



Roberto
Ribeiro
da Silva

FILOSOFIA UMA DÉCADA DE DISCIPLINA NEGADA

o esvaziamento do pensamento sob a Lei nº 13.415/17



Roberto
Ribeiro
da Silva

FILOSOFIA UMA DÉCADA DE DISCIPLINA NEGADA

o esvaziamento do pensamento sob a Lei nº 13.415/17

| São Paulo | 2026 |



DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

S586f

Silva, Roberto Ribeiro da -
Filosofia: uma década de disciplina negada -
o esvaziamento do pensamento sob a Lei nº 13.415/17 /
Roberto Ribeiro da Silva. – São Paulo: Pimenta Cultural, 2026.

Livro em PDF

ISBN 978-85-7221-734-7

DOI 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-734-7

1. Educação. 2. Ensino de Filosofia. 3. Reforma do Ensino
Médio Brasileiro. 4. Hannah Arendt. I. Silva, Roberto Ribeiro
da. II. Título.

CDD: 107

Índice para catálogo sistemático:

I. Filosofia – Ensino

Júlia Marra Torres – Bibliotecária – CRB: SP-011583/0

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2026 o autor.

Copyright da edição © 2026 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons:
Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0).
Os termos desta licença estão disponíveis em:
<<https://creativecommons.org/licenses/>>.
Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural.
O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

Direção editorial	Patricia Bieging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patricia Bieging
Gerente editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Assistente editorial	Ana Flávia Pivisan Kobata Júlia Marra Torres
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Naiara Von Groll
Editoração eletrônica	Stela Tiemi Hashimoto Kanada
Estágio em editoração	Emanuelle Vitória Miranda da Silva Rayssa Santos Arrais
Imagens da capa	rawpixel.com, stephansuehling, anastock - Magnific.com
Tipografias	Acumin, Merriweather, Gobold High, Rockwell Nova
Revisão	O autor
Autor	Roberto Ribeiro da Silva

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Adilson Cristiano Habowski <i>Universidade La Salle, Brasil</i>	Bernadette Beber <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>
Adriana Flávia Neu <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>	Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos <i>Universidade do Vale do Itajaí, Brasil</i>
Adriana Regina Vettorazzi Schmitt <i>Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil</i>	Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa <i>Universidade Federal da Paraíba, Brasil</i>
Aguimario Pimentel Silva <i>Instituto Federal de Alagoas, Brasil</i>	Caio Cesar Portella Santos <i>Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil</i>
Alaim Passos Bispo <i>Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil</i>	Carla Wanessa do Amaral Caffagni <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>
Alaim Souza Neto <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>	Carlos Adriano Martins <i>Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil</i>
Alessandra Knoll <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>	Carlos Jordan Lapa Alves <i>Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil</i>
Alessandra Regina Müller Germani <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>	Caroline Chioquetta Lorenset <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>
Aline Corso <i>Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil</i>	Cassia Cordeiro Furtado <i>Universidade Federal do Maranhão, Brasil</i>
Aline Wendpap Nunes de Siqueira <i>Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil</i>	Cássio Michel dos Santos Camargo <i>Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil</i>
Ana Rosangela Colares Lavand <i>Universidade Estadual do Norte do Paraná, Brasil</i>	Cecília Machado Henriques <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>
André Gobbo <i>Universidade Federal da Paraíba, Brasil</i>	Christiano Martino Otero Avila <i>Universidade Federal de Pelotas, Brasil</i>
André Tanus Cesário de Souza <i>Faculdade Anhanguera, Brasil</i>	Cláudia Samuel Kessler <i>Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil</i>
Andressa Antunes <i>Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil</i>	Cristiana Barcelos da Silva <i>Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil</i>
Andressa Wiebusch <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>	Cristiane Silva Fontes <i>Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil</i>
Andreza Regina Lopes da Silva <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>	Daniela Susana Segre Guertzenstein <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>
Angela Maria Farah <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>	Daniele Cristine Rodrigues <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>
Anísio Batista Pereira <i>Universidade do Estado do Amapá, Brasil</i>	Dayse Centurion da Silva <i>Universidade Anhanguera, Brasil</i>
Antonio Edson Alves da Silva <i>Universidade Estadual do Ceará, Brasil</i>	Dayse Sampaio Lopes Borges <i>Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil</i>
Antonio Henrique Coutelo de Moraes <i>Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil</i>	Deilson do Carmo Trindade <i>Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Brasil</i>
Arthur Vianna Ferreira <i>Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil</i>	Diego Pizarro <i>Instituto Federal de Brasília, Brasil</i>
Ary Albuquerque Cavalcanti Junior <i>Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil</i>	Dorama de Miranda Carvalho <i>Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil</i>
Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior <i>Universidade Federal da Bahia, Brasil</i>	Edilson de Araújo dos Santos <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>
Bárbara Amaral da Silva <i>Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil</i>	Edson da Silva <i>Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil</i>

Elena Maria Mallmann

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Eleonora das Neves Simões

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Eliane Silva Souza

Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Estevão Schultz Campos

Centro Universitário Adventista de São Paulo, Brasil

Éverly Pegoraro

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fábio Santos de Andrade

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Fabrícia Lopes Pinheiro

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Fauston Negreiros

Universidade de Brasília, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Vieira da Cruz

Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Flávia Fernanda Santos Silva

Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Gabriela Moysés Pereira

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Gabriella Eldereti Machado

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Germano Ehler Pollnow

Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Geuciane Felipe Guerim Fernandes

Universidade Federal do Pará, Brasil

Geymeesson Brito da Silva

Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Handherson Leylton Costa Damasceno

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa

Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Sales

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasil

Helena Azevedo Paulo de Almeida

Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Hendy Barbosa Santos

Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Humberto Costa

Universidade Federal do Paraná, Brasil

Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges

Universidade de Brasília, Brasil

Inara Antunes Vieira Willerding

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Jaziel Vasconcelos Dorneles

Universidade de Coimbra, Portugal

Jean Carlos Gonçalves

Universidade Federal do Paraná, Brasil

Joao Adalberto Campato Junior

Universidade Brasil, Brasil

Jocimara Rodrigues de Sousa

Universidade de São Paulo, Brasil

Joelson Alves Onofre

Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Jónata Ferreira de Moura

Universidade São Francisco, Brasil

Jonathan Machado Domingues

Universidade Federal de São Paulo, Brasil

Jorge Eschriqui Vieira Pinto

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini

Universidade de São Paulo, Brasil

Juliano Milton Kruger

Instituto Federal do Amazonas, Brasil

Juliano Pizzano Ayoub

Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Julierme Sebastião Morais Souza

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Junior César Ferreira de Castro

Universidade de Brasília, Brasil

Katia Bruginski Mulik

Universidade de São Paulo, Brasil

Laionel Vieira da Silva

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Lauro Sérgio Machado Pereira

Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, Brasil

Leonardo Freire Marino

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski

Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Letícia Cristina Alcântara Rodrigues

Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett

Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Luiz Eduardo Neves dos Santos

Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Maikel Pons Giralt

Universidade de Santa Cruz do Sul, Brasil

Manoel Augusto Polastrelí Barbosa

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Márcia Alves da Silva

Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Marcio Bernardino Sirino

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Marcos Pereira dos Santos

Universidad Internacional Iberoamericana del Mexico, México

Marcos Uzel Pereira da Silva

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Marcus Fernando da Silva Praxedes

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil

Maria Aparecida da Silva Santandel

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Cristina Giorgi

Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Brasil

Maria Edith Maroca de Avelar

Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Marina Bezerra da Silva

Instituto Federal do Piauí, Brasil

Marines Rute de Oliveira

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Maurício José de Souza Neto

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai

Universidade de São Paulo, Brasil

Mônica Tavares Orsini

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Nara Oliveira Salles

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Neide Araujo Castilho Teno

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Brasil

Neli Maria Mengalli

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Biegging

Universidade de São Paulo, Brasil

Patricia Flavia Mota

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Patrícia Helena dos Santos Carneiro

Universidade Federal de Rondônia, Brasil

Rainei Rodrigues Jadejiski

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Raul Inácio Busarello

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Ricardo Luiz de Bittencourt

Universidade do Extremo Sul Catarinense, Brasil

Roberta Rodrigues Ponciano

Universidade Federal de Ubertândia, Brasil

Robson Teles Gomes

Universidade Católica de Pernambuco, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos

Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rogério Rauber

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon

Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Samuel André Pompeo

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Sebastião Silva Soares

Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Silmar José Spinardi Franchi

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Simone Alves de Carvalho

Universidade de São Paulo, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Taíza da Silva Gama

Universidade de São Paulo, Brasil

Tania Micheline Miorando

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcísio Vanzin

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Tascieli Feltrin

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tatiana da Costa Jansen

Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Tayson Ribeiro Teles

Universidade Federal do Acre, Brasil

Thiago Barbosa Soares

Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto

Universidade Estadual de Goiás, Brasil

Thiago Medeiros Barros

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Tiago Mendes de Oliveira

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Vanessa de Sales Marruche

Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues

Universidade Estadual do Centro Oeste, Brasil

Vania Ribas Ulbricht

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Vinicius da Silva Freitas

Centro Universitário Vale do Cricaré, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wellton da Silva de Fatima
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Wenis Vargas de Carvalho
Universidade Federal da Grande Dourados, Brasil

Yan Masetto Nicolai
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Alcidinei Dias Alves
Logos University International, Estados Unidos

Alessandra Figueiró Thornton
Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Alexandre João Appio
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Artur Pires de Camargos Júnior
Universidade do Vale do Sapucaí, Brasil

Bianka de Abreu Severo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carlos Eduardo B. Alves
Universidade Federal do Agreste de Pernambuco, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite
Universidade de São Paulo, Brasil

Catarina Prestes de Carvalho
Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil

Davi Fernandes Costa
Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, Brasil

Denilson Marques dos Santos
Universidade do Estado do Pará, Brasil

Domingos Aparecido dos Reis
Must University, Estados Unidos

Edson Vieira da Silva de Camargos
Logos University International, Estados Unidos

Edwins de Moura Ramires
Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Elisiene Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabete de Paula Pacheco
Universidade Federal de Ubertândia, Brasil

Elton Simomukay
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Francisco Geová Goveia Silva Júnior
Universidade Potiguar, Brasil

Indiamaris Pereira
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Jonas Lacchini
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Brasil

Lucimar Romeu Fernandes
Instituto Politécnico de Bragança, Brasil

Marcos de Souza Machado
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Nívea Consuêlo Carvalho dos Santos
Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Pedro Augusto Paula do Carmo
Universidade Paulista, Brasil

Rayner do Nascimento Souza
Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Samara Castro da Silva
Universidade de Caxias do Sul, Brasil

Sidney Pereira Da Silva
Stockholm University, Suécia

Suêlen Rodrigues de Freitas Costa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Thais Karina Souza do Nascimento
Instituto de Ciências das Artes, Brasil

Viviane Gil da Silva Oliveira
Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Walmir Fernandes Pereira
Miami University of Science and Technology, Estados Unidos

Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

William Roslindo Paranhos
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Parecer e revisão por pares

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

SUMÁRIO

Introdução	14
-------------------------	-----------

CAPÍTULO 1

Filosofia e cidadania:

perspectivas para uma formação crítica no contexto educacional	27
---	-----------

CAPÍTULO 2

Percurso e desenvolvimento da pesquisa:

as interferências sobre a importância do ensino da Filosofia	44
---	-----------

Referencial Teórico Metodológico:

Hannah Arendt e seu contributo para a Educação.....	49
---	-----------

CAPÍTULO 3

Descontinuidade:

a história da disciplina de Filosofia no Ensino Médio brasileiro	72
---	-----------

Uma análise dos conteúdos das legislações educacionais e suas implicações para a formação dos futuros cidadãos, face a Lei nº 13.415/17	101
---	------------

CAPÍTULO 4

O ensino da Filosofia:

as ideias pedagógicas e a crítica arendtiana.....	113
---	------------



As ideias pedagógicas entre 1930 – 1945 e seus desdobramentos ao Ensino da Filosofia no Brasil.....	115
A crítica arendtiana: educar os jovens para a responsabilidade com o mundo	130
Conclusões.....	143
Referências.....	150
Sobre o autor	156



RESUMO

O presente estudo tem como objeto o Ensino de Filosofia, investigando as discontinuidades históricas da presença dos conteúdos filosóficos no ensino médio brasileiro, bem como os desdobramentos da Lei nº 13.415/17 para as novas gerações, à luz da reflexão político-filosófica de Hannah Arendt aplicada ao campo educacional. Metodologicamente fundamentado em pesquisa bibliográfica, com ênfase nas principais obras da autora, o trabalho mobiliza categorias como natalidade, mundo comum, pluralidade, cidadania e alteridade. A partir dessas noções, estabelece-se um diálogo com diferentes pensadores da educação, buscando problematizar aspectos centrais da formação educativa diante das transformações recentes que flexibilizam a obrigatoriedade da Filosofia como componente curricular. Sob a perspectiva arendtiana, o estudo propõe ampliar o debate acerca da presença da Filosofia na escola, destacando sua relevância na formação das novas gerações os "recém-chegados" ao mundo por meio da natalidade. Conclui-se que a última reforma educacional reatualiza o histórico de discontinuidades no ensino de Filosofia no Brasil, afetando diretamente a constituição de uma formação cidadã crítica entre os estudantes.

Palavras-chave: educação; reforma do ensino médio; ensino de filosofia; Hannah Arendt.



ABSTRACT

This study focuses on the teaching of Philosophy, investigating the historical discontinuities in the presence of philosophical content in Brazilian secondary education, as well as the implications of Law No. 13,415/17 for new generations, in light of the political-philosophical reflection of Hannah Arendt applied to the field of education. Methodologically grounded in bibliographical research, with emphasis on the author's main works, the study mobilizes key concepts such as natality, the common world, plurality, citizenship, and alterity. Based on these notions, a dialogue is established with different educational thinkers, aiming to problematize central aspects of educational formation in the face of recent transformations that have made the teaching of Philosophy as a curricular component more flexible. From an Arendtian perspective, the study seeks to expand the debate on the presence of Philosophy in schools, highlighting its importance in the formation of new generations—the “newcomers” to the world through natality. It concludes that the latest educational reform rearticulates the historical pattern of discontinuities in the teaching of Philosophy in Brazil, directly affecting the development of critical citizenship among students.

Keywords: education; educational reform; teaching philosophy; Hannah Arendt.



Dedico essa obra ao Professor Antônio Basílio Novaes Thomaz de Menezes, mestre e orientador, por sua presença fundamental na construção deste percurso de pesquisa. Suas lições sobre o ensino de filosofia e sua postura ética como pesquisador foram fundamentais para a maturação das ideias aqui apresentadas.

INTRODUÇÃO

A educação filosófica no Brasil tem em sua história originária as influências pedagógicas trazidas pelos Planos de Estudos, denominada *Ratio Studiorum*, dos missionários da Companhia de Jesus (1500 - 1759). A Igreja Católica, por meio dos Jesuítas, nos anos iniciais da colonização portuguesa e nos séculos seguintes foi ocupando indissociável papel educacional na formação da nação brasileira, e durante muito tempo, abrigou o domínio quase que exclusivo do ensino da Filosofia para o ensino secundário.

O legado do sistema disciplinar de ensino implantado pela congregação jesuítica, mais especificamente no campo da Filosofia, experimentou grandes rupturas nas seguidas reformas educacionais, sempre como reflexo de determinantes políticas, acompanhados de variados resquícios ideológicos como desdobramento das transformações sociais, como por exemplo, por ocasião da expulsão dos Jesuítas da colônia ou mesmo por ocasião da proclamação da Velha República (1889 - 1930). Mesmo com a ruptura da passagem colonial ao período republicano “[...] a educação em geral e, conseqüentemente, a Filosofia, eram entendidas como instrumentos de formação moral e intelectual sob os cânones da Igreja Católica, dos interesses das elites coloniais e do poder cartorial local” (Paraná, 2008, p. 42).

Quando nos debruçamos sobre as ideias pedagógicas do passado nacional, depreendemos que as escolhas estabelecidas apresentam desdobramentos flagrantemente contraditórios. Em muitos momentos históricos, a escolha pela Filosofia no ensino secundário brasileiro ou sua suspensão decorre de uma atmosfera de fatores marcadamente específicos ou particulares, como por exemplo, a desconfiança impetrada aos Jesuítas por parte do Marquês de Pombal (1759 - 1808), que foi fortemente influenciado por ideias



iluministas, mesmo que estas não vaticinem sobre o lugar da Filosofia, mas nesse caso específico devido a querela do marquês com os padres jesuítas e os meandros históricos entre a coroa portuguesa e o papado. Ou quando da passagem do período colonial à formulação da concepção educacional na Velha República (1889 - 1930), que Calmon define como marco de separação entre Igreja e Estado,

[...] decretara-se, em 7 de Janeiro de 1890, a separação da Igreja e do Estado que Benjamin julgava precipitada e o bispo do Pará, D. Antonio de Macedo Costa, aprovava previamente, entendendo ele que fora prisioneiro da monarquia – separação como libertação da Igreja (Calmon, 1939, p. 17).

Outra página lapidar para exemplificar essa atmosfera de fatores marcadamente específicos que pontuamos acima, se observa na Era Vargas, do Governo Provisório ao Estado Novo (1930 - 1945) à Nova República (1945 - 1964), pela amizade do cardeal D. Sebastião Leme com Getúlio Vargas, fator que acaba influenciando decisivamente no contexto das pressões dos educadores católicos contra as ideias dos escolanovistas. No seguimento da história vem o acautelamento imposto pelo Regime Civil-Militar (1964 - 1985), que marcou um período de total desaparecimento dos conteúdos de Filosofia no ensino secundário. Assim, podemos caracterizar a história de negação do saber filosófico no Brasil,

[...] foi negada no início da República, por estar identificada com a ideologia do Antigo Regime, com a Igreja e com a Monarquia; no período ditatorial, por representar ideias contrárias ao regime e revolucionárias. E, com a chegada das empresas multinacionais e a expansão capitalista, a formação técnica e pragmática dispensava as ciências humanas, por não ter função na formação de mão de obra barata necessária para ordem do capital (Nobrega, 2013, p. 157).

Da redemocratização política (1985), herdamos as lutas de muitos educadores que levantaram voz em favor do ensino da



Filosofia na escola pública, até chegarmos as primeiras décadas desse século, onde vale destaque as conquistas no período do Governo Lula (2003 - 2011), que puseram fim ao impasse a respeito da Filosofia como disciplina obrigatória. Mas que não foi duradoura, assistimos um recrudescimento que se bosquejou em grande retrocesso, uma 'morte anunciada' imposta pelo Governo Temer (2016 - 2018), através da reforma na legislação educacional que significou a perda da obrigatoriedade disciplinar do ensino da Filosofia aos jovens no Ensino Médio e repetiu o histórico de intermitência. Cenário que se intensificou no seguimento da assunção do governo ultradireita que veio no seguimento, segundo teorizam Silva e Botler,

Com a eleição de Jair Messias Bolsonaro (2019-2022), a investida do governo contra a autonomia universitária tornou-se uma constante, por meio de ações sistemáticas de enfraquecimento do financiamento educativo e da perseguição ideológica em diversos meios. A extrema direita e o parlamento ideologicamente alinhados às ideias bolsonaristas cercearam debates escolares sobre a sexualidade e a diversidade. Os ataques às Ciências Humanas e de maneira explícita à Filosofia e à Sociologia foram abertamente divulgados (Silva; Botler, 2024, p. 7).

Em todos os momentos históricos as intermitências impostas ao ensino filosófico na escola secundária nacional e os recuos legais da regulação educacional, representam retrocessos e um borbulhar de irresoluções inseridas em vastas miscelâneas de ideias pedagógicas em cada época. Etimologicamente e em sua origem, muito diversa a esse 'desamor' experimentado nas reformas educacionais brasileiras, a Filosofia lança uma compreensão singular para a história do conhecimento, como esclarece Kohan ao se referir as suas gênesis,

[...] amar (philéo) o saber (sophia). Quer dizer, o filósofo busca algo que não tem (á diferença do sofista, que supunha possuir o saber). Desde Sócrates, ensinar filosofia é ensinar uma ausência (ou, talvez, uma impossibilidade). É possível "mostrar" como outros desejaram ou "amaram" a sabedoria ou o que fizeram deste desejo ou deste amor (Kohan, 2008, p. 28).



A complexa delimitação dos determinantes que representaram as influências ao ensino da Filosofia após 500 anos, nos posiciona num recorte espacial bastante singular, *primeiro* por se relacionar com um amplo período histórico do campo da educação nacional e *segundo* por se referir aos sujeitos que assumiram sua vanguarda como representantes, incutindo não só seus próprios auspícios, mas também como signatários dos ideários que representavam em cada momento da história, como observaremos ao analisar o percurso de atuação de cada corrente pedagógica que tratou do ensino filosófico dentro dos momentos de governança na história da educação no país. Até adentrarmos ao ambiente escolar, que poderá ser definida em seus contornos também por matizes ideológicas, em diferentes momentos ou a partir de dois moldes, como teoriza Nobrega,

[...] moldes epistemológicos e ideológicos nos diferentes períodos históricos, representados pelos interesses de governos junto às elites brasileiras, já que a maior parte do tempo, os conhecimentos e reflexão filosófica foram (e ainda são) considerados inúteis para a “massa”, que segundo a ideologia dominante devem ser passíveis de manipulação e homogeneidade, o que fez com que a disciplina ora fosse incentivada no currículo escolar, ora facultativa ou mesmo proibida ora manter a ordem desejada (Nobrega, 2013, p. 157).

As reflexões desse excurso se desenvolve dentro da História da Educação, seu desafio será estabelecer nexos teóricos com o raciocínio fundado na obra da pensadora Hannah Arendt, em conceitos entrelaçados com a educação, como: natalidade, mundo comum, pluralidade e cidadania. Debruça-se ainda, no campo educacional sob o aspecto da formação humana legada às futuras gerações que adentram o mundo pela natalidade, mas só o acessam plenamente pela educação. A problemática norteadora da presente pesquisa: que a Medida Provisória nº 746/16 convertida na lei nº 13.415/17 e materializada na Base Nacional Comum Curricular homologada em 2018, limitaram a formação para o exercício da cidadania, e que, sem



o compartilhamento dos conteúdos filosóficos, os educandos não desenvolvem plenamente sua formação ético-política, comprometendo seu sentido de pertença ao mundo comum e desenvolvimento como sujeitos autônomos. Ampara-se ainda na posição de Hannah Arendt sobre a função da educação escolar como instrumental de passagem da vida privada familiar à dimensão pública, na qual o papel dos mais velhos exprime uma responsabilidade *sui generis* em relação aos que adentram esse mundo pela natalidade, e é aqui onde também se aplica o conceito de tradição arendtiano, que reflete necessariamente na relação professor e aluno, enquanto o primeiro sempre exercerá a função de desenvolver um julgamento mediador para uma relação dialógica e de alteridade com o segundo. Nesse ínterim, a possibilidade de alienar a autoridade do professor na troca pela pura formação técnica ou notório saber é descartada. O educador há de ser o responsável pelo agir educativo, sua autoridade não aparece pela expedição de decretos ou especialização pedagógica, mas como reflete Arendt,

Na educação, essa responsabilidade pelo mundo assume forma de autoridade. A autoridade do educador e as qualificações do professor não são a mesma coisa. Embora certa qualificação seja indispensável para a autoridade, a qualificação, por maior que seja, nunca engendra por si só autoridade. A qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca deste, porém sua autoridade se assenta na responsabilidade que ele assume por este mundo. Face à criança, é como se ele fosse um representante de todos os habitantes adultos, apontando detalhes e dizendo à criança: - isto é o nosso mundo (Arendt, 2011, p. 239).

Nesse mesmo raciocínio, fazendo uma ponderação sobre o julgar, Moraes, prefaciando a introdução da obra de Arendt 'A vida do espírito', teoriza,

[...] se pudéssemos apreender cada situação particular com que nos deparamos aplicando a ela uma regra de validade geral que já possuísse de antemão, à maneira

do cientista que procede subsumindo os casos particulares a leis já prescritas anteriormente, certamente não precisaríamos mencionar as dificuldades que estão em jogo no ato de julgar (Moraes *apud* Arendt, 1992, p. 12).

Quando julgamos a situação imposta a disciplina de Filosofia, constatamos ao seu entorno, teorias educacionais reformistas com condicionantes ideológicos como definidores do seu ensino ou não. A ação do professor de Filosofia em vista disso, ficou na história sujeitado enquanto concepção ao resultado das tendências que se impuseram. A escola como lugar onde se desenrola tais processos, em seu aspecto público, abriga essas tensões oriundas das diversas escolhas políticas. Entre rupturas políticas e regulação legal, está consagrado no entendimento daqueles que pensam a educação, a salvaguarda da escola como espaço capaz de materializar a transmissão do mundo comum aos jovens em vista do pleno exercício da cidadania. A escola pública para tanto não poderá ser privada de conteúdos e metodologias que garantam o pleno acesso dos jovens ao mundo herdado. O papel do professor é estratégico a garantir esse acesso, pois ele opta e delibera sobre a ação a ser empreendida na escola em nível individual ou coletivamente. Dessa forma, entende-se que a habilidade de emitir juízos deliberativos faz parte do conjunto de conhecimentos e saberes necessários ao trabalho do professor.

Sustentamos, em vista disso, a manutenção da educação filosófica com status obrigatório e como espaço curricular fundamental em oferecer os conteúdos necessários à emancipação dos jovens na escola, responsáveis à luz do pensar arendtiano em renovar o mundo. Decorre desta perspectiva, que para a filósofa Hannah Arendt, com base no ensaio 'A crise na educação', podermos teorizar que as dificuldades na interrelação entre professores e alunos no ambiente escolar, originam-se no fato de que a educação possa ter desconsiderado aspectos necessários em sua essência para caracterizar uma atividade verdadeiramente educativa. Quando se escolhe as teorias pedagógicas para esse mesmo fim, faz-se necessário



ponderar para que a educação escolar não possa se associar irrefletidamente a metodologias pedagógicas que acabem dispensando conteúdos essenciais à formação humana, como os conteúdos de Filosofia em seu papel formativo e função específica no currículo.

O pensamento arendtiano encontra atualidade quando analisamos os extremismos de ideias que povoam o cenário do debate político, que atualmente coloca a educação no centro da discussão, o que exige dos pensadores da educação muita atenção para libertá-la da instrumentalização política. Como adverte Lafer, “[...]continuam a persistir no mundo contemporâneo situações sociais, políticas e econômicas que contribuem para tornar os homens supérfluos e sem lugar num mundo comum” (Lafer, 1998, p. 15).

A última reforma no ensino médio brasileiro defendeu a organização curricular em práticas e metodologias, em vista da denominada ‘liberdade do aluno escolher’, os desdobramentos conteudistas culminaram na necessidade de o professor desenvolver opinião que geralmente, pela sua situação à frente dos mais novos, tem se configurado como juízos deliberativos, o que realça a autoridade do educador frente ao educando. Mesmo que a referida reforma tenha proposto a liberdade de escolha de acordo com o desejo educacional por parte do aluno, está vítreo o entendimento de que não há como prescindir o papel mediador do professor, pois o desdobramento da ação educadora não prescinde a presença do educador como responsável no processo.

Dessa forma, as dificuldades constatadas nas interações dos contextos escolares, por um lado, evidenciam a inabilidade que se têm para lidar com as atividades destas faculdades e, com os demais aspectos da condição humana, a elas relacionados. Mas, por outro lado, também impelem a educação a buscar novas possibilidades para enfrentar esses desafios, mediante os quais ela não tem como se escusar. As instituições educativas recebem continuamente indivíduos que ainda não tiveram suas capacidades e faculdades



alienadas, por isso, são locais privilegiados para que estas características decorrentes da natalidade se apresentem em maior quantidade e intensidade.

Independente dos conhecimentos e das denominadas habilidades que a educação escolarizada possa ter para lidar, conjugadas com aspectos constitutivos da humanidade dos educandos, eles serão sempre uma demanda recorrente para a mesma. Nesse sentido, materializam-se a importância de estudos e de referenciais que abordem de maneira mais ampliada as questões referentes à formação cidadã dos jovens escolarizados e dos demais aspectos da condição humana a ela relacionados, que são caros aos conceitos arendtianos.

Nessa mesma perspectiva, na escola, a Filosofia é a chave hermenêutica necessária para que o aprendizado transforme as relações, como aplicativo que se estende desde as relações de produção à construção de um projeto de sociedade solidário e plural. É por isso que a presente obra está organizada tendo como referência os conceitos apresentados por Arendt à educação. Nesse sentido, busca refletir reiteradamente a necessidade da defesa e garantia de uma correta transmissão pela educação do mundo dos adultos, aos jovens potencialmente devotados a recriar um mundo novo e não somente recortes fragmentados do mundo dos adultos.

A problemática brevemente aqui desenvolvida nos direciona à compreensão de que o referencial arendtiano se faz viável em suas potencialidades para analisar a conjuntura dos desdobramentos da última reforma educacional no Brasil e situações implicantes na educação das futuras gerações, como estamos vendo, alienadas do direito ao acesso de conteúdos filosóficos, o que empobrece a relação educador e educando no Ensino Médio.

A partir de tais pressupostos, o objetivo perseguido na presente obra se configura em investigar em que medida a não obrigatoriedade da disciplina de Filosofia no Ensino Médio brasileiro como



componente curricular, representou a negação de conteúdos de profunda relevância à formação para a cidadania e, consequentemente, emancipação e autonomia dos jovens escolarizados. Em paralelo a esse objetivo revela-se a necessidade de situar compreensivamente o percurso da disciplina de Filosofia em seu ensino e nas legislações na trajetória da história educacional nacional.

Esta pesquisa se configura como uma reflexão filosófica sobre a História da Educação, envolvendo Hannah Arendt e a formação humana por meio da educação no contexto de crise política que estamos mergulhados na contemporaneidade. O problema que a orienta à sustentação do nosso objeto recebe o seguinte enunciado: o significado da não obrigatoriedade da disciplina de Filosofia para a formação cidadã dos jovens escolarizados na última reforma educacional.

A ausência dos conteúdos filosóficos em caráter disciplinar obrigatório no Ensino Médio tem comprometido a garantia da execução plena das potencialidades cidadãs dos jovens escolarizados e, inevitavelmente, as futuras gerações terão negados conhecimentos necessários ao desenvolvimento da dimensão pública no exercício da cidadania.

A partir do nosso referencial aplicado como instrumental de análise à pesquisa, abstraímos de conceitos centrais como 'natalidade e mundo comum', as formulações discursivas para fundamentar nossa hipótese de que a exclusão do ensino obrigatório da Filosofia representa o comprometimento do desenvolvimento e formação da consciência para a cidadania transmitida na escola aos jovens no Ensino Médio brasileiro. Para fornecer complementariedade ao presente estudo, elegemos ainda, em relação ao nosso referencial teórico-metodológico, pensadores e educadores que defendem o ensino da Filosofia no campo educacional, como: Alves (2002); Saviani (2008); Kohan (2009) e Cerletti (2009) e autores que se ocupam do ensino da Filosofia na escola, para assim fornecer maior fundamento



às análises documentais e nos marcos legais referentes à educação. Nossa pesquisa aponta para a perspectiva de uma educação emancipadora que a Filosofia, como disciplina, potencialmente fornece no percurso escolar, mas não só isso, busca resgatar a consciência da responsabilidade com o outro quando defende a salvaguarda do mundo comum dos adultos como testamento às futuras gerações.

A impostação da pensadora Hannah Arendt, amparada nos conceitos como natalidade, mundo comum, tradição, singularidade, pluralidade e alteridade, abstraídos do conjunto de sua obra e aplicados à educação dos novos nos contextos escolares, nos introduz à construção de uma trama conceitual que quando aplicada ao presente objeto – a não obrigatoriedade da disciplina de Filosofia através da reforma educacional brasileira, mais especificamente no que se refere ao Ensino Médio –, torna-a capaz de oferecer um contributo reflexivo relevante ao campo educacional, principalmente quando emerge dessa teia relacional em conceitos como: natalidade, que para ela não é equivalente ao nascimento biológico. A natalidade garante aos que nascem o acesso ao mundo comum e estabelece o reconhecimento de igualdade no ‘entre homens’ da pluralidade de homens. Arendt defende a ideia de que, pela natalidade, cada ser que nasce traz consigo a possibilidade de reiniciar o mundo acessado pelos novos por meio da educação. A educação está situada no âmbito da pré-política e é responsável em transmitir aos que chegam o reconhecimento da pluralidade de homens para futura ação no espaço público; nisso consiste a separação entre educação e política no seu pensamento, pois a política já é efetivamente ação de sujeitos educados.

A concepção de educação em Arendt se configura como o acesso dos novos ao horizonte das possibilidades, um poder capaz de mudar o mundo. No ensaio ‘A crise na educação’, quando critica uma concepção de educação que desconsidere a autoridade dos professores, Arendt nos possibilita estabelecer nexos para uma análise



do momento que se vivencia na educação brasileira. As características prejudiciais que foram assumidas pela última reforma educacional tornaram-se incompatíveis com a concepção arendtiana, ao interferir não só no acesso aos conteúdos Filosóficos reconhecidamente necessários ao desenvolvimento da consciência cidadã, mas também quando prescinde a autoridade de oferecer estes mesmos conteúdos em nome da flexibilidade ou da liberdade de escolha por parte dos alunos, criando aquilo que Arendt chama de 'mundo de crianças': "[...]e isso somente pode significar uma coisa: que os adultos se recusaram a assumir a responsabilidade pelo mundo ao qual trouxeram as crianças" (Arendt, 2011, p. 240).

Acentua-se nessa explanação introdutória o reconhecimento da viabilidade do nosso referencial teórico metodológico, desenvolvido a partir do pensamento arendtiano, para compreender a importância dos conhecimentos e habilidades que a Filosofia ocupa na formação dos jovens escolarizados e do seu papel na história da educação no Brasil. Mesmo reconhecendo que a educação não seja o tema central desenvolvido no pensamento de Hannah Arendt, acreditamos que o crescimento e importância dados no âmbito acadêmico atualmente e no encontro pessoal singular com sua obra, forneçam, de maneira geral, um acervo importantíssimo para analisar os objetivos investigados e aprofundar as questões erigidas sobre a reforma no Ensino Médio brasileiro analisada em tela; por conseguinte, reafirmamos que essa obra deverá ser posta no encontro de categorias conceituais especificamente arendtianos, como natalidade, mundo comum, pluralidade e futuras gerações, contidos no mesmo pensamento.

As categorias anunciadas seguem a proposta analítica eleitas para figurar como objetivo geral: fazer uma leitura crítica da Lei nº 13.415/17 sobre a reforma do Ensino Médio, mais especificamente no lugar dado ao ensino da Filosofia. Os objetivos específicos consistem em analisar os possíveis limites que uma formação intelectual



fragmentada possa trazer para a ação crítica dos futuros cidadãos, principalmente quando posto em relação à reforma educacional atual. Objetivaremos, ainda, discorrer sobre a história da disciplina de Filosofia no ensino secundário brasileiro, com base na análise das legislações educacionais, seu lugar e papel na educação escolar. Para analisar de forma profunda a problemática apresentada, a metodologia utilizada terá o acento teórico, por meio de uma acurada análise documental e bibliográfica, avizinhada de algumas obras de Arendt, para depurar as vertentes legais contidas nas de medidas provisórias, na Lei de Diretrizes e Bases Nacionais; nos Parâmetros Curriculares Nacionais; nas resoluções; nos pareceres do Conselho Nacional da Educação e nas últimas Leis referentes à educação.

O primeiro capítulo se desenvolve analisando a importância do Ensino da Filosofia e seu papel na formação para a cidadania, fundamentado no Referencial Teórico Metodológico trazido pelo enfoque da trama conceitual de Hannah Arendt como contributo à Educação. Evocando um memorial das repercussões originárias do envolvimento com a Filosofia, como testemunho das experiências fundantes para a formação humana de um jovem estudante marcado pelo encontro com o saber filosófico, em vista de fornecer sustento à nossa hipótese de que a ausência da Filosofia como disciplina obrigatória no Ensino Médio brasileiro, conforme definida na reforma analisada, compromete a formação para a cidadania das futuras gerações.

O segundo capítulo objetiva-se a investigar, através de uma cuidadosa análise da descontinuidade da disciplina de Filosofia, os motivos determinantes que implicaram nesse mesmo regime de descontinuidade imposto aos conteúdos filosóficos e seu ensino dentro dos currículos nas reformas educacionais na história da educação. E ainda, suas implicações para a formação dos futuros cidadãos, diante da perda da obrigatoriedade como disciplina para o Ensino Médio brasileiro.



O terceiro capítulo analisa na primeira seção alguns princípios pedagógicos que orientaram no Brasil a concepção do ensino da Filosofia. Os conteúdos filosóficos experimentaram recorrentes intermitências na história do ensino secundário, os determinantes definidores de sua assunção nos currículos têm características bem singulares, como é o caso da relação entre Igreja e Estado no campo educacional e seus desdobramentos no período que analisaremos, entre as décadas de 1930 a 1945, época do confronto de ideias dos intelectuais católicos com os escolanovistas, tal tensão reinaugurou uma incompatibilidade entre educação renovadora e católica, que segregou, em certa medida, a Filosofia no Brasil como ‘coisa de padre’. Visando construir um entrelaçamento de princípios norteadores que fundamentem a necessidade do ensino filosófico, numa segunda seção, trazemos a posição de Arendt referente à educação, na busca de um diálogo possível, no oferecimento de caminhos no que concerne à atualidade, buscando resgatar a necessidade em discutir o real sentido da retirada do ensino de Filosofia. Busca ainda estabelecer uma releitura crítica das ideias legais como estão sendo apresentadas na atualidade.



1

FILOSOFIA E CIDADANIA: PERSPECTIVAS PARA UMA FORMAÇÃO CRÍTICA NO CONTEXTO EDUCACIONAL



O nosso acesso aos conteúdos filosóficos se deu, primeiramente na década de 1990, na disciplina escolar do Ensino Médio, Segundo Fávoro, no estado de Pernambuco foi adotada em caráter opcional com duas horas semanais e em muito influenciado pela impoção freiriana sobre a necessidade da criticidade no currículo, apesar do enfoque ainda flutuar no entorno da História da Filosofia (Fávoro *et al.*, 2004). Logo cedo percebemos que o conhecimento filosófico poderia representar uma experiência fecunda de descobertas para a própria existência. Tal impulso ficou adormecido pela limitação pedagógica da educação a época. Sem formação específica os professores da disciplina de Filosofia, por exemplo, tinham sua formação acadêmica em áreas diversas e complementavam esse componente dentro das cargas horárias atribuídas. Muitos desses alimentavam o medo da Filosofia se expressavam em sentenças ditas aos alunos em frases penitenciais, justificando-se todo o tempo sobre sua incapacidade de dominar os conteúdos da Filosofia, realidade presente até os nossos dias em que professores assumem a disciplina de Filosofia apenas para complementar a carga horária.

A educação naquele momento deveria ter medido a passagem teórica à prática, porém, a formação escolar não alcançou seu objetivo no processo de ensino/aprendizagem. Mesmo sabendo que não apenas a escola é responsável pela formação integral dos estudantes, não podemos retirar seu papel intencional e sistemático como propõe Severino,

[...] Para tanto a escola utiliza-se de recursos apropriados para essa dupla tarefa: De um lado, precisa levar o estudante a desenvolver sua inteligência, para dominar bem o exercício do conhecimento e, de outro, a desenvolver outras formas de sensibilidade, a desenvolver sua subjetividade em toda forma de sensibilidades que a constituem: a inteligência (que é a percepção de conceitos); a consciência ética (que é a sensibilidade aos valores morais), a consciência estética (que é a sensibilidade aos valores estéticos, de modo geral); a consciência social (que é a sensibilidade aos valores políticos, ou seja, às relações de convivência

na sociedade). É toda esta esfera do exercício da dimensão subjetiva da pessoa que nos torna efetivamente humanos (Severino, 2002, p. 185).

É nesse raciocínio que nossa experiência primeira com a Filosofia na escola não forneceu naquele momento o contributo necessário para a reflexão sobre a existência, pois esbarrou na amostragem de conteúdos filosóficos sem aprofundamento ou até mesmo à abertura crítica e criativa com outras áreas do conhecimento, já que há muito se falava em transvencionalidade das disciplinas escolares. No final da década de 1990 nossa biblioteca escolar não dispunha de material didático de Filosofia, a internet ainda dava seus primeiros passos. Couberam-nos então algumas fotocópias de livros que traziam questões introdutórias a respeito da definição da palavra Filosofia, do Mito da Caverna, o banquete e dos filósofos, como por exemplo: pré-socráticos, Sócrates e Platão.

Até o término do Ensino Médio, recapitulando nossa história, a Filosofia estava adormecida em nosso processo formativo, mesmo reconhecendo que foi no Ensino Médio que ouvi falar em Filosofia. Já no Ensino Superior aconteceu a mudança paradigmática, mergulhamos numa experiência profunda, pois, pela racionalidade, adentramos nos paradigmas do conhecimento, sua complexidade e pluralidade. Nossa experiência com o ato de filosofar no reencontro com a Filosofia foi semelhante ao espanto que a originou. O ato de filosofar é revestido desta perplexidade por se defrontar com uma realidade incognível de forma imediata. Para Giles,

[...] o homem sente-se perplexo diante do próprio eu, do outro eu e do mundo. O ato de filosofar procura levar essas três realidades interligadas à compreensão e a expressão mais clara. Na certeza de que podemos ver essas realidades, a filosofia interroga-as, incentivando e alimentando uma visualização crítica a seu respeito (Giles, 1983, p. 3).

No ano de 2011, após um deslocamento geográfico, surgiu a possibilidade do reingresso no estudo sistemático da Filosofia,



desta vez na Licenciatura em Filosofia, possibilitando a concretização de um desejo antigo de aprender para ensinar Filosofia. Concordamos com Palácios, fazendo eco ao nosso relato de história pessoal, ao afirmar que,

A trajetória de um estudante de filosofia então é a mesma em praticamente todo lado, independente das grades curriculares, projetos pedagógicos e orientações filosóficas dos cursos. Ele entra, recebe uma formação que consiste em ler os clássicos, no melhor dos casos, e sai com uma bagagem de informações sobre o que certos filósofos disseram. Pode também ser obrigado a seguir um determinado método de leitura, aquele que fosse privilegiado pelo seu curso, e deverá ter demonstrado, ao longo de seus estudos, que domina uma maneira estabelecida de se ler um texto filosófico e também uma determinada forma para escrever uma monografia ou um trabalho de fim de curso (Palácios, 2008, p. 104-105).

De modo geral, a nossa experiência como estudante de Filosofia em Faculdade confessional obedeceu a uma formatação escolástica, ou seja, metodicamente organizada e transmitida. Mas é sabido que por sua própria natureza a Filosofia, enquanto conhecimento, é abertura por excelência e se relaciona mais com perguntas do que com as respostas, como se implantasse no sujeito um germe da diferença¹. É Graças a esse aspecto inquieto do saber filosófico que desde o Ensino Médio buscamos, no encontro com a Filosofia, questionar as estruturas que circundaram nosso processo de ensino/aprendizagem e nos formaram humanamente.

1 Esta expressão se inspira no pensamento de Nietzsche, precisamente na ideia de (*Übermensch*) - Super-homem, este termo é um contraponto na concepção de homem que vigorou no ocidente, enquanto potencialização ao infinito. O além do homem nietzscheano é um retorno em certa medida ao homem além dos artifícios inventados para suportar a própria existência. Em outras palavras, ele propõe ultrapassar o homem enquanto significa aceitar a possibilidade de viver de maneira radical à finitude sem consolo metafísico, ser capaz de sustentar a vida, cujo único sentido é se tornar na forma bela de uma obra de arte (estética).



Nossa história de vida aponta que a Filosofia não é o encontro com conceitos que geram o pensar mais autônomo, estes devem se relacionar com os problemas postos pela existência advindos do amadurecimento humano, o que sempre sobreveio como um privilégio oportunizado pela vida. Seguindo o raciocínio de Deleuze na contraposição à teoria da recogitação de Platão, o qual afirma que o problema é o motor do pensamento filosófico unido à experiência sensível, como define Gallo,

[...] o problema não é uma operação puramente racional, mas parte do sensível, a experiência problemática é sentida, vivenciada, para que possa ser racionalmente equacionada como problema. Por isso o problema é sempre fruto do encontro; há um encontro, uma existência que coloca em relação elementos distintos e que gera o problemático. E se o problema é o que força a pensar, somos levados a admitir que o princípio (origem) do pensamento é sempre uma experiência sensível (Gallo, 2008, p. 118).

Nesse prisma a pesquisa se vincula, enquanto problema, às repercussões que nos obrigam retomar nossa experiência de jovem estudante no encontro com o saber filosófico, recapitulando de maneira investigativa as referências, implicações e interações estabelecidas em nossa história de vida, analisando os determinantes que possibilitem o acesso irrestrito aos conteúdos filosóficos, para sustentar nossa hipótese de que a ausência da Filosofia como disciplina obrigatória no Ensino Médio brasileiro, conforme definida na atual reforma, compromete a formação para a cidadania das futuras gerações, pois no encontro com os conteúdos da Filosofia acessamos, pela educação, nosso espaço como cidadão no mundo comum.

Quando os PCN's - Parâmetros Curriculares Nacionais (1999) - para o ensino fundamental, em seu terceiro e quarto ciclo abordam a temática da ética, o entendimento é que: cidadania e ética deverão ser assumidas como princípios fundamentais à vida social. Por conseguinte, estarão contidos na formação cidadã dentro do processo de ensino - aprendizagem. Nesses princípios, alguns valores são



indispensáveis, pois são compreendidos como basilares para a conservação e promoção da dignidade humana, justiça, respeito e solidariedade. Na contramão disso tudo, presenciamos, com espanto, a proposta do instrumento de Medida Provisória nº 746/16, a qual tinha intuito de uma reforma educacional esvaziar os temas valiosos dos PCN's, e a celeridade impetrada sem amplo debate, importante recordar que tal instrumento se destina constitucionalmente quando da impossibilidade de o executivo seguir as vias estabelecidas por ritos definidos em leis. Mesmo assim, contra os que levantaram voz no que se refere à legitimidade de tal ação, a MP nº 746/16 que no seguimento deu lugar à Lei 13.415/17, afetando milhares de jovens e sem o devido diálogo com a sociedade civil, acabou suprimindo a Filosofia como disciplina, entre outras das ciências humanas já asseguradas como obrigatórias nas Diretrizes Curriculares Nacionais ou em leis específicas, atentando definitivamente contra o direito ao conhecimento filosófico obrigatório no Ensino Médio. Uma decisão que previu um tempo recorde de tramitação (outubro de 2016 a fevereiro de 2017, considerando o recesso parlamentar) essa rapidez nos faz intuir haver interesses obscuros que servem a retirada da responsabilidade do Estado para a assumida da educação como formação cidadã.

Alguns pressupostos nos fazem supor que essa investida teve clarividentes interesses obscurantistas: *primeiro*, por meio de propagandas, veiculando os interesses do Ministério da Educação de forma insistente e exaustiva nos meios de comunicação. Em um desses comerciais, um estudante indaga sobre o conhecimento dos colegas a respeito do novo Ensino Médio, comparando a exemplos de outros países, prometendo, inspirado nos exemplos destes mesmos países, deixar o ensino brasileiro adequado à realidade do mundo atual. Falando ainda da flexibilização do currículo, induz os jovens ao convencimento da Medida Provisória nº 746/16 como representação da liberdade de escolha, defendendo também que o jovem livremente escolherá estudar o que gosta além do conteúdo obrigatório definido na BNCC – Base Nacional Curricular Comum - em vista



do mercado de trabalho. O cenário anterior a essa investida propagandista foi de muito protesto no país inteiro, escolas ocupadas e alunos que protestaram contra a Reforma e a PEC – Proposta de Emenda à Constituição 55, que engessava por vinte anos gastos sociais, atingindo diretamente, entre outras coisas as políticas de fomento educacional. Mesmo em meio à crise econômica, conturbado cenário de protestos e ocupações de escolas e universidades, o governo investiu fortemente em campanhas publicitárias. Em um levantamento realizado pelo jornalista Leonardo Prazeres, os números dão conta de quase dois milhões de reais nesse primeiro momento,

[...] a produção da campanha custou exatamente R\$ 1.876.335,28. Foram R\$ 378.746,37 para a produção de dois vídeos de 60 segundos cada um; R\$ 974.603,46 para a veiculação de peças publicitárias em jornais e; R\$ 522.985,45 para a publicação dessas peças em revistas. Segundo o MEC, a divulgação dos vídeos em rede de TV foi gratuita graças a um convênio mantido entre o ministério e a Abert (Associação Brasileira de Emissoras de Rádio e Televisão) (Prazeres, 2016, p. 01).

Um *segundo* pressuposto obscurantista, se deve ao fato de que não foram explicitadas publicamente as reais razões da Reforma, a imposição por meio da medida provisória, a exclusão do debate com a sociedade e não somente pela consulta em formulários no site do MEC como propuseram. Essas ações acabaram desconsiderando as construções sociais fruto do amplo debate em curso naquele, já que a intervenção modifica uma etapa da educação básica que afetaria as gerações futuras. Ou seja, o acesso a uma compreensão de mundo por meio de conhecimentos próprios, ficaram solenemente comprometidos.

Nesse sentido, o estudante é privado dos conteúdos relacionados ao exercício da cidadania plena, advindos do não fornecimento dos saberes que garantam a harmonização em vista da participação na vida social e política. Intuímos ainda, que a partir da posse do Ministro da Educação Mendonça Filho, suas decisões tendem



naturalmente a alinhar-se com o ideário do Movimento Escola Sem Partido, pelas análogas posturas do Ministério da Educação e este movimento ultraconservador em atitudes que mais parecem objetivos comuns. Miguel Nagib (2010), preceptor do movimento Escola sem Partido, define que este surgiu para combater a “instrumentalização do ensino para fins políticos-ideológicos, partidários e eleitorais”, vitimando então “jovens inexperientes e imaturos”, incapazes de reagir intelectual e emocionalmente a um professor que esteja determinado a ‘doutrinar’ seus alunos. Entendemos que a retirada da obrigatoriedade da disciplina de Filosofia do Ensino Médio brasileiro atende a esse desejo do movimento, pois sem o espaço de diálogo garantido no currículo dificilmente professor e aluno poderão traçar diálogos que analisem as conjunturas políticas e sociais. Entendemos ser esse o real objetivo das alianças estabelecidas atualmente no país no intuito de gerar analfabetos políticos facilmente manipuláveis.

O *terceiro* pressuposto da orquestração obscurantista, alcança também o campo dos interesses empresariais ao insistir numa formação tecnicista, que, longe de privilegiar a formação integral dos jovens escolarizados, visam resultados para a formação da mão-de-obra barata. A Reforma do Ensino Médio foi defendida por quem entende a educação como prática utilitarista, como, em artigo, a Revista Valor Econômico deixa transparecer João Batista Araujo e Oliveira,

[...] a mudança do Ensino Médio, com ênfase na diversificação de trajetórias para alunos, mas o encontro do Brasil com as demandas da economia e abre espaço tanto para decisiva contribuição do sistema S quanto para avaliar a crise financeira dos estados. O empresário acomodado ao patamar medíocre da mão-de-obra poderá perder esta chance de participar. Essa MP significa igualmente o reencontro com a economia [...] No Brasil temos apenas 8% dos alunos matriculados em cursos médios técnicos e menos de 15% a força do trabalho com formação profissional, o que está associado à baixa produtividade da mão-de-obra. Para a reforma virar

realidade é fundamental o envolvimento do sistema S e do setor privado na aprovação dessa legislação e na sua implementação (Oliveira, 2016, p. 01).

Posturas como essas foram provas incontestes do envolvimento empresarial na Reforma do Ensino Médio. O Ensino da Filosofia, com essa ação orquestrada pela reforma, foi menosprezado. Naquele momento vários educadores, alertaram que as mudanças que retiram a obrigatoriedade das disciplinas de Sociologia e Filosofia, exercem uma subalternização de um campo relevante do conhecimento que terá o seu lugar de poder submisso, ao ser priorizada uma lógica empresarial-liberal de valorização de certos saberes em detrimento de outros (Simões, 2017).

Qual seria o lugar efetivamente da Filosofia diante disso tudo? E a tradição da Filosofia em dialogar com o mundo dos homens a partir do tempo presente? Como será apresentado às novas gerações o mundo comum que recebemos com herança das gerações passadas na escola? Esse mundo comum aqui assinalado é aquele conceito advindo do pensamento de filósofa Hannah Arendt, para ela

[...] O mundo comum é aquilo que adentramos ao nascer e que deixamos para trás quando morremos. Transcende à duração da vida, tanto no passado quanto no futuro: preexistia à nossa chegada e sobreviverá à nossa breve permanência. É isto o que temos em comum, não só com aqueles que vivem conosco, mas também com aqueles que aqui estiveram antes e aqueles que virão depois de nós (Arendt, 2002, p. 65).

Todos os educadores identificados com o ensino da Filosofia, naquele momento, foram conclamados a um comprometimento cada vez maior com a defesa dos conteúdos filosóficos na escola pública, diante do cenário que já diagnosticamos como também pela necessidade do ensino da Filosofia pudesse ser oportunizada ao pleno desenvolvimento crítico e ação aos futuros cidadãos. Os desdobramentos legais sinalizados pela última reforma lançaram-nos



ainda para uma convicção de que a escala daqueles que receberão conteúdos filosóficos na formação cidadã no contexto do ensino de Filosofia será sempre menor. Originando como questão o desafio de oferecer uma reflexão pedagógica a partir de educadores/pensadores que se debruçaram sobre a importância dos conhecimentos relacionados aos conteúdos filosóficos como parte constitutiva da educação dos “novos”, como assim são definidos as crianças e jovens no pensamento arendtiano e, que tiveram o acesso a saberes como o da Filosofia, comprometidos na atual reforma ainda em vigor, esses tais saberes, julgamos fundantes ao desenvolvimento para a cidadania da condição humana, já que tocam profundamente nossa história de lutas no campo da defesa por uma escola pública, gratuita e de qualidade.

Após a hecatombe da perda da obrigatoriedade do ensino da Filosofia e supressão da Lei 11.684/2008, exigiu-se do professor uma responsabilidade ainda maior no ensino dos conteúdos de Filosofia, e não somente transmiti-los, mais que isso, estratégias em garantir pela criatividade e consciência de seu papel o lugar do saber filosófico no currículo, alinhando a criatividade como parte constitutiva da legitimidade da ação educadora. Esse caráter formativo da Filosofia se vincula intimamente com a razão de ser da educação, como descreve em suas teorizações Severino,

[...] é por essa razão que, a qualquer momento em que estiver em pauta a formação humana, a presença da investigação pedagógica da Filosofia é pertinente, relevante e até mesmo indispensável, pois em qualquer desses momentos estaremos lidando necessariamente com significações.

Sendo porém como somos, finitos e contingentes, essa ineludível intervenção formadora da Filosofia não pode ocorrer sem alguma mediação curricular, mediação esta que deve ser entendida como aquele conjunto de recursos aptos a implementarem uma relação fecundante entre os significados e os educandos, que não nascem dispondo automaticamente deles (Severino, 2004, p. 103).



Se a pergunta “o que é ensinar Filosofia?”, no contexto nacional, desde as últimas conquistas advindas pelas lutas iniciadas no processo de redemocratização, ainda não tinha sido totalmente respondida, mesmo reconhecidamente tendo seu papel mediador no currículo. Outros questionamentos: “como ensinar, quando ensinar e onde ensinar?”, com a Lei 13.415/17, emergiram, pois é bem verdade que elas não encontraram consensos nem mesmo no período da conquista da obrigatoriedade curricular. Na urgência das investidas contra a Filosofia os que se debruçam sobre esse saber reeditaram as pautas de lutas adormecidas e esses questionamentos passaram a ocupar o centro das discussões, pois a perda de espaço curricular privará os jovens do acesso aos conteúdos filosóficos.

Em tempos obscuros faz-se necessário ambientes que fomentem a arte do filosofar, estimulando o pensamento crítico e questionando sobre a realidade, para que, só assim, o fazer filosófico aconteça. Como então criar esse ambiente que favoreça a articulação necessária ao agir crítico? Seria a escola ainda o lugar dessa ação propositada à geração de uma crítica à realidade? Concordamos com Cerletti, quando afirma que para salvaguardar o saber filosófico na escola diante do silêncio imposto, há que se reconhecer a intenção do filosofar,

[...] a intencionalidade filosófica do perguntar se enraíza na aspiração ao saber, mas seu traço distintivo é aspirar a um saber sem supostos. Por isso, o perguntar filosófico não se conforma com as primeiras respostas que costumadamente são oferecidas, que, em geral, interrompem o perguntar pelo aparecimento dos primeiros supostos. Mas como um saber sem supostos é impossível, o questionar do filósofo é permanente. As perguntas científicas, políticas, religiosas, etc. Se detêm quando aparece a inquestionabilidade dos supostos que sustentam esses campos (Cerletti, 2009, p. 24).

A ação educadora na perspectiva do saber filosófico, então, amplia e enriquece os argumentos para alcançar maior objetividade



das respostas a respeito de sua importância como componente imprescindível à educação, ao passo que fornece maior inteligibilidade a sua contribuição no processo formativo. Caso contrário, o ensino passa a ser ficcional e seu sentido fica comprometido. É sempre importante recordar que o fazer filosófico tem seus métodos próprios que ao longo do tempo comprovaram sua eficácia a respeito do conhecimento. Como referência exemplificamos o método maiêutico socrático que, esquadrihando o esvaziamento de todas as perguntas possíveis a qual qualquer afirmação pudesse fornecer até descobrir a essência do incansável querer saber, pelo perguntar filosófico, na eleição de conceitos em busca da contemplação da verdade, desenvolvendo assim, sua aplicação como método em busca do conhecimento, mas sempre com a intenção de chegar à essência das coisas.

O ensino da Filosofia deve recriar no âmbito da sala de aula condições de gerar questionamentos, frutos da assiduidade consciente de querer interferir na realidade, não deixando o campo interpretativo da Filosofia como apenas gerador de raciocínios linguísticos, lógicos ou cognitivos. Mesmo reconhecendo que tais habilidades auxiliam a organização sistemática do pensamento, fornecendo também habilidades substanciais ao filosofar, há que se ter sempre uma intencionalidade, em outras palavras, um querer saber. A conciliação destes momentos entre o fazer filosófico enquanto reflexão e prática para Cerletti, se constitui o desafiante propósito docente,

[...] O desafio de todo docente – e em especial de quem ensina filosofia – é conseguir que, em suas salas de aula, para além da transmissão de informação, produza-se, uma mudança subjetiva. Fundamentalmente de seus alunos, mas também em si mesmo. Se a aula é um espaço compartilhado de pensamento e nela há diálogos filosóficos, a dimensão criativa envolve aqueles que aprendem e aqueles que ensinam. Em outras palavras, o professor deve criar as condições para que os estudantes possam tornar própria uma forma de interrogar e uma vontade de saber (Cerletti, 2009, p. 36-37).



Dessa forma, no ensino de Filosofia exige-se do professor e do educando o reconhecimento que os vincula como “sujeitos” no processo de ensino aprendizagem. O professor de Filosofia tem a missão de oferecer, de despertar e de chamar: oferecer conhecimento, despertar curiosidade e chamar para o exercício da arte do pensar, gerando condições para que seu amor pela sabedoria encante, apaixone os alunos e possam ir além da formalidade da disciplina filosófica. Assim, despertando a provocante paixão pelo conhecer faça valer o contagiante deslumbramento alcançado pelo amor ao saber, como por exemplo, aconteceu com Sócrates, que de tal modo provocou a paixão pelo saber em seus discípulos, que em seu julgamento o Estado Ateniense o declarou “corruptor da juventude.” Seu método desenvolvido a partir da contemplação da arte da parteira (a mãe de Sócrates era parteira), que auxilia a dar à luz a filhos materiais, imperfeitos e perecíveis, serviu de base inspiradora para a formulação da sua teoria do conhecimento, pois, como a parteira, o filósofo auxilia o discípulo a ‘parir’ o conhecimento. Ao contrário desta “incompletude”, a maiêutica auxilia a alma dar à luz a ideias, seres perfeitos e imperecíveis. O educando é levado pelo educador ao alcance do conhecimento por meio do questionamento pela procura em comum da sabedoria, motivados pelo amor à verdade.

Desde sua origem ou sistematização na Grécia, constatamos, em relação ao ensino da Filosofia, a preocupação com sua transmissão, principalmente na interrelação filósofo-discípulo, na qual se dava a prática do aprendizado. Na história da Filosofia, muitos filósofos foram professores; alguns como: Pedro Abelardo, Schopenhauer, Kant, Hegel, dentre outros, sustentavam-se economicamente como professores, para poderem dedicar-se ao pensamento e até mesmo para pensar filosoficamente o ensino de Filosofia. Podemos, assim, concluir ser possível ensinar e aprender filosoficamente a Filosofia, implicando, segundo Kohan, que tal relação educacional encerre um paradoxo,

[...] o professor de filosofia não fez o que fazem todos os outros: não se examina a si como espera que todos



os outros se examinem, examinando-se e *ipsis literis*. Em outro sentido, esse professor se examina a si mesmo, mais do que ninguém, porque é o único que projeta esse exame, no exame de todos os outros. O paradoxo radica em que Sócrates, nascedor do ensino da Filosofia, não pode examinar-se a si mesmo, a não ser examinando os outros. Esse é o lugar paradoxal, único, de quem filosofia. O paradoxo se torna trágico quando o exame de si, através do exame dos outros, provoca a própria morte (Kohan, 2009, p. 40).

A aula de Filosofia, nessa perspectiva, deveria ser assumida com abertura e criatividade. Nela, o professor deve ser aquele que, no processo de ensino-aprendizagem deixe-se “examinar” e seja capaz de fazer o mesmo com os conceitos filosóficos, para garantir a dinamicidade criativa dos conteúdos, e não desembocar em um repasse puramente manualístico que, em nome do desejo de transparecer segurança ao conhecimento transmitido, acaba ferindo a vocação pensante do fazer filosófico, reduzindo-a a conceitos dogmáticos. Em relação à Filosofia se espera sempre um ensino no qual o saber filosófico herdado seja assumido como processo e não como produto. Só assim, o movimento da arte do saber abre espaço para a permanente atualização crítica.

O professor filósofo escapará do estigma de ser comparado na perspectiva socrática a um mero sofista, que eram acusados de vender o conhecimento, repassando o saber sem vinculação reflexiva e se tornava apenas recurso eloquente da oratória. Nesse momento, o ensino da Filosofia na escola brasileira, antes defendido com veemência por mais diversos pensadores da educação, recebe atualmente suspensão, o que acaba representando um grande retrocesso. Em vista disso tudo, não mais enquanto disciplina obrigatória, procurando seu espaço, a Filosofia reinicia a luta pela sua re colocação mediante à redefinição curricular sofrida, em prol da defesa do seu saber próprio, mesmo que mais uma vez possa estar sendo motivo de embate entre os extensionistas, que a distância avalia



o fazer filosófico como um desserviço. Os que fazem da Filosofia seu ofício e por isso mesmo reconhecem sua preponderante importância, deverão assumir com maior responsabilidade a missão de ensinar a pensar.

Falando da sua experiência como filósofo educador e fazendo uma anamnese do tempo de estudante no transcurso da década de 1980, o professor Antônio Basílio de Menezes recorda a ânsia do retorno da disciplina de Filosofia à escola naquele momento também de indefinições acerca do futuro,

[...] A incômoda esperança de que a filosofia um dia retornasse aos bancos escolares animava as discussões e a preocupação em torno das propostas curriculares. “O que ensinar?” “Como ensinar?” “Por que ensinar?” As mesmas perguntas se repetiam como se repetem até hoje. Conteúdos distintos e concepções próximas, compreensões semelhantes e perspectivas díspares, planos de aula ou ausência até de programa, a multiplicidade caracterizava o tom das conversas no concerto das ideias. O hall da escola transforma-se numa verdadeira ágora. Todo argumento era válido e tudo era importante, até porque era preciso ocupar espaço no currículo de ensino e não havia nada ainda de concreto (Menezes, 2013, p. 174).

Incluir ou excluir a filosofia como disciplina dentro da estrutura curricular provoca questões que remetem à finalidade da Filosofia e seu contributo à educação dos escolarizados. A esperança da assumida permanente da Filosofia deu lugar nestes tempos a uma profunda indefinição, devido ao recuo que representou a perda do status de disciplina obrigatória na atual reforma do Ensino Médio, um retorno às coisas mesmas daquelas anterior à década de 1980 relatada anteriormente pelo professor. Inevitavelmente, em tempos assim surgem as perguntas céticas a respeito da “serventia” e “razão de ensinar” da Filosofia, não por quem a ela se dedique e se propõe a ensinar a ensiná-la, mas por aqueles que pensam a escola como lugar de formação técnica a serviço do capital. Cerletti, já reiterava

a necessidade de uma constante atualização do significado da Filosofia para garantir sua presença na escola,

[...] É possível constatar, de maneira cada vez mais premente, que há que começar a justificar com muito cuidado o sentido da presença da filosofia na escola, junto aos diversos saberes e atividades da nossa vida de hoje. É sabido que, na hora de lutar por espaços nos planos de estudo, aquele passado sublime da filosofia tem pouco valor, quando se trata de decidir algumas horas nas grades curriculares e aqueles que defendem os espaços filosóficos devem disputá-los palmo a palmo com os especialistas de outras disciplinas que, por sua vez, reivindicam a necessidade e a importância prática dos próprios campos (Cerletti, 2005, p. 43).

O que advertia o autor de fato ganhou corpo: o sublime passado filosófico ficou subjugado a ocupar um lugar obscuro no plano das disciplinas escolares. Na escola, o fazer filosófico tem como missão, segundo esse raciocínio, não ser instrumento a serviço das demais disciplinas, mas orienta a fazer a partir da análise da ação para se chegar à formalidade de existir do conjunto. A escola e os professores são desafiados na atualidade a encontrar em relação ao ensino filosófico uma saída, para poder assegurar com criatividade e intencionalidade, como já pontuamos, a esse mesmo ensino, o caráter próprio da Filosofia e não deixar se tornar meramente em utilitarismo técnico para compor cenários curriculares, perdendo a capacidade de dialogar com o mundo. Sobre isso, já nos advertiu Cerletti,

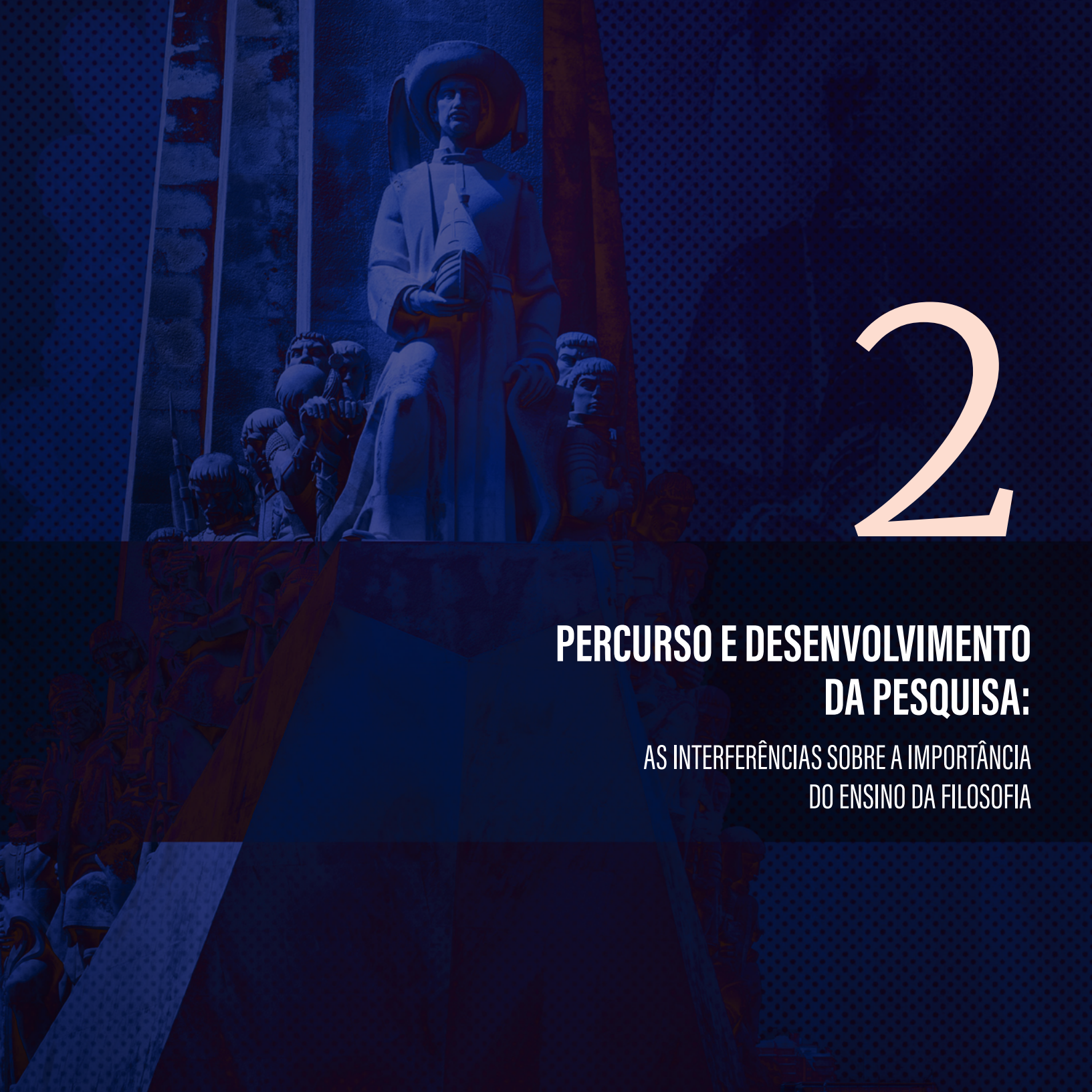
[...] Se o ensino filosófico tratasse de adaptar-se aos parâmetros de utilidade do mercado e ao formato espetacular, correria o risco de transformar-se em uma espécie de instrumentalismo, mais ou menos oportunista [...] O ensino de filosofia deveria contribuir, em seu exercício, para fazer dos estudantes agentes críticos capazes de pensar o valor e poder decidir da melhor maneira as condições de sua incorporação ao mundo de hoje (Cerletti, 2009, p. 50).



A retomada do debate sobre o ensino de Filosofia no Ensino Médio brasileiro reaparece agora com efetividade devido a sua perda de obrigatoriedade no currículo como disciplina. Além do medo que seja engolida pela abordagem técnica, hoje se pergunta sobre o destino da Filosofia na relação com a escola, compreendida aqui como o espaço que porta em uma dimensão pública quando comparada a família, que tem um aspecto privado em relação ao pensamento arendtiano.

Como vimos até agora, podemos inferir com segurança que a Filosofia se apresenta objetivamente em sala de aula como chave hermenêutica aos escolarizados na construção e salvaguarda da autonomia, preservação da subjetividade, formação cidadã do indivíduo na sua relação com o mundo plural mercantilizado e seu lugar diante das relações sociais.

O pensamento arendtiano, ao tratar da educação, vê-la como possibilitadora na preservação e meio pelo qual é apresentado às futuras gerações o mundo comum, a ação educadora consequentemente passa pela formação para a cidadania. Em outras palavras, o tema da educação em Hannah Arendt evoca um papel preeminente na conservação do mundo a ser legado às futuras gerações, também na formação dos que estão por vir, distanciando-se estruturalmente da concepção economista que enxerga na educação tão somente o instrumento de geração de mão-de-obra qualificada. Essa acepção do pensamento arendtiano nos auxiliará como referencial teórico a basilar um diálogo que consideramos importante e relevante como contributo ao campo educacional.



2

PERCURSO E DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA:

AS INTERFERÊNCIAS SOBRE A IMPORTÂNCIA
DO ENSINO DA FILOSOFIA



Os dias confusos sobre o futuro da educação não cessaram, o que será legado às novas gerações e a fragmentação do ensino da Filosofia fornecida pela “nova” estrutura da Base Nacional Comum Curricular para o ensino médio se arrastam. Sob o signo do pensamento arendtiano e sua própria trama conceitual, nosso objeto de pesquisa pretende demonstrar a importância da disciplina de Filosofia para a emancipação cidadã dos alunos do Ensino Médio brasileiro, a partir do aceno metodológico do diálogo plural na escola com suas consequências pedagógicas, se apresentando como meio de superação da distância que possa haver entre professores e alunos, e despertar a decisão sem parcialidades em prol da assumida por uma educação que mira a cidadania como resultado. Esse posicionamento acentua que o ensino da Filosofia coopera para a formação da autonomia, cidadania e consciência solidária dos estudantes, sua obrigatoriedade se justificaria como elemento garantidor à reflexão crítica e preservação da alteridade no ambiente escolar ao introduzir pela educação os “novos”, que pela natalidade entram no mundo comum, como defende a pensadora Hannah Arendt, ainda como resposta contra o recrudescimento das tendências conservadoras que impõem currículos inflexíveis, comprometendo o pleno acesso ao conhecimento como meio de continuidade do mundo, que à luz do pensamento arendtiano compreende-se necessário à formação das gerações futuras.

Nessa primeira parte, a análise fixa sobre o resgate valorativo e as consequências pedagógicas da disciplina de Filosofia na ambiência escolar, sua gênese e sua importância. Analisaremos, também, o processo marcadamente intermitente do ensino dessa disciplina no Brasil, com suas idas e vindas nas legislações, para assim chegar as consequências e defesa da Filosofia, como meio de garantir no processo de ensino aprendizagem uma maneira própria no exercício do pensamento, oferecendo às demais disciplinas um auxílio necessário como suporte reflexivo, modificando no futuro como repercussão positiva, as relações sociais e cidadãos dos escolarizados, como



entende a professora Silvia Maria de Cotaldo, ao refletir sobre o significado da educação como processo,

[...] todos nós sabemos que a aprendizagem é um processo e não uma mudança súbita de um estado mental. Também sabemos que falar em processo significa pensar em “algo que prossegue”, em algo que vai adiante. Então, a questão mais difícil para nós – hoje- é ir adiante em condições tão adversas, pois não há verdadeira aprendizagem se não se aprende a relacionar, a estabelecer conexões, se não se aprende a fazer perguntas e a pensar por conta própria (Cotaldo, 2004, p. 52).

Pretendemos demonstrar o relevo de uma abordagem comprometida com a educação das futuras gerações, fundamentalmente quando apresentamos o Ensino de Filosofia como elemento fundamental para contribuir no processo formativo do agir autônomo, consciente e responsável. Nesse raciocínio, Hannah Arendt na obra ‘A Condição Humana’ (2013), ao reconhecer na Pólis o lugar para o exercício da liberdade, porque público e plural, faz-nos intuir que, em relação à educação, o espaço público como palco de transmissão do legado herdado e repassado pelos homens aos que chegam a esse mundo é a guisa dessas análises estruturalmente reduzido, ou, para ser fiel ao pensamento arendtiano, privatizado. Assistimos a assumida do Estado por uma concepção fragmentada do saber ao destituir a obrigatoriedade da Filosofia como disciplina, que ao nosso entendimento, além do seu papel próprio, tem na escola o papel de estabelecer elos interpretativos às demais disciplinas.

Quando a Educação se torna um instrumental para fins políticos, como se revelou com a última reforma, podemos esperar muitas aberrações, como por exemplo a tentativa de suprimir as diferenças em nome da igualdade. Segundo Wanderson Flor do Nascimento, tal ação nega a heterogeneidade das nossas vivências,

[...] não precisamos da igualdade, precisamos que nossas velas não sejam direcionadas, enquanto singulares, únicas, por valores que pressupõem que elas sejam iguais a outras;

pressupomos que, neste sentido, devemos buscar uma vivificação da diferença, mas não uma diferença que seja marcada pelo valor (em dizer que uma coisa é melhor ou pior que outra), mas em uma diferença sem fundo, sem parâmetros, uma diferença sem um referencial ao qual comparar (Nascimento, 2004, p. 72).

A pesquisa analisou como a Reforma do Ensino Médio brasileiro, a partir da MP 746 que se transformou na Lei 13.415/17, comprometendo o ensino da Filosofia para os jovens escolarizados, que deveria neste percurso dar conta do potencial crítico, da análise reflexiva e capacidade auto avaliativa e, sem o auxílio obrigatório desses conteúdos, segundo até então prescreviam a vasta legislação anterior, para a disciplina de Filosofia. Além destas, autores diversos apontam para a importância da Filosofia como possibilitadora do encontro com os conhecimentos que oferecem abrangência interpretativa à existência e sua situação diante das facetas da vida social, política ou profissional.

Por isso mesmo faremos o (re)encontro desses pensadores do ensino da Filosofia, suas ideias e experiências, com as legislações que representaram conquistas, até chegar a conjuntura descortinada. Tudo isso para sustentar que aquela reforma, no que se refere à disciplina de Filosofia, desenvolveu um acento utilitarista que orientou uma retomada tecnicista à educação, desprezando as ciências humanas e relativizando seus conteúdos.

No entendimento de Sonia Maria Ribeiro de Souza, além de que a ideia do ensino da Filosofia, em regra geral, seja “fazer pensar”, há que se reafirmar que o aluno deverá ser motivado pelo “fazer pensar melhor”, que vai além de investigar as questões problemas, assume uma postura crítica diante delas. A autora estabelece ainda alguns objetivos específicos da Filosofia no ensino médio,

[...] A Filosofia é uma disciplina que incita o aluno a fazer uso de suas “habilidades de pensamentos”: O ato de investigar pressupõe o uso de “habilidades de raciocínio”



(competência em áreas como classificar, definir, formular questões, dar exemplos e contra-exemplos, identificar similares e diferenças, construir e criticar analogias, comparar, contrastar e tirar inferências válidas), "habilidades de investigação" (competência como descrição, explanação, formulação de problemas, formação de hipótese e medição) e "formação de conceitos" (envolve habilidade de mobilizar processos de raciocínio para que convirjam e identifiquem questões conceituais particulares) (Souza, 2004, p. 167-168).

Continua ainda a autora,

[...] A filosofia é uma disciplina que transforma a sala de aula em uma "comunidade de investigação dialógica cooperativa": O aluno é convidado a participar de um diálogo disciplinado, apreendendo a raciocinar em conjunto com os outros; o estudante é desafiado a pensar sobre conceitos significantes da tradição filosófica, compartilhando com os demais a compreensão radical e global do sentido de sua ação e reflexão; o aluno é estimulado a falar e a escrever, descobrindo em si mesmo a necessidade de ser racional em vez de controverso (Souza, 2004, p. 168).

Houve nos anos seguintes à reforma um enorme vazio deixado pela retirada da obrigatoriedade da Filosofia como disciplina, que remonta uma verdadeira odisseia na história dessa disciplina no Brasil, como veremos nas legislações até a última reforma, que interfere no processo de ensino aprendizagem. Sem esse espaço garantido exclusivamente ao debate, ao questionamento crítico e à formação da consciência numa perspectiva dialogal, o ensino e a formação do futuro cidadão ficam comprometidos.

O desdobramento do que fora exposto será colocado diante da crítica feita pela pensadora Hannah Arendt, que vincula o sentido da educação à responsabilidade com as futuras gerações, tanto para com a renovação do mundo, quanto para com o acolhimento dos mais jovens nele. Sua obra guiou a crítica sempre urgente à forma como foram sendo direcionada os matizes da reforma educacional brasileira.

Para maior rigor metódico, a seguir, analisaremos alguns conceitos, como: natalidade, que se relaciona diretamente ao conceito de educação; mundo comum e política; entre outros que comportam dimensões e categorias históricas, político-filosóficas, que conhecidas à luz deste pensamento, podem contribuir reflexivamente para uma educação comprometida com o futuro das crianças e jovens.

REFERENCIAL TEÓRICO METODOLÓGICO: HANNAH ARENDT E SEU CONTRIBUTO PARA A EDUCAÇÃO

A partir do levantamento bibliográfico realizado, analisamos em que medida a não obrigatoriedade da disciplina de Filosofia, como componente curricular, poderá representar a negação dos conteúdos de profunda relevância à formação para a cidadania, e consequentemente, a emancipação dos jovens escolarizados.

Estabelecemos assim, uma intercomunicação com os conceitos contidos no pensamento de Hannah Arendt para alcançar uma compreensão analítica, objetivando melhores condições para uma abordagem integral do tema proposto, à luz da concepção de educação e outros conceitos arendtianos.

Antes de mergulharmos na concepção de educação em Hannah Arendt e na decodificação dos seus conceitos, apresentando uma possibilidade de articulação dos mesmos, acreditamos ser relevante apresentar, em breves palavras, a vida dessa filósofa nascida em Hannover, na Alemanha, em 14 de outubro de 1906, de origem judaica, sendo batizada como Johanna Arendt. Tendo perdido o pai com sete anos incompletos, mostrou-se precoce ao tentar consolar sua mãe, Martha Arendt: "Pense - isso acontece com muitas mulheres", teria dito a menina, para espanto da viúva. Recebeu da mãe, que tinha simpatia por ideias da socialdemocracia, uma educação marcadamente liberal. Ainda na adolescência, teve contato com a obra de Kant.



Aos dezessete anos, abandonou a escola por questões disciplinares. Transferiu-se para Berlim, onde estudou teologia e a filosofia do dinamarquês Soren Kierkegaard. Em 1924, passou a frequentar a universidade de Marburg. Ali permaneceu um ano, durante o qual assistiu aulas de Filosofia com Martin Heidegger - com quem manteve, em seguida, um relacionamento amoroso complicado - e Nicolai Hartmann; teologia protestante com Rudolf Bultmann; e grego. Arendt formou-se em Filosofia em Heidelberg. Em 1929, época da recessão mundial provocada pela quebra da Bolsa de Nova York, Arendt mudou-se para Berlim, com uma bolsa de estudos. Com a ascensão do nazismo ao poder, em 1933, ela foi para a capital francesa, onde conheceu grandes intelectuais, a exemplo do filósofo e escritor Walter Benjamin. Na ocasião, trabalhou como secretária da baronesa Rotschild, de uma tradicional família de banqueiros. Na Segunda Guerra Mundial (1939-1945), quando o governo da França cooperou com os invasores alemães, a judia Hannah foi mandada a um campo de concentração, como "estrangeira suspeita". Todavia, conseguiu fugir para Nova York, onde chegou em 1941.

Exilada e apátrida (perdeu a nacionalidade alemã), permaneceu dez anos sem direitos políticos, obtendo a cidadania estadunidense em 1951. Nos Estados Unidos, Hannah trabalhou em várias organizações judaicas e editoras, como a *Schocken Books*, tendo escrito também para o periódico *Weekly Aufbau*. Naquele país, ela desenvolveu efetivamente sua carreira acadêmica, contratada em 1963 pela Universidade de Chicago. No ano seguinte, entraria para a *American Academy of Arts and Letters*. Em Chicago, Arendt foi professora até 1967, quando se transferiu para Nova York, dando aulas na *New School of Social Research*. Faleceu em 4 de dezembro de 1975.

Hannah Arendt não gostava muito de ser tratada como filósofa, preferindo a denominação de cientista política. Da mesma forma, costumava referir-se a seus textos como "de teoria" ou simplesmente "escritos", não lhe satisfazendo igualmente a classificação de "filosofia política". Em virtude de suas abalizadas análises



políticas, ela recebeu importantes distinções, como o Prêmio *Lessing* de 1959 e o *Sonning* de 1975, este concedido pela Universidade de Copenhague, uma tradicional instituição de ensino dinamarquesa fundada em 1479. Arendt foi agraciada em reconhecimento ao seu mérito em favor do desenvolvimento da cultura europeia. Entre os ganhadores do Prêmio *Sonning*, concedido a cada dois anos, figuram os nomes da filósofa húngara Ágnes Heller, do filósofo e sociólogo alemão Jürgen Habermas, do cineasta sueco Ingmar Bergman, do dramaturgo italiano Dario Fo e da filósofa, teórica do feminismo e escritora francesa Simone de Beauvoir.

O pluralismo político é um dos conceitos básicos defendidos por Hannah Arendt, na vigência do qual a igualdade política e a liberdade se manifestariam naturalmente entre as pessoas, com tolerância e respeito às diferenças, numa perspectiva de inclusão. Agentes com disposição e capacidade específica devem ter atuação prática em leis, convênios e acordos de natureza política. Em consequência desse tipo de ideia, ela privilegiava a democracia direta ou um sistema de conselhos, em detrimento de formas de democracia representativa, em relação às quais adotava uma postura claramente crítica.

Apesar de, ao longo de sua vida, ter sido avessa ao rótulo de "filósofa", Arendt segue sendo estudada como filósofa influente, em decorrência também de suas discussões críticas de pensadores clássicos da Filosofia, tais como Platão, Aristóteles, Sócrates e Santo Agostinho, sem falar em importantes representantes da filosofia moderna, como Immanuel Kant, Martin Heidegger, Nicolau Maquiavel, Charles de Montesquieu e Karl Jaspers. Foi precisamente devido à sua independência de pensamento, seus estudos no campo da Filosofia existencial, sua abrangente teoria sobre o surgimento do totalitarismo e sua decidida atuação em favor da liberdade, que no âmbito da discussão política, alinha-se atualmente como instrumento de análise a respeito da educação que Arendt não assegurou como a posição central de seus debates, mas tem sido retomado



como contribuição indispensáveis aos desafios contemporâneos enfrentado nesse campo, como também no campo educacional².

A complexidade do pensamento de Hannah Arendt exige a compreensão dos seus conceitos num primeiro momento como mananciais a serem acessados, para só assim estabelecer relações mais amplas, sem que se esgotem em si mesmo. Para estabelecer um caminho explicativo articulado ao pensamento arendtiano, Leite chama de trama ou teia conceitual, a arquitetura estrutural como meio para entendê-lo,

[...] Dominar com igual desenvoltura todos os campos do conhecimento utilizados por Arendt para a construção do seu pensamento demanda tempo, profundidade reflexiva e uma capacidade singular de síntese e diálogo com outros pensadores. Por isso, um estudo dentro de uma perspectiva arendtiana, isto é, tendo ela como referencial teórico, exige um domínio mínimo das grandes linhas do seu pensamento. E uma possibilidade de aproximação do estudo do pensamento de um autor pode ser evidenciada pelo uso de teias ou tramas conceituais (Leite, 2015, p. 31-32).

Esta característica complexa do pensamento de Hannah Arendt, exigindo sempre uma perspectiva relacional, ao ser aqui assumido como referencial teórico, nos obriga a uma cuidadosa seleção na escolha das obras da autora, que servirão como áreas de interesses que se comuniquem com o tema da educação em vista de um diálogo pertinente ao objeto em investigação: a não obrigatoriedade do Ensino de Filosofia no Ensino Médio Brasileiro na última reforma educacional. Reconhecemos que o tema da educação não ocupa a reflexão central do pensamento de Arendt, mas sabemos também que seus conceitos e estrutura auxiliam mensurar os desdobramentos dos acontecimentos quando aplicados, por exemplo,

2

Disponível em: <http://filosofia.uol.com.br/filosofia/ideologia-sabedoria/28/hannah-arendt-pensadora-da-politica-e-da-liberdade-a-210008-1.asp>. Acesso em: 09 abr. 2026.



ao campo educacional, principalmente em contextos como o que se pode ser observada no Brasil, não requerendo grande engenho reflexivo para reconhecer o comprometimento das novas gerações diante do novo Ensino Médio, no que se refere à formação para a cidadania, que acreditamos ser, como até aqui sinalizamos, papel eminentemente da Filosofia. Tal constatação se alinha à concepção arendtiana do papel da educação no seu compromisso com os que chegam a este mundo, ao anunciar que "[...]a essência da educação é a natalidade" (Arendt, 2011, p. 223). Ou mesmo quando expõe o pensamento do Bispo de Hipona, influenciador da sua obra e na gestação de conceitos,

[...] Por constituírem um *initium*, por serem recém-chegados e iniciadores em virtude do fato de terem nascido, os homens tomam iniciativas, são impelidos a agir. [*initium*] *ergo ut esset, creatus est humo, ante quem nullus fuit* ("para que houvesse um início, o homem foi criado, sem antes dele ninguém o fosse"), diz Agostinho em sua filosofia política. Trata-se de um início que difere do início do mundo, pois não é o início de algo, mas de alguém que é, ele próprio o iniciador (Arendt, 2011, p. 221-222).

Em Santo Agostino, percebemos a centralidade do nascimento do homem como iniciador do relacionamento com o mundo. Os recém-chegados pela natalidade, em Hannah Arendt, assumem enquanto possibilidade, o papel de criar o novo. A natalidade então difere do nascimento: este é um acontecimento, esta é a possibilitadora promessa de cada indivíduo recriar o mundo. Essa ideia presente no conceito de natalidade arendtiano, de que os recém-chegados nascem para a vida por meio do nascimento, mas pela natalidade os seres humanos nascem para o mundo, ocupa, segundo Leite, uma função seminal na obra arendtiana,

[...] a natalidade é um conceito seminal no pensamento arendtiano, entendido como um conceito potencial e inspirador que, sem dúvida, tem forte influência no como Arendt pensa a esfera política e a condição humana nesse espaço. Entretanto, é enquanto um conceito aberto



à potencialidade de 'algo' que podemos intuir que a natalidade, enquanto conceito seminal na obra arendtiana, refere-se à sua compreensão do ser humano – não de algo, no caso de uma semente, mas aberto à potencialidade de alguém, ou seja, dos seres humanos que habitam o mundo (Leite, 2015, p. 41-42).

O conceito de natalidade em Arendt conserva uma perspectiva que confere singular dignidade ao indivíduo que adentra o mundo ao nascer. Nele há possibilidade de um novo começo indeterminado, podendo realizar o improvável. No entanto, os recém-chegados necessitam ser apresentados ao legado deixado pelas gerações passadas, sendo introduzidos pedagogicamente ao mundo comum herdado. Almeida, refletindo o pensamento arendtiano concernente à natalidade, vê na educação o elo que liga tais gerações,

[...] A tarefa da educação, portanto, é introduzir as crianças num mundo que lhes antecede e que continuará depois delas. A existência dos seres humanos se estende entre nascimento e morte. Nesse lapso de tempo se desenrola a história de cada um, que, comparada à natureza, é curta e fugaz. Ela, porém, se insere numa história mais abrangente, na qual as muitas histórias singulares se entrelaçam, em razão do aparecimento constante de novos atores, num tecido em contínua transformação. A natalidade, portanto, diz respeito à dinâmica entre o mundo historicamente constituído e a chegada dos novos, que podem intervir nele (Almeida, 2011, p. 21).

Nessa perspectiva, entendemos o papel da Filosofia como uma das disciplinas responsáveis em fornecer mecanismos e habilidades para o exercício de uma apurada crítica sobre os conteúdos transmitidos na escola aos "novos" em processo de ensino-aprendizagem, para a entrada no mundo comum dos adultos.

Considerando ainda, na perspectiva arendtiana, que a tarefa da educação é introduzir os "novos" num mundo anterior a eles, deduzimos que a formação das futuras gerações para o pleno exercício



da cidadania, com a reforma educacional do Ensino Médio que excluiu a obrigatoriedade da disciplina de Filosofia, está amplamente comprometida, pois os jovens, receberão um recorte fragmentado do mundo comum. Esta concepção julgamos ser fundamental ao entendimento do nosso objeto, pois é a partir do conceito de educação arendtiano no encontro com o papel da Filosofia que se desenvolve a presente pesquisa.

Os conceitos arendtianos são responsáveis em fornecer itinerários ao entendimento de como Arendt constrói a definição de educação. A Filosofia aparece como guardiã das definições conceituais no ambiente escolar, relacionalmente aos conceitos arendtianos, assume o lugar para a transmissão destes mesmos conceitos, ou seja, é também papel da disciplina de Filosofia cooperar em transmitir o “mundo comum” aos jovens escolarizados.

O pensamento arendtiano sobre a educação é portador de um *modus operandi* com peculiaridades e contornos bastante específicos. Quando tomamos a afirmativa de Hannah Arendt de que a educação tem sua essência na natalidade, e considerando que é para o mundo que nascemos, é necessário compreender que, mesmo se articulando entre si conceitos como educação, natalidade e mundo comum, carecem sempre de ser distinguidos. Nesta perspectiva, para que o conceito de natalidade não se confunda com a ideia puramente de nascimento, já fizemos uma breve distinção acima, da mesma maneira o conceito de mundo comum arendtiano se distingue do que seja o mundo natural. Sem confundir o conceito de mundo arendtiano com o mundo biológico, Carvalho, conecta o mundo comum simultaneamente ao ciclo natural do novo ser,

[...] Este mundo para o qual a criança nasce não coincide com o planeta terra. Como ambiente natural em que o vivente humano encontra as condições biológicas que lhe permitem conservar e reproduzir a vida. Ele é, antes, uma criação do artifício humano, um legado de realizações materiais e simbólicos – objetos, instituições, práticas,



princípios éticos, tradições políticas, crenças, saberes nos quais os recém-chegados (crianças e jovens) devem ser iniciados por meio da educação. É, pois, pela educação, que esse legado público de realizações históricas se transforma para cada criança num legado que é seu, que lhe pertence por direito e que, por meio da educação, pode vir a lhe pertencer de fato (Carvalho, 2017, p. 3).

Para compreender o conceito de mundo e sua influência no pensamento de Arendt, deve ser entendido em última análise como artifício humano, recriado a partir da ação do homo faber, produtor da infinidade de objetos que conferem ao mundo sua essencial característica de dar abrigo ao homem. Na perspectiva arendtiana, o mundo comum é compreendido segundo as teorizações de Passos “[...] como algo que permanecerá existindo, assegurando ao homem, bem com suas ações, objetividade, livrando-o do eterno movimento circular que caracteriza a natureza, de onde se ergue o mundo construído por mãos humanas” (Passos, 2014, p. 114).

A tríplice teia conceitual – educação, natalidade e mundo comum – intercomunicam-se metodologicamente na formulação dos resultados que estamos buscando. Aqueles que se dedicam em relacionar o pensamento arendtiano à educação, encontram suas bases desde o momento em que Arendt iniciou a refletir sobre esta temática, na década de 1950, num artigo intitulado ‘A crise na Educação’, incorporado na obra ‘Entre o passado e o futuro’ (2011), o qual retomaremos no terceiro capítulo.

Analisando a educação nos Estados Unidos a época definiu-a como um problema político de primeira grandeza e ainda, que tal problemática não se restringe a uma acepção topológica ou atomizada, em que bastaria tão somente o emprego de técnicas educacionais para contê-la. Arendt afirma que os recorrentes problemas e crise na educação se comunicam com desdobramentos próprios da sociedade,



[...] Assim, o que torna a crise educacional na América tão particularmente aguda é o temperamento político do país, que espontaneamente peleja para igualar ou apagar tanto quanto possível as diferenças entre jovens e velhos, entre dotados e pouco dotados, entre crianças e adultos e, particularmente, entre alunos e professores. É óbvio que um nivelamento desse tipo só pode ser efetivamente consumado às custas da autoridade do mestre ou às expensas daquele que é mais dotado entre os estudantes (Arendt, 2011, p. 229).

O semelhante “temperamento político” americano que representou, segundo a autora, uma divisão quase física entre as crianças muito dotadas e pouco dotadas naquele momento, ferindo o princípio da igualdade que rege a democracia igualitária, pode ser amplamente comparado ao atual cenário de crise política e econômica no Brasil. O governo Temer (2016 - 2018), propôs mudanças na educação, que se transformaram verdadeiramente num problema político de primeira grandeza. Dentre tais mudanças implementadas, a não obrigatoriedade da disciplina de Filosofia, gerando aquilo que Arendt diagnosticou como possível negação do mundo comum às gerações futuras. Nessa perspectiva, o pensamento de Hannah Arendt fornece uma hermenêutica atualizada à educação das gerações futuras no Brasil, pois, como observado pela autora em relação, observamos uma ruptura com a tradição e a autoridade da educação em introduzir os novos no mundo comum.

Nosso contexto político tornou-se intensamente vulnerável devido as rupturas democráticas vividas após a derrocada de governos de tendência mais à esquerda do poder. A separação dos nossos princípios educacionais dos interesses escusos da política, como defendido por Hannah Arendt, não foram observados, levantando assim a urgência de uma questão fundamental: como garantir aos jovens escolarizados uma educação que possibilite o acesso ao mundo comum e ao pensamento crítico, se a reforma educacional iniciada pela MP nº 746/16 fundamentou a retirada da obrigatoriedade de disciplinas que são de grande importância para a reflexão sobre



a vida e a sociedade? Dessa forma, impõe o silêncio sobre a educação dos futuros cidadãos. Como desenvolver uma proposta educacional dialógica diante de um currículo que retirou a fala da escola?

Mesmo sabendo da separação entre política e educação contida no pensamento arendtiano, frequentemente encontramos quem pense ser impossível sua conciliação. O que Arendt propõe, em certa medida, é a divisão dos campos de abrangência da educação em relação à política, sem que isso represente uma incomunicabilidade entre elas, como salienta Benvenuti,

[...] A educação, que desempenha o esforço permanente de aproximar os novos do mundo com um sentido de pertencimento, contribui para que siga sendo possível a ação política futura, pois esta só pode se realizar neste espaço repleto de significados no qual os homens se relacionam e se reconhecem [...] divorciar a educação e a política não significa deixar de estabelecer relações fundamentais entre elas (Benvenuti, 2013, p. 109-110).

Há, então, a necessidade em compreender a abordagem real no uso destes dois conceitos: política e educação. Uma resposta a esta questão reside claramente no conjunto da sua obra, quando se constata que, para a autora, o sentido da educação não se divorcia do compromisso político com as novas gerações que são, por sua vez, os renovadores do mundo. Concordamos com Paulo Freire, que oferece um retrato bastante amplo a respeito da visão dos que, em sua época e até nossos dias pensam, os que atuam no campo educacional, das relações entre educação e política,

[...] o mito da neutralidade da educação, que leva a negação da natureza política do processo educativo e torná-lo como um querer fazer puro, em que nos engajamos a serviço da humanidade entendida como uma abstração, é o ponto de partida para compreendermos as diferenças fundamentais entre a prática ingênua [...] e outra crítica. Do ponto de vista crítico, é tão impossível negar o caráter político do processo educativo quanto negar o caráter educativo do ato político (Freire, 1982, p. 23).



Este entendimento freiriano é compartilhado amplamente como convicção hegemônica entre os que se relacionam com a construção dos ideários educacionais. O divórcio entre política e educação causa espanto enquanto possibilidade entre professores e gestores educacionais, ao passo que, por aqui se compreende a generalização apressada de estranheza ou rejeição de Hannah Arendt, ao afirmar que a educação não pode desempenhar papel nenhum na política, pois na política lidamos com aqueles que já estão educados. Sendo por isso talvez o motivo da repulsa apressada e generalizada ao seu pensamento no campo educacional e por alguns críticos da educação. Carvalho diferencia entre Arendt e as teorias críticas, duas divergências que se comunicam, mas não são idênticas,

[...] Uma diz respeito à abrangência ao termo “política”, e a outra, ao próprio cerne da distinção: os princípios que regem a ação política e a atividade educativa. No que tange ao conceito de política, vale destacar que, enquanto Arendt o utiliza numa acepção bastante restrita, que o distingue do caráter gerencial da noção de “governo” e o opõe às relações de dominação fundadas na violência, nos escritos das teorias críticas, seu uso é bem amplo, abrangendo qualquer relação de poder ou de dominação (Carvalho, 2017, p. 41).

A política deve ser tratada como possibilitadora de uma verdadeira relação humana, e é nesse sentido que a filósofa Hannah Arendt nos afirma que, “[...] a política se baseia na pluralidade dos homens” (Arendt, 2006, p. 38). Outrossim, o mesmo podemos dizer da educação, nesse sentido, traçar um olhar sobre o Século XX e constatar quantos governos se utilizaram da política para justificarem e cometerem crimes contra a humanidade, os também conhecidos genocídios, que, em nome de uma uniformidade cultural ou racial, tentaram eliminar aqueles que se apresentaram como diferente, por exemplo, a postura da Alemanha nazista frente aos judeus, eliminando o diferente e não permitindo a manifestação da pluralidade, como demonstram Nascimento e Garcia,



[...] O que assegura a realidade no mundo comum é a pluralidade, ou seja, o fato de que esses homens, com suas diferentes posições e diferentes perspectivas, se interessam pelo mesmo objeto. A pluralidade é ameaçada pelo isolamento, onde ninguém pode concordar com ninguém, situação características das tiranias; e também das sociedades de massas ou de histeria em massa, em que todos se comportam como membros de uma única família. Nessas condições os homens se tornam seres inteiramente privados de ver e ouvir os outros, e, de ser vistos e ouvidos por eles. São prisioneiros da subjetividade de sua própria existência singular, que continua a ser singular mesmo que a experiência seja multiplicada várias vezes (Nascimento; Garcia, 2015, p. 35).

Querer sustentar que a educação fornecerá ao mundo dos jovens escolarizados uma formação que impeça a retomada de posturas como acima relacionamos e ainda sustentar que a singularidade do indivíduo passa pelo reconhecimento dos demais, pois, como Arendt deixará transparecer, só um sujeito educado é capaz de fazer política, e por sujeito educado entendemos aqui como os capazes de salvaguardar em suas ações a pluralidade. Evitando a repetição de fenômenos totalitários e, propõe que a política, em sua verdadeira acepção, seja concebida num espaço plural. Para Hannah Arendt "[...] a pluralidade é a condição da ação humana pelo fato de sermos todos os mesmos, isto é, humanos, sem que ninguém seja exatamente igual a qualquer pessoa que tenha existido, exista ou venha a existir" (Arendt, 2013, p. 16).

Assim, podemos inferir que a condição humana da pluralidade se faz essencial na busca de apresentar uma forma legítima da ação educadora, sem ela nos encontraríamos enquadrados no risco de equivalência aos regimes totalitários e ditatoriais, em que é suprimida a presença de um espaço pedagógico na escola que reconheça a dimensão da alteridade, do diálogo e fomenta o respeito à diferença no mundo plural. Encontramos na obra de Hannah Arendt a compreensão de como acontece a pluralidade entre os homens,



[...] A pluralidade humana, condição básica da ação e do discurso, tem o duplo aspecto da igualdade e da diferença. Se não fossem iguais, os homens não poderiam compreender uns aos outros e os que vieram antes deles, nem fazer planos para o futuro, nem prever as necessidades daqueles que virão depois deles. Se não fossem distintos, sendo cada ser humano distinto de qualquer outro que é, foi ou será, não precisariam do discurso nem da ação para se fazerem compreender (Arendt, 2013, p. 219-220).

Temos aqui explicitados elementos que constituem a base compreensiva na presente pesquisa e sua eleição como referência principal para entender a importância da disciplina de Filosofia não só como legado expositivo, mas principalmente como canal garantidor da concepção de mundo no exercício do diálogo no que diz respeito à ação educadora oferecida na escola. Esta análise mediada pela pensadora Hannah Arendt trará sempre uma visão crítica no intuito de alcançar categoricamente sua percepção em sentenças claras, como esta que salienta a ideia de mundo comum,

[...] Se alguém quiser ver e conhecer o mundo tal como ele é realmente, só poderá fazê-lo se entender o mundo como algo comum a muitos, que está entre eles, separando-os e unindo-os, que se mostra para cada um de maneira diferente e, por conseguinte, só se torna compreensível na medida em que muitos falarem sobre ele e tocarem suas opiniões, suas perspectivas uns com os outros e uns contra os outros (Arendt, 2006, p. 60).

O que está no cerne da questão é aplicar a trama conceitual arendtiana, em aspectos próprios da estrutura de seu raciocínio, como por exemplo, ao tomarmos o aspecto da alteridade desenvolvida pelos educandos, que ao nosso entendimento deveria ser primordial às atuais agendas das políticas educacionais.

Fazendo valer o imaginário do pensamento arendtiano, construído até o momento, julgamos ser primordial manter a obrigatoriedade da Filosofia como disciplina no Ensino Médio, em contraste



à atual reforma, pois seus conteúdos cooperam para que as reflexões favoreçam aos educandos em sala de aula desenvolver suas capacidades crítico-reflexivas. Tal vivência escolar, na perspectiva da alteridade, apresenta-se mediada necessariamente pelo diálogo, e uma formação puramente técnica retira a capacidade da formação discursiva dos alunos. Arendt expressa essa posição nestes termos,

[...] Sem o discurso, a ação deixaria de ser ação, pois não haveria ator; e o ator, o agente do ato, só é possível se for ao mesmo tempo o autor das palavras. A ação que ele inicia é humanamente revelada através de palavras; e, embora o ato possa ser percebido em sua manifestação física bruta, sem acompanhamento verbal, só se torna relevante através da palavra falada na qual o autor se identifica, anuncia o que fez, faz e pretende fazer (Arendt, 2013, p. 223).

Portanto, é na atitude dialógica que o agente assume um papel de fundamental importância na constituição do saber, posto que transcende uma mera relação de meio, tendo em vista um fim, o que poderíamos denominar de uma relação meramente instrumental, mas, ao contrário, nele interfere pela palavra. Na visão de Hannah Arendt, o diálogo no plural deve garantir a manifestação das individualidades na comunidade humana. O diálogo explicita a pluralidade como característica principal da ideia de mundo em Arendt, Passos afirma que “[...] não somos somente um, quando ativamos nosso pensar, mas somos dois-em-um, o qual antecipa as perspectivas dos demais pontos de vista, preparando-nos para a interação com os demais” (Passos, 2014, p. 225). Podemos facilmente afirmar que uma escola que não trate seus educandos no encontro com os conteúdos filosóficos nesta perspectiva possa ser colocada em suspeição, visto que certamente é guiada por mecanismos de controle invisível, servindo a interesses outros que não aqueles pautados na emancipação dos jovens, para o reconhecimento da pluralidade de homens.

A discussão acerca da pluralidade, enquanto princípio base no respeito às conquistas históricas do saber filosófico, deve ser



mantida e procurada ao nosso entendimento de forma incansável, pois já estava posta na antiguidade clássica com Aristóteles que ao analisar a posição de Sócrates, afirma: “[...] é melhor que o Estado cresça na unidade” (Aristóteles, 1999, p. 170), e toma posição contrária a Sócrates, vendo que a posição deste representaria na verdade a destruição do Estado, afirmando que: “[...] se fosse possível realizar essa unidade, ela não deveria ser feita, pois destruiria o Estado. Porque o Estado consiste não simplesmente de homens, mas de diferentes espécies de homens; não se pode fazer um Estado a partir de homens iguais” (Aristóteles, 1999, p. 170). Desse raciocínio inferimos que o Estado, a escola e nela, o exercício do pensamento, são eminentemente pluralidade.

Os temas da pluralidade, alteridade e do diálogo tornaram-se centrais na reflexão em nosso tempo, e Hannah Arendt vem nos dar uma contribuição com a sua reflexão político-filosófica, nos levando a questionar quais são os verdadeiros fundamentos ao legítimo agir e como aplicá-los à educação como prática da alteridade, em vista do exercício da cidadania,

[...] A alteridade é, sem dúvida, aspecto importante da pluralidade, a razão pela qual todas as nossas definições são distinções, pela qual não podemos dizer o que uma coisa é sem distingui-la de outra. Em sua forma mais abstrata, a alteridade está presente somente na mera multiplicação de objetos inorgânicos, ao passo que toda vida orgânica já exhibe variações e diferenças, inclusive entre indivíduos da mesma espécie. Só o homem, porém, é capaz de comunicar a si próprio e não apenas comunicar alguma coisa – como sede, fome, afeto, hostilidade ou medo. No homem, a alteridade, que tem em comum com tudo o que existe e a distinção, que ele partilha com tudo o que vive torando-se singularidade, e a pluralidade humana é a paradoxal pluralidade de seres singulares (Arendt, 2013, p. 220).

Para maior esclarecimento sobre o conceito de cidadania, desenvolveremos um diálogo crítico a partir de uma breve exposição histórica e assim buscaremos compreender de maneira



contextualizada a sua concepção na relação com o pensamento arendtiano. A Filosofia como a cidadania tem suas origens comuns no surgimento da pólis. Os gregos na antiga Grécia cunharam os pilares do significado da cidadania, vinculando-a a dimensão da vida política enquanto o estabelecimento das leis e de direitos iguais aos cidadãos na pólis, estando segundo Martins “[...] relacionada diretamente com a política, sendo fundamentalmente seu exercício efetivo” (Martins, 2000, p. 36). A cidadania nesse contexto não se relaciona segundo os princípios que a concebemos, isso porque cidadão era aquele que pertencia a uma parte circunscrita dos habitantes da pólis, responsáveis em discutir o bem comum da cidade, onde a maioria das classes ‘inferiores’ ficaram excluídas.

A partir de denominada Revolução Gloriosa inglesa (1688), a concepção de cidadania moderna inicia uma nova perspectiva a partir dos princípios liberais, momento em que a Monarquia Constitucional instalada confere a burguesia um lugar no cenário sócio-político através da defesa de seus interesses no parlamento, um “[...] processo de construção do homem comum como sujeito de direitos civis” (Odalia, 2003, p. 159). John Locke³ e Thomas Hobbes são expoentes desse ideário burguês a partir de uma democracia estabelecida sobre a defesa do direito da propriedade privada. Na concepção do mundo moderno, a conceituação de cidadania se vincula a ideia de direito, inicialmente diferindo da concepção gregária, diretamente na ideia de direitos civis ligados aos indivíduos. O conceito de cidadania moderna é plenamente habilitado de estudo a partir de bases materiais, ou seja, com uma contextualização histórica, para não ser verificada apenas como uma pura abstração metafísica. A cidadania como garantia dos direitos individuais, para que fossem efetivados, deveriam contratar entre si a criação de um governo, de um Estado, já que esses direitos naturais estariam ameaçados no pré-político estado de natureza.

3 John Locke (séc. XVII), em seu pensamento político defende a ideia dos direitos naturais. Os indivíduos, como seres humanos, e não mais como membros da pólis, como entre os gregos, ou membros de determinado estamento como na Idade Média, possuiriam direitos.



Arendt, dirige uma crítica a modernidade. Tal crítica reflete uma inovação quando aplicada ao conceito de cidadania do seu pensamento. Para ela o mundo moderno é marcado por uma aparente incompatibilidade entre liberdade e política. A tradição filosófica e as experiências políticas vivenciadas a partir do século XVII reforçaram a ideia que a liberdade se encontra no espaço privado. O axioma liberal “[...]quanto menos política, mais liberdade” (Arendt, 2011, p. 195) é o símbolo destes tempos, onde os homens recolhem-se aos espaços privados e buscam a liberdade dentro de si mesmos. É a liberdade da vontade, oriunda do exercício do livre arbítrio.

[...] a evidência histórica mostra que os homens modernos não foram arremessados de volta a este mundo, mas para dentro de si mesmos. Uma das mais persistentes tendências da filosofia moderna, desde Descartes, e talvez a mais original contribuição moderna à filosofia foi uma preocupação exclusiva com o si-mesmo, enquanto distinto da alma, da pessoa ou do homem em geral, uma tentativa de reduzir todas as experiências, tanto com o mundo como com outros seres humanos, a experiências entre o homem e ele mesmo (Arendt, 2013, p. 316).

Hannah Arendt desenvolve em seu pensamento filosófico-político a atualização do conceito de cidadania oriundo da Grécia Clássica. Como no seu conceito de Natalidade a respeito da pertença do mundo comum, o conceito de Cidadania continua esse mesmo eixo temático que se corporifica na obra ‘As origens do Totalitarismo’, a partir das suas experiências como judia e ao analisar seu povo como destituídos de sua dignidade humana. O conceito de Cidadania em Arendt se vincula ontologicamente ao direito dos indivíduos serem reconhecidos como participantes desse mundo comum, e pela natalidade acessam o direito de pertencer a comunidade humana. A perda de direitos já é para Arendt a perda da cidadania, “[...] o homem pode perder todos os chamados direitos do homem sem perder a sua qualidade essencial de homem, sua dignidade humana. Só a perda da própria comunidade é que o expulsa da humanidade” (Arendt, 1989, p. 331).



A formação para a cidadania e sua relação com a educação é naturalmente exposto no compartilhamento de fins gerais, portanto para que se materializem carece nesse processo de princípios bem alinhados que garantam a sua operosidade. A educação e a formação para a cidadania enquanto condição histórica experimentam atropelos, como esses que acontece no Brasil atualmente ao atravessar uma crise econômica prolongada, onde as exigências do capitalismo levam às reformas e desencadeiam uma série de restrições dos direitos do cidadão. A cidadania e a educação estão unidas entre si como teoriza Ferreira,

A clássica questão do por que e para que educar admite sempre várias respostas. Concepções político-filosóficas, ligadas a tempos e espaços diferentes, aparecem nos discursos do - dever ser da educação. É sempre polêmico delinear os fins da educação e não se trata de privilegiar o indivíduo ou a sociedade. O homem concreto, produto/ produtor das múltiplas relações sociais, se efetiva em interações nem sempre harmoniosas com a natureza e os homens. Também não parece ter sentido basear as discussões em uma suposta natureza humana imutável. Ao transformar o mundo social e natural, o homem transforma a si mesmo, e o objetivo último dessa transformação é a supressão de suas carências, quaisquer que sejam (Ferreira, 1993, p. 5).

Ao enfatizar o conceito de cidadania arendtiano, naturalmente estamos considerando a vigilante tarefa que seu pensamento propõe, na prevenção de uma agenda positiva contra a repetição de regimes totalitaristas como o Nazista. A igualdade política entre as pessoas prescinde o acesso ao espaço público. Nesse sentido os que adentram esse mundo pela natalidade necessitam acessar todos os instrumentais para uma ação cidadã em sua dimensão pública, desde seu nascimento no âmbito privado-familiar ou como expõe a autora nos ambientes pré-políticos, como a aprendizagem educacional institucionalizada que seguindo tal raciocínio se constitui um direito aos novos,



[...] só conseguimos perceber a existência de um direito a ter direitos (e isto significa viver numa estrutura onde se é julgado pelas ações e opiniões) e de um direito de pertencer a algum tipo de comunidade organizada, quando surgiram milhões de pessoas que haviam perdido esses direitos e não podiam recuperá-los devido à nova situação política global. O problema é que essa calamidade surgiu não de alguma falta de civilização, atraso ou simples tirania, mas, pelo contrário, que é irreparável porque já não há qualquer lugar “incivilizado” na Terra, pois, queiramos ou não, já começamos realmente a viver num Mundo Único. Só com a humanidade completamente organizada, a perda do lar e da condição política de um homem pode equivaler à sua expulsão da humanidade (Arendt, 1978, p. 381-382).

Afirmamos que a cidadania para a Arendt é o direito a ter direitos, essa compreensão foi no seu pensamento originado a partir da análise das minorias entre duas guerras mundiais, precedendo o holocausto no período nazista. Silvana Winckler aponta dois significados para a expressão “direito a ter direitos”:

[...] em primeiro lugar, a fórmula arendtiana designa um direito fundamentalmente distinto dos direitos cívicos, a tal ponto elementar que sua perda engendra uma ausência absoluta de direitos: trata-se do direito a uma pátria, isto é, do direito a pertencer a uma comunidade política. Uma pessoa a quem esse direito seja negado pode ser considerada supérflua e ser “apagada” do mundo, como aconteceu com milhões delas durante os regimes totalitários nazista e estalinista. Mesmo nos países não totalitários, homens e mulheres sem-Estado podem encontrar-se em situação de “sem-direitos”. Ainda que eventualmente desfrutem de direitos (civis, sociais), não podem reivindicá-los e participar de sua instituição ou modificação da mesma maneira que um cidadão. Em segundo lugar, a fórmula arendtiana parece designar o direito que as pessoas têm de pertencer à Humanidade. Trata-se de um direito que somente a própria Humanidade poderia assegurar. Arendt põe em dúvida tal possibilidade, já que o Direito Internacional tem como base de validade os tratados e acordos entre Estados e não pode



ser imposto desde uma esfera supranacional. Isso dificulta a imposição de uma norma obrigatória de não exclusão. A autora não acreditava tampouco que a existência de um Governo mundial pudesse garantir que ninguém fosse excluído da Humanidade, dado que esse Governo poderia recorrer aos princípios utilitaristas e às regras da maioria para arrojar do mundo uma parte da Humanidade e inclusive justificar o genocídio (Winkler, 2013, p. 19-20).

Mesmo ficando inconcluso o axioma: 'direito a ter direitos,' compreendemos que para Arendt se delineia como caminho único para a garantia aos direitos humanos.

A ênfase desenvolvida no seu pensamento sobre urgência da conservação do mundo para as gerações futuras, é também um chamamento a responsabilidade com os direitos humanitários, e neles a nacionalidade e a cidadania, como elemento garantidor do pertencimento a uma comunidade política responsável em salvaguardar os demais direitos. Daí sua crítica ao liberalismo moderno, entendido no pensamento arendtiano como um produto do processo de aniquilação de um mundo comum. Por privilegiar a ênfase na liberdade individual, tornou-se responsável em divulgar a ideia de que a finalidade da vida em sociedade não consiste mais em usufruir de cidadania em uma dimensão pública, mas na convivência privada dos sujeitos e na diversidade das suas concepções de bem.

O advento da Era Moderna assinalada precisamente por Arendt no ano de 1957, que marca o primeiro lançamento de um satélite artificial ao espaço, surgiu a marca desta Era: expulsar o homem do mundo, alienando-se da terra, teria suas bases arruinadas, ou seja, transmutar o ser humano numa condição universal é esfacular a condição humana. Hannah Arendt fundamenta a condição humana no mundo moderno em três pressupostos básicos, que Passos define como: "[...] vida biológica, pertencer ao mundo e pluralidade – sem os quais a vida do homem perderia toda a significação e não poderia mais ser chamada de vida humana" (Passos, 2014, p. 86).



As teorias de Karl Marx são reconhecidas por Arendt como o momento crucial que põe fim à tradição, pois deram total primazia à vida ativa em detrimento à contemplativa, abolindo assim, da forma mais radical, qualquer influência da metafísica, que tem sua origem na tradição filosófica ocidental, propondo uma Filosofia da práxis. Arendt destaca na declaração de Marx o marco iniciador dessa ruptura “[...] que a filosofia e sua verdade estão localizadas, não fora dos assuntos dos homens e de seu modo comum, mas precisamente neles, podendo ser realizada unicamente na esfera do convívio, por ele chamada de sociedade (Arendt, 2005, p. 43)”. É o deslocamento do âmbito contemplativo para o âmbito da ação que vai provocar a quebra da tradição e propor um novo sentido para o agir.

Dentro desse impasse é que Arendt manifesta o teor de sua reflexão, que não se fundamenta nos paradigmas epistemológicos de uma razão pura, tendo Platão como principal representante, nem se enquadra na compreensão de um sujeito impessoal kantiano, mas situa-se no campo das relações entre os homens, perpassando o diálogo do eu consigo mesmo, culminando no diálogo que se dá com os outros e tendo como objetivo chegar a um consentimento reconhecido por todos.

Com essa compreensão, Hannah Arendt busca resgatar alguns elementos da tradição. Notemos a importância atribuída a esse resgate na descrição percebida por Lafer em relação a autora,

[...] a reflexão de Arendt elide o impasse do pensamento contemporâneo, retomando uma linha de tradição que diante da circularidade da relação entre fatos e teorias, readquire um sentido que ficara ofuscado e afastado enquanto perdurou uma aspiração de totalidade sistemática (Lafer, 2003, p. 60).

Portanto, é nessa linha de reflexão que Arendt aponta alguns aspectos fundamentais para o estabelecimento de um contributo ao pensamento sobre a educação que recupere a dignidade da tradição,



considerada por ela perdida no subjetivismo da modernidade, que não consegue compreender o papel mediador dos saberes, por exemplo, do saber do professor, em seu papel maiêutico na formação da consciência crítica dos alunos dentro de um âmbito das inter-relações estabelecidas com os educandos, e não somente por uma espécie de suporte técnico. Implicando, ainda, neste espaço, formar cidadãos críticos e humanamente solidários, sobretudo no abismo entre ricos e pobres existente no Brasil, diante da desigualdade social que segrega grande parte da população. Arendt expõe com precisão o conceito de solidariedade, esta “[...] pode aparecer fria e abstrata, pois permanece mais comprometida com ‘ideias’ - grandeza ou honra, ou dignidade - do que com qualquer ‘amor’ pelos homens [...] A solidariedade é o princípio que pode inspirar o agir” (Arendt, 1998, p. 43).

A educação para a solidariedade é apontada por Hannah Arendt como aquela que se sobrepõe aos interesses individuais e coletivos, destacando como interesses comuns: a honra, a dignidade e a grandeza, afastando qualquer noção de justiça distributiva relativa aos bens materiais, posto que, na solidariedade, todos estabelecem uma relação de igualdade e alteridade, por isso mesmo a escola se constitui um espaço de extrema importância para que tal ideário se desenvolva e lugar onde se apresenta como espaço propriamente humano, no qual há a manifestação de identidades pessoais como também o reconhecimento do outro, ao passo que temos mais uma vez explicitado, como a autora pode fornecer, elementos basilares no pensamento sobre a educação na atualidade para nos inspirar.

Testemunhamos um momento histórico controverso para a Filosofia no Ensino Médio brasileiro. Após uma legislação educacional, que fez vigorar um destaque à Filosofia na educação básica, ratificada pela LDB - Lei de Diretrizes e Bases e PCN's - Parâmetros Curriculares Nacionais, não apenas em nível médio, mas também no ensino fundamental, mesmo que não tenha obtido êxito efetivo nos currículos, a Filosofia foi vista nos últimos anos como componente



importante no processo educativo em vista da formação do cidadão. Nos tempos atuais, com a reforma do Ensino Médio, a Filosofia, como disciplina sofre um “golpe” com a perda da obrigatoriedade como disciplina, no currículo do Ensino Médio. No capítulo seguinte veremos que a história do ensino da Filosofia no Brasil nos relata uma intermitência inconteste, uma subordinação aos princípios ordenadores de cada tempo e cuidadosa seleção ao público a que se destinava. Para maior clareza, analisaremos a história desta disciplina e suas legislações, para exata consciência das oscilações e truncamentos políticos que foi submetida, de acordo com os cenários e interesses políticos a cada tempo.

Através de uma apurada pesquisa e reflexão examinaremos as legislações em cada época, estabelecendo uma relação com as últimas legislações, seus avanços e recuos, para desenvolver uma crítica ao modelo atual adotado no campo educacional que descartou a obrigatoriedade disciplinar da Filosofia, comprometendo o ensino curricular e seu reconhecido papel formador da consciência crítica-reflexiva dos futuros cidadãos brasileiros.



3

DESCONTINUIDADE:

A HISTÓRIA DA DISCIPLINA DE FILOSOFIA
NO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO



Este capítulo objetiva-se a investigar, através de uma cuidadosa análise histórica das legislações que influenciaram a presença ou ausência da disciplina de Filosofia no Ensino Médio no Brasil, os motivos determinantes que implicaram num regime de descontinuidade imposto aos conteúdos filosóficos e seu ensino dentro dos currículos nas reformas educacionais na história da educação.

Basta uma breve investigação na história do ensino brasileiro e uma análise das políticas educacionais, desde o período colonial, abrangendo os séculos XVI ao XVIII, no período imperial, século XIX e do período republicano aos nossos dias, para verificarmos em seus processos e formalizações que o ensino da Filosofia apresentou na história da educação brasileira grandes hiatos. Nos seus primórdios, a disciplina de Filosofia chega ao Brasil juntamente com o início da colonização. Seus primeiros professores foram os Jesuítas (1549), que ao desembarcar instalaram seus colégios e comportaram a Filosofia em seus cursos, visando à formação integral dos alunos com um plano de ensino próprio, denominado *Ractio Studiorum* (1599).

O ensino da Filosofia, já na sua constituição no Brasil, acontece de maneira estratificada e voltada a uma célula burguesa, denotando a histórica fragilidade que foi sendo legada a esta disciplina já na sua concepção no país. O plano de estudos jesuítas, abrangendo um sistema pedagógico próprio, com métodos, regulamentos e programas de ensino a serem aplicados nas colônias conquistadas, seguia as regras e interesses consoantes à coroa portuguesa e, evidentemente, alinhava-se aos objetivos e condicionamentos da religião cristã católica. Além de desenvolver suas atividades educacionais ao atendimento dos interesses políticos, este sistema de ensino observava também os interesses dos Jesuítas, como a formação sacerdotal, mas, principalmente, seu ensino foi direcionado aos filhos das elites colonizadoras e dos senhores de terras, como esclarece Alves,

[...] A primeira experiência pedagógica em terras brasileiras, no sentido formal, como educação escolar, ocorreu



no período colonial sob a influência portuguesa, reproduzindo-se aqui o modelo educacional da metrópole, que se baseava na pedagogia da companhia de Jesus, ordem religiosa da igreja católica, também denominada simplesmente de Jesuítas [...] no Brasil, os cursos organizados pelos Jesuítas funcionavam em colégios e seminários, e estruturavam-se, de modo geral, em quatro graus de ensino sucessivos e propedêuticos: o curso elementar, o curso de humanidades, o curso de arte e o curso de teologia (Alves, 2002, p. 8-9).

O curso de Filosofia com duração de três anos estava incorporado juntamente com a teologia na denominada "*studia Superiora*" jesuítica. Ao descrever o método pedagógico dos Jesuítas, França pontua que, para atender ao que equivale aos cursos secundários, o Ratio pormenorizou a organização curricular filosófica de forma mais precisa,

1º ano – Lógica e introdução às ciências; um professor; 2 horas por dia. Fa -7;9.

2º ano – Cosmologia, Psicologia, Física – 2 horas por dia. Fa-7-10. Matemática – 1 aula por dia. A-20.

3º ano – Psicologia, Metafísica, Filosofia Moral – Dois professores. 2 horas por dia. Fa-7-11; Fb-2. (França, 1952, p. 47).

A Filosofia dada conferia acento à ideologia dos Jesuítas para a salvaguarda doutrinal da ortodoxia católica, como também contra as correntes de pensamento que viessem desafiar seus ideários, como constatamos nas suas regras destinadas ao professor de Filosofia, assim descritas por França,

1. *Fim*. — Como as artes e as ciências da natureza preparam a Inteligência para a teologia e contribuem para a sua perfeita compreensão e aplicação prática e por si mesmas concorrem para o mesmo fim, o professor, procurando sinceramente em todas as cousas a honra e a glória de Deus, trate-as com a diligência devida, de modo que prepare os seus alunos, sobretudo os nossos para a teologia e acima de tudo os estimule ao conhecimento do Criador.



2. *Como seguir Aristóteles.* - Em questão de alguma importância se afaste de Aristóteles, a menos que se trate de doutrina oposta à unanimemente recebida pelas escolas, ou, mais ainda, em contradição com a verdadeira fé. Semelhantes argumentos de Aristóteles ou de outro filósofo, contra a fé, procure, de acordo com as prescrições do Concílio de Latrão, refutar com todo vigor.

3. *Autores infensos ao Cristianismo.* - Sem muito critério não leia nem cite na aula os intérpretes de Aristóteles infensos ao Cristianismo; e procure que os alunos não lhes cobrem afeição.

4. *Averrois.* - Por essa mesma razão não reúna em tratado separado as digressões de Averrois (e o mesmo se diga de outros autores semelhantes) e, se alguma coisa boa dele houver de citar, cite-a sem encômios, quando possível, mostre que hauriu em outra fonte.

5. *Não se filiar em seita filosófica.* - Não se filie nem a si nem a seus alunos em seita alguma filosófica como o dos Averroistas, dos Alexandristas e semelhantes; nem dissimule os erros de Averrois, de Alexandre e outros, antes tome daí ensejo para com mais vigor diminuir-lhes a autoridade.

6. *Santo Tomás.* - De Santo Tomás, pelo contrario, fale sempre com respeito; seguindo-o de boa vontade todas as vezes que possível, dele divergindo, com pesar e reverência, quando não for plausível a sua opinião. (França, 1952, p. 158-159).

A preocupação cautelar dos Jesuítas com os conteúdos transmitidos nas aulas em suas escolas foi reflexo da impositação apologética doutrinal desenvolvida na época e promovida pela Companhia de Jesus em nome da obediência à Igreja e ao papado. Esta última foi contemplada na regra da Companhia de Jesus como um redobrado zelo, além dos votos de pobreza, castidade e obediência comum a todas ordens religiosas, desde sua fundação, por Santo



Inácio de Loyola. Em 1534, foi instituído um quarto voto⁴ a irrestrita obediência papal. Tal perspectiva conservadora acompanhará a formulação do sistema educacional dos Jesuítas e nela, a Filosofia, até a chegada do marquês de Pombal ao Brasil.

Após se passarem mais de dois séculos de presença hegemônica da congregação jesuítica na colônia brasileira, o contexto de grandes mudanças na Europa aos poucos foi se configurando numa ruptura com o ideário dos Jesuítas. A assunção de ideias liberais adotadas convenientemente pela aristocracia feudal, em nome do desejo de sobrevivência à decadente situação econômica de Portugal, abriu espaços para que a mudança de cenário conservada nas colônias fosse modificada. Reflexo desse abatimento português foram os contínuos acordos econômicos bilaterais com a Inglaterra, como esclarece Alves,

[...] Portugal chegou em meados do século XVIII sufocado por uma aguda crise econômica, que dividiu a classe política lusitana em dois partidos, "cisão gerada e reforçada por relações conflituosas entre nobres, misturadas com as relações entre as ordens religiosas" (Alves, 2002, p. 13).

Desse cenário surgiu a figura de Sebastião José de Carvalho e Melo, marquês de Pombal, que atuou como ministro do rei e ganhou preeminente força na coroa portuguesa quando suplantou, em 1758, os que se levantavam em oposição ao monarca. Ele identificou que a Companhia de Jesus estava entre os opositoristas, motivo que marcará uma das razões da expulsão dos frades da ordem Jesuítica (1759). Na colônia brasileira, com o marquês de Pombal e o surgimento

4 Há neste voto uma especificidade significativamente simbólica, pois esse afago ao papa abriu campo e rendeu a Companhia de Jesus a amplitude necessária para desbravar novas missões, ampliando suas influências em nome da defesa da fé. São conhecidos como "Os Soldados de Deus", não só pelo fato de seu fundador ter sido militar, mas principalmente pela "predisposição evangélica" de seus membros em irem a qualquer lugar do mundo a pedido do papa, mesmo em lugares mais longínquos e extremos. A Companhia de Jesus se torna a partir desse momento rapidamente uma das principais ordens religiosas da igreja, gozando de grande prestígio e predileção papal. Chegou a ser suspensa pelo papa Clemente XIV em 1773, sendo restabelecida pelo papa Pio VII em 1814.



do iluminismo que o influenciará, se iniciou um processo de mudanças estruturais, inclusive na educação.

Se os frades da Companhia de Jesus tiveram suas ideologias conservadoras, Pombal assume, em seu papel reformador no campo educacional, a figura do vanguardista da abertura e da renovação de Portugal convertido agora amplamente às ideias iluministas. Para Alves, o ano de 1772 é, no entanto, o marco principal das reformas pombalinas por ser o ano da criação da Universidade de Coimbra,

[...] Foram criadas, nessa reforma, mais duas “faculdades maiores” a de matemática e a de filosofia. Um destaque que pode ser feito, em relação à faculdade de filosofia, diz respeito ao caráter desse curso. (...) mantém o “objetivo propedêutico” nos cursos de medicina, teologia, direito e cânones, porém, assumiu um outro, o ensino das ciências naturais como um fim em si mesmo. A filosofia é compreendida, nesse período, como “ciência natural”, numa perspectiva pragmática e com a “concepção de mundo burguesa”, que tem como sua maior preocupação o domínio do mundo material (Alves, 2002, p. 13-14).

O ensino da Filosofia, com a reforma educacional de Pombal, representa naturalmente, uma ruptura com a perspectiva implementada pela Companhia de Jesus, se na Ratio Studiorum se privilegiava o estudo de Aristóteles e Santo Tomás de Aquino, os novos estatutos da universidade de Coimbra, ao contrário, buscaram evitá-los. Cunha, demonstra ser possível checar a essa teorização pela simples dedução ao se analisar os conteúdos definidos nos novos estatutos,

1) Filosofia Racional e Moral, 2) História natural, 3) física experimental, 4) Química Teórica e Prática. No segundo ano os estudantes deveriam cursar, além daquela cadeira, a de Geometria Elementar na faculdade de Matemática. (Cunha, 1980, p. 50).

Podemos inferir que a derrocada dos Jesuítas trouxe para a educação brasileira mais danos do que mesmo benefícios, pois, além do enfraquecimento do ensino da Filosofia, perderam-se também



a complexa estrutura educacional edificada na colônia e não houve uma imediata substituição alternativa ao sistema educacional escolar já implantado pela Companhia de Jesus. A reforma pombalina na colônia brasileira foi em última análise prejudicial. Concordamos com Romanelli, quando afirma,

[...] Inúmeras foram as dificuldades daí decorrentes para o sistema educacional, da expulsão até as primeiras providências para a substituição dos educadores e do sistema jesuítico transcorreu um lapso de 13 anos. Com a expulsão, desmantelou-se toda uma estrutura administrativa de ensino. A uniformidade da ação pedagógica, a perfeita transição de um nível escolar para outro, a graduação, foram substituídos pela diversidade das disciplinas isoladas (Romanelli, 1986, p. 36).

Uma proposta educativa nesse período, mas que não representa na colônia brasileira uma solução substitutiva ao sistema jesuítico, surgiu com a reabertura do Seminário Episcopal de Nossa Senhora da Graça de Olinda, em Pernambuco, pelo bispo José Joaquim da Cunha Azevedo Coutinho (1779 a 1802). Ele organizou o curso de Filosofia em dois anos de duração, segundo Alves, da seguinte forma,

[...] A lógica, a metafísica, a ética e “parte da Física Experimental” era ministrados no primeiro ano, enquanto a história natural e a química ocupavam, com exclusividade, o segundo ano. Portanto, os conteúdos de filosofia natural predominavam sobre os de filosofia racional e de filosofia moral. Além de terem um lugar no primeiro ano, através de física experimental, gozavam de domínio pleno no segundo (Alves, 1993, p. 135).

Mesmo que o objetivo do bispo de Olinda tenha sido formar filósofos naturalistas, cientistas capazes de uma incursão nas riquezas naturais brasileiras, neste período, a formação no Seminário de Olinda cunhou princípios de grande influência no surgimento da consciência política daqueles que seriam os futuros protagonistas da Revolução



Pernambucana (1817), lançando as bases das ideias liberais que protagonizarão a independência e o surgimento da República brasileira.

No período imperial, o campo educacional buscou fundar um ensino voltado ao atendimento das necessidades do Estado em seus diversos quadros, mantendo ainda as estruturas pombalinas e eclesiais. Podemos inferir que, mesmo com a saída dos jesuítas do Brasil, o ensino de Filosofia teve continuidade e com as mesmas características trazidas pela presença deles, o que não deixou de ser um “retrocesso para o ensino da filosofia”, como teoriza Gallina,

[...] Neste contexto a filosofia, como integrante do conjunto das disciplinas do Ensino Médio, passou a ser considerada “como disciplina obrigatória nos estabelecimentos de ensino secundário, públicos e particulares.” Tal situação de obrigatoriedade não eliminou as dificuldades em relação à estabilização curricular da disciplina. [...] as alterações em relação ao período apropriado para o ensino da filosofia indicam falta de clareza sobre a sua importância na formação dos jovens (Gallina, 2000, p. 36-36).

Neste mesmo raciocínio, essa indefinição a respeito da clareza e importância da Filosofia enquanto disciplina escolar terá, com a instituição da Primeira República (1889), uma repercussão semelhante, conservando a mesma ausência a respeito do seu objetivo que se arrastava desde a colônia, como afirma Alves,

[...] Desde o período colonial até o término do período imperial a filosofia esteve presente na educação escolar, mas em caráter propedêutico ao ensino superior, sobretudo para os cursos de teologia e 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 (Alves, 1993, p. 23-24).

No transcurso de 1850 a 1951, a Filosofia como disciplina praticamente desapareceu dos programas oficiais de ensino. Com o decreto de nº 11.530, no ano de 1915, aparece como disciplina



facultativa, e timidamente reaparece nos currículos em meio a uma série de regulações e mudanças numa conturbada época social. Horn, descreve um escopo histórico que demonstra ser impossível atribuir regularidade à presença da disciplina de Filosofia nesse período,

[...] Das dezoito grades curriculares, decorrentes de igual número de reformas, cinco delas omitiram essa disciplina. Nos anos de 1856 e 1926 a “philosophia” era prevista para duas séries, da segunda à sétima, aleatoriamente, indistinção que a caracterizou nos currículos. Em 1850, 1858, 1882, 1929 e 1951 foi alocada em duas séries, e nos anos restantes, em apenas uma. Além da indeterminação programática, serial ou presencial, em significativo número de programas, a filosofia era disponibilizada como “curso livre” (Horn, 2000, p. 24).

A Filosofia no ensino secundário, nesse tempo, ficou sujeita às oscilações ideológicas que condicionaram sua presença nos currículos, definindo sua inclusão ou retirada no período inicial da República.

Vale, neste percurso, destacar como exemplo o ano de 1925 com o decreto nº 16.782, onde a Filosofia passa a compor efetivamente os currículos de maneira obrigatória por meio da Reforma de Rocha Vaz, que pretendia obrigar a formação para a vida no Ensino Médio, porém pouca coisa aconteceu, devido a ausência de objetivos e conteúdos filosóficos específicos, sendo assim mesmo, sem objetivos claros e conteúdo definidos, mantida pela Reforma de Francisco Campos no ano de 1931.

Posteriormente, no ano de 1942, a Reforma de Gustavo Capanema, reconhecendo a importância para a educação da Filosofia, conservou-a, obrigatoriamente para os estudantes da 2ª e 3ª séries do curso clássico e para a 3ª série do curso científico, que são correspondentes, respectivamente, ao atual Ensino Médio. Tal impoção, no entanto, foi paulatinamente perdendo forças no currículo formal a partir de 1945. Segundo Cartolano, a Filosofia teve suas quatro horas semanais reduzidas posteriormente,



[...] O então ministro da Educação e Saúde, Raul Leitão da Cunha, em Portaria de 10 de dezembro de 1945, modificou o regime para quatro aulas semanais na 3ª série do científico e três aulas nas séries do clássico, apenas distribuindo melhor o tempo destinado ao ensino da filosofia. Mas as alterações não cessam aí, e pela Portaria n.966, de 2 de outubro de 1951, que reestruturou os programas da disciplina para os cursos clássico e científico, as horas-aula semanais passaram a ser três, em ambas as séries desses cursos. Finalmente, a Portaria n.54, de 1954, reduziu o número de aulas semanais, estabelecendo um mínimo de duas horas por semana nas séries do clássico e uma hora, apenas, no científico. Esse quadro é uma mostra do processo de extinção da filosofia como disciplina obrigatória e, depois, como optativa, do currículo do ensino secundário, em nosso país (Cartolano, 1985, p. 59).

No ano de 1961, com a edição da primeira Lei de Diretrizes e Bases - LDB. nº 4.024/61, que trouxe a "descentralização do ensino", a Filosofia foi indicada como componente do segundo ciclo no conjunto das disciplinas optativas, aparecendo agora, como lógica, perdendo neste momento, mais uma vez, não só o status de obrigatoriedade, como teve negada também sua concepção formativa dentro do ensino secundário. De acordo com Alves,

[...] Devido às constantes alterações nas políticas educacionais implementadas no Brasil, após a Proclamação da República, a questão da presença ou ausência da filosofia no ensino secundário brasileiro chega às portas do golpe-civil-militar de 1964, marcada por um processo de "extinção" gradativa do currículo que se manifestou na forma da sua carga horária (Alves, 2002, p. 34).

Constatamos que, nas legislações no período republicano, a Filosofia foi perdendo sua obrigatoriedade como disciplina nas escolas brasileiras. E quando assumida, seu ensino era marcadamente carregado por um assento tecnicista, visando resultados objetivos condicionados às ideologias político-econômicas vigentes. Um resultado que podemos abstrair do que analisamos até o momento,

é que a presença da disciplina de Filosofia na educação nacional sempre sofreu condicionamentos ligados as determinações político-ideológicas dominantes de cada época.

Temos uma síntese lapidar de tudo o que foi analisado até o momento, principalmente a respeito do sistema educacional brasileiro ser estruturalmente condicionado aos modelos vigentes e das suas consequências refletirem o descontínuo processo do sistema educacional na história, o que interfere negativamente na formação humana brasileira, mesmo quando se teve oportunidade de fazê-lo diferente, segundo as teorizações de Florestan Fernandes,

[...] É certo que a República falhou em suas tarefas educacionais. Mas falhou por incapacidade criadora: por não ter produzido os modelos de educação sistemática exigidos pelas sociedades de classes e pela civilização correspondente, fundada na economia capitalista na tecnologia científica e no regime democrático. Em outras palavras, suas falhas provêm das limitações profundas pois se omitiu diante da necessidade de converter-se em Estado educador em vez de manter-se como Estado fundador de escolas e administrador ou supervisor do sistema nacional de educação. Sempre tentou não obstante, enfrentar e resolver os problemas educacionais tido como “graves”, fazendo-o naturalmente segunda forma de intervenção ditada pela escassez crônica de recursos naturais e humanos. Isso explica por que acabou dando preeminência às soluções educacionais vinda do passado, tão inconsistentes diante do novo estilo de vida e das opções republicanas, e por que simplificou demais a sua contribuição construtiva em sua estrutura e organização, e marcadamente rígidos em sua capacidade de atender às solicitações educacionais das comunidades humanas brasileiras (Fernandes, 1966, p. 04).

Esse hiato gerado pela inconsistência do Regime Republicano, também no campo educacional, foi o espaço necessário para alas conservadoras impetrarem seu projeto que culminou no golpe de Estado (1º de abril de 1964), depondo o governo do então presidente



João Goulart. Diferentemente da metodologia usada na República, seguindo nosso raciocínio anterior, constatamos que o Governo militar no Brasil aparelhou o campo educacional ideologicamente como desdobramento da política defendida como “necessária” ao desenvolvimento; esses princípios estavam contidos dentro da Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento - DNSD. Em outras palavras, o Regime Militar implementou seu projeto utilizando o campo educacional, ao mesmo tempo, como vetor de ideário e de controle.

Em decorrência disso, os militares assinaram acordos internacionais de cooperação técnica com os Estados Unidos da América (EUA), a serem executados por meio da Agência Norte Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID). Segundo Alves, a USAID passou a assessorar tecnicamente o Ministério da Educação para empreender reformas educacionais tidas como “necessárias”,

[...] Os técnicos dessa agencia norte americana propuseram uma reformulação curricular dos diversos níveis de ensino escolar do Brasil, que deveriam se modernizar [...] visando formar quadros, ou melhor, mão-de-obra barata para preencher as categorias ocupacionais das empresas em expansão, especialmente das multinacionais que aqui se instalaram, reorganizaram-se os currículos escolares segundo o modelo tecnicista, sobretudo os do nível secundário, com vistas a formar indivíduos executores de ideias apropriadas do exterior [...] 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 DNSD (Alves, 2002, p. 37-38).

Nesse mesmo período de ditadura e de assento tecnicista internacional no campo educacional brasileiro se vivenciava a Guerra-Fria, que instaurou os dois grandes blocos políticos ideológicos mundiais: os comunistas-socialistas e os capitalistas. O desdobramento disso, no Brasil, com seu traço marcadamente capitalista, refletiu na



escola pela adoção de uma atitude de grande vigilância sobre as escolhas curriculares, no intuito de excluir o “perigo” do comunismo.

Naturalmente, a Filosofia, por sua natureza especificamente crítica, formativa e analítica, passa nesse cenário neurótico a figurar como “inimiga” a ser extinta. Não somente a Filosofia, mas também as disciplinas que tratavam das humanidades, no período da ditadura civil-militar no Brasil (1964), foram restringidas ou escamoteadas. A partir desse momento, leis, decretos, resoluções e pareceres, no intuito de gerar um ambiente de controle e que justificasse sua exclusão do currículo, ganharam relevo.

Excluída da grade curricular oficial, a Filosofia foi disposta como disciplina complementar com a Lei nº 5.692/71, que “reestruturou” o ensino do 1º e 2º graus⁵. Esta Lei, imposta pelo regime militar, prevê a substituição da disciplina de Filosofia pelas disciplinas de Educação Moral e Cívica (EMC), Organização Social e Política Brasileira (OSPB) e Estudos dos Problemas Brasileiros (EPB). Tais disciplinas foram interpostas para o nível superior, com o dever de fazer desaparecer a Filosofia também do currículo superior. Para Alves,

[...] A Lei nº 5.692/71 foi elaborada para responder a uma demanda econômica, do capital nacional e das multinacionais que necessitavam da mão-de-obra qualificada, mas de baixo custo, para o trabalho em suas indústrias [...] Apesar das condições adversas, a filosofia poderia ser integrada no currículo pleno das escolas na parte diversificada, pelo menos do ponto de vista legal. Na prática, porém, isso se tornava quase impossível pelos muitos dispositivos criados pelo governo federal, aos quais já nos referimos acima, que inviabilizaram a inclusão da filosofia nesse nível de ensino (Alves, 2002, p. 41).

As intermitências historicamente deflagradas à Filosofia como disciplina acompanham paralelamente a sua indefinição

5

Antigos primário, ginásio e colegial. O segundo grau tinha o objetivo de implementar a habilitação profissional.



estatutária; as reservas impostas à Filosofia se assemelham sempre a depender dos objetivos dos regimes políticos estabelecidos. Os mesmos destinos na concepção dos cursos de Ensino Médio em cada época, paradoxalmente a Filosofia, que esteve tanto destinada para a formação em geral, quanto para a formação profissional. O reflexo desse impasse identitário sofrido pela forma em conceber o Ensino Médio, e em consequência disso, a Filosofia, é que ela foi sendo relegada nos currículos a uma série de equívocos quanto ao seu objetivo, interferindo na sua presença ou descontinuidade no ensino secundário brasileiro.

Transcorridas quase quatro décadas, a Filosofia como disciplina reascende dentro do currículo do Ensino Médio brasileiro com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96, mesmo assim, mais uma vez, não foi claramente definida em seus conteúdos e papel de objetivar à formação efetiva para a cidadania, ou o reconhecimento como disciplina na formação crítico-reflexiva dos indivíduos escolarizados de forma obrigatória, como há muito ansiava os que lutaram pelo seu retorno no período da repressão civil-militar.

A LDB nº 9.394/96 tenciona como uma das metas apresentadas que ao concluir o Ensino Médio, a universalidade estudantil terá que deter o domínio de conhecimentos da Filosofia, afirmando-os como uma necessidade para o “exercício da cidadania”, mas sem inferir, no entanto, sobre a importância, nesse processo, do lugar dos conteúdos de Filosofia para o Ensino Médio brasileiro. Gallina, ao refletir sobre esse emblemático entendimento e possíveis resultados, apresenta algumas perplexidades,

[...] Este objetivo esperado parece não estar em concordância com aquilo que foi definido para o Ensino Médio, pois, como se pode esperar de quem não tem uma disciplina de filosofia que domine conhecimentos filosóficos. Por incrível que possa parecer, o termo “necessário” dá ares de “contingente”. Se algo é necessário “ao exercício da cidadania”, implica que sem ele não pode haver



o “exercício da cidadania”. Se o domínio dos conhecimentos filosóficos são necessários é porque eles são a condição sem a qual não pode haver formação para a cidadania, mesmo que os mesmos não sejam suficientes para tal formação (Gallina, 2000, p. 42).

Esse paradoxo criticado pela autora é encontrado facilmente ao analisarmos a Lei nº 9.394/96 – LDB. Nessa Lei, em sua primeira parte que trata do “contexto legal”, entre outras considerações, o artigo 36, § 1º, inciso III, traz o seguinte:

§ 1º. Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizadas de tal forma que ao final do Ensino Médio o educando demonstre:

III – domínio dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania (Brasil, 1996).

Esboça-se, aparentemente, um cenário, delineando uma assunção definitiva da formação cidadã e ética dos educandos, ao defender que, dentro do Ensino Médio, o aluno em processo formativo deverá desenvolver autonomia intelectual e pensamento crítico, que tocam particularmente aos objetivos concernentes à Filosofia, mesmo que esta não esgote tal objetivo.

Ao analisarmos o artigo acima citado como princípio norteador pretendido pelo nosso objeto de estudo, vimos existir, na referida Lei, a necessidade de inclusão dos conteúdos de Filosofia a serem ensinados no Ensino Médio; entretanto, quando vistos com um olhar mais investigativo, é possível encontrar dualidades e percepções abertas a outras compreensões interpretativas, que implicam até mesmo prescindir tais conteúdos. Entendemos ser paradoxal querer que os educandos concluam o ciclo do Ensino Médio obrigatoriamente consórcios dos saberes filosóficos, sem garantir a instituição plena da disciplina dentro da grade curricular ou sem salvaguardar sua obrigatoriedade. Entendemos ainda que, para tais saberes serem garantidos, as metodologias pedagógicas e conteúdos que fundamentem a aprendizagem no campo filosófico



devem, impreterivelmente, dispor do seu tempo e espaço garantidos no currículo obrigatoriamente.

Nesse sentido, ao analisarmos a LDB, reafirmamos, com os autores acima citados, a constatação de que essa Lei, ao deixar transparecer que o ensino da Filosofia no Ensino Médio brasileiro não careça de ser oferecido na forma de disciplina, abriu um precedente danoso em relação à sua importância para o processo da formação cidadã dos jovens, o que encerra uma contradição, pois, na Lei, a Filosofia é defendida como “necessária” à mesma finalidade. Sobre esse aspecto, Alves classifica a presença da Filosofia na LDB como “inócua”, “genérica”, “imprecisa”, “vaga” e, num tom de crítica, reflete,

[...] O fato de a disciplina continuar optativa não é estranho, isto apenas reflete uma dinâmica própria da história da filosofia no ensino escolar brasileiro, que teve uma presença indefinida no currículo desde a Proclamação da República[...] a história dessa disciplina no currículo escolar da educação básica brasileira demonstra que enquanto a decisão pela inclusão da filosofia no currículo demonstra que a *decisão* pela inclusão da filosofia no currículo for deixada a cargo de diretores de escola, secretários de educação, uma iniciativa particular de alguns “amantes da sabedoria”, será, na prática, ao contrário do que parece à primeira vista, uma forma de *inviabilizar* a presença da filosofia no currículo do Ensino Médio, uma vez que muitos dos responsáveis pela elaboração da grade curricular optam por outras disciplinas, em lugar da filosofia, quando esta não figura como disciplina obrigatória no currículo (Alves, 2002, p. 69-70).

Historicamente, nunca se experimentou uma continuidade nos currículos do Ensino Médio relacionados à Filosofia e a seus conteúdos no Brasil. A criação de áreas transversais ao seu conhecimento abandonou nomenclaturas como disciplina, mais que isso, demonstrou uma desregulação do ensino secundário, fruto de uma agenda impositiva marcadamente política, enquadrando a escola como vetor ideológico do Estado. É sempre salutar recordar



que, desde a Grécia Antiga, o que caracterizou a primeira sistematização do pensamento filosófico foi o surgimento das escolas; nelas, seus expoentes transmitiram sua teoria do conhecimento pelo ensino, com métodos próprios, onde seu ethos primordial era alcançar a liberdade para contemplar a felicidade – eudaimonía.

A Filosofia sempre gerou uma profícua relação entre escola e ensino; nesse raciocínio, o papel da disciplina no Ensino Médio é conferir aos educandos a capacidade investigativa do querer-saber, na formação da consciência crítica do para-quê-saber e na construção do agir ético do porquê-saber, fornecendo condições para que os educandos contemplem, pelo conhecimento, a liberdade, e exerçam plenamente a cidadania. Nessa perspectiva Gonçalves, entende que a Filosofia no currículo, dada sua importância, configura-se obrigatoriamente uma exigência,

[...] A filosofia não pode disfarçar, na sua produção disponível até o momento, indelévels traços escolares. O seu desenvolvimento, a par de muita esterilidade, tem-se efetuado dentro da instituição escolar, embora em formas e graus que não têm sido nem uniformes nem regulares [...] Independentemente do esclarecimento sobre a natureza dessa articulação, tem de reconhecer-se, que a escola trouxe indiscutíveis vantagens ao estudo da filosofia (Gonçalves, 1990, p. 93).

O vácuo deixado pela LDB nº 9.394/96, principalmente no que se refere a necessidade de novas regulamentações para definitiva inclusão da Filosofia como disciplina obrigatória no currículo do Ensino Médio, deixou o ambiente escolar bastante confuso. Fatores como esses originaram o Projeto de Lei – PL 3.178/97. As alterações propostas por esse projeto à LDB se destinava à inclusão da obrigatoriedade da Filosofia como disciplina no Ensino Médio brasileiro, seu autor o Deputado Padre Roque Zimmermann apoiava-se em vários pilares argumentativos e concepções a respeito do ensino da Filosofia, que se revelavam contraditórios dentro da Lei nº 9.394/96. Além de defender a consolidação de uma base

humanista aos educandos, aponta a necessária implementação da formação plena dos profissionais a desempenharem tal função nas escolas, assim argumentando,

[...] A inclusão da sociologia e da filosofia no currículo do ensino médio representa uma medida necessária para a consolidação da base humanista no que se refere aos conhecimentos adquiridos pelo educando.

Difícilmente será bem-sucedida a inclusão de temas referentes a estes campos (Sociologia e Filosofia) pelas outras disciplinas, com docentes que não tenham a formação plena e adequada para o cumprimento dessa tarefa. Daí ser insatisfatório o texto da atual LDB (Brasil, 1997, p. 2).

O projeto conseguiu aprovação na Câmara dos Deputados e seguiu para tramitação no Senado Federal sob o nº 09/00, sendo aprovado em 18 de setembro de 2001. O então presidente da República, o sociólogo Fernando Henrique Cardoso, vetou definitivamente o PL 3.178/97, justificando tal conduta pela utilização da própria base argumentativa do Deputado Padre Roque a respeito da “formação plena e adequada” dos profissionais docentes a este fim, como acima descrito, contra argumentando que, devido a ausência de profissionais na área e o ônus crescente, com a criação de cargos para a contratação de professores de tais disciplinas ficaria inviável para sustentar sua execução nos estados. A ação unilateral do presidente da república e a não aceitação dela gerou grande repulsa por parte da comunidade acadêmica no Brasil, sendo, nos anos seguintes, o combustível de uma ânsia comum dos que levantaram vozes pela volta da obrigatoriedade da disciplina de Filosofia no Ensino Médio, seguido pelo surgimento de comissões no congresso nacional e grupos de trabalho em associações por todo país.

O fato de sua aprovação ter acontecido de maneira exitosa, ou mesmo o veto do Presidente da República, representou grande contrassenso, pois enquanto o PL 3.178/97 tramitou, alguns fatores, nesse período como a diluição dos conteúdos filosóficos no currículo



do Ensino Médio posto em caráter interdisciplinar, foram proporcionando articulação nas bases dos que não aceitavam a política educacional e passaram apoiar o PL por apresentar uma proposta contrária, gerando a identificação com os ideários comuns frente às legislações que concomitantemente eram editadas, até esbarrar no veto presidencial.

Um *antecedente* disso foi a manobra que gerou a aprovação do Parecer CNE/CEB nº 15, em 01 de junho de 1998, de autoria da conselheira Guiomar Namó de Mello, indicada direta do Ministro da Educação Paulo Renato de Souza. Esse Parecer serviu de fundamentação à publicação da Resolução CNE/CEB nº 3, de 26 de junho de 1998, instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM. Essa publicação repercute contrariamente ao desejo dos que pensavam nas bases a educação filosófica para as escolas brasileiras. A interposição política no campo educacional continuou preservando a indefinição da LDB quanto ao papel interdisciplinar da Filosofia e seus conteúdos,

Art. 10 A base nacional comum dos currículos do ensino médio será organizada em áreas de conhecimento, a saber: [...]

III - Ciências Humanas e suas Tecnologias, objetivando a constituição de competências e habilidades que permitam ao educando:[...]

§ 1º A base nacional comum dos currículos do ensino médio deverá contemplar as três áreas do conhecimento, com tratamento metodológico que evidencie a interdisciplinaridade e a contextualização.

§ 2º As propostas pedagógicas das escolas deverão assegurar tratamento interdisciplinar e contextualizado para: a) Educação Física e Arte, como componentes curriculares obrigatórios; b) Conhecimentos de filosofia e sociologia necessários ao exercício da cidadania (Brasil, 1998).



A Filosofia no Ensino Médio, mesmo após a publicação das DCNEM não recebeu mudança de concepção daquela que já se observava até então; presenciou-se na verdade, uma continuidade do impasse a respeito da sua presença no currículo, como acima descritos, na LDB. O caráter ambíguo com o qual a Filosofia foi tratada nas bases legais exigiu resolução, visto que não forneceu linearidade compreensiva, que foi se desdobrando, por causa dessa incerteza, num contrassenso, pois as argumentações ao seu respeito oscilaram quanto ao espaço que a Filosofia ocuparia nos currículos, como interdisciplinar e em caráter transversal.

Outro *antecedente* se deu quando o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Média e Tecnológica, edita, nesse espaço de tempo, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM (1999)⁶. Já no primeiro volume, na primeira parte do documento, ao descrever a sustentação que servirá de base argumentativa para o ensino dos conteúdos filosóficos, dentro das “ciências humanas e suas tecnologias”, assim se fundamenta,

Nesta área, que engloba também a Filosofia, deve-se desenvolver a tradução do conhecimento das Ciências Humanas em consciências críticas e criativas, capazes de gerar respostas adequadas a problemas atuais e a situações novas. Dentre estes, destacam-se a extensão da cidadania, que implica o conhecimento, o uso e a produção histórica dos direitos e deveres do cidadão e o desenvolvimento da consciência cívica e social, que implica a consideração do outro em cada decisão e atitude de natureza pública ou particular. A aprendizagem nesta área deve desenvolver competências e habilidades para que o aluno entenda a sociedade em que vive como uma construção humana, que se reconstrói constantemente ao longo de gerações, num processo contínuo e dotado

6 Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) são publicados em quatro volumes: I Parte – aborda as bases legais, seguido pelos outros três volumes: II Parte – linguagens, códigos e suas tecnologias; III Parte – ciências da natureza, matemática e suas tecnologias; IV Parte – ciências humanas e suas tecnologias (onde especificamente trata da Filosofia no Ensino Médio).



de historicidade; para que compreenda o espaço ocupado pelo homem, enquanto espaço construído e consumido; para que compreenda os processos de sociabilidade humana em âmbito coletivo, definindo espaços públicos e refletindo-se no âmbito da constituição das individualidades; para que construa a si próprio como um agente social que intervém na sociedade; para que avalie o sentido dos processos sociais que orientam o constante fluxo social, bem como o sentido de sua intervenção nesse processo; para que avalie o impacto das tecnologias no desenvolvimento e na estruturação das sociedades; e para que se aproprie das tecnologias produzidas ou utilizadas pelos conhecimentos da área (Brasil, 1999, p. 21).

A mudança do entendimento a respeito do ensino da Filosofia nas escolas, e não só a exigência de conhecimentos filosóficos, começa a figurar no contexto legal. A quarta parte, que trata das Ciências Humanas e suas Tecnologias, quando se refere a “nova legislação educacional” e o lugar dos conhecimentos de Filosofia, demonstra guardar suas reservas ideológicas. E numa tentativa de explicar a importância da Filosofia sem assumir sua obrigatoriedade ou sem se comprometer com a necessidade disciplinar que a caracteriza, os PCNEM ponderaram,

A nova legislação educacional brasileira parece reconhecer, afinal, o próprio sentido histórico da atividade filosófica e, por esse motivo, enfatiza a competência da Filosofia para promover, sistematicamente, condições indispensáveis para a formação de cidadania plena. Em que pese essa competência, entretanto, cumpre destacar que, embora imprescindíveis, os conhecimentos filosóficos não são suficientes para o alcance dessa finalidade. Aliás, constitui-se quase num truísmo pedagógico o afirmar que todos os conhecimentos, disciplinas e componentes curriculares da Educação Básica são necessários e importantes na formação de cidadania do educando (Brasil, 1999, p. 45).



Com igual cuidado, os PCN+EM (2002) concebem à Filosofia um caráter globalizante, interdisciplinar, transdisciplinar ou mesmo metadisciplinar, responsável em demandar conceitos consoantes a outras disciplinas, sem objeto, resta-lhe conferir “fundamentos e pressupostos”, como podemos observar:

[...] Embora os artigos da LDB citados inicialmente neste documento (com exceção do artigo 36, que trata explicitamente da Filosofia e da Sociologia) façam referência a todas as disciplinas do currículo, a Filosofia, por suas características, tem condições de contribuir de forma bastante efetiva no processo de aprimoramento do educando como pessoa e na sua formação cidadã. Ou seja, enquanto os temas de ética e cidadania bordejam as demais disciplinas como reflexão transversal, no ensino da Filosofia esses temas podem constituir os eixos principais do conteúdo programático. Não se pense que, com essa afirmação, estejamos conferindo algum tipo de superioridade a ela [...] (Brasil, 2002, p. 44).

Desde a edição dos PCNEM (1999) e os PCN+EM (2002), foram inaugurados variados debates e fortes embates a respeito da importância da Filosofia no Ensino Médio brasileiro, e contra o dualismo que se instalou na indefinição compreensiva entre os termos: “competências e habilidades”, a serem desenvolvidos pelos educandos no encontro com os conteúdos filosóficos ao longo do processo formativo escolar. No primeiro momento, o debate buscou esclarecer sobre o papel e a concepção da Filosofia fornecida aos jovens escolarizados do Ensino Médio brasileiro. No segundo momento, defendê-la como instrumental emancipatório para o exercício da cidadania, o que gerou um problema filosófico, pois a concepção legal dos termos “competências e habilidades”, que sucessivamente vão reaparecendo em todos os documentos referentes ao ensino de Filosofia, até serem transmutados em eixos temáticos nos PCN+EM (2002, p.46), sendo oferecidos “[...] para que o professor elabore posteriormente sua própria organização programática, tendo em vista o perfil de seus alunos e o tempo de que dispõe para as aulas de Filosofia”.



A necessidade de superação dos impasses gerados pelas legislações ou obtusa compreensão a respeito da importância da Filosofia e de suas “competências e habilidades” para a formação dos jovens no Ensino Médio brasileiro geraram diálogos com as várias equipes técnicas dos Sistemas Estaduais de Educação, professores e alunos da rede pública, e representantes da comunidade acadêmica, em busca de consensos. Foram recorrentes os debates sobre a necessidade de uma alteração da legislação para tornar obrigatória a disciplina de Filosofia. Desses diálogos, com o objetivo de contribuir com a prática docente, foram elaboradas as Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCNs (2006). Já em sua introdução sobre os conhecimentos de Filosofia, percebemos uma interpretação nova, diferente daquela contida nos PCNEM,

A Filosofia deve ser tratada como disciplina obrigatória no ensino médio, pois isso é condição para que ela possa integrar com sucesso projetos transversais e, nesse nível de ensino, com as outras disciplinas, contribuir para o pleno desenvolvimento do educando. No entanto, mesmo sem o status de obrigatoriedade, a Filosofia, nos últimos tempos, vem passando por um processo de consolidação institucional, correlata à expansão de uma grande demanda indireta, representada pela presença constante de preocupações filosóficas de variado teor. [...] O tratamento da Filosofia como um componente curricular do ensino médio, ao mesmo tempo em que vem ao encontro da cidadania, apresenta-se, porém, como um desafio, pois a satisfação dessa necessidade e a oferta de um ensino de qualidade só são possíveis se forem estabelecidas condições adequadas para sua presença como disciplina, implicando a garantia de recursos materiais e humanos (BRASIL, 1999, p. 15-16).

Mesmo podendo afirmar que tais documentos tenham concebido a Filosofia em sua natureza dentro de uma plataforma aceitável, ou em conceitos que se comunicam entre si, entretanto, devemos ponderar que estes mesmos documentos consideram os conhecimentos filosóficos como meios metódicos ao alcance de saberes



a eles vinculados. Os conteúdos filosóficos são compreendidos como auxiliares e não como finalidade. Para que compreendamos melhor o reflexo dessa concepção redundante à Filosofia, Horn apresenta quatro argumentos que são fundamentais a esse entendimento,

[...] Primeiro porque a leitura, a interpretação, a escrita e articulação entre os conhecimentos têm a ver com os objetivos didático-pedagógicos do processo de escolarização dos sujeitos e a função da escola como um todo não podendo ficar sob a responsabilidade de uma disciplina especificamente. Segundo, esse entendimento, levado às últimas consequências, pode facilmente recair na prática da exegese textual, estruturalismo textual tipicamente acadêmico, como finalidade última do ensino de Filosofia, [...] Um terceiro lugar, não nos parece que, no caso da Filosofia, se consiga efetivar a intenção que subjaz à indicação presente, tanto nos Parâmetros Curriculares (1999 e 2002) como nas Orientações Curriculares (2006), de trabalhar como horizonte das competências e habilidades, que é justamente a ideia de “mobilizar a cognição” diante de problemas e dificuldades que o sujeito da aprendizagem enfrenta na produção de sua existência na sociedade na qual se encontra inserido. [...] um quarto aspecto a ser considerado, refere-se ao fato de que as referidas competências e habilidades, ao contrário do que os documentos afirmam, não apontam para o que seria específico da Filosofia e nem estabelece uma diferenciação em relação as outras disciplinas. O tratamento dado à Filosofia por meio das competências e habilidades ainda preserva, em boa medida, o mito de que a Filosofia não precisa definir o seu “lugar”, é um saber transversal que perpassa todos os demais saberes e, por essa razão, prescinde de um “código disciplinar” (Horn, 2013, p. 26-28).

Desde a LDB, as legislações que se seguiram fomentaram paulatinamente o entendimento da urgência da Filosofia sem que houvesse delimitado seu “lugar”, até as OCNs em 2006 reconhecerem abertamente sua obrigatoriedade disciplinar dentro do currículo para o Ensino Médio no Brasil. Evidentemente esse reconhecimento de que a Filosofia deve ser tratada como disciplina obrigatória no ensino



médio, não foi originado intencionalmente dentro do aspecto legal, mas como repercussão ao descompasso de entendimento reclamado sobre a finalidade da Filosofia. Surgiram questionamentos a respeito dos meios legais para que os conteúdos filosóficos garantissem sua eficácia, e não apenas fossem usados como recurso pedagógico a garantir a transversalidade entre disciplinas, mas preservando seu estatuto próprio.

Nesse período, é retomada e ganha força a decisão do Conselho Nacional de Educação (CNE), que tratou da aprovação do Parecer CNE/CEB nº 38, no dia 7 de julho de 2006, versando sobre a inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia (e Sociologia) no currículo do Ensino Médio brasileiro. Seus relatores Cesar Callegari, Murílio de Avellar Hingel e Adeum Hilário Sauer, debruçaram-se sobre a questão: como garantir a eficácia dessa diretriz, se não forem efetivados processos pertinentes de ensino e aprendizagem que propiciem esses conhecimentos? e aprovaram por unanimidade o referido parecer, assim se expressando na análise do mérito,

Preliminarmente, reitera-se a importância e o valor da Filosofia e da Sociologia para um processo educacional consistente e de qualidade na formação humanística de jovens que se deseja sejam cidadãos éticos, críticos, sujeitos e protagonistas. Essa relevância é reconhecida não só pela argumentação dos proponentes, como por pesquisadores e educadores em geral, inclusive não filósofos ou não sociólogos. [...] observando a coerência exigida pela base legal e normativa vigente, os conhecimentos relativos à Filosofia e à Sociologia, da mesma forma que os componentes Arte e Educação Física, devem estar presentes nos currículos do Ensino Médio, inclusive na forma de disciplinas específicas, sempre e quando a escola, valendo-se daquilo que a Lei lhe faculta, adotar no todo ou em parte, a organização curricular por disciplinas. Para garantia do cumprimento da diretriz da LDB, referente à Filosofia e à Sociologia, não há dúvida de que, qualquer que seja o tratamento dado a esses componentes, as escolas devem oferecer condições reais para sua

efetivação, com professores habilitados em licenciaturas que concedam direito de docência desses componentes, além de outras condições, como, notadamente, acervo pertinente nas suas bibliotecas (Brasil, 2006, p. 1).

Esse Parecer fundamentou a Resolução CNE/CEB nº 4/06, alterando a Resolução CNE/CEB nº 3/98 em seu Art. 1º § 2º, e do Art. 10º § 3º, passando à seguinte redação:

§ 2º As propostas pedagógicas de escolas que adotarem organização curricular flexível, não estruturada por disciplinas, deverão assegurar tratamento interdisciplinar e contextualizado, visando ao domínio de conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania. [...]

Art. 2º São acrescentados ao artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 3/98, os § 3º [...]

§ 3º No caso de escolas que adotarem, no todo ou em parte, organização curricular estruturada por disciplinas, deverão ser incluídas as de Filosofia e Sociologia (Brasil, 2006, p. 1).

Até então, a legislação instituiu a Filosofia em caráter transversal, interdisciplinar e contextualizado, quando na verdade entendemos que esta deveria ser regra a todos os componentes de ensino nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

É inegável, para aqueles que pensam a educação com profundidade, não admitir que se elenque a Filosofia no Ensino Médio meramente como instrumental contributivo na formação analítica dos fenômenos sociais, e reflexiva sobre os elementos que constituem os questionamentos a respeito do sentido da existência, e ainda, com ênfase nos recursos conceituais específicos ligados ao âmbito da ética, refletindo sobre a situação da própria realidade do educando e colaborando largamente na formulação efetiva da garantia de sua cidadania.



Em tramitação desde agosto de 2003, finalmente o Congresso aprova o Projeto de Lei do Deputado Ribamar Alves - PL nº. 1.641/03-B, sendo sancionado como a Lei nº. 11.684/2008 de 2 de junho de 2008, pelo Presidente da República em exercício José de Alencar, alterando a Lei nº 9.394/1996 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, incluindo, a partir de sua edição, com clareza, no artigo 36, a disciplina de Filosofia de forma obrigatória nos currículos escolares das três séries do Ensino Médio no Brasil. O fato importante que recai sobre a Lei nº. 11.684/08 é que ela, além de institucionalizar a disciplina de Filosofia, conservou-a ao mesmo tempo em seu papel relevante no contexto que a LDB lhe conferiu, como formadora do cidadão para o futuro da sociedade, associando-a ainda a aspectos como “críticidade”, “conscientização” e “pensamento rigoroso”. Ou mesmo, como posteriormente observados em outras legislações, ao se referir à Filosofia, como no Parecer CNE/CEB nº 38/06, que destacou o papel da presença da Filosofia “na educação média dos jovens cidadãos” como “formação crítica” com “compromisso humanista”.

No Parecer CNE/CEB nº 22/08, aprovado em 8 de outubro de 2008, já consta sobre a regulamentação da disciplina de Filosofia na base curricular do Ensino Médio, a consulta feita pelo Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica sobre a implementação das disciplinas Sociologia e Filosofia no currículo do Ensino Médio. Em resposta ao interessado, o relator Cesar Callegari (2008, p.02) em seu voto, estabelece prazo inicial em 2009, para a inclusão obrigatória da disciplina “[...] ano a ano, até 2011, para os cursos de Ensino Médio de 3 anos de duração, e até 2012, para os cursos com duração de 4 anos”. Concluindo, o relator recorda que “[...] os sistemas de ensino devem zelar para que haja eficácia na inclusão dos referidos componentes, garantindo-se aulas suficientes em cada ano e professores qualificados para o seu adequado desenvolvimento”. Sob mesma inspiração, os que pensavam o ensino de Filosofia no Brasil, diante de tais conquistas, centraram suas discursões em novas metas, com foco principalmente na formação dos professores e da materialização dos conteúdos a serem transmitidos nas escolas brasileiras.



O saber filosófico no Ensino Médio, com a inclusão disciplinar em caráter obrigatório, ganha em seu conteúdo curricular uma nova oportunidade formativa aos jovens, na construção da autonomia, com desdobramentos éticos e desembocando naturalmente numa corresponsabilidade sociológica, necessários à cidadania.

Nesse tempo se experimentou um momento bastante eufórico, pelo que representou no campo educacional brasileiro essa conquista frente às lutas que se arrastavam na história da disciplina. Kohan, ao se referir a esse momento, exprime-se com relativo entusiasmo,

[...] A história recente da volta da obrigatoriedade da Filosofia aos currículos do Ensino Médio no Brasil é um exemplo. A legislação o diz claramente: é necessário que os alunos adquiram os conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários para o exercício da cidadania. O texto legal supõe, então, que a formação filosófica se justifica em função de sua contribuição para a cidadania. Uma instância exterior, a formação para a cidadania, outorgaria sentido ao ensino da Filosofia. Trata-se de um discurso instalado já na própria comunidade filosófica, em muitos professores que assim defendem a obrigatoriedade da disciplina (Kohan, 2013, p. 190).

Antes de continuar a presente análise sobre a história da Filosofia como disciplina no Ensino Médio Brasileiro, podemos estabelecer nexos do período acima descrito, em relação às semelhanças semânticas e aos objetivos tecnicistas que justificaram a exclusão da Filosofia dos currículos escolares no Regime Civil-Militar, com a atual Reforma do Ensino Médio Brasileiro, que analisaremos ao final deste capítulo. Essa Reforma, proposta pelo Governo Michel Temer (2016) e transformada na Lei 13. 415/17, como demostramos no capítulo anterior, em seus objetivos obscurantistas, marca a retomada do enfoque tecnicista que privilegia o empresariado pela formação de mão-de-obra barata, a partir do baseamento em políticas educacionais internacionais com padrões capitalistas. A consequência



disso é o reposicionamento curricular da Filosofia, mais uma vez, na história do Ensino Médio brasileiro. A Filosofia é agora subjugada e camuflada intencionalmente, passando a figurar como disciplina optativa, relegada mais uma vez a um quadro de esquecimento dentro do currículo.

O que voltamos a experimentar atualmente, semelhante ao tempo da ditadura Civil-Militar, a respeito da perda da obrigatoriedade da disciplina de Filosofia, em muito tem relação com o relaxamento generalizado e a acomodação instalada após o entusiasmo sentido por ocasião da aprovação e efetivação em caráter disciplinar obrigatório em 2008. Nesse aspecto, concordamos com Menezes que já advertia,

[...] A discussão do modelo acadêmico-tecnista da formação e o desafio da desconstrução do paradoxo ideológico se impõem frente à experiência histórica do passado como objeto recente de um experimento do pensamento no contexto da atualidade. Ele procura mostrar que uma mudança no regime de ensino não depende só da evolução pedagógica, mas ainda daquilo que lhe possibilita pensar (Menezes, 2013, p. 183).

Seguindo essa teorização, entendemos que o afastamento do exercício do pensar e involução pedagógica no período anterior ao Regime Militar no Brasil, trouxeram consequência danosa em relação à presença da Filosofia na escola, por ocasião do Golpe Militar, e o desdobramento final foi sua total exclusão do currículo em 1971. Da mesma forma, o afrouxamento dos que pensam a educação mediante à eufórica aprovação da Lei nº. 11.684/08, como acima destacamos ao citar Kohan (2013), revelando a acomodação diante de uma aparente segurança legal que a Lei trouxe naquele momento, ao invés da vigilância sobre as conquistas, passou-se a ser observada a disputa pelos espaços para a proposição de métodos pedagógicos, em certa medida, até tidos como absolutos ou como pressupostos a um verdadeiro currículo filosófico.



O desdobramento reeditado mais uma vez é que a Filosofia foi golpeada dentro do currículo secundário, repetindo a saga imposta ao seu ensino no Brasil. Atitudes como estas enfraqueceram o debate sobre a concepção e finalidade da Filosofia, o que pode ter permitido uma antipatia ao seu lugar no currículo e negação da sua importância e contributo como disciplina no Ensino Médio brasileiro.

Negativamente, tendo como resultado referente à disciplina de Filosofia sua desarticulação e seu desdobramento o retrocesso nas últimas legislações, originada pela Medida Provisória nº 746 e transformada na Lei nº. 13.415/17. Seguida pela Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que instituiu unilateralmente a Base Comum Curricular – BNCC, a qual analisaremos a seguir.

UMA ANÁLISE DOS CONTEÚDOS DAS LEGISLAÇÕES EDUCACIONAIS E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOS FUTUROS CIDADÃOS, FACE A LEI Nº 13.415/17

A Medida Provisória 746/2016, aprovada em 7 de dezembro por expressivos 273 votos, tinha também como objetivo alterar a Lei nº. 11.494/07, que se refere ao fundo de manutenção e desenvolvimento da Educação Básica e da valorização dos profissionais da educação, visando destinar recursos na ampliação das Escolas de Tempo Integral. Essa ideia nos parece uma tentativa de aplicação apressada de mecanismos para reverter as preocupantes estatísticas educacionais brasileiras e para servir aos interesses políticos do então ministro da Educação Mendonça Filho, que usou a experiência de seu Estado, Pernambuco, como justificativa exitosa à sua aplicação



nacional. O que revela um grande contrassenso, pois os recursos assegurados nesta MP atingem 500 mil alunos num contingente de 8,3 milhões. O deputado Reginaldo Lopes (PT), autor do projeto de Lei 6.840/13, que propôs mudanças na estrutura e organização do Ensino Médio Nacional e que até então tramitava no congresso para implementar a Reforma educacional, porém com critérios diferentes dos que foram adotados, levantou voz contra esse aspecto da MP nº 746, sob o argumento de que esta criava duas escolas, “uma vai ter tudo e outra nada”. Além da proposição da ampliação da carga horária mínima para o Ensino Médio gradativamente para 1.400 horas, a escolha do ensino de português e matemática obrigatoriamente aos três anos da última etapa da Educação Básica, entre outras, a Medida Provisória previu a flexibilização do currículo do Ensino Médio como elemento norteador a ser contemplada na BNCC, em itinerários formativos específicos e com ênfase nas áreas escolhidas nos sistemas de ensino.

A Filosofia, nesse raciocínio perde a obrigatoriedade disciplinar e passa a integrar a área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, o que significa um retrocesso para a Filosofia no Ensino Médio brasileiro, amplamente defendida e buscada até a Lei nº 11.684/2008. Em 13 de dezembro de 2016, foi apresentada uma emenda para incluir a Filosofia e Sociologia em caráter obrigatório, sendo acolhida, mas não assumida, a começar pela contradição da flexibilidade dos sistemas de ensino poderem fornecer apenas uma área de conhecimento; assim, os alunos que optarem em cursar a Filosofia dentro das ciências humanas, não terão sua “preferência” respeitada, visto que os sistemas de ensino não são obrigados a atender todas as áreas de conhecimento.

Cresceu a possibilidade de negação dos conteúdos de Filosofia no Ensino Médio, já que, apesar da legislação dispô-los nos conteúdos e práticas dentro das Ciências Humanas, podemos verificar o reaparecimento da concepção muitas vezes aplicadas à Filosofia, como de um mero discurso ou sem especificidade



disciplinar. Mesmo que nos cause estranheza existem aqueles que concordam com essa concepção a respeito da Filosofia. Em nome de não prender a Filosofia numa “grade” curricular, muitos teóricos a defendem como prática do lugar nenhum, apoiando-se na forma estabelecida em Sócrates, que se dava de forma atópica, nas praças da cidade. O que, segundo Kohan, é quase impossível de repetir,

[...] Sócrates mostra que o próprio da filosofia não tem a ver com fixar o pensamento. Foi tão longe nesse ponto que resistiu à instituição, à escritura e a própria fixação de uma utopia no pensamento. Alguns discípulos fizeram-lhe caso, outros não. Platão foi o mais “desobediente” e talvez por isso ele tenha deixado uma marca maior para a filosofia: a academia, os diálogos, as aventuras políticas na Sicília (Kohan, 2009, p. 82).

A Filosofia escolarizada não se furta à missão crítica da formação dos sujeitos para interferirem na realidade na qual estão inseridos e na sua transformação. Walter Kohan continua utilizando o pensamento socrático para “reiterar e reconfigurar” a Filosofia em seu compromisso com a transformação do pensamento, no qual o ensino escolar não se configura uma desvirtuação desse saber, mas uma chave hermenêutica ao pensar e ao viver,

[...] ensinar e aprender filosofia são uma oportunidade para transformar o que pensamos e com isso o modo em que vivemos e somos. Não define a forma específica da transformação para além de um sentido que afirma para ela. Simplesmente, abre oportunidade de poder pensar e viver de outra maneira. Do mesmo modo, a filosofia não transforma uma ordem social para instituir outra, mas transforma o que somos e o modo como nós pensamos em uma ordem social dada para abrir a possibilidade de pensar e viver uma nova ordem. Isso a faz revolucionária, ainda que não esteja a serviço de nenhuma revolução social específica (Kohan, 2009, p. 83).

Chegamos, a partir desta teorização, à constatação de que a Reforma do Ensino Médio brasileiro, a partir da Medida Provisória nº 746,



comprometeu o ensino da Filosofia para os jovens escolarizados, que deveriam, segundo os documentos acima analisados, neste percurso formativo e auxiliados por esta disciplina, desenvolver no aluno seu potencial crítico, análise reflexiva e capacidade auto avaliativa.

A perda da obrigatoriedade da Filosofia como disciplina no Ensino Médio na atual reforma, remonta a situação da década de 80, marcada pela batalha e organização de professores até conseguirem a reinserção da Filosofia nos currículos do Ensino Médio pela Lei nº 7.044 de 1982. Ao refletir sobre aquele momento, afirma Aranha,

[...] Lamentar a exclusão do ensino de filosofia no Ensino Médio e lutar por seu retorno significa defender a inegável contribuição para a formação integral do estudante. Certamente as aulas de filosofia não se destinam a formar especialistas, função essa do Ensino Superior, nem atrair alunos para aqueles cursos. A tenção do professor de filosofia deve orientar-se para todos os estudantes, para aqueles que serão comerciantes, profissionais liberais, políticos, artistas, executivos.; pessoas que além de suas profissões, permanecem a uma família, a uma comunidade, são seres humanos situados num tempo e espaço, capazes de refletir a respeito das suas circunstâncias, projetos, escolhas e modos de atuação (Aranha, 2000, p. 115).

A negação da disciplina de Filosofia e sua obrigatoriedade nos três anos do Ensino Médio determinada pela referida Reforma educacional menosprezou sua contribuição para a formação integral do aluno a que se referiu a autora. O Ensino Médio brasileiro, no qual se situa o objeto dessa pesquisa, assumiu lugar na agenda governamental após repetir dois anos sem cumprir as metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação - PNE. Além da qualidade insatisfatória, outros agravantes se descortinaram, como a crescente evasão escolar em todos os anos do Ensino Médio. Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, o Censo Escolar (2015) apresentou a seguinte estatística: “[...]1º ano 8,8% correspondente a 281.456 abandonos; o 2º ano 6,3% correspondente



164.527 abandonos e o 3º ano 4,6% correspondente 99.967 abandonos, uma evasão total de 19,7%". Outro fator negativo foi a situação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica-IDEb: o Plano Nacional de Educação - PNE previu alcançar para o Ensino Médio a meta de 4,3 até 2015, mas alcançou apenas 3,7.

Essa situação que os números revelam a respeito do Ensino Médio Brasileiro já vinha sendo paulatinamente denunciada pelos professores e os que atuam na articulação da educação em nível nacional. A quantificação e a qualificação esperadas, após os resultados coletados no comparativo pretendido pelos indicadores definidos pelo MEC, revelaram a urgência da tomada de decisões para estancar ou até mesmo reverter as estatísticas. O perigo trazido a este enfrentamento inaugurado pela MP nº 746/16 é que novamente se reedite o ideário experienciado nos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2012), ao lançar em 1996 um ano dedicado à educação, intuindo que o problema educacional a ser pela reforma enfrentado era administrativo. A eficiência buscada pelo ministro da educação naquele momento tinha como objetivo, entre outras coisas, elevar os níveis de escolarização para a inserção competitiva do país no cenário econômico internacional.

A reforma educacional atual tem revelado esse mesmo assentimento tendencioso à manipulação dos indicadores e satisfação das demandas do capital. Nesse aspecto, não nos causa estranheza que sua implementação descartou a ampla discussão e tenha gerado grandes contradições, como é o caso especificamente da Filosofia. Não acreditamos ainda que o descarte de conteúdos filosóficos não estejam elencados ideologicamente por representar um empecilho dentro da escola para implementação das políticas governamentais a curto e longo prazo, pela sua natureza e função como disciplina no Ensino Médio, que sempre referenciou a Filosofia em sua função geral na escola, voltada à formação dos futuros cidadãos. Não é impossível pensar que por conta dessa unidade: Filosofia e formação cidadã, o Estado queira implementar políticas que desvinculem

a Filosofia desse papel em vista do controle social. Segundo Cerletti, a verdadeira função da Filosofia é a seguinte:

[...] A filosofia é fundamental para formar sujeitos críticos capazes de questionar a validade de uma argumentação, a legitimidade de um fato ou aparente inquestionabilidade do que é dado. É sua tarefa por excelência promover um pensar agudo que possibilite desmitificar a ilusão de que certos saberes e práticas são “naturais”, mostrando as condições que fazem que se apresentem de tal maneira (Cerletti, 2009, p. 75).

A contradição inaugurada pela MP nº 746/16, sob a premissa da promoção de uma escola de tempo integral, mas sem componentes curriculares obrigatórios como a disciplina de Filosofia que desenvolve a materialização dessa formação integral dos estudantes em sua capacidade de ler o mundo e desmitificá-lo, consubstanciou-se na Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017. Ao ser aprovada, essa Lei reformulou toda a estrutura curricular para o Ensino Médio brasileiro, acrescentando num primeiro ato, um novo artigo à LDB,

Art. 3º A Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida do seguinte art. 35-A:

Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:

- I - linguagens e suas tecnologias;
- II - matemática e suas tecnologias;
- III - ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV - ciências humanas e sociais aplicadas.

§ 1º A parte diversificada dos currículos de que trata o caput do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural.



§ 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia.

§ 3º O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas.

§ 4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino.

§ 5º A carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino.

§ 6º A União estabelecerá os padrões de desempenho esperados para o ensino médio, que serão referência nos processos nacionais de avaliação, a partir da Base Nacional Comum Curricular.

§ 7º Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais.

§ 8º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação processual e formativa serão organizados nas redes de ensino por meio de atividades teóricas e práticas, provas orais e escritas, seminários, projetos e atividades on-line, de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;

II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem (Brasil, 2017, p. 02).

E num segundo ato, revogando o artigo 36 da LDB, que acabou decretando o desaparecimento da Lei nº 11.684 de 2008, a qual trouxe a obrigatoriedade da Filosofia para o Ensino Médio brasileiro,



Art. 4º O art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

- I - linguagens e suas tecnologias;
- II - matemática e suas tecnologias;
- III - ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV - ciências humanas e sociais aplicadas;
- V - formação técnica e profissional.

§ 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino.

I - (revogado);

II - (revogado);

§ 3º A critério dos sistemas de ensino, poderá ser composto itinerário formativo integrado, que se traduz na composição de componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular - BNCC e dos itinerários formativos, considerando os incisos I a V do caput (Brasil, 2017, p. 03).

A partir das escolhas estabelecidas na Lei, ao excluir a obrigatoriedade da Filosofia na atual Reforma do Ensino Médio, entendemos enfraquecer ainda mais a escola pública. É negada a formação reflexiva dos jovens e seu desenvolvimento no alcance de uma consciência autônoma. O ser político formado para a vida e o mundo comum, que aprofundaremos posteriormente sob a perspectiva arendtiana, também é negado; pelo percurso da Filosofia, até então defendido em legislações anteriores, o jovem desenvolveria, não só o senso de pertença, mas também a consciência do mundo no qual ele vive, livrando-o das manipulações ideológicas e garantindo a continuidade desse mesmo mundo comum.



Ao refletir antes mesmo da aprovação da Lei nº 13.415 sobre o papel das Ciências Humanas no Ensino Médio, Simões alertava para o perigo da “fragilização” e “subalternização” do potencial que oferecem no processo pedagógico escolarizado,

[...] Neste cenário, o lugar das C.H. vai sendo subalternizado e subordinado aos interesses do capital, pois Geografia, Filosofia, Sociologia e História serão trabalhadas a partir da reforma, com predomínio do caráter empresarial-neoliberal. Parece que aqueles que acreditam que o pensamento crítico, capaz de ampliar nossa capacidade de compreender como funciona a sociedade é sinônimo de “doutrinação” – como é o caso do movimento Escola Sem Partido, deram um passo importante na institucionalização de seus ideais. Porém, não podemos perder de vista as possibilidades de resistência coletiva, não somente para que as C.H. continuem ocupando um lugar de poder nos currículos escolares, mas para que a escola pública possa ser espaço comum em nossos territórios de vida digna de todos e todas, emancipatória, formadora de opinião e de sujeitos na contemporaneidade (Simões, 2017, p. 56).

Aos poucos tornou-se claro que as preocupações acima trazidas pelo autor, materializaram-se. Fazem valer o ideário econômico denunciado, e seu aspecto ideológico foram também contemplados, consonantemente ao projeto de Lei N. 193/16 - O Programa Escola Sem Partido. No campo educacional, a clara relação de disciplinas dentro das políticas educacionais serem aliadas ao progresso econômico e tecnológico e funcionam como tendência ideológica à extinção das Ciências Humanas, como observamos, por exemplo, com a retirada da Filosofia dos currículos no Ensino Médio. Esse processo reiniciado no Brasil pelo ideário do projeto Escola sem Partido, estava antes adormecido nas políticas públicas anteriores ao atual governo, mas conservado nas instituições e organismos ligados aos grupos empresariais.

Esse processo reiniciado com a atual Reforma educacional traz, segundo Frigotto, alguns objetivos,

[...] neste processo implicaria a mudança da função docente iniciando pelo ataque aos profissionais da educação, tirando-lhes a autonomia de ensinar, de educar e de avaliar. No mesmo processo, atacar as universidades públicas com a justificativa de que, ao incluírem em seus currículos de formação de professores de Economia, Sociologia, Filosofia, etc., ideologizam o que deve ser a formação docente – treinar para o ensinar. Sob a ideologia da neutralidade do conhecimento e da redução do papel da escola pública de apenas instruir, esconde-se a privatização do pensamento e a tese de que é apenas válida a interpretação dada pela ciência da classe detentora do capital. [...] O Escola sem Partido expressa o epílogo de um processo que quer estatuir uma lei que define o que é ciência e conhecimentos válidos, e que os professores só podem seguir a cartilha das conclusões e interpretações da ciência oficial, uma ciência supostamente não neutra. Para isso, manipula até mesmo o sentido liberal de política, induzindo a ideia de que a escola no Brasil estaria comandada por um partido político e seus profissionais e os alunos seres idiotas manipulados (Frigotto, 2017, p. 29).

Seguindo a rápida implementação da Reforma do “novo Ensino Médio”, o MEC tratou de produzir uma Base Nacional Comum Curricular, com objetivos de fornecer diretrizes comuns ao Brasil. A cronologia para implantação da BNCC para o Ensino Médio se iniciou em junho de 2015, com o anúncio do MEC sobre sua implementação, seguido pela elaboração preliminar por especialistas, e neste mesmo período foram abertas consultas públicas, realização de seminários estaduais, sendo, finalmente em abril de 2018, entregue ao Conselho Nacional de Educação a terceira versão da BNCC para o Ensino Médio. Nela, a Filosofia aparece na área das Ciências Humanas, responsáveis pelo desenvolvimento de seis competências,



1. Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir de procedimentos epistemológicos e científicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente com relação a esses processos e às possíveis relações entre eles.
2. Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão dos processos sociais, políticos, econômicos e culturais geradores de conflito e negociação, desigualdade e igualdade, exclusão e inclusão e de situações que envolvam o exercício arbitrário do poder.
3. Contextualizar, analisar e avaliar criticamente as relações das sociedades com a natureza e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de soluções que respeitem e promovam a consciência e a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global.
4. Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades.
5. Reconhecer e combater as diversas formas de desigualdade e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.
6. Participar, pessoal e coletivamente, do debate público de forma consciente e qualificada, respeitando diferentes posições, com vistas a possibilitar escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (Brasil, 2018, p. 558).

Além das seis competências a serem desenvolvidas nas Ciências Humanas e Sociais aplicadas no Ensino Médio, portam também o dever de desenvolverem 31 habilidades. História, Geografia, Sociologia e Filosofia têm suas especificidades fundidas num propósito único, segundo a BNCC, assim expresso,

[...] pretende possibilitar o acesso a conceitos, dados e informações que permitam aos estudantes atribuir sentidos aos conhecimentos da área e utilizá-los intencionalmente para a compreensão, a crítica e o enfrentamento ético dos desafios do dia a dia, de determinados grupos e de toda a sociedade (Brasil, 2018, p. 550).

No que concerne à Filosofia, houve na BNCC o desaparecimento dos nomes “obrigatoriedade ou disciplina”. Houve a diluição, em nome da flexibilidade na área das Ciências Humanas, dentro dos itinerários formativos. A citação indireta à Filosofia para o Ensino Médio só aparece na BNCC quando há o detalhamento da quinta competência específica das Ciências Humanas, ao posicionar-se a respeito do exercício de seu papel reflexivo, com a seguinte expressão: “[...] a construção do pensamento filosófico, permite aos jovens compreender os fundamentos da ética em diferentes culturas, estimulando o respeito às diferenças (culturais, religiosas, étnico-raciais etc.), à cidadania e aos Direitos Humanos” (Brasil, 2018, p. 564).

Considerando que as atuais políticas educacionais definirão a formação dos futuros cidadãos, e após o resultado que chegamos por meio da depurada análise histórica realizada sobre as legislações em seus objetivos marcadamente políticos-ideológicos, legando-nos invariavelmente a constatação de que a Filosofia no ensino escolar exerce influências cruciais, marcadamente pré-definidas, ao objetivar o que se esperara dos futuros cidadãos, portanto, portadora de intencionalidades. Recobramos, a seguir, a urgência da defesa e retomada do ensino obrigatório da disciplina de Filosofia no Ensino Médio brasileiro, negados mais uma vez aos futuros cidadãos na atual reforma. Para tanto, retomaremos a investigação sobre as ideias pedagógicas no Brasil a partir de um recorte temporal entre 1930 a 1945, que julgamos importante retomar antes de aplicar a trama dos conceitos oriundos do pensamento arendtiano que elegemos como referencial teórico metodológico, e, já inicialmente anunciados na presente pesquisa. E então abstrairmos as contribuições da sua crítica, fornecendo ao objeto investigado ao resultado pretendido, atualidade e relevância.



4

O ENSINO DA FILOSOFIA:

AS IDEIAS PEDAGÓGICAS
E A CRÍTICA ARENTIANA



Nesse capítulo analisaremos um período de grandes resultados para o crescimento da consciência da necessidade da educação escolar para todos, mesmo que não tenha sido efetivamente desenvolvida por esbarrar no aspecto estrutural nacional oriundo das problemáticas econômicas e sociais, num período de avanço industrial. Romanelli associa a defasagem entre educação e o desenvolvimento brasileiro às contradições políticas após 1930,

[...] essa relação se trona evidente na organização do ensino que evoluiu, refletindo aquela luta, de modo que se pode perceber, nessa evolução, ora a conciliação das facções opostas, ora a predominância de uma delas, sendo a tendência geral favorável às facções conservadoras [...] as reformas efetuadas durante esse período visaram, teoricamente, a uma adequação maior do sistema educativo ao modelo do desenvolvimento adotado. Nesse sentido, ganhou importância a necessidade de afastar do sistema tudo que tivesse relação com a velha concepção de educação própria da mentalidade pré-capitalista, e os termos “eficácia” e “produtividade” adquiriram um conteúdo ideológico (Romanelli, 2014, p. 15).

Esse cenário gerou o surgimento de grandes embates relacionados à concepção de educação, iniciando uma luta ideológica e materializando-se, ao mesmo tempo, numa fragmentação pedagógica no Brasil por parte dos seus reformadores. De um lado, os escolanovistas, na defesa da gratuidade e obrigatoriedade do ensino laico às bases da educação nacional, e do outro, os educadores católicos, que enxergavam no ensino laico e na interferência do Estado um perigo à educação e afronta aos seus princípios doutrinários, mas, na verdade, estava também em jogo o monopólio do ensino secundário em sua ampla rede espalhada no território brasileiro desde os jesuítas.

O ensino da Filosofia em meio à luta ideológica travada foi logo direcionado emblematicamente a uma prática dos partidários da escola tradicional, sua identificação consequentemente associada com as escolas privadas das elites. Intuímos que esse aspecto singular

se configura como possível determinante influenciador para o movimento renovador não ter assumido de imediato o ensino filosófico.

A análise desenvolvida a respeito da trajetória do ensino da Filosofia nas legislações, ao longo da história do ensino secundário do Brasil, mostra-nos que se relaciona a vários determinantes políticos, e, como vimos, foram definidores para a sua continuidade ou descontinuidade no currículo escolar. Essa intermitência nos obriga a investigar mais detalhadamente na história a gênese da problemática, para compreendermos o que legou ao ensino da Filosofia essa constante instabilidade e que está sendo mais uma vez reeditada na atualidade.

AS IDEIAS PEDAGÓGICAS ENTRE 1930 – 1945 E SEUS DESDOBRAMENTOS AO ENSINO DA FILOSOFIA NO BRASIL

É importante resgatar a historicidade dos marcos legais ao ensino de Filosofia no Brasil para compreender as influências do poder das classes hegemônicas e suas ideologias no processo histórico de inclusão e exclusão da disciplina. Ao tratar da trajetória histórica da disciplina de Filosofia no campo educacional brasileiro, temos a consciência de não ter esgotado todas as variantes em seus contextos na história. Apesar de termos elegido as características mais fundantes a essa mesma compreensão histórica, em vista de uma pesquisa mais abrangente, como contributo à história da educação, alguns aspectos necessitam ser esclarecidos na tentativa de buscar uma explicação da situação do ensino da Filosofia no contexto educacional atual.

Para melhor compreensão, objetivamos analisar a relação da Filosofia com as ideias pedagógicas no Brasil, buscando descrever



as razões que levaram ao ensino da Filosofia uma certa descon-fiança ou preconceito sobre seus principais promotores. Retomamos à década de 1930, quando Francisco Campos, então ministro da Educação e Saúde Pública, editou, entre outros decretos, o de número 19.941, de 30 de abril de 1931, que restabeleceu o ensino religioso nas escolas, fato esse que aconteceu pela primeira vez na história da República, em atendimento à Igreja Católica. Esse benefí-cio, segundo Saviani, tem seus pressupostos,

[...] essa situação não se configurava tão estranha, uma vez que estava respaldada por importantes precedentes históricos, como se pode ver pelos processos de restau-ração na Europa em meados do século XIX. O exemplo mais contundente desse fenômeno deu-se na França, onde a burguesia, após ter atacado violentamente a Igreja enquanto componente do “Antigo Regime”, a ela se aliou diante do temor do avanço do movimento operário. E no Brasil das décadas de 1920-1930 também estava em causa esse temor no momento em que se procurava converter a questão social de caso de polícia, como fora tratada na República Velha, em questão política. E a Igreja apareceria aí, como um antídoto importante com sua doutrina social, formulada na encíclica *Rerum Novarum*, de Leão XIII, em 1891, e reiterada por Pio XI na encíclica *Quadragesimo Anno*, promulgada exatamente em 1931 para comemorar os qua-renta anos da *Rerum Novarum* (Saviani, 2008, p. 196).

Outro pressuposto da aliança de Francisco Campos com a Igreja Católica, segundo Saviani,

[...] Francisco Campos vinha alinhando-se com o pensa-mento autoritário na esteira das elaborações de Alberto Torres, Azevedo Amaral e Oliveira Vianna. Tal tendência estava em expansão, encontrando guarida nos líderes intelectuais católicos, entre os “tenentes” e nos positivis-tas históricos do Rio Grande do Sul (Saviani, 2008, p. 197).

O período do Governo Getúlio Vargas representou um desejo de “modernização” do país e consequentemente o campo educa-cional foi tratado com uma das urgências desse Governo Provisório



(30-34), em vista da formação técnica, no atendimento às mudanças na sociedade brasileira. Nessa perspectiva, podemos iniciar uma descrição dos vestígios que colaboram para o ordenamento das facetas que nesse período determinaram a visão de temas ligados à educação, seus conflitos e ideologias. Segundo Moura,

[...] no final de 1931, celebrou-se a IV Conferência Nacional de Educação de 13 a 20 de dezembro, à qual o chefe do Governo Provisório e o Ministro da Educação e Saúde confiaram a incumbência de definir os princípios da educação e a fórmula feliz em que se pudesse exprimir a política escolar da Revolução (Moura, 2000, p. 120).

Nesse contexto, encontra-se a Igreja Católica, que conservou estrategicamente uma aliança com o Estado. No campo da educação, a materialização do pensamento liberal laico em oposição às “elites”, foi se acirrando e polarizando as discussões educacionais entre as ideias dos escolanovistas e dos espiritualistas católicos. Mesmo assim, segundo Saviani, até 1931 não eclodiu amplamente o conflito,

[...] participavam, lado a lado, na Associação Brasileira de Educação (ABE), o conflito emergiu no apagar das luzes de 1931, na IV Conferência Nacional de Educação, vindo a consumir-se a ruptura com a publicação do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” no início de 1932. Em consequência, os educadores católicos retiraram-se da ABE e fundaram, em 1933, a Confederação Católica Brasileira de Educação (Saviani, 2008, p. 197).

O ideal da Escola Nova encontra seus principais expoentes em nomes como Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Almeida Júnior, Hermes Lima e Frota Pessoa, que defendiam a institucionalização da escola pública, laica, com igualdade de direito a ambos os sexos, à educação obrigatória, igualitária e para todos.

O comportamento das forças católicas de oposição foi inevitável, pois estava ameaçada a manutenção do monopólio eclesial no campo do ensino secundário na ampla rede espalhada no território



brasileiro. A Igreja no Brasil tratou com desconfiança a proposta dos ideais escolanovistas, sob argumentos controversos, como: afronta à autoridade e ruptura ao ensino da moralidade religiosa, que na verdade suprimia o desejo de formar uma elite de intelectuais católicos para não ter seu trabalho catequético mais uma vez minado, como se deu na Velha República.

A Igreja, contrária às ideias da Escola Nova, exerceu naquele momento forte pressão sobre o ministro da educação Francisco Campos, levando-o a sancionar o decreto nº. 19.941 de 30 de abril de 1931, que tratava do restabelecimento do ensino religioso como facultativo no primário, secundário e normal. Mas, o ministro, buscando um equilíbrio de forças, favoreceu também os ideais dos intelectuais escolanovistas. Segundo Alves, as reformas no Governo Getúlio Vargas se deram em vista à sustentação política e ideológica,

[...] uma das razões que nortearam as reformas educacionais nesse período foi o aumento da demanda por mão-de-obra qualificada para a indústria. Os níveis de ensino e os currículos foram adaptados, assim, para responder a essa demanda, mas, sem deixar de manter também o "corte de classe" que historicamente caracterizou o ensino escolar no Brasil (Alves, 2002, p. 32).

A busca do domínio pedagógico por meio de um ideário no campo educacional brasileiro entre católicos e renovadores perpassou das décadas de 1930-1940. Numa abordagem mais ampliada, é possível verificar o movimento de renovação pedagógica como portador de dois aspectos: a presença do trabalho no processo de instrução técnico-profissional e a descoberta da psicologia infantil. No Brasil, foi Lourenço Filho quem melhor articulou esses dois aspectos (Saviani 2008, p. 198), e foi um precursor fundamental na democratização do ensino no país em todo o período que Vargas esteve no poder.

Já em Fernando de Azevedo encontramos o grande defensor e propagador do Movimento Escola Nova no Brasil. O seu pensamento



tem salvaguardado um aspecto social, não apenas pela condição de catedrático de sociologia, mas também por ter sido influenciado por Durkheim e por Manheim, como afirma Saviani,

[...] Azevedo informa que a ideia e a inspiração de uma nova “era clássica” anunciada por Lunatschsky lhe eram muito caras, concorrendo para suas ideias socialistas. E declara-se *socialista, homem de esquerda, como diria depois* (Saviani, 2008, p. 215).

Fernando de Azevedo fez do documento ‘O Manifesto dos Pioneiros’ uma obra, para não ser assumido como notícia transitória, e para conservar os ideários do cenário nessa época, e servir como vetor aos que atuavam no campo educacional. Para Moura, “[...] as polêmicas suscitadas pelo manifesto foram, contudo, muitas e não se confinaram à questão do laicismo da escola e do ensino religioso para os quais os educadores católicos eram altamente sensíveis” (Moura, 2000, p. 121), ou da disseminação de ideias em defesa da escola pública para todos como dever do Estado, com a cooperação de todas as instituições sociais, sem prescindir da família, colaboradora efetiva. E ainda, a educação laica, gratuita, obrigatória, tendo financiamento garantido, devendo funcionar na autonomia e com um currículo comum ao país.

A educação na verdade era vista como ponto fundamental para o desenvolvimento do país. Fazendo um resumo desta época, Fernando de Azevedo teoriza que,

[...] não se pode, porém, circunscrever os domínios dessas lutas, no terreno pedagógico, a uma discordância ou oposição entre a política escolar da Igreja e a nova política de educadores, que adotava, como pontos do programa, alguns princípios repetidos por aqueles, como coeducação e a laicidade do ensino [...] nesse período crítico, profundamente conturbado, mas renovador e fecundo, sucederá a um longo período orgânico de domínio da tradição e das ideias estabelecidas, a vida educacional



e cultural do país caracterizou-se pela fragmentação do pensamento pedagógico, a princípio numa diversidade de correntes depois numa pluralidade e confusão de doutrinação, que mal se encobriam sob a denominação genérica de 'educação nova' ou de 'escola nova', susceptível de acepções muito diversas (Azevedo, 1996, p. 678-679).

Vários eram os interessados em fazer parte dessas mudanças e assim, estarem no controle da educação. Havia muitos interesses embutidos nas disputas em nome da educação, como o desejo de alcançar a rápida transformação econômica, a efervescente expansão industrial e crescimento demográfico dos núcleos urbanos. Tais interesses demandavam forte pressão para a implantação de novas oportunidades educacionais, indicando nessa direção um salto quantitativo no campo educacional. A educação, até aquele momento, atendia apenas a uma pequena camada da sociedade, advinda das classes dominantes. Com as perspectivas abertas com a Revolução de 1930, formou-se uma pressão de segmentos médios, que reclamam uma educação secundária, e mesmo das classes populares, que pedem educação primária para seus filhos.

O fato de, no ano de 1932, tornar-se público o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, e entre outras coisas, ter tratado de maneira aberta a necessidade de defesa de um ensino laico, despertou a sensibilidade de intelectuais católicos gerando um embate por posições firmes dos oposicionistas, polarizando as polêmicas entre as políticas eclesiais para a escola e os educadores da Escola Nova. Consequência desse período conturbado foi, segundo Azevedo, "[...] criar uma incompatibilidade quase irreduzível entre a ideia religiosa e a ideia renovadora da educação" (Azevedo, 1996, p. 673).

Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e Anísio Teixeira formaram como que uma "trindade cardinalícia do Movimento Escola Nova", em defesa dos reclamos de uma educação para todos. Anísio Teixeira, influenciado pelo pensamento de Dewey, se preocupou-se



em não transplantar a experiência adquirida nos anos de sua “lapidação americana”⁷ no Brasil, mas sempre considerou o andamento da organização do sistema educacional nacional a partir das condições brasileiras, como reconhece Saviani,

[...] Na formação pedagógica de Anísio Teixeira, foram decisivas duas viagens que fez aos Estados Unidos. Da primeira, em 1927, resultou o livro *aspectos americanos da educação*, publicado em 1928, no qual relata os resultados de sua viagem, apresentando comentários sobre estabelecimentos de ensino, órgãos de administração, edifícios, métodos práticos de ensino, currículo flexível e variado, vida estudantil, além de uma primeira sistematização da concepção de Dewey. Com certeza foi essa experiência que o motivou a retornar aos Estados Unidos em 1929, para realizar o mestrado na Universidade de Columbia, ocasião em que fez estudos com Dewey (Saviani, 2008, p. 228).

Parece ser difícil caracterizar o Estado Novo, que não era nem democrático nem totalitário, era um regime autoritário com mentalidade baseada no catolicismo, segundo as teorizações de Moura, as relações entre Vargas e a Igreja têm características bastante singulares,

[...] Vargas era um agnóstico confesso, sem nenhum interesse na religião, como o eram todos os que faziam parte da sua ‘entourage’ imediata. Era, entretanto, grande amigo pessoal de D. Leme. Essa amizade começou quando o movimento revolucionário de Vargas veio do Rio Grande do Sul para o Norte, para o Rio, e o presidente Washington Luís, se recusou a abdicar. Na tentativa de evitar a violência e o derramamento de sangue que inevitavelmente resultariam do encontro entre a guarda fiel de Washington Luís e o movimento revolucionário, a junta militar representante de Vargas solicitou a Leme que falasse com o presidente. D. Leme concordou, conseguiu convencer Washington Luís e desde então Vargas



lhe ficou extremamente agradecido pelo seu papel em possibilitar a tomada de poder de maneira simples e não-violenta. A partir de então os dois homens – um chefe de Estado, e o outro chefe da Igreja – respeitavam-se mutuamente e eram bons amigos. (Moura, 2000, p. 124-125).

Alceu Amoroso Lima, em um ensaio biográfico, descreve Dom Leme com características de quem conviveu de perto e foi entusiasta do cardeal. Ao falar da sua obra cultural, recorda sua maior ambição,

[...] Desde moço que sonhava com ela. Com ela viveu a vida inteira: a fundação de uma universidade católica. A ela amplamente se referiu na sua pastoral de 1916. Sempre sonhou com um grande centro de estudos superiores desinteressados, onde a cultura fosse disseminada à luz da verdade e não dos *preconceitos* (grifo nosso) correntes [...] uma vez fui pedir patrocínio para uma campanha de fundos em favor da nossa Coligação Católica Brasileira. Respondeu-me: - "Agora só encabeçarei uma campanha, a última da minha vida – a campanha da Universidade Católica" (Lima, 1943, p. 69-70).

Outro aspecto defendido por Alceu de Amoroso Lima a respeito da biografia de Dom Leme, é que ele foi o precursor da ação católica,

[...] A mobilização dos leigos para o serviço de Deus, essa ideia genial que desde Pio IX e particularmente com Pio XI constitui como que o centro da irradiação social da igreja no mundo moderno-, -foi também, para o segundo cardeal brasileiro, o sentido profundo do seu episcopado [...] precursor, porque em 1923, - ao publicar as "instruções para a organização e funcionamento das comissões permanentes da confederação católica do Rio de Janeiro", como antes ao organizar a confederação de Recife, - já se mostrava perfeitamente senhor das grandes linhas de um organismo que depois Pio XI iria modelar para todo o universo (Lima, 1943, 141-142).

A figura de Dom Leme restaurou o poderio da Igreja Católica que por mais de 40 anos ficou excluída da vida política, como afirma Pedro Calmon,



[...] As relações entre a coroa e a igreja continuaram frouxas, distantes. A princesa Isabel com os eu devoto espírito cristão, prometia um futuro reinado de submissão à igreja, e, logo após a Lei Aurea, em 1888, ganhou do Papa Leão XIII a “rosa de ouro” presente que conferia aos grandes benfeitores da cristandade. Proclamada a República, porém, não hesitaram em aderir prontamente a ela, todos os bispos brasileiros (pastoral coletiva de 19 de março de 1890); e seria o próprio Dom Antônio da Macedo Costa um dos conselheiros da lei do governo provisório, que separou a igreja do Estado [...] como a abolição afastou do trono a aristocracia territorial, a “questão religiosa” lhe alienou o apoio do clero conservador. E pelo mundo ecoou, como afirmação do laicismo oficial de irreligião do governo, de impiedade do próprio D. Pedro II, cuja educação voltairiana, de “filho do século”, se alegava por uma das razões do conflito, entre o sacerdócio e o império (Calmon, 2002, p. 234).

A fragilidade eclesial e sua não influência nas elites enfraqueceu fortemente o lugar da Igreja na vida política. A reversão desse cenário tem em Dom Leme seu organizador, como descreve Moura,

[...] o Cardeal Leme na sua carta pastoral de 1916, argumentava que a igreja tinha que se organizar, se unificar, e pressionar o governo. No Rio de Janeiro, desde 1921, ele foi ativo em organizar e unificar: agora, com a queda da primeira República, tinha a oportunidade de pressionar o regime seguinte. A mensagem da Igreja podia continuar não atraindo as elites políticas, mas se a instituição se mostrava um corpo organizado e mobilizado, os líderes tinham pelo menos, que dar atenção a ela (Moura, 2000, p. 125).

A pujança da retomada da presença da Igreja Católica no campo educacional brasileiro como desdobramento da influência oriunda dos objetivos traçados pelo cardeal Leme, é encontrável em uma pesquisa realizada pelo Centro de Estatística Religiosa e Investigações Sociais - CERES e a Associação Nacional de Mantenedoras de Escolas Católicas - ANAMEC (1996), consta



a criação de 2012 escolas católicas, entre os anos de 1931 a 1945. No Rio Grande do Norte, foram criadas seis escolas nesse período. O Colégio Salesiano São José em Natal (1936), mantido pela inspetoria salesiana do nordeste do Brasil; a Escola São José em Natal (1939), mantida pela Associação de São Vicente de Paulo, do Recife; o Colégio Diocesano Seridoense em Caicó (1942), mantida pela Diocese de Caicó; a Escola Rural Jardim Seridoense, em Jardim do Seridó (1943) mantido pela Paróquia Nossa Senhora da Conceição; a Escola de Nossa Senhora, em Currais Novos (1943), mantida pela Paróquia de Sant'Ana e a Escola pré-vocacional de Caicó, em Caicó, no ano de 1944, mantida pelo departamento de Ação Social. Por todo o Brasil, neste período, o ideário católico era capilarizar uma formação dirigida a uma elite intelectual, e por meio dela, reconstruir o projeto de cristandade católica há muito perdida, mas conservada com saudosismo pelas correntes católicas conservadoras, que permeiam os bastidores da Igreja até os nossos dias.

É com a publicação do “Manifesto” que cresceram as críticas aos escolanovistas. A Igreja Católica encontrou em vários intelectuais seus exímios defensores, dentre eles, Alceu Amaroso Lima, que caracterizou o Manifesto como “anticristão”; “antinacional”; “anti-liberal”; “anti-humano” e “anticatólico”. Pela divulgação do “Manifesto”, foi que se percebeu uma forte reação católica, desdobrando-se numa ruptura com os renovadores escolanovistas, segundo descreve Saviani,

[...] o grupo católico decidiu retirar-se da ABE, o que foi formalizado na reunião do conselho diretor de 12 de dezembro de 1932, pouco antes, portanto de início da V Conferência Nacional de Educação que se realizou entre 26 de dezembro de 1932 e 8 de janeiro de 1933 em Niterói. Na presidência das conferências nacionais de educação, o líder católico Fernando Magalhães foi substituído pelo líder escolanovista Lourenço Filho. O resultado da ruptura entre os católicos e a ABE foi a fundação em 1933 da Confederação Católica Brasileira de Educação, que realizou em 1934 o I Congresso Nacional Católico de Educação (Saviani, 2008, p. 255-256).



A constituição promulgada em 16 de julho de 1934, encomendada segundo às necessidades de Vargas, contemplaram as reivindicações das Liga Eleitoral Católica – LEC, e em nome do interesse coletivo veio, apesar da continuidade da separação entre Igreja e Estado, assegurando a ajuda financeira às ações da Igreja. Vale lembrar que o prefácio constitucional mencionava a “confiança em Deus”, apesar de compreender a laicidade do Estado. Segundo Bruneau, com relação à Igreja católica, a constituição seguinte decretada por Vargas em 10 de novembro de 1937 continua a denotar sua estima e proximidade,

[...] a constituição que Getúlio Vargas encomendou para o Estado Novo era muito menos específica do que a primeira nas questões de importância para a igreja, porque o assunto religião não era constitucional; mas o que importava não eram os documentos, mas sim o Presidente Vargas, e ele continuou a formalizar e a aprofundar a sua íntima relação com a Igreja (Bruneau, 1974, p. 83).

Outros aspectos, além do campo educacional onde a Igreja tencionou sua influência, brotaram também as iniciativas da Ação Social Católica, que originaram as primeiras escolas de Serviço Social no Brasil, à luz dos princípios doutrinários e sociais da Igreja, onde mais uma vez se destaca a figura do Cardeal Leme, conforme tenciona Moura,

[...] o Cardeal Dom Leme foi o principal ator desse movimento. Em 1943, “Faculdades Católicas”, associação civil mantenedora da futura PUC do Rio de Janeiro, criaram aí ao lado das Faculdades de Direito e de Filosofia, uma escola de Serviço Social destinada a alunos do sexo masculino. O Instituto de Educação Familiar e Social do Rio de Janeiro, que mais tarde passou a denominar-se Instituto Social, com intuito apostólico, estende sua influência a outros estados do Brasil, fundando e colaborando com a fundação de outras escolas, como a Escola de Serviço Social de Recife, em 1944, a Escola de Serviço Social de Porto Alegre, em 1945, e a Escola de Serviço Social de Natal (Moura, 2000, p. 126).



Mesmo consórcios dessa constituição de embate de concepções pedagógicas com desdobramentos já demonstrados ao longo dessa pesquisa, à precarização do Ensino Médio brasileiro nas legislações, em diferentes momentos históricos da política educacional brasileira, chegamos ao resultado de que sua maior amálgama se situa no período que estamos analisando, conforme teoriza Saviani,

[...] no período analisado, compreendido entre 1932 e 1947, as ideias pedagógicas no Brasil foram marcadas por um equilíbrio entre a pedagogia tradicional, representada predominantemente pelos católicos, e a pedagogia nova. Um equilíbrio tenso, em algumas circunstâncias [...] acusações de modo especial por parte dos católicos contra os escolanovistas; ou quando se tramavam nos bastidores políticos indicações e vetos de nomes para compor os quadros de pessoal docente e administrativo (Saviani, 2008, p. 271).

Essa tensão marcou profundamente as escolhas pedagógicas entre católicos e escolanovistas. Consequência desse período conturbado foi, segundo Azevedo o resultante em “[...] criar uma incompatibilidade quase irreduzível entre a ideia religiosa e a ideia renovadora da educação” (Azevedo, 1996, p.673). Extraímos desse cenário o entendimento de que se originou o assento ideológico que se enraíza atribuído ao ensino de Filosofia no Ensino Médio, um aspecto rotular marcadamente religioso, seja pela tradição ou até pela proximidade da Igreja na história da educação no Brasil, o que acabou representando um ressentimento pedagógico com a pedagogia tradicional, resultando no ambiente escolar a segregação do ensino da Filosofia e excluindo-a como uma política educacional do Estado. No Brasil, o aspecto do Ensino da Filosofia assume uma ligação ao dado religioso, de tal forma que estudar Filosofia, durante muito tempo e até nos nossos dias, é visto como “coisa de padre”, limitando amplamente seu potencial cooperativo à educação no aspecto da formação cidadã.



A superação dessa tensão não se trata mais de querer fazer um juízo sobre a história da educação para descobrir onde se aplica a responsabilidade de tal pensamento, nos escolanovistas ou nos católicos tradicionais, mas sim de uma reconciliação em prol da emergência que recupere a continuidade da Filosofia dentro das políticas de Estado – Não é uma batalha pela hegemonia da Filosofia na escola, mas principalmente do seu contributo a essa mesma escola democrática, que sem os conteúdos filosóficos toda a ação educacional fica comprometida. Outrossim, é válido reconhecer que nesse sentido a Igreja Católica sustentou a formação filosófica no Brasil com experiências pioneiras, progressistas e sem objetivos elitistas, como aqueles defendidos por Dom Leme. A Filosofia tem um importante papel contributivo para fornecer à educação, como argumenta Cerletti, “[...] Filosofia e Educação mantiveram (e mantêm) uma relação complexa. Para além da pertinência de ser ensinada formalmente, um dos aportes que a filosofia poder fazer sobre a educação é elucidar seus conceitos, revisar suas hipóteses ou representar suas problematizações” (Cerletti, 2002, p.13). Para o autor chegar a esse entendimento, foi necessário estabelecer o princípio de que há educação fora da Filosofia e vice-versa. O encontro de ambas acontece no campo disciplinar, sob a chancela do Estado no espaço escolar. Os professores ocupam nesse contexto, graças à liberdade de cátedra, a oportunidade de apresentar os conteúdos filosóficos que se relacionam com a vida pública com clareza.

A filosofia nesse sentido se vê no centro gravitacional, ou de concessão ou de levante, frente à realidade política e social. Em outras palavras, ou aceita o mundo como está ou luta por sua transformação. Para Dantas,

[...] é neste sentido que se pode afirmar que a filosofia não é apenas mais uma disciplina a ser ensinada e apreendida, mas que nela se define, se pratica e se põe em jogo a essência e a própria natureza de ensinar e aprender – ao menos na medida em que entendemos a natureza do processo educativo e a prática de ensinar e apreender,



tal como a entendeu Paulo Freire, não como simples transferência de conteúdos, ou mera aquisição de habilidades específicas, sejam elas técnicas, comportamentais ou cognitivas, mas na verdade como toda uma prática, todo um processo essencialmente emancipatório de educação, de formação de homens e mulheres efetivamente capazes de pensar, questionar e elucidar dialogicamente as condições de realização de suas vidas, de sua própria história, do próprio mundo em que existem (Dantas, 2002, p. 61-62).

Nesse sentido, o Ensino Médio como foi sendo concebido na reforma educacional do governo Michel Temer (2016 - 2018) foi categorizado como excludente, já que sua integralidade não alcançou os jovens matriculados, como também negou a condição de possibilidade em alcançar a cidadania, que nos referimos anteriormente, quando analisamos a LDBEN. O vazio deixado pela retirada da Filosofia como disciplina obrigatória no currículo escolar negou a trajetória de luta no campo educacional que transformou a Filosofia do mero grifo em letras garrafais, para uma definição consistente validada no parecer CNE/CEB nº. 15/98 e na Resolução CNE/CEB nº. 03/98, que efetivando de fato a Filosofia como "necessária ao exercício da cidadania" a que se referia o artigo nº. 36, inciso IV da Lei nº. 9.394/96.

Na reforma analisada, se perdeu o lugar da formação crítica da consciência cidadã. A cidadania, aplicada ao pensamento arendtiano, é responsabilidade privada da família e da escola no âmbito da pré-política, e é responsabilidade pública na passagem do privado à introdução na vida pública dos jovens educados. Essa passagem se dá na escola, que representa a intervenção do Estado na mútua corresponsabilidade da formação para a cidadania das novas gerações. Em síntese, toda sociedade é responsável didaticamente pela emancipação dos "novos" no mundo comum. Nesse sentido, o papel da escola se descortina como espaço importante de transmissão do mundo comum aos jovens escolarizados, ao mesmo tempo em que os introduz na vida pública.

A tomada de consciência do mundo erigido por mãos humanas, na perspectiva arendtiana, é para Passos,

[...] vislumbrado pela ótica da pluralidade, ótica essa que data de um estatuto de dignidade próprio o espaço de encontro e de realização da diferenciação humana, pois demonstra que o mundo não deve ser compreendido como a morada de uma multiplicidade de etnias e culturas (Passos, 2014, p. 128).

Nesse contexto se insere a formação para a cidadania, que é educar para a responsabilidade, na preservação de direitos e deveres, na conservação de valores como igualdade, solidariedade e liberdade. Também aqui a escola é instada em responder o aspecto da capacitação profissional que à luz das contribuições dos raciocínios desenvolvidos nessa pesquisa se encaminharia na conservação de condições humanizantes, mas que, por intermédio da Lei nº 13.415/17, tem se mostrado como objetivo de uma formação que atenda a conformação dos interesses do capitalismo, por uma qualificação de mão-de-obra acrítica e de trabalhadores dóceis às explorações empresariais. Para maior esclarecimento propomos uma perícópe sobre concepção de cidadania presente no pensamento de Gallo,

Trata-se, portanto, para nós brasileiros, de construir uma cidadania de fato, para além de uma cidadania legal e de direito como a cidadania burguesa realizada nos países ricos. Precisamos construir uma cidadania ativa, uma verdadeira forma de ação política que seja possível para o conjunto da sociedade e não apenas para as minorias privilegiadas. Gosto de ver a cidadania da mesma forma como vejo a liberdade. A liberdade é inerente à condição humana, mas nem sempre é exercida [...] o mesmo se dá com a cidadania: somos cidadãos de fato apenas quando conquistamos e construímos coletivamente, e se alguns estão alijados dela, então ninguém é cidadão. (Gallo, 2001, p. 140-141).

Certamente, todo jovem espera ingressar no mercado de trabalho, mas uma educação não deveria estar condicionada



à subalternização da sua cidadania pelo mundo do trabalho. Com isso, assistimos a atual reforma que se afastou dos conteúdos filosóficos, uma tensão à escola, especificamente aos jovens do Ensino Médio: como desenvolver um currículo, se os objetivos da reforma cooperam ao atendimento dos interesses do capital neoliberal, o qual espera por mão-de-obra qualificada e barata para garantir aos empresários o lucro? Atualmente, um outro questionamento se torna possível a partir desse contexto: como é possível uma escola pautada por interesses capitalistas formar os jovens para a cidadania?

Assistimos ao escamoteamento das conquistas sociais e educacionais, o aparelhamento do Estado brasileiro, em vista dos interesses marcadamente hegemônicos dos partidos políticos que abrigam os desejos da classe empresarial. O financiamento do empresariado sobre os partidos, por sua vez, tem princípios ideológicos óbvios, com nefasta incidência nos partidos políticos e uma articulação organizativa no intuito de educar seguindo os parâmetros internacionais, formando os jovens para o mercado de trabalho. Nesse sentido, a crítica arendtiana se destaca ao reclamar a responsabilidade de quem se relaciona com a função de educar as novas gerações. Por isso mesmo que retomaremos a seguir seu pensamento a respeito da educação, para num tom conclusivo sublinharmos a importância e o papel dos conteúdos filosóficos no currículo do Ensino Médio como parte constitutiva à educação emancipadora dos jovens escolarizados.

A CRÍTICA ARENDTIANA: EDUCAR OS JOVENS PARA A RESPONSABILIDADE COM O MUNDO

No ensaio educacional “A crise na educação”, na obra *Entre o passado e futuro*, Hannah Arendt (2011) analisa a crise educacional



dos Estados Unidos da América, na década de 1950. Tal crise educacional foi observada pela autora como participante mais ampliada de uma crise generalizada no mundo moderno com características próprias. No pós-guerra, a concepção educacional americana se caracterizou como um problema político. Como constata Arendt,

[...] o que torna a crise educacional na América tão particularmente aguda é o temperamento político do país, que espontaneamente peleja para igualar ou para apagar tanto quanto possível as diferenças entre jovens e velhos, entre dotados e pouco dotados, entre crianças e adultos e, particularmente, entre alunos e professores. É obvio que um nivelamento desse tipo só pode ser efetivamente consumado às custas da autoridade do mestre ou às expensas daquele que é mais dotado, dentre os estudantes. Entretanto, é igualmente obvio, pelo menos a qualquer pessoa que tenha tido algum contato com o sistema educacional americano, que essa dificuldade, enraizada na atitude política do país, possui também grandes vantagens, não apenas de tipo humano, mas também educacionalmente falando; em todo caso, esses fatores gerais não podem explicar a crise que nos encontramos presentemente, e tampouco justificam as medidas que a precipitam (Arendt, 2011, p. 229).

Sua crítica não se dirige à dimensão político-educativa, mas à condução estatal que faz da educação uma atividade política equivocada. Arendt buscou demonstrar o papel da educação em sua característica assumidamente política na América; ao fazê-lo, estabeleceu parâmetros a compreender, elementos ligados ao campo educacional no mundo. Aos imigrantes que adentraram a América, foram impostos projetos de “americanização” na escola, em vista de alcançar pelas crianças os adultos estrangeiros, conferindo a singularidade expressamente política à educação. Quando a educação se torna instrumento político, seu objetivo se descortina em controlar de maneira coercitiva seus endereçados, submetendo-a a uma subalternização que ao invés de criar um ideário formativo, reduz-o a uma conformidade instrumental e sempre orquestrada pelos interesses econômicos, como assistimos atualmente no Brasil.

Para Carvalho, tal entendimento encerra um processo que submete a escola a uma racionalidade instrumental,

[...] um processo que, a força de tentar imprimir à escola toda sorte de finalidades *extrínsecas* (grifo do autor), dela parece retirar qualquer sentido *intrínseco*. Um processo, pois, que reduz a experiência escolar a um *meio* cujo *fim* tem sido a mera adaptação funcional dos indivíduos aos reclamos de produção e consumo das sociedades contemporâneas, de forma a despojá-la de seu *sentido* intrínseco: a iniciação dos mais novos em heranças simbólicas capazes de dar inteligibilidade à experiência humana de durabilidade ao mundo comum (Carvalho, 2017, p. 31).

A Educação, fundamentalmente nessa perspectiva, encaminha-se enquanto sentido para a edificação do mundo comum – enquanto conceito arendtiano, que se vincula ao conceito de natalidade. A educação, nesta relação entre natalidade e mundo comum, tem a tarefa de introduzir as crianças e jovens num mundo que lhes antecede e que continuará depois deles, como teoriza Almeida,

A existência dos seres humanos se estende entre nascimento e morte. Nesse lapso de tempo se desenrola a história de cada um, que, comparada à natureza ou ao mundo humano, é curta e fugaz. Ela, porém, se insere numa história mais abrangente, na qual as muitas histórias singulares se entrelaçam, em razão do aparecimento constante dos novos atores, num tecido em contínua transformação. A natalidade, portanto, diz respeito a dinâmica entre o mundo historicamente constituído e a chegada dos novos, que podem intervir nele. *O mundo*, para Arendt, não é simplesmente o que nos rodeia, mas um espaço construído pelo trabalho e constituído pela ação (Almeida, 2011, p. 21).

A concepção Arendtiana de educação é bastante específica por alicerçar-se em fundamentos filosóficos que discorrem sobre conceitos como tradição, responsabilidade, autoridade, liberdade, renovação e natalidade; esta última, como vimos, é para Arendt a essência da educação. A reflexão arendtiana é pautada, enquanto



reflexão filosófica, numa perspectiva universalizante, o que desafia a cada realidade buscar o significado em suas questões próprias, do micro ao macro, como a autora aplicou em relação aos EUA.

Chegamos à constatação em ser possível utilizar a análise feita por Arendt sobre a crise da educação na realidade dos Estados Unidos, no fato característico que a vinculou à política, como uma períclope, para relacionar com a situação atual brasileira, já que afeta substancialmente a educação dos novos.

E ainda, mais especificamente, no que se refere à negação dos conteúdos filosóficos que reconhecemos como garantidores da transmissão do mundo dos adultos aos que adentram nesse mundo pela natalidade, que se constituiu o objeto de estudo da presente pesquisa, mas pela Lei nº 13.415/17, que reformou a educação para o Ensino Médio no Brasil, impôs uma revisão legal, que parece desintegrar nas escolas essa formação em vista do pleno exercício da cidadania como realização ao mundo comum.

No Brasil, a utilização do Ensino Médio responsável pela formação escolarizada dos jovens, ao retirar a obrigatoriedade de disciplinas como a Filosofia, até então reconhecidas nas legislações anteriores como necessárias ao desenvolvimento da cidadania, intenta uma realidade política nova, mas marcadamente tendenciosa em favor dos interesses econômicos, negando, por causa disso mesmo, o pleno acesso a conteúdos emancipatórios. Nesse mesmo raciocínio, entendemos que a negação de conteúdos filosóficos no Ensino Médio se encaminha ao acento técnico doutrinal, que privando a liberdade se configura numa ditadura aos novos e, tal imposição é a perpetuação do mundo já posto pelos adultos, como teoriza Almeida,

[...] a educação é necessária não apenas para preparar as crianças para a vida e suas necessidades, mas principalmente porque temos de fomentar a possibilidade de sua participação no mundo comum. Se não houver essa preocupação, bastava que as crianças adquirissem



as competências para sobreviver e para realizar seus projetos de vida individuais e isso, no entanto, não quer dizer que os objetivos pessoais- como, por exemplo, se preparar para competir no mercado de trabalho- sejam irrelevantes ou devam ser excluídos da educação escolar. A educação como projeto da comunidade, conteúdo, é necessário para introduzir as novas gerações naquilo que é comum. O mundo exige de nós um esforço educacional para ter continuidade, enquanto os interesses individuais geralmente são imediatos, ou seja, as necessidades vitais sempre serão prementes, mas não representam o que temos de mais valioso e especificamente humano (Almeida, p. 27-28).

A exigência do esforço educacional que fala a autora implica sempre mais no afastamento sobre a renúncia anunciada pela implementação da reforma educacional brasileira na Lei nº 13.415/17, como deixou claro em sua carta de afastamento da presidência da Comissão Bicameral do CNE, que é responsável pela análise da Base Nacional Comum Curricular, Cesar Callegari, denunciando as arbitrariedades impostas pelo MEC, escreve,

[...] como se pode constatar no documento preparado pelo MEC, com exceção de língua portuguesa e matemática (que são importantes, mas não as únicas), na sua BNCC desaparece a menção às demais disciplinas cujos conteúdos passam a ficar diluídos no que se chama de áreas do conhecimento. Sem que fique minimamente claro o que deve ser garantido nessas áreas. Contudo, sabemos que os direitos de aprendizagem devem expressar a capacidade do estudante de conhecer não só conteúdos, mas também de estabelecer relações e pensar sobre eles de forma crítica e criativa. Isso só é possível com referenciais teóricos e conceituais. Ao abandonar a atenção aos domínios conceituais próprios das diferentes disciplinas, a proposta do MEC não só dificulta uma visão interdisciplinar e contextualizada do mundo, mas pode levar à formação de uma geração de jovens pouco qualificados, acríticos, manipuláveis, incapazes de criar e condenados aos trabalhos mais simples e entediantes, cada vez mais



raros e mal remunerados. É isso que se quer para o país? É evidente que mesmo que se mantenha a ideia de organização por áreas, torna-se imprescindível detalhar os seus elementos constituintes para além das platitudes e generalidades apresentadas na proposta do MEC. O atual governo diz que o “novo ensino médio” já teria sido aprovado pela maioria dos jovens. Não é verdade. Nenhuma mudança chegou às escolas e talvez para a maioria elas nunca cheguem. Alardeia a oferta de um leque de opções para serem escolhidas pelos estudantes, mas na sua BNCC não indica absolutamente nada sobre o que esses “itinerários formativos” devem assegurar. Se defendemos uma Base como expressão dos direitos de aprendizagem, devemos enunciá-los para todo o ensino médio e não apenas para uma parte dele. Se manda a arquitetura proposta pela Lei, que articula um núcleo comum com itinerários diversificados, precisa haver BNCC tanto para a parte comum nuclear quanto para cada um dos itinerários que compõem a parte diversificada. Deverá ser sobre esse conjunto integralizado na BNCC que os currículos e projetos pedagógicos serão criados, contextualizados e implementados. Trata-se, pois, de um grande e complexo trabalho ainda por fazer, envolvendo necessariamente uma ampla participação de todos os setores interessados (Callegari, 2018, p. 3-4).

No contexto do pensamento arendtiano, a carta-denúncia de Callegari recebe uma grande amplitude, principalmente quando aplicada à própria condição humana e à responsabilidade no acolhimento às crianças e jovens, e em transmitir pela educação das novas gerações o mundo comum a todos.

Nesse sentido, entra em cena a conclusão do ensaio ‘A crise na educação’, quando Arendt em sua concepção educacional assume um caráter cíclico, portando aspectos de continuidade na descontinuidade; a educação é entendida enquanto tarefa inacabada, por se relacionar justamente à natalidade, aos novos, que nascem para o mundo com a capacidade de reiniciá-lo.



A educação carece sempre de ser renovada. A formação humana é sempre retomada em cada nascimento, em cada chegada de um novo ser; a educação nesse sentido é puro movimento – um eterno vir-a-ser⁸. O que garante ao mesmo tempo a continuidade dos construtos humanos presentes no mundo e que continuarão graças a esse mesmo movimento, é que por meio da transmissão do mundo atual, os artifícios criados pelos adultos continuarão a existir nos mais novos. A reforma educacional que retire do currículo negligentemente, saberes próprios à garantia do acesso aos artefatos criados pelos que vieram antes, destrói o futuro dos que virão depois. A este respeito, é esclarecedor trazer à discussão sobre currículo que Leite desenvolve,

[...] pensar educação a partir da perspectiva arendtiana convoca-nos a um olhar para o currículo, onde o educando, como sujeito da educação, possa encontrar o seu lugar no mundo junto com os outros. Tal perspectiva exige um currículo que tenha um cunho eminentemente formativo do humano a ser inserido não no mundo do trabalho, mas antes, em um mundo comum. Cabe, portanto, aqui, levantar uma questão relevante: pode o currículo favorecer isso? Podemos argumentar que, se a escola é a instituição à qual a educação no mundo moderno confiou a transição do mundo familiar para o mundo público, o currículo, utilizando uma metáfora, pode ser visto como um passaporte para que ocorra essa transição que tende a permitir o educando a entrar no mundo comum (Leite, 2015, p. 90).

O currículo, aplicado à perspectiva do pensamento arendtiano, jamais poderia ser instrumentalizado, principalmente por quem busca antecipadamente defini-lo em vistas de interesses ideológicos e econômicos, atentando sobre o sentido da educação, que, segundo as teorizações de Almeida, “[...]produz estranhamento e alienação

8 Como definia o filósofo pré-socrático Heráclito de Éfeso (535 a 475 a. C.). Em sua teoria do conhecimento, o ser é um constante vir-a-ser, vivemos num constante processo de transformação, de nos tornar algo novo, uma versão renovada de nós mesmos.



do mundo, de modo que único lugar que pode nos oferecer um “lar na terra” se torna um espaço hostil, um deserto onde estamos sós, já que não há nada que nos una aos outros [...] onde nada mais faz sentido não podemos nos sentir em casa” (Almeida, 2011, p. 194).

As metas escondidas na reforma educacional para os currículos a serem produzidos a partir da edição final da BNCC, aprovada em dezembro de 2018, encontra no pensamento arendtiano uma crítica, que repulsa o formato do “currículo padrão” com metas e pré-requisitos no intuito de “inculcar habilidade” (Arendt, 2011, p. 232). Tal discussão curricular reposiciona ao mesmo tempo o papel do professor em sua responsabilidade com o educando. Responsabilidade essa que não se encerra no âmbito escolar, mas que se estende também frente à figura dos pais (família), que devotaram a este mesmo professor essa responsabilidade que já é implícita aos adultos, porém no âmbito escolar exerce outra semântica, ou seja, pela autoridade “delegada” que os mais novos são introduzidos por ele no mundo público. Segundo Arendt, “[...]qualquer pessoa que se recuse a assumir a responsabilidade coletiva pelo mundo não deveria ter crianças, e é preciso proibi-la de tomar parte em sua educação” (Arendt, 2011, p. 239).

A corresponsabilidade pela educação posiciona o professor no centro da concepção educacional arendtiana, pois ele é o elo entre o mundo e os que ainda não o conhecem, constituindo-se como ponto inicial à educação, assim se expressando, teoriza Almeida,

[...] quem é indiferente em relação aquilo que ensina não educa. Fazer escolhas em relação ao mundo para o mundo é fundamental. Nesse sentido, o problema mais grave não são as escolhas erradas, mas a recusa em escolher e, assim, se isentar de qualquer responsabilidade. Nisso reside o efeito nocivo que o moderno estranhamento do mundo exerce na educação, já que somente se apresentarmos nossas preferências aos novos, eles podem se convencer da importância de fazer escolhas

[...] É da responsabilidade dos adultos tomar decisões, o que no âmbito da educação lhes confere autoridade frente aos novos que ainda estão por tomar as suas (Almeida, 2011, p. 121).

Como então conceber a atual reforma educacional, que além de negar a transmissão de conteúdos que apresentem aos jovens na escola o desenvolvimento potencializador de que futuramente consórcios optarão e, também com a mesma autoridade na transmissão do mundo comum aos que virão? E ainda, como conceber uma reforma educacional que, abrindo mão da autoridade do professor, entrega aos escolarizados já agora a opção curricular sob o argumento da liberdade de escolha? O que na verdade representa o abandono dos alunos do Ensino Médio brasileiro à sua própria sorte.

Assim, a instituição escolar funciona como o espaço que apresenta ao aluno o mundo comum em sua dimensão pública, antes sob a responsabilidade da família, que garantiria o desenvolvimento da vida no início vital em um aspecto privado; a escola seria agora o lugar de um primeiro contato da criança com o mundo público, não só pela pluralidade de indivíduos mas também pelo fato de ser regulada pelo Estado, e o professor assume nela a desafiante tarefa de agir pedagogicamente na transmissão desse mundo comum aos educandos. Nesse sentido, conforme Leite,

[...] a educação e, com ela, a escola: é este o espaço no qual as crianças e os adolescentes na educação básica dão os primeiros passos para esta revelação, uma vez que são introduzidos no mundo pelo espaço educativo escolar. No encontro com outros, distintos dos pais, irmãos ou parentes, as crianças e os adolescentes da educação básica podem ser incentivados para essa revelação. Cabe ao educador a responsabilidade a esse incentivo. Isso pode ser feito ao se criar possibilidades de acolhida, seja da espontaneidade própria dessa fase dos recém-chegados, seja como novidade inerente que os mesmos trazem (Leite, 2015, p. 106).



Essa responsabilidade do educador pelo mundo, compreendida no pensamento arendtiano como autoridade, não advém da qualificação do professor, mesmo ela sendo indispensável. A qualificação não é garantia de autoridade, segundo Arendt,

[...] a qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca deste, porém sua autoridade se assenta na responsabilidade que ele assume por este mundo. Face à criança, é como se ele fosse um representante de todos os habitantes adultos, apontando os detalhes e dizendo à criança: - Isso é o nosso mundo (Arendt, 2011, p. 239).

O pensamento arendtiano nos introduz diante de conceitos como tradição e autoridade, o que em primeira análise parece ser destoante à educação, visto que a concepção moderna legou à educação as técnicas mais inovadoras. A pedagogia moderna é criticada por Hannah Arendt, por situar professor e aluno no campo do conhecimento como sendo compreendidos em “pé de igualdade”, perdendo-se assim o caminho percorrido pelo professor; ou seja, sua autoridade é diluída e sua experiência é invalidada.

A constituição do processo educativo perpassa a salvaguarda da experiência e dos testemunhos do passado que oferecem sentido ao mundo. Os professores se relacionam dessas “experiências cúmplices” para despertar nos alunos o amor pelo mundo, segundo tenciona Almeida,

É preciso descobrir as preciosidades que queremos mostrar aos alunos. No entanto, não se trata de apresentar aos novos somente o que há de belo e admirável. Conhecer o passado também é conhecer o que foi destrutivo em relação ao mundo, mas existem alguns momentos que contêm uma força especial e que são capazes de iluminar o antes e o depois. Esses instantes podem se tornar “cúmplices” porque se opõem à ausência de sentido (Almeida, 2011, p. 120).



No pensamento arendtiano encontramos alguns pressupostos que tratam do mundo moderno, que se afastam da tradição e sua inexistência nega a autoridade, e sem essa, por sua vez, inviabiliza a existência da educação. Na esfera pré-política das relações entre professores e alunos, Carvalho nos esclarece que,

[...] uma relação pedagógica mediada pela instituição escolar, cabe ao professor assumir a responsabilidade pelo processador de iniciação de seus alunos na herança pública de práticas, linguagens e saberes que uma comunidade política – ou uma sociedade – escolheu preservar por meio da transmissão escolar (Carvalho, 2017, p. 43).

Decorre deste raciocínio ser bastante incomum para Arendt a educação ser um instrumento da política *stricto sensu*. Para Nascimento e Garcia,

Não há como garantir, mas podemos apontar que crianças acolhidas por adultos que lhes ensinaram sobre o mundo; que lhes ofereceram instruções e conhecimentos; que também lhes propiciaram exercitar o pensamento, a comparar perspectivas e posicionamentos, assim como estabelecer os seus próprio diante dos seus pares, possam, ao assumir a condição de adultos, tanto exercer bem suas profissões, como se interessar pelos assuntos políticos, participando ativamente da sociedade (Nascimento e Garcia, 2015, p. 95).

A educação se situa no pensamento arendtiano no campo pré-político. As relações entre professores e educandos não se pode admitir que sejam iguais enquanto responsabilidade política com o mundo. Diante dos novos, os professores e a escola portam a missão de representar o mundo. A responsabilidade do educador se constitui como uma responsabilidade política, num primeiro momento com o passado comum herdado, e num segundo momento com os novos que acessaram o mundo em mudança constante.

O desdobramento de uma educação que retira dos professores e dos currículos os conteúdos que introduzem os jovens no mundo



comum, gera um mundo paralelo, um mundo de crianças, segregado a uma independência que nega-lhes a oportunidade de acessar um lugar seguro onde possam crescer, como afirma Arendt, “[...] parece óbvio que a educação moderna, na medida em que procura estabelecer um mundo de crianças, destrói as condições necessárias ao desenvolvimento e crescimento vitais” (Arendt, 2011, p. 236).

O papel educacional, nessa perspectiva, é apoiar-se na conservação dos artifícios humanos constituídos no passado e nos vestígios que erigiram a tradição. O papel da autoridade do professor na escola é fazer chegar à memória dos construtos humanos aos quais ele é preceptor pela experiência, em vista da introdução dos alunos no mundo, como afirma Carvalho,

Inerente ao ofício do professor – e, claro, não extensiva aos alunos –, essa responsabilidade é a fonte mais legítima da autoridade do educador frente aos educandos; é o que lhe confere um lugar institucional diferente daquele reservado a seus alunos. Ora, enquanto a marca do caráter político de uma relação é seu compromisso com a igualdade entre os que nela estão envolvidos, a de uma relação pedagógica é o mútuo reconhecimento da assimetria de lugares como fator constitutivo de sua natureza e, no limite, como sua razão de ser (Carvalho, 2017, p. 44).

A educação encontra entre o passado e o futuro o seu lugar. A educação se dá no “entre” da família e dos pais à escola. No “entre” do mundo privado vital e o mundo público-político transmitidos. Sobre este aspecto, Hannah Arendt afirma,

[...] normalmente a criança é introduzida ao mundo pela primeira vez através da escola. No entanto, a escola não é de modo algum o mundo e não deve fingir sê-lo; ela é, em vez disso, a instituição que interpomos entre o domínio privado do lar e o mundo com o fito de fazer com que seja possível a transição, de alguma forma, da família para o mundo. Aqui, o comparecimento não é exigido pela família, e sim pelo Estado, isto é, o mundo público,

e assim, em relação à criança, a escola representa em certo sentido o mundo, embora não seja ainda o mundo de fato (Arendt, 2011, p. 238-239).

Arendt reconhece que a escola, e por sua vez a educação, desfrutem nas sociedades democráticas de uma suposta autonomia para a educação dos seus cidadãos, oriunda dos compromissos políticos comuns, que conferem liberdade às instituições educacionais.

A Medida Provisória (MP) nº. 746/16, inaugurou a negação dessa autonomia, ao representar o desaparecimento da disciplina na escola brasileira e a exclusão quase que completa no currículo ao estabelecer a sua flexibilização, retirando importantes contribuições epistêmicas da Filosofia para a formação do pensar refletido, autônomo e crítico. Como teoriza Luz e Santo,

[...] a função epistemológica na formação do estudante a fim evitar discursos sem fundamentação crítica e social. Para que se possa entender e fundamentar questões éticas, técnicas, sociais e profissionais a luz de um conhecimento emancipatório (Luz; Santo, 2012, p. 319-320).

A política educacional de Estado que abre mão da Filosofia em caráter obrigatório é desdobramento do processo de ruptura democrática que experimentamos no Brasil na atualidade, com grandes interesses hegemônicos resultado de um recrudescimento da ideologia dominante. Tal problemática em curso a luz da crítica desenvolvida com base no pensar arendtiano, e análise das intermitências históricas que definham a inclusão e exclusão da disciplina de Filosofia no Brasil em seus currículos escolares, inaugura uma renovada preocupação de enfrentamento aos interesses antagônicos com o futuro dos jovens escolarizados no Ensino Médio brasileiro, devido o sentimento de que estará sendo retirada a disciplina obrigatória que maior contributo daria ao futuro incerto do regime democrático a agonizar.

CONCLUSÕES

Para compreender a importância do ensino da Filosofia no Ensino Médio brasileiro, estabelecendo parâmetros de análises metodológicas a partir da obra de Hannah Arendt e fazendo convergir à problemática investigada, essa pesquisa necessariamente obrigou-nos a uma apurada revisão histórica da educação, que num primeiro momento nos pareceu uma tarefa bastante desafiadora, principalmente quando posto a objetivar uma leitura crítica de todo percurso histórico face à reforma educacional em curso que presenciávamos no Brasil na atualidade.

A problemática que motivou essa obra foi construída entre as relações das vivências experienciadas no nosso processo formativo, mais especificamente, entre espaços formais, como a escola e a universidade. Por conseguinte, aprofundou as inquietações sobre a importância da disciplina de Filosofia no percurso pessoal, vivenciada como um 'testamento' dentro do nosso processo de formação humana. A ausência da disciplina de Filosofia no ambiente educacional só poderá ser compreendida para nós como negação da possibilidade do crescimento intelectual dos escolarizados. Graças a sua inclusão ao nosso *curriculum vitae* foi que transpomos a barreira da ignorância, o que nos gabarita a pensar serem os conteúdos filosóficos indispensáveis ao processo de emancipação cidadã das gerações futuras; noutras palavras, reconhecemos que a Filosofia porta aspectos de grande relevo para a educação das crianças e jovens escolarizados, e sua defesa se constitui uma urgência na área das ciências humanas frente à negação dos saberes filosóficos que perdem seu caráter obrigatório na atual reforma em curso no Ensino Médio brasileiro.



O presente estudo demonstrou a potencialidade do entendimento de Hannah Arendt sobre a educação. Em sua teia conceitual complexa foi possível compreender a educação dos jovens no ambiente escolar e analisar criticamente a reforma em curso. Através dos conceitos arendtianos, como: Natalidade, Mundo-Comum, Pluralidade, Autoridade e Tradição. Aplicados ao campo educacional na relação entre educação cidadã dos jovens e crianças, com o papel do ensino da disciplina de Filosofia no Ensino Médio, buscamos compreender a partir desses mesmos conceitos o contributo à educação dos escolarizados como acenos metodológicos para refletir sobre a condição humana dentro do processo educativo.

Mesmo a complexidade da teia conceitual contida no pensamento arendtiano não fornecendo uma acepção delimitada a respeito do tema da educação, e não conferindo de maneira sistêmica uma reflexão educacional objetiva, sua eleição metodológica se desengrenou aliada à exigência de uma reflexão mais ampliada, buscando alcançar um entrelaçamento possível entre os raciocínios que chegam à superfície do que pode ser cognoscível, oriundos do 'oceano' de seu admirável pensamento. Os contributos que aportamos do conjunto de sua obra não impediram que utilizasse como esteio norteador ao nosso objeto investigado, o ensaio 'A crise da educação', do ano de 1958. Nesse escrito, a pensadora recobra o caráter iniciático concernente à educação, além de estabelecer a ela a responsabilidade com os recém-chegados ao mundo pela natalidade e na pesquisa nos auxiliaram a estabelecer conexão com os mais caros conceitos desse pensamento.

A educação em Arendt inicia os novos no mundo que existia antes deles, e os vincula à condição garantidora de renovação deste mesmo mundo-comum, como desdobramento de tal ação. A razão de ser da ação educadora-emancipadora se constitui como direito aos novos, para que educados, tais jovens não sejam condenados a se tornarem eternos estrangeiros nesse mundo que adentraram pela natalidade. Por isso, nos alicerçamos em diversos pensadores



da educação; auxiliados por eles sustentamos que a escola pública em seu currículo não poderá prescindir de conteúdos disciplinares obrigatórios, como garantidores responsáveis em transmitir aos jovens e crianças a condição de possibilidade de uma ação cidadã bem (in)formada, portanto, crítico-reflexiva, principalmente em disciplinas responsáveis em desenvolver tais competências e habilidades, como é o caso da Filosofia.

A essencialidade disciplinar da Filosofia no Ensino Médio se configura em proporcionar aos educandos a capacidade analítica sobre a história e a uma investigação sobre contextos distintos à luz dos contributos filosóficos de forma crítica e autônoma, gerando condições para o exercício do pensar e do agir, como resposta às indagações contemporâneas. Demonstramos que no currículo escolar a Filosofia coopera com as demais disciplinas do Ensino Médio para a leitura e compreensão dos desafiantes contextos apresentados aos indivíduos, recebe relevante papel na orientação da consciência em vista do desenvolvimento crítico e do exercício da sua autonomia, como instrumental necessário na reconstrução dos ideários desafiantes presentes na sociedade a qual se insere. Demonstramos ao longo da pesquisa que a Filosofia não é uma elucubração criativa de aferro intelectual ou pura abstração de gênio racional sem conexão com a vida. Defendemos a Filosofia como a consubstanciação de artifícios humanos, materializada na forma de sentido, de pensamento e de ação, que traduz o próprio ser humano.

As determinações da reforma educacional excluíram conteúdos obrigatórios como os pertencentes à disciplina de Filosofia do currículo escolar. Essa medida, configurada na BNCC a ser efetivada nas escolas, porta uma unilateralidade sem precedentes na história recente do país, representando uma quebra de diálogo com os educadores e pensadores da educação. Após a análise do intruncamento legal patrocinado inicialmente pelo governo Michel Temer, e continuado no governo seguinte e não revogado no atual governo (triste descontentamento), deduzimos que é verdadeiro pensar



o que muitos teóricos da educação teorizam a respeito do currículo escolar, como um espaço inter cruzado por redes de interesses e disputas pela hegemonia ideológica dentro da agenda do poder regulador, tencionando para o aparelhamento estatal cujo fim último será sempre o lucro. Afirmamos, no percurso da pesquisa, que o currículo escolar não é uma interposição ingênua ou positiva de conteúdos sistematizados de forma altruísta, muito pelo contrário, obedecem a interesses de lutas da pauta das classes hegemônicas.

A exclusão curricular da Filosofia como disciplina obrigatória deve-se possivelmente por ela cooperar para desenvolver a capacidade geradora de raciocínios críticos nos educandos, elucidar pontos de vista e fomentar uma maneira própria de pensar, que é geradora de autonomia. Esse modo de percebê-la no ambiente escolar não é evidentemente compactuado por quem ideologicamente anseia à dominação social e faz da regulação educacional o instrumento de manipulação. A permanência e a exclusão da Filosofia como disciplina escolar, ou mesmo a elaboração de princípios adotados na disposição curricular, abriga fortes embates ideológicos dos que tencionam interesses hegemônicos e enxergam, associados ao seu ensino, um elemento destoante a tal ideário massificante. A Filosofia ensinada aos jovens escolarizados no Ensino Médio Brasileiro se constitui uma ameaça aos interesses mercadológicos da classe dos empresários, que por sua vez são os financiadores da classe política, objetivando extensivamente a um aparelhamento do Estado com controles multifacetados, comprometendo o acesso às novas gerações de uma educação emancipadora como transmissão cidadã do mundo-comum.

É fato que a formação cidadã não fica circunscrito dentro do currículo escolar somente como tarefa da disciplina de Filosofia. A formação para a cidadania aos mais jovens é defendida no campo educacional como um tema transversal. A crítica que brota quando surge a tentativa de conceituação do que seja formar o cidadão, devido à complexidade do tema, poderá influenciar esse mesmo entendimento, principalmente quando posto diante do pensamento



arendtiano como referencial teórico metodológico. Devido a vastidão da obra de Hannah Arendt não se pode querer detê-la especificamente ao tema da educação, mas nem por isso se perde metodologicamente sua importância, principalmente diante das pautas referentes à transmissão do mundo-comum pela educação, e nela, o papel indispensável da Filosofia.

A concepção educacional na perspectiva arendtiana se conecta diretamente ao conceito de natalidade, que é a passagem do mundo natural ao mundo criado pelos artifícios humanos, e nesse sentido, a educação dos jovens que entram no mundo dos adultos tem o papel de fornecer todos os instrumentais necessários para garantir o pleno acesso ao que veio antes deles, ou seja, aos artifícios criados pelos seus antecessores e que continuarão por meio desses mais novos quando estiverem educados para continuar e renovar o mundo recebido dos seus antepassados.

Por isso, dedicamos parte desse estudo para examinar na história da educação brasileira os desdobramentos das escolhas estabelecidas face ao ensino da disciplina de Filosofia, analisando, nas legislações, que princípios definiram os currículos direcionados à formação dos jovens escolarizados em cada época, buscando como contraponto situar historicamente os avanços e recuos resultantes de tais escolhas, para estabelecer uma sólida crítica à reforma do Ensino Médio aprovada, a ser impetrada pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação - CNE.

Um resultado que constatamos é que a história do ensino da Filosofia no Brasil apresenta grandes intermitências que prejudicaram a formação cidadã dos jovens escolarizados, e que estes sempre estiveram expostos às ideologias políticas dominantes a aparelhar a educação como instrumento de controle através do Estado, postura essa fortemente rejeitada por Arendt ao expor que a educação não pode estar a serviço do seguimento político.



Outro resultado é que a atual reforma educacional, oriunda da Lei 13.415/17, compromete a formação para o desenvolvimento dos jovens escolarizados e, conseqüentemente, nega aos jovens o acesso a conteúdos necessários à emancipação intelectual pertencente ao campo da Filosofia nos conteúdos disciplinares nas escolas brasileiras.

Partindo da concepção de Arendt no que se refere a educação dos mais novos, desenvolvemos uma crítica alicerçada nos conceitos e princípios passíveis de viabilizar uma ação educadora encadeada, em vista da defesa cidadã na transmissão do mundo comum através do pleno acesso aos conteúdos necessários à vida entre iguais. Esse trabalho não intentou arrogar-se em fornecer receitas pedagógicas ou metodologias assertivas ao agir educativo para um currículo exitoso, antes, propôs salvaguardar valores constitutivos das ciências humanas como garantia do pensamento livre e das condições de acesso ao mesmo no processo formativo das novas gerações nesse país.

Propomo-nos a compreender, a partir do referencial arendtiano, as condições características conceituais de educação, natalidade, pluralidade e da alteridade, como categorias reflexivas para pensar a educação dos novos no ambiente escolar do Ensino Médio brasileiro. Nossa conclusão a partir de Hannah Arendt é que sua obra ofereceu uma trama conceitual que repercute positivamente não só para uma crítica à reforma educacional atual, mas também como norte na eleição de princípios que marquem o cuidado respeitoso com as futuras gerações, conservando valores humanos contidos na tradição, principalmente quando se pensar em formação humana e formação curricular para a cidadania. Enfatizamos ainda a singularidade da Filosofia como portadora dessa dimensão que se alinha na escola com sua vocação como disciplina de recriar pela arte da reflexão sujeitos críticos e conscientes de si e de seu entorno.

A reestruturação do Ensino Médio, pela Lei nº 14.945/2024, tem representado um movimento de correção nas diretrizes curriculares amplamente analisadas nesse excuro, recobra o interesse de enfrentamento ao hiato estabelecido, principalmente quando busca restabelecer a reinserção obrigatória e o fortalecimento de disciplinas fundamentais para o pensamento crítico, como a Filosofia. Ao ampliar a carga horária da Formação Geral Básica para 2.400 horas, a nova legislação tem buscado mitigar a fragmentação do conhecimento imposta pela reforma anterior, assegurando que componentes das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas retomem seu papel central na formação integral dos jovens escolarizados. Esse ajuste legal ocorre em um cenário de transição nos indicadores educacionais; segundo dados do Censo Escolar 2023/2024, a taxa de abandono no Ensino Médio apresentou queda, situando-se em 3,6%, um recuo significativo frente aos índices de 2015, que apresentamos acima. No entanto, o IDEB 2023 revelou que, embora o índice tenha atingido 4,1, ele ainda permanece abaixo da meta estabelecida pelo Plano Nacional de Educação (PNE), que era de 5,2. Assim, a nova base legal tenta não apenas combater a evasão remanescente, mas elevar a qualidade da aprendizagem, priorizando a capacidade analítica e o exercício da cidadania em detrimento de uma formação meramente tecnicista. O fato é que as rupturas impostas não corrigidas ainda impuseram os passos lentos sobre o lugar e a identidade do saber filosófico no ensino médio brasileiro.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Vanessa Sievers de. **Educação em Hannah Arendt**: Entre o mundo deserto e amor ao mundo. São Paulo: Cortez, 2011.

ALVES, Dalton José. **A filosofia no ensino médio**: ambiguidades e contradições na LDB. Campinas – SP: Autores Associados, 2002.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia no Ensino Médio**: relato de uma experiência. In: Filosofia no Ensino Médio: Sílvia Gallo/Walter Koan(Org.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

ARENDT, Hannah. **O que é Política?** [editoria, Ursula Ludz]; trad. Reinaldo Guarany - 6ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

_____. **A vida do Espírito**: o pensar, o querer e o julgar. Tradução de Antônio Abranches, Cesar Augusto R. de Almeida, Helena Martins. Rio de Janeiro: Relume Dumará, UFRJ, 1992.

_____. **Lições sobre a filosofia política de Kant**. Trad. André Duarte. Rio de Janeiro: Relume/Dumará, 1993.

_____. **A Condição Humana**. Trad. Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

_____. **A Dignidade da Política**. Org.: Antônio Abranches. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1993.

_____. **Entre o Passado e o Futuro**. Trad. Mauro Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2014.

_____. **Da Revolução**. São Paulo: Ed. Ática & Ed. Universidade de Brasília, 1998.

_____. **O sistema totalitário**. Tradução de Roberto Raposo. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1978.

BEOZZO, José Oscar. A Igreja e a Revolução de 1930, o Estado Novo e a redemocratização. In: FAUSTO, Boris (Org.). **História geral da civilização brasileira**: o Brasil Republicano. Economia e cultura (1930-1964). Tomo III. v. 4. 2. ed. São Paulo: Difel, 1986.



BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. MEC. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.html. Acesso em: 02 jun. 2018.

_____. **Lei nº 11.684/08**. Altera o art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11684.htm. Acesso em: 06 jun. 2018.

_____. MEC/CNE. **Parecer CEB nº 15/08**. Brasília, DF, 1 de jun. 1998.

_____. MEC/CNE. **Resolução CEB nº 3/98**. Brasília, DF, 26 de jun. 1998.

_____. SEMTEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Parte I – Bases Legais**. Brasília, DF, 1999a.

_____. SEMTEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Parte I V– Ciências Humanas e suas Tecnologias**. Brasília, DF, 1999b.

_____. SEMTEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Filosofia (PCM+EM)**. Brasília, DF: MEC/SEB. 2002.

_____. MEC/CNE. **Parecer CEB nº 38/06**. Brasília, DF, 7 de jul. 2006.

_____. MEC/CNE. **Resolução CEB nº 4/06**. Brasília, DF, 16 de ago. 2006.

_____. MEC/SEB. **Orientações curriculares para o ensino médio – OCN**. Volume 3 – Ciências Humanas e suas tecnologias. Brasília, DF, 2006.

_____. MEC/CNE. Base Nacional Comum Curricular – BNCC – Etapa Ensino Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc-etapa-ensino-medio>. Acesso em: 16 jun. 2018.

BENVENUTI, Erica. A educação como âmbito pré-político. In: **Hannah Arendt: A crise na educação e o mundo moderno** / Org. José Sérgio de Fonseca Carvalho e Crislei de Oliveira Cândido – São Paulo: Intermeios; Fapesp, 2017.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. **Educação, uma herança sem testamento: diálogos com o pensamento de Hannah Arendt**. São Paulo: Perspectiva: Fapesp, 2017.

CALMON, Pedro. **História Social do Brasil**, Vol. 2: espírito da sociedade imperial. São Paulo, Martins Fontes, 2002 (Temas Brasileiros).



CERES/ANEC. **Pesquisa sobre as escolas católicas do Brasil e levantamento dos estabelecimentos do ensino superior católico do Brasil.** Rio de Janeiro, 1ª Ed, 1996.

CERLETTI, Alejandro. **O Ensino de Filosofia como problema filosófico.** [tradução Ingrid Müller Xavier]. – Belo Horizonte: Autentica Editora, 2009. – (Ensino de Filosofia).

CONTALDO, Sílvia Maria de. A Filosofia no Ensino Médio: interdisciplinariedade e temas transversais – desafios pedagógicos. *In: Ensino de Filosofia: teoria e prática / Org. Silvio Gallo, Márcio Danelon, Gabriele Cornelli.* – Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2004. – 272 p. – (Coleção Filosofia e Ensino; 6). ISBN 85-7429-400-4.

FÁVERO, Altair Alberto *et al.* O ensino da filosofia no Brasil: um mapa das condições atuais. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 24, n. 64, p. 257-284, set./dez. 2004. Disponível em: unicamp.br. Acesso em: 30 abr. 2026.

FERREIRA, Nilda Teves. **Cidadania:** uma questão para a educação. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

FREIRE, Paulo. **A Importância do ato de ler.** São Paulo: Cortez, 1982.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A gênese das teses da Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. *In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). Escola “sem” partido:* esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017. Disponível em: https://www.cedes.unicamp.br/dl/1IA6TwzA0_MDA_85208_.html. Acesso em: 14 jun. 2018.

GALLO, Sílvia. **O problema e a experiência do pensamento:** implicações para o ensino da Filosofia. *In: Filosofia, aprendizagem, experiência/organizadores Siomara Borba, Walter Kohan.* – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

GILES, Thomas Ranson. **Filosofia da Educação.** São Paulo: E.P.U. – Editora Pedagógica Universitária Ltda, 1983.

KOHAN, Walter Omar. **Filosofia:** O paradoxo de aprender e ensinar; [tradução Ingrid Müller Xavier]. – Belo Horizonte: Autentica Editora, 2009. – (Ensino de Filosofia).

_____. (Org). **Filosofia:** caminhos para seu ensino. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

LAFER, Celso. **Hannah Arendt:** Pensamento e Persuasão e Poder. 2ª ed., ver. e ampl. – São Paulo: Paz e Terra, 2003.

LAFER, Celso. **A Reconstrução dos Direitos Humanos**: Um Diálogo com o Pensamento de Hannah Arendt. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

LEITE, Sandra Regina. **Educação em Hannah Arendt**: implicações para o currículo. Curitiba, PR: CRV, 2015.

LIMA, Alceu Amoroso. **O Cardeal Leme**: Um depoimento. Livraria José Olympio Editora – Rio de Janeiro, 1943.

LUZ, Luiz Carlos Sacramento da. SANTO, Eneil do Espírito. O ensino de filosofia no ensino médio: desafios e possibilidades para a prática filosófica enquanto ação transformadora. **Revista Intersaberes**. v. 7, n. 14, p. 30 - 45 /ago. – dez. 2012.

MARTINS, Marcos Francisco. **Ensino técnico e globalização**: cidadania ou submissão? Campinas: Autores Associados, 2000.

MENEZES, Antônio Basílio Novaes Thomaz de. Notas sobre a formação do filósofo educador. In: **Filosofia no Ensino Médio**: Desafios e Perspectivas/ Lucrécio Araújo de Sá Júnior, Jaime Biella (Org.). Natal, RN: EDUFRN, 2013. 241 p.

MOURA, Laércio Dias de. **A educação Católica no Brasil**. Edições Loyola, São Paulo – SP, 2000.

NASCIMENTO, Lizandra Andrade; GARCIA, Claudio Boeira. **Hannah Arendt**: vínculos e distinções entre educação e política. Jundiaí, Paco Editorial: 2015.

NASCIMENTO, Wanderson Flor do. Filosofia e Autonomia: Possibilidades? In: **Ensino de Filosofia: teoria e prática**/Org. Silvio Gallo, Márcio Danelon, Gabriele Cornelli. – Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2004. – 272 p. – (Coleção Filosofia e Ensino; 6). ISBN 85-7429-400-4.

NAGIB, Miguel. Entrevista de Miguel Nagib à revista profissão mestre. In: **Revista Profissão Mestre**. O poder de influência do professor. /Revista Mestre, julho de 2010. Disponível em: <http://www.escolasempartido.org.br>. Acesso em: 21 mar. 2018.

NOBREGA, Juliana Janaina Tavares. Formação continuada a distância para professores de filosofia do ensino médio: o Projeto Redefor. In: **XVII CONGRESSO DA SOCIEDADE INTERAMERICANA DE FILOSOFIA**. 2013, Salvador, Bahia. Cadernos da SIF, 2013. p. 157- 179.

ODALIA, Nilo. A liberdade como meta coletiva. In: PINSKY, J.; PINSKY, C. B. (Org.). **História da Cidadania**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2003. p. 159-169.



OLIVEIRA, João Batista e. Empresariado, Sistema S e mudanças no Ensino Médio. *In: Revista Valor Econômico*. São Paulo: 2016. Disponível em: <http://www.valor.com.br/opiniaio/4736507/empresarios-sistema-s-e-mudancas-no-ensino-medio>. Acesso em: 20 mar. 2018.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica Filosofia**. Curitiba: SEED, 2008.

PALACIOS, Armijos Gonçalves. Dois exercícios filosóficos. *In: Filosofia, aprendizagem, experiência*/organizadores Siomara Borba, Walter Kohan. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

PASSOS, Fábio A. **O conceito de mundo em Hannah Arendt**: para uma nova filosofia política. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2014

PRAZERES, Leonardo. **Em meio a ocupações, MEC gasta R\$ 1,8 mi em campanha por MP do ensino médio**. Disponível em: <http://educacao.uol.com.br/noticias/2016/11/24/em-meio-a-ocupacoes-mec-gasta-r-18-mi-em-campanha-por-mp-do-ensino-medio.htm>. Acesso em: 03 mar. 2018.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**: (1930/1973). 40. Ed.-Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. 2 ed. Campinas – SP: Autores Associados, 2008.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A Filosofia na formação do jovem e a resignificação de sua experiência existencial. *In: KOHAN, Walter Omar. Ensino de Filosofia – Perspectivas*/organizado por Walter Kohan – Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____. O Ensino da Filosofia: entre a estrutura e o evento. *In: Ensino de Filosofia: teoria e prática*/Org. Silvio Gallo, Márcio Danelon, Gabriele Cornelli. – Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2004. – 272 p. – (Coleção Filosofia e Ensino; 6). ISBN 85-7429-400-4.

SIMÕES, Willian. O lugar das Ciências Humanas na “reforma” do ensino médio. *In: Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 11, n. 20, p. 45-59, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 14 jun. 2018.

SILVA, Roberto Ribeiro da; BOTLER, Alice Miriam Happ. As políticas educacionais voltadas ao ensino de Filosofia no Novo Ensino Médio: um estudo a partir da rede de ensino do estado de Alagoas. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [S. l.], v. 13, n. 3, p. 1–22, 2024. DOI: 10.14393/REPOD-v13n3a2024-71536. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/71536>. Acesso em: 2 maio 2026.

SOUZA, Sônia Maria Ribeiro de. **A Filosofia no Ensino Médio**: Uma (re)leitura a partir dos PCN's. *In*: Ensino de Filosofia: teoria e prática/Org. Silvio Gallo, Márcio Danelon, Gabriele Cornelli. – Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2004. – 272 p. – (Coleção Filosofia e Ensino; 6). ISBN 85-7429-400-4.

WINKLER, S. (2013). Igualdade e Cidadania em Hannah Arendt. **Revista Direito Em Debate**. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/revistadireitoemdebate/article/view/711>. Acesso em: 12 ago. 2018.



SOBRE O AUTOR

Roberto Ribeiro da Silva

Professor do Núcleo de Formação Docente do Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Doutor em Educação, desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão com ênfase na formação de professores, articulando os campos da Filosofia da Educação, História da Educação e pensamento social. Com formação em Filosofia, Pedagogia e Teologia, sua trajetória acadêmica é marcada por uma abordagem interdisciplinar que busca compreender criticamente os processos formativos e as práticas educativas no contexto brasileiro, especialmente no Nordeste. Sua produção científica dialoga com temas como educação humanizadora, formação docente e as relações entre educação e sociedade. Além da atuação no ensino superior, possui experiência na educação básica e na gestão educacional, o que fortalece sua perspectiva comprometida com a realidade dos sistemas de ensino. Participa de grupos de pesquisa e desenvolve estudos voltados aos fundamentos e a historiografia da educação, contribuindo para o debate contemporâneo sobre formação docente e práticas pedagógicas críticas.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4806823229729866>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7973-2276>

E-mail: roberto.ribeiros@ufpe.br



WWW.PIMENTACULTURAL.WWW

FILOSOFIA

UMA DÉCADA DE DISCIPLINA NEGADA

o esvaziamento do pensamento sob a Lei nº 13.415/17