

UNIVERSIDADE SANTO AMARO

LICENCIATURA EM FILOSOFIA

Helder Corrêa Luz

**ENSINO DE FILOSOFIA COMO PROCESSO DE FORMAÇÃO
CRÍTICA: saber filosófico como princípio e prática de humanização
e liberdade**

São Paulo

2020

Helder Corrêa Luz

**ENSINO DE FILOSOFIA COMO PROCESSO DE FORMAÇÃO
CRÍTICA: saber filosófico como princípio e prática de humanização
e liberdade**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Licenciatura em
Filosofia da Universidade Santo Amaro –
UNISA, como requisito parcial para
obtenção do título de Licenciado em
Filosofia.

Orientador(a) Profa. Dra. Bárbara Lucchesi
Ramacciotti.

São Paulo

2020

Helder Corrêa Luz

**ENSINO DE FILOSOFIA COMO PROCESSO DE FORMAÇÃO
CRÍTICA: saber filosófico como princípio e prática de humanização
e liberdade**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Filosofia da Universidade Santo Amaro – UNISA, como requisito parcial para obtenção do título Licenciado em Filosofia.

Orientador(a) Prof(a). Dr(a). Bárbara Lucchesi Ramacciotti

São Paulo, 10 de dezembro de 2020.

Conceito Final: 10,0 (Dez)

FICHA CATALOGRÁFICA

ENSINO DE FILOSOFIA COMO PROCESSO DE FORMAÇÃO CRÍTICA: saber filosófico como princípio e prática de humanização e liberdade*

Helder Corrêa LUZ **

RESUMO: O presente artigo trata do ensino da Filosofia como parte do processo de formação crítica do ser humano, pois consideramos o saber filosófico como princípio e prática de humanização, emancipação e liberdade. Partimos da hipótese de que a Filosofia é um saber indispensável para a formação do indivíduo crítico e consciente, pautado pela razão, pela autonomia e pela liberdade do pensar. Sustentamos, também, que as concepções educacionais são transitórias e estão sujeitas aos contextos filosófico, ético-político e sócio-cultural de cada época. Nosso objetivo geral foi analisar a importância do ensino da Filosofia sob a perspectiva da criticidade, com destaque às contribuições de grandes pensadores que influenciaram o campo educacional. Os objetivos específicos foram: a) entender de que forma a Filosofia influencia o processo formativo do ser humano. b) discutir os diversos cenários e concepções educacionais que ajudaram traçar o papel do ensino da Filosofia enquanto instrumento de reflexão e transformação do ser humano e da sua realidade e c) compreender os caminhos trilhados pelo ensino da Filosofia no Brasil. Como procedimentos de investigação, optamos pelas técnicas de pesquisa bibliográfica. A presente metodologia foi importante para o alcance dos objetivos propostos, sobretudo para a compreensão da relevância do ensino de Filosofia e do papel fundamental que ela desempenha no processo de formação do ser humano, independentemente da época ou da concepção filosófico-educacional predominante.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Filosofia. Pensamento crítico. Educação. Liberdade.

1. INTRODUÇÃO

O foco deste estudo é tentar compreender o ensino da Filosofia enquanto fator preponderante para o processo de formação crítica do ser humano, onde a Filosofia é caracterizada como um saber que se constitui como princípio e prática de humanização e de liberdade. A partir deste entendimento, vamos analisar as

* Artigo apresentado como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), requisito para obtenção do título de licenciatura em Filosofia – Universidade Santo Amaro, SP, sob orientação da Profa. Dra. Bárbara Ramacciotti.

** Graduado em Pedagogia/UFPA; graduando em Psicologia (UFPA); Especialista em Gestão de Saúde Pública/UFPA e Mestre em Serviço Social/UFPA.

influências e as contribuições das diversas concepções filosóficas e educacionais para o ensino da Filosofia.

Para isso, fazemos uma discussão acerca do percurso do ensino da Filosofia, privilegiando a análise do pensamento de alguns grandes filósofos e escolas filosóficas que influenciaram o pensamento crítico e que renderam um legado importante ao ensino da Filosofia, sem a pretensão, evidentemente, de se realizar uma análise aprofundada, pois demandaria um esforço de grande envergadura, o que não é nosso intuito no momento.

Para este estudo elegemos algumas hipóteses como: a) a Filosofia é um saber indispensável para a formação do indivíduo crítico e consciente, que prima pela razão, pela autonomia e pela liberdade do pensar e, b) o processo formativo é moldado a partir do contexto econômico, político-filosófico e cultural de cada época, onde as concepções filosóficas e educacionais são transitórias e refletem, geralmente, a influência do pensamento dominante.

A presente temática foi escolhida para este estudo pois, ainda que durante levantamento bibliográfico para conhecimento do estado da arte tenham sido encontrados vários estudos que guardam proximidade com a mesma, a relevância do tema permite e exige que novas reflexões se façam para contribuir com este debate, principalmente nos dias atuais, quando o ensino de filosofia sofre duros ataques, cujo propósito é desacreditá-la e retirá-la novamente da obrigatoriedade do ensino nas instituições oficiais, o que significará, caso ocorra, sérios retrocessos para a formação de milhões jovens pelo Brasil afora.

Além disso, objetivamos inserir-nos na arena destes debates porque entendemos que a reflexão acerca do ensino de Filosofia deve fazer parte de um esforço coletivo e que tenha o intuito de correlacionar as várias teorias e perspectivas filosóficas no campo da educação, buscando contribuir de forma objetiva para o debate político e acadêmico. Quando falamos em reflexão gostaríamos de assinalar o sentido que atribuímos a este conceito:

Reflexão significa movimento de volta sobre si mesmo ou movimento de retorno a si mesmo. A reflexão é o movimento pelo qual o pensamento volta-se para si mesmo, interrogando a si mesmo. A reflexão filosófica é radical porque é um movimento de volta do pensamento sobre si mesmo para conhecer-se a si mesmo, para indagar como é possível o próprio pensamento. (CHAUÍ, 2000, p. 12)

Neste estudo, optou-se pelas técnicas de pesquisa bibliográfica. A presente metodologia foi importante para compreendermos os percursos trilhados pelo ensino de Filosofia e o papel fundamental que ela desempenhou e ainda desempenha no processo de formação do ser humano, independentemente da época ou da concepção filosófico-educacional predominante. Assim, para o êxito deste estudo tivemos que recorrer às obras de grandes pensadores do campo filosófico-educacional, bem como a seus intérpretes mais renomados, que são referência nas discussões sobre a presente temática, como: Silvio Gallo; Antônio Severino; Marilena Chauí, entre outros. Outras ferramentas também foram utilizadas neste estudo, como as Bibliotecas virtuais da Unisa e da Scielo e o Portal de Periódicos, Teses e Dissertações da Capes e do CNPq, a partir dos quais selecionamos o nosso aporte teórico, tendo como critério de pesquisa as palavras-chave: “Ensino de Filosofia”, “Filosofia da Educação” e “Pensamento Crítico”.

2. A FILOSOFIA E O PENSAMENTO CRÍTICO

Ao iniciar esta discussão partimos da ideia de que a essência da Filosofia é o ato de filosofar, ou, ainda, o ato de “pensar por si mesmo” (GALLO, 2007), não um pensamento ingênuo, inócuo, mas sim um pensamento concebido e direcionado pela “verdadeira filosofia [que] é reaprender a ver o mundo”, conforme entende o filósofo francês Merleau-Ponty (2015, p.23). É interessante notar que para Deleuze, a Filosofia juntamente com a Ciência e as Artes representam os três pilares básicos do conhecimento.

No livro “História da Sexualidade: o uso dos prazeres”, Foucault indaga-se sobre o próprio conceito e o sentido de filosofar, quando diz: “o que é filosofar hoje em dia senão o trabalho crítico do pensamento sobre o próprio pensamento? Se não consistir em tentar saber de que maneira e até onde seria possível pensar diferentemente em vez de legitimar o que já se sabe?” (FOUCAULT, 1984, p. 13).

Essa indagação de Foucault nos remete à necessidade de se refletir, de questionar, de provocar a assunção de uma nova maneira de o sujeito encarar o mundo, a sua realidade, sem se submeter às relações de poder instituídas, às “verdades” absolutas ou a dogmas que limitem sua capacidade reflexiva ou que

impeçam o emergir da sua criticidade. Interpretando o pensamento de Nietzsche, conhecido como o filósofo da crítica do niilismo, do eterno retorno, da vontade de potência, Giacóia Jr. (2004, p. 97) ressalta que:

O pensamento crítico está desde sempre inserido na trama das relações de poder, ele é, antes de tudo, combate e resistência contra valores e avaliações pretensamente universais, contra os consolos ideológicos em que nosso conformismo inveterado dificilmente se furta a buscar refúgio.

O mesmo autor afirma, ainda, que “pela via da Filosofia encontramos novas formas de existência” (GIACOIA Jr. 2004, p. 97). Ou seja, podemos identificar nestes excertos que a Filosofia valoriza o viés da razão, a formação ética e a primazia do pensamento crítico no contexto das interrelações humanas.

No entanto, nos sobrevêm alguns questionamentos que são importantes para examinarmos o percurso e as práticas que norteiam o ensino de Filosofia: Será que o ensino de Filosofia sempre pretendeu a autonomia e o pensar crítico do indivíduo? O ensino de Filosofia sempre esteve condizente com a perspectiva de uma formação humanizadora e libertadora? Na atualidade, quais os maiores entraves que cerceiam o acesso dos jovens a um ensino de Filosofia com constância e qualidade?

A propósito, as respostas para tais questionamentos poderiam muito bem ser encontradas nas ideias emanadas por renomados pensadores que marcaram a história da Filosofia, como por exemplo: Platão e Aristóteles, que cunharam o ideal de Paideia Grega; Santo Tomás de Aquino e Santo Agostinho, teólogos do cristianismo, que defenderam uma educação baseada na fé e na moral cristã; Descartes e Bacon, representantes da modernidade, da defesa e valorização da razão e da ciência moderna; Kant e Rousseau, que refletiram sobre uma educação ilustrada e que se preocuparam com o ideal de emancipação do sujeito pela razão autônoma, que se propunha a embasar a educação como formação política, entre outros autores.

Porém, aqui iremos privilegiar a análise dos pensamentos de Marx, Nietzsche e os representantes da Escola de Frankfurt, por entendermos que tais pensadores representam um viés crítico da filosofia e que foi responsável pela disseminação de ideias transformadoras, revolucionárias e que defendiam os princípios humanistas, a liberdade e a emancipação do ser humano.

Um intelectual que emerge desse debate sobre a questão da educação e o

ensino de filosofia e ganha protagonismo atualmente é o brasileiro Antonio Joaquim Severino, o qual ressalta que “a formação é processo do devir humano como devir humanizador, mediante o qual o indivíduo natural devém um ser cultural, uma pessoa” (SEVERINO, 2006, p, 621).

É importante notar que sob o ponto de vista do devir, o autor sugere que o processo educacional vai sendo moldado a partir do contexto pedagógico-filosófico-cultural de cada época. Isso quer dizer que o próprio sentido e a concepção de educação são transitórios. Dessa forma, caberia à Filosofia da Educação interpretar os postulados que sustentam a tese de que a educação seria um processo de formação, no sentido de uma sucessiva busca de uma condição de maior perfeição em seu modo de ser humano. (SEVERINO, 2006).

3. ENSINO DE FILOSOFIA: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA PEDAGOGIA CRÍTICA

“Eu vos trago a peste”. Foi com essas palavras que Tobias Barreto apresentou, pela primeira vez, no Brasil, o pensamento de Nietzsche. É lógico que se trata de uma metáfora, mas pelo tom solene e pelo ambiente de curiosidade que se propagou a partir daquela recepção, em 1876, pôde-se perceber, já à época, que o espírito crítico das ideias do criador do personagem Zaratustra irradiaria o desejo transformador daqueles jovens estudantes universitários pela busca uma nova maneira de pensar.

A partir daquele ano o pensamento filosófico de Nietzsche tornou-se cada vez mais conhecido no Brasil, suas ideias se popularizaram, novos adeptos eram “arrebanhados” a cada dia, ao mesmo tempo que seus detratores também aumentavam em grandes proporções.

Mas o contexto pedagógico do ensino de Filosofia não mudou significativamente, as transformações não chegavam no ambiente escolar com a mesma rapidez e entusiasmo. O ensino continuava reproduzindo práticas descontextualizadas e ao largo de qualquer perspectiva que priorizasse o livre pensar, a crítica às injustiças, à realidade político-econômica e social brasileira, à busca da vontade de potência; etc.

As ideias de Nietzsche não foram tão bem recebidas nos gabinetes governamentais e o ensino de filosofia, enquanto potencial porta-voz da crítica intelectualizada ante o laconismo reinante das elites e das classes médias, na maior

parte do tempo, continuou estéril, afônico, anêmico, em inanição quase que permanente. Sem embargo, há que se reconhecer, o devido destaque a Nietzsche, ao seu espírito crítico e à sua teoria da estética. Mas por que pensar que as ideias de Nietzsche poderiam influenciar qualquer tipo de mudança no ensino de Filosofia no Brasil? O quê e como fazer para que suas ideias ressoassem de forma a sacudir as evidências de uma sociedade escravocrata, elitista, tão apegada ao conservadorismo e a valores já há muito obsoletos, e que pudessem representar uma outra alternativa para aquele estado de coisas? Justamente porque se crê que ele representava e, quiçá ainda representa, o que pode haver de mais inovador e transformador no contexto do pensamento crítico, que se choca com o âmbito da filosofia institucional, que é eivado de relações de poder amesquinadoras, de defesa do status quo, das influências da moral, da cultura, da permanência e não da transformação. Essas características engessam um devir potencializador, capaz de modificar a realidade.

Esse quadro preocupante, no entanto, não se vislumbra apenas no Brasil. Na Europa, o exemplo francês é bastante elucidativo quando se se debruça sob os aspectos que demarcaram o contorno das reformas do ensino universitário e dos curso de formação de professores, durante a década de 1980, ocorreu um fato que opôs um dos filósofos “rebeldes” da academia francesa, Jacques Derrida e outros, aos defensores do *establishment* educacional. Este pensador desvelou brilhantemente as antinomias presentes no ensino de filosofia, e suas ideias se configuraram como uma esteira de luta contra os retrocessos que se pretendiam implantar no sistema educacional daquele país.

[...] a análise, proposta por Derrida, das antinomias que marcam o ensino de filosofia, é de uma ironia magistral. Ele traz a lembrança da oposição, subjacente “à teoria do ensino de filosofia” de Kant, entre a liberdade da filosofia, enquanto uma “faculdade inferior”, e as ciências subordinadas ao Estado, enquanto “faculdades superiores”. Essa lembrança sugere uma crítica implícita do anacronismo, tanto por parte de certas disputas em torno do ensino de filosofia, como por parte da estrutura das relações entre instituições, saberes e Estado, de modo que a figura do “professor kantiano de filosofia”, que pressupõe essa estrutura, continua, ainda hoje, a fazer sentido, carregando consigo as principais antinomias que podemos reconhecer na tarefa do ensino de filosofia de modo geral (CEPPAS In KOAN, 2013, p. 89).

Como veremos no tópico subsequente, no Brasil, o ensino de filosofia também

sofreu questionamentos e duros ataques de organismos oficiais que defendiam sua exclusão dos currículos escolares e universitários, chegando a ser banido por vários períodos. Não por acaso, até hoje há setores da sociedade que negam a importância do ensino de filosofia para o processo de formação do ser humano e o exercício da sua cidadania.

Assim como Derrida, Nietzsche, por sua vez, também vai na contramão do pensamento filosófico kantiano, ele vai nos presentear com uma reflexão crítica totalmente oposta à ética e à tradição da filosofia moral de Kant. Nietzsche elabora uma crítica genealógica de toda moral tradicional, o que podemos chamar de “ética da reação”, à qual se mostra diametralmente contrária à concepção ético-moral do cristianismo, do idealismo, do positivismo e de todas as correntes filosóficas que defendiam a existência de valores morais universais, eternos e absolutos. Nesse sentido ele sustentava que:

[...] a função da educação - e também do ensino de Filosofia - é promover o homem superior, é impulsionar a autonomia, a formação como crescimento, como desdobramento e não como estandardização da vulgaridade dos fracos. Mas não uma autonomia iluminista dos comuns, da emancipação pelas luzes em oposição às demais forças do homem, e sim uma autonomia gerada na ampliação da liberdade, que incita a vontade de potência. É uma autonomia da diversidade e da criação (DIEZ; CUNHA, 2012, p. 5).

Nietzsche considera que a sociedade tem valorizado muito o lado apolíneo da vida, ou seja, aquela conduta baseada no racionalismo socrático, pautado na medida, na moderação, no equilíbrio, na ordem, na racionalidade, em detrimento do lado dionisíaco do viver, que deixa emergir a fruição do prazer, as pulsões humanas, a criação, o desejo, a força instintiva, a paixão, a fantasia, a música, a desordem, a loucura, como aquilo que extrapola a razão, algo que vai para além da racionalidade e não a sua expressão (DIEZ, 2012). O ideal de formação humana para Nietzsche refere-se a:

[...] uma educação que deseja formar o espírito livre em oposição à ovelha, ao integrante do rebanho, deve destruir a marteladas os ídolos consagrados da moral cristã, do iluminismo e do socialismo, bem como tudo o que escraviza a sociedade livre, para resgatar forças que estavam inscritas na nossa natureza” (DIEZ; CUNHA, 2012, p. 5).

Como se percebe, Nietzsche (1998) foi um severo crítico da tradição filosófica e dos valores morais da civilização ocidental que optaram pelo culto da razão e, não obstante, pela repressão da dimensão dionisíaca do ser humano. Através de uma abordagem que ele chamou de genealogia da moral, ele empreende um estudo acerca da formação histórica dos valores morais, concluindo que não há um sentido absoluto para o bem e para o mal. Ele entende que os valores morais são constructos históricos e obedecem a interesses humanos que muitas vezes são naturalizados e assimilados pelas pessoas como se fossem a vontade de Deus.

Nietzsche propõe uma transvaloração dos valores, que significa não apenas refletir sobre nossas concepções morais, mas questionar o fundamento do valor dos valores que nos são impostos. Nietzsche valorizava o particular em termos de um sentido próprio em detrimento da concepção da moral universal de Kant, que tem por fundamento o conceito de vontade desinteressada. Uma frase deste filósofo que diz: “ouse conquistar a si mesmo” talvez sintetize este entendimento do particular, onde Nietzsche aconselha que se deve viver a liberdade da razão, porém, sem conformismo, resignação ou submissão.

Como professor da Universidade da Basileia, Nietzsche pôde experimentar, na prática, as amarras do sistema de ensino e a burocratização do saber. Pode-se afirmar que, parresiasicamente, ele não se absteve de repreender todo aquele aparelhamento institucional que impedia, de acordo com ele, o desenvolvimento do pensamento crítico e emancipador do ser humano. Acosta (2017, p. 182) ressalta que:

Foi o contato direto com a realidade educacional de seu tempo, que o possibilitou desferir intensas e duras críticas à educação, à cultura e à filosofia. Seu olhar crítico levou-o a desvelar o apequenamento do homem, devido à precariedade das instituições alemãs e seus métodos educacionais. As reflexões acerca da crítica de Nietzsche, portanto, às instituições educacionais do seu tempo, revelam segundo o filósofo, como tais estabelecimentos de ensino eram extremamente nefastos, pois contribuíram para a massificação e mediocrização da população, produzindo uma “barbárie cultivada”. Suas reflexões sobre a educação centram-se no período de juventude, ou seja, esse período coincidiria com boa parte do tempo em que permaneceu como docente de filologia clássica na Universidade da Basileia.

Estas palavras sintetizam claramente a inquietação de Nietzsche acerca dos percursos trilhados pela educação, bem como as estruturas e as ideais que embasavam o processo formativo de sua época, criticando a cultura “tutelada” pelo

Estado alemão e a organização dos estabelecimentos de ensino. Nesse sentido ele denunciava que:

A barbárie da pseudo-cultura ditava a sua pseudo-educação. Os estabelecimentos de ensino reformados perdiam a finalidade original e transformavam-se em estabelecimentos de ensino, para a miséria de viver⁽⁸⁾. O ginásio e a universidade haviam perdido os seus vínculos com o "ser" da Alemanha: o espírito da Reforma, da Música e da Filosofia. Recuperá-los, dependeria da identificação do que havia de específico, nessa barbárie do século XIX. O jovem filósofo assume o papel de arauto. As conferências sobre o futuro dos estabelecimentos de ensino serão o ponto de partida para a identificação proposta. As tendências errôneas de ensino são pedras de toque, indispensáveis, para o exame das condições da cultura e do próprio homem moderno (FRAGOSO, 1974, p. 2).

Assim, a relevância dos aspectos que pautavam o pensamento nietzscheano é inafastável e dignos de reconhecimento, sobretudo quando se pensa a educação como um constructo das relações humanas que atravessa o processo de formação de qualquer indivíduo, mesmo que periodicamente sua reflexão filosófica se propunha a uma tarefa distinta, que não a educação, embora seu olhar sempre estivesse direcionado para aspectos importantes da vida do ser humano.

Ainda no campo das principais escolas do pensamento crítico, é importante analisarmos também a influência do pensamento de Marx e das correntes marxistas que marcaram as reflexões sobre o ensino da filosofia e da educação de forma geral. No que concerne aos pressupostos filosófico-educacionais da teoria marxiana, pode-se dizer que sua preocupação sempre esteve vinculada à crítica da compreensão de uma realidade estruturada a partir da perspectiva do senso comum e da visão imediatista e religiosa, que muitas vezes concebem a existência de um mundo fundamentado em realidades estáticas e imutáveis. Marx foi um crítico contumaz das estruturas sociais, políticas e econômicas que mantinham os privilégios de uma elite em detrimento de uma grande massa de explorados (LUKACS, 1979).

Para Marx, a superação da compreensão fragmentada e unitária do processo histórico é condição *sine qua non* para o processo de transformação da realidade, que se efetivaria mediante a tomada de consciência da classe oprimida, deixando de ser uma classe em-si, passando a tornar-se uma classe para-si. Essa condição seria necessária para a derrubada do regime vigente e a instauração da "ditadura do proletariado", conceito que significa o período de construção de uma sociedade

democrática na qual quem governa é o próprio povo, a maioria. Somente no processo de revolução social o homem poderia perceber-se enquanto indivíduo social, buscando superar as condições alienantes de sua própria existência, causadas pelas contradições do capitalismo.

Nesse sentido, Marx faz reiteradas observações sobre a fundamental importância de que o indivíduo apreenda, objetiva e subjetivamente, as relações que estabelece entre si e com a natureza a partir do trabalho, como categoria fundante do ser social. É partir da categoria “Trabalho” que Marx vai realizar a sua “Teoria Ontológica do Ser Social” (LUKACS, 1989). Na medida em que assume (nem sempre) essas diretrizes e os postulados do marxismo, o ensino de filosofia ganha uma importância tremenda no contexto das lutas e das reivindicações sociais, mas arregimenta, ao mesmo tempo, muitos inimigos, uma vez que, apoiada nestas premissas apontadas pela tradição marxista, torna-se possível revelar as contradições e as injustiças presentes na sociedade. Assim, é o poder de discernimento e a postura crítica que o ensino de filosofia pode oferecer como legado para a formação do sujeito. A respeito desse tipo de discernimento voltado para o pensamento crítico, Carvalho (2015, p. 91) ressalta que:

[...] é preciso investir no ensino de Filosofia como ferramenta de produção de discernimento. A hipótese é a de que o discernimento seria a capacidade elementar que se aprende para poder agir com o pensamento, com as ações e as atitudes com o intuito de compreender situações em suas distinções valorativas, intelectivas, volitivas; mas também seria perceber, com clareza, a distinção e a diferença de tudo que possa permear as condições histórico-sociais que engendram a materialidade existencial, também responsáveis por formar juízos, apreciações, avaliações nos sujeitos, a fim de que eles possam aprender a identificar as causas e os efeitos de se viver como se vive, de se pensar como se pensa, de se fazer o que se faz e de agir como se age.

Além das propostas de Nietzsche e da tradição teórica marxista para a educação e para o ensino da filosofia, destaca-se também a Escola de Frankfurt, que foi outra corrente de pensamento que se propôs a pensar criticamente as práticas e as bases filosóficas da conjuntura educacional. Esse grupo contou com ilustres e renomados filósofos, como Theodor Adorno, Max Horkheimer, Walter Benjamin, Eric Marcuse, Jurgen Habermas, etc., que teorizaram acerca do pensamento crítico, do esclarecimento, da emancipação, da comunicação, da autonomia intelectual, dentre

tantos outros temas relevantes para a contemporaneidade. Os frankfurtianos tentaram “conjugar a contribuição de Karl Marx e Sigmund Freud no que diz respeito à compreensão da sociedade contemporânea, especialmente no que se refere à contestação do otimismo racionalista – positivista e cientificista” (SGRILLI, 2008, p. 310).

É a partir dos filósofos da escola crítica de Frankfurt que vai surgir o conceito de formação cultural no sentido de uma estética da vida e da emancipação dos sujeitos em face da massificação e alienação impostas pela indústria cultural e pelo capitalismo. A respeito das concepções educacionais defendidas pela Escola de Frankfurt, Severino (2006, p. 632) destaca que:

Na perspectiva da Teoria Crítica, o papel da educação é o de assegurar a sobrevivência da formação cultural numa sociedade que a privou de suas bases. É que a industrialização cultural comprometeu essa formação. Cabe aos processos educativos investir na transformação da razão instrumental em razão emancipatória”.

Em que pese os esforços para uma guinada emancipatória do ser humano, o fato é que as transformações efetivadas na sociedade do século XX, capitaneadas pelo desenvolvimento da ciência, da tecnologia e da informação, foram manchadas pelos horrores e pelas barbáries nazifascistas e stalinistas, nos levando a crer que:

O homem se emancipou, sim, em relação à natureza, mas, por outro lado, se tornou vítima impotente de um mundo de guerras, crise e todo tipo de calamidade; impotente, porque a ele só é dada a possibilidade de se enquadrar na totalidade. Nesse sentido, o processo de emancipação do homem não se concluiu. A razão se desenvolveu como instrumento de dominação e só. E ela perde, cada vez mais a capacidade de se conhecer, de achar um sentido para si, de auto-reflexão. E é aqui, ainda, nessa impossibilidade, que o esclarecimento acaba impedido de se concretizar em sua forma mais plena (SGRILLI, 2008, p. 314).

Mediante essa discussão fica patente o quão importante foram essas teorias críticas para o ensino de filosofia. Mostra também a necessidade de buscarmos cada vez mais outros referenciais significativos para consubstanciar o nosso constante processo de aprendizagem através do mundo da filosofia, não apenas entre os filósofos do chamado campo euro-referenciário, mas também entre os filósofos de culturas não-hegemônicas, como os africanos, latino-americanos, orientais, etc., que

têm importantes contribuições para pensar o ensino de uma filosofia crítica ou da própria filosofia como arte de viver, que dê conta de discutir o sujeito sob perspectivas diferentes, que leve em conta a realidade de cada lugar, de cada cultura, considerando seus princípios ontológicos, sua cosmovisão e sua epistemologia. Mas para isso, Carvalho (2015, p. 99) aponta que é necessário:

[...] fazer com que o acesso ao campo filosófico, dentro das escolas, seja sinceramente um laboratório que arme os alunos para minimamente viverem com sanidade em um mundo cada vez mais adoecido pela miséria social, a exclusão, a indiferença, a falta de solidariedade, a concorrência que mutila o respeito próprio e ao próximo, a banalização da violência, o fetiche do consumismo, a aparência estigmatizante, enfim, a certeza de que pouco se pode para mudar as coisas como estão. Nesse caso, talvez valeria uma paráfrase a partir de Marx: o ensino de filosofia luta, constantemente, a favor da insubordinação do discernimento.

3. UMA SINOPSE DO ENSINO DA FILOSOFIA NO BRASIL

Historicamente, o ensino de filosofia no Brasil é bastante controverso e, a priori, não era revestido da preocupação, de certa forma, como o concebemos hoje, ou, pelo menos, como deveríamos concebê-lo, como sendo instrumento de autonomia e liberdade do pensamento.

Galina e Horn (2000 *apud* Dutra e Del Pino, 2010, p. 86) afirmam que à época do período colonial o ensino de Filosofia era muito influenciado pelo pensamento aristotélico e pela filosofia escolástica e voltava-se quase que exclusivamente à fé, confundindo-se, geralmente, com os princípios cristãos e à catequese católica. Desde essa época, no entanto, a Filosofia já constava nos currículos da educação a nível do ensino secundário, porém sem espaço para a reflexão crítica, haja vista o domínio do sentido religioso ofertado pela educação jesuítica.

Após a expulsão dos jesuítas, o ensino no Brasil experimentou muitas mudanças na sua estrutura curricular, onde o ensino passou a ser ministrado por pessoas leigas e aulas régias foram passadas a ser ministradas em todo o território nacional. Com o passar do tempo, influenciado pelos “ideais iluministas, o ensino escolar e em especial a Filosofia começou, aos poucos, a se afastar de seu viés religioso” (DUTRA & DEL PINO, 2010, p. 87).

Como o advento do período imperial novas reformas foram implementadas no sistema educacional; mantinha-se, porém, o ensino da Filosofia na grade curricular e isso perdurou até o limiar do período republicano, quando, em 1890, no auge da difusão e da influência das ideias positivistas no Brasil, o ensino de Filosofia foi alijado do currículo ginásial, sofrendo, assim, o seu primeiro banimento, depois de muito tempo (HORN, 2000 *apud* DUTRA; DEL PINO, 2010).

Decorrido longo período, já em 1915, através de mais uma reforma, o ensino de Filosofia retorna, mas apenas em caráter facultativo, tornando-se obrigatório novamente só em 1942, com a famigerada Reforma Capanema. Desse ano até o princípio da década de 1960, o ensino de Filosofia acompanhou os rumos das várias alterações no sistema de educação brasileiro, hora mais valorizada, hora menos valorizada, todavia sempre presente no currículo escolar como disciplina obrigatória (PILLETI, 1987).

De acordo com as análises de Gallina (2000 *apud* DUTRA & DEL PINO, 2010) o ensino de Filosofia no Brasil sofre um duro golpe a partir da vigência da primeira LDB, em 1961 (Lei 4.024/61), quando deixa de ser disciplina obrigatória e passa a ter um caráter meramente complementar.

O ano de 1961, marca, portanto, um novo ciclo de desvalorização do ensino de Filosofia e que vai piorar a partir da chegada do regime militar, em 1964. As mudanças impostas pela ditadura se refletiram desde o ensino fundamental ao ensino superior, e, visavam reorientar o ensino de Filosofia em direção a um caráter cívico-ideológico, “sequestrando” o seu viés crítico e reflexivo (DEL PINO, 2010; ARANHA, 2001).

Outro ano emblemático, no sentido negativo, evidentemente, foi 1971, quando o presidente Médici sancionou a nova LDB (Lei nº 5.692/71), que baniu definitivamente o ensino de Filosofia das grades curriculares do ensino no Brasil, com o argumento de que a educação deveria se adequar às novas demandas impostas pelo do mercado de trabalho (ARANHA, 2001).

A LDB (Lei 9394/96) restaura mais uma vez o ensino de Filosofia, porém não como ensino disciplinar, mas uma espécie de ensino transversal. Isso parecia um avanço, de certa forma, mas ainda não era o suficiente, era necessário restituir o lugar da Filosofia como disciplina obrigatória na grade curricular. Várias reivindicações de setores educacionais e políticos opositores foram deflagradas neste sentido, após anos de discussão, finalmente o congresso nacional aprova a alteração no artigo 36

da LDB que reconhecia o status de disciplina obrigatória ao ensino da Filosofia. Contudo, lamentavelmente, num gesto triste para a história da educação brasileira, o projeto de Lei é vetado pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso (FÁVERO, et. al, 2004).

Após longo périplo de pressões e clamores, finalmente, no ano de 2008, através da Lei nº11.684/08, sancionada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, restaura-se, ainda que tardia, o lugar do ensino de Filosofia como disciplina obrigatória no ensino médio das escolas brasileiras (LORENZONI, 2009). Após anos de lutas, concordamos com Chauí (2001, p. 229) quando diz que assim “se desmistifica(m) propostas autoritárias que pretendem impor-se pela via pedagógica”.

A despeito desta vitória, cabe ressaltar a necessidade de estarmos vigilantes, pois a cada dia novos atores emergem do submundo do obscurantismo e, alinhados a ideologias retrógradas e nocivas levantam-se contra a Filosofia e contra tudo que ela representa na luta pela emancipação do ser humano e pelo exercício consciente da sua cidadania. Assim, é necessário que o ensino de Filosofia continue sendo uma plataforma firme onde:

[...] se caminhe em direção ao desenvolvimento do senso crítico, mas também se entende que um pensamento crítico não surge ao acaso de modo autóctone. Ele precisa ser cultivado com conceitos e empiria, de forma a exceder-se a si mesmo, como diria Nietzsche, para constituir-se em espírito livre. (DIEZ; CUNHA, 2012, p. 01)

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A filosofia é tão fantástica que, segundo Margareth Rago, ela pode, inclusive, ter uma função terapêutica, porque faz bem pra alma, para o ser. Ela está em consonância com a analítica da verdade. Foucault, no entanto, defende que a filosofia é um modo de vida, que precisa ser praticado e que visa à transformação. Ressalta, ainda, que ela serve pra sacudir as evidências, problematizar o que já está instituído como verdade, como dogma.

Assim, refletir sobre a educação e, especialmente, sobre o ensino de Filosofia, faz-nos crer que o conhecimento filosófico pode representar mais um instrumento efetivo e potente de lutas e reivindicações contra toda forma de injustiça, preconceito

ou negação de direitos. Fazer parte deste debate a partir de uma postura crítica, emancipadora e humanizadora é dever de cada um, acreditando sempre que o ensino de Filosofia é um direito elementar e que precisa ser resguardado e ofertado a todo cidadão.

Durante as leituras do aporte teórico, confirmou-se o que já supúnhamos, ou seja, que o ensino de Filosofia é um instrumentos de fundamental importância para a formação dos sujeitos, na medida em que proporciona uma visão crítica das estruturas e das ideologias que fizeram e ainda fazem parte da história da educação e da formação humana de forma geral. No Brasil, especificamente, desvelou-se que o ensino da Filosofia nem sempre buscou o preparo crítico dos indivíduos e suas várias interrupções e distanciamentos do ensino deu-se por conta de alinhamentos político-ideológicos de governos que não tinham a preocupação com uma formação ampla e libertadora do cidadão.

Fazer parte deste debate é muito gratificante não apenas pela formação ética, política e cultural e pela assimilação de novos conteúdos necessários à nossa formação de filósofos e educadores, mas também pela tomada de consciência do desafio de se pensar a educação em seu dever, com a tarefa de construir nossa própria história enquanto seres emancipados e críticos, cuja capacidade de nos indignar diante das injustiças possa abrir novas trajetórias de lutas e reivindicações em prol de uma educação embasada nos princípios da razão e da liberdade do ser humano.

REFERÊNCIAS

ACOSTA, Lucas Giovan Gomes. Nietzsche professor: por um ensino de filosofia potencializador. **Refilo – Revista Digital de Ensino de Filosofia**. Periodicos.ufsm.br/refilo, Santa Maria, vol.3 n.2 – jul./dez. 2017, pp. 180-194. Disponível em: < <https://periodicos.ufsm.br/refilo/article/view/30473>>. Acesso 08 out. 2020.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. 2 ed. rev. e atual. São Paulo: Moderna, 2001.

CARVALHO, Alexandre Filordi de. **O ensino de Filosofia e discernimento no mundo contemporâneo**: questões atuais. Educação, Santa Maria, v. 40, n. 1, p. 89-100 | jan./abr. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5902/1984644416517>. Acesso em: 28 outubro de 2020.

CHAUÍ, Marilena. **A situação da Filosofia**. In: ARANHA, Maria Lúcia. **História da Educação**. 2 ed. rev. e atual. São Paulo: Moderna, 2001.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. Ed. Ática, São Paulo, 2000.

CEPPAS, Filipe. **Antinomias do Ensino de Filosofia**. In: KOAN, Walter Omar (Org.). **Ensino de filosofia: perspectivas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. Disponível em: <<https://plataforma.bvirtual.com.br/Leitor/Publicacao/36727/pdf/0?code=5o3zWGTD SLiRDtPgmUWmIQ42EHKuCnGTr5QhILvEXLbeG6NqEzFqoUtUelmEgzXEeDFsSl6g uCEIXlgjDWXbyw==>>. Acesso em: 13 out. de 2020.

DIEZ, Carmen Lúcia Fornari; CUNHA, Rosâni Kucarz da. **Reflexões sobre o ensino de Filosofia**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 46, p. 127-138, out./dez. 2012. Editora UFPR. Disponível em: http://www.sielo.br.php?pid=S0104-4060201200040010&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em: 06 de maio, 2020.

DUTRA, Jorge da Cunha; DEL PINO, Mauro Augusto Burkert. **Resgate histórico do ensino de Filosofia nas escolas brasileiras: do século XVI ao século XXI**. InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v.16, n.31, p.85-93, jan./jul. 2010.

FAVERO, Altair Alberto et al. **O Ensino da Filosofia no Brasil: um mapa das condições atuais**. Cadernos Cedes. Campinas, vol. 24, n. 64, p. 257-284, set./dez. 2004.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade 1: O uso dos prazeres**, Rio de Janeiro Graal, 1984.

FRAGOSO, Myriam Xavier. **Nietzsche e a educação**. Marília, Trans/form/ação, v.1, 1974, pp. 277-293. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-31731974000100017. Acesso em: 02 fev. 2020.

GALLO, Sílvio. A Filosofia no Ensino Médio. Carta na Escola. 20 ed. 11 out. 2007. Disponível no site: < <http://www.cartanaescola.com.br/edicoes/20/a-filosofia-no-ensino-medio/>>. Acesso em: 13 nov. 2020.

GIACÓIA JR., Oswaldo. **De Nietzsche a Foucault: os impasses da razão?** In: Kafka, Foucault: sem medos. PASSETTI, Edson. (org). Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2004.

HORN, Geraldo Balduino. **A presença da filosofia no currículo do ensino médio brasileiro**. In: GALLO, Sílvio; KOHAN, Walter Omar (orgs.). Filosofia no Ensino Médio. Petrópolis: Vozes, 2000.

LORENZONI, Ionice. **Filosofia e sociologia devem ser incluídas nas escolas até 2011**. In: BRASIL. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 27 mai. 2009. Disponível no site: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13590:ensino-medio&catid=211&Itemid=86>. Acesso em: 15 junho de 2020.

LUKACS, G. **História e Consciência de Classe – estudos da dialética marxista**. Trad. Telma Costa; Revisão de Manuel A. Resende e Carlos Cruz – 2ª ed. – Rio de

Janeiro: Elfos Ed. Porto Portugal: Publicações Escorpião, 1989.

_____. **Ontologia do ser social**: os princípios ontológicos fundamentais de Marx. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

Nietzsche, Friedrich. **Genealogia da moral**: uma polêmica. 2. ed. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Cia das Letras, 1998.

PILLETI, Nelson. **Evolução do currículo do curso secundário no Brasil**. Revista da Faculdade de Educação. São Paulo, jul./dez., p. 27-72, 1987.

SEVERINO, Antônio. **A busca do sentido da formação humana**: tarefa da Filosofia da Educação. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.32, n.3, p. 619- 634, set./dez. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022006000300013. Acesso em: 13 junho de 2020.

SGRILLI, Haryanna Pereira. **A formação para autonomia**: contribuições da teoria crítica da Escola de Frankfurt. Revista de Iniciação Científica da FFC, v. 8, n.3, p. 307-318, 2008.