

O ENSINO DE FILOSOFIA NO BRASIL: CONSTRUINDO UMA METODOLOGIA DE ENSINO, ROMPENDO A IDEOLOGIA HEGEMÔNICA

THE TEACHING OF PHILOSOPHY IN BRAZIL: BUILDING A TEACHING METHODOLOGY, BREAKING THE HEGEMONIC IDEOLOGY

MARCONE COSTA CERQUEIRA**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, BRASIL

Resumo: Neste sucinto artigo nos centraremos em questões estruturantes acerca da metodologia do ensino de filosofia no Brasil, suas características política, didática e social. Para esta finalidade, será necessário primeiro demonstrarmos quais foram as principais influências ideológicas dominantes no contexto político-social no qual se desenvolveu, ou se restringiu, o ensino de filosofia no país na maior parte do século XX. Este movimento deverá ser direcionado principalmente para os momentos de maior tensão política e social, os regimes autoritários e os momentos de hegemonia de uma visão tradicional de sociedade, mas também para contemplar a discussão sobre como tal cenário foi propiciado por determinadas correntes de pensamento hegemônicas. Os desdobramentos destas primeiras colocações, nos permitirão compreender como se deu um quadro de extrema conceitualização do ensino de filosofia no país, o que leva ao risco de se cair, ainda hoje, em uma metodologia puramente cientificista, sem apego à realidade social do país. A partir deste ponto, é preciso ainda compreender como vencer o acriticismo presente em uma metodologia academicista, que se pauta mais no conteudismo que nas relações sociais diretas vivenciadas pelos alunos e os próprios docentes. Esta discussão deverá incluir, indelevelmente, o papel pedagógico de uma Base Nacional Comum Curricular da disciplina e seus fundamentos. Diante deste quadro, acreditamos ser possível ainda, propor a ampliação de temas que podem, e devem ser abordados no ensino de filosofia, bem como a forma teórica e prática que deve fundamentar esta abordagem.

Palavras-chave: Filosofia. Educação. Ensino. Ideologia. Metodologia.

Abstract: In this succinct article we will focus on structuring questions about the methodology of teaching philosophy in Brazil, its political, didactic and social characteristics. For this purpose, it will be necessary to first demonstrate what were the main dominant ideological influences in the political-social context in which the teaching of philosophy was developed, or restricted, in the country in most of the 20th century. This movement should be directed mainly to moments of greater political and social tension, authoritarian regimes and moments of hegemony in a traditional view of society, but also to contemplate the discussion about how such a scenario was propitiated by certain hegemonic currents of thought. The consequences of these first positions will allow us to understand how there was a situation of extreme conceptualization of philosophy teaching in the country, which leads to the risk of falling, even today, in a purely scientific methodology, without attachment to the country's social reality. From this point on, it is still necessary to understand how to overcome the criticism present in an academic methodology, which is based more on content than on the direct social relations experienced by students

* Artigo recebido em 26/02/2021 e aprovado para publicação pelo Conselho Editorial em 15/04/2021.

** Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8669846807783868>. E-mail: markantfilos@yahoo.com.br.

and teachers themselves. This discussion should indelibly include the pedagogical role of a Common National Curricular Base for the discipline and its foundations. In view of this situation, we believe that it is still possible to propose the expansion of themes that can, and should, be addressed in the teaching of philosophy, as well as the theoretical and practical form that should support this approach.

Keywords: Philosophy. Education. Teaching. Ideology. Methodology.

Introdução

A empreitada à qual nos propomos neste sucinto artigo pode parecer inexequível por conta de sua extensa abrangência, todavia, nossa hipótese é a de que é plausivelmente exequível uma abordagem estruturante que nos possibilite uma visão coesa do problema. Tal abordagem se dá por via de três eixos, o primeiro, a busca da demonstração de que houve no país, desde o final do século XIX e durante a maior parte do século XX, uma ideologia hegemônica que pressionou e limitou o ensino de filosofia e das ciências humanas em geral. Este quadro de hegemonia será expresso principalmente na construção de um paradigma político tradicional, voltado para as elites e para os valores conservadores. O principal esteio teórico desta ideologia hegemônica é o pensamento positivista e as forma como foi absorvido em terras brasileiras, tendo como apoio uma concepção econômica desenvolvimentista e produtivista. Argumentamos que esta configuração político-social sustentou os dois principais momentos de autoritarismo perpetrados no Brasil, o chamado Estado Novo e o período da Ditadura Militar instaurado em 1964.

O segundo eixo se constitui na análise, sucinta, de uma ‘inflação da conceitualização’ no ensino de filosofia, o que se estende facilmente para o ensino das demais ciências humanas. Este processo se institui por dois motivos centrais, o primeiro, a pressão exercida no ensino da disciplina nos períodos de repressão autoritária, o segundo, uma metodologia que distancia a produção acadêmica do ensino da disciplina em todos os níveis da educação. Em outros termos, formou-se um ‘academicismo cientificista’ que represa a discussão filosófica no âmbito acadêmico e relega os níveis mais básicos de educação a um ensino conceitualista da filosofia. Este aspecto é reflexo da própria ‘cientificização’ da educação nos moldes que se constituíram a partir dos períodos autoritários, estabelecendo uma visão científico-tecnista que rege o processo educacional

Já o terceiro eixo se volta para a discussão de uma metodologia de ensino de filosofia que fuja tanto de uma ‘inflação da conceitualização’ quanto de um ‘academicismo’ e valorize uma discussão que englobe os assuntos latentes na sociedade e na própria realidade dos alunos.

Neste sentido, a análise da chamada Base Nacional Comum Curricular é imprescindível para se discutir uma possível manutenção, ainda hoje, do caráter cientificista e produtivista(desenvolvimentista), que perdeu, e vicejou, durante os momentos de autoritarismo no país.

Estamos cientes do caráter incipiente desta pesquisa, a qual se presta tão somente a fomentar uma discussão que se mostra como contínua, inacabada e extremamente dinâmica. Em vista destas ponderações, não tencionamos expor uma opinião ‘acabada’, mas, acreditamos ser possível fundamentar de forma minimamente coerente a hipótese que nos orienta neste sucinto trabalho.

1 Os períodos autoritários no Brasil e o ensino de filosofia: bases ideológicas hegemônicas

A questão da ideologia é bastante polêmica e ampla, principalmente em vista da enorme carga conceitual que ela comporta e a enorme discussão empreendida em torno de seu uso na defesa de posições teóricas, políticas, religiosas e culturais. Todavia, a questão da ideologia toma contornos mais claros, enquanto expressão da constante disputa por poder e influência dentro do arranjo social, a partir dos pensadores do século XIX. De início, a noção de uma ‘ciência das ideias’, surge como forma de organizar os diversos modos de construção teórica a partir das ideias como formas de representação humana dos fenômenos naturais.

Como bem aponta Löwy(1988), o termo foi primeiro cunhado por Destutt de Tracy em 1801, um enciclopedista francês, que classifica a ‘ideologia’ como sendo parte do estudo da zoologia. Parecia bastante natural para Tracy, sendo o ser humano um animal, que suas ideias são expressões de sua interação com a própria natureza. O termo começa a ser utilizado, principalmente a partir dos textos socialistas, sejam utópicos ou científicos, para designar uma forma de ‘representação de mundo’. Em outras palavras, seja uma ‘visão de mundo’, uma ‘concepção da sociedade’, uma ‘explicação para o mundo’, a ideologia seria uma forma de inculcar em um indivíduo ou grupo de indivíduos, uma representatividade do mundo, natural e social, que privilegia determinada posição de classe. Esta posição, por sua vez, poderia ser de cunho social, político, religioso, cultural ou apenas teórico.

O Foco da discussão sobre a ideologia e seu uso como forma de busca de poder e influência social, é que ela não necessariamente precisa ser uma ‘verdade’. Desta forma, principalmente defendida por Karl Marx e Friedrich Engels(2007), a ideologia é uma ferramenta

de alienação e convencimento, ou seja, uma classe dominante, ou grupo social, religioso, etc, cria uma visão de mundo, verdadeira ou não, para manipular e dominar. Esta manipulação e domínio se dão no nível da disputa política e econômica, sendo este o cenário no qual as ideologias ganham terreno e tornam-se hegemônicas, dependendo do grau de convencimento que elas assumem e da força política que acumulam.

Tomando estas indicações sucintas sobre a natureza e ação das ideologias no cenário político-social, podemos começar a discutir o que sejam as influências ideológicas hegemônicas percebidas no Brasil, desde seu início como república, bem como durante grande parte de sua história no século XX. O final do século XIX é o palco no qual as teorias políticas estão em completa efervescência, sempre apresentando fortes antagonismos. Pode-se perceber, neste período, mesmo que incipientemente no Brasil, um aumento da influência das teorias de esquerda, principalmente o socialismo e o anarquismo, entre trabalhadores europeus e norte-americanos, por intermédio dos inúmeros imigrantes europeus.

Tomando em consideração o que indicam Watkins/Kramnick(1981), podemos afirmar que na verdade a segunda metade do século XIX é marcada pela ascensão do pensamento de esquerda, principalmente por conta das diversas revoluções ocorridas neste período. Estas correntes de pensamento de esquerda, principalmente o socialismo e o anarquismo, propunham uma visão de mundo e sociedade que se contrapunha diametralmente a tradição estabelecida pela cultura ocidental cristã e capitalista.

Todavia, em um clássico cenário dialético, a classe dominante não poderia deixar esvanecer a ‘visão de mundo e sociedade’ que lhe dá suporte para legitimar sua posição e sua exploração das classes subalternas. É preciso, então, apontar claramente uma corrente teórica que rivalizava com as correntes de esquerda e poderia dar um substrato forte o suficiente para erigir toda uma ideologia social, política e cultural ao gosto dos conservadores. A teoria que melhor servia às necessidades da classe dominante do final do século XIX e início do XX era o positivismo.

Para fundamentar esta afirmação, é indispensável elencar aqui, ao menos, três motivos básicos pelos quais a teoria positivista poderia sustentar uma ideologia que beneficiasse uma elite dominante e, posteriormente, uma classe industrial dominante. O primeiro motivo é a ideia de que o futuro está na ciência e a segurança política e econômica depende também das certezas trazidas por ela. Segundo Comte(1972), a nova forma de política deve deixar de lado o ‘estágio’ dos reis, teológica, e a era da crítica, metafísica, centrada na figura do povo. O segundo motivo é a proposição de que o progresso produtivo, principalmente por meio do avanço industrial, é

a única forma de acabar com todas as mazelas da política atrasada, errante, e as desigualdades sociais. Para isto, trazemos a letra do autor:

Cada indivíduo obtém um grau de importância e de benefícios proporcionais à sua capacidade e ao seu capital, o que constitui o mais alto grau de igualdade possível e desejável. Tal o caráter fundamental das sociedades industriais, e foi o que o povo ganhou, organizando-se em relação aos chefes das artes e ofícios. Seus novos chefes sobre ele não exercem outro comando além do estritamente necessário à boa ordem do trabalho, vale dizer, muito pouca coisa. À capacidade industrial, por sua natureza, repugna tanto exercer a arbitrariedade, quanto suportá-la. Não nos esqueçamos, além disto, que, em uma sociedade de trabalhadores, tudo tende naturalmente para a ordem; a desordem é sempre promovida, em última análise, pelos ociosos. (IBID, p.45.)

Tais afirmações são fortalecidas pela visão de educação proposta pela doutrina positiva, sendo este o terceiro motivo pelo qual ela servia bem para os propósitos ideológicos da classe dominante. Em seu “*Opúsculo de 1826*”, Comte argumenta que a educação deveria ser pautada na ciência, em seus avanços e métodos, proporcionando uma base geral que desse oportunidade igual a todos, cabendo a cada um exercer sua função social de acordo com sua tendência e capacidade.

Voltando-nos para realidade brasileira na virada do século XIX para o XX, vemos que é marcada pela proclamação da República ocorrida em 1889 e por uma mudança de paradigma político e social, porém, o modelo republicano adotado não é aquele que marcou as grandes revoluções europeias, tal com a revolução francesa. Como nos instrui Fausto(1995), a primeira república por diversas vezes é designada por várias expressões, tais como república oligárquica, república dos coronéis e até mesmo república do café com leite. Ainda segundo ele, nem todas as expressões condizem completamente com a realidade vivida naquele período, entretanto, algo que é centralmente verdadeiro nelas é a questão de que não se tratava de uma república liberal, nos moldes, por exemplo, do republicanismo implantado nos Estados Unidos da América.

No momento de proclamação da República o positivismo é já uma doutrina conhecida dentro dos círculos mais eruditos, principalmente entre aqueles que haviam estudado em países da Europa. Entretanto, pelo menos quarenta anos antes da proclamação da república, sua expressividade ainda está contida em disciplinas como a matemática e as engenharias. Como nos elucidava Torres(2018), já em 1850 há teses sendo defendidas no Brasil, as quais apresentam influência do pensamento comtiano.

Vale ressaltar que a chamada ‘Primeira República’ vai de 1889 à 1930, passando por praticamente quatro décadas de extremas mudanças no cenário nacional e, principalmente, internacional. Seu fim se dá com a Revolução de 1930 que põe termo a este primeiro período,

classificando-o como ‘República Velha’. As convulsões sociais ocorridas neste período vão na contramão da doutrina positivista, isto é óbvio, no entanto, o que importa é ter uma ideologia, um convencimento, que legitime junto ao povo os movimentos ocorridos. A influência positivista no Brasil continuará sendo percebida em outros campos tão importantes quanto a política. O fim da ‘Primeira República’ é também o período no qual o país começa a se lançar com mais força na industrialização.

Com o fim da Primeira Grande Guerra Mundial, o país passou por mudanças econômicas profundas, principalmente por conta da situação na qual se encontrava a Europa após 1918. Como nos esclarece Daróz(2016), a Primeira Grande Guerra Mundial teve um duplo reflexo na economia brasileira, primeiro, os países aliados precisavam de suprimentos e matéria-prima para os esforços de guerra, além da logística de produção. Segundo, a escassez de produtos industrializados, basicamente vindos da Europa, levou os grandes proprietários de terras e renda a investirem capital na construção de fábricas e indústrias.

No ínterim entre 1930 e 1934 tem-se o Governo Provisório, já de 1934 a 1937 o poder está legitimado constitucionalmente, todavia, ainda em 1937, Getúlio Vargas promulga o “Estado Novo”. Este movimento caracteriza-se pela instauração de um governo autoritário, centralizado no poder executivo e na anulação do poder legislativo. Vargas controla o poder federal até o início do ano de 1946. O governo de Vargas, ou mais conhecida como a ‘Era Vargas’, foi marcado por forte combate ao comunismo e às correntes de esquerda, um nacionalismo exacerbado que fundamentava o centralismo do poder e uma clara política autoritária.

Ao que toca à educação, e principalmente ao ensino de filosofia e das ciências humanas, o direcionamento, como não poderia deixar de ser, segue ‘à rédea baixa’ as diretrizes da ideologia hegemônica no poder. A saber, ordenamento social sem contestações, trabalhismo, nacionalismo exacerbado e foco nas atividades técnicas, principalmente em consonância com as necessidades produtivas. Saviani(1987, p. 35), nos dá uma excelente perspectiva do quadro existente neste período entre as décadas de 1920 e 1930, vejamos:

A partir do final da década de 20 e, especialmente, a partir de 1930, o ‘entusiasmo pela educação’ cede lugar ao ‘otimismo pedagógico’ que, com o advento do escolanovismo, irá deslocar as preocupações educacionais do âmbito político para o âmbito técnico-pedagógico. Através desse deslocamento o escolanovismo, aliado ao trabalhismo, irá cumprir a função de desmobilização das forças populares, constituindo-se, em consequência, em instrumento de hegemonia da classe dominante.

Estas alterações apontam para uma mudança extremamente importante na concepção pedagógica no país. Se no período da ‘Primeira República’ houve uma preocupação em

integralizar a educação, por vias de uma inspiração humanista tradicional e uma forte influência positivista, na Era Vargas essa tendência cede a uma ordenação mais técnica da educação, não menos positivista, apontando para um predomínio do tecnicismo que se tornará hegemônico após a década de 1960. A marca do recrudescimento no campo da educação, principalmente em relação às ciências humanas, foi a reforma levada a cabo por Capanema em 1942.

Ao analisar-se o Decreto-Lei 4.244 de abril de 1942, vê-se estabelecer as bases de organização do ensino secundário, dividindo-o em dois ciclos, o ginásial e o secundário(colegial), dividido em curso clássico e curso científico. Dos art. 10 ao art. 15, o decreto prevê como serão divididas e organizadas as disciplinas constantes dos dois ciclos, tendo a filosofia excluída deles. Porém, nos art. 22 e 23, o ensino da educação moral e cívica é descrito da seguinte maneira:

Art. 22. Os estabelecimentos de ensino secundário tomarão cuidado especial e constante na educação moral e cívica de seus alunos, buscando neles como base do caráter, a compreensão do valor e do destino do homem, e, como base do patriotismo, a compreensão da continuidade histórica do povo brasileiro, de seus problemas e desígnios, e de sua missão em meio aos outros povos.

Art. 23. Deverão ser desenvolvidos nos adolescentes os elementos essenciais da moralidade: o espírito de disciplina, a dedicação aos ideais e a consciência da responsabilidade. Os responsáveis pela educação moral e cívica da adolescência terão ainda em mira que é finalidade do ensino secundário formar as individualidades condutoras, pelo que força é desenvolver nos alunos a capacidade de iniciativa e de decisão e todos os atributos fortes da vontade.

Tal quadro emergente durante todo o período da Era Vargas, que culmina com esta reforma do sistema educacional de 1942, contando ainda com a hegemonia de uma ideologia autoritária de direita, demonstra dois pontos importantes para nossa discussão. Primeiro, o claro estabelecimento de um paradigma educacional no país que inviabiliza o ensino crítico da filosofia, bem como das demais ciências humanas. Segundo, a crescente valorização de um ensino doutrinante, voltado para os valores conservadores e para o direcionamento do ensino de acordo com as necessidades produtivas da sociedade. Este cenário perdura durante todo o 'Estado Novo', tendo um breve hiato para, então, se recrudescer em outro período de extremo autoritarismo no país.

Em 1964 começa a pior ditadura militar pela qual o país já passou, com forte apoio de grandes potências mundiais, principalmente dos Estados Unidos da América, os militares, juntamente à elite brasileira e setores da Igreja Católica, tomam o poder de forma arbitrária e truculenta. Desde a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da educação(LDB) pela Lei 4.024 de 1961, a filosofia, assim como a sociologia, constituía-se como disciplina optativa no nível colegial. Isto não garantiu a ampla oferta da disciplina, mas abria espaço para que sua

inserção fosse paulatina e constante. Todavia, com a ocorrência da ditadura militar de 1964, estas chances se reduzem a zero, principalmente por conta da criação da disciplina de OSPB(organização social e política brasileira), que tinha a função de ‘formar o cidadão’. Não há dúvidas de que esta disciplina configurava-se como expressão de todas as construções ideológicas que sustentavam o regime militar e se alinhavam à ideologia das grandes potências capitalistas.

Distintamente do que ocorreu na Era Vargas, durante a ditadura militar iniciada em 1964 os cursos superiores de sociologia, filosofia e outras ciências sociais, sofreram ferrenha perseguição. Muitos pesquisadores tiveram que se exilar por conta própria ou foram expulsos do país, a censura construiu um muro quase intransponível para qualquer tipo de pensamento crítico que não se coaduna-se com a ideologia hegemônica. De acordo com Warde(1979, p. 76), “o aparelho escolar sofreu uma série de interferências depois de ‘64 com vistas a adaptá-lo às novas exigências político-ideológicas. As duas interferências mais significativas foram a Reforma Universitária(1968) e a Reforma de Ensino de 1º e 2º graus(1971)”.

Esta primeira reforma, a universitária, ocorre em um ano emblemático no qual a efervescência social no mundo está em um nível nunca visto, o chamado ‘Maio de 68’ foi um marco das lutas sociais no século XX. Foi também o ano da promulgação do Ato Institucional n.5 (AI 5), que lançou o país no momento mais duro da repressão militar e desestruturou as faculdades de filosofia e ciências sociais no país. A segunda reforma, do ensino médio, concretiza o direcionamento técnico-profissionalizante tornando compulsória a formação profissional dos estudantes neste nível.

No que tange à disciplina de filosofia, somente em 2008, através da Lei 11.684, ela se tornará obrigatória na educação regular. Não se pode obliterar todos os períodos nos quais a filosofia esteve sob a restrição imposta por ideologias hegemônicas, muito menos se pode subestimar os desdobramentos destes períodos no processo de formação de uma metodologia do ensino da disciplina no país. Diante disto, é preciso problematizar algumas práticas que se tem até hoje e devem ser revistas para se ter uma noção da metodologia que se estabeleceu como parâmetro para o ensino de filosofia. As décadas sofridas sob a influência de uma hegemonia cientificista, voltada para as elites e para o setor produtivo, deixaram marcas profundas na tradição educacional brasileira, principalmente no campo das ciências humanas. No próximo tópico empreenderemos esta discussão e buscaremos compreender os aspectos metodológicos do ensino de filosofia no Brasil em vista das consequências do quadro que expusemos neste tópico.

2 O problema da ‘inflação da conceitualização’ no ensino de filosofia

Buscar demonstrar o que seja uma ‘inflação da conceitualização’ no ensino de filosofia, bem como em outras ciências humanas, tal como a sociologia, diante da exposição empreendida no tópico anterior, ou seja, frente a história de desvalorização da disciplina no país, nos leva a considerar as atuais possibilidades de mudança deste quadro. Primordialmente, é necessário definir o que indicamos ser uma ‘inflação da conceitualização’, principalmente por conta das inúmeras peculiaridades que constituem o ensino de filosofia. Não se trata de questionar a elucidação dos conceitos como algo desnecessário, a metodologia de ensino precisa ser esclarecedora para viabilizar a crítica. Neste sentido, o aluno que toma contato com os conceitos filosóficos deve ter a noção do contexto no qual eles foram pensados, seus significados, abrangências e relação com outros conceitos das mais variadas correntes.

Entretanto, a questão está exatamente em não se prender a este movimento puramente analítico dos conceitos presentes na teorização, como se a disciplina fosse composta apenas deste âmbito e como se a simples apreensão destes conceitos pudesse dar ao indivíduo condições de estabelecer uma opinião crítica e autônoma. A apreensão teórica deve ser confrontada com a realidade prática, a partir desta confrontação começa a construção crítica. Em vista disto, interessa-nos buscar compreender porque este quadro se instaurou, tendo como base a discussão iniciada no tópico anterior.

Pode-se começar indagando à quem interessa uma educação puramente ‘conteudista’, sem críticas, sem contestações, baseadas em verdades científicas e sociais que são apenas assimiladas pelos indivíduos como pretensão conhecimento. Analisemos uma provável resposta indicada por Rossi(1986, p. 23):

A educação conservadora criará ortodoxia, que universalizará, sob a aparência de pretensa ciência, a ‘verdade’ desta sociedade, isto é, a ideologia da classe dominante. Desse modo não só legitima a ordem vigente como ainda anatematiza todos os desvios, as ‘heresias’, as ‘subversões’ dos ‘valores tradicionais da sociedade’. Quanto mais educação, nesse sentido, tanto mais conformidade, isto é, mais a sociedade permanecerá conforme o modelo vigente.

As pertinentes considerações de Rossi coadunam-se com o que temos defendido até o momento, uma educação conservadora, puramente conteudista e conceitualista, serve mais à manutenção das estruturas vigentes na sociedade que a uma mudança necessária para busca de maior igualdade. A filosofia, assim como as demais ciências humanas, tem o caráter crítico,

inquisidor, pelo menos deve ser este o direcionamento assumido em uma metodologia de ensino esclarecedora, crítica e reflexiva.

Todavia, a realidade do ensino de filosofia no país durante os períodos de regimes autoritários seguiram os direcionamentos de uma educação conservadora. Ao estabelecer-se novamente um Estado democrático, ficaram os resquícios do modelo educacional que perdurou por tanto tempo. Pode-se apontar ainda, que entre os fatores que contribuem para a perpetuação de um modelo de ensino conservador e acrítico, estão a falta de valorização dos profissionais, a própria desvalorização da disciplina dentro do modelo vigente no sistema educacional e a precária ligação entre a produção superior e o ensino da disciplina nos níveis básicos.

O primeiro aspecto, a falta de valorização do profissional de filosofia, o(a) pesquisador(a) e o(a) professor(a), não que o(a) professor(a) não seja um(a) pesquisador(a), gera uma lacuna no processo de construção de novas perspectivas teóricas, surgidas a partir da própria realidade brasileira. Não que sejam inexistentes estas pesquisas no país, mas, diante da enormidade de questões urgentes que precisam ser entendidas, analisadas, criticadas, teorizadas e confrontadas pela filosofia, o ritmo atual é insuficiente. Não há uma valorização nem financeira, nem social do trabalho do filósofo, principalmente porque as próprias atividades intelectual e docente são vistas, no país, como uma atividade de segundo plano, não produtiva.

No campo do ensino, principalmente no ensino básico regular público (fundamental e médio), mas também no privado, a questão é ainda mais preocupante, docentes recebem salários baixos, incondizentes com o nível de formação que precisam ter para exercerem a docência. Esta desvalorização do profissional, principalmente na esfera pública, é fruto de uma tradição político-econômica que vê a educação pública como gasto governamental, não como direito dos indivíduos e como investimento na própria construção da autonomia e igualdade social. Bem, o que tem a ver esta clara desvalorização do profissional da filosofia, neste caso o docente, com a questão da ‘inflação da conceitualização’ no ensino da disciplina.

Postulamos que a implicação seja dupla, primeiro, porque o docente tem pouco tempo para se dedicar ao aprofundamento de seus conhecimentos, haja vista que a maioria precisa trabalhar pelo menos dois períodos do dia, tendo ainda que levar trabalho para casa em forma de provas à serem corrigidas, aulas à serem preparadas, trabalhos, etc. Esta realidade, que se estende à profissionais de várias disciplinas, dificulta o aprofundamento de pesquisas, estudos e aprimoramento que o docente poderia empreender para atualizar seu conhecimento, preparar aulas mais práticas e desenvolver projetos interdisciplinares. É interessante perceber que a própria formatação do ensino superior perpetua uma divisão entre ‘professor’, licenciado, e

‘pesquisador’, bacharel. Como se o professor não fosse um pesquisador, mas um mero indivíduo ‘licenciado’ a transmitir um conhecimento científico específico.

O docente é desvalorizado pois não é visto como um pesquisador, como um componente vital na construção de uma sociedade mais justa, igualitária e até mesmo mais preparada para se adaptar aos novos tempos produtivos. O professor acaba sendo visto como um ‘transmissor’ de conceitos e conteúdos, perpetuando uma ‘inflação da conceitualização’. Esta é a segunda implicação da desvalorização do profissional da filosofia na educação, bem como da desvalorização da própria disciplina.

Este segundo fator, a desvalorização da disciplina no modelo educacional vigente, está atrelado ao aspecto de desvalorização do profissional, mas insere-se também em um contexto pedagógico que reflete a forma como foi sendo construída a tradição educacional no país. No tópico anterior, sustentamos a noção de que uma ideologia positivista, cientificista, influenciou profundamente os meandros constitutivos do modelo educacional brasileiro. Tal influência culminou em uma visão profundamente tecnicista e profissionalizante, deixando em segundo plano as disciplinas sociais e humanas, principalmente de ‘potencial’ contestatório e crítico.

No vigente modelo educacional a grade curricular privilegia claramente as disciplinas científicas, ciências da natureza e as ciências matemáticas e suas derivadas. O que resta para disciplinas como a filosofia e a sociologia são, em média, uma aula por semana nas séries do ensino médio. Esta realidade é vivenciada pela grande maioria dos profissionais que lecionam a disciplina, seja na esfera privada ou pública. Não há dúvidas de que esta restrição de tempo dedicado ao estudo da disciplina impacta na possibilidade de se propor metodologias mais críticas, abrangentes, que possam aprofundar a discussão da teoria através de uma abordagem mais próxima da realidade vivenciada pelos alunos.

O que resta é um cenário de extrema conceitualização da disciplina, no qual a professora, ou professor, se desdobra para buscar apresentar e esclarecer aos alunos os princípios, o contexto e a questão social que deram surgimento aos conceitos e teorias construídos dentro das diversas correntes filosóficas. A filosofia acaba se tornando uma ‘ciência linear’, ‘historicizada’, conceitual e conflitante, uma vez que a(o) professora(or) não tem condições de construir com os alunos uma visão crítica de análise das correntes filosóficas, seus princípios e suas confrontações com a realidade deles.

Na observação de Piletti(1995), quanto mais o ensino das disciplinas de ciências humanas, filosofia e sociologia, não cumpre seu papel de fomentar a crítica social, mais distante elas ficam da realidade dos alunos aos quais elas deveriam servir de substrato e apoio. Esta é

uma questão muito preocupante, pois a melhor maneira de se destruir uma ‘arma’ de mudança social é torná-la desacreditada e inócua. Desta forma, quanto mais o ensino de filosofia permanece desacreditado em sua função de viabilizar a construção de opiniões críticas e autônomas por parte dos indivíduos, mais a disciplina permanece vista como ‘acessória’, e mais ela se submete à força de ideologias conservadoras e autoritárias.

Estas colocações nos levam a refletir a importância do terceiro fator que colocamos acima, aquele da precária relação entre o conhecimento produzido no nível superior e o ensino nos níveis básicos. É preciso pensar a realidade brasileira, as questões que se colocam como urgentes e necessárias. A produção acadêmica, desenvolvida no nível superior, na graduação e nas pós-graduações, devem contribuir para um aprofundamento do ensino nos níveis básicos, subsidiando uma compreensão da realidade da própria sociedade. Não apenas em um nível teórico, mas propondo formas de tornar esta compreensão mais prática, mais próxima dos alunos, mais contextualizada à própria realidade do nosso sistema educacional.

Havendo também no nível superior uma ‘inflação da conceitualização’, o que parece ocorrer em alguns cursos de licenciatura, o que teremos é uma perpetuação do modelo vigente e uma inércia que inviabilizará a busca de novos espaços para o ensino-aprendizagem da filosofia em todos os níveis da educação. Os cursos de licenciatura não podem ser vistos como preparação de profissionais para ‘transmissão de conhecimento’, devem preparar os futuros docentes para uma metodologia teórica e prática, esclarecedora, crítica e reflexiva.

Em vista destas colocações feitas neste tópico, podemos perceber que existe um enorme desafio posto diante dos profissionais que ensinam e pesquisam temas de filosofia no Brasil. O desafio de tornar a disciplina mais próxima da realidade dos alunos, mais crítica às condições existentes no sistema educacional e no próprio sistema político-social que sustenta esse sistema educacional. É fundamental buscar uma metodologia que se configure a partir de elementos críticos, reflexivos, não apenas conceituais, é a principal forma de se vencer este desafio e avançar para um ensino de filosofia que cumpra seu papel de ‘partícipe’ na construção da autonomia e da emancipação do sujeito social, do indivíduo que deve reconhecer seu papel de agente transformador de sua própria realidade e da realidade social como um todo.

3 Uma necessária metodologia do ensino de filosofia: rompendo as bases ideológicas hegemônicas

Quando abordamos, no tópico anterior, a questão da ‘inflação da conceitualização’ no ensino de filosofia, apontamos que há uma clara desvalorização da disciplina em vista da valorização dada, na grade curricular, às disciplinas das áreas de ciências da natureza e ciências matemáticas, bem como da área de língua portuguesa. Para discutirmos esta questão no âmbito dos aspectos pedagógicos é preciso compreender a noção de educação que está por trás desta realidade. Não se trata de questionar a importância ou abrangência destas disciplinas, mas sim de buscar compreender os fundamentos que sustentam tal construção educacional.

Primeiro, parece pertinente apontar que uma inerente compreensão de ‘ciência’ que sustenta a ideologia que promulga as disciplinas de ciências naturais e matemáticas, bem como os conhecimentos técnicos, como primordiais para o avanço social, está pautada em um cientificismo positivista, pragmático. Desta forma, quando se fala em ‘ciência’, pensa-se em um conhecimento que possa produzir algo prático, ‘utilizável’ ou que corresponda a algo concreto na natureza.

Como argumenta Chrétien(1994), há uma aura dourada posta em volta da ciência no século XX, surgida a partir do mito de que ela pode responder a todas as questões, resolver todos os problemas humanos e erigir um paraíso na terra. Pode-se afirmar que parte desta aura, deste mito, é criado também a partir da ideia de que tudo que a ciência produz tem uma utilidade prática, uma finalidade que justifica sua posição de ‘saber privilegiado’. O vigente modelo educacional hegemônico no Ocidente no século XX traz a marca desta percepção de ciência enquanto um conhecimento que se traduz sempre em algo utilizável, prático, concreto.

A solidificação desta ideologia do pragmatismo cienticista, do ‘ter uma utilidade’, principalmente produtiva, está tão arraigada na cultura ocidental e alcançou um tal nível de hegemonia, que ela acaba por definir quais sociedades são ‘melhores’ que outras. Como argumenta Gadotti(1989, p. 65): “As sociedades modernas foram classificadas em ‘desenvolvidas’, ‘em desenvolvimento’ e ‘subdesenvolvidas’, tomando-se por paradigma as sociedades mais avançadas em termos da produção econômica e estágio de avanço científico e tecnológico.” Esta argumentação nos leva a vislumbrar dois enormes desafios para o ensino de filosofia frente aos aspectos pedagógicos que se coadunam a esta visão pragmática cientificista.

O primeiro desafio, e que parece mais pressionar os docentes de filosofia, é não ceder ao ‘canto da sereia’, buscando no ensino de filosofia apenas uma ‘finalidade prática’ que se alinhe a ideologia pragmática cientificista. Não é o caso de se buscar uma metodologia de ensino que apenas ‘inclua’ a filosofia nesta visão cientificista que baseia uma educação voltada para o setor produtivo. Trata-se de perceber que uma discussão socioeconômica surge deste ponto, ao não

se alinhar a uma ideologia pragmática cientificista, voltada para a uma finalidade no setor produtivo, a filosofia acaba sendo classificada como correlata no processo educacional.

Argumentamos que ser considerada ‘correlata’ quer dizer que serve apenas para formação geral do indivíduo em vista de sua inserção na sociedade a partir dos convencionalismos aceitos. Direciona-se apenas para que o indivíduo saiba o que é e o que não é aceitável no convívio social. Por este prisma, ela não serve como ‘formação específica’ para determinada área ‘produtiva’ da sociedade. Neste diapasão, a física, a química, a matemática, são base para as ciências exatas, engenharias, ciências biológicas, cursos tecnológicos, área da computação, etc, são disciplinas de ‘formação específica’.

O segundo desafio é ensinar a filosofia a partir de seu caráter mais próprio, como uma disciplina que forneça ao aluno condições para que ele se torne autônomo, crítico e consciente de suas potencialidades e perspectivas transformadoras. O aluno precisa se enxergar como indivíduo inserido na organização social, política, no mundo do trabalho, não apenas de forma passiva, mas sobretudo de maneira ativa.

Este desafio se constitui ainda em levar os alunos à verem que a ‘utilidade’ da filosofia não é algo pautado por uma lógica produtiva, pragmática, mas por uma necessidade de crítica social e sobretudo humana. Parece ser este o grande ponto a ser criticado, o indivíduo humano ficou ‘coisificado’, sendo entendido como peça em um grande mecanismo produtivo. Por este prisma, não há utilidade maior para uma ciência do que empreender a valorização do ser humano, de suas potencialidades e principalmente de sua autonomia.

O processo que pode impelir o ensino de filosofia a vencer estes desafios não será iniciado se a metodologia do ensino ceder a um fundamento pedagógico que se pauta pelo pragmatismo cientificista, ‘coisificado’, mais adequado a uma ideologia da produção do que a uma valorização do ser humano e sua autonomia. O aspecto socioeconômico que envolve este processo, perpassa o potencial emancipador que se pode extrair do ensino de filosofia, não que isso mudará utopicamente a realidade dos indivíduos, mas deve ser um contraponto que os leve a questionar criticamente os processos sociais, políticos e econômicos dos quais eles tomam parte.

Para avançarmos nesta discussão, em vista de todos os aspectos que levantamos até o momento, tanto no primeiro tópico quanto no segundo, é preciso vislumbrar este processo de construção de uma metodologia do ensino de filosofia que rompa as bases ideológicas hegemônicas. As quais foram construídas, solidificadas e perpetuadas, desde as primeiras

décadas do século XX e serviram de esteio para os principais períodos de recrudescimento autoritário no país.

Uma confrontação com as próprias ferramentas pedagógicas disponíveis para a construção de uma metodologia mais crítica se faz necessária, primeiro, avaliando-se a possibilidade de se romper a ‘inflação do conceitualismo’, fugindo a um ‘conteudismo’ engessante. Para tal, se faz necessário discutir, mesmo que sucintamente, a realidade da nova Base Nacional Comum Curricular(BNCC), principalmente em vista de se pautar uma crítica de suas influências. Segundo, propondo a abordagem de temas que são latentes, permeados de intensa disputa política, social e ideológica. Tais temas não podem ser tratados de forma tangencial, superficial, muito menos podem ser obliterados por um ensino pragmático que não sustenta um processo crítico de educação.

Podemos partir da seguinte questão: Será que a implementação de uma Base Nacional Comum Curricular pode levar a um ‘conteudismo’ acrítico? É extremamente necessário discutir se há a possibilidade de que exista este risco, não só pelo histórico brasileiro de imposições governamentais sobre a educação que não levam em consideração pontos importantes da desigualdade social, da precariedade de recursos e da falta de contextualização. Além destes aspectos, existem fatores fundamentais que devem ser analisados e discutidos em vista de se pensar uma base nacional comum que possa ser minimamente trabalhada de forma satisfatória em todas as regiões do país. Não há como obliterar o fato de que o país é marcado pela existência de uma gritante desigualdade social. Girotto(2019, p. 15), a partir de sua pesquisa, argumenta que:

De forma geral, os dados apresentados indicam que a desigualdade de condições de infraestrutura, formação, trabalho, perfil socioeconômico contribui para a reprodução da desigualdade de oportunidades, uma das marcas da história da educação e da sociedade brasileira. Ao oferecermos às crianças e aos jovens deste país condições tão díspares, contribuímos para reproduzir privilégios e reforçar desigualdades e, assim, ampliamos o descrédito de parcela da população em relação aos gestores e às políticas públicas, que são vistas como instrumentos de reprodução de interesses de grupos minoritários, e não mecanismos de ampliação de justiça social e igualdade de oportunidades.

Estas ponderações nos levam a vislumbrar o processo que deu ensejo à constituição de uma base curricular nacional e como a realidade do ensino brasileiro pode ser alterada em vista dela. Analisando o caminho percorrido até a promulgação da BNCC, podemos retroceder até a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação(LDB) em 1961, sendo este o primeiro movimento amplo de construção de uma base nacional comum. A LDB teve uma reformulação

em 1971, durante o período de ditadura militar, e posteriormente em 1996, desta vez em um governo ‘democrático’ de orientação liberal. Pode-se afirmar que a LDB é o principal documento norteador dos direcionamentos educacionais propostos em todo o país, e a proposta de uma Base Nacional Comum Curricular já está presente neste documento.

Porém, a questão está em como estas diretrizes, presentes na BNCC, devem refletir uma proposta educacional crítica, plural e emancipadora do indivíduo que está inserido no sistema educacional brasileiro, não só pelo ponto de vista da filosofia. A BNCC atual pode ser considerada um desdobramento dos primeiros Parâmetros Curriculares Nacionais(PCN’s), criados entre 1997 e 2000, como diretrizes para o ensino fundamental e médio. A discussão foi ampliada em 2014 na Conferência Nacional de Educação e no ano seguinte, em 2015, tinha-se a primeira versão da BNCC. Todavia, a situação no país nos anos de 2015 e 2016 era a pior possível, após meses de disputa política ocorreu o segundo ‘impeachment’ presidencial da história brasileira.

Neste conturbado processo político, os setores mais progressistas, movimentos sociais, partidos de esquerda, e até mesmo representações internacionais, acusaram o processo como sendo o que se chama de ‘golpe branco’, quando o parlamento se mobiliza para tirar um presidente que não se alinha aos seus interesses. Após este episódio, já com o governo composto após o processo de impedimento da presidenta, a BNCC foi concluída em 2018. O resultado desde processo de tensão existente nos últimos anos de discussão e aprovação da BNCC, 2016 à 2018, é que os setores progressistas, os sindicatos dos trabalhadores em educação e inúmeros intelectuais que contribuíram para a discussão, argumentaram que o documento se distanciou da proposta original e acabou contemplando interesses de setores conservadores aliados ao novo governo. Tais interesses, segundo seus detratores, reproduz a ideologia pragmática cientificista, que estabelece a necessidade de se privilegiar ‘um saber fazer’, um conhecimento prático que se insira no sistema produtivo a partir do mundo do trabalho.

Cumprindo sua finalidade de documento normativo, a BNCC estipula os parâmetros gerais para a construção do currículo, sendo assim, as instituições de ensino podem ‘montar’ seus currículos de acordo como os parâmetros contidos neste documento. Todavia, vale indagar, qual é a fonte destes parâmetros? Segundo exposto no próprio BNCC(BRASIL, 2018, p. 22):

Com a homologação da BNCC, as redes de ensino e escolas particulares terão diante de si a tarefa de construir currículos, com base nas aprendizagens essenciais estabelecidas na BNCC, passando, assim, do plano normativo propositivo para o plano da ação e da gestão curricular que envolve todo o conjunto de decisões e ações definidoras do currículo e de sua dinâmica.

Para nossa discussão acerca da construção de uma metodologia de ensino de filosofia que rompa com as bases ideológicas hegemônicas, se faz imprescindível a reflexão sobre a abrangência do que sejam ‘aprendizagens essenciais’. Mais além, é preciso discutir, como essa reflexão pode embasar uma crítica à proposta de uma educação que relativiza o currículo e que visa estabelecer parâmetros de aprendizagem que correspondam a um ‘saber prático’.

Dentro da aparente proposta contida na BNCC, o definidor do processo educacional seriam elementos gerais a serem diluídos em elementos correlatos. Em outros termos, as chamadas ‘competências’, que devem representar as ‘aprendizagens essenciais’, são os parâmetros pelos quais os currículos serão formados. Estas competências representam ainda os parâmetros para todas as provas e avaliações feitas pelo governo para ‘ aferição’ da qualidade da educação no país e ainda para direcionamento da prova universal de acesso ao ensino superior, o ENEM.

As competências são apresentadas por área do conhecimento e componente curricular específico. Para que os diversos conteúdos sejam divididos e organizados em vistas destas **competências**, eles são ainda divididos em **habilidades**, as quais por sua vez, são organizadas em **objetos de conhecimento**, estes, são elencados em **unidades temáticas**. Dentro desta organização dos elementos à serem contemplados em vista das competências, as instituições de ensino estabelecem seus currículos.

Mantendo a coerência de nossa crítica, é necessário argumentar que esta disposição contida na BNCC se aproxima mais de uma ideologia pragmática cientificista, pautada em um ‘saber fazer’, que se presta mais às demandas do setor produtivo que à construção de uma educação autônoma e emancipadora. Como temos defendido, esta postura não é nova, ela fez parte dos dois principais períodos de autoritarismo no país, principalmente durante a ditadura militar que vai de 1964 à 1985. Parece-nos pertinente, sobre este ponto, trazer o comentário de Gadotti(1992, p. 73) sobre o III PND(Plano Nacional de Desenvolvimento), para o período de 1980 à 1985:

Segundo o III PND, a linha prioritária da nação é ‘desenvolver e ampliar a capacidade de absorção e geração de tecnologia das empresas nacionais, dotando-as de meios para negociar adequadamente com os fornecedores externos de tecnologia, para dominar os princípios da tecnologia que utilizam e, assim, assegurar seu manejo de forma completa’. [...] A pesquisa na área das Ciências Humanas e da Filosofia nem sequer é mencionada nos planos do governo. A pesquisa que é incentivada não se baseia, portanto, em critérios de relevância social. Houve, certamente, nos últimos anos, um aumento significativo de cientistas e técnicos, mas a finalidade desse incentivo sempre foi aumentar a produtividade da empresa capitalista e jamais diminuir o grau de exploração do trabalhador. A ciência e a tecnologia visam aprimorar as

forças produtivas. A preocupação maior é projetar o Brasil no plano internacional, não é com o bem-estar dos trabalhadores brasileiros.

As similaridades entre a crítica de Gadotti sobre a ideologia pragmática cientificista que movia a ação governamental, ainda em 1980, em vista da educação e nossa crítica acerca da construção percebida na proposta da nova BNCC, demonstram-nos que a metodologia de ensino empregada ainda hoje não se desprende das amarras da ideologia hegemônica que viceja no país deste a primeira metade do século XX. Sendo assim, dado o pouco tempo de existência da BNCC e do período para sua completa implementação, é necessário construir essa discussão a respeito dos riscos de um conteudismo acrítico, aprofundar os pontos que devem ser revistos e buscar opções metodológicas de ensino que possam sanar, mesmo que de forma circunstancial em sala de aula as falhas nuançadas aqui.

Em vista disto, dentro da perspectiva que temos exposto até o momento, é preciso propor uma metodologia do ensino de filosofia que se volte para as urgentes questões políticas e sociais que importam aos indivíduos e podem contribuir para uma construção da autonomia e da emancipação dos sujeitos sociais que estão inseridos no processo educacional. Faz-se necessário tratar de temas que podem, e devem, ser estudados no ensino de filosofia, principalmente em vista das recentes ameaças ideológicas que têm lançado o país em um vácuo de discussões e progresso social.

O que indicamos como temas atuais, são, na verdade, temas que sempre fizeram parte do cotidiano social, todavia, por motivos diversos, principalmente conservadores, ficaram à margem das discussões educacionais. Assuntos como a sexualidade, o racismo, a questão de gênero, a desigualdade social, o casamento entre indivíduos do mesmo sexo, a desigualdade de gênero no mundo do trabalho. Tais temas devem fazer parte das discussões empreendidas no ensino de filosofia, principalmente em momentos nos quais a educação sofre diversos ataques autoritários, conservadores e profundamente racistas e homofóbicos.

Como temos apontado desde o início, não se trata de aplicar uma metodologia que trabalhe apenas com temas diversos, a questão do esclarecimento teórico, o conhecimento do processo filosófico que deu margem a todo o edifício conceitual existente hoje, são de extrema importância para a ampla compreensão por parte dos alunos e para a fundamentação de uma reflexão crítica por parte deles. Trata-se, no entanto, de evitar um ensino caracterizado pela ‘inflação da conceitualização’, conteudista, que se pauta na construção de ‘habilidades’ e ‘competências’ e não subsidie um ensino crítico. O ensino de filosofia, bem como o processo educacional como um todo, deve ser direcionado para a realização de uma hegemonia das classes

menos favorecidas, exploradas, dos excluídos, que não usufruem de mecanismos de poder econômico e político.

Diante destas ponderações, parece-nos bastante oportuna a argumentação de Kuenzer(1989, p. 55): “para que as classes subalternas superem a dominação da classe dominante, elas precisam acionar seus próprios aparelhos de hegemonia, lutando por assumir seu papel de dirigente mediante a desagregação das bases históricas do Estado.” Pode-se ainda afirmar que historicamente no Brasil o Estado e toda a sua ‘aparelhagem’, inclusive a educacional, tem-se mantido nas mãos de uma elite que erigiu uma ideologia dominante. Urge o fortalecimento de um processo educacional no qual os indivíduos, que não fazem parte desta elite, tomem consciência de seu papel de agente social, neste processo, o ensino de filosofia é preponderante.

Considerações finais

A escola, como buscamos defender, é uma comunidade privilegiada de confrontação e construção de autonomia e emancipação do indivíduo, porém, nunca sustentamos que seja a única. Pensamos sucintamente sobre questões relativas à metodologia do ensino de filosofia a partir da clara tradição conservadora que marca a realidade brasileira desde o início de sua república. Tal tradição se baseou, e ainda baseia-se, em uma ideologia hegemônica, pautada em um pragmatismo cientificista que não permite uma formação do indivíduo direcionada por um diálogo crítico e reflexivo. No entanto, a filosofia não está confinada aos muros da escola, nem pode estar, ela deve preencher todas as discussões em todos os espaços sociais, não apenas construindo conceitos, mas subsidiando autonomia e emancipação de pensamento.

A(o) filósofa(o) não é apenas uma professora(o), é antes uma(um) pesquisadora(or) da realidade social, apontamos em outro momento o engano de se classificar licenciados como professores e bacharéis como pesquisadores. Todo profissional da filosofia é uma pesquisadora(or), deve também ser uma(um) militante, uma(um) pensadora(or) engajada(o), uma(um) crítica(o) da realidade social. Por este prisma, a filosofia não pode se restringir ao processo educacional tradicional, deve contemplar as discussões empreendidas nos centros comunitários, nos movimentos sociais, nas empresas, nos sindicatos, em todos os locais nos quais se discute as latentes questões que envolvem as relações dos indivíduos em sociedade.

Entende-se que a filosofia, inserida em um processo educacional amplo, deve pautar-se por uma metodologia de ensino acessível aos indivíduos que fazem parte destes processos de

discussão. Seria inócuo que a filosofia mantivesse uma ‘aura’ de intelectualismo, reproduzindo conceitos, termos e teorizações mirabolantes para responder às questões sociais mais urgentes.

Ao emprendermos uma autocrítica de como a filosofia foi trabalhada em momentos de profunda restrição de direitos, como na ditadura militar, seremos forçados a admitir que em muitos casos as discussões se cercavam de teorizações e construções conceituais que acabavam por distanciar os indivíduos que não estavam familiarizados com os termos utilizados. Não podemos correr este risco novamente, não podemos deixar a filosofia presa em um edifício teórico no qual só tem acesso aqueles que passam por uma ‘iniciação intelectual’. É preciso que a filosofia possa ajudar a cada grupo social, minorias, grupos injustiçados, explorados, mesmo que semianalfabeto, a terem uma representatividade nas discussões sociais.

Tais objetivos, necessários, podem, e devem ser alcançados e potencializados na escola, não trabalhando a disciplina de forma engessada, mas, permitindo ao aluno perceber que ela deve ser praticada no dia a dia. É profundamente forte a tentação de tratarmos a filosofia como uma disciplina suficiente à si mesma, erigida sobre bases conceituais fixas, sólidas, que não podem ser completadas ou enriquecidas com as demais.

Levar o ensino de filosofia a os indivíduos a romperem as bases ideológicas hegemônicas é exatamente agir, assumir estas atitudes, participar da vida social ativa, levando a reflexão e a crítica filosófica a todos os setores sociais, participando de forma direta da construção da realidade à qual temos a pretensão de ‘compreender’. Além disso, é ajudar os alunos a perceberem que a realidade social na qual eles estão inseridos pode ser modificada se eles tiverem consciência de seu lugar nela, de sua capacidade de intervir de forma ativa.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** (Ensino Médio). Secretaria Executiva. Secretaria de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. Brasília: MEC, 2018. (<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>).

COMTE, Augusto. **Opúsculos de filosofia social: 1819 – 1828**. Tradução de Ivan Lins e João Francisco de Sousa. Introdução de Sofia Beatriz Lins Peixoto. Porto Alegre: Globo; São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1972.

CHRÉTIEN, Claude. **A ciência em ação: mitos e limites**. Tradução de Maria Lúcia Pereira. Campinas: Papirus, 1994.

DARÓZ, Carlos. **O Brasil na Primeira Guerra Mundial: a longa travessia**. São Paulo: Editora Contexto, 2016.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 2 ed. São Paulo: Editora UNB, 1995.

GADOTTI, Moacir. **Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 1989.

GADOTTI, Moacir. **Educação e compromisso**. 4 ed. Campinas: Papirus, 1992.

GIROTTI, Eduardo Donizeti. **Pode a política pública mentir? A Base Nacional Comum Curricular e a disputa da qualidade educacional**. Educação & Sociedade. Campinas. v. 40. e0207906. 2019.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Pedagogia da fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador**. São Paulo: Cortez, 1989.

LÖWY, Michael. **Ideologias e ciência social: elementos para uma análise marxista**. São Paulo: Cortez, 1988.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Tradução de Rubens Enderle, Nélcio Scheneider, Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

PILETTI, Nelson. **Sociologia da educação**. 15 ed. Edição reformulada e atualizada. São Paulo: Ática, 1995.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Decreto-Lei nº 4.244 de 9 de abril de 1942**. Casa Civil. Rio de Janeiro, 1942.

ROSSI, Wagner G. **Capitalismo e educação**: contribuição ao estatuto crítico da economia da educação capitalista. 3 ed. São Paulo: Editora Moraes Ltda, 1986.

SAVIANI, Dermeval. Tendências e correntes da educação brasileira. In: MENDES, Durmeval Trigueiro(Org.). **Filosofia da educação brasileira**. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

TORRES, João Camilo de Oliveira. **O positivismo no Brasil**. Brasília: Edições Câmara, 2018. (Coleção João Camilo de Oliveira Torres; n. 5 e-book.).

WARDE, Mirian Jorge. **Educação e estrutura social**: a profissionalização em questão. 2 ed. rev. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

WATKINS, Frederick M.; KRAMNICK, Isaac. **A idade da ideologia**: pensamento político de 1750 até o presente. Tradução de Rosa Maria e José Viegas. Brasília: Editora UNB, 1981.

Universidade Católica de Petrópolis
Centro de Teologia e Humanidades
Rua Benjamin Constant, 213 – Centro – Petrópolis
Tel: (24) 2244-4000
synesis@ucp.br
<http://seer.ucp.br/seer/index.php?journal=synesis>



CERQUEIRA, Marcone Costa. O ENSINO DE FILOSOFIA NO BRASIL: CONSTRUINDO UMA METODOLOGIA DE ENSINO, ROMPENDO A IDEOLOGIA HEGEMÔNICA. *Synesis*, v. 13, n. 1, p. 139-160, abr. 2021. ISSN 1984-6754. Disponível em: <http://seer.ucp.br/seer/index.php/synesis/article/view/2048>
