

(Des) Razões da retirada da Filosofia do Ensino Médio no Brasil

Celso João Carminati*

RESUMO: Neste trabalho, apresentamos a realidade da presença da Filosofia nas escolas de nível médio no Brasil a partir da conjuntura político e ideológica que foi sendo constituída desde o golpe militar de 1964. A profissionalização do ensino médio fez com que as disciplinas da área humanística fossem reduzidas completamente. Porém, o debate e a reação dos segmentos sociais organizados colocaram em evidência essa situação. Neste sentido, refletimos sobre as (des) razões da retirada da Filosofia dos currículos escolares e as distintas posições do movimento pela sua reintrodução.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Médio. Filosofia. Razões. Políticas Educacionais

The Non-Reasons for the removal of Philosophy from Brazilian High Schools

ABSTRACT: This text discusses the presence of Philosophy in Brazil's high schools, based on the political and ideological developments since the military coup of 1964. The professionalization of high school teaching brought about a dramatic reduction in Humanities subjects. The reaction within organized social segments to this trend brings this situation into debate. We reflect upon the non-reasons for the removal of Philosophy from school curriculums as well as on the different positions within the movement for their reintroduction.

KEY WORDS: High School. Philosophy. Reasons. Educational Policies.

1 Introdução

O debate em torno do afastamento e das conseqüências da filosofia do ensino médio tem oposto dois movimentos, cujas intenções têm contribuído para repensar a história e o sentido desta disciplina nos currículos escolares.

Se de um lado, professores e intelectuais ligados à Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas - SEAF defendiam a tese de que a filosofia incomodava porque formava cidadãos mais críticos e conscientes, de outro, o movimento católico mais conservador se afirmava na tese da precária formação daqueles que a ensinavam nas escolas de ensino médio.

* Professor do Programa de Mestrado da Universidade do Estado de Santa Catarina - FAED/UEDESC. Doutor em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC. E-mail: f2cjc@udesc.br

O recorrente debate entre estes dois grupos dá-nos uma idéia da efervescência das atividades acadêmicas ainda na década de 1970 sobre o tema. Este contagiou, também, intelectuais de diversas universidades brasileiras¹ que se levantaram em coro, na defesa de sua reintrodução nos currículos de ensino médio.

Diante disto, a reintrodução da filosofia no ensino médio se configurou como ameaça ao regime militar brasileiro, como se preconizou no período? E, como tem sido sua situação posterior? Faz-se necessário, portanto, discutir as razões para o seu afastamento e o movimento pelo seu retorno às escolas. Estas e outras questões serão discutidas a seguir.

2 O afastamento da filosofia do ensino médio: algumas razões

As razões do afastamento da filosofia do ensino médio brasileiro, aqui brevemente discutidas, expressam as conexões entre o discurso político e ideológico, o implícito e explícito, tanto nas leis quanto nas ações dos governos militares. Os textos citados, escritos, na sua maioria, no período que corresponde à luta pela reintrodução da filosofia ao ensino médio, vêm alimentar nossa discussão, desafiando-nos a ouvir as diversas vozes daqueles envolvidos nesse processo.²

O ensino de filosofia, na avaliação de Bosi, foi atacado pelas ações da tecnoburocracia, por sua condição de disciplina de caráter crítico. Segundo ele, a filosofia,

[...] desapareceu abruptamente dos cursos médios. Esta disciplina, cuja **propriedade é a da reflexão crítica** sobre a teoria e a prática, capaz de perscrutar a significação das ciências da natureza, das ciências do homem, o andamento da cultura e suas implicações ideológicas, **é alijada no período crucial de formação** do adolescente e, por motivos análogos, praticamente desaparece dos currículos superiores. [...] Aqui, o golpe do poder tecnoburocrático foi mais **estrondoso e ostensivo** do que em qualquer outro setor da educação superior brasileira. (BOSI, 1983, p. 135, grifos do autor)

¹ Vale lembrar a atuação da Coordenação Nacional dos Departamentos de Filosofia.

² Como a importante presença da Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas (SEAF), neste debate, desde sua fundação em 1976 na cidade do Rio de Janeiro. Para saber mais, ler: CARMINATI, Celso J. *O ensino de Filosofia no II grau: do seu afastamento ao movimento pela sua reintrodução* (A Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas – SEAF). 1997. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências da Educação. UFSC. Florianópolis, 1997.

No calor do debate sobre a importância da filosofia nos currículos de ensino médio, Pegoraro não hesitou em definir os motivos que levaram o regime militar a retirá-la das escolas brasileiras. “Sem dúvida, a filosofia foi retirada por razões ideológicas e estratégicas inspiradas na segurança nacional [...] A disciplina era considerada perigosa, pois poderia desviar a juventude do pensamento oficial.” (PEGORARO, 1979, p. 15).

Segundo o autor, o projeto de profissionalização introduzido no ensino médio esteve intimamente ligado e submetido à dinâmica de expansão do capitalismo. O princípio de segurança nacional passou a vigorar como estratégia ideológica, valendo como instrumento de defesa das classes hegemônicas no poder, contra os inimigos internos tais como intelectuais, políticos, artistas e líderes populares. Cassando o inimigo interno, o pensamento oficial utilizou como propaganda à concepção de unificação do Estado nacional, criando no imaginário da população a idéia de que a nação é indivisa³.

Na mesma perspectiva apresentada por Pegoraro (1979), observamos a preocupação de Valls quando, discutindo esta temática, afirma que

[...] a Filosofia, principalmente na segunda metade dos anos 60, tornou-se indesejável, passou a ser considerada pernicioso, subversivo. Há dois mil anos, Sócrates foi condenado à morte como sedutor da juventude e inimigo dos deuses do Estado. (VALLS, 1983, p. 42).

Assim, tudo leva a crer que a rejeição à filosofia e seu ensino se configurou numa rejeição aos produtores de suas idéias, quais sejam seus próprios professores, principalmente das universidades brasileiras. Muitos deles foram proibidos de exercer sua função de pensadores, tanto em salas de aula, quanto na sociedade de modo geral.

Também Rodhen (1980, p. 8) tem se pronunciado sobre isto, pois, segundo ele, “o Estado tem medo de homens que fazem verdadeira filosofia. Tais homens, pela sua própria

³ De acordo com Chauí, “não é por obra do acaso, mas por necessidade, que o discurso do poder é o do Estado nacional, pois a ideologia nacionalista é o instrumento poderoso da unificação social, não só porque fornece a ilusão da comunidade indivisa (a nação), mas também porque permite colocar a divisão fora do campo nacional (isto é, na nação estrangeira)” (CHAUÍ, 1993, p. 21).

estatura de pensamento e de homens, não servem ao Estado, e ele não os favorecerá”.⁴ Entre nós não aconteceu justamente isto, que o Estado se desfez dos seus melhores elementos, daqueles em quem não podia confiar? ⁵

Dessa maneira, embora se referindo ao conjunto das ações dos professores universitários, Pegoraro continua:

Quando um professor enveredar para a análise das causas próximas, dos problemas que nos circundam; quando se interroga sobre a justiça, a eticidade do regime, o absurdo, a miséria, da doença e da fome produzidos pelos sistemas; quando um professor tratar destas causas próximas, cai na desgraça oficial e na mira dos chefes de departamentos. (PEGORARO, 1979, p. 13).

Parece-nos que, em muitas situações, os autores têm se limitado a descrever o Estado do regime militar brasileiro como responsável, tanto pelo afastamento da disciplina, quanto pela cassação de diversos profissionais da área, porém enquanto instituição abstrata. Pode-se deduzir das citações acima, que Pegoraro é mais explícito, denunciando em suas análises que as ações do Estado militar se fazem representar nas micro-relações das instituições sociais, neste caso específico, através de vários chefes de departamentos, tanto de filosofia, quanto de outros cursos, sendo os mesmos, na sua maioria, nomeados pelos governos militares. Pelo que compreendemos de suas afirmações, muitos chefes de departamentos apresentavam resistências a um trabalho mais democrático e aberto. Isto representava, na prática, um certo controle sobre o trabalho dos professores de filosofia e suas atividades políticas na sociedade, de modo geral.

Referindo-se a tal situação, embora com certo exagero na caracterização desses professores, Valls afirma que:

⁴ De acordo com Chauí “Sabemos que as relações dos filósofos com o Estado sempre foram conflituosas - a morte de Sócrates, a condenação de Giordano Bruno, a clandestinidade de Espinosa, o exílio de Descartes, a censura da Enciclopédia, a expulsão de Nietzsche e o ano de 1969 no Brasil são marcas desse conflito que se aguçam quando fazer filosofia é algo determinado pelo próprio Estado” (CHAUÍ, 1982, mimeo).

⁵ “Não é de se esperar nem também de desejar que os reis filosofem ou que os filósofos se tornem reis, porque a posse do poder prejudica inevitavelmente o livre juízo da razão. É imprescindível, porém, para ambos que os reis ou os povos soberanos (que se governam a si mesmos segundo as leis da igualdade) não deixem desaparecer ou emudecer a classe dos filósofos, mas os deixem falar publicamente para a elucidação dos seus assuntos, pois a classe dos filósofos, incapaz de formar bandos e alianças de clube pela sua própria natureza, não é suspeita da deformação de uma propaganda.” (KANT, 1796).

[...] no passado recente brasileiro, **os professores mais brilhantes** foram aposentados ou expurgados das universidades, o pensamento crítico foi perseguido e desestimulado, o pensamento dogmático, representante do arbítrio, instalou-se nas escolas. (VALLS, 1983, p. 42, grifo do autor).

Podemos concordar com as afirmações acima, pois, talvez, em algumas faculdades de filosofia ou mesmo no ensino médio, as discussões políticas ou filosóficas tivessem realmente sido consideradas indesejáveis e perniciosas pelo regime militar. A forte repressão sobre elas bem demonstra esse fato.

Contudo, cabe assinalar que a afirmação “professores mais brilhantes” é problemática no contexto da cultura brasileira, embora muitos desses professores tenham exercido um papel crítico em relação ao regime militar. No entanto, é comum, em nosso meio cultural, haver certo exagero no gosto pelo brilhantismo dos intelectuais. Eis então, o que nos diz Gomes,

Ser algum dia chamado de brilhante é a glória à qual aspira o intelectual tupiniquim. [...] Costumamos empregar, nestas ocasiões, frases assim: ‘Fulano não é muito inteligente, mas é esforçado.’ Quer dizer: falta-lhe o brilho, a rapidez mental, o dito charmoso e desconcertante, o jogo de palavras - mas é esforçado. [...] O tipo de inteligência que nos agrada é aquele que sabe brilhar através das palavras. (GOMES, 1984, p. 69).

Mesmo assim, reconheça-se que havia no Brasil dos anos de 1960 uma repercussão nas declarações de alguns filósofos brasileiros, e que estes, por sua independência e por sua crítica ao regime militar, não agradavam aos governantes.

Embora, por um lado, Valls tenha se referido aos professores de filosofia, como brilhantes, o que em muitas situações, sabe-se, não corresponde à realidade, por outro lado, a ausência de criticidade possibilitou que muitos conhecimentos difundidos nas escolas de forma geral fossem marcados por um conjunto de características dogmáticas e arbitrarias. Nesse sentido, perguntamos, o ensino de filosofia vigente na ocasião teria atingido um grau de reflexão crítica, a ponto de se constituir em ameaça ao regime militar brasileiro?

Nesta discussão, se apresenta o movimento dos filósofos católicos, cujo presidente, Tarcísio M. Padilha,⁶ atribuía o afastamento do ensino de Filosofia à “pouca seriedade”

⁶ Tarcísio Padilha foi presidente da Associação dos Filósofos Católicos - um grupo de filósofos conservadores, com sede no Rio de Janeiro. Esse movimento estava articulado a organismos nacionais e internacionais, além de ter sido durante esse período, aluno e professor da Escola Superior de Guerra.

com que professores e alunos tratavam os conteúdos filosóficos. Este argumento, ao invés de contribuir para o retorno da filosofia — princípio de que afirmava ser defensor — pelo contrário, reforçou a tese daqueles que queriam vê-la afastada do currículo.

De fato, Padilha toma o particular como geral: uma vez existindo deficiências na qualidade do ensino de filosofia, os seus professores não poderiam ser vistos isoladamente como responsáveis por tal realidade, mas estas devem ser compreendidas no contexto e conjuntura da sociedade brasileira daquele período. Trata-se, antes de tudo, de analisar um contexto cujas imposições legais pretenderam impor à força os objetivos do projeto desenvolvimentista.

As palavras Padilha, assim como as dos governantes militares omitem, por um lado, os fatos históricos e sociais da época e, de outro, provocam, na realidade, o esvaziamento da importância do ensino de filosofia no ensino médio, sobretudo impedem que se desenvolva uma concepção crítica de filosofia nos colégios.

As afirmações dos demais autores, principalmente em relação ao papel subversivo atribuído pelo Estado aos filósofos, parecem apontar as aulas de filosofia como espaços importantes para a veiculação de conteúdos com caráter crítico, cujos elementos pudessem questionar as ações dos militares. Isso, de fato, possibilitaria uma conscientização dos estudantes e os ajudaria na organização de movimentos estudantis nas escolas, o que, certamente, significaria uma ameaça ao regime militar.⁷

Considerando brevemente, sabe-se que as Ciências Humanas em geral e a filosofia dificilmente conseguem evitar o debate em torno de problemas sociais e políticos, o que, seguramente, no seu ensino, se tornou mais propício a incluir a crítica à situação que se vive, sem que se possa, ao mesmo tempo, condenar tais professores por fugirem da “matéria”, o que já não ocorre com alguns educadores de outras disciplinas. Neste contexto, tratava-se de diminuir a possibilidade de qualquer contestação ao *status quo*, substituindo-o pelo ensino de um moralismo reformista acrítico, como ocorrem com as disciplinas de Educação Moral e Cívica - EMC e Organização Social e Política do Brasil - OSPB.

⁷ Torna-se importante lembrar que qualquer organização mais próxima das idéias da esquerda, e nesse sentido os intelectuais das ciências humanas e da Filosofia se apresentavam como os mais próximos, eram facilmente chamados de “comunistas”.

Além disso, tudo indica que, naquele momento, início da década de 1970, uma filosofia submissa e obediente parecia pouco rentável aos olhos dos tecnocratas, tratando-se de uma disciplina com pouca ou nenhuma “utilidade” para um país que havia feito uma opção clara por um projeto de desenvolvimento. As raras exceções, porventura existentes, nada mais faziam do que confirmar a regra geral de um ensino acrítico e bem comportado. Além disso, tratava-se de formar “cidadãos”, cujos princípios certamente não se desviassem dos ideais da segurança nacional. Obviamente, disciplinas como “Educação Moral e Cívica” e “Organização Social e Política do Brasil” eram bem mais qualificadas para essa função.

Na perspectiva acima levantada, embora com outro objetivo, Konder (1981, p. 30) afirma que,

Considerada a filosofia tal como ela se desenvolveu a partir dos gregos, tal como ela veio existindo (e se modificando) ao longo de toda a história do Ocidente, a elaboração filosófica que se fez no Brasil até o recente surto de industrialização só pode nos inspirar desprezo; ou, no máximo, condescendência paternalista. Respeitados os parâmetros de uma certa tradição da história das ciências e disciplinas do saber, os filósofos brasileiros, em sentido estrito, foram intelectuais bizarros, desprovidos de rigor; ou então epígonos desinteressantes.

Assim, parece-nos, que o papel que muitos professores de filosofia desempenharam ao longo da história cultural do país era, geralmente, acrítico e ornamental.

Em geral, a atividade filosófica na América Latina consiste em adotar e adequar doutrinas filosóficas européias com o objetivo de se justificar teórica e ideologicamente as iniciativas das nossas elites, como é o caso do Positivismo, que serviu para fortalecer um processo de modernização desde o final do século passado, ou então, o caso de autores modernos europeus cujo pensamento foi empregado para fundamentar o processo de independência de alguns países em relação às metrópoles européias. Como se sabe, por muito tempo no Brasil, predominou o estudo da filosofia nos seminários católicos, dificultando o processo de laicização na atividade filosófica. A tentativa do Marquês de Pombal em 1759,⁸ de tornar o ensino de filosofia laico em sua reforma educacional não

⁸ Para saber mais sobre a História do Ensino de Filosofia no II grau, ver: Antônio Rezende. “A Filosofia no Brasil.” In: _____. *Curso de Filosofia*. 5^a ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1992 e Maria T. Cartolano. *Filosofia no*

resultou em fator positivo, haja vista que os professores que continuaram as atividades pedagógicas “eram filhos de proprietários rurais formados pelos colégios Jesuítas” (CARTOLANO, apud CARMINATI, 1994, p. 102).⁹ Neste século, sobretudo até os anos de 1960, a filosofia no ensino médio se caracteriza por um papel não muito diferente em relação a sua presença histórica no Brasil, ora como orientação dos estudos clássicos religiosos para pretendentes ao sacerdócio católico, ora como instrumentalização dos sistemas e governos conservadores. Nas últimas décadas, notadamente a partir de 1975, com a implantação de diversos cursos de pós-graduação, é que esse quadro começou a se modificar.

Mesmo assim, pouco se tem investido propriamente na perspectiva do **filosofar**, como tentativa de solução dos problemas de forma criativa e original. Embora se afirme o papel crítico da filosofia na história do pensamento brasileiro, parece-nos que a filosofia em geral tem sido muito mais consciência da crise e muito menos projeto para sair da crise.

Assim, concluímos que as razões ideológicas ou políticas em geral, atribuídas como responsáveis pelo seu afastamento do II grau, não correspondem no todo com a realidade. O que nos parece mais possível é que naquele momento histórico, início dos anos de 1970, mesmo essa filosofia de caráter submisso e obediente parecia pouco rentável aos olhos dos tecnocratas, cuja disciplina teria pouca ou nenhuma utilidade para um país que, pelo menos pretensamente, havia feito uma opção clara por um tipo de desenvolvimento capitalista, cujos desdobramentos atingiam o campo educacional.

3 Consequências do afastamento da filosofia do ensino médio

Além das razões expostas acima, apresentaremos algumas consequências decorrentes do afastamento da filosofia do ensino médio. Elas também têm sido discutidas e apontadas no interior do movimento de educadores, que a partir de 1975 tem demonstrado

ensino de II grau. São Paulo: Cortez, 1985. Sobre o ensino pós-jesuítico, ver: Néelson W. Sodrê. Síntese da História da Cultura Brasileira. São Paulo: Difel, 1983, p. 27-32.

⁹ Embora o esforço de Pombal não tenha resultado na laicização do ensino de filosofia, parece que quanto aos seus objetivos de introdução de um discurso cientificista nas escolas da colônia, o mesmo logrou êxito, pois muitos intelectuais brasileiros assimilaram diversas concepções da nova ciência, a começar por Newton, bem como o Positivismo. Para saber mais, ver: Antônio Rezende. Recuperação da memória do ensino da Filosofia no II grau. In: Cadernos SEAF. Rio de Janeiro: 1980, p. 67-89.

uma preocupação com os rumos da educação tecnicista adotada a partir da reforma educacional nº 5.692/71.

Um argumento mais genérico em torno dessas conseqüências aponta para as lacunas causadas na formação dos jovens e adolescentes, e também pela ausência da filosofia, assim como das demais disciplinas “humanistas” ceifadas pela ditadura. Sobre isto se pronuncia Pegoraro:

Hoje, os jovens têm dificuldades em raciocinar, em expor seu pensamento, mas não atribuo isso apenas à falta do ensino de Filosofia. É claro que influiu, mas é bom lembrar que, nos últimos 20 anos, todo processo educacional do país foi esmagado [...]. O movimento de repressão cultural impediu o desenvolvimento do raciocínio e da crítica no país. (PEGORARO, 1986, p. 9).

Nestes termos, também se pronuncia o núcleo regional da SEAF-RS: “Com o afastamento do ensino de Filosofia do II grau, [...] o desinteresse dos estudantes frente às disciplinas humanísticas, de modo mais concreto em relação à própria filosofia, diminuiu de forma sensível.” (SEAF, 1978, p. 7).

Esta situação vem ocorrendo no cotidiano escolar, em decorrência da pouca reflexão e conseqüente dificuldade de pensar dos estudantes, pois diversas gerações foram privadas de todo um conjunto de conhecimentos fundamentais à sua existência. Com relação a isso, Ávila, destaca que

[...] a partir de 1971, o desaparecimento progressivo da filosofia contribuiu para o empobrecimento da formação cultural da juventude, a diminuição de sua capacidade e visão global dos problemas, constituindo-se numa das maiores limitações de nosso sistema educacional. (ÁVILA, 1986, p. 48).

Esse desaparecimento deu-se em decorrência de ações intervencionistas, impostas e intencionais, como já apontado nas nossas análises anteriores.

No auge da organização do movimento pela reintrodução da filosofia ao ensino médio, professores de outras disciplinas também se mobilizaram nessa luta. Os integrantes da comissão de luta contra os “Estudos Sociais” da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo - FFLCH/USP, no ano de 1978, afirmavam que:

O banimento do ensino da Filosofia dos currículos obrigatórios, relegado ao elenco das disciplinas optativas, para a satisfação de um utilitarismo imediatista que leva a marca da contracultura, desarma os futuros alunos de curso superior daquele espírito crítico indispensável ao desenvolvimento das aptidões intelectuais para o exercício de comportamentos mentais, sadios, como desarma os futuros cidadãos de uma plena consciência da condição humana. (CADERNO DE PESQUISA, 1978, p. 86).

Também Chauí (1978, p. 8), afirma que o ciclo secundário operou de modo a roubar dos estudantes o direito de serem sujeitos de seu próprio discurso. Testes e cruzinhas lhes roubaram o pensamento e a palavra. O audiovisual e a “Disneylândia” dos livros didáticos os fizeram perder a região expressiva da linguagem, obrigando-os à dimensão binária e puramente indicativa/denotativa das palavras. Sem o apoio das imagens, seu pensamento fica paralisado e sua voz, embargada. Segundo a mesma autora, a realidade das escolas de São Paulo bem demonstra a situação a que ficou submetido o ensino de filosofia, após as reformas:

Dos duzentos e cinquenta colégios estaduais de São Paulo, apenas dezessete conservaram Filosofia na qualidade de optativa; nos demais colégios, desapareceu. Esta situação precária terminará definitivamente a partir de 1978, quando as grades curriculares feitas pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo determinaram o *currículo* do secundário; a Filosofia foi inteiramente extinta. (CHAUÍ, 1978, p. 8).

Permanece na cultura brasileira um vazio histórico em relação a este saber. Toda uma geração foi fortemente ferida e levada a aceitar uma cultura tecnicista, cujos valores negaram o acesso ao saber filosófico. Não raro, nos deparamos com dificuldades trazidas por nossos alunos. Entre elas, podemos apontar a dificuldade de comunicação, leitura de textos, interpretação e escrita,¹⁰ o que, obviamente, não tem apenas a ver com a inexistência do conhecimento filosófico, mas, também, com o deficiente ensino de ciências naturais e da língua materna.

Esse processo de privação dos conhecimentos filosóficos e das demais disciplinas retiradas do ensino médio vem diminuindo a importância dos cursos de Filosofia nas

¹⁰ Para saber mais, ver: Salma T. Muchail. “Ler. Escrever, Pensar.” (Notas sobre o ensino de filosofia). In: _____. *A Filosofia e seu ensino*. São Paulo: Vozes, 1995.

universidades. Para melhor ilustrar esta situação, mencionamos o desinteresse pela filosofia, retratado por um grupo de estudantes pesquisados em Florianópolis no início da década de 1980. Segundo o relatório da pesquisa,¹¹ dos 442 estudantes de ensino médio que responderam ao questionário, apenas 4 gostariam de cursar Filosofia na universidade. Talvez esta realidade hoje seja outra.

Decorrente do afastamento da disciplina do ensino médio,

[...] os professores de filosofia formados durante o regime militar, estão hoje trabalhando em escritórios ou com outros empregos que não o de lecionar filosofia, (e mesmo) [...] os professores formados antes de 64 [1964] ficaram muito tempo sem poder dar aulas e por isso estão, hoje, defasados, situados em outros espaços culturais. (PEGORARO, 1986, p. 11).

Em pesquisa realizada em 1988, no âmbito das escolas mineiras, pertencentes à rede particular, estadual e municipal, um grupo de professores do Departamento de Filosofia e Teologia da PUC-MG constatou que, dos 100 (cem) professores que se encontravam lecionando filosofia, apenas 5% era habilitado com curso superior em Filosofia.¹²

Esse dado que, de forma geral, vale para outras realidades regionais, aponta para uma confirmação de que a qualidade do ensino de filosofia tem deixado a desejar, agravada pelo fato de que, também profissionais de outras áreas estão lecionando a disciplina no ensino médio. A constatação do número insignificante de professores devidamente habilitados para lecionar essa disciplina (5%) foi, em alguns momentos, utilizada como argumento por aqueles que questionavam o seu retorno às escolas médias.

Outro aspecto a considerar é o preconceito em torno da filosofia como conhecimento: ou a filosofia é confundida com alguma opinião vaga, fantasiosa ou pretensamente teórica, ou é tomada como perspectiva teórica geral de alguma instituição, (filosofia do governo), ou ainda como saber inútil (a filosofia não serve para nada) e

¹¹ Relatório de pesquisa da Prof^a Sônia T. Felipe, sobre a *Reintrodução do ensino de filosofia no II grau* - Levantamento de opiniões, análise, propostas para o Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 1984.

¹² Eis então as respectivas formações dos professores: * diplomados em Pedagogia: 50 % - 50 professores; * diplomados em Direito: 10 % - 10 professores; * diplomados em História: 10 % - 10 professores; * diplomados em Teologia: 8 % - 8 professores; * diplomados em Estudos Sociais: 7 % - 7 professores; * diplomados em Filosofia: 5 % - 5 professores; * diplomados em Psicologia: 5 % - 5 professores; * diplomados em letras: 2 % - 2 professores. Além dos professores portadores de diplomas superiores, outros dois possuíam apenas os certificados dos cursos de formação de professores e científico, ambos em nível de ensino médio.

utopista, valendo, apenas, como denunciadora dos problemas. Seja como inutilidade frente aos problemas cotidianos seja como forma de um conhecimento ultrapassado e desconectado da realidade, o núcleo regional da SEAF-RS assim se pronunciou:

[...] a filosofia tornou-se completamente desconhecida pelas novas gerações e considerada como uma forma de conhecimento ultrapassada, antiga, irreal, sem ter nada a ver com o ensino ‘moderno’, atual, ‘pragmático’, ‘produtivo’ etc [...]. (SEAF, 1978, p. 12).

Assim, filosofar tornou-se pejorativamente sinônimo de falar de coisas distantes da vida das pessoas, como coisa de quem vive nas nuvens, coisa de desligados, ou então, segundo um dizer italiano “a filosofia é uma ciência com a qual ou sem a qual tudo continua tal e qual”; ou ainda: “Eu penso na filosofia como se esta fosse um homem, num quarto escuro, procurando um chapéu preto que não está dentro do quarto.” Isto é, a filosofia é uma loucura elegante, algo completamente sem utilidade, podendo ser compreendida como ornamento.

Referências

- ÁVILA, C. de. Filosofia no II grau: Documento de Brasília. In: _____. *A Política da Filosofia no II grau*. Rio de Janeiro: SEAF, 1986.
- BOSI, A. Cultura Brasileira. In: MENDES, D. T. (Coord.). *Filosofia da Educação Brasileira*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.
- CADERNOS DE PESQUISA. São Paulo, n. 3, p. 86, 1978. Braziliense.
- CARMINATI, C. J. A Filosofia no II grau: algumas reflexões. In: FLEURI, R. (Org.) *O Sujeito em Questão*. Florianópolis: UFSC/NUP, 1994, p. 101-107. (Coleção Laboratório).
- _____. *O ensino de Filosofia no II grau: do seu afastamento ao movimento pela sua reintrodução* (A Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas – SEAF). 1997. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências da Educação. UFSC. Florianópolis, 1997.
- CARTOLANO, M. T. P. *Filosofia no ensino de II grau*. São Paulo: Cortez, 1985.
- CHAUÍ, M. A situação da Filosofia. *Correio do Povo*. Porto Alegre, 1978.
- _____. *Cultura e Democracia*. São Paulo: Cortez, 1993.
- _____. Ensinar, Aprender, Fazer Filosofia. *Revista do ICHL*. Goiânia, v.2, n.1, p. 1-10, jan/jun. 1982, mimeografado.
- FELIPE, S. T. *Reintrodução do ensino de filosofia no II grau*. Florianópolis: UFSC, 1984.
- GERMANO, J. W. *Estado Militar e Educação no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1993.

- KANT, I. *A paz perpétua e outros opúsculos*. Lisboa: Edições 70, 1988.
- KONDER, L. Filosofia e Conflito Ideológico no Brasil. *Textos SEAF*, Curitiba, ano 2, n. 3, jan./dez. 1981.
- MUCHAIL, S. T. Ler, Escrever, Pensar. In: _____. *A filosofia e seu ensino*. São Paulo: Vozes, 1995.
- PEGORARO, O. Filosofia: A ressurreição depois do banimento. In: _____. *A Política da Filosofia no II grau*. SEAF, 1986.
- _____. Identidade da SEAF. *Debates Filosóficos*. n. 2, Rio de Janeiro: SEAF/SBPC, 1980.
- _____. Política da filosofia no Brasil. *Zero Hora*. Porto Alegre, 1979.
- REZENDE, Antônio. *Curso de Filosofia*. 5. ed. Rio de Janeiro: Zahar/SEAF, 1992.
- _____. Recuperação da memória do ensino da Filosofia no II grau. *Cadernos SEAF*. Rio de Janeiro, 1980.
- RODHEN, V. A filosofia prática, sua relevância e atualidade. *Debates filosóficos*. Rio de Janeiro, n. 2, 1980.
- SEAF. A reforma do ensino e a filosofia no II grau. *Correio do Povo*. Porto Alegre, 1978.
- SODRÉ, N. W. *Síntese da História da Cultura Brasileira*. São Paulo: Difel, 1983.
- VALLS, Á. A Filosofia no II grau. *Correio do Povo*. Porto Alegre, 1983.

Endereço:

Rua Visconde de Ouro Preto, 457
88085-100 Florianópolis/SC

Recebido: Junho/2004
Aprovado: setembro/2004