



O ensino de filosofia nos anos de repressão pós-1964

Dalton Alves¹

Resumo

O presente artigo tem como objetivo revisitar a história da filosofia como disciplina no ensino médio no período da ditadura civil-militar brasileira pós-1964 e reapresentar alguns aspectos da política educacional do Estado Militar em relação ao ensino de filosofia na educação de nível básico. O texto está dividido da seguinte forma: faz uma breve caracterização do golpe civil-militar de 1964; depois apresenta alguns aspectos gerais da política educacional do Regime, com destaque para as reformas feitas na educação básica pela lei nº. 5.692/1971; em terceiro, aborda o caráter da filosofia como disciplina nesta lei, a qual retira a filosofia do núcleo comum obrigatório de disciplinas colocando-a como disciplina optativa a partir de então. Discute, nesta parte, se o que teria levado o Estado Militar retirar a filosofia do currículo seria devido a razões de ordem burocrático-técnica ou isto foi devido ao seu caráter crítico e subversivo? Neste sentido, apresenta-se a controvérsia de que a filosofia retirada do currículo não era tão crítica como se pensava. Encerra-se o trabalho com um breve comentário acerca das sequelas e do legado da política educacional do Estado Militar pós-1964 sobre a escola e sobre a formação das novas gerações brasileiras.

Palavras-chaves: Ensino de Filosofia; Golpe Militar – 1964; Política Educacional; Repressão.

Abstract

The aim of this paper is to call on the history of Philosophy as subject in high school level during the time of “civil-military dictatorship” in Brazil, after 1964, and shows some aspects of educational policy established by the “Military State”. This same paper is divided as follow: At first, it takes a concise description of “civil-military coup”, in 1964, and, secondly, it shows some general aspects of that regime educational policy focused to basic education level due to federal law no. 5.692/1971. In the third place, this paper debates Philosophy as a kind of chosen subject and hence out of curriculum in the basic schools to the other subjects in the basic education level. At this point, it takes a point to hypothesis that had left the Brazilian “Military State” to set off Philosophy from the curriculum because tech-bureaucratic establishment or considering Philosophy as a subversive subject. After all, The paper holds a brief comment about possible consequences of educational policy

¹ Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO
Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas – SEAF. E-mail: dalton2006@gmail.com

of the “Military State”, after 1964, over the education of Brazilian new generations.

Keywords: Philosophy teaching; Military coup in 1964; Educational policy; Repression.

Introdução

A educação no regime militar brasileiro pós-1964 e em especial a situação da filosofia como componente curricular do ensino básico neste período é um tema recorrente nas discussões e pesquisas sobre o ensino de filosofia no Brasil. Em geral procura-se abordar o “silêncio da filosofia” na educação básica neste período no sentido de ela ser “silenciada” por um conjunto de medidas político-legislativas “pensadamente preparadas” para impedir a sua inclusão no currículo como disciplina do ensino básico (CARTOLANO, 1985; SILVEIRA, 1991; ALVES, 2002).

O presente texto não foge à regra e tem por finalidade reapresentar alguns aspectos que possam contribuir para a elucidação do tema em questão, contudo, sem a pretensão de originalidade e nem de uma abordagem profunda e detalhada deste capítulo da história do ensino de filosofia e da própria educação nacional brasileira, dado aos limites próprios deste trabalho.

A reflexão que se pretende fazer aqui está dividida em três momentos. Passa, primeiramente, por uma breve caracterização do golpe de Estado de direita civil-militar deflagrado na madrugada de 1º de abril de 1964, o qual assumiu a forma de ditadura militar como exercício do poder; depois discorre-se sobre a política educacional do Regime com destaque para as reformas empreendidas na educação básica pela lei nº. 5.692/71; em terceiro, aborda-se o carácter da disciplina filosofia nesta lei, supracitada, a partir da qual o currículo do ensino secundário passou a não mais contar com o oferecimento da disciplina filosofia como componente curricular, discute-se sobre as razões que levaram à sua retirada do currículo, seria por razões de ordem burocrático-técnica ou isto foi devido ao seu carácter crítico? Tem ainda a controvérsia de que a filosofia retirada não era tão crítica como se pensava; encerra-se o trabalho com um breve comentário acerca das sequelas e do legado da repressão civil-militar pós-1964 sobre a escola e sobre a formação das novas gerações brasileiras.

1. Breve caracterização do Golpe Civil-Militar de 1964.

O golpe de Estado Civil-Militar deflagrado em 1964 tem a sua “pré-história” imersa num contexto que remete a elementos da ordem de certa crise econômica em que se confrontavam setores da burguesia nacional e do capital estrangeiro e ambos contra os movimentos operários; bem como há outras razões decorrentes dessas vinculadas a interesses políticos, ideológicos, sociais e educacionais antagônicos.

A ditadura militar é assumida como forma de exercício do poder para garantir a direção do processo dos novos ocupantes do governo na direção desejada, “sem entraves” e com “segurança” para o “desenvolvimento do país”.

Pretendia-se um desenvolvimento econômico no sentido da internacionalização da economia do país, mesmo que de modo dependente² e da contenção salarial. Viviam-se um quadro de crise econômica e de instabilidade político-ideológica consequência de um conjunto de contradições que já vinham dos anos anteriores e que no momento atual, do Governo de João Goulart, se agravaram e constituíram um impasse que resultou no golpe de Estado civil-militar de 1964 como a solução apresentada por uma coalisão de forças conservadoras

representadas pela burguesia associada ao capital estrangeiro [...], pelo latifúndio, por setores das Forças Armadas, classe média conservadora e parte da Igreja Católica, estas duas últimas movidas principalmente pelo medo ao fantasma da “cubanização” que diziam assombrar o país (SILVEIRA, 1991, p.28).

Algumas das motivações econômicas para a instauração do Estado Militar a partir de então podem ser observadas desde uma situação de crise econômica pela qual passava o país, a qual “manifestou-se da seguinte forma: reduziu-se o índice de investimentos, diminuiu a entrada de capital externo, caiu a taxa de lucro e agravou-se a inflação” (IANNI, 1977 *apud* GERMANO, 2011, p.49). De acordo com os interesses dominantes, a saída da crise apresentada foi a manutenção e intensificação de um

² Entenda-se que se tratou de uma “dependência consentida” e à medida que interessava aos grupos locais economicamente dirigentes. Ver a este respeito a pesquisa de SILVA (2002), segundo a qual a intervenção do capital estrangeiro e a intervenção das instituições financeiras internacionais na construção da ordem capitalista na América Latina ocorreram com o consentimento interno dos governos e burguesias locais.



modelo de “desenvolvimento dependente” e de internacionalização da economia brasileira, como resposta às forças nacionalistas e de esquerda que “compunham a coalização populista no poder” responsabilizadas pela crise (SILVEIRA, 1991, p.27).

Todavia, mesmo que as razões principais tenham, em última instância, uma motivação econômica, há outras razões de caráter político-ideológico que também exerceram forte influência no rumo dos acontecimentos daquele período. Tais como o receio das “infiltrações comunistas” no Brasil e que isto colocasse o país numa situação “pré-revolucionária”, a exemplo do que havia acontecido em Cuba. Maria Werebe diz que o Presidente Kennedy, em conversa com Celso Furtado, já em março de 1963, demonstrava nervosismo e preocupação quanto à possibilidade de outro golpe de esquerda na América Latina, “*e desta vez não numa pequena ilha, mas num quase continente*” (WEREBE, 1997: 75).

A possibilidade, mesmo que fictícia, de uma intervenção comunista iminente no Brasil contribuiu para gerar no imaginário popular, em especial das camadas médias e altas da sociedade, um clima de instabilidade e medo, que deixava “todos” preocupados com o “futuro do país”. Nesse sentido, as atitudes e os pronunciamentos do Presidente João Goulart, que falava em realizar a reforma agrária, em buscar se aproximar do povo, atendendo suas reivindicações, prevendo inclusive uma aproximação com os países do leste europeu, começaram a levantar suspeitas sobre seu governo e terminaram por servir de justificativa para a oposição conservadora articular o golpe que acabou ocorrendo em março-abril de 1964.

Este aspecto é particularmente significativo para a discussão em pauta neste texto sobre *o ensino de filosofia nos anos de repressão*, pois uma das razões que teria contribuído para a sua retirada do currículo foi o receio de essa disciplina se tornar um espaço para a veiculação de ideias contrárias ao Regime, por ser suscetível às “infiltrações comunistas”, alimentando assim a organização de movimentos subversivos e contestatórios.

Não é por acaso que fora cunhada neste período a Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento (DSND), a qual foi criada para garantir a implementação do desenvolvimento que se almejava com o máximo de segurança, com base no binômio *segurança e desenvolvimento* (SILVEIRA, 1991, p.44; ALVES, 2002, p.36).

Para uma noção do clima político-ideológico da época basta ver o que publicou a revista *O Cruzeiro*, em 10 de abril de 1964, sobre as declarações do governador de São Paulo, Adhemar de Barros, envolvido no golpe, diz ele:



[...] combate sem trégua aos comunistas, caçando-os onde estiverem, em qualquer ponto do território nacional [...]. Quando vocês todos estavam dormindo, sonhando com a liberdade, nós já mandávamos os primeiros comunistas para a Casa de Detenção. Mas à velha Casa de Detenção, pois não tem mais direito nem à cadeia nova [...]. [No governo de Goulart] mandavam os pelegos, os estudantes vermelhos, os camponeses doutrinados e os escravos de Moscou. Agora, caçaremos os comunistas por todos os lados do País. Mandaremos mais de 2000 agentes comunistas – numa verdadeira Arca de Noé – para uma viagem de turismo à Rússia. Mas uma viagem que não terá volta. Que falem em democracia, agora, na Rússia. Não deporemos armas enquanto não expulsarmos toda a canalha vermelha. Caçaremos os mandatos de todos os parlamentares, governadores e prefeitos comunistas [...]. Vamos começar imediatamente o expurgo dos comunistas. (Disponível em: <www.memoriaviva.com.br/cruzeiro/10041964/199464_3.htm> (SANFELICE, 2008, p. 359)

Por outro lado, na realidade,

Isto funcionou como álibi para o uso de todo tipo de violência contra qualquer cidadão ou reunião que representasse uma ameaça à *segurança nacional*, aos olhos do poder vigente. Vivia-se, na época, numa espécie de “estado de guerra”, não contra algum “inimigo externo”, e sim, contra um suposto “inimigo interno”, tido como possíveis comunistas infiltrados. A ameaça comunista transformara-se em “bode expiatório” e justificativa dos governos militares, para quase todas as arbitrariedades que se seguiriam daí em diante [*sic*] (ALVES, 2002, p.36).

As reformas políticas dos governos militares devem ser analisadas neste contexto, em especial para o caso do presente estudo destacam-se as políticas sociais, dentre elas principalmente as políticas educacionais.

2. Da política educacional do Estado Militar.

A política educacional do Regime, como parte das políticas sociais planejadas, estava diretamente atrelada ao projeto econômico, político e ideológico do Estado Militar pós-1964. Embora o discurso fosse de que o investimento em educação era a

peça chave para o desenvolvimento do país, isto não passou de retórica com o fim de escamotear os reais interesses em jogo que era o de fazer uso da educação como meio de composição da hegemonia do Estado de Segurança Nacional – ESN (GERMANO, 2011, p.104).

Os eixos em torno dos quais se desenvolveu a política educacional do Regime são resumidos por Germano aos seguintes aspectos fundamentais:

- (1) Controle político e ideológico da educação escolar em todos os níveis;
- (2) Estabelecimento de uma relação direta e imediata entre educação e produção capitalista e que aparece de forma mais evidente na reforma de ensino do 2º. Grau, através da pretensa profissionalização;
- (3) Incentivo à pesquisa vinculada à acumulação de capital;
- (4) Descomprometimento com o financiamento da educação pública e gratuita, negando na prática, o discurso de valorização da educação escolar e concorrendo decisivamente para a corrupção e privatização do ensino, transformado em negócio rendoso e subsidiado pelo Estado (GERMANO, 2011, p.105-6).

Para se entender isto é preciso fazer notar que não é por acaso que o Estado Militar irá propor e executar suas reformas educacionais justamente no ciclo de maior repressão do Regime quando é promulgado o AI-5 (Ato Institucional número cinco), em dezembro de 1968, o qual irá vigorar até 1974.

O AI-5 ampliava ainda mais os poderes do executivo que, a partir de agora, podia, entre outras atribuições, fechar as casas legislativas, cassar mandatos, suspender direitos civis, demitir juízes, eliminar o habeas-corpus em casos de crime contra a Segurança Nacional e legislar por decreto. Assim, o AI-5 abriu caminho para a mais desenfreada utilização do Aparato Repressivo do ESN. De fato, serviu como instrumento legalizador da punição de mais de 1600 pessoas, entre burocratas, militares, políticos, professores, profissionais liberais e membros do judiciário (SILVEIRA, 1991, p.55).

É curioso perceber que justamente nesta conjuntura se irá realizar a reforma da educação brasileira pelo Estado Militar. “Desse modo, a reforma universitária surge nas vésperas do AI-5, em 1968, e a reforma do ensino de 1º. e 2º. Graus, em pleno auge do ‘milagre’ e do Governo Médici, em 1971” (GERMANO, 2011, p.94).

Tinha início nesta época a fase áurea de repressão, bem como é quando desponta a oposição armada ao Regime. A luta passa a ser travada desde então nas “ruas”, em guerrilhas. Abandonaram-se as lutas por reformas de base, agora é “revolução”. A luta pela educação foi relegada a segundo plano pelos grupos revolucionários diante da questão principal que era a luta por uma transformação estrutural da sociedade. “Assim, não se tratava mais de lutar por ‘reformas de bases’, entre as quais a reforma educacional, conforme o ideário pré-1964, mas de empreender de fato uma transformação estrutural profunda na sociedade brasileira”. (GERMANO, 2011, p.161).

O Estado Militar não deixou outra saída aos opositores do regime, a não ser a luta clandestina e a revolta armada, vez que criou medidas que inviabilizaram todo e qualquer meio de participação democrática. Fechou o congresso nacional; acabou com as eleições diretas para Presidente, Governador e Prefeitos; cassou mandatos de parlamentares; extinguiu a UNE maior representante estudantil do período; fez intervenções nas universidades etc..

Em tal conjuntura as demandas organizadas e as mobilizações em favor da educação se tornaram escassas, inexistentes. O que teria, então, motivado o Estado Militar a realizar uma reforma geral da educação? (GERMANO, 2011, p.164). Esta é uma boa pergunta.

Compreende-se isto pelo fato de o Estado Militar não poder se sustentar só pelo uso indiscriminado da força e da repressão violenta, todo Estado necessita de certa dose de consenso de amplas parcelas da população sem o qual poderia sofrer grave crise de legitimidade, o que levaria a falência do seu projeto de poder. (GERMANO, 2011, p.95).

Outra razão apresentada para a realização das reformas educacionais desse período foi o êxito da política econômica, do chamado “milagre econômico”. Houve grande expansão do ciclo econômico, com altas taxas de crescimento, superiores a 10% ao ano, gerando grande euforia devido ao crescimento econômico. É neste contexto que é promulgada a Lei 5.692/71, a qual foi recebida com muito entusiasmo por educadores e empresários, sobretudo no tocante à profissionalização do ensino de 2º. grau.

No entanto, notam-se quais são os verdadeiros interesses em jogo ao se olhar para onde fora destinado o orçamento da União.

Com efeito, a prioridade *real* do Governo Médici foi a realização de “grandes obras”, como a rodovia Transamazônica, a ponte Rio-Niterói etc., e a “Segurança Nacional”. Em 1971, por exemplo, 23% do orçamento da União foi destinado às Forças Armadas (*sic*). No mesmo ano, apenas 6,3% foram gastos com educação (*sic*). (GERMANO, 2011, p. 267, grifado).

Em que pese o valor estratégico alegado para a manutenção do desenvolvimento econômico, o papel da Educação neste processo é de coadjuvante mais do que de protagonista, por mais que a propaganda oficial faça crer o contrário. A função real das reformas educacionais empreendidas teve o papel de atuar no campo da luta político-ideológico para a conquista da hegemonia e do consenso, ou seja, para conseguir o apoio da maioria da população às medidas planejadas e executadas, algo essencial para a manutenção da *legitimidade* do projeto de governo instituído.

Trata-se de um momento em que, estando desarticulados os setores oposicionistas da sociedade civil, o Estado lança mão de intensa propaganda nos meios de comunicação de massa, combinando, em larga escala, a função de *domínio* (violenta repressão política) com a função de *direção* ideológica, e acaba por obter consenso, ainda que “passivo” e eventual, de significativos segmentos da sociedade brasileira (GERMANO, 2011, p.164).

A concepção da proposta oficial é permeada por uma visão de cunho utilitarista, imediatista numa tentativa de submeter a “escola” ao sistema produtivo, de subordinar a educação à produção. Nesta perspectiva, “a educação só teria sentido se habilitasse ou qualificasse para o mercado de trabalho” (GERMANO, 2011, p.176). Daí a ideia de atribuir um *caráter terminal* para o ensino de 2º. grau (ensino médio hoje). Todavia, o discurso da capacitação de jovens para o mercado de trabalho o qual em si parece elogiável e sensato, na realidade esconde outros interesses que terminam por reforçar a função discriminatória da “escola” e a elitização do ensino.

Esta terminalidade faria com que um grande contingente de alunos pudesse *sair* do sistema escolar *mais cedo* e ingressar no mercado de trabalho. Com isso, diminuiria a demanda para o ensino superior. A reforma do 2º. grau, portanto, está diretamente relacionada com a contenção do fluxo de alunos para as universidades. Desse ponto de vista, ela assumia uma função discriminatória, apesar do discurso

igualitarista e da generalização da “profissionalização para todos” (GERMANO, 2011, p.176, grifado).

Não havia correspondência entre o discurso e a realidade. Analisando os dados referentes aos gastos com educação se percebe, conforme já mencionado, que o Estado não investiu o suficiente na estruturação da educação, *o Estado gastou pouco*. “Em 1980, por exemplo, a percentagem das verbas de educação destinadas ao 2º. grau era de apenas 8,4%, enquanto a média da América Latina girava em torno de 25,6%” (GERMANO, 2011, p.185).

Isto explica porque a profissionalização compulsória no 2º. grau fracassou. Além dos problemas decorrentes do alto custo que representava realizar esse programa, a proposta não foi bem recebida nem pelos trabalhadores, que buscavam na escola justamente libertar-se do trabalho braçal, cursar o ensino superior, emancipar-se. Até os empresários se queixavam, por sua vez, do despreparo dos alunos egressos destes cursos que chegavam às empresas com uma noção muito teórica e não nutriam uma clara ideia do trabalho em uma empresa. O governo percebe isto e faz várias alterações na lei redefinindo o que se pretendia com a proposta de *profissionalização*. Na prática, portanto, “a profissionalização nunca foi implantada de acordo com a Lei 5.692/71” (GERMANO, 2011, p.187-8).

Consequentemente,

A reforma educacional do Regime foi particularmente perversa com o ensino do 2º. grau público. Destruiu o seu caráter propedêutico ao ensino superior, elitizando ainda mais o acesso às universidades públicas. Ao mesmo tempo, a profissionalização foi um fracasso (GERMANO, 2011, p.190).

Renê Silveira resume os objetivos desta Lei a três pontos fundamentais:

- 1º) conter a demanda social por educação superior, através do princípio da “terminalidade” embutido na lei, mantendo assim o caráter elitista deste nível de ensino e remediando o problema dos excedentes;
- 2º) formar mão-de-obra barata para atender às necessidades do modelo de desenvolvimento econômico adotado;



3º) transformar o ensino médio em veículo de disseminação dos valores da Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento (SILVEIRA, 1991, p.122).

Pelo exposto é possível entender as razões que levaram à retirada da filosofia como componente curricular do nível médio. Há pelos menos duas razões mais aceitas como explicação para isto. Tem a tese da “inutilidade da filosofia”, a qual se justifica perante a ideia da sua irrelevância num sistema educacional subordinado às exigências do modelo de desenvolvimento econômico vigente naquele período. A retirada da disciplina filosofia se justificaria, assim, por razões “eminente econômica”.

Para muitos, inclusive, mantê-la significaria até um gesto de pedantismo, um luxo, visto que o importante, na concepção do ESN, era proporcionar uma formação fundamentalmente técnica, com vistas a dar continuidade ao processo de acumulação de capital à maneira como vinha sendo implementado (SILVEIRA, 1991, p.123).

Todavia, outros entenderam que a não inclusão da filosofia no currículo aconteceu também e talvez até mais por razões de ordem político-ideológica, devido ao seu caráter supostamente subversivo e crítico levando-se em conta se tratar da fase mais violenta do Regime, período da vigência do AI-5 e do surgimento da resistência armada, conforme já mencionado.

A filosofia, disciplina naturalmente voltada para a discussão de ideias, sistemas, teorias etc., logo ganha a antipatia dos ideólogos do poder constituído, e a sua retirada do currículo passa então a ser cogitada como uma necessidade, em nome da Segurança Nacional (ALVES, 2002, p. 38).

No próximo item isto será trabalhado no sentido de mostrar quais as medidas efetivas desta lei que resultaram na retirada da Filosofia do currículo e as controvérsias acerca da compreensão das *razões* disto. Alguns alegavam, por exemplo, que a filosofia retirada não era tão crítica quanto se pensava.

3. Das medidas político-legislativas que levaram à retirada da disciplina Filosofia do currículo do ensino secundário: Lei nº. 5.692/71: razões e controvérsias.

A reforma empreendida pela Lei nº. 5.692/71 nos ensino de 1º. grau e de 2º grau (atuais ensino fundamental e ensino médio), estruturou esses níveis de ensino em objetivos universais e criou a profissionalização obrigatória no 2º. grau. A nova estrutura ficou a assim configurada:

Ensino de 1º. grau – com 8 anos de duração e uma carga horária de 720 horas anuais. Destina-se à formação da criança e do pré-adolescente da faixa etária que vai dos 7 ao 14 anos. É a esse nível que corresponde a obrigatoriedade escolar; *Ensino de 2º. grau* – com 3 ou 4 anos de duração e carga horária de 2.200 horas, para os cursos de 3 anos, e 2.900 horas, para os de 4 anos. Destina-se à formação profissional. O ensino de 1º. grau, além de formação geral, passa a *proporcionar a sondagem vocacional e a iniciação para o trabalho*. E o de 2º. grau passa a constituir-se, indiscriminadamente, de um nível de ensino *cujo objetivo primordial é a habilitação profissional*.

Quanto à organização curricular, esta ficou assim prevista:

Art. 4º. – Os currículos de 1º. e 2º. graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais; aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos (ROMANELLI *apud* ALVES, 2002, p.40, grifado).

A composição do currículo passou a funcionar com base na divisão entre “núcleo comum” e “parte diversificada”. No *núcleo comum*, figuravam as seguintes disciplinas: “comunicação e expressão (língua portuguesa e estrangeira), estudos sociais (história, geografia e organização social e política do Brasil) e ciências (matemática e ciências físicas e biológicas)”, bem como foram incluídas como disciplinas obrigatórias: educação moral e cívica, educação física, educação artística e programas de saúde (CARTOLANO, 1985, p.76).

A *parte diversificada* ficou a cargo dos estados, os quais deveriam fazer as suas escolhas de acordo com suas necessidades locais. Os estados deveriam fazer a definição do *currículo pleno* das escolas a partir de um leque de possibilidades de matérias optativas distribuídas dentre aquelas de “educação geral” e outras de “formação especial” (profissionalização).

Nesta reforma a filosofia foi relegada para a parte diversificada, não figurando mais dentre as disciplinas do “núcleo comum obrigatório”. A filosofia passou a figurar



como uma das opções de disciplinas de “educação geral” previstas na legislação. Assim, ao contrário do que se pensa, a filosofia não foi “excluída” do currículo e sim foram criados mecanismos que inviabilizavam a sua inclusão, mas formalmente não havia impedimento legal algum para a sua inclusão como disciplina. Um destes mecanismos foi a criação de outras disciplinas como obrigatórias supostamente equivalentes ao conteúdo filosófico de forma que não havia razão para incluir a filosofia e *sobrecarregar o currículo com disciplinas equivalentes*. Trata-se das disciplinas: E.M.C. (Educação Moral e Cívica), O.S.P.B. (Organização Social e Política Brasileira), e no ensino superior foi criada a E.P.B. (Estudo de Problemas Brasileiros). Registre-se, de passagem, que ocorreu a mesma coisa com a Sociologia para também impedir a sua inclusão como disciplina.

Segundo Cartolano a razão disto acontecer se deve, em grande parte, ao *caráter crítico* da filosofia, por isso, de difícil adaptação ao modelo adotado de educação. Diz a autora:

[...] à medida que se propunha formar consciências que refletissem sobre os problemas reais da sociedade [...], procurou-se aniquilar essa atividade reflexiva, substituindo-a por outra de caráter mais catequista e ideológico, a nível político. A educação *moral* e cívica, sendo também “moral”, estava atendendo ao que se queria que fosse o ensino da filosofia, num período de grandes agitações estudantis e operárias: apenas veiculadora de uma ideologia que perpetua a ordem estabelecida e defende o *status quo* (CARTOLANO, 1985, p. 74, grifado).

E mais ainda: a filosofia que se quer ausente do currículo é uma filosofia muito delimitada e não qualquer filosofia. Neste sentido, a filosofia

enquanto serviu à transmissão de valores aceitos por uma elite clerical e pelos católicos no poder, teve livre acesso aos horários escolares. À medida que passou a refutar as ideias desse “humanismo” conservador e a elaborar uma teoria crítica a partir dessa realidade concreta, foi relegada a segundo plano e impedida de continuar o seu empreendimento (CARTOLANO, 1985, p. 80).

Todavia, a alegação da retirada da filosofia do currículo devido ao seu caráter crítico não é bem aceita por todos os estudiosos desse tema sob a alegação de que a

filosofia ensinada nas escolas daquela época não era tão crítica como se pensava. Ao contrário, ela manifestava um conteúdo e um comportamento bem acrítico.



A professora Maria Célia Moraes, da Universidade Santa Úrsula, é uma das pessoas que questionam este aspecto supostamente crítico da filosofia ensinada nas escolas daquela época a qual apresentava em geral um *ensino acrítico e bem comportado*.

Resumimos a seguir alguns pontos centrais da sua argumentação. Diz ela:

Muito já se discutiu sobre as razões que teriam levado ao afastamento do ensino de Filosofia no 2º. grau. Na opinião de alguns seria a “ameaça” que o ensino da filosofia passou a significar dentro do novo contexto sócio-econômico-político vigente a partir de 1964. Mas será que, realmente, o ensino de filosofia, tal como era ministrado nas escolas de 2º. grau no Brasil, significava uma ameaça? Algum dia significou uma ameaça? É pouco provável. Talvez essas pessoas tenham se esquecido do papel submisso que, de modo geral, a filosofia desempenhou no Brasil e lembram-se apenas de privilegiar o seu lado crítico e libertador;

[...] Até o surgimento das primeiras faculdades de filosofia, na década de 30, o ensino da filosofia era a ocupação marginal de juristas, padres, ex-seminaristas, políticos, e mesmo de médicos e engenheiros;

[...] ensinava-se, no Brasil, nas escolas de 2º. grau, uma filosofia marcada pela ausência de raízes culturais, alheia às condições sociais e ao contexto histórico da realidade do país [...] Uma filosofia “desinteressada”, preocupada apenas em trazer benefícios espirituais, uma ascese. Uma filosofia erudita e ornamental que podia ter tudo, menos espírito crítico. Então, onde estaria a ameaça? Em uma possível conversão dessa filosofia inofensiva? (MORAES, 1981, p. 57-59).

Por outro lado, aqueles que defendiam o *caráter crítico* da filosofia como alegação para a sua retirada do currículo argumentavam que não se podia absolutizar esse caráter acrítico, não problematizador. Silveira, por exemplo, afirmava:

Mas será que essa filosofia considerada acrítica era, de fato, tão inofensiva? Ora, o que se ensinava nessas aulas ditas tradicionais? Conceitos metafísicos como essência e aparência, movimento e repouso, mudança e permanência, ser e devir, potência e ato, necessidade e contingência, e outros? Noções de lógica, englobando a construção de silogismos e o exercício de distinguir argumentos válidos de não válidos? Temas éticos, como a moral, os valores, a liberdade, o bem, o mal, a justiça, os direitos e deveres, a vontade e tantos outros? (SILVEIRA, 1991, p.130).

Mesmo que o ensino destes conteúdos fosse tratado de forma não contextualizada historicamente, de modo abstrato e genérico, segundo Silveira, “seria difícil imaginar um ensino que abordasse questões como as elencadas acima sem que despertasse algum tipo de questionamento, de reflexão, ainda que não fosse essa a intenção de seus agentes” (SILVEIRA, 1991, p.130). Ou seja, não se pode absolutizar o caráter acrítico e não problematizador mesmo deste ensino tradicional da filosofia. A vivência concreta do próprio aluno pode despertá-lo de sua passividade, contra sua “domesticação”, mesmo que esta não seja a intenção clara de quem ensina, do professor. Não se trata de defender um ensino tradicional da filosofia, mas de reconhecer que o conhecimento tem implicações e caminhos contraditórios, e não segue uma linha unívoca. “(...) não há como evitar totalmente que o mesmo saber utilizado para fins de alienação e dominação sirva também, por força das contradições que o afetam, ao questionamento e à libertação, em que pesem os limites dessa possibilidade” (SILVEIRA, 1991, p.131).

Deste modo é preciso relativizar o caráter acrítico do ensino tradicional da filosofia. Se a metodologia, a técnica filosófica de ensino é manipulável e assim oferece poucos riscos, o mesmo não se aplica ao seu conteúdo. O ESN sabendo disto “exclui” a filosofia temendo que o que está em “potência” não viesse a se “atualizar” de modo destrutivo ao sistema e contra seus interesses imediatos. “A filosofia trabalhada de modo inofensivo *não oferecia nenhuma garantia de que isto não se modificaria*” (SILVEIRA, 1991, p.132, grifado).

Ademais, ao “ESN interessava superestimar a ameaça de subversão supostamente presente em todas as instâncias da sociedade, como forma de legitimar o uso da repressão” (SILVEIRA, 1991, p.137). Daí o caráter político-ideológico da reforma educacional do Estado Militar a qual a partir de certo “consenso fabricado” pelos ideólogos do Regime os quais criaram todo um clima de “suspeita” generalizada em relação àquilo que acontecia nas escolas, universidades, sobre professores, alunos, intelectuais etc. Dado que era notória a oposição destes seguimentos ao Golpe de 1964 não foi difícil acusar estes setores de associação à alegada “infiltração de agentes comunistas”, mesmo que fictícia, e, portanto, enquadrá-los na “Lei de Segurança Nacional”.

As razões para a não inclusão da filosofia no currículo se não se deve unicamente então ao seu caráter subversivo, e sim também por razões de ordem burocrática e técnica e mesmo por motivos econômicos, por outro lado, de modo algum isto pode ser desconsiderado.



Considerações finais

Na sequência, surgiram por volta de 1975 vários movimentos pelo “retorno da filosofia” à escola secundária. Destes, o movimento que mais se destacou por ser de abrangência nacional foi a criação da SEAF – Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas. Ela surgiu inicialmente da necessidade de alguns professores e estudantes universitários do Rio de Janeiro de terem um espaço para a exposição e o debate livre de ideais, sem a vigilância constante dos agentes infiltrados do Estado Militar, que permeava as aulas e todo evento universitário público do período. Porém, rapidamente esse grupo foi aproximado das reivindicações pela volta da filosofia ao ensino de 2º grau. Daí em diante a SEAF se tornaria a caixa de ressonância dos problemas político-ideológicos do país, mormente aqueles mais diretamente relacionados à filosofia e seu ensino, a qual chegou a mobilizar quase a totalidade dos departamentos de filosofia das universidades brasileiras nos encontros que ficaram conhecidos como ENDF – Encontros Nacionais de Departamentos de Filosofia. Em 1985 sairia destes encontros a proposta de criação da ANPOF – Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia, hoje a principal entidade a representar os profissionais da área de filosofia no país.

Dado que não é possível agora um tratamento mais aprofundado sobre esta questão, devido aos limites próprios deste texto, indica-se os seguintes trabalhos para uma noção mais abrangente e aprofundada do papel desta entidade no contexto das lutas de resistências ao golpe civil-militar pós-1964 no campo da educação, tais como: CARMINATI (1997); SILVEIRA (1991, p. 110-421); ALVES (2002, p. 42-54).

Outro assunto que merece destaque nesta discussão, a qual apenas será aqui indicada de forma panorâmica a título de conclusão desta exposição, é quanto às sequelas da Repressão sobre a escola e a formação das novas gerações³.

³ Sobre isto confira, dentre outros, NIELSEN NETO, 1986;

Nos anos subsequentes ao final da ditadura, década de 1980, a crise econômica se aprofundou, neste contexto recorre-se ao FMI (Fundo Monetário Internacional), que por sua vez cobra o pagamento da dívida.

Afinal, a tão famosa ordem capitalista internacional [...] deu o ar da graça: a dívida deve ser paga, mesmo pelos países amigos. A ameaça comunista que justificou tanta coisa tornara-se hilariante. A miséria, o empobrecimento das camadas médias [...] provocou um interessante distanciamento. O mesmo vidro de automóvel em que estiveram coladas frases ufanistas como “Brasil: ame-o ou deixei-o” agora ostentava um furioso pedido de eleições diretas (GERMANO, 2011, p. 268).

Aumentou a concentração de renda:

Os mais ricos de todos, 1% da população, chegam a concentrar, em 1989, 17,% da renda. Em contrapartida, os 10% mais pobres tiveram um decréscimo na participação da renda passando de 0,9% em 1981 para 0,7% em 1989 (GERMANO, 2011, p. 269).

A rede pública escolar foi praticamente demolida. Em 1985 um relatório do próprio MEC divulga dados acerca das condições precárias das escolas públicas, segundo o qual apenas 27% dos prédios escolares estavam em condições satisfatórias de uso. Faltavam mesas e carteiras; escolas funcionando em chiqueiros; faltavam professores, funcionários; faltavam bibliotecas, laboratórios etc. “Ante este quadro, talvez tenha razão uma educadora paulista ao descrever a escola pública entre nós: ‘pobre, feia, empoeirada, desconfortável, sem nenhuma flor a amenizar o seu descolorido’”. (GERMANO, 2011, p. 270).

Resulta disto um quadro que desestimula a procura dos jovens pela docência, dada a desvalorização da profissão e as condições de trabalho. Foi imposta drástica redução salarial aliada a forte decadência da sua formação profissional que fez decair a qualidade e, por conseguinte, acarretando a queda no nível de ensino. “Tal desvalorização desestimula os jovens mais bem preparados a optar pela carreira de professor, ‘ainda mais sabendo de antemão que consumirá grande parte do eu tempo em lutas salariais para manter a si e aos seus familiares’ (*sic*)”. (GERMANO, 2011, p. 270).

E quanto aos jovens? A ditadura legou uma geração de jovens e até de estudantes universitários pouco informada acerca da história do país e com deficiente formação cultural.



Em relação à história e às peculiaridades do movimento de 1968, a grande massa estudantil não tem conhecimento algum. Não se consegue estabelecer uma ligação entre as coisas que acontecem e o que houve a 20 anos atrás [...] Hoje os estudantes são fruto de toda uma política da ditadura. Não leem, não têm muito interesse em participar (GERMANO, 2011, p. 273).

Uma enquete entre estudantes universitários do interior paulista feita por um *Folhetim*, em 28.08.1977, com alunos em sua maioria de cursos como Biologia, Matemática, Letras, Pedagogia, Educação Artística etc. – possíveis professores. A enquete procurava saber a opinião dos alunos sobre política, economia, a Revolução Industrial, o Tenentismo, a Guerra do Vietnã.

A este respeito transcreve-se um trecho das respostas levantadas por esta enquete, por ser bastante reveladora do legado cultural-educacional que deixou os quase 21 anos de ditadura militar no Brasil. Segue algumas respostas:

a) *Sobre política*: “política no meu entender, é o nome dado a um movimento em que se necessita alguém para comandar, para chefiar o grupo social, militar etc.”; “em problema político estou fora”; “política e religião são assuntos que aprendi nem atacar nem defender...”; “política! Taí uma coisa da qual eu não gosto e não entendo ‘bulufas’”; “politica pode ser entendido como uma relação entre uns e outros”; “não entendo, não leio e estou completamente por fora”.

b) *Sobre economia*: “trata-se de dinheiro e, uma vez sendo isso, traz muita polêmica”; “economia é a base de tudo, sem economia não há nada”; “economia, só entendo a minha, por enquanto”; “[...] deixo para os entendidos; é difícil de entender”; “economia não consta no meu dicionário”; “eu acho que economia só existe para complicar a vida da gente”;

c) *Sobre Revolução Industrial*: “nada sei sobre isso”; “no momento não me lembro de tal acontecimento”; “se não estiver enganada foi essa revolução que causou o aparecimento de novas máquinas”; “sinto muito. Odeio História Geral”;

d) *Sobre Tenentismo*: “não sei”; “deve ser puro machismo”; “sobre tenentismo foi a primeira vez que ouvi falar”; “não sei, deve ser baseada em tenente”; “existiu isso?”; “ignoro”; “foi uma revolta ocorrida entre os tenentes contra o governo brasileiro”;

e) *Sobre a Guerra do Vietnã*: “sem causa justa, com muitas mortes”; “a única interpretação que posso dar para essa guerra é a mesma que daria a qualquer outra, é a falta de amor entre as pessoas”; “não sei”; “uma judiação”; “... creio não haver semelhante guerra em meu país”; “maior sacanagem que já existiu”; “começaram de guerras frias, tornando-se a calamidade que chegou” etc., etc. (GERMANO, 2011, p.274).

Esta é uma pesquisa realizada em 1977, em plena ditadura militar, será que esta entrevista se fosse realizada hoje teria melhores respostas? Dificilmente!!

Percebe-se atualmente certa apatia e desinteresse do conjunto da juventude em relação aos rumos da sociedade brasileira, em relação à política e à economia, os quais podem ser o resultado dos anos de repressão sofridos no Brasil. Mesmo considerando os movimentos e protestos de junho de 2013, isto não parece representar razão suficiente para afirmar que o nível de consciência política tenha se alterado para melhor. Todavia, isto é algo sobre o qual não é possível neste momento fixar uma ideia clara, dado ao caráter muito recente destes movimentos. Para tanto, deverão surgir estudos e análises mais abrangentes e rigorosos no sentido de captar o movimento da história para uma compreensão mais adequada destes acontecimentos no contexto atual e fazer-lhe justiça.

Outro legado deixado pelo Estado Militar foi o rebaixamento do nível de ensino e, sobretudo, da aprendizagem. Hoje se observa que em geral os estudantes da educação básica manifestam em muitos casos dificuldades “acadêmicas” básicas no transcurso da sua vida de estudos na escola, quanto ao domínio dos instrumentos teóricos e metodológicos do processo de produção do conhecimento. Poucos desenvolvem o hábito da leitura, menos ainda é o número daqueles que desenvolvem a capacidade de entender e interpretar o que leram; não escrevem bem; não dominam adequadamente a língua materna e sua estrutura; há grandes lacunas na compreensão da história nacional e universal; seu questionamento, com raras exceções, ultrapassa o nível do senso comum, não sabem argumentar; manifestam dificuldades também no domínio dos fundamentos do conhecimento científico das ciências físicas e naturais etc.

Na universidade atualmente ingressam estudantes que manifestam graves dificuldades de aprendizagem e sem nenhum hábito de estudo, sem nenhuma disciplina intelectual de estudo. Por exemplo, pedir no ensino superior a leitura de um texto com mais de 20 ou 30 páginas é, às vezes, motivo para grandes discussões. Livros, então, nem pensar em indicar. Se é assim no ensino superior, o que dizer da educação básica?

Eis alguns dos legados graves que a ditadura militar nos deixou. Alguns destes, é claro, necessitam de uma investigação mais apurada, de pesquisa, como forma de ultrapassar o nível da *aparência* para alcançar a *essência*, o *conceito*, como em qualquer teoria, no processo de produção do conhecimento científico.

Além disso, do ponto de vista socioeconômico aqui a industrialização caminha ao lado da miséria social e do analfabetismo. “O que há de cruel aqui é o fato de a elite agir como se não estivesse implicada no fenômeno da pobreza” (GERMANO, 2011, p.277). E mais ainda: No dizer de Gaudêncio Frigotto, a burguesia brasileira sustenta histórica e hipocritamente “*uma sociedade que produz a desigualdade e se alimenta dela*” (2008, p. 149, grifos nossos)

Isto implica num outro problema histórico nacional que é o problema de que no Brasil “as mudanças ocorridas se revestiram sempre de manobras pelo ‘alto’, sem movimentos de baixo para cima, em que o subversivo esporádico das classes subalternas foi sempre severamente reprimido” (GERMANO, 2011, p.278). Das ideais aqui enunciadas e dos problemas apontados, encerra-se com a “expressão de um camponês anônimo”, reproduzida por Germano (ibidem), segundo o qual: “*É preciso encontrar saída onde não tem porta*”.

Referência

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

CARMINATI, Celso. *O ensino de filosofia no II grau: do seu afastamento ao movimento pela sua reintrodução – A Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas/SEAF*. Mestrado em Educação. Florianópolis, SC: CCE-UFSC, 1997.

CARTOLANO, Maria. *Filosofia no ensino de 2º Grau*. São Paulo: Cortez; Editores Autores Associados, 1985.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A contradição aparente entre a falta e a sobra de jovens trabalhadores qualificados no Brasil*. In: Anais do Seminário de Pesquisa – II: novas e antigas faces do trabalho e da educação, Rio de Janeiro, 12 e 13 de dezembro de 2007, p.145-162, Rio de Janeiro: UFF, UERJ e EPSJV, 2008. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/index.php?Area=Material&Tipo=8&Num=35>> Acesso em: 12.nov.2012.

GERMANO, José. *Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)*. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.



IANNI, Octávio. *Estado e planejamento econômico no Brasil (1930-1970)*. 2. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977.

MORAES, Maria Célia. *O ensino da filosofia no 2º. Grau: crítica ou alienação?* In: *Debates Filosóficos, nº 02*. Rio de Janeiro: SEAF/SBPC, p.52-65, 1980. [IV Simpósio Nacional da SEAF e SBPC].

NIELSEN NETO, Henrique. *Prolegômenos à destruição do ensino no Brasil*. In: NIELSEN NETO, H. [org.]. *O ensino da filosofia no 2º grau*. São Paulo: SOFIA Editora/SEAF, 1986.

ROMANELLI, Otaísa. *História da educação no Brasil*. 20. Ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

SANFELICE, José. *O movimento civil-militar de 1964 e os intelectuais. Cadernos CEDES*. Campinas, SP: UNICAMP, vol. 28, n. 76, p. 357-378, set./dez., 2008. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 21.08.2014.

SILVA, Maria Abádia de. *Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial*. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo: FAPESP, 2002.

SILVEIRA, Renê. *Ensino de filosofia no segundo grau: em busca de um sentido*. Mestrado em Educação. Campinas: SP: FE-UNICAMP, 1991. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000031922&opt=4>>. Acesso em: 23.11.2014.

WEREBE, Maria. *Grandezas e misérias do ensino no Brasil: 30 anos depois*. 2. Ed. São Paulo: SP: Ática, 1997.