

O ensino laico e a formação filosófica

Secular education and the teaching of philosophy

Adriana Mattar Maamari¹

Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, São Carlos-SP, Brasil

Resumo

A reflexão inicial que encontramos nos filósofos da modernidade, sendo retomada em nossos dias, precisa ser atualizada para que possamos avançar de modo amplo nos domínios do Estado, da vida pública e da sociedade. A Filosofia e o seu ensino, o preparo dos professores e o conteúdo programático a ser ministrado se inserem nessa perspectiva. A laicidade, um ideal contemporâneo, volta à cena recaindo também como desafio na perspectiva da Filosofia a ser ensinada nas escolas. A explicitação dos conceitos subjacentes, não apenas como exercício argumentativo, mas, sobretudo para a melhor compreensão e direcionamento de uma prática satisfatória e eficaz da realidade escolar de nosso país serão os nossos principais objetivos. O presente trabalho versará sobre essa perspectiva.

Palavras-chave: Ensino de filosofia, Laicidade, Modernidade, Formação filosófica.

Abstract

The initial reflection found in modern philosophers, and recaptured today, must be updated so that we can move forward widely into State, public life and society's areas. Philosophy and its teaching, teachers' preparing and the curriculum being taught fits this perspective. Secularism, a contemporary ideal, returns to scene once more as a challenge from the perspective of the philosophy to be taught in schools. The explanation of the underlying concepts, not just as argumentative exercise, but mostly for better understanding and targeting a satisfactory practical and effective school reality in our country, will be our main objectives. This paper will focus on this perspective.

Keywords: Teaching philosophy, Secularism, Modernity, Philosophical formation.

A disciplina de Filosofia nos currículos escolares da educação básica brasileira é, sem dúvida, algo da maior relevância. A pertinência da obrigatoriedade, sobretudo no ensino médio, é cada vez mais incontestável. O legado deixado pela tradição filosófica que ainda se faz viva e ativa no mundo e em nosso país, por si mesmo, já justificaria essa necessidade. Mas há ainda uma importância mais forte: cada vez mais na atualidade nos deparamos com a necessidade de termos instrumentos cognitivos para pensar sobre o pensar, ou seja, para estarmos aptos à reflexão filosófica. Neste caso, conceberíamos a Filosofia e o seu estudo numa acepção ampla, como um conhecimento capaz de se voltar a qualquer objeto de natureza exterior ou interior ao próprio sujeito, permitindo que se alcance a sua fundamentação por um lado, e por outro, sendo capaz de lançá-lo e compreendê-lo num contexto mais abrangente, com perspectiva a sua problematização.

¹ (Doctorat d'État) em Filosofia pela Université Paris Ouest Nanterre la Défense - France (2008) e Doutorado em Filosofia pela Universidade de São Paulo (2008). Docente do Departamento de Metodologia de Ensino da UFSCar.

Em outras palavras, apreender a fundamentação dos mais variados domínios do conhecimento humano que vêm sendo estudados ao longo da educação básica, tanto quanto inseri-los no contexto histórico, político-econômico e cultural, são habilidades indispensáveis para um futuro sujeito político autônomo capaz, antes de tudo, de ter consciência da própria existência e do mundo que o cerca.

Evidentemente, quando assim tratamos a importância dos estudos filosóficos na formação geral, estamos inseridos na tendência aberta pela modernidade. Neste caso, há uma inflexão fundamental na trajetória dos estudos de Filosofia no que tange ao seu ensino, que ocorre precisamente na origem da modernidade. Como sabemos, até o final do séc. XVIII, os estabelecimentos de ensino estavam sob o controle do clero católico², na maior parte. A escola moderna nasce com a república, ideal dos filósofos iluministas. Assim, se destacássemos o que pode ser considerado como um dos primeiros filósofos da modernidade - não apenas relacionado à origem histórica, mas principalmente pela responsabilidade fundamental do seu pensamento na concepção de uma Filosofia moderna como algo inteiramente novo - encontraríamos nele os primeiros sinais dessa mudança. A formação de Descartes se dará no interior do *Collège de La Flèche*, mantido pelos Jesuítas. Apesar de não tecer críticas especificamente aos seus mestres, Descartes deplora os programas de estudos e os únicos conhecimentos que elogia são os matemáticos. Por meio deles, adquiridos pela luz do espírito, se é capaz de atingir o conhecimento certo e as verdades seguras, por oposição aos conhecimentos prováveis que eram ensinados sob a autoridade dos antigos.

Quando decide, a partir de 1628, desenvolver uma Filosofia pela via do conhecimento certo que provém das matemáticas, capaz de reunir a metafísica e a física, muda-se para a Holanda acreditando que encontrará a paz necessária para aprofundar-se nos estudos. Permanecerá lá por mais de 20 anos. Dedicar-se aos domínios da matemática, física e psicologia, tanto quanto à dissecação de animais e à invenção de objetos que tenham finalidades práticas, como fabricação de óculos, cadeira com rodas para mutilados, aparelhos de elevador, etc. Não lê muito as obras do passado, praticamente não as tem. Certa vez, quando alguém que o visita pede para ver a sua biblioteca, ele mostra um animal dissecado. Não espera aprender com os escritos do passado, e sim, desenvolver a sua própria Filosofia.

A inflexão fundamental que os estudos filosóficos começam a sofrer neste momento tem origem na crítica dos programas implantados nos estabelecimentos videntes e clericais. Mais adiante, outro autor que vive o momento da Revolução Francesa, tratará do assunto de maneira direta, desenvolvendo uma proposta filosófica iluminista como modelo de escola e buscando se distanciar da experiência que até então vigorava. Trata-se de Condorcet, considerado o último dos iluministas.

Quando completa onze anos de idade, seu tio decide encaminhá-lo para o colégio interno dos jesuítas, onde permanece por três anos. O modelo de educação - tanto o conteúdo quanto a relação dos mestres com os alunos, peculiar aos colégios jesuítas - é totalmente repudiado por Condorcet. Em termos gerais e impessoais, redige um longo manuscrito dedicado a criticar de modo profundo este tipo de instituição e, embora feito vinte anos depois de sua passagem por ela, “guardava o tom de uma

2 Estaremos circunscritos ao caso da França pela importância do modelo político lá implantado para todas as repúblicas democráticas modernas. Por extensão, dar-se-á também uma educação republicana que a nós particularmente interessa.

cólera ainda viva, com aqui e ali, uma dor não dissimulada”. (BADINTER; BADINTER, 1988, p. 19)

O sistema de ensino dos jesuítas era sustentado no tripé: vigilância constante; delação como princípio de administração; e, aplicação de punições corporais. Os mestres infligiam seus alunos com varas ou usavam de discrição. Esta, por exemplo, na forma de humilhação - como a necessidade do pedido de perdão, da repreensão moral e da censura sexual -, esteve presente durante toda a formação jesuítica. O resultado, segundo Condorcet, é avassalador. O jovem aprende o caminho dos vícios e não o das virtudes. Ele próprio aprendera com os jesuítas a penalizar o amor e a compensar a hipocrisia, a mentira, o deboche. A sexualidade é duramente reprimida, entretanto, os padres que se afastam das mulheres, praticam a sodomia. São mentirosos, hipócritas e debochados. “Nunca se pode conhecer os costumes de um padre, porque ele tem demasiado interesse de escondê-los. O que temem os eclesiásticos, é o escândalo”. (BADINTER; BADINTER, 1988, p.22)

As consequências para a vida adulta são imensas e irreparáveis. Condorcet defendia a liberalidade nas questões de sexualidade, reivindicando os direitos dos homossexuais e das mulheres adúlteras, alvos de uma dura repressão na época. Acreditava que a escola devia permitir que a criança e o jovem expressassem livremente o amor que sentissem, pois era algo natural contribuindo para a virtude e não para o vício, afirmando que “o instante da puberdade decide frequentemente a felicidade da vida inteira e determina irrevogavelmente um jovem em direção à virtude ou ao vício.” (BADINTER; BADINTER, 1988, p.20)

Quanto ao conteúdo, também haverá uma completa rejeição.

Como Descartes, um século mais cedo, no Discurso do Método, Condorcet deplora o ensino do latim oito horas por dia, da mitologia que é apenas violência, irracionalidade e incestos, da bíblia recontada pela forma mais dogmática, da retórica latina ‘onde se aprende pelo coração o que não se é capaz de entender’. Ele denuncia a inépcia do primeiro ano de Filosofia – preliminares de teologia - que se ensina a refutar tudo o que os filósofos ensinavam de racional. (BADINTER; BADINTER, 1988, p.19)

Aos 15 anos, em 1758, seu tio o encaminha para os estudos universitários no *Collège de Navarre* em Paris. A escolha foi excelente, pois este é um dos melhores estabelecimentos universitários desta época pelo seu espírito científico. Desde 1752 há a cadeira de física experimental fundada pelo rei e confiada ao abade Nollet, um newtoniano que ousava dar aulas em francês - e não em latim, como era usual - e que ficou famoso pelas experiências em eletricidade.

O curso era de dois anos: o primeiro, de filosofia, destinava-se aos estudos de lógica, moral e metafísica e o segundo, era destinado às matemáticas e a física. Quanto ao primeiro, Condorcet o criticava, referindo-se a ele como meros sofismas de escola e repetições teológicas desinteressantes. O segundo, ao contrário, era elogiado e também foi decisivo para despertar e direcionar sua vocação.

Em Condorcet temos a defesa de que o Estado amplie a instrução pública, tornando-a obrigatória. Em tal instrução não deve haver nenhuma prática de culto religioso. Por conseguinte, o Estado deve oferecer total liberdade no âmbito privado (das famílias) para as diversas crenças individuais. Portanto, rejeita a institucionalização do ensino religioso nas escolas. Tanto uma única religião, tornada comum,

quanto as religiões particulares, não devem ser elevadas à esfera pública e ensinadas nas escolas. Contudo, o poder público deve respeitar a liberdade de escolha religiosa de cada um, tolerando e permitindo a existência de uma pluralidade de religiões particulares. “Seria então rigorosamente necessário separar da moral os princípios de toda religião particular, e de não admitir na instrução pública o ensino de nenhum culto religioso”. (CONDORCET, 1990, p. 123)

Percebemos que o desenvolvimento dessas ideias levará para a escola o ideal laico dos Estados Modernos. Neste momento, nos deparamos com grandes desafios. Primeiramente, no que se refere ao entendimento consensual do conceito de laicidade, vindo à tona em nossos dias, sobretudo na república francesa, e que se apresenta ainda muito controvertido. Depois, no que diz respeito a um programa de estudos filosóficos norteador do trabalho a ser realizado durante a educação básica. A mudança de orientação, que os conteúdos ministrados nos cursos de Filosofia passam a sofrer e que se justificariam na própria tradição filosófica a partir dos autores da modernidade, faz com que ainda hoje tenhamos que refletir e redefinir o percurso a ser traçado. Sendo assim, o desenvolvimento argumentativo dos conceitos que estão subjacentes, na tentativa de explicitá-los, tornar-se-á bastante útil.

Quanto ao conceito de laicidade, a origem etimológica para laico provém da palavra grega *laos* que significa povo. Temos aí derivado um sentido mais abrangente para o termo laicidade como sendo o regime em que nenhum indivíduo possa ser discriminado em razão das suas orientações de vida, pois estaria assegurada a liberdade de consciência diante de um Estado que pertença a todos (povo) e não somente a uma parte da população. Na esfera política, a laicidade a serviço do *laos*, pressupõe a separação do justo e do Bem, mas também a de que as concepções da existência humana pertençam a uma só consciência, não podendo absolutamente ser impostas ao outro. Na esfera do Bem se aliam as religiões com a crença de que haveria um fundamento transcendente para as questões de natureza moral, que passaria a representar uma entidade ontologicamente superior aos homens comuns, ficando assim de fora das suas jurisdições. Aliado à laicidade, estaria o ideal de um Estado justo.

Conforme Haarscher nos apresenta, a maior parte das religiões “são ou foram ‘políticas’, quer dizer, tentaram, em nome de uma verdade considerada sagrada englobando todos os aspectos da existência humana, de anexar o poder de coação própria ao ‘braço secular’ para erradicar o Mal” (2004, p.8). A religião católica, por ter sido dominante durante muito tempo na Europa e por ter imposto o seu clero por via da coação, seria notória e duplamente política, considerando ainda em nossos dias o poder do papa como chefe de Estado.

Há um sentido de laicidade de caráter mais estreito, que significa o combate contra o clericalismo religioso em que também se afirmaria a liberdade religiosa de cada um, separando o Estado de qualquer religião estabelecida que viesse a ser politicamente privilegiada.

Os Estados Unidos, embora não fizessem uso da palavra, já a aplicaram antes de muitos países europeus. A *Declaração dos Direitos da Virginia* de 1776 proclamava:

A Religião ou o culto devido ao Criador, e a maneira de satisfazer isto, só podem ser dirigidos pela razão e convicção, jamais por força e por violência. Em consequência, todo homem deve gozar da plena liberdade de consciência, e a mesma

liberdade deve se estender igualmente à forma de culto que sua consciência lhe dita (...). (HAARSCHER, 2004, p. 4)

E em 1787, a *Constituição Americana* proíbe o teste religioso como forma de discriminação religiosa aos empregos públicos. “Nenhuma declaração religiosa especial será jamais requerida como condição de aptidão às funções ou cargos públicos sob a autoridade do Estado”. (HAARSCHER, 2004, p. 4)

Contudo, para entender o conceito de laicidade, devemos nos remeter antes ao de política. O Estado laico será aquele que, antes de tudo, não privilegiará nenhuma convicção religiosa, nem tão pouco de boa vida devendo, ao contrário, garantir a livre expressão de cada um dentro de certos limites. O conceito de autoridade política e de Estado também passou por uma grande transformação na modernidade.

Originalmente, segundo as doutrinas filosóficas dos antigos, a autoridade política teria a função de promover o bem e a felicidade geral. Mais adiante, durante o contexto renascentista e dos Estados Modernos, a política esteve subordinada a uma religião dominante, fundamentando-se numa transcendência que se impunha sobre o ordenamento humano. No contexto do criacionismo monoteísta em particular, a lei do criador prevalece sobre a da criatura, e o direito divino sobre o direito dos homens. A autoridade política aparecia, assim, revestida de poder divino, o que cumpria uma função importante quando se tratava de assegurar o controle social pelo Estado.

O século XX mudou radicalmente a forma de pensar a autoridade política como sendo de natureza divina e voltada a ser instrumento de certa concepção de mundo. Desde então, a presença de uma religião dominante deixa de se necessária. O desenvolvimento tecno-científico, aliado a certa crise das religiões que as lançava para o universo privado, fez com que a atualidade tivesse formas mais eficazes de controle social e de totalitarismo. A experiência histórica do socialismo soviético, por exemplo, mostrou-nos como o ateísmo oficial pode ser muito mais eficaz que as religiões tradicionais como forma de totalitarismo político que obriga todos a terem uma mesma maneira de pensar.

Em 2003, uma comissão presidida pelo mediador da República Francesa, M. Bernard Stati, esteve encarregada de refletir sobre o princípio de laicidade inscrito na constituição, levando em conta a realidade atual da França e, a partir daí, elaborar um documento destinado a orientar as políticas públicas.

Na França, a laicidade foi evocada num contexto recente para a proibição do uso de símbolos religiosos de caráter ostensivo e proselitista nas escolas, como grandes cruzes cristãs, quipás judaicos e véus (*hidjab*) islâmicos. A medida foi aprovada em Assembléia Nacional por esmagadora maioria (494 a 36 votos) e, embora de autoria do governo conservador, contou com o apoio inclusive da oposição socialista. O primeiro-ministro Jean-Pierre Raffarin fez referência à lei como uma medida que fortaleceria a república e o ex-ministro da Educação, o socialista Jack Lang, argumentou que, sendo a escola pública neutra, não poderia haver espaço à religião em seu interior. Assim, caso as famílias tivessem escolhas religiosas e desejassem que seus filhos as ostentassem nas escolas, deveriam procurar as instituições privadas de ensino das suas comunidades. A situação levou a que vários representantes das mais variadas comunidades religiosas procurassem o Ministro da Educação Luc Ferry a fim de reivindicarem os seus direitos. A comunidade que deu início a todo o

conflito foi a muçulmana e isto por duas principais razões: primeiramente, por ser muito numerosa, com uma população de 5 milhões na França; e em segundo lugar, pelas jovens irem às escolas com o véu islâmico, em geral, por imposição familiar, o que levou às feministas e mulheres em geral a apoiarem a lei.

Esse conflito tem como pano de fundo uma questão fundamental: trata-se do modelo de república democrática que traz consigo o caráter laico do Estado e, por conseguinte, da instituição escolar. A escola pública na França é laica desde 1905 e foi no fim do século XVIII que vários projetos e relatórios passaram a ser redigidos no intuito de fomentar o debate acerca do modelo nacional a ser implantado. A escola pública nasce juntamente com o Estado republicano e como este deve se manter totalmente independente das instituições eclesiásticas, o mesmo deve ocorrer com a escola. Desde então, o ensino público é gratuito e laico, mas ao seu lado coexistem instituições de ensino privado de orientação religiosa. Essa foi a forma encontrada de respeito às liberdades da vida privada relativas a cada família, sem estar com isto ferindo os interesses públicos.

A separação da religião e do Estado é fundamental para que as diversas igrejas, formas de crença, os agnósticos, os ateus, todos coexistam de modo tolerante e pacífico. Caso isto não ocorra, a liberdade indubitavelmente estará sob ameaça. Contudo, essa questão não é tão simples quanto pode parecer. Como a maioria esmagadora a ser atingida é de origem árabe-muçulmana, então poderíamos ser levados a pensar que tal medida esconde certa perseguição de natureza étnico-religiosa. O assunto ainda continua a ser muito polêmico.

Segundo Regis Debray, um crítico a essas medidas, a proibição do *hidjab* islâmico no liceu, iria contra uma tendência atual de permitir que a sociedade participe da escola. Isto porque segundo as novas reformas da Educação Nacional membros da sociedade estão presentes nos conselhos de classe e são eleitos para os conselhos da administração; a televisão passou a ser transmitida nos cursos e os artigos da imprensa fazem parte dos manuais de literatura; também as empresas, participam, patrocinando cursos de formação aos professores para melhor inserir os estudantes no mercado. (DEBRAY, 2003, p. 11)

Com essas premissas, Debray segue argumentando que tendo em vista que isso estaria voltado a uma maior franqueza em tudo o que envolva a realidade das famílias e das empresas, não se estaria sendo coerente ao proibir o envolvimento das afinidades religiosas daqueles que vivem na sociedade. Segundo ele, não haveria dúvida de que os mais prejudicados nesse momento são os árabe-muçulmanos. E ainda, segundo o Código de Educação em vigor, nos artigos L 442-1 e 442-5, os estabelecimentos privados, sob contrato associativo, também teriam que aplicar a regra editada. São estabelecimentos especiais em que o poder público tem alguma espécie de parceria. Assim, questiona Debray, “as escolas judaicas sob contrato teriam que proibir a estrela de David? Os católicos teriam que banir a cruz de prata? As futuras escolas mulçumanas, a mão de Fatma?” (2003, p. 11)

A laicidade da república francesa completa agora cem anos, mas ainda não foi implantada com a promessa que ela, por princípio, traz consigo. Não se trata aqui de uma problemática nacional, pois em razão do desdobramento para a dimensão da teoria política moderna, transborda o seu local de origem e nos atinge. Também concebemos a república brasileira como laica, em que se tolerariam as diversas

formas de convicção religiosa ou visão de mundo e em que ninguém seria, portanto, discriminado.

Regimes políticos totalitários, mesmo sob a égide republicana, estiveram presentes em nossa história. Em tais contextos, as liberdades individuais foram suprimidas e a escola tornou-se instrumento e valiosa aliada da manutenção e reprodução do autoritarismo político vigente. É precisamente o que ocorreu no Brasil durante o regime militar. Disciplinas como Filosofia foram retiradas dos currículos escolares enquanto outras como: Organização Social e Política do Brasil, Educação para o Trabalho e Educação Moral e Cívica, foram incorporadas. Nas escolas, buscava-se doutrinar os alunos para o amor incondicional à pátria, proibindo-os de pensar e de se posicionar criticamente acerca dela, como cidadãos esclarecidos. A senilidade das leis e a rigidez política cega presentes em nossa história devem servir de motivação para implantarmos efetivamente uma escola que resgate a missão que originalmente a impulsionou, a saber: a formação da plena cidadania.

O ensino de Filosofia é também ameaçado no Brasil. Como garantir a laicidade desses estudos, se ainda nos deparamos com mestres que são ou já foram clérigos? Se não é laico, como assegurar o respeito a que o aluno tenha liberdade de escolha e de consciência individual?

Com os filósofos da modernidade, passamos a ter a Filosofia liberta de qualquer tutela. Diante dessa perspectiva, poderíamos acreditar que os seus estudos propiciarão o desenvolvimento da autonomia de cada sujeito, livre para decidir e julgar, tendo consciência da própria existência e do mundo que o cerca. A questão que caberia neste momento é a de saber se o ensino de Filosofia estaria realmente direcionado para este itinerário e, caso se desviasse, de pensarmos formas em que o rumo ideal pudesse ser retomado. Os materiais didáticos e certa diretriz de temas e autores poderiam ser um auxílio inegavelmente importante.

Na Declaração de Paris para a Filosofia, organizada pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), de fevereiro de 1995, constava:

Reafirmamos que a educação filosófica, formando espíritos livres e reflexivos, capazes de resistir às diversas formas de propaganda, de fanatismo, de exclusão e de intolerância, contribui para a paz e prepara cada um a tomar suas responsabilidades face às grandes interrogações contemporâneas, notadamente no domínio da ética. (DROIT, 1995, p. 13)

Tratava-se de uma jornada internacional em que muitos países, dentre os quais o Brasil, estiveram representados e subscreveram-na. Do ponto de vista da nossa prática, há ainda um caminho a ser percorrido, considerando que já fizemos avanços significativos.

A importância fundamental da disciplina de Filosofia nos currículos escolares é fato inconteste, mas precisamos de maneira permanente refletir sobre a sua prática e conteúdos, organizando fóruns, discussões, e fomentando os materiais necessários. Os cursos universitários não podem ficar alheios a esse processo, sob pena de colhermos resultados ruins que poderão se impor irreversivelmente. A ponte entre o governo e a elaboração de políticas públicas e a comunidade das escolas (professores, pais e alunos), o contato efetivo e permanente, é uma importante via para que tenhamos êxito nessa tarefa cada dia mais louvável qual seja: de lutar pela

implantação da disciplina de Filosofia nos currículos e de torná-la uma experiência satisfatória e eficaz em nosso país.

As práticas presentes no contexto do Ensino Médio brasileiro, com a volta do ensino de Filosofia, deveriam direcionar-se a esta finalidade, visando, ao longo do processo educativo, à formação de sujeitos, críticos e participativos frente ao país em que se encontram inseridos, e capazes de construir conceitos que lhes permitam pensar sobre si e sobre seu mundo. No entanto, muitas são as dificuldades enfrentadas por professores e alunos na escola pública brasileira, as quais não necessitam serem aqui elencadas.

Talvez possamos então, sugerir, ao iniciarmos este texto, que tais dificuldades, exigem, neste momento histórico, o seu enfrentamento cotidiano, nos pequenos âmbitos que compõem o universo escolar, juntamente com a aceitação da perspectiva de que é possível constituir a aula de Filosofia como um encontro entre a tradição filosófica e um modo de pensar que não descarta o presente, com suas contingências. Dessa forma, os alunos, jovens/adolescentes poderão implicar-se com suas aulas de Filosofia, assim como os professores, estarão contribuindo para a sua permanência no currículo escolar de forma significativa, descartando seu valor formativo instrumental.

Este momento de nossa história recente requer antes de tudo que voltemos nossa atenção para a caracterização da Filosofia, que pode ser entendida como possuidora de certo campo epistemológico específico, capaz de justificar por si mesma sua pertinência e existência efetiva no contexto, ao menos do Ensino Médio brasileiro. Esta tarefa se impõe como necessária, sobretudo, quando observamos a breve história que acabou de ser descrita: nas sucessivas vezes em que a Filosofia foi posta e retirada dos currículos brasileiros, são notórias tanto a instabilidade como a diversidade de concepções sobre a natureza e finalidade desse ensino. Em suma, há uma diversidade que no mínimo impressiona quando o assunto é a tentativa de uniformidade no entendimento e nas definições que envolvem as respostas de “por que”, “como” e “para que” a filosofia deve ser ensinada no Ensino Médio. Dito isso, o que somos forçados a reconhecer é que a despeito do contexto legal (BRASIL, 2006) que recentemente a transformou em disciplina nas escolas, certo nível de fragilidade e incerteza paira sobre o assunto.

A acepção da palavra Filosofia, ainda que esta já tenha sido por tantas vezes destacada, pode aqui ser novamente retomada. Trata-se talvez de realizarmos com isso a condição inicial para prosseguirmos em qualquer propósito que tenhamos com a Filosofia em nossas vidas. É uma forma de realizarmos certa *atitude filosofante* que em nada mais consiste além da posição distante do objeto enfocado no intuito exclusivo de possibilitar sobre ele a reflexão.

Sendo assim, destaquemos desse modo preliminar o significado de Filosofia. Sabemos que a origem da palavra é grega, proveniente da associação de duas outras palavras: *philo* e *sophia*. A primeira, *philo*, derivada de *philia*, quer dizer amor fraterno e amizade e a segunda, *sophia*, tem o significado de sabedoria. Levando em conta essa junção, o significado da palavra Filosofia em seu sentido grego originário nos levaria ao amor ou amizade pela sabedoria. Nesse contexto, o filósofo Pitágoras de Samos, que inventa a palavra filosofia no século V antes de Cristo, identificou que a atitude filosófica é algo especificamente humano, pois somente os homens se

relacionam com a sabedoria por desejo e amor, enquanto os deuses a possuiriam plenamente.

Desde então, podemos constatar que essa atitude filosofante como condição humana se expressa, não em uma, mas em diversas filosofias, em cujo sentido, quando comparadas, ora corroboram entre si integralmente ou em certos aspectos, ora são de natureza diametralmente opostas. A Filosofia é então Filosofias, o que impõe ao professor um preparo, quer no âmbito do repertório, demonstrado por uma sólida formação universitária no entendimento das principais correntes filosóficas, quer no esforço de assumir a sua perspectiva filosófica, sem, no entanto, negar todas as outras. O ensino de Filosofia deve primar pelo conhecimento das distintas filosofias e, a partir delas, ou mais precisamente, dos argumentos apresentados pelos diversos filósofos para a produção e resolução de um determinado problema, convidar o aluno a pensar com o autor e depois consigo mesmo e com os outros, num processo de busca inquietante e permanente de novas formulações filosóficas para um mesmo problema. Com isso se ensina Filosofia com a atitude filosofante de se pensar filosoficamente.

Existem algumas razões apontadas pelos críticos à introdução da disciplina nas escolas públicas como justificativa a essa tomada de posição. Neste momento, gostaríamos de nos ater a uma delas, pela sua natureza filosófico-política e por figurar na cena de um debate mundial da atualidade. Um dos pontos levantados pelos críticos, que pretendemos destacar, é a suposta insuficiência de profissionais para atender à demanda recente de novos postos de trabalho na rede de ensino. Os cursos superiores de Filosofia no país existem basicamente em três diferentes tipos de formação ou habilitação, a saber: licenciatura (formação de professores); bacharelado (formação de pesquisadores); seminarísticos (preliminares à formação de lideranças clericais). Para atendermos à necessidade nacional de professores para o Ensino Médio, os cursos superiores de licenciatura em Filosofia devem ampliar a oferta de vagas e melhorarem sua qualidade.

Não é mais possível que uma parcela dos professores desses cursos mantenha-se alheia à profissionalização dos seus alunos, futuros professores de Filosofia. Cabe lembrar que tais cursos sofreram modificações significativas a partir de 2002, quando da publicação das *Diretrizes para a Formação de Professores*, a partir das *Resoluções do CNE 01 e 02 de fevereiro de 2002*, que determinaram o acréscimo de horas de Práticas de Ensino e de Estágio Curricular Supervisionado, de forma que tais cursos assumissem efetivamente sua condição de Formadores de Professores para a Escola Básica. Gradativamente, então, passou a ocorrer, ainda que timidamente, um claro investimento e interesse político na questão do ensino no interior desses cursos superiores.

Poderíamos então, fazer as seguintes questões: “Qual é o perfil do egresso dos cursos superiores de Filosofia no país?”. E a seguir, o que se desdobra dessa primeira indagação: “Como seria a atuação deste egresso como professor de Filosofia nas escolas da Educação Básica?”. Responder a estas questões torna possível que tratemos a legislação de modo crítico e responsável, propondo a conservação, alteração ou ainda a supressão. A legislação que prevê a existência da disciplina traz consigo a obrigação que recai sobre os cursos superiores de Filosofia de atenderem à demanda de professores, o que em sentido quantitativo é mais simples, bastando a ampliação de vagas e de cursos, incluindo aqui a Educação a Distância como modalidade

possível, ainda que seja um tema não consensual entre professores e pesquisadores da área. O principal problema que os cursos superiores enfrentam é assegurar uma formação de professores que os prepare, não só em erudição e repertório filosófico-conceitual, mas também como profissionais do ensino. Tal formação passa a exigir que os cursos de licenciatura em Filosofia constituam novas práticas formativas, que ultrapassem modelos pautados na exposição do professor, na escuta do aluno e na retenção de informações.

Referências

BADINTER, Elisabeth; BADINTER, Robert. **Condorcet, un intellectuel en politique**. Paris: Fayard, 1988.

BRASIL. Ciências Humanas e suas tecnologias/Secretaria de Educação Básica – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 133p. (Orientações Curriculares para o Ensino Médio, volume 3). Disponível em : http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf. Acesso em 04/11/2014.

CONDORCET. Rapport de Condorcet. In: HIPPEAU, M. **L’Instruction publique en France pendant la Révolution**: discours et rapports de Mirabeau, Talleyrand-Périgord, Condorcet, Lanthenas, Romme, Le Peletier de Saint-Fargeau, Cales, Lakānal, Daunou et Fourcroy. Paris: Klincksieck, 1990.

DEBRAY, Régis. **Ce que nous voile le voile** : La République et le sacré. 1^{ère}.ed. Paris : Gallimard, 2003.

DESCARTES, Renè. **Oeuvres et Lettres**. Paris: Gallimard, 1952.

DROIT, Roger-Pol. **Philosophie et Démocratie dans le Monde**. France: Éd. Unesco, 1995.

HAARSCHER, Guy. **La laïcité**. 3^{ème}. ed. Paris : Presses Universitaires de France, 2004.