UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ

JOELSON JUK

CONDIÇÕES E CONTRADIÇÕES DO ENSINO DA FILOSOFIA NO BRASIL: DA INSTRUÇÃO JESUÍTA AO ENSINO TÉCNICO NO IFPR

CURITIBA

2019

JOELSON JUK

CONDIÇÕES E CONTRADIÇÕES DO ENSINO DA FILOSOFIA NO BRASIL: DA INSTRUÇÃO JESUÍTA AO ENSINO TÉCNICO NO IFPR

Tese apresentada a Banca de Defesa de Tese do Programa de Pós-Graduação, Doutorado em Educação, da Universidade Tuiuti do Paraná, conforme exigências do referido Programa.

Orientador: Prof. Dr. Fausto dos Santos Amaral Filho.

CURITIBA

2019

Dados Internacionais de Catalogação na fonte
Biblioteca "Sydnei Antonio Rangel Santos"
Universidade Tuiuti do Paraná

J91 Juk, Joelson.
Condições e contradições do ensino da filosofia no Brasil: da instrução jesuíta ao ensino técnico no IFPR / Joelson Juk; orientador Prof. Dr. Fausto dos Santos Amaral Filho.
370f.

Tese (Doutorado) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2019.

1. Ensino. 2. Filosofia. 3. Instrução jesuíta. 4. Ensino técnico. 5. IFPR. I. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação/ Doutorado em Educação. II. Título.

CDD – 107

Bibliotecária responsável: Heloisa Jacques da Silva – CRB 9/1212

TERMO DE APROVAÇÃO

Joelson Juk

CONDIÇÕES E CONTRADIÇÕES DO ENSINO DA FILOSOFIA NO BRASIL: DA INSTRUÇÃO JESUÍTA AO ENSINO TÉCNICO NO IFPR

Esta tese foi julgada e aprovada para a obtenção do título de Doutor em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação – Doutorado em Educação, da Universidade Tuiuti do Paraná.

Curitiba, 27 de fevereiro de 2019.

Doutorado em Educação
Universidade Tuiuti do Paraná.

Orientador: _____
Prof. Dr. Fausto dos Santos Amaral Filho
Presidente da Banca – UTP

_____
Prof. Dr. Irineu Mario Colombo
Membro Titular Externo – IFPR/Pinhais

_____
Prof. Dr. Ezequiel Westphal
Membro Titular Externo – IFPR/Paranaguá

_____
Prof. Dr. Pedro Leão da Costa Neto
Membro Titular - UTP

_____
Prof.ª Dra. Ariclê Vechia
Membro Titular – UTP

DEDICATÓRIA

In memoriam

(Saudosos Mãe e Pai)

Monica Bodnar Juk

Miguel Juk

AGRADECIMENTOS

Ao orientador Prof. Dr. Fausto dos Santos Amaral Filho, pela parceria no aprendizado de um pesquisador, ainda sem as calosidades intelectuais consolidadas. A sua capacidade de ouvir e permitir a expressão das ideias em vista do planejamento, execução, revisão e finalização da tese foi estímulo, direção e caução intelectual.

Aos membros da Banca de Qualificação e da Defesa de Tese – Prof. Dr. Fausto dos Santos Amaral Filho; Prof. Dr. Irineu Mario Colombo; Prof. Dr. Ezequiel Westphal; Prof.ª Dra. Ariclê Vechia e Prof. Dr. Pedro Leão da Costa Neto – manifesto profunda gratidão e elevado respeito. São autores, educadores, pensadores e pesquisadores da educação que investiram seu tempo de vida, generosidade e sabedoria para o aprimoramento substancial da presente tese.

Aos docentes, funcionários e colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná, apresento meus cumprimentos sinceros pela partilha de tempo, orientações, incentivos, contribuições e aprendizados.

Aos gestores, servidores técnicos e colegas docentes do Instituto Federal do Paraná, que cotidianamente levaram à frente essa instituição pública federal de ensino, em meu tempo de afastamento, deixo meu abraço fraterno com sentimento de dever acadêmico cumprido e desejo de retorno às atividades da docência.

Aos autores e autoras que serviram de referencial teórico para o trabalho, divido a produção das ideias da tese, agradeço pela disponibilidade de seus trabalhos, expresso toda minha admiração e reconhecimento filosófico.

Ao Prof. Dr. Jelson Oliveira e ao Prof. Dr. Geraldo Balduino Horn, educadores, filósofos, pesquisadores e amigos, penhoro minha gratidão pelas conversas iniciais acerca dos caminhos a seguir na investigação e pelas gentis indicações ou sugestões.

Ao Prof. Dr. Geovani Viola Moretto Mendes, educador, filósofo, pesquisador e amigo, pela bondade, troca de ideias e fontes de pesquisa, minhas felicitações e o desejo de uma parceria longa e duradoura nos caminhos da vida e das pesquisas.

À Maria Elisa Battisti, esposa-companheira, que soube vivenciar comigo a experiência doutoral nos anos de estudo, descobertas, acertos e tropeços nas amplas e diversas pesquisas, compartilho a sensação de êxito acadêmico, realização pessoal e familiar: a presença, a compreensão e o incentivo funcionaram como energia vital nas horas mais difíceis da investigação e da busca de metodologia de trabalho.

À Deus e aos meus Santos de devoção, pela iluminação espiritual na jornada!

EPÍGRAFE

A ilha é um local onde os elementos da natureza estão rodeando o homem...
inquietação e espanto moram na ilha apequenada pela dimensão dos continentes...
da ilha o mundo colossal é visto em um plano de limitação espacial...
mas repleta de significações e de imaginação sem fronteiras...
isso explica o poder da filosofia gerada em uma ilha...

Joelson Juk.

RESUMO

A tese trata da problemática da filosofia no Brasil e o objetivo geral consiste na investigação d*as condições e contradições do ensino da filosofia no Brasil: da instrução jesuíta ao ensino técnico no IFPR*, sendo apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação, Doutorado em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná. A metodologia desenvolve-se por meio de pesquisa qualitativa de natureza interpretativa, a partir de análise documental e fatual e, como aporte afirmativo de estudo, intenta-se assumir a perspectiva do campo de análise da hermenêutica para a interpretação, o discernimento e as conclusões, fundamentando o trabalho em uma abordagem histórica-dialética sobre o movimento histórico concreto dialético. Estabeleceu-se cinco objetivos específicos: (1) analisar o surgimento da filosofia em uma perspectiva contemporânea, buscando em que bases foi assentada e o sentido dado ao termo na concepção dos pensadores gregos; (2) refletir sobre a configuração de formação do Brasil enquanto país em concepção, com uma investigação acerca da *inteligência (intelligentsia)* lusitana no século 16; (3) identificar as condições e das contradições da filosofia no período colonial e imperial frente a formação do Brasil; (4) repensar a filosofia imperial e republicana, buscando a sua localização, natureza e o sentido; (5) revisar criticamente a filosofia no período republicano, em meio aos debates sobre a crise da modernidade e da educação e (6) repensar as teorias educacionais, as práticas de ensino e as condições e contradições teóricas-práticas da filosofia no ensino técnico do IFPR. Em sentido *lato sensu* oferece à academia uma investigação de *metaensino* e em sentido *stricto sensu* visa a apologia de uma *metafilosofia brasileira*. Espera-se alcançar o discernimento dos sujeitos públicos que administram, executam, organizam ou pensam os projetos pedagógicos de cursos técnicos. Daí a proposta de demonstrar a possibilidade de uma educação profissional técnica do ponto de vista do homem como um *zoon politikon,* cujo *locus* privilegiado seja o pensamento esclarecido, que cumpre a função histórica de revelação do entorpecimento da mentalidade técnica.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino. Filosofia. Instrução Jesuíta. Ensino Técnico. IFPR.

ABSTRACT

This thesis focused on the problematic of philosophy in Brazil and the general objective is to investigate the *philosophy teaching conditions and contradictions in Brazil: from the Jesuit education to the technical education in the IFPR*, this work is presented to the Educational Post Graduate Program, Doctorate in Education, of the Tuiuti University of Paraná. The methodology is developed through a qualitative research with an interpretative nature, based on documentary and factual analysis and, as an affirmative contribution of study, it is attempted to assume the hermeneutics perspective analysis for the interpretation, the discernment and the conclusions, grounding the work in a historical-dialectical approach on the dialectical concrete historical movement. Five specific objectives were established: (1) to analyze the emergence of philosophy in a contemporary perspective, searching on what ground it was based and the meaning given to the term by the Greek thinkers conception; (2) to reflect about the configuration of Brazil formation as an establishing country, with an investigation about the Lusitanian *intelligentsia* in the 16th century; (3) to identify the philosophy conditions and contradictions in the colonial and imperial period related to the Brazil formation; (4) to rethink the imperial and republican philosophy, seeking its location, nature and meaning; (5) to review critically the philosophy in the republican period, among the debates on the modernity and education crisis, and (6) to rethink educational theories, teaching practices, and the theoretical and practical conditions and contradictions of the philosophy in the technical teaching IFPR. In a *lato sensu* perspective, it offers to the academy an investigation about *metateaching,* and in a *stricto sensu* perception, it aims an apology of a Brazilian *metaphilosophy*. This work intends to reach the public subject's discernment that manage, execute, organize or think the pedagogical projects of technical courses. Therefore, this proposal demonstrates the possibility of a professional technical education from the man point of view as a *zoon politikon*, whose privileged *locus* is the enlightened thought, which fulfills the historical function of revelation of the numbness of the technical mentality.

KEY WORDS: Teaching. Philosophy. Jesuit Instruction. Technical Education. IFPR.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – CONSTRUTORES E CIENTISTAS NO PERÍODO DO RENASCIMENTO DE PORTUGAL.....76

TABELA 2 – ARTISTAS E PENSADORES NO PERÍODO DO RENASCIMENTO DE PORTUGAL.....78

TABELA 3 – POPULAÇÃO BRASILEIRA ESTIMADA OU RECENSEADA ENTRE 1550 E 2000.....92

TABELA 4 – FILÓSOFOS E CONTRIBUIÇÕES NO PERÍODO COLONIAL E IMPERIAL DO BRASIL.....95

TABELA 5 – MÓDULOS DO CURSO TÉCNICO EM ELETROMECÂNICA DO IFPR.....286

TABELA 6 – CURSOS TÉCNICOS SUBSEQUENTES.....294

TABELA 7 – CURSOS TÉCNICOS CONCOMITANTES.....294

TABELA 8 – CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS.....295

SUMÁRIO

TERMO DE APROVAÇÃO 4

DEDICATÓRIA 5

AGRADECIMENTOS 6

EPÍGRAFE 7

RESUMO 8

ABSTRACT 9

LISTA DE TABELAS 10

1 INTRODUÇÃO 14

2 A PRESENÇA DA FILOSOFIA NA GRÉCIA ANTIGA: UMA RELEITURA 28

2.1 A FILOSOFIA NO CONTEXTO DA DEMOCRACIA ATENIENSE 36

2.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE A PRESENÇA DA FILOSOFIA NA GRÉCIA ANTIGA 48

2.2.1 A Filosofia da natureza, a cosmogonia e a teogonia 51

2.3 O SENTIDO DA FILOSOFIA E DE SEU ENSINO ENTRE OS GREGOS 57

2.3.1 O legado dos filósofos gregos para o ensino da filosofia 66

3 A FILOSOFIA NO BRASIL E A "INTELLIGENTSIA LUSITANA": UMA REFLEXÃO SITUADA NO ESPAÇO-TEMPO 68

3.1 REPENSANDO A "INTELLIGENTSIA LUSITANA" NO SÉCULO 16 68

3.2 O RENASCIMENTO PORTUGUÊS DO SÉCULO 16 76

3.3 O CONTEXTO DA CHEGADA DA FILOSOFIA TRAZIDA PELA COMPANHIA DE JESUS AO BRASIL EM 1549 82

4. A FILOSOFIA NO BRASIL COLONIAL E IMPERIAL 90

4.1 A FORMAÇÃO DO BRASIL NO PERÍODO COLONIAL E IMPERIAL 90

4.2 FILÓSOFOS NO PERÍODO COLONIAL E IMPERIAL DO BRASIL 94

4.3 A EXPULSÃO DOS JESUÍTAS DA INSTRUÇÃO NA REFORMA POMBALINA 109

4.4 A FILOSOFIA NO BRASIL NA ERA POMBALINA E PÓS-POMBAL 118

5. A FILOSOFIA NO BRASIL DO IMPÉRIO A NOVA REPÚBLICA 138

5.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE A FAMÍLIA REAL PORTUGUESA NO BRASIL .. 148

5.2 AS REFORMAS EDUCACIONAIS E A FILOSOFIA NO BRASIL IMPERIAL ... 150

5.3 DEMARCAÇÃO ESPAÇO-CONCEITUAL DA FILOSOFIA NO BRASIL IMPERIAL 154

5.4 AS REFORMAS EDUCACIONAIS E A FILOSOFIA NO BRASIL REPUBLICANO 163

5.5 DEMARCAÇÃO ESPAÇO-CONCEITUAL DA FILOSOFIA NA PRIMEIRA REPÚBLICA DO BRASIL 173

5..6 A DEMARCAÇÃO ESPAÇO-CONCEITUAL DA FILOSOFIA NA PÓS-PRIMEIRA REPÚBLICA DO BRASIL 184

6. A FILOSOFIA NO BRASIL E O ENSINO TÉCNICO: UMA REVISÃO CRÍTICA 200

6.1 O MOVIMENTO DE TENSÕES NO BRASIL REPUBLICANO 201

6.2 FILOSOFIA E ENSINO TÉCNICO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS 214

6.3 DEMARCANDO A TÉCNICA NA FILOSOFIA DO SÉCULO 20 228

6.3.1 Os limites e as restrições das abordagens prévias à questão da técnica 241

6.3.2 A téchne como processo e empreendimento 244

6.3.3 Da téchne à tecnologia 251

6.3.4 A téchne moderna e sua dinâmica formal 257

6.3.5 A téchne moderna e seu conteúdo substancial 265

7. REPENSANDO AS TEORIAS EDUCACIONAIS E AS PRÁTICAS DE ENSINO: A FILOSOFIA NO ENSINO TÉCNICO DO IFPR 270

7.1 DEMARCANDO O IFPR NO TEMPO E ESPAÇO HISTÓRICO-EDUCACIONAL 270

7.2 O IFPR E A IDEOLOGIA TECNOCRÁTICA 274

7.3 O IFPR E A IDEOLOGIA DA ESPECIALIZAÇÃO 279

7.4 REPENSANDO O PAPEL DA FILOSOFIA NO ENSINO TÉCNICO DO IFPR . 282

7.5 REPENSANDO O PAPEL DA FILOSOFIA NA MATRIZ CURRICULAR DO ENSINO TÉCNICO NO IFPR 293

7.5.1 Proposta de programa da disciplina de filosofia para os cursos técnicos do IFPR 299

7.6 DEFESA DA PRESENÇA DA FILOSOFIA NO ENSINO TÉCNICO DO IFPR . 302

7.7 A DIDÁTICA NO ENSINO TÉCNICO DO IFPR NA PERSPECTIVA DA FILOSOFIA 313

7.7.1 Considerações propositivas 317

7.8 A REPRESENTAÇÃO DO ENSINO DE FILOSOFIA NO IFPR: ENTRE A REALIDADE E O IDEAL EDUCACIONAL 319

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS 333

REFERÊNCIAS 350

1 INTRODUÇÃO

Tudo que passamos a expor, em registro histórico-filosófico na presente tese, são aproximações bem-intencionadas do que pretendemos analisar, compreender, desvelar e revisar para identificarmos em nossa realidade presente as explicações, os resquícios ou as réstias do que vivemos ou presenciamos à luz das experiências daqueles(as) que nos antecederam. Não há uma garantia de fidedignidade ou verdade científica possível aos fatos vividos no passado: há um compromisso ético e um esforço intelectual para honrar a história dos indivíduos em épocas que ficaram registradas em documentos, relatos, artefatos e suposições bem dirigidas pela razão filosófica esclarecida e aninhada em um espanto de pesquisador, comprometido com as descobertas reveladoras de verdades inquietantes e provocantes, que despertam o espírito do investigador, adormecido pelas atividades hodiernas automatizadas nas necessidades ordinárias que se manifestam durante a trajetória de vida.

Nesse passado, havia um certo consenso, ou juízo acadêmico e até mesmo popular no interior do Estado do Paraná onde residia, de quê, aqui nas terras tropicais do Brasil, não existia filósofos e, portanto, não existia algum tipo de filosofia com características minimamente originais. Os docentes do curso de licenciatura que frequentei, em Curitiba, analisavam minuciosa e detidamente a história da filosofia ocidental helênica no mundo, descrevendo suas correntes, tendências e vertentes filosóficas, citando compêndios, estudos, teses e tratados filosóficos, mas, de modo consciente ou não, desconsiderando uma possível história do pensamento filosófico brasileiro ou luso-brasileiro. A formação filosófica que recebi, portanto, ensinou-me um olhar para a filosofia falseado na ideia de que a mesma só se faz na cultura europeia e, por razões outras, entre os estadunidenses. Em minha trajetória escolar e acadêmica o equívoco formativo foi repassado: a história da filosofia dos outros foi continuada e, a nossa, esquecida. Mas, enfatizo, como essa é uma experiência particular de formação intelectual não se pode afirmar que todo o ensino de filosofia no país carregava tal concepção teórica-metodológica ou histórico-filosófica.

A inquietação pela dúvida curiosa discretamente ufanista, aos poucos, nas idas e vindas da docência, das investigações autodirigidas ou provocadas por inteligências filosóficas, da literatura e das vivências sociais, culminaram na retomada desse ensino recebido: será que no país pode haver filósofos ou, ainda, há algum reconhecimento na academia ou nos circuitos científicos internacionais de um pensamento filosófico

brasileiro nos moldes da filosofia grega? As facilidades para ser mais um replicador de preconceitos são variadas, entretanto, as oportunidades de mudança de rumo se manifestam quando vislumbramos alternativas viáveis e benfazejas. No projeto de pesquisa elaborado para o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná, na linha de pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação, essa questão epistemológica pôde ser explorada em uma pesquisa.

Inicialmente, partindo do tema relativo ao *mal-estar na educação técnica na contemporaneidade: a incômoda presença da filosofia ou a filosofia incômoda nos currículos técnico-profissionalizantes*, os horizontes de pesquisa se abriram para a busca dos fundamentos axiológicos, epistemológicos e ontológicos da presença da filosofia brasileira, visando refutar a ideia de impossibilidade de um pensamento original no Brasil, demarcado pelas condições espaço-temporais e pela inteligência brasileira. Prosperou uma hipótese para a tese sobre a existência ou não de uma filosofia brasileira do período colonial ao republicano, a partir da instrução jesuíta ao ensino técnico, nas primeiras investigações dessa questão.

Mas, como o caminho se faz *caminhando* e a pesquisa se faz *pesquisando*, a hipótese se mostrou insuficiente para o empreendimento teórico, assim como os três objetivos específicos estabelecidos, a saber: (1) analisar a reforma da educação profissional no Brasil supostamente reveladora dos defeitos da dicotomização estabelecida entre a educação geral e a educação técnico-profissionalizante; (2) considerar o papel e a função da filosofia nos currículos técnico-profissionalizantes do sistema educacional brasileiro contemporâneo, tendo como ponto de partida a reforma da educação profissional iniciada no final do século 19; (3) propor uma apresentação das bases teóricas de uma racionalidade filosófica fundante e legitimadora da educação politécnica no sistema educacional brasileiro contemporâneo.

A hipótese e os objetivos traçados foram incapazes de levar o pesquisador aos caminhos necessários da investigação. No entanto, isso não decorreu de uma volição controlada e dirigida sem desvios ou incertezas, mas das exigências incontroláveis da própria redação do texto, assim como, das apropriações cada vez mais significativas e destrutivas das primeiras ilusões teóricas. No momento em que foi dada atenção despretensiosa para os interlocutores referenciais, para suas narrativas histórico-filosóficas e para os documentos registrados dos acontecimentos concretos vivenciados e experenciados pelos personagens reais que fizeram nossa história brasileira, os encurtamentos investigativos e as limitações dos objetivos caíram por

terra. Para lembrar o filósofo Wittgenstein (1994), o limite veio por meio da linguagem, sendo que tudo além desse limite não passa de um contrassenso. Assim, a inevitável alteração no projeto de pesquisa foi uma questão de tempo.

A inquietação, na interlocução com os autores e a documentação levantada, não era mais a presença da filosofia nos currículos escolares de ensino técnico de nível médio. Essa constatação é facilmente verificável em uma visita aos projetos pedagógicos dos cursos técnicos das instituições de educação profissional. Devemos ressaltar, então, que a problemática curricular continua relevante para a verificação teórico-metodológica de possíveis contribuições filosóficas na formação de profissionais de administração, agroecologia, comunicação visual, edificações, eletrotécnica, mecânica, radiologia, telecomunicações, turismo, etc. Da mesma forma, há um reconhecimento manifestado ou dissimulado de que a presença da disciplina de filosofia em cursos voltados para o pragmatismo econômico-industrial é um motivo de estranhamento, quando não de incompreensão política.

Uma outra hipótese, com força conceitual e pertinência prática, assumiu a atenção do pesquisador: existe uma filosofia brasileira, desde o século 16, que se iniciou entre os religiosos jesuítas, desenvolveu-se em outras organizações religiosas ou laicas ao longo da história do país e chegou aos nossos dias presentificando-se no ensino técnico das instituições de formação profissional. Com essa proposição de estudo, a tese tomou amplitude, sentido e direção aparentemente segura. A execução da investigação e a escolha do método de exposição ainda estava por vir. Isso porque o mapeamento teórico e a apresentação de todos os dados sistematizados fazem parte de uma tarefa desconstituída de hermetismo. Na verdade, foi durante o processo de interpretação das informações e de construção da linguagem escrita que as decisões formais foram tomadas e adotadas, em vista do melhor registro possível de indícios e fatos (suficientes e necessários), para uma apologia filosófica minimante convincente, razoável e sustentada em referenciais de ampla, irrestrita e diversa matriz ideológica, moral, política e religiosa. Nesse sentido, a filosofia foi sempre o fio condutor ou o guia da investigação para se evitar desvio de propósito.

Contudo, quando o texto-base do relatório da tese foi finalizado, nem todas as respostas encontradas superavam as dificuldades ou obstáculos presentes no processo de consolidação das informações e dos fatos analisados. Havia certa dificuldade em delimitar clara e definitivamente o objeto de pesquisa, a *filosofia brasileira*, uma vez que a questão da existência da *filosofia no Brasil* oferece nuances

e aspectos a serem enfrentados teórica e metodologicamente. Pela tradição europeia, a filosofia só é válida como um estatuto do conhecimento se ensejar um pensamento original e criativo de estilo próprio, colocando os problemas de sua época na dimensão humana e temporal no intuito de sua transcendência. Isso pressupõe que se refute qualquer projeto de filosofia de caráter nacional e efêmero. Desse modo, é possível tratarmos de uma filosofia brasileira tradicional, original, problematizadora e com transcendência da brasilidade no tempo histórico de sua constituição e/ou formação?

Na apresentação do relatório para a banca de qualificação de tese no Programa de Pós-Graduação da Universidade Tuiuti do Paraná, as lacunas ou dúvidas metodológicas acima apontadas ganharam espaço em um debate acadêmico rigoroso e vigoroso entre os membros da banca e o pesquisador, resultando na melhor delimitação ou demarcação da pesquisa com a principal questão supramencionada respondida: os dados e os fatos levantados e sistematizados durante o processo de investigação apresentaram algumas problemáticas para o desfecho da tese, mas uma delas agrega todas as demais, isto é, o *ensino da filosofia no Brasil*.

As discussões e as recomendações feitas pelos membros da banca durante a defesa do relatório, portanto, foram decisivas para a definição do título e da problemática definitiva da tese. Na verdade, ninguém consegue dar conta de questões abrangentes sozinho, mesmo com intenções corretas. A elaboração de respostas mais consistentes e delimitadas é favorecida quando advém de múltiplas inteligências voltadas para um propósito determinado. E a reflexão filosófica, por excelência, proporciona melhores soluções às situações-problema que se apresentam à consciência coletiva no embate de ideias, de concepções teóricas-metodológicas e de visões de vida ou de mundo. Do confronto de opiniões distintas surge determinada crise epistemológica que impede a acomodação, motiva para novas atitudes e direciona para caminho mais aderente ao desenvolvimento intelectual. Dessa maneira, após a etapa da defesa do relatório, a redefinição do título, problemática, hipóteses e objetivos da tese tornaram-se perfeitamente factíveis.

Com essa compreensão e consciência epistemológica, procurou-se evitar toda e qualquer visão simplista e reducionista da temática pesquisada, evitando um exercício intelectual sem coerência, rigor e compromisso com os aprendizados, narrativas e interlocuções. A dificuldade maior passou a ser a seleção dos dados e fatos pesquisados a serem retirados do texto definitivo da tese, por isso optou-se pela redução significativa dos quatro primeiros capítulos até o limite da perda de qualidade

do conteúdo produzido, preservando, inclusive, o estilo empregado no texto inicial que almejava o maior número possível de informações com a maior consistência possível na análise. A refacção do texto considerou que qualquer tese pode ser objeto de consulta de especialistas na área de conhecimento em que se enquadra, mas também é um campo de possibilidades para outros pesquisadores ou estudantes de diferentes áreas do saber. Assim sendo, *a redução do texto original* trouxe a necessidade de inclusão de novos dados e fatos, visando a coerência e a fluidez da tese em consonância com a delimitação sugerida pelos membros da banca, acarretando o acréscimo de um novo e último capítulo, conforme veremos adiante.

Delimitar melhor o título significou, por sua vez, a definição do ponto de partida para as novas e necessárias pesquisas, o fortalecimento do estilo linguístico empregado e de sua metodologia, a dimensão e o formato do texto final, o que exigiu tempo de reflexão, novas leituras e, por fim, ações de investigação coordenadas e orientadas: abriu-se um novo mundo investigativo. Este, reverberando Wittgenstein (1994), diz respeito a tudo que é o caso; sendo o mundo a totalidade dos fatos e não de coisas; de modo tal que são esses fatos os determinantes do que é o caso e o que não é o caso; logo, o mundo então resolve-se nos fatos. Os esforços para a construção de um arsenal teórico capaz de dar conta da nova hipótese, assim sendo, se legitimam na identificação e na busca pelas condições e contradições aninhadas nos fatos perquiridos. Não conjecturamos outra via de acesso ao mundo refletido que permita a construção de uma *apologia ao ensino de filosofia no Brasil* consciente de si, a não ser pelas veredas das complexidades dos fatos.

A presente atividade instigativa e investigativa está referenciada no arcabouço da especulação e do repensamento da *arché* filosófica brasileira, sem nela ficarmos determinados, pelo entendimento de que o descortinamento das dúvidas causadas pela construção hipotética da temática em análise se dará na hermenêutica dos fatos e na experiência do pesquisador, que é advinda de vivências docentes concretas, localizadas e em consolidação teórica. Aliás, como bem lembra o filósofo Amaral Filho (2003), o nosso mundo nunca é meramente constituído apenas pelos fatos e coisas que nos chegam à inteligência através dos sentidos, mais, além disso e principalmente, pelo sentido que damos ao mundo. Essa tese, por isso, sustenta-se nisso: pretende ser uma extensão das motivações internas e, sobretudo, das ressignificações processadas na reflexão perquirente, capaz de estimular as conexões significantes da relação direta entre a realidade do pesquisador e a hipótese

por ele elaborada. Não deixaremos de pensar a existência de uma filosofia brasileira, a partir de uma crise de inquietação interior, vinculando-a ao presente vivenciado, mas, colocamos essa questão de estudo em um novo patamar de exame intelectual subordinada a problemática da tese, com seus desafios e possiblidades.

Dessa forma, qual é a nova problemática peremptória da tese? O *ensino da filosofia no Brasil, desde a instrução jesuíta ao ensino técnico no IFPR*, considerando as suas *condições e contradições*. Temos convicção de que essa resposta categórica é factível, mas para considerar seus aspectos e predisposições, a tese desenvolve-se por meio de pesquisa qualitativa de natureza interpretativa, a partir de análise documental e fatual.

A pesquisa qualitativa reforça nossa intenção em buscar a compreensão do universo de significações, motivações, aspirações, dinâmicas, crenças e valores que os indivíduos expressam nas suas práticas e relações sociais. A investigação qualitativa, conforme Briceño-León (2003), permite ao investigador uma atuação de dentro da problemática analisada, aproximando-o da realidade do estudo de modo regular, gradual e atuante para o recolhimento de dados e de estratégias não estruturadas. É um tipo de pesquisa potencialmente favorável na qual o sujeito da ação expõe suas motivações e/ou significações internas, sem afetar negativamente a confiabilidade do resultado obtido nas análises ou interpretações.

Como aporte afirmativo de estudo, intenta-se assumir a perspectiva do campo de análise da hermenêutica para a interpretação, o discernimento e as conclusões advindas no processo de *insight* e sistematização na relação com os fatos ligados à temática. A perspectiva hermenêutica, além de permitir a interpretação e de estabelecer relações em diferentes direções, possibilita a intersubjetividade entre o sujeito pesquisador e o sujeito pesquisado, num processo de compreensão e auto compreensão. Pela hermenêutica, entendemos, como a pesquisadora social Minayo (2003), que a intersubjetividade torna-se o terreno do processo científico da ação humana e uma práxis interpretativa, que requer que se busquem as diferenças e as semelhanças entre o contexto do investigador e o do tema investigado, compartilhando-se os conhecimentos entre o mundo observado e o sujeito da pesquisa: compreender é sempre compreender-se. Ao adotar essa perspectiva, é importante considerar a observação de que o investigador não deve buscar nos textos e fatos uma verdade essencialista, mas o sentido que quis expressar quem os emitiu. Assim, o investigador só estará em condições de compreender o conteúdo

significativo de qualquer documento, narrativa ou fato se fizer o movimento de tornar presente, na interpretação, as razões de si mesmo. Isso porque, na interpretação nunca há a última palavra, o sentido de uma mensagem ou de uma realidade estará sempre aberto a várias direções, mas, principalmente, diante dos novos achados do contexto no qual foi produzido e, também, diante das novas perguntas que são apresentadas. É preciso, então, compreender que há uma polissemia nos fatos e, portanto, não é conveniente deixar de refletir tudo em uma perspectiva de abertura epistemológica e valorativa.

Resulta dessa precaução, a ideia hermenêutica de se adotar mais de uma técnica de pesquisa e de métodos de interpretação variados. O que se busca, com as perspectivas valorativas da *historicidade dos fatos e dos sujeitos investigados,* são as dimensões mais profundas do ser e as formas como são construídos os diversos signos constituidores da realidade singular e coletiva. Os dados, os discursos e as práticas relacionadas ao que designamos na investigação como objetos explicáveis pelo viés da racionalização hermenêutica trazem uma compreensão constituída de objetividade e de validade científica. Mesmo nas ciências naturais ou nas ciências empírico-formais, quando se quantifica os resultados obtidos em pesquisas, a compreensão desses resultados é necessária. Números, gráficos, tabelas, entre outros, são aproveitáveis se forem acompanhados de um rigoroso trabalho de análise e de reflexão. Como lembra Gadamer (1998), a interpretação se faz presente como imperativo significante, uma vez que a consciência histórica escuta e reflete sobre si mesma, colocando-se no contexto em que se originou, como o modo de verificação dos significados e valores referentes que lhe dizem respeito.

Resta claro, nesse sentido, que a abordagem hermenêutica está fundada na intersubjetividade circunstanciada na interpretação. Pensando no ensino de filosofia no IFPR, por exemplo, estabelecido no processo de ensino e de aprendizagem, não há espaço para protagonismos, a não ser que se pense o mesmo na direção oposta ao que normalmente se convenciona, ou seja, não nas subjetividades envolvidas, mas sim no conteúdo epistemológico construído no contato entre os envolvidos. Daí resulta uma metodologia de ensino-aprendizagem em ambiente de ensino técnico, que potencializa a capacidade dos atores cognoscentes envolvidos, aproveitando a oportunidade do vivido, do experienciado e do real. A hermenêutica abre espaço para a coerência, a consistência, a eficiência e a eficácia da pesquisa dependente do esforço intelectivo e não apenas de procedimentos empírico-formais. Ou seja,

corrobora para um procedimento acadêmico-científico de análise, constatação e de explicação em vista da interpretação. Produz objetividade, não como ente puro e com selo de neutralidade absoluta, mas como uma metodologia qualificada para a interpretação dos dados e fatos em processo de levantamento e de sistematização.

Em sentido semelhante, a metodologia dessa investigação se fundamenta em uma abordagem histórica-dialética, que possibilita apreender as contradições inerentes ao contexto onde a filosofia no Brasil se inseriu, no caso, na instrução jesuíta até o ensino técnico no IFPR. Essa perspectiva nos possibilita uma compreensão da realidade social como um constructo histórico que se refere como o homem produz o que necessita para viver, manual ou intelectualmente. Nessa direção, partimos do pressuposto que tal perspectiva permitirá a captação da realidade concreta, mas, por meio de um processo de trabalho contínuo sobre o *movimento histórico real*, no qual acontece a dinâmica dos fatos com a dinâmica do pensamento, buscando compreender o objeto de estudo desvendando suas manifestações concretas. Compartilhamos da ideia do filósofo marxista Kosik (2002), que a apropriação da dialeticidade da realidade concreta com a investigação em desenvolvimento só é possível porque é mediata ao fenômeno e, portanto, se manifesta em algo daquilo que é como tal. A dialética aponta para a presença das contradições entre a forma e o conteúdo da realidade concreta que, desse modo, se torna fenômeno compreensível. Pelo *detóur*, segundo explica o autor, esse fenômeno não é identificado apenas como representação empírica, adquirido pelas primeiras impressões, mas como o concreto pensado. A forma consiste no mundo da pseudoconcreticidade que gera a ilusão, a compreensão superficial, a visão deturpada, os sentimentos pejorativos e os vícios. O conteúdo consiste no mundo da concreticidade que gera o esclarecimento, a compreensão real, a visão lúcida, os sentimentos construtivos e as virtudes. Entre a forma e o conteúdo, transitamos entre idas e vindas para nos aproximarmos da verdade, ou seja, do *detóur*.

Nesse horizonte epistemológico e metodológico, a verdade sobre o que descobriremos na pesquisa em questão decorre da excelência cognitiva sobre o fenômeno pesquisado, entendido como resultante de uma construção humana historicamente situada e perpassada pelas múltiplas relações estabelecidas: sujeito-sujeito, sujeito-conhecimento e sujeito-realidade concreta. As relações são constantes e sucessivas, daí a necessidade de se realizar o *detóur*, como mediação reflexiva crítica. A busca de compreensão do ensino da filosofia no Brasil na ação investigatória

e pelo próprio conhecimento filosófico, favorecerá a obtenção dos resultados finais e o discernimento do que for essencial ou existencial, relevante ou secundário, impressão ou constatação, suspeita ou certeza, contradição ou integração, contexto ou conjuntura, interpretação ou ação, entre outros.

Sabendo que a realidade é fenomênica e que a verdade é inatingível, assim, a investigação começa pelo mundo da pseudoconcreticidade e termina no mundo do concreto pensado. Em suma, a realidade manifestada nos dados e fatos é projetada na consciência do sujeito pesquisador e se transforma em tese como um trabalho acadêmico-científico. Nesse sentido, vale frisar, a consciência instigada pela razão dialética emancipa o investigador de sua menoridade intelectual, de suas inquietações ou incertezas. O estudo assim direcionado permite transcender, conforme alerta Kosik (2002), o senso comum que adota como evidente aquilo que a filosofia desvendou, tirando o objeto investigado da ocultação, do esquecimento ou da mistificação e elevando-o a categoria daquilo que pode ser compreendido e/ou refletido.

Para o desenvolvimento da pesquisa, nessa abordagem dialética, decidimos pela adoção do método de exposição e de investigação, conforme defendido por Marx (1872): o modo de exposição se tem de distinguir formalmente do modo de investigação, pois há uma apropriação do material, em pormenor, analisando as suas diversas formas de desenvolvimento e seguindo as pistas dos vínculos internos. Após completar esse trabalho, o movimento real pode ser exposto adequadamente e a dinâmica do material se reflete então, idealmente, mesmo parecendo uma construção a priori. Com isso, o pensador demonstra como reinterpretou a dialética de Hegel colocando-a de cabeça para baixo, uma vez que colocou no centro das preocupações axiológicas, epistemológicas e ontológicas, a materialidade e a concreticidade do mundo, e não o plano ideal, espiritual, especulativo.

Assim pensada, a metodologia científica proeminente é que leva em consideração a materialidade e a história. Em nosso estudo, pesquisar as condições e contradições do ensino da filosofia no Brasil desde a instrução de ensino praticada pelos jesuítas, nos primeiros séculos da história do país, ao ensino técnico, ofertado no IFPR, significa partir da realidade histórica-empírica, depois formular as abstrações e as ideias, para então alcançar a realidade concreta. Em outras palavras, elaborar uma compreensão mais crítica e refinada da temática proposta. A síntese do concreto pensado se faz em um processo demorado, esmiuçador e propositivo, por isso, na presente investigação, isso significa investigar os dados e fatos empíricos para então

se alcançar a síntese das determinações concretas. Ao estudar os documentos e os depoimentos históricos, por exemplo, compreendemos sua história e sua existência, em todos os sentidos. Com esse procedimento dialético, a pesquisa se orienta pela base e nossas ideias, construídas na investigação, são o material transposto e traduzido para o corpo do texto da tese. Apropriando os dados e fatos, as análises serão realizadas completando-se o movimento real na exposição dos resultados.

Após explicada a trajetória percorrida do projeto de pesquisa ao início da tese, passamos a descrever o objetivo geral e os objetivos específicos, os quais comporão os capítulos do texto com as devidas análises e resultados de investigação. Assim sendo, o objetivo geral consiste na investigação d*as condições e contradições do ensino da filosofia no Brasil: da instrução jesuíta ao ensino técnico no IFPR*. Para tanto, iremos fazer a exposição dos resultados da pesquisa por meio de seis objetivos específicos que correspondem a seis capítulos da tese, seguindo uma estruturação que passamos a mencionar em caráter sintético e descritivo.

O primeiro objetivo específico é analisar o surgimento da filosofia em uma perspectiva contemporânea, buscando em que bases foi assentada e o sentido dado ao termo na concepção dos pensadores gregos antigos aos modernos. Para a realização deste objetivo, optamos por uma divisão do texto elaborado com um capítulo intitulado *a presença da filosofia na Grécia Antiga: uma releitura*. Nesse capítulo, subdividimos em cinco partes denominados de subcapítulos, na seguinte ordem de disposição: a filosofia no contexto da democracia ateniense; considerações sobre a presença da filosofia na Grécia Antiga; a filosofia da natureza, a cosmogonia e a teogonia; o sentido da filosofia e de seu ensino entre os gregos e o legado dos filósofos gregos para o ensino da filosofia.

Uma vez concluído o primeiro capítulo, iniciamos o segundo objetivo específico que consiste em refletir sobre a configuração de formação do Brasil enquanto país em formação, com uma investigação acerca da *inteligência (intelligentsia)* lusitana, ou seja, a mentalidade e o renascimento português no século 16, visando localizar em que condições a filosofia chegou entre nós trazida pelos jesuítas, aquilatando as consequências disso sobre o futuro da filosofia brasileira. Corresponde a este objetivo o capítulo da tese com título *a filosofia no Brasil e a* "*intelligentsia lusitana*"*: uma reflexão situada no espaço-tempo*. A opção nesta unidade foi a de criar três subcapítulos, com as seguintes temáticas em sequência: repensando a "*intelligentsia*

lusitana” no século 16; o renascimento português do século 16 e o contexto da chegada da filosofia trazida pela Companhia de Jesus ao Brasil em 1549.

Passo seguinte ao término do capítulo mencionado, estabelecemos como terceiro objetivo específico a identificação das condições e das contradições da filosofia no período colonial e imperial frente a formação do Brasil, isso por meio de movimentos de reforma, revolução ou de sustentação do *status quo* nacional, visando um levantamento da produção filosófica brasileira no período pombalino e pós-pombalino. As problemáticas desse momento histórico nos impulsionaram a criar um capítulo do estudo nomeado *a filosofia no Brasil colonial e imperial*. Tendo como precaução manter a estruturação anterior, elaboramos quatro subcapítulos, cada uma apresentando tópicos distintos: a formação do Brasil no período colonial e imperial; filósofos no período colonial e imperial do Brasil; a expulsão dos jesuítas da instrução na reforma pombalina e a filosofia no Brasil na era pombalina e pós-pombal.

A essa altura do trabalho, estabelecemos um quarto objetivo específico com a ideia de repensar a filosofia imperial e republicana, buscando a sua localização, natureza e o sentido que ela possui nas diversas reformas educacionais, que implicaram na reorganização da educação formal no Brasil nas condições analisadas, sobretudo, no ensino secundário demarcado espaço-conceitualmente pelas disputas ideológico-políticas que envolvem o binômio escola-sociedade. Para manter uma coerência metodológica e histórica, foi proposto um novo capítulo da tese e este recebeu o título *a filosofia no Brasil: do Império a Nova República*. A amplitude dos fatos históricos perquiridos, nesse período, e a necessidade de interpretações dirigidas a determinados aspectos de exame, nos obrigou a produzir algumas subunidades: considerações sobre a família real portuguesa no Brasil; as reformas educacionais e a filosofia no Brasil Imperial; demarcação espaço-conceitual da filosofia no Brasil Imperial; as reformas educacionais e a filosofia no Brasil republicano; demarcação espaço-conceitual da filosofia na Primeira República do Brasil e a demarcação espaço-conceitual da filosofia na pós-Primeira República do Brasil.

Dando continuidade ao trabalho, definimos um quinto objetivo específico que se trata de uma revisão crítica da filosofia no período republicano, em meio aos debates sobre a crise da modernidade e da educação. Faz-se isso para estabelecer as relações entre o movimento de tensões ou de ideias, no século 20, e a apologia necessária à presença da filosofia na educação profissional e no ensino técnico. Apresentamos esse capítulo sobre *a filosofia no Brasil republicano: uma revisão*

crítica. Como a ideia básica tinha a ver com uma retrospectiva, foram ordenados os seguintes subcapítulos: abordamos o movimento de tensões no Brasil republicano; no segundo, estabelecemos a relação entre a filosofia e o ensino técnico com seus desafios e perspectivas; no terceiro, repensamos o papel da filosofia no ensino técnico levando em conta o papel dela na matriz curricular do ensino técnico; e, no quarto, repensando o papel da filosofia na matriz curricular do ensino técnico no IFPR, defendemos a presença da filosofia no ensino técnico do IFPR, como uma atitude de apologia consciente e crítica.

Finalmente, exauridos os esforços de análise e compreensão das temáticas mencionadas, chegamos a conclusão, após a defesa do relatório para a banca de qualificação de tese, de que era adequado um sexto objetivo específico que repensa as teorias educacionais e as práticas de ensino, identificando a filosofia no ensino técnico do IFPR, analisando as condições e contradições teóricas e práticas. Para efetivarmos o propósito, expomos o capítulo *repensando as teorias educacionais e as práticas de ensino: a filosofia no ensino técnico do IFPR* em doze subunidades: na primeira, demarcamos o IFPR no tempo e espaço histórico-educacional; na segunda, demarcamos a técnica na filosofia do século 20; na terceira, estabelecemos os limites e as restrições das abordagens prévias à questão da técnica; na quarta, refletimos sobre a *téchne* como processo e empreendimento; na quinta, analisamos da *téchne* à tecnologia; na sexta, pensamos a *téchne* moderna e sua dinâmica formal; na sétima, pensamos a *téchne* moderna e seu conteúdo substancial; na oitava, ampliamos o horizonte de debate para verificar no IFPR a ideologia tecnocrática; na nona, semelhantemente ao que fizemos anteriormente, ponderamos no IFPR a ideologia da especialização; na décima, passamos a discutir a didática no ensino técnico do IFPR na perspectiva da filosofia; na décima-primeira, apresentamos considerações propositivas; na décima-segunda, expomos algumas considerações sobre a representação do ensino de filosofia no IFPR, distinguindo a realidade concreta e o ideal educacional, dialogando com interlocutores teóricos e com as experiências concretas, como mecanismo de entendimento filosófico das contradições no mundo.

O trabalho como um todo levou em consideração dois aspectos, que citamos: (1) a educação é um conjunto de saberes construídos no convívio coletivo e circunscrito em determinado espaço-tempo. Assim, caracteriza-se como o processo relacional de aprendizagem e de ensino, resultando nas construções materiais e imateriais, nas criações de organizações civis e de Estado, nas disputas pelos

recursos naturais, no domínio da informação e do conhecimento, nos períodos de guerra e de paz entre os povos, entre outros. A investigação demonstrou que a educação contemporânea pauta a identidade humana e só se pode desvendar essa identidade fazendo um significativo esforço intelectual; (2) o ensino técnico é destinado aos diferentes exercícios de trabalho nas modernas sociedades humanas, definindo-se por um conjunto menor de saberes da educação geral. Ocorre em diversos ambientes formais e informais, com múltiplos graus de organização, distintos meios e finalidades. Ao desenvolver a qualificação de um aprendiz ou veterano em determinado ofício, potencializa sua presença na coletividade em um novo patamar de força e poder social. A educação profissional na legislação educacional brasileira, recordamos, vincula-se ao mercado de trabalho e as práticas sociais decorrentes. O que os fatos estudados indicam é que o ensino técnico brasileiro, notadamente no IFPR, passa por um período de debate e reconfiguração, que necessita ser refletido sobre suas influências nas concepções e práticas escolares nas instituições de ensino técnico. Esta é uma tarefa produtiva compromissada pelos defensores de uma educação profissional alternativa de melhoria das relações econômicas e culturais na sociedade brasileira. Para tanto, a superação dos entraves entre o fazer e o pensar passa pela articulação entre as atividades laborais com outros saberes, num movimento de emancipação humana.

Com a expectativa e o horizonte da reflexão, ao adentrar na realidade do IFPR, busca-se o *modus operandi* do ensino nela percebido pelo pesquisador em um determinado contexto e rejeitando a mera constatação de fatos históricos. A partir de uma inquietação intelectual, procura-se as bases teóricas-metodológicas para os futuros apontamentos filosóficos críticos, no sentido de contribuição teórica. Parte-se da ideia de que a razão filosófica provoca a desconfiança na razão instrumental, na medida em que chama a atenção para os interesses evidentes, ou subjacentes, que sustentam o pensamento positivista do mundo e da educação profissional, sob o caráter de ensino instrumental e tecnicista. Pretende-se provocar o debate sobre os conhecimentos filosóficos considerados essenciais para uma formação técnica em uma perspectiva de omnilateralidade.

A tese tem como pano de fundo *lato sensu* oferecer à academia uma investigação de *metaensino*, no alargamento da natureza do ensino essencialmente educativo que significa *pôr marcas ou sinais*, *designar e mostrar coisas*, *tornar as coisas legíveis*, o que nos autoriza a pensar sobre ele como objeto de pesquisa,

redundando em um exame cognitivo sobre o ensino, um ensino do ensino. O objeto específico, em nosso caso, é o *ensino da filosofia no Brasil*. Em sentido *stricto sensu* visa a afirmação de uma *metafilosofia brasileira* como defende Domingues (2017), estendendo, de alguns modos, a natureza inerentemente meditativa da filosofia sobre si mesma, traço demarcado em suas origens gregas. Compreendemos a metafilosofia como a filosofia da filosofia, o que expressa um filosofar sobre o propósito e o *télos* da filosofia, enquanto área do conhecimento humano. O objetivo específico dessa metafilosofia, no presente estudo, reside no problema das condições e contradições presentes na filosofia brasileira desde a instrução jesuíta até o ensino técnico no IFPR.

O resultado do trabalho, espera-se, visa alcançar o discernimento dos sujeitos públicos que administram, executam, organizam ou pensam os projetos pedagógicos de cursos técnicos. Daí a proposta de demonstrar a possibilidade de uma educação profissional técnica do ponto de vista do homem como um *zoon politikon,* cujo *locus* privilegiado seja o pensamento esclarecido, que cumpre a função histórica de revelação do entorpecimento da mentalidade técnica. Aponta-se, nessa direção, para a intervenção filosófica na construção de uma proposta educacional com duas frentes de atuação: por um lado, no fortalecimento das políticas de obrigatoriedade do ensino das humanidades nos cursos técnicos; por outro, na discussão sobre a equação desfavorável entre as disciplinas técnicas e humanísticas nos projetos pedagógicos dos cursos técnicos da instituição escolhida. Como tarefa desafiadora na investigação, vislumbra-se pôr em evidência que a formação de profissionais autônomos e críticos necessita de bases epistemológicas e pedagógicas, que transcendam as competências e/ou habilidades meramente empírico-formais.

Boa leitura!

2 A PRESENÇA DA FILOSOFIA NA GRÉCIA ANTIGA: UMA RELEITURA

Como tarefa filosófica precisamos estabelecer objetivamente o que se entende mais profundamente pelo termo *presença*[1]. Primeiramente não desejamos confundir o termo presença como ser-aí[2], conceito que Heidegger utilizou na obra *Ser e Tempo* para designar o *dasein*, o ser-em; o ser-no-mundo; o ser-com-os-outros; ou, ainda, o ser-para-a-morte. Em outras palavras, para esse pensador, o conceito designa o homem, em sua singularidade espacial e temporal; o homem como sendo o único ser que tem a consciência da própria existência, mas acima de tudo, o ser que sabe que o existir implica em con-vivência com outros iguais ou di-ferentes entre si.

Em nosso caso, usamos o termo presença no sentido de reconhecer que certo ente existe diante de nós enquanto ser real, que se faz diante de nossa percepção e inteligência em forma e conteúdo constantes. Ser que se manifesta, como pensavam os gregos antigos, em *presença constante* (*eínai*). Presença, portanto, nos auxilia na tarefa de dizer que algo ou algum ser projeta-se em nós, atingindo certo grau de compreensibilidade e aceitação. Observamos que a filosofia se fez presente na educação básica e profissional estabelecida no Brasil, desde o processo de conquista e *colonização* portuguesa até os nossos dias, em forma de disciplina ou em modos de pensamento mais ou menos organizados. Isso fica manifesto na *história da filosofia no Brasil*, em trabalhos de pesquisa com caráter de reconstrução histórica (CRUZ COSTA, 1945; COSTA, 1956; JAGUARIBE, 1957; PAIM, 1967; VITA, 1969; CARTOLANO, 1985; SOUZA, 1992; JAIME, 1997; GALLO & KOHN, 2001).

---

[1] O termo *presença* é uma categoria de análise e será enunciada por inúmeras vezes, quantas vezes forem necessárias, no texto da presente tese, visando estabelecer o campo ou espaço de atuação. Por quê? Pelo justo motivo de indicar a existência de certo ente em determinados lugares. Que ente é esse? A filosofia. E que lugares são esses? O Brasil, a história, as instituições educacionais, a legislação educacional e o currículo da educação profissional técnica.

[2] Na obra *Ser e Tempo*, o filósofo Heidegger situa a questão do sentido do ser, a partir do ser-aí; que é capaz de compreender o ser, sendo ele mesmo o ser-no-mundo, *ser* do ser-aí; expresso no cuidado, por meio da temporalidade que é seu sentido; que se constrói estaticamente sobre três dimensões: o ser-adiante-de-si-mesmo é a sua existência, o já-ser-em é a faticidade e o junto-das-coisas é a decaída: "Na tradição metafísica, houve uma sucessão de conceitos centrais não-empíricos como *ideia* em Platão, *ousía* em Aristóteles, *esse* em Santo Tomás de Aquino, *cogito* em Descartes, sujeito transcendental em Kant, O *lógos* em Hegel, a vontade de poder em Nietzsche. O papel deles era garantir algum tipo de fundamento para a inteligibilidade do real. Heidegger criticou esses modos de fundamentação como sendo modos de entificação do ser das diversas épocas da metafísica e os denominou de princípios epocais. A todos ele opõe um novo modo de fundamentação: o ser-em, ser-no-mundo e ser-aí. O conceito de mundo deveria tomar o lugar de *nôus*, *anima*, *spiritus*, *ratio*, consciência, *representação*." (PECORARO, 2008, p. 291).

Compreendemos e admitimos, por óbvio, que a filosofia tem origem na Grécia Antiga[3] com uma *certidão de nascimento* assentada e lavrada no período clássico (séculos 5 e 4 a.C.) que revelou para o mundo antigo o auge da civilização grega. Essa era de grandes realizações sob a hegemonia de Atenas e Esparta, foi a fase de consolidação das estruturas da sociedade e do florescimento cultural: nas artes, as esculturas do templo Pártenon; na medicina, os trabalhos médicos de Hipócrates; na literatura teatral, as tragédias de Ésquilo, Eurípedes e Sófocles e as comédias de Aristófanes; na arquitetura, a carpintaria petrificada das fachadas e colunas dos templos; no uso corrente de moedas e da escrita; na política, a democracia ateniense; e, por fim, na filosofia, os ensinamentros de Sócrates, Platão e Aristóteles e dos sofistas. Esse conjunto de feitos do período formaram a base do *helenismo* como expressão máxima da *civilização grega*, difundido no mundo antigo pelos macedônicos após a conquista da Grécia e a consequente expansão de sua cultura nos povos invadidos.

Muito do pensamento livre emergente deve-se às transformações políticas das cidades-estados gregas, que culminou em acontecimentos marcantes ao final do século 6 a.C. Segundo Glotz (1988), a cidade grega começa a desempenhar um papel civilizatório superior aos modelos existentes no mundo antigo, quando o monopólio do poder público das famílias abastadas, mantido por prerrogativas hereditárias, sofre revés e passa a ser exercido também por indivíduos livres, inclusive estrangeiros. Há uma crise na estrutura tradicional das cidades-estados aristocráticas ou oligárquicas[4], insurgindo movimentos de defesa de cidades governadas pela soberania popular.

> Para que a Grécia possa cumprir o seu destino, impõe-se que ela atue com vigor no sentido da sua evolução natural e que as energias individuais se desenvolvam livremente em favor da coisa pública. Será necessário que, entre as cidades que mais resolutamente se comprometeram com os novos caminhos da democracia, exista uma pronta para marchar à frente das outras e capaz de as conduzir. Se isso acontecer, essa cidade [Atenas]

[3] Tratamos de Grécia Antiga como oposição à Grécia Medieval e à Grécia Moderna, mas não ignoramos a classificação historiográfica tradicional que divide o povoamento da Grécia em tempos pré-homéricos (séculos 20 a 12 a.C), tempos homéricos (séculos 12 a 8 a.C), tempos arcaicos (séculos 8 a 6 a.C), tempos clássicos (séculos 5 a 4 a.C), e, período helenístico (séculos 3 a 2 a.C).

[4] A aristocracia (*aristokratikós*) é o regime político no qual o poder público é exercido e controlado por indivíduos abastados e nobres, pertencentes geralmente a famílias patriarcais de reconhecido *status* social. A oligarquia (*oligarkhía*) é o regime político no qual o poder público é exercido e controlado por poucos, por um grupo minoritário de indivíduos pertencentes à uma agremiação política, classe social ou família tradicional.

> desempenhará uma gloriosa missão e será a escola da democracia. Foi precisamente essa a vocação de Atenas. (GLOTZ, 1988, p. 99-100).

O autor chama a atenção para um aspecto a ser considerado: para que os gregos pudessem desenvolver os saberes filosóficos que demarcaram sua existência enquanto nação teve, além do posicionamento geográfico, dependeu de uma maneira ou de outra de vivenciar um processo histórico muito particular à época. Isto significa dizer que houve um longo processo interno e externo, enraizado em acontecimentos que foram capazes de provocar ou estimular no povo grego, as formas mais diversas de um pensamento abstrato e racional de caráter ocidental. Dentre esses eventos, destacamos, analisamos e explicamos alguns, a saber:

As *viagens marítimas* gregas suscitaram no povo grego um espírito de exploração das fronteiras além-continente para a troca de produtos comerciais e também o intercâmbio cultural, político e religioso. Nas terras afastadas da Península Balcânica encontraram localidades de características e contornos dessemelhantes a seu território. No retorno dos viajantes gregos, as estórias das aventuras marítimas se multiplicavam e não raro havia descrição de encontros com seres de morfologia espantosa e pertinente a uma criatura divina mitológica, tal como um *deus*, um *herói* ou um *titã*. Em realidade, no solo estrangeiro estavam diante de outro, de alguém que se faz presença pela alteridade. As narrativas dos mitos circulantes na sociedade possivelmente alimentavam as expectativas, como uma trampa imaginária, suficiente para produzir ideias sobre a existência de entes fantásticos. O que o mito discorre “supõe-se – não é demonstrável nem claramente concebível, mas sempre é claro o seu significado moral ou religioso, ou seja, o que ele ensina sobre a conduta do homem em relação aos outros homens ou em relação à divindade.” (ABBAGNANO, 2007, p. 784-5). As viagens gregas foram decisivas para a alteração dessas quimeras.

Não haviam monstros ou entidades disformes com poderes sobre-humanos, eram seres humanos de carne e osso que habitavam os lugares desconhecidos. A mudança de expectativa e de preconceito, portanto, foi substituída por uma visão antropológica, comercial e política. A ideia de um mundo encantado transformou-se em informação e possibilidade, em uma nova explicação de georreferenciamento e de conhecimento sobre terras e povos multifacetados. É por isso que, ao compararmos os mitos dos cretenses e dos micênicos com os relatos dos historiadores Homero e Hesíodo, percebemos a retirada dos aspectos temerosos do início do mundo e das características disformes das divindades. A alteridade passou ao nível sociológico

adequado quando os atributos humanos foram identificados nos seres incógnitos. Há, nesse sentido, a descoberta de uma racionalidade subjacente nas narrativas dos viajantes helenos, que redefine as atividades humanas e os aspectos morais e religiosos que estão envoltos na mitologia resultante dessas incursões além-Grécia.

A *utilização de calendários* na Grécia Antiga facilitou a rotina diária dos gregos na sociedade, serviu como um diferencial nas viagens comerciais e contribuiu par a organização espaço-temporal das realizações a serem executadas pelo Estado. Aproveitando os conhecimentos de *contagem dos dias* dos Sumérios, Babilônicos e dos Egípcios, que usavam o calendário baseado no movimento da lua, do sol e das estrelas, convenceram-se de que o ciclo completo das estações do ano durava entre 354 a 366 dias. Os gregos perceberam que o ciclo das estações e outros períodos de tempo poderiam sofrer abstrações, previsões e monitoramento.

> Méton de Atenas (cerca de 440 a.C.) deduziu que 19 anos solares, equivalem a 234.997 meses lunares, o que resultou no ciclo metônico de 19 anos, em que os anos 3, 5, 8, 11, 13, 16 e 19 tinham 13 meses lunares cada e os outros anos tinham 12 meses [daí] ´um dia empurra outro dia, e cada lua nova caminha para a morte` - Horácio, *Odes*, Livro II." (HUGHES, 2010, p. 35).

A capacidade criadora de Méton desvela uma capacidade de abstração nova, potente suficientemente para demudar o tempo mitológico em um tempo humano calculado em parâmetros de métrica verificada e determinada naturalmente e não uma expressão da vontade de Cronos (*krónos*), suposto deus do tempo impossível de se apoderar pela força e que, assim, rege o destino humano destruindo tudo ao seu redor. A aplicação do calendário entre os gregos tomou um caminho sem volta e foi aperfeiçoado pela ciência helênica como instrumento racional e útil, de modo tal que corroborou na agricultura, no comércio, nas navegações, na distribuição das leis, nas práticas dos cultos religiosos, e, na organização das assembleias das praças públicas.

A *utilização de recursos monetários* na Grécia Antiga para as trocas comerciais e de trabalho estimularam a gradativa substituição da relação mercadoria-mercadoria por outro sistema financeiro estabelecido pela relação mercadoria-moeda. Nessa última relação, os valores das *coisas de troca* foram concebidos abstratamente e por convenção social, de modo que os reaprenderam a métrica do valor agregado em uma coisa determinada, a moeda. O conjunto formado por abstração e materialização conseguiu produzir um novo tipo de produto social apropriado diminuir a percepção de injustiça que havia no simples escambo de coisas. Nesse sentido, a fixação do valor das coisas é uma condição abstrata sem a qual a permuta de mercadorias se

torna algo impossível ou mais complexa e paradoxal, ou seja, sem um determinado instrumento convencional de medição das coisas o risco de injustiça se torna maior.

> Todos os bens, portanto, devem ser mensuráveis por meio de algum padrão. Este padrão é na verdade a demanda, fator que mantem a união da comunidade (com efeito, se as pessoas não necessitassem dos bens umas das outras, ou não necessitassem de todos eles igualmente, não haveria permuta, ou pelo menos não haveria a mesma espécie de permuta); mas o dinheiro se tornou por convenção uma espécie de representante da demanda; ele tem este nome (*nômisma*) porque existe não por natureza, mas pela lei (*nomós*), e porque está em nosso poder mudá-lo e torná-lo inútil. (ARISTÓTELES, 1996, p. 202).

Para o filósofo, se torna impossível haver entre as coisas diferentes entre si uma perfeição na comensuração, mas, partindo da demanda como referência as coisas tornam-se suficientemente comensuráveis. No estabelecimento convencional de um padrão, o dinheiro, encontramos a chave para a resolução racional de problemas de ordem prática da vida hodierna:

> O dinheiro nos serve também como garantia de permutas no futuro; se não necessitamos de coisa alguma no presente, ele assegura a realização da permuta quando ela for necessária; com efeito, ele preenche os requisitos de algo que podemos produzir para pagar por aquilo de que necessitamos, de maneira a podermos obter o que nos falta. (ARISTÓTELES, 1996, p. 203).

O dinheiro, portanto, é um pré-requisito inabdicável para as trocas de valores na sociedade, a partir de mercadorias ou de serviços. O enunciado aristotélico é conciso, mas traz uma espécie de fórmula potente para dirimir possíveis conflitos graves entre duas partes na sociedade. O dinheiro, no formato de moeda, pelo fato de agregar em si um valor mais estável foi instituído entre os gregos como o *metro* de atribuição de valor aos produtos e serviços substituindo, por exemplo, a simples permuta de coisas para satisfazer as demandas da economia de casa (*oikós*) criando, assim, a possibilidade de haver tipos alternativos de trocas, visando uma crematística (*khrematistiké*), ou seja, uma aquisição de mais moeda com moeda.

A *disseminação e o aperfeiçoamento da escrita alfabética* (*alphabetos*) nos territórios gregos, para além de ser mais um mecanismo técnico, foi importante veículo de transferência do poder das mãos de poucos letrados para a massa grega detentora de certos recursos culturais e econômicos. Os saberes enclausurados nas escolas da elite foram gradativamente acessados pelas minorias alfabetizadas. Por maiores que sejam as críticas feitas pelos filósofos aos sofistas, esses últimos foram importantes na difusão das narrativas e dos documentos com registro escrito. A partir da representação fonética dos objetos, os gregos começaram a desenhar as palavras em

forma de primeiras escritas, de modo simples e direto, mas não de maneira idêntica ao que era feito em registros mais antigos, como os hieróglifos dos *egípcios* e os ideogramas dos *chineses*. Nessas culturas, para cada objeto, pessoa, fato ou ação era preciso criar uma representação visual.

A escrita grega se assemelha mais ao sistema de escrita cuneiforme (em forma de cunha no barro) desenvolvido pelos *sumérios*, no qual há representação das sílabas das palavras; assim como da escrita fonética utilizada pelos fenícios, em que poucos símbolos combinados poderiam representar o som das palavras. A escrita, ao invés de ser o *desenho da coisa*, passaria pela representação da *coisa falada*. A possibilidade de combinações, passaria a representar gráfica e sonoramente ideias, coisas, pessoas e locais. Se, por um lado, as escritas não-fonéticas eram sacralizadas e davam prestígio e/ou poder somente para alguns poucos técnicos na arte gráfica; por outro lado, a escrita fonética transformava os símbolos gráficos em elementos abstratos, leigos, racionais e de razoável facilidade de assimilação e execução. A escrita alfabética pôde, inclusive, ser sistematizada para ampla propagação na obra distinta denominada de *Analítica* ou *Órganon*, elaborada e redigida entre os anos de 335 a 323 a.C., composta de seis partes: *categorias*, *da interpretação*, *analíticos anteriores*, *analíticos posteriores*, *tópicos* e *refutações sofísticas*. Ao terminar a obra, o autor faz a seguinte consideração final:

> Se, portanto, depois de exame, parecer que, em vista destas condições de originalidade, nossa investigação se mostra em condição satisfatória, comparada às outras investigações que foram formadas pela tradição, restará a todos vós, nossos estudantes, a tarefa de nos escusar pelo incompleto de nossa investigação e serdes gratos por nossas descobertas. (ARISTÓTELES, 2005, p. 608).

Não há dúvida de que essa obra é um marco nos registros escritos do ocidente, dada a relevância para o discernimento do *modus operandi* da língua escrita que recebemos como legado aristotélico. Por um lado, a forma de escrita de signos e de significados pode ser qualificada como forma *segmental*, uma vez que os grafemas representam as unidades básicas de som que são os fonemas de uma determinada língua. Por outro lado, pode ter uma classificação como um registro fonético, porque expõe a representação dos fonemas por um certo signo.

A *remodelação dos espaços coletivos na pólis* feitas pelos gregos foi um fato marcante e derivado de alguns fatores, entre eles, as novas condições geopolíticas da Grécia, as riquezas trazidas nas viagens comerciais e o deslocamento de massas

populares do campo, atraídas pela infraestrutura e conveniências urbanas. O conjunto de novas construções como arruamento, casas, muralhas, palácios, praças e templos era um atrativo irresistível para uma mudança de vida, básica e campesina, para uma vida de trabalho e novas experiências nos espetáculos teatrais, feiras, artesanato, manifestações cívicas e religiosas. A autossuficiência cultural, econômica e política da *pólis* estimulava o comércio de utilidades, levou ao aperfeiçoamento da técnica do artesanato, ao surgimento de novas atividades laborais e intelectuais, resultando em novas formas de organização sociopolítica. No mapa da Península Balcânica[5] na Antiguidade, observamos algumas cidades-estados, como Acaia, Arcádia, Argólida, Beócia, Elida, Etólia, Eubéia, Fócida, Lacônia, Lócrida e Messênia, que gravitavam ao redor da cidade-estado de Esparta, na região do Peloponeso; e, as cidades-estados Agios Kosmas, Aphidnae, Brauron, Elêusis, Maratona, Markopoulo, Menidi, Nea Makri, Rafina e Thorikos orbitando ao redor de Atenas, na região da Ática:

> Estava favoravelmente localizada para ser a porta através da qual os gregos saíam em direção às movimentadas cidades da Ásia Menor e através da qual essas cidades mais antigas enviavam seus artigos de luxo e sua cultura para a Grécia adolescente. Possuía um porto admirável, Pireu, onde inúmeros navios podiam encontrar um abrigo das águas encapeladas do mar. E contava com uma grande frota marítima. De 490 a 470 a.C., Esparta e Atenas, esquecendo o ciúme e unindo forças, combateram e derrotaram os esforços dos persas, sob Dario e Xerxes, de transformar a Grécia em uma colônia do império asiático. [ao fim da guerra] Esparta voltou a cair no isolamento agrícola e na estagnação, enquanto Atenas se tornava um movimentado mercado e porto, o local de encontro de muitas raças de homens e de diversos cultos e costumes, cujo contato e cuja rivalidade geraram comparações, análise e reflexão. (DURANT, 1996, p. 30).

O declínio do poder tradicional das famílias aristocráticas, detentoras das terras e *status* por consanguinidade; e, a perda de credibilidade das forças divinas mitológicas, que funcionavam para o arrefecimento das tensões sociais e como trampa espiritual geradora de entorpecimento do pensamento racional autônomo, alteraram o *status quo*. O comércio, as feiras e as novas técnicas de produção de mercadorias formaram um ambiente propício para a ocupação das massas populares

[5] A Grécia está localizada em uma península e tem um terreno acidentado que obriga seus habitantes, desde os tempos antigos, a viverem em comunidades, próximos uns dos outros, em localidades situadas próximo ao Mar Mediterrâneo que banha 3 continentes: a África, a Ásia e a Europa. Mileto, por exemplo, é uma cidade que hoje pertence à Turquia, na costa ocidental da península da Anatólia: na época estudada, era uma cidade-estado fundada como primeiro assentamento do povo jônio. A necessidade de trocas comerciais, o conhecimento do mar e condição geográfica da Grécia fizeram com que entrassem em contato com inúmeros povos de diferentes culturas, estabelecendo relações comerciais, de amizade e de aprendizagem. Sua localização apresentava uma relevância estratégica para as questões geopolíticas e explica, em grande parte, o ambiente de surgimento da filosofia.

– para o negócio. Com a força dessa *pólis* advieram as condições favoráveis para as atividades intelectuais e filosóficas – para o ócio.

A *força do argumento na política* foi mais um dos modos em que os gregos apoiaram o movimento de transformação de sua sociedade. O prestígio da figura da autoridade herdada por nascimento era um marco societal helênico, pois o poder ou vinha do chefe de grandes famílias privadas ou vinha de um poder religioso. A característica principal desse tipo de autoridade reside no poder pessoal, intransferível e, muitas das vezes, incontrolável por emanar de uma origem apolítica. Com o prosperar das cidades-estados (*pólis*), o espaço da *autocracia* começou a reduzir de tal forma que sua decadência significou o aparecimento de um novo tipo de domínio da sociedade; o poder político, a partir da força do argumento público. A política passou a ser mediar as relações sociais estabelecidas pela assembleia das praças públicas. Com as atividades políticas cada vez mais amadurecidas pelo debate público, o poder novo nascente que insurgiu na sociedade grega foi a *democracia*. Já não eram mais as famílias patriarcais aristocráticas o centro do poder e sim as instituições criadas como poder público, como as assembleias e os tribunais; não cabia mais a autocracia do chefe de família nobre rural, militar ou religiosa, a expressão da vontade coletiva representada na *Lei* (*nomós*) impera como poder.

> Sócrates – Dividamos, em pensamento, uma cidade democrática em três classes, tal como é, na realidade. A primeira é essa casta que, em consequência do desregramento público, não se desenvolve menos do que na oligarquia. Adimanto – Assim o é. Sócrates – Com a diferença de que é muito mais ardente nesta última. Adimanto – por quê? Sócrates – Na oligarquia, já que é desprovida de crédito e mantida à margem do poder, fica inativa e não ganha poder. Na democracia, pelo contrário, é ela que governa quase com exclusividade. Os mais ousados do grupo falam e atuam. Os demais, sentados perto da tribuna, se intimidam e fecham a boca ao contraditor, de modo que, num tal governo, todos os assuntos são regulados por eles, com exceção de um pequeno número. Adimanto – É isso. Sócrates – Há também uma outra classe que se distingue sempre na multidão. Adimanto – Qua é? Sócrates – Como toda a gente trabalha para enriquecer, os que são naturalmente mais disciplinados tornam-se, em geral, os mais ricos. Adimanto – É o que parece. Sócrates – É aí, suponho, que há mel em abundância para os zangões e que é mais fácil de extrair. Adimanto – É verdade. Afinal, como se poderia tirá-lo daqueles que pouco têm? Sócrates – Por esse motivo, é a esses ricos que se dá o nome de erva de zangões. Adimanto – Parece que sim. Sócrates – A terceira classe é o povo, todos os que trabalham com as mãos e os que são estranhos aos negócios e não possuem quase nada. Numa democracia, esta classe é a mais numerosa e poderosa, quando está unida [grifos nossos]. (PLATÃO, 1997, p. 283-4).

No diálogo, o filósofo procura demonstrar a composição política da assembleia democrática onde há uma competição entre os participantes para governar obtendo o

uns sobre os outros, mas, deixa claro que o verdadeiro governo não desponta para guardar sua própria conveniência, mas o interesse de seus governados.

Assim sendo, os gregos passaram a encontrar-se nos espaços públicos para o debate e a votação sobre as demandas da cidade-estado em contraponto com os interesses particulares. O espírito democrático começa a determinar a metodologia de resolução das questões públicas e é exercitado como pensamento filosófico: (1) uma norma geral para todos os cidadãos, resulta em um regramento e um ordenamento da vida coletiva: a reflexão filosófica irá adotar essa ideia de um mundo ordenado, regulado sistematicamente, como um modelo proposto; (2) o poder democrático construído no debate público e não uma disposição divina ou da alma de um indivíduo. A demanda nessa configuração democrática eleva-se em uma racionalidade da persuasão, da técnica da argumentação e do discernimento filosófico; (3) o coletivo que é responsável por sua própria existência e subsistência cultural e material reside em uma educação humana integral (*paidéia*). A formação de caráter e de conhecimentos teóricos e práticos passa por essa educação pública, construída em uma lógica da argumentação política coerente, necessária e suficiente; e, em um conjunto de conhecimentos derivados das atividades desempenhadas na *ágora*.

2.1 A FILOSOFIA NO CONTEXTO DA DEMOCRACIA ATENIENSE

Ao falarmos da experiência democrática ateniense, queremos registrar, por um viés, a arena ou o campo de força/poder entre os grupos sociais distintos existentes na Grécia Antiga com as contradições que não se manifestam claramente na disputa política, mas que estão presentes nela, bastando um olhar mais atento e perspicaz: é o caso da desproporcional e injusta distribuição das funções e dos benefícios da participação na cidade-estado, a *pólis;* e, por outro viés, a relação entre a democracia dos gregos, particularmente dos atenienses, na qual promoviam o confronto das ideias que criaram uma cultura do questionamento e da aceitação da derrota de seus argumentos: essa nova cultura permitiu o desenvolvimento do argumento convincente e coerente dos filósofos no local privilegiado que era a *ágora*.

A cidade-estado de Atenas em contraposição a Esparta, foi erguida sob a égide do pensamento democrático, mas continha as contradições próprias de um modo de organização de sociedade autóctone (*autókhthon*), oposta à sociedade alóctone (*allóskhthon*), ou seja, os atenienses se orgulhavam de pertencer à própria terra e de

pertencerem a povos que sempre viveram na região[6]. Em Atenas “desde os tempos mais recuados, a unidade étnica e territorial realizava para sempre a condição moral e material da igualdade política” (GLOTZ, 1988, p. 100). Ao se referir a tal unidade Glotz elucida o crescimento e o desenvolvimento da civilização grega, pois nos permite observar as duas condições básicas para a formação sólida de um determinado povo: sua identidade étnica e o controle de um espaço territorial.

A cidade grega nasce como o local de convívio de todos os tipos de indivíduos e com diversas condições de existência: cidadãos, estrangeiros e escravos; sacerdotes e guerreiros; todos os indivíduos ocupam um espaço e uma função importante na estrutura do sistema social da cidade (*pólis*), sobretudo cooperam para a separação entre o domínio público e o privado. A expressão máxima dessa cooperação estava concentrada na praça pública (*ágora*), local de assembleia ou reunião destinada para a discussão dos interesses coletivos, mas também, um espaço de limitação dos interesses privados. A *ágora*, como o fórum do debate político, servia para construir coletivamente os rumos da cidade, dando um ordenamento humano para as demandas sociais, o que arrefecia os ímpetos de subjugação das coisas mundanas à ordem divina, aos deuses ou ao sagrado. A política como cidadania, inaugurava um novo tempo na Grécia Antiga, transformando a *prerrogativa de sangue* das famílias privilegiadas em função de nascença ou riqueza, em *prerrogativa de justiça*, dada aos cidadãos enquanto representantes dos interesses da cidade.

O processo de consolidação da justiça ateniense, foi longo e resultou de fortes pressões das multidões populares sobre as castas de nobres. Os trabalhadores[7] submetidos ao regime de trabalho escravo e recompensados exclusivamente pelas suas obras, entravam em luta contra os *eupátridas* (*eu* = bem; *pátrida* = nascido), que

---

[6] Os *génos* formavam a sociedade e detinham o controle das comunidades tribais da Grécia Antiga, antecessoras das futuras *pólis*: “Que significa *génos*? Essa palavra é frequentemente traduzida por *raça*, ou por *estirpe* ou por *família*, mas nenhuma dessas traduções, embora estritamente corretas, dá conta de todo o significado de *génos* – justamente por serem restritas, pois é isso e muito mais além disso. A palavra *génos* se liga etimológica e semanticamente ao verbo *gínomai*, que diz ´nascer` e também *tornar-se* ou *devir*, portanto em *génos* há a ideia de nascer e de tornar-se conforme as determinações de nascimento; mas o substantivo *génos* designa um grupo de indivíduos ligados entre si por laços de nascimento e pela comunhão de uma natureza dada por nascimento, natureza essa que os constitui mais decisivamente que qualquer outro fator.” (HESÍODO, 2007, p. 75). Os *génos* possuíam uma organização militarizada, com o comando de um chefe (*pater*) que decidia sobre o papel de cada indivíduo, deliberava sobre os assuntos privados e públicos, comandava a produção e garantia a segurança do *genos* com artifícios militares. O *pater* era respeitado e considerado como um interlocutor entre os homens, seus ancestrais e os deuses, entidades protetoras das famílias e do próprio *genos*.

[7] Arqueiros, artesãos, ferreiros, lavradores, marinheiros, pastores, pescadores, sapateiros.

formavam a elite da sociedade grega. Os camponeses condenados à escravidão por não pagarem suas dívidas, os comerciantes indignados com a privação de direitos políticos, os artesãos renegados ao trabalho manual desprestigiado, enfim, todos os trabalhadores compuseram uma massa descontente para exigir a publicação de leis justas. Para arrefecer os sentimentos de hostilidade e de vingança entre os eupátridas, estrangeiros (*metecos*) e escravos, que desencadeavam assassinatos e conflitos que cobriam de sangue a cidade, legisladores ou reformadores criaram as primeiras leis ou regras codificadas em uma legislação, independente de arbitrariedades da realeza ou de entidades divinas. Drácon, Sólon, Pisístrato, Clístenes, Efialtes e Péricles, são os primeiros legisladores e reformadores que marcaram essa nova era ateniense.

> **Drácon** fixou as condições em que se devia recorrer à vigilância ou à conciliação. Para desagregar os grupos familiares, separou em cada um deles círculos de parentelas mais ou menos próximos, e mesmo, em certos casos, impôs que os parentes convocados tomasses as decisões por unanimidade; apelou para o individualismo existente dentro do gênos. (GLOTZ, 1988, p. 101).

Devido a complexidade da conjuntura histórica de Atenas à época as medidas adotadas por Drácon (660-600 a.C.) foram necessárias, mas não suficientes para acabar com os privilégios dos eupátridas, que mantinham uma aristocracia agrícola intimamente radicada na tradição das famílias de *status* social. Essa casta aristocrática conseguiu a expansão de seus domínios territoriais em detrimento das pequenas propriedades rurais; e, conservavam o poder econômico e político com a escravização de seus devedores inadimplentes, de duas maneiras distintas: vendiam seus escravos em outras cidades gregas, auferindo lucros com isso ou obrigavam seus escravos a trabalharem em suas terras, com uma recompensa máxima de um sexto das colheitas.

Para Glotz (1988), esse cenário é que fez insurgir de um berço aristocrático Sólon (638-558 a.C.), um adversário dos privilégios da nobreza rural como *um marco de pedra*, um legislador com conhecimento e ousadia patriótica para enfrentar as divisões e estabelecer certo equilíbrio na estrutura social da cidade, o que pode ser interpretado como uma espécie de revolução mitigada, cujo resultado esperado era uma transformação econômica e social.

> De uma só vez, suprimiu as barreiras que mantinham os **Eupátridas** separados das outras classes e abrigavam as prerrogativas tradicionais dos *génê*. Para libertar a terra, tomou uma medida geral imediata, a ´exoneração`

> dos *hektêmórioi* (*seisákhtheia*), ao mesmo tempo em que suprimia todos os resquícios da propriedade coletiva e mobilizava o solo através de uma série de leis sobre a constituição do dote, o direito de sucessão e a liberdade de testar. Para libertar o indivíduo, limitou o poder paterno, mas sobretudo proibiu a escravidão por dívidas sob todas as formas, inclusive a servidão penal, e proclamou assim o *habeas corpus* do cidadão ateniense. (GLOTZ, 1988, p. 101).

Como se vê, Sólon se destacou como legislador na medida em que soube captar as exigências de mudança que a sociedade ateniense apresentava, sobremaneira, compreendeu a extensão da tensão social na pólis derivada das insatisfações com as reformas fixadas por Drácon. Merecem destaques as três maiores alterações na cultura de poder aristocrático: a abolição da hipoteca da terra e da escravidão por endividamento (*seisákhtheia*); o fim do critério hereditário (descendência familiar) e a adoção do critério censitário ou timocrático (renda) para a participação política na pólis; e, a unificação dos sistemas de pesos e medidas: “prudente e provisória pelo lado político, mas audaciosa e definitiva pelo lado social, a reforma do Sólon assinala o advento da democracia.” (GLOTZ, 1988, p. 102). Havia no legislador um aspecto de diplomacia que corroborava com o êxito das medidas a serem adotadas no transcorrer das disputas democráticas.

Por essa razão, a democracia ganhava contornos mais definitivos com outra constituição democrática de Atenas promovida por Clístenes (565-492 a.C.), um destacado membro da antiga e influente família aristocrática denominada de Alcmeônida, supostamente descendente de Alcméon, que na mitologia grega é neto do rei Nestor, conhecido por ter combatido na Guerra de Tróia, um conflito bélico entre os gregos e os troianos entre 1.300 e 1.200 a.C.. A legislação proclamada por Clístenes, portanto, complementa e aperfeiçoa as leis de Sólon, o que fica perceptível na observação a seguir:

> O país inteiro foi dividido em *dêmoi*, pequenas comarcas com assembleia, magistrados e administração próprios. Cada cidadão estava inscrito no registro de um desses *dêmoi*, e o nome do *dêmos* que se acrescentava ao seu atestava a sua qualidade de cidadão. Todos os *dêmoi*, cujo número ultrapassava de muito a centena, deviam ser divididos em 10 tribos (*phulaí*) que, por esse mesmo fato, já não eram gentílicas, mas topográficas. [...] dessa maneira, cada tribo compunha-se de três séries de *dêmoi* de três *trittúes*. Embora topográficas, as tribos não eram, pois, territórios inteiriços; não representavam interesses que pudessem contrapô-las umas às outras. O sistema decimal das tribos foi aplicado a toda organização política e administrativa da cidade. A *Boulê* era constituída de 500 membros, à razão de 50 por tribo, escolhidos nos *dêmoi*, proporcionalmente à população, e cada tribo representada na *Boulê*, por sua vez, constituía a sua comissão permanente durante desse mundo. (GLOTZ, 1988, p. 103).

Com essa constituição, os atenienses liderados por Clístenes, instituíram uma forma de organização racional e um mecanismo de funcionamento da sociedade com caráter geométrico, que refletia a maturidade cultural de um povo cujas experiências do passado não eram vistas como simples memórias, recordações, mas uma base de ensinamentos suficientemente capaz de alterar o modo de pensar e de agir de seus membros. Nota-se que a preocupação central reside na equidade, na instalação de um formato de pólis democrática eficiente e eficaz para respeitar a igualdade de direito de cada um dos participantes e, ao mesmo tempo, do todo (*dêmoi*). O sentimento de equidade correspondia ao que o legislador considerava como *justo*, demonstrando um espírito de moderação política, necessária pela profunda modificação proposta: o poder público pertence ao povo da pólis e não ao partido ou pequeno grupo de aristocratas. A imposição da justiça nesse modelo constitucional não era hermética absolutamente, pois havia margem para alterações pontuais tanto por parte dos democratas quanto por parte dos oligarcas, apenas não se admitia adulteração na essência da constituição, a assembleia do povo (*Boulê*).

Nas primeiras décadas do século 5 a.C., Atenas estava governada pelas leis civis de Sólon e pelas leis políticas de Clístenes. Também nesse período ocorreram as Guerras Médicas entre os Gregos e os Persas, cujos conflitos bélicos ocorridos entre os povos gregos e os medo-persas, provocados pelas disputas territoriais pela Jônia, importante região de colonização grega onde Mileto, era a cidade-estado principal, resultaram na vitória da união das cidades-estados gregas sobre os persas, com destaque para Atenas. O êxito nas Guerras Médicas deu à Grécia novo fôlego econômico e político e, à Atenas, o título de capital do mundo mediterrâneo. A democracia ateniense consolidou-se como um regime capaz de suportar momentos de instabilidade e de gerar soluções políticas e militares para atingir resultados favoráveis. De fato, a construção de navios, portos e fortificações; o dinheiro circulante para o pagamento dos soldados, sobretudo marinheiros; a remodelação das cidades com valorização mobiliária; o trabalho conjunto entre as diversas classes sociais, que resultou em uma mistura heterogênea da população grega; o desenvolvimento contínuo do comércio e da indústria; enfim, tudo promoveu uma grandeza econômica e política da cidade de Atenas e, por efeito, do restante da *hélade*.

Era de se esperar que surgisse um movimento exigindo alterações nas legislações atenienses, o que não tardou a acontecer:

> Já nas alturas do ano 500, a constituição de **Clístenes** sofrera importantes retoques: o Conselho dos Quinhentos recebera sua organização definitiva, e a criação de 10 estrategos [generais] eleitos desferira sério golpe no colégio dos arcontes [magistrados]. [...] Em 462, o partido democrático era liderado por **Efialtes**. Foi de suas mãos que o Areópago [Tribunal ou Assembleia de Justiça], já com alguns dos seus membros afastados por processos judiciais, recebeu golpe de misericórdia. [...] Os poderes retirados ao Areópago passaram à Assembleia do povo, à *Boulê* e aos tribunais da *Héliaía* [tribunais supremos]. Essa reforma foi severamente julgada por **Plutarco**, que aplica a **Efialtes** a palavra de **Platão** sobre os homens que ´prodigalizam ao povo a mais pura e irrestrita liberdade`. [...] **Péricles**, o sobrinho-neto de **Clístenes**, juntava a uma inteligência genial uma eloquência, uma autoridade, uma habilidade na condução dos homens, que lhe permitiram servir o povo e, ao mesmo tempo, dominá-lo. (GLOTZ, 1988, p. 103).

Para Glotz (1988), com Péricles (492-429 a.C.), a estrutura social da democracia ateniense recebe o *status* definitivo de equidade e justiça, de modo que os interesses privados e públicos são confrontados e o equilíbrio perfeito é buscado, de sorte que os direitos dos indivíduos ficam em sintonia com o poder público. A palavra livre (*isegoria*) e a justiça (*isonomia*) demarcam a democracia com uma identidade única de atuação política direta, em contraponto com os sistemas representativos que começaram a existir nas sociedades ocidentais. Na igualdade,

> eis aquilo que os atenienses dão mais valor na sua constituição. ´É o mérito`, dizem eles, ´bem mais do que a classe, que abre o caminho das honras públicas. Ninguém, desde que seja capaz de servir a cidade, este impedido de fazê-lo por ser pobre ou de condição humilde. (GLOTZ, 1988, p. 1083).

Entre todos os legisladores gregos, há muitas diferenças de pensamento e de ação, mas um ponto em comum: contribuíram para a ideia de uma justiça edificada sob regras racionais fixadas a todos os cidadãos, mas em processo contínuo de aperfeiçoamento, por meio de debates e consensos construídos democraticamente na *ágora* da *pólis*. É o ideal de justiça, como prerrogativa democrática de unificação do corpo social que nascia, em direção à abolição da hierarquia fundada no poder hereditário de poucos afortunados de famílias nobres.

O orgulho democrático demonstrado pelos atenienses explica a derrocada das oligarquias gregas, mais precisamente as tradições que reservavam ao povo o papel de coadjuvantes na esfera política e nas decisões dos rumos da pólis. Daí a importância da *mistoforia* criada por Péricles, o pagamento mínimo aos cidadãos atenienses pobres que participavam diretamente das atividades públicas na ágora, como membros da Assembleia: temos aí a *origem do funcionário público*. O orgulho de serem cidadãos livres confunde-se com o orgulho de serem cidadãos iguais. A defesa da liberdade cívica, por isso mesmo, é uma tarefa indelegável do cidadão, para

garantir a igualdade e a liberdade política. Com o legislador Péricles, Atenas ampliou sua reputação entre as demais cidades-estados da Grécia e também em toda a região do mar Mediterrâneo, promovendo as artes como arquitetura[8], escultura, dança, música, pintura e teatro[9]; e, a literatura, sobretudo a poesia e a prosa[10], como as bases de formação cultural da nascente democracia de Atenas. Nesse regime político, por mais ideal que possa parecer, trazia internamente contradições que precisam ser enfrentadas. Entre as diversas incongruências, destacamos o conceito de democracia direta *restrita* apontado nos documentos históricos. Ocorriam deformações, como nas assembleias, com a participação de cidadãos homens, livres com mais de 18 anos, de família ateniense abastada. Esses homens representavam cerca de 10% de todos os outros habitantes: mulheres, crianças, estrangeiros e escravos[11]:

> Sem dúvida, esse ataque à democracia refletia a ascensão de uma minoria rica em Atenas, que se intitulava Partido Oligárquico e denunciava a democracia como sendo uma impostura incompetente. Em certo sentido, não havia muita democracia para denunciar, pois dos quatrocentos mil habitantes de Atenas 250 mil eram escravos, sem direitos políticos de qualquer espécie, e dos 150 mil homens livres ou cidadãos, só um pequeno número comparecia à Eclésia, ou assembleia geral, onde eram discutidas e determinadas as diretrizes do Estado. (DURANT, 1996, p. 31).

Havia, portanto, uma discricionariedade evidente no direito de participação, o que impedia o aparecimento do conceito de democracia direta *irrestrita*, ou seja, de caráter universal. A limitação da participação política do povo, em geral, tornava-se

---

[8] O incentivo à arquitetura como meio de atração de artistas, intelectuais e estrangeiros para Atenas é um marco na administração de Péricles.

[9] Por meio da comédia (*komoidía*), os atenienses representavam seus maus costumes; a sátira aos deuses, governantes e mortos; o abuso de poder das oligarquias; a relação imoral entre o divino e o mundano; enfim, tudo era ridicularizado, daí o uso de máscaras cômicas horríveis e disformes. Por meio da tragédia (*tragoidía*), os atenienses buscavam um modo de vida mais nobre, menos empobrecido pelos sentimentos e ações corrompidas do ser humano, daí que as fontes de inspiração eram a religião e a saga dos heróis. Em síntese, a comédia e a tragédia são demonstrações fortes do recém-adquirido espírito democrático ateniense.

[10] A filosofia é uma expressão e/ou um gênero de prosa que deve à democracia ateniense da Grécia Clássica, sua consolidação. Sendo uma arte que busca a explicação sobre a origem do mundo e da existência dos seres, através das palavras, sem ficar subordinada a metrificação intencional ou a ritmos regulares, ou seja, filosofar é prosear, expressar-se naturalmente através de uma linguagem.

[11] Na historiografia da Grécia Clássica não há acordo em relação ao número total de residentes na cidade de Atenas. Para Aranha & Martins (2003, p. 221), “Atenas possuía meio milhão de habitantes, dos quais trezentos mil eram escravos e cinquenta mil metecos (estrangeiros); excluídas as mulheres e as crianças.” Segundo Barker (1978, p. 22), “a população total de Atenas pode ser estimada entre 300 mil a 400 mil habitantes. a) cidadãos, esposas e filhos: 160 mil. b) metecos ou estrangeiros residentes: 135 mil. c) escravos: 80 mil.” Finalmente, conforme Finley (1963, p. 27), “o total de habitantes estaria entre 250 mil e 275 mil habitantes, sendo que, desse total, o número de escravos deveria orçar 60 mil a 80 mil.”

uma nova forma de estabelecimento e controle do poder sobre os assuntos públicos, agora sob a tutela de uma pequena parcela aristocrática de cidadãos, os *eupátridas*. Com a seleção censitária, cerca de 90% da população ficava excluída do processo político que, em uma abordagem histórica significava a exclusão do controle e constituição dos ordenamentos artísticos, econômicos, jurídicos, políticos e religiosos. A escravidão despontava como o paradoxo desafiador e imperativo que indicava as imperfeições do *modelo* de democracia ateniense. Explica-se isso, porque nessa sociedade, o escravismo e o patriarcalismo marcavam uma história em construção.

O paradoxo reside nos princípios norteadores da participação política, defendidos pelos democratas na *ágora* da *pólis*: *isegoria*, *isocracia* e *isonomia*. Se todos os cidadãos merecem e gozam do direito de falar livremente (*isegoria*) nas Assembleias realizadas nas praças públicas; de exercerem igualmente o poder na cidade e em suas instituições de administração, por meio de sorteios e indicações (*isocracia*); e, serem representados igualmente perante as leis (*isonomia*); então a exclusão dos demais atenienses, ou seja, mulheres, crianças, estrangeiros e escravos contraria a lógica de justiça, não guardando nexos entre o modelo constituído e a realidade concreta. Desses excluídos, chama atenção a situação mortificante dos escravos denominados de *doulos* ou *andrapodon*, uma vez que as mulheres, crianças e estrangeiros detinham condições sociais razoavelmente aprazíveis ou, pelo menos, não tão violentamente humilhantes. Para evitar deturpações históricas e conservar o rigor científico na apreciação dessa contradição, então se faz necessário uma inserção na história concreta e no pensamento grego da época acerca da escravidão dos *doulos* ou *andrapodon*:

> A metamorfose das aldeias em cidades determinou essenciais modificações na sociedade helênica. Na periferia dos centros urbanos desenvolveu-se uma agricultura mercantil especializada no abastecimento da população citadina. Importantes ramos artesanais operam seus vínculos com economia rural. A divisão do trabalho aprofundou-se. O comércio e as finanças tornaram-se práticas sociais especializadas. As atividades artísticas e intelectuais aprimorar-se. (MAESTRI FILHO, 1994, p. 28).

O autor mostra que havia um processo de alterações radicais em curso na Grécia Antiga nos levando a compreender melhor essas alterações. Nos tempos homéricos dos séculos 12 a 8 a.C, os gregos viviam e trabalham a terra e dela retiravam seu sustento e nela estabeleciam as relações de força e poder. Organizados em comunidades gentílicas (*genos*) isoladas umas das outras, conseguiam certa unidade cultural, econômica, política, religiosa e social, tendo por base uma economia

primária e coletivista. Não haviam cidades e os ajuntamentos maiores de campesinos apenas formavam rústicas cidadelas ou vilas rurais. Após diversos conflitos internos, houve uma reorganização do *genos* em *fratias* como a união de *genos*, depois em *tribos* como a união de *fratias* e, finalmente, em *pólis* como cidades-estados.

Nesse processo, as terras gentílicas foram divididas, seus donos espalhados por toda a Grécia e, com isso, novas organizações econômicas e políticas foram ganhando forma, dando origem aos tempos arcaicos dos séculos 8 a 6 a.C. As cidades-estados ocuparam o centro do universo social desses novos tempos gregos, com Atenas tendo o papel de destaque pela grandiosidade arquitetônica que atingiu graças ao trabalho criativo de seus habitantes: a *Acrópole* e as fortificações são exemplares ainda existentes, embora em ruínas; pelo forte comércio de produtos alimentícios e artesanais; e, pela proximidade com o mar Mediterrâneo: era ligada ao seu porto, o Pireu, por meio de estrada carroçável, o que favorecia a compra e a venda de mercadorias e escravos. Quando dos tempos clássicos dos séculos 5 a 4 a.C, essa realidade pertencia a um passado remoto, mas guardava um legado considerável.

Na Atenas clássica, os cidadãos atenienses dedicavam-se a múltiplas atividades artísticas, econômicas, políticas e religiosas; ao mesmo tempo em que nas ruas da cidade cosmopolita, facilmente eram vistos os estrangeiras passeando, atraídos pela grandiosidade e pelas oportunidades de trabalho; e, os desocupados esperando na *ágora* um eventual contrato ou negócios. Foi nesse período clássico, que a situação dos homens cativos sofreu mudanças, mas não para melhor, em relação aos outros períodos históricos já identificados anteriormente:

> O escravismo grego alcançou seu apogeu nas cidades comerciais e, sobretudo, em Atenas. Fora as entidades políticas, privilégio dos cidadãos, poucos ofícios ou ocupações não empregavam trabalhadores escravizados. Entretanto, os cidadãos pobres e os estrangeiros estabelecidos em Atenas – os metecos – ocupavam-se igualmente nelas. As tarefas domésticas foram uma das poucas atividades rejeitadas pelos cidadãos. A força de trabalho não era ainda concebida como uma mercadoria. Trabalhar como assalariado para uma pessoa, permanentemente, era quase como passar a pertencer-lhe. O escravo urbano ocupava-se nas tarefas de manutenção e produção domésticas. Entre outras labutas, era porteiro, jardineiro e dedicava-se à residência. Moía os grãos, buscava os gêneros alimentares na propriedade senhoril, comprava-os no mercado, preparava-os. Cativos domésticos acompanhavam os senhores nas ruas, nos espetáculos, nas reuniões públicas, nas viagens, etc. (MAESTRI FILHO, 1994, p. 33).

Havia, pois, uma divisão social do trabalho baseada na dicotomia entre o trabalho intelectual e as atividades manuais[12]. Para os cidadãos eram destinadas todas as atividades políticas que determinavam os rumos da *pólis* e para os escravos todas as demais atividades restantes, do âmbito doméstico ao público. Bem da verdade que nem todos os escravos sofriam pesados castigos ou pesadas atividades[13]: alguns poucos escravos que respondiam por funções tidas como mais nobres, como educação e administração dos negócios públicos, viviam com seus ´donos` uma relação quase que de familiaridade ou cordialidade, como é o caso dos cativos administradores, gramáticos e pedagogos. Para esses poucos escravizados, a vida cativa era dura, mas suportável. A imensa maioria passava por privações e sofrimentos incontáveis em tarefas pesadas, como no transporte de produtos; nas moagens de grãos em moinhos ou residências; nas quebras de pedras em pedreiras; no assentamento de pedras em estradas; na extração de mármores em minas; na carpintaria-pedraria em construção de templos; entre outras tarefas.

> No Láurio, o trabalho seria muito pesado, o repouso escasso, a comida pouca. Era comum os escravos trabalharem acorrentados nos poços e nas galerias e receberem castigos físicos. A população servil dormia em espécies de senzalas, estreitas, insalubres e ferreamente vigiadas. A fuga de cativos mineiros desesperados era fato corriqueiro. Quando da invasão da Ática pelos espartanos, na última década da Guerra do Peloponeso, milhares de escravos desertaram das minas para o campo inimigo. (MAESTRI FILHO, 1994, p. 36).

Maestri Filho destaca o penoso trabalho de extração do minério de prata/argento (*árgyros*) ao qual os escravos eram submetidos, na cidade de Láurio, pertencente à região da Ática cuja capital é Atenas, já nos estertores da Guerra do Peloponeso ocorrida entre os anos de 431 a 404 a.C. A precariedade do trabalho trazia toda a sorte de doenças respiratórias e de pele, pela insalubridade das minas e

---

[12] A dualidade entre o trabalho manual e as atividades intelectuais abordaremos nos capítulos finais, com maior profundidade, ao tratarmos do ensino técnico de nível médio no Brasil atual: vamos retomar essa visão dicotômica nas relações paradoxais existentes entre a formação profissional estritamente técnica e a formação técnica humanizada.

[13] O escravo “vivenciou condições de existência penosas em algumas explorações agrícolas pequeno-mercantis. A Arqueologia recuperou exemplares das correntes que alguns cativos portavam mesmo durante a labuta. [...] As equipes de cativos eram ínfimas, se comparadas às unidades escravistas americanas. É crível que a estimativa de dois cativos, em média, por unidade agrícola ateniense aproxime-se da realidade. Na época de Péricles, quem possuísse de três a cinco cativos era um escravista remediado. Acima desse número, começava a ser considerado um homem rico. Dava prova de luxo o cidadão que se fazia seguir a rua por três escravos. No momento da sua morte, Aristóteles, personagem de destaque e homem de posses de seu tempo, possuía treze escravos – sete mulheres, seis homens.” (MAESTRI FILHO, 1994, p. 31-2).

pelo excesso de resíduos metálicos; a vigilância violenta acarretava castigos físicos; os soterramentos eram frequentes; a morte por inanição era consequência das deficiências nutricionais ou das contaminações de alimentos estragados que faziam parte da restrita dieta alimentar, composta basicamente de alhos, azeite de oliva, azeitonas, farinha, frutas ou outros alimentos; enfim, tudo corroborava uma vida precariamente sustentada.

> Temos notícias de escravos rurais que usavam calçado – algo quase inimaginável, dois mil anos mais tarde, no Brasil escravista. [...] Um escravo obter a liberdade, jamais a cidadania. Quando ocorria a manumissão, em geral através da autocompra da liberdade, o cativo ascendia ao *status* de estrangeiro, isto é, de meteco. (MAESTRI FILHO, 1994, p. 37).

Percebe-se, na sociedade grega, que o escravo em situações especiais e específicas tinha algum alento e conforto[14]. Em geral, sua vida era dura, vigiada e castigada. Era adquirido e mantido com permissão legal, como um bem móvel, com pouquíssimos direitos já que era considerado incapaz de possuir liberdade, tendo seu nome ligado à família senhoril, da qual era propriedade. As legislações proibiam que o escravista injuriasse gravemente, aleijasse ou matasse seu cativo, sob pena de ser expulso da *pólis*, pela via do ostracismo, por até 10 anos, mas isso era raro de ocorrer e não temos registro de algum caso específico. Restava ao escravo seviciado fugir ou pedir auxílio ao sacerdote, para conseguir ser vendido a outro senhor.

> Com o tempo, Atenas transformou-se em um dos principais mercados escravistas da região. Como em toda compra e venda, os mercadores realçavam as qualidades e disfarçavam os defeitos das mercadorias. À sua vez, os compradores apalpavam os cativos, exigiam que eles se despissem, caminhassem, saltassem. Vícios ocultos anulavam a compra. (MAESTRI FILHO, 1994, p. 38-9).

Como se vê, para os privilegiados cidadãos atenienses, a escravidão era considerada natural e socialmente aceitável, como uma espécie de dádiva divina aos homens livres da Grécia da época. Em termos políticos, essa situação escravista favorecia a cidadania, porque os cidadãos livres das atividades consideradas menores, dependentes da força física bruta, podiam dedicar-se aos trabalhos

---

[14] Para Aristóteles (1998), quando ocorre um abuso de poder do senhor em relação ao escravo, o prejuízo é dos dois, uma vez que ambos dependem dos resultados da relação de escravidão. Para ele, como o escravo é uma *parte animada* do senhor, embora separada, o castigo violento causa rejeição de uma parte para a outra. A convergência de interesses e de amizade entre ambos, são estatutos impostos pela natureza. Somente quando a escravidão resulta de uma convenção e de violência (escravos de guerra), não se espera qualquer tipo de familiaridade.

considerados nobres, subordinados ao intelecto. No último caso, estão todas as atividades políticas que incidem sobre os assuntos públicos, como artes, educação, legislação, moralidade, propriedade, saúde e segurança.

Para os atenienses parecia não haver contradição na democracia, pela existência dos escravos e da escravidão. Para eles, o fato de haver escravos na *pólis* era uma ocorrência corriqueira tanto quanto o fato de haver homens livres. Isso se torna mais compreensível, quando observamos para além dos dados quantitativos e chegamos ao conjunto de crenças relativas à natureza (*phýsis*), consolidadas no período clássico grego. Segundo Aristóteles, a natureza é o princípio de mudanças que ocorrem intrinsecamente nos seres ou entes animados e nas coisas ou entes inanimados. Daí o filósofo explicar que todo ser ou toda coisa possui uma enteléquia (*entelékheia*), ou seja, uma finalidade inerente de sua existência. Essa *filosofia da natureza* fica mais acessível ao entendimento, ao aplicarmos sua significação na justificação da escravidão como uma relação social naturalmente posta:

> O termo ´propriedade` emprega-se do mesmo modo que o termo ´parte`, a parte não é apenas parte de uma outra coisa, mas também lhe pertence inteiramente. [...] Um ser humano pertence a outro se, apesar de humano, for um objecto de propriedade; e uma propriedade é um instrumento destinado à acção e com existência autónoma. (ARISTÓTELES, 1998, p. 61).

Ao esmiuçarmos o trecho, referente à teoria da escravatura presente na obra que o filósofo dedicou à *Política*, compreendemos melhor a concordância dos gregos na existência natural do escravista e do escravo. Aristóteles aqui serve como o representante do pensamento da época, e também como um exemplo de quem se beneficiou da escravidão como *status quo imperantis*. Era um filósofo e um escravista, como já referido por Maestri Filho (1994). E a justificação acima esclarece isso. O *escravo* está em ato como escravo por ser uma *propriedade* do seu *senhor* e realiza plenamente sua existência natural de cativo sendo um *instrumento animado e autônomo* de ação para seu senhor. Nessa visão, o escravo carrega internamente as leis próprias que lhe conferem a condição de cativo, a impossibilidade de existir sem ser uma extensão do seu dono. Sua realização se plenifica na realização de seu senhor, de modo como foi determinado por natureza.

O escravo é por natureza o homem que pode pertencer a outro ser humano: ao usar o verbo pode ao invés do verbo deve, Aristóteles estabelece uma explicação a partir da ontologia (*ontos* = ente e *logoi* = ciência do ser) e não da deontologia (*deon* = dever e *logos* = ciência). Isso faz toda a diferença na análise, pois assim estabelece

em sua visão que o escravo contém *a priori* em sua natureza o gérmen da escravidão e não se torna escravo *a posteriori,* por obrigação moral fixada no caráter de sua personalidade. Sendo escravo *de nascimento* recebe a faculdade do uso da racionalidade apenas parcialmente, ou seja, potencialidade suficiente para executar as tarefas penosas como um seviciado. Por isso que o filósofo não diferencia radicalmente o escravo dos animais domésticos, nas atividades prestadas ao senhor, precisamente porque crê que ambos possuem somente uma inteligência concreta que obedece passivamente às impressões. A inteligência abstrata, criativa ou simbólica pertence, portanto, ao homem livre, o cidadão. A natureza foi seletiva ao determinar o tipo de inteligência do senhor e do escravo, assim como, aprovisionou cada um com uma estrutura corporal distinta:

> É intenção da natureza modelar os corpos dos homens livres de modo diferente dos corpos dos escravos, atribuindo a uns a força necessária para os trabalhos pesados e dando a outros a postura erecta e tornando-os impróprios para esse género de trabalhos, mas tornando-os aptos para a vida de cidadãos [...] é óbvio, então, que uns são livres e outros escravos, por natureza, e que para estes a escravidão é não só adequada mas também justa. (ARISTÓTELES, 1998, p. 65).

Há uma distância entre a inteligência ou alma e o corpo do senhor e do escravo, que explica a ideia de que o primeiro é dotado para a vida política em todas as suas instâncias e espaços e o segundo é dotado para a vida cativa, na qual o melhor que tem para oferecer é o uso de seu corpo para o trabalho. O *senhor* nasce para exercer a liberdade enquanto o *escravo* para pertencer e servir ao seu *dono*. Para Aristóteles, como a natureza assim determinou, é melhor o escravo servir o seu senhor do que ser entregue a si mesmo, porque é naturalmente escravo o ser humano que tem tão pouca alma e tão poucos meios que dependem de outrem. Nessa concepção, a condição naturalmente autônoma do senhor é que legitima sua cidadania e a condição heteronômica do escravo é que torna apropriada e justa sua escravidão. A contradição entre a democracia ateniense e a teoria da escravidão demarca o ambiente histórico da Grécia Antiga, onde a filosofia vinculou a sabedoria ao conhecimento.

2.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE A PRESENÇA DA FILOSOFIA NA GRÉCIA ANTIGA

O contexto de consolidação da filosofia foi possível graças a um conjunto de fatores culturais e geopolíticos ocorridos nos tempos clássicos gregos, suficientes para produzir novas ideias, construções e valores – estéticos, éticos, políticos e

religiosos. A democracia tornou-se a síntese do regime político das cidades-estados, onde cidadãos, estrangeiros e escravos colocavam em conflito seus interesses e meios, em vista de uma ocupação de espaço e de poder:

> A filosofia vai encontrar-se, pois, ao nascer, numa posição ambígua: em seus métodos, em sua inspiração, aparentar-se-á ao mesmo tempo às iniciações dos mistérios e às controvérsias da *ágora*; flutuará entre o espírito de segredo próprio das seitas e a publicidade do debate contraditório que caracteriza a atividade política. [...] Dessa ambiguidade que marca sua origem, a filosofia grega talvez jamais se tenha libertado inteiramente. (VERNANT, 2002, p. 64).

Como observa Vernant (2002), a filosofia que se consolidava no contexto acima descrito, não podia ficar imune ao seu tempo. Nascida sob a égide da racionalidade laica, tinha elementos de constituição que davam a impressão de que seria um modo de reflexão sistematizadora do mundo concreto. Mas, como era um produto humano, por excelência, do ser humano trazia as contradições e imperfeições que hoje conseguimos detectar com certa facilidade. Como matéria do tempo histórico, acabava por transportar para seu interior, as vicissitudes do ambiente grego.

> Advento da Polis, nascimento da filosofia: entre as duas ordens de fenômenos os vínculos são demasiados estreitos para que o pensamento racional não apareça, em suas origens, solidário das estruturas sociais e mentais próprias da cidade grega. Assim recolocada na História, a filosofia despoja-se desse caráter de revelação absoluta que às vezes lhe foi atribuído, saudando, na jovem ciência dos jônios, a razão intemporal que veio encarnar-se no Tempo. (VERNANT, 2002, p. 141).

O contorno e o funcionamento das *pólis* determinou o futuro da filosofia grega e, de modo inverso, a filosofia grega conflagrou na *pólis* uma nova maneira de enfrentar o destino e os conflitos inerentes aos homens que vivem em sociedade. A mudança no grau de consciência dos gregos acerca de sua história merece atenção: ele sentia sua vida determinada por forças sobrenaturais e viu na filosofia uma oportunidade de tornar-se senhor de si mesmo, com suas forças racionais.

> Portanto, foram as condições sociopolítico-econômicas favoráveis das colônias que [...] permitiram o surgimento e o florescimento da filosofia, que depois, passando para a mãe-pátria, alcançou os seus mais altos cumes em Atenas, ou seja, na cidade em que floresceu a maior liberdade de que os gregos jamais gozaram [...] para os gregos, o homem coincide com o cidadão. […] Sem levarmos isso em conta, não poderemos compreender uma grande parte da filosofia grega, particularmente a ética e toda a política da era clássica e, depois, também os complexos desdobramentos da era helenística [séculos 3 a 2 a.C]. (REALE; ANTISERI, 1990, p. 20-1).

Os autores reforçam o que já havíamos dito a respeito das condições favoráveis para o surgimento da filosofia[15]. Ao contrário do que se possa imaginar, as colônias gregas não se assemelham às colônias europeias na Idade Moderna, de maneira especial, das Américas Central e do Sul. Essas *apoikías* estabeleciam suas próprias legislações, regras ético-morais, instituições de comércio, finanças e justiça, fortificações e templos. Ao contrário do continente americano colonizado, com predomínio da ideia de exploração das riquezas naturais, as colônias gregas eram formadas por uma convergência de fatores variados, dentre os quais, destacam-se: (1) deslocamento de contingentes populacionais da pátria-mãe para as novas terras, com vistas à novas oportunidades de vida ou trabalho; (2) estabelecimento de entrepostos de comércio; (3) recompensa por derrotas em conflitos bélicos; (4) ostracismo dos oligarcas ou aristocratas por penalidade determinada em tribunais de Justiça e (5) dote recebido por um aristocrata, que conseguia criar sua própria *pólis*.

> Eis por que, ao que parece, foi muito rápido o aumento da riqueza e da grandeza de muitas das antigas colônias gregas. [...] parece que Siracusa e Agrigento, na Sicília; Tarento e Locri, na Itália; Éfeso e Mileto, na Ásia Menor, no mínimo se igualaram a qualquer das cidades da Grécia Antiga. Embora posteriores em sua fundação, todas as artes requintadas, a Filosofia, a Poesia e a Eloquência parecem ter sido cultivadas nessas cidades tão cedo quanto em qualquer outro lugar da mãe-pátria, tendo atingido o mesmo grau de desenvolvimento. É de se notar que as escolas dos dois filósofos gregos mais antigos, a de Tales e a de Pitágoras, foram estabelecidas — o que é extraordinário — não na Grécia Antiga, mas a primeira em uma colônia asiática e a segunda em uma colônia da Itália. (SMITH, 1996, p. 66).

Essas colônias estabeleceram-se em regiões habitadas por povos primitivos e bárbaros, assim considerados por pertencerem a outra raça de língua diferente e com tradições ignotas. Pelo fato de as cidades-estados gregas estarem em estágio avançado de organização militar, possuindo artefatos e estratagemas sofisticados para os tempos clássicos, as novas terras foram colonizadas e, por serem de excelente qualidade agricultável, logo se transformaram em uma importante fonte de riqueza para os gregos. Com a construção de infraestrutura portuária e mercantil, as colônias desenvolveram-se como centros comerciais e demográficos, favorecendo a

[15] Reale; Antiseri (1990) chamam a atenção de que o continente que contribuiu para o avanço grego, assim como as colônias (*apoikía*) fundadas nas proximidades da Península Balcânica na atual Europa Meridional, nas costas da Ásia Menor, nas ilhas do mar Egeu, do mar Negro e do mar Mediterrâneo, nas costas das penínsulas itálica e ibérica e no norte da África.

economia da metrópole[16] (*méter* = mãe; *pólis* = *cidade*). Com o tempo, algumas dessas colônias transformaram-se em influentes cidades-estados, como é o caso de Éfeso, Mégara, Mileto, Rodes e Samos, o que contribuiu mais para a consolidação da hegemonia da civilização grega em toda a região.

Nesse ambiente surgiram as ideias ou os campos de abordagem da filosofia, próximo tema de nossa investigação. De fato, a experiência democrática ateniense na Grécia Antiga demonstrava o jogo de força e de poder entre os seus participantes, assim como os contrassensos subjacentes às disputas políticas, mas presentes nela, quando atentamos para as desproporcionais e injustas distribuições de benefícios e malefícios adquiridos na efetiva participação na *pólis*. Os gregos dos tempos clássicos, construíram uma trajetória de transformação das antigas formas gentílicas e oligárquicas de administração dos assuntos públicos e dos assuntos privados, que resultou em uma nova forma, o regime democrático. Toda a energia, a criatividade e os recursos materiais foram usados, não sem conflitos e contradições, para despertar um novo homem, o cidadão. Com a cidadania, e também por causa dela, as divisões sociais foram mantidas em novas bases: a participação censitária abria espaço para o florescimento artístico, científico, filosófico, moral e político na *pólis*, mas, contraditoriamente, contribuía para o cerceamento da Justiça plena, uma vez que excluía as mulheres, as crianças, os estrangeiros e os escravos. Na escravidão, encontramos os traços evidentes de um modelo democrático restrito, incapaz de garantir a equidade e a liberdade universal. No paradoxo dessa democracia, encontramos a extensão cultural da civilização grega e suas limitações mais íntimas, como a crença na determinação da liberdade e da escravidão pelo *espírito* da mãe-natureza, como dito por Aristóteles em outros termos, pela *intenção da natureza*.

2.2.1 A Filosofia da natureza, a cosmogonia e a teogonia

A referência à natureza é, inclusive, conveniente para que possamos trazer uma última consideração acerca dos condicionantes que elucidam a nascente filosofia na Grécia Antiga: a religiosidade pública e a dos mistérios. Ambas, como veremos, influenciaram o pensamento filosófico grego tributário da visão naturalista. Nos

[16] Como se vê, esse fato confirma as nossas investigações: a filosofia nasce primeiro nas colônias da Ásia Menor e da Magna Grécia e depois se desenvolve na mãe-pátria. Foram as transformações econômicas, culturais e políticas das colônias que permitiram um ambiente de prosperidade social e de instituições livres, bem antes do que na metrópole, o que favoreceu em muito a filosofia.

tempos clássicos, a religiosidade politeísta era marcante na sociedade, matriz de certo conjunto de crenças em deuses poderosos, com características hominídeas em seus comportamentos, mas com capacidades sobrenaturais. No geral, as divindades estavam relacionadas a uma série de narrativas da tradição oral e coincidiam com expectativas de resolução de questões práticas e espirituais, que rondavam o mundo grego da época. Essa religiosidade era impregnada do legado dos mitos[17], narrados nos poemas de Homero e de Hesíodo no século 8 a.C, base da formação espiritual grega, e que tinham importância semelhante aos livros sagrados em nossos dias: o Alcorão para o Islamismo, a Bíblia para a Igreja Católica e o Torá para o Judaísmo.

Mas a base da religião pública grega inaugurada nos mitos narrados em poemas de Homero e Hesíodo difere da base da religião de outros povos, uma vez que se caracteriza por excluir dos deuses a índole apavorante e o aspecto de monstruosidade, procurando enfatizar as divindades com atitudes e comportamentos humanos o que, de certa maneira, também divinizava o ser humano. Em síntese, deram aos gregos a ideia de que tudo é divino e que o divino é a origem de tudo:

> [...] os fenômenos naturais são promovidos por Nume; os raios e relâmpagos são arremessados por Zeus do alto do Olimpo, as ondas do mar são provocadas pelo tridente de Poseidon, o sol é levado pelo áureo carro de Apolo e assim por diante [...] que Zeus é a personificação da justiça, Atena da inteligência, Afrodite, do amor e assim por diante. [...] fazer em honra dos deuses aquilo que está em conformidade com sua própria natureza é tudo o que pede do homem. (REALE; ANTISERI, 1990, p. 17).

Para os autores, já há um reconhecimento nos círculos de pesquisa e nas instituições voltadas aos estudos arqueológicos e antropológicos de que as divindades mitológicas são forças naturais personificadas, ou seja, possuem as formas humanas idealizadas e também os aspectos humanos sublimados e hipostatizados. As divindades são antropomorfizações que as mentes criativas dos poetas conseguiram produzir e introduzir na educação e na formação religiosa dos gregos. Tal evidência possibilitou ao estudarmos a sociedade grega antiga a

---

[17] Os mitos compõem-se de narrativas que têm como finalidade (*télos)* explicar o princípio do mundo concreto e do mundo humano: “a palavra mito vem do grego, *mythos*, e deriva de dois verbos: do verbo *mytheyo* (contar, narrar, falar alguma coisa para outros) e do verbo *mytheo* (conversar, contar, anunciar, nomear, designar). Para os gregos, mito é um discurso pronunciado ou proferido para ouvintes que recebem como verdadeira a narrativa, porque confiam naquele que narra; é uma narrativa feita em público, baseada, portanto, na autoridade e confiabilidade da pessoa do narrador. [...] o poeta-rapsodo. [...] acredita-se que o poeta é um escolhido dos deuses, que lhe mostram os acontecimentos passados e permitem que ele veja a origem de todos os seres e de todas as coisas para que possa transmiti-la aos ouvintes. [...] o mito é, pois, incontestável e inquestionável.” (CHAUÍ, 2003, p. 35).

identificação da força dos deuses nos discursos feitos na *ágora*; na explicação das vitórias e derrotas em guerras; na origem das famílias (*oikós*) e da *pólis*; enfim, no todo da vida grega da esfera privada e da esfera pública. Assentados nas tradições orais antigas da religiosidade grega, esses pensamentos ganharam a forma de uma cosmogonia (*cosmos* = mundo; *gené* = geração) e de uma teogonia (*théos* = deus; *gené* = geração), que sustentavam a ideia do surgimento do mundo pelos desígnios de divindades surgidas em épocas remotas, em tempos não-humanos.

Como produtos históricos, a cosmogonia e a teologia contribuem para nosso entendimento dos modos de ver e sentir o mundo concreto e as relações humanas. Isso fica evidenciado na *Teogonia*[18], uma narrativa do poema mitológico de Hesíodo (séc. 8 a.C.) que retratava aspectos ou características humanas nos deuses criadores do mundo. Os deuses, os semideuses e os heróis parecem, de fato, terem capacidades superiores aos dos homens para promoverem a criação de seres e das coisas. Nessa perspectiva, as forças da natureza é que tomam forma divina e, ao divinizar-se, assumem contornos extraordinários: desordem transforma-se em Caos; amor em Eros; morte em Thânatos; tempo em Cronos; terra em Gaia; céu em Urano; e assim por diante. Nos versos do poema, a descrição dos feitos dos deuses refletia o pensamento de um grego da cidade de Ascra, na região central da Grécia Antiga chamada de Beócia, mas que, por sua eloquência poética, deixou marcas na cultura grega posterior. Homero e Hesíodo, ao aproximarem os deuses dos homens, conseguiram que a religião pública fosse incorporada nos modos de ser e de agir dos gregos, o que fica evidenciado nos cultos, templos e rituais da vida civil, como nos festivais de colheita, nas promessas em tempos econômicos difíceis, no cuidado das construções de adoração, e, no modo de enfrentar e organizar os assuntos públicos.

No entanto, Reale; Antiseri (1990) observam que a religião pública não dava conta de responder à todas as questões espirituais que afetavam os gregos em todo o quadro religioso grego, marcado pelas idiossincrasias politeístas. Os grupos de gregos descontentes com a religião pública, formavam círculos restritos para desenvolverem suas próprias crenças, com rituais diferentes daqueles praticados pela

[18] A Teologia para o professor Torrano (1995), um especialista em língua e literatura, é um documento do pensamento religioso grego, que possui quatro aspectos interligados: “1) A noção mítica da linguagem como manifestação divina. 2) A noção mítica da verdade como ´revelações` (*alethéa*). 3) A noção mítica do tempo como temporalidade da Presença divina. 4) A noção mítica do mundo como um conjunto único, uno e múltiplo de teofanias.” (TORRANO, 1995, p. 2-11).

população em geral. Dentre esses grupos que surgiam no continente ou mesmo nas colônias gregas, destaca-se o dos *órficos*, conhecidos por acreditarem em certos *mistérios órficos*. Esse grupo surgiu na região grega da Trácia, localizada à época na Ásia Menor, e foi assim denominado pelo seu presumível fundador, o poeta trácio Orfeu. Destacamos o núcleo central, erigido sob quatro princípios:

> a) No homem se hospeda um princípio divino, um demônio (alma) que caiu em um corpo em virtude de uma culpa original. b) Esse demônio não apenas preexiste ao corpo, mas também não morre com o corpo, estando destinado a reencarnar-se em corpos sucessivos, através de uma série de renascimentos, para expiar aquela culpa original. c) Com seus ritos e suas práticas, a ´vida órfica` é a única em condições de pôr fim ao ciclo das reencarnações, libertando assim a alma do corpo. d) Para quem se purificou (os iniciados nos mistérios órficos) há um prêmio no além (da mesma forma que há punição para os não iniciados). (REALE; ANTISERI, 1990, p. 18).

A dualidade ontológica entre corpo e alma estabelecida pelos *órficos* será identificada na identidade cultural dos gregos antigos, especialmente no pensamento religioso e depois filosófico, em forma de esquema de crenças e de interpretação da existência humana. Explicando isso de outro modo: na medida em que a religião pública grega subsumida nas narrativas homéricas considerava o ser humano como um ser mortal, cujo fim de existência era determinado pela morte, os *órficos* apregoavam que a morte apenas recai sobre o corpo de morada de certa alma imortal, reencarnada indefinidamente até que a aconteça a purificação da culpa original dessa alma imortal. Como não há uma explicação razoável e/ou definitiva para o surgimento dessa *culpa original*, a doutrina órfica acaba por depositar o *mistério* no plano dualista de concepção do corpo e da alma.

> Em algumas tabuinhas órficas encontradas nos sepulcros de seguidores dessa seita, entre outras, podem-se ler estas palavras, que resumem o núcleo central da doutrina: ´Alegra-te, tu que sofreste a paixão: antes, não a havias sofrido. De homem, nasceste Deus!`; ´Feliz e bem-aventurado, serás Deus ao invés de mortal!`; ´De homem, nascerás Deus, pois derivas do divino!` O que significa que o destino último do homem é o de ´voltar a estar junto aos deuses`. (REALE; ANTISERI, 1990, p. 18).

Nas religiões cristãs de nosso tempo, como no cristianismo, judaísmo e islamismo, a ideia órfica da reencarnação, metempsicose ou transmigração da alma não é aceita, pois há uma crença de que os mortos irão ressuscitar da morte para a vida, por vontade divina, após um julgamento num tribunal celestial. No entanto, a ideia de premiação ou de punição no além-túmulo está presente nas três confissões religiosas e, possivelmente, servem como respostas às questões de fortuna ou de

azar a que os seres humanos ficam submetidos em sua convivência social. Há, inclusive, certa crença de que os homens honestos sofrem e os homens corruptos desfrutam de vantagens por serem maus, e que isso pode ser corrigido por meio de um julgamento final divino, após a morte terrena.

> Em termos morais, a reencarnação ofereceu uma solução mais satisfatória ao problema da justiça divina, surgido no final do período arcaico, do que a ideia de culpa herdada ou da punição *post-mortem* em outro mundo. Com a crescente emancipação do indivíduo face à velha solidariedade familiar, e direitos jurídicos cada vez maiores, a noção de pagamento dos pecados em lugar de outrem começou a se tornar inaceitável. (DODDS, 2002, p. 153-4).

Com a teoria da transmigração da alma, ou seja, com a ideia de que há uma passagem de determinada alma de um corpo a outro, os gregos *órficos* conseguiram encontrar uma explicação razoável e aceitável, para o mistério do sofrimento das pessoas consideradas inocentes em sua maneira de ser e de agir. De modo semelhante, para as pessoas que se auto intitulavam inocentes, a reencarnação também tinha algum sentido. O sentido lógico dessa teoria pode ser entendido da seguinte forma: se a alma humana possui uma culpa original na presente encarnação, também a possuía na vida anterior; e, se há culpa original, decorre que ninguém é inocente, precisando reencarnar para a purificação da culpabilidade; conclui-se, então, que o pagamento da culpa original é uma obrigação moral herdada e que deve ser aceito pela alma humana. A metempsicose tem um sentido ontológico. Para Dodds (2002), a massa esquálida de sofrimento que a alma humana carrega neste mundo ou em outro mundo já vivido não é, enfim, senão uma seção da complexa e longa educação das almas humanas. O ápice desse processo educativo consolida-se na redenção do ciclo de nascimento da alma humana e no seu retorno à forma divina. É apenas por essa via de transmigração da alma em escala cósmica, que as almas humanas podem conquistar a Justiça de vida, cumprindo, inclusive a máxima da lei arcaica grega segundo a qual o *autor dos atos sofrerá*.

A ideia dos *órficos* de que haver um lugar *post-mortem* para o ser humano, indica uma efervescência de crenças contrárias ao que se praticava na religião pública em todo território sob domínio grego. Apontava, inclusive, para uma transformação dos conceitos de *vida* (*bíos*) e de *morte* (*thánatos*) herdados da tradição fundada na religião pública. Com esse novo arcabouço conceitual religioso, o grego pela primeira vez admitiu a contraposição de duas dimensões até então sem unidade ôntica: a alma (*psykhé*) é tipo de *demônio* que habita o corpo (*sóma*), transformado em uma espécie

de jazigo para expiação da culpa. Podemos afirmar, por um lado, que esses mistérios órficos trazem essa nova visão religiosa acerca da existência humana rompendo com a visão naturalista da religião pública: o grego compreendeu que os impulsos e os comportamentos presentes no corpo devem ser dominados, ao passo que a purificação da alma encarnada no corpo deve tornar-se a finalidade da existência humana. Por outro, podemos inferir que sem o orfismo não teríamos a verdadeira compreensão do pensamento dos filósofos pré-socráticos[19], nem tampouco teríamos entendimento de parte essencial do ensino realizado por Sócrates, Platão e Aristóteles, ou seja, perderíamos as noções básicas da filosofia grega:

> Uma última observação ainda se faz necessária. Os gregos não tiveram livros sacros ou considerados fruto de revelação divina. Consequentemente, não tiveram uma dogmática fixa e imutável. [...] os poetas constituíram o veículo de difusão de suas crenças religiosas. (REALE; ANTISERI, 1990, p. 19).

Nessa história da filosofia, a inexistência de dogmas e de custódios dos dogmas foi preponderante para a ampla liberdade de pensamento filosófico nos tempos arcaicos da Grécia. Mas isso aclara os poucos obstáculos enfrentados pelos filósofos nos tempos clássicos e no período helenístico. Em sentido diferente, a filosofia grega inicial teria encontrado abissais dificuldades na Índia e na China, países orientais cuja existência de dogmas e de custódios dos dogmas é uma marca cultural milenar. Decorre disso, com razão, que os estudiosos destacam essa circunstância favorável ao nascimento da filosofia que se verificou entre os gregos, sem paralelos na Antiguidade. Os gregos explicavam o mundo pelas mitologias como uma tentativa de dar sentido ao que não conseguiam explicar ou compreender. Foi na *pólis* e *ágora* que o debate público colocou em dúvida a *verdade sacralizada* das autoridades patriarcal e/ou do mito. A exigência de verificação ou demonstração da *verdade* se tornou um caminho sem volta entre os gregos, com ela sendo extraída de argumentos lógicos em um debate público, sob a égide racionalidade e pelo ensino da filosofia.

---

[19] Nas escolas pré-socráticas, assim denominadas por antecederem o mais destacado filósofo da Grécia Antiga, encontramos os pensadores Anaximandro, Anaxímenes, Heráclito e Tales (Escola Jônica); Árquitas, Filolau e Pitágoras (Escola Itálica); Melisso, Parmênides, Xenófanes e Zenão (Escola Eleática); Anaxágoras, Leucipo e Empédocles (Escola Pluralista); Arquelau e Diógenes (Escola Eclética). Todos viveram entre os séculos 7 e 5 a.C e essa questão cronológica possui um sentido mais profundo do que se pode imaginar: [...] “os primeiros marcos da filosofia grega podem considerar-se como verdadeira filosofia, pois foi com base neles que se erigiu a filosofia autêntica e indubitável.” (MARÍAS, 1982, p. 33). Para o escritor, enquanto a nascente filosofia ocidental foi sucedida pelo vigor filosófico de Sócrates, os mais velhos pensadores indianos e chineses produziram uma balbuciante especulação oriental, o que explica a razão da diferença entre o pensamento grego e oriental.

2.3 O SENTIDO DA FILOSOFIA E DE SEU ENSINO ENTRE OS GREGOS

O conceito de filosofia e de seu ensino entre os gregos é uma das questões educacionais relevantes para o nosso trabalho, além de outras tantas questões relacionadas ao pensamento filosófico como cultura, currículo, formação profissional e sociedade, todas entendidas em permanente construção. Já na denominação grega, o termo filosofia (*philosophía*) indicava a inclinação para a alteração das coisas como se apresentavam na Grécia Antiga. Pela tradição historiográfica, na colônia grega de Samos, Pitágoras (570-495 a.C.) criou o termo *filosofia* derivado de outros dois termos: *phílos* que deriva de *philía* e significa amizade ou amor fraterno, e *sophía* que significa sabedoria, ou seja, a filosofia é um tipo especial de saber, uma filiação do homem à sabedoria, ou ainda, uma amizade pelo conhecimento que transforma o próprio ser filosofante e o mundo por ele habitado. Assim, ao filosofar o homem constrói uma afeição consciente pelo conhecimento, e este, por sua vez, lhe traz como consequência cognitiva certa sabedoria, suficiente para transcender os saberes adquiridos do senso comum, de narrativas míticas, das diversas práticas espirituais ou religiosas. Como indica a etimologia da palavra, o pensamento filosófico não é uma cândida razão (*lógos*), é uma razão afetada pela busca incansável da verdade (*alétheia*) contida nos seres e no mundo concreto.

Ao buscar outra explicação para o surgimento do universo, os primeiros filósofos das escolas pré-socráticas, elaboraram respostas pela cosmologia (*cosmos* = mundo; *logia* = estudo). Com essa cosmovisão, já não era mais suficiente a ideia de que o mundo era o resultado do desejo, inteligência e vontade divina. O surgimento do mundo pode ser encontrado no próprio mundo. Os seres e as coisas surgiram graças a elementos poderosos geradores, criadores. A origem do mundo encontra-se camuflada em sua constituição, bastando à perspicácia racional para seu desvelamento. Os gregos antigos convenceram-se de que a origem do universo (*arché*) estava intrínseca em sua constituição primordial, ou seja, nos elementos da água, da terra, do ar e do fogo. Nessa empreitada, o que esses primeiros filósofos gregos estavam inaugurando de alguma maneira no Ocidente, é o uso da racionalidade humana como ferramenta para compreender o conteúdo e a forma do universo, sua constituição primordial no início dos tempos cósmicos: a essa busca o grego clássico denominava *arché*. No ensino de filosofia, essas questões filosóficas

recebiam um tratamento diferenciado entre os filósofos, merecendo considerações os três representantes da filosofia clássica.

Sócrates (Atenas, 470-399 a.C.) de uma família modesta, trabalhou na juventude com seu pai, o escultor Sofronisco, hábil entalhador de colunas de mármore nos templos gregos, mas abandonou o ofício por falta de vocação e dedicou-se ao ensino da filosofia. Acompanhando um parto que sua mãe Fenareta realizava, teve uma revelação que mudou sua vida. Se, pelo trabalho de parto, uma parteira auxilia a mulher a dar à luz uma nova vida, de maneira semelhante, um filósofo pode dar à luz o conhecimento que possui dentro de si mesmo. Durante sua trajetória de ensino não registrava por escrito seus ensinamentos, essa tarefa coube ao seu discípulo Platão (Atenas, 428-347 a.C.). Pelos textos dialógicos de Platão, temos uma representação da personalidade e da produção intelectual socrática.[2]

Em seus ensinamentos, praticados com diálogos críticos e em duas etapas conexas, a etapa da *ironia* (interrogação) e a da *maiêutica* (arte de trazer à luz), inaugurou um método próprio com modo de emprego diferenciado. Esse método dialético visava investigar o fundamento da existência e/ou essência humana em detrimento da tendência de seu tempo, de investigações da *physis* como um todo. Na tentativa de responder corretamente ao filósofo sobre as indagações que este fazia acerca das crenças, valores, ideias e fatos da vida, os discípulos (alunos) cometiam erros e as dúvidas que emergiam resultavam em sentimentos de embaraço, causado pela ignorância ou fragilidade de conhecimento interno:

> o pior não era isso. O pior é que as pessoas esperavam que Sócrates respondesse por elas ou para elas, que soubesse as respostas às perguntas, como os sofistas pareciam saber, mas Sócrates, para desconcerto geral, dizia: ´eu também não sei, por isso estou perguntando`. Donde a famosa expressão atribuída a ele: ´sei que nada sei`.[2] (CHAUÍ, 2003, p. 41).

Por essa razão, antes de tomar conhecimento do funcionamento e da organização física do mundo, interessava o conhecimento antropológico, o descobrimento do sentido do existir humano. É com a expressão “conhece-te a ti mesmo”, entalhada no templo do deus da sabedoria Apolo, que Sócrates estabeleceu como necessidade ontológica, o conhecimento que os homens têm de si mesmos como base para a construção do conhecimento exterior. Parte-se da ideia de que o homem consciente de si é capaz de apreender a realidade externa, tendo consequente domínio racional do mundo observado, visto e analisado. Isso também demarca sua característica peculiar em relação aos demais seres vivos, já que sua

alma (*lógos*) lhe assevera uma consciência de si, que potencializa a sua capacidade de interferência no mundo. A inteligência ou racionalidade é assim tomada como inerente à natureza humana, sendo a tomada de consciência da própria ignorância, o despertar do saber filosófico em vista da descoberta da essência verdadeira do mundo, dos seres e coisas existentes por meio do conceito (*lógos*) e não de simples opinião (*doxa*). Para extrair o conceito, Sócrates desenvolvia seu método dialético (*dialektikós*) questionando o interlocutor sobre o conhecimento que julgava possuir. Durante a discussão, o filósofo se apresentava como alguém que nada sabia, para criar a impressão de que estava aprendendo algo totalmente novo. Nessa etapa da *ironia* (ou *destruição* ou *perguntas*), as questões bem fundamentadas e habilmente formuladas desmontavam as convicções do interrogado, até que reconhecesse sua ignorância ou a fragilidade de seus saberes. No outro momento, Sócrates levava seu oponente ao processo de *maiêutica* (ou *parto* ou *reconstrução do conceito*). O saber existente era destruído para reconstituí-lo em uma nova base filosófica conceitual: na visão socrática, é assim que o ser humano *dá à luz* ao conceito ou ideia verdadeira, encontrando a essência das coisas e seres em um processo racional dialético.

Interessava ao filósofo o íntimo dos conceitos relativos à moral, tais como a coragem, a honra, a justiça, a piedade, o desprendimento e assim por diante. O que Sócrates solicitava dos discípulos era o *lógos* da *justiça* e da *coragem*, ou seja, as definições éticas do comportamento moral. O que pretendia, em última análise, é que o interlocutor construísse seu conhecimento em bases seguras racionais e não em impressões sensoriais ou opiniões triviais. Os diálogos tinham nisso o objetivo central e, para tanto, instigavam a consciência da ignorância em vista da busca da verdade epistemológica. A racionalidade filosófica emergia assim, com força e direção, no sentido de afastar cada vez mais o ser humano do erro e dos vícios corporais, mundanos, para mostrar como as coisas são realmente, como se chega à sabedoria, ao bem, ao belo, ao justo e à essência. Nessa perspectiva, o método socrático resume-se na ideia de que a ignorância é um vício a ser evitado, sendo o conhecimento uma virtude a ser perseguida na arte de filosofar.

Na obra *Apologia de Sócrates*, composta por 4 livros, *Eutífrone*, *Apologia*, *Críton* e *Fédon*, Platão nos dá um relato preciso da vida e do pensamento crítico, apresentando o julgamento e a execução de Sócrates com a utilização de uma substância letal, a cicuta. A causa de sua execução? O constante confronto com sofistas, sacerdotes, juristas e cidadãos conservadores que o acusavam de filosofar

contrariando as crenças e leis tradicionais gregas, levantar dúvidas sobre a existência dos deuses das cidades e de perverter os jovens e escravos, com suas ideias e conjunto de crenças transgressoras. Em sua defesa, o filósofo afirmou:

> atenienses, eu vos sou reconhecido e vos quero bem, mas obedecerei antes ao deus que a vós; enquanto tiver alento e puder fazê-lo, jamais deixarei de filosofar, de vos dirigir exortações, de ministrar ensinamentos em toda ocasião àquele de vós que eu deparar. (SÓCRATES, 1996, p. 39).

Na alegação, fica evidenciado o seu modo de enfrentar a vida com solidez nos valores éticos e morais, a capacidade de dialogar com todas as pessoas, sem distinções e seu método dialético de aquisição de conhecimento. Em suas palavras: “estou certo que tanto quanto o passado me renderá o porvir o testemunho de que nunca fiz mal a ninguém, jamais tornei ninguém mais vicioso, mas servia os que comigo privavam ensinando-lhes sem retribuição tudo o que podia de bem.” (SÓCRATES, 1996, p. 205). O filósofo Platão, jovem de família rica e tradicional grega, filho de Aristão que descendia do Rei Codros de Atenas e de Perictione, que tinha entre seus antepassados, o legislador ateniense Sólon, seguiu os passos do mestre na filosofia. O nome verdadeiro era Aristócles e a alcunha *Platão* provavelmente foi-lhe atribuída graças aos seus ombros largos e a testa grande (*platos*), contudo, o que lhe rendeu maior notoriedade foi o fato de ter sido um dedicado discípulo de Sócrates, que veio a conhecer por volta dos 20 anos e, também, por ter sido mestre de Aristóteles.[3]

A herança familiar nos leva a pensar que o filósofo tenderia, desde a tenra infância, a enveredar pelos caminhos da vida política. No entanto, alguns eventos particulares lhe encaminharam para a filosofia, entre os quais, o governo autoritário e tirânico realizado por alguns de seus parentes, como Crítias e Cármides, em Atenas. Como lembra Reale (1990, p. 126), “seu desgosto com os métodos da política praticada em Atenas deve ter alcançado o máximo de sua expressão com a condenação de Sócrates à morte”. Já que os responsáveis e promotores da condenação foram os democratas, o filósofo afastou-se da política militante e dedicou-se à pesquisa, formulação e ensinamento da filosofia. Foi na sua Academia em homenagem ao herói *Academos*, a partir de 387 a.C., que continuou o caminho filosófico iniciado por seu mestre Sócrates, ampliando o seu horizonte de análise e estabelecendo um estilo próprio de escrita e de transmissão de conhecimento. Nessa instituição educacional, ganhou relevância a pesquisa e o ensino científico, filosófico

e político. Nela, as ideias e os métodos didático-pedagógicos foram disseminados, de modo pioneiro, no mundo ocidental. De forma análoga, foi lá que a teoria platônica do conhecimento foi delineada e apresentada ao mundo e, onde o método socrático da ironia e da maiêutica, foi transformado em um procedimento racional dialético, em vista da busca pela intuição intelectual ou descoberta do *lógos*.

Para Platão, a *teoria do conhecimento* ou *teoria das* ideias consiste na ideia de que o conhecimento se desenvolve progressivamente do mundo real ou de aparências em dois graus de conhecimento, a *crença* e a *opinião*, para o mundo ideal ou das essências em dois graus de conhecimento, o *raciocínio* e a *intuição intelectual*. Apenas os dois últimos devem ser considerados válidos, uma vez que levam ao conhecimento verdadeiro e pertencem ao campo da filosofia. Isso significa que apenas um ser humano devidamente preparado e com uma correta disciplina intelectual e moral, consegue superar a *filodoxia* ou *amor às opiniões* e alcançar a *filosofia* ou o *amor ao conhecimento e a sabedoria*:

> o raciocínio – que, para Platão, se realiza de maneira perfeita na matemática – treina e exercita nosso pensamento, purifica-o das sensações e opiniões e o prepara para a intuição intelectual, que conhece as essências das coisas ou o que Platão denomina com a palavra *ideia*. As ideias são a realidade verdadeira e conhecê-las é ter conhecimento verdadeiro [o *lógos*]. (CHAUÍ, 2003, p. 123).[4]

A explicação dessa filosofia está na *Alegoria da Caverna*, no livro VII d´*A República*. Em um local imaginário, os homens permanecem acorrentados desde crianças, sem conseguir fugir e tendo que apenas olhar para o fundo da caverna, à luz de uma fogueira. Só conseguem ver as sombras do mundo exterior e, por isso, não enxergam o mundo verdadeiro. Mesmo que alguém consiga escapar e depois voltar, os que ficaram presos não acreditarão em seu relato porque somente acreditam em sombras. Nessa alegoria,

> os homens comuns se detêm nos primeiros dois degraus da primeira forma de conhecimento, isto é, não ultrapassam o nível da opinião; os matemáticos ascendem ao nível da diánoia [ciência intermediária]; entretanto somente o filósofo tem acesso às noesis [intelecção pura] e à ciência suprema. (REALE, 1990, p. 149).

Para Platão, cabe ao filósofo ou quem pretende *filosofar*, a busca constante e objetiva do conhecimento autêntico (*epistéme*) por meio da *dialética*. Ou seja, deve fazer sempre a contraposição das opiniões pelos saberes filosóficos, a fim de purificar os erros e equívocos advindos das sensações e das aparências do mundo. O mundo

sensível dos fenômenos deve ser superado pelo mundo inteligível das ideias, já que o primeiro é apenas acessível aos sentidos que nos enganam pela multiplicidade, movimento e transitoriedade das coisas e seres; enquanto que o segundo é o mundo das ideias ou conceitos absolutos, eternos e imutáveis:

> no mundo inteligível, a ideia do bem é a última a ser apreendida, e com dificuldade, mas não se pode apreendê-la sem concluir que ela é a causa de tudo o que de reto e belo existe em todas as coisas; no mundo visível, ela engendrou a luz; no mundo inteligível, é ela que é soberana e dispensa a verdade e a inteligência; e é preciso vê-la para se comportar com sabedoria na vida particular e na vida pública. (PLATÃO, 1997, p. 228).

Essa sabedoria, explica o filósofo, é adquirida pelo processo de educação da alma (*razão*) e ocorre gradativamente na medida em que o indivíduo supera a ignorância (*sombras* ou *trevas*) pelo conhecimento (*luz* ou *sabedoria*), tornando-se capaz de compreender o que há de melhor na existência de qualquer *Ser*, a ideia de *Bem*, que purifica a razão enquanto *faculdade* e *órgão de inteligência*, afastando-a dos vícios e infortúnios humanos:

> a educação é, pois, a arte que se propõe este objetivo, a conversão da alma, e que procura os meios mais fáceis e mais eficazes de o conseguir. Não consiste em dar visão ao órgão da alma [razão], visto que já a tem; mas, como ele está mal orientado e não olha para onde deveria, ela esforça-se por encaminhá-lo na boa direção. (PLATÃO, 1997, p. 229).

Assim sendo, a boa educação deve levar o indivíduo a desenvolver o método dialético, como requisito para apreender científica e filosoficamente a essência de cada coisa, o seu *Ser*. O filósofo não hesita em afirmar que o conhecimento verdadeiro ocorre por meio do método dialético, que "é o único que se eleva, destruindo as hipóteses, até o próprio princípio para estabelecer com solidez as suas conclusões." (PLATÃO, 1997, p. 247). Isso se faz, afastando a alma da "lama grosseira" em que está mergulhada, elevando-a para a região superior, ou seja, para o *mundo das ideias*:

> mais tarde, esse mundo complexo da realidade inteligível pensado por Platão foi denominado ´cosmos noético` (por Fílon de Alexandria e por Plotino). De fato, esse mundo abrange a totalidade do ser inteligível, isto é, do pensável em todas as suas complexas relações. Era exatamente esse mundo que Platão, no Fedro, denominava de ´lugar Hiperurânio` e também ´planície da verdade`, para onde partem as almas a fim de exercer a atividade contemplativa. (REALE, 1990, p. 126).

O conhecimento é adquirido por um processo dialético, porquanto Platão imaginara que o ser humano já teria vivido em forma de espírito puro, incorruptível, no *mundo das ideias* (*mundo das essências*). O processo de passagem desse mundo

para o *mundo das aparências* (*mundo das sombras*), quando a alma incorpora determinado corpo humano, se tornando prisioneira, atravessa por um processo traumático e esquece-se de tudo que havia contemplado. O corpo transforma-se numa espécie de *sepultura da alma*:

> pela *teoria da reminiscência*, Platão explica como os sentidos se constituem apenas na *ocasião* para despertar na alma as lembranças adormecidas. Em outras palavras, conhecer é lembrar. No diálogo *Menon*, Platão descreve como, ao examinar figuras sensíveis que lhe são oferecidas, um escravo é induzido a ´lembrar-se` das ideias e descobre uma verdade geométrica. (ARANHA, 2003, p. 122).

A questão central do ensino dessa filosofia, portanto, sobrevém na explicação de como a alma humana reencontra ou se aproxima novamente do *mundo das ideias.* Essa problemática será tratada pelo discípulo mais próximo de Platão, o filósofo macedônico Aristóteles (Estagira, 384-322 a.C.), de família tradicional da cidade de Pela, capital do reino do rei Amintas da Macedônia. Ele era chamado de estagirita por sua origem natal: sua mãe era Féstias e seu pai Nicômaco, médico do rei Amintas. Foi morar na cidade de Atenas quando tinha 18 anos, construindo sua história de vida na Academia durante 20 anos. Após a morte de Platão em 347 a.C., entre idas e vindas, Aristóteles fundou sua própria escola filosófica, o Liceu, em referência ao deus *Apolo Lício* no ano de 335 a.C.:

> em 323 a.C., após a morte de Alexandre, os sentimentos antimacedônicos ganharam grande intensidade em Atenas. Devido a sua notória ligação com a corte macedônica, Aristóteles passou a ser perseguido. Foi então que decidiu abandonar Atenas, dizendo querer evitar que os atenienses ´pecassem duas vezes contra a filosofia` (a primeira vez teria sido com Sócrates). (COTRIM, 2002, p. 101).[5]

O Liceu teve orientação oposta àquela dada para a Academia, na medida em que os estudos eram dirigidos mais para as ciências naturais (*biologismo*) e menos para as ciências exatas, como a matemática. Essa distinção explica a transferência para a *natureza*, de categorias analíticas aplicadas às questões da vida biológica, marcante característica impressa nos trabalhos e no pensamento de Aristóteles, especialmente sobre os estudos de física e de metafísica. Mas sua escola foi muito mais profícua que isso, com estudos que abarcavam os diversos campos do conhecimento, a saber: biologia, filosofia, medicina, zoologia, metafísica, lógica, arte, ética e política. Seus discípulos (alunos) eram aplicados e tinham um costume peculiar: rodeavam o estagirita e, caminhando pelo jardim da escola, tomavam as lições do mestre, daí serem chamados de *peripatéticos* (*perípatos*, passeio). Ao final

da vida, o filósofo teve a lucidez de escolher e entregar o Liceu nas mãos de um dedicado discípulo, Teofrasto, que soube levar adiante a escola peripatética e as ideias aristotélicas, aqui analisadas.[6]

Aristóteles retomou a problemática do *conhecimento* e do *ser*, tanto no modo de concebê-la quanto da sua finalidade, na obra denominada de *Metafísica*. Para Platão, o entendimento do mundo como conhecemos necessita da aceitação de que há uma dimensão superior da realidade (*mundo das ideias* ou *formas perfeitas*), que é compreensível pela racionalidade humana, e que explica a imperfeição e mutabilidade das coisas e seres terrenos. Essa realidade metaterrena (*hiperurânio*) se constitui como um lugar de arquétipos ou modelos eternos e perfeitos que são encontrados no mundo, em forma de cópia ou reprodução imperfeita e corruptível:

> por exemplo, mesmo que existam inúmeras abelhas dos mais variados tipos, *a ideia de abelha* deve ser uma, imutável, a verdadeira realidade. Portanto, acima do ilusório mundo sensível, há o mundo das ideias gerais, das essências imutáveis que o homem atinge pela contemplação e pela depuração dos enganos dos sentidos. Sendo as ideias a única verdade, o mundo dos fenômenos só existe na medida em que participa do mundo das ideias, do qual é apenas sombra ou cópia.[6] (ARANHA, 2003, p. 122).

Compreende-se, então, que assim como as abelhas participam de uma ideia de *abelha em si*, todos os demais seres e coisas existentes também têm uma *essência* (*teoria da participação*). Essa teoria foi criticada por Aristóteles e é por meio dela, que se entende nitidamente a oposição da filosofia platônica com a aristotélica. Assim, o dualismo ontológico criado por Platão, para explicar a existência de dois mundos opostos, é posto em dúvida pela teoria aristotélica da substância (*aquilo que é em si*), que possui certos atributos necessários ou essenciais, contingentes ou acidentais. Não existe uma *abelha* perfeita e outra imperfeita vivendo na terra, o que existe é uma substância em forma de *abelha* (único existente real). Nesse sentido, a substância individual abelha possui atributos essenciais que lhe definem como ser abelha: é um inseto hexápode, tem três pares de patas, produz mel e voa e outros atributos acidentais, como ferrão, ciclo de vida, peso e tamanho.

Com essa explicação, fica claro que a negação da *teoria das ideias* e o esforço intelectual para depositar a questão do conhecimento no *ensino da filosofia*, sob o ponto de vista realista e não idealista. É a partir da realidade empírica (*concreta*) que devemos encontrar as estruturas e a constituição do *ser* das coisas. As características existenciais nos levam às características essenciais. Além disso, a multiplicidade dos seres não pode ser captada apenas pela essência e pelo acidente. Para o filósofo, é

necessário recorrer aos conceitos de matéria e forma, para desenvolver um entendimento mais confiável a esse respeito. A matéria dos seres (*massa inerte, passiva*) se refere ao conteúdo do qual tudo é feito e caracteriza-se por uma indeterminação quando do seu surgimento. A forma dos seres (*princípio inteligível*) se refere ao aspecto ou aparência que distingue um ser de outra espécie e identifica os seres de mesma espécie. Para exemplificar, uma máquina CNC (comando numérico computadorizado) possui a matéria da qual é feita (*circuitos eletroeletrônicos*, *metal*, *plástico*) e também a forma (*retangular, quadrada, baixa, alta, colorida*):

> é por meio da noção de matéria e forma que se explica o devir. Todo ser tende a tornar atual a forma que tem em si como potência. Assim, a semente, quando enterrada, tende a se desenvolver e se transformar no carvalho que era em potência. Percebe-se aí o recurso aos dois outros conceitos, de ato e potência [ausência de perfeição], que explicam como dois seres diferentes podem entrar em relação, agindo um sobre o outro. (ARANHA, 2003, p. 123).

Para que algo potencialmente seja efetivado como ato, existe um movimento de passagem, progressividade ou mutabilidade. Assim, graças ao movimento tudo que existe contém em si uma potencialidade primordial e de devir (*transformação*), o que explica a ideia de que existem 4 causas do movimento, material, formal, eficiente e final. A escola técnica é um bom exemplo para entender essas causas: (1) a causa material da escola diz respeito à composição física (*alvenaria*); (2) a causa eficiente se refere àquilo que tornará o edifício uma escola (*pessoas*); (3) a causa formal diz respeito ao que a define como escola e não como outra coisa (*projeto da construção*) e (4) a causa final se refere àquilo a que se destina o edifício (*ensino técnico*).

> A metafísica aristotélica inaugura, portanto, o estudo da estrutura geral de todos os seres ou as condições universais e necessárias que fazem com que exista um ser e que possa ser conhecido pelo pensamento. Afirma que a realidade no seu todo é inteligível ou conhecível e apresenta-se como conhecimento teorético da realidade sob todos os seus aspectos gerais ou universais, devendo preceder as investigações que cada ciência realiza sobre um tipo determinado de ser. (CHAUÍ, 1995, p. 221).

A filosofia aristotélica visa o *télos* das ciências, ou seja, descobrir a essência dos seres e coisas existentes definindo-os em termos reais, plausíveis e mensuráveis. O pensamento filosófico como saber verdadeiro e confiável, deve desvendar as causas dos seres, permitindo uma compreensão autêntica da natureza do mundo e afastando a inteligência humana das opiniões e enganos corporais:

> a única realidade está constituída por seres singulares, concretos mutáveis. A partir dessa realidade - isto é, a partir do conhecimento empírico - é que a

> ciência deve tentar estabelecer definições essenciais e atingir o universal, que é seu objeto próprio. Toda a teoria do conhecimento constitui, assim, uma explicação de como o sujeito pode partir de dados sensíveis que lhe mostram sempre o individual e o concreto, para chegar finalmente a formulações científicas, que são verdadeiramente científicas na medida em que são necessárias e universais. (ARISTÓTELES, 1996, p. 17).

O ensino de filosofia deve levar o discípulo (aluno) ao conhecimento científico produzido pelo ser humano, por ser substancialmente racional, com uma capacidade de raciocinar inerente à sua constituição ontológico, suficiente para desenvolver toda e qualquer atividade reflexiva e interpretativa dos seres.

> não se deve dar ouvidos àqueles que aconselham ao homem, por ser mortal, que se limite a pensar coisas humanas e mortais, ou seja, na medida do possível, precisamos nos comportar como imortais e tudo fazer para viver segundo a parte mais nobre que há em nós [o intelecto]. (ARISTÓTELES, 1996, p. 18).

O *lógos* é capaz de captar a realidade em seu aspecto universal, assim como as ideias e leis gerais, que regem o pensamento e o comportamento humano. A vida teórica ou reflexiva é uma atividade humana por excelência e garante sua existência como um ser especial na *physis*.

2.3.1 O legado dos filósofos gregos para o ensino da filosofia

Sócrates, Platão e Aristóteles, aqui sinteticamente analisados, deixaram um notável legado filosófico para a teoria do conhecimento no mundo ocidental e incontáveis contribuições para o ensino da filosofia.

O estabelecimento racional da diferença existente entre a opinião e o conhecimento, mas que um espólio teórico-metodológico, indica a capacidade intelectual e a habilidade meditativa dos filósofos gregos. São demonstrativos dessa dicotomia conceitual, os debatem acerca de dados de opinião pública nas pesquisas qualitativas e quantitativas; das interpretações da finalidade dos negócios privados e dos serviços públicos; da percepção do poder de persuasão dos meios de comunicação de massa; das polêmicas de temas de interesse científico ou religioso, como eutanásia, aborto, clonagem e células-tronco; do papel e da função da escola, da família e do trabalho.

A discussão sobre o conhecimento sensível e o conhecimento intelectual encerra o confronto epistemológico entre os saberes empíricos ou tácitos e os constructos da racionalidade teorética, imagética ou abstrata. Esse debate é muito atual e reside no fato de encontrarmos um número incalculável de manifestações

culturais, artísticas, filosóficas e científicas, além de avanços tecnológicos incomensuráveis, que exigem uma escolha apropriada de método e de metodologia. A aplicação de conhecimentos empíricos e de caráter pragmático em escala global gera constante crítica por parte dos especialistas que depositam no racionalismo, uma resposta mais adequada e ideal para os problemas. Enquanto a grande indústria produz e comercializa os produtos de modo desmedido, com baixo preço e baixa qualidade, visando o lucro e o aumento do consumo, a sociedade esclarecida percebe o risco da perda do controle racional e simbólico dos valores, crenças e produtos tradicionais, que respeitam o meio ambiente e mantém o planeta em condições mais favoráveis para a sobrevivência da raça humana. São confrontadas as concepções empírico-formais e as humanistas.

A reflexão sobre o fundamento da existência humana e sobre as possibilidades de interferência desta na *physis* ou no mundo, demarca o processo de consolidação ontológica da existência consciente e autoconsciente. Os filósofos gregos ensinaram que não deve haver uma separação entre o homem e a natureza, porque ele é parte integrante dela, feito com os mesmos elementos físico-químicos e, principalmente, porque a inteligência advém da substância natural. O ser humano contemporâneo, não raras vezes, esquece esse ensinamento e provoca um afastamento em relação à natureza, conjecturando que pode dominar e esgotar os recursos existentes sem maiores consequências, ou o que é pior, idealizando que sempre haverá tempo para corrigir os erros e assolações feitas ao ambiente natural.

3 A FILOSOFIA NO BRASIL E A "INTELLIGENTSIA LUSITANA": UMA REFLEXÃO SITUADA NO ESPAÇO-TEMPO

Como vimos nas seções anteriores, a filosofia nasceu na periferia territorial e depois ocupou os espaços territoriais centrais da Grécia Antiga entre os séculos 5 e 4 a.C. Nas terras coloniais portuguesas, um fenômeno semelhante não pôde ser visto. As circunstâncias e as condições concretas que percebemos no século 16, a partir da revisão histórica, dão conta de apontar outra realidade distinta da grega, ou seja, o período inicial da colonização portuguesa na América[20] do hemisfério ocidental da terra com a introdução da filosofia a partir da metrópole. Neste capítulo, apresentamos a *intelligentsia lusitana*[21] e sua potencialidade para indagações, disponibilidades técnicas para o enfrentamento dos mares e oceanos, procedimentos de transposição de obstáculos humanos e materiais sobrevindos de grandes distâncias marítimas, escolha da melhor utilização dos instrumentos e equipamentos como astrolábio, cartas náuticas, embarcações e mapas. Houve um processo de transformação da educação portuguesa em suas instituições de ensino que implicaram no pensamento filosófico lusitano, que permitiu o empreendimento das Grandes Navegações às terras longínquas incógnitas com certo planejamento de ocupação racional desses espaços descobertos ou colonizados.

3.1 REPENSANDO A "INTELLIGENTSIA LUSITANA" NO SÉCULO 16

Ao investigarmos a mentalidade portuguesa no século 16, buscamos os sentidos e os fatos que corroboram para compreendermos todo o processo de desenvolvimento da *intelligentsia lusitana* acerca de navegação, da matemática, da astronomia, entre outros saberes, que possibilitaram a conquista de um novo território, a ampliação comercial e o domínio sobre as técnicas e instrumentos. Ao final da

---

[20] Segundo o dicionário onomástico etimológico da língua portuguesa, o verbete *América* é um topônimo derivado do prenome do navegador italiano Américo Vespúcio. Na obra do cartógrafo alemão Martin Waldseemüller, *Cosmographiae introductio* (1507), ao lado das cartas escritas por Vespúcio aparece um mapa do mundo com terras do futuro Brasil, registradas em latim, como "Terras de Américo ou América". Mais tarde, na obra do escrivão de galeão Fernão Álvares do Oriente, Lusitânia Transformada (1607), o nome em latim é registrado na língua portuguesa. (MACHADO, 2003). A expressão *Novo Mundo* também é usada como uma definição alternativa da América e contrapõe a ideia de *Velho Mundo* dada à Europa.

[21] No Dicionário Priberam (2019) encontramos a definição que atende nosso propósito de utilização do termo *intelligentsia* |intèliguêntsia|, como o "conjunto de intelectuais de um país ou de uma região, em especial o grupo dos intelectuais de vanguarda" ou, ainda, intelectualidade, inteligência.

análise histórica, portanto, queremos identificar a inserção da filosofia no contexto, em que momento foi trazida para o Brasil pelos portugueses e como se desenvolveu.

Nesse início de colonização, o Brasil[22] descoberto ou *achado* pelos exploradores portugueses enviados pelo rei Dom Manuel I de Portugal (1469-1521), o *Bem-Aventurado*, era uma extensão portuguesa no Novo Mundo e um porto de passagem para a Rota das Índias, estabelecida pelo explorador e navegador português Vasco da Gama. O rei supracitado determinou a expedição sob a tutela de Vasco da Gama, entre 1497 e 1499, com as desejadas especiarias de Calicute-Índia. Isso nos ajuda a entender melhor a colonização do Brasil e a presença da filosofia, pois registra o *modus operandi* dos governantes portugueses da época. A empreitada das grandes navegações portuguesas precisa ser colocada no rol das preocupações com a manutenção da vida na Europa, mas claro, sem deixar de notar que os governantes usavam a conservação dos mantimentos, como um pretexto para auferir vantagens comerciais e geopolíticas. Isso porque subjacente aos lucros com o açafrão, a canela, o cravo, o gengibre e a pimenta[23], estava o desejo dos reis portugueses na obtenção do reconhecimento de sua legitimidade no domínio da expansão colonial, para vencer os reis castelhanos que eram seus principais rivais.

Para além das colônias, Dom Manuel I desejava o controle das estações de troca ou entrepostos comerciais europeus nas costas da África e da Ásia, sobretudo na Índia. Para isso, Vasco da Gama e os outros explorados portugueses, levavam em suas expedições coral, escarlata, ouro e prata retirados das colônias para trocar pelas especiarias e/ou outros produtos de época. Graças a essa estratégia, o referido rei conseguiu o estabelecimento de muitas feitorias portuguesas nas regiões de rota

---

[22] O país não tinha seu nome atual no século 16, sendo identificado por diversos topônimos: Ilha de Vera Cruz, Terra de Santa Cruz, Nova Lusitânia ou Cabrália. Assim, “o próprio nome Brasil, apesar de resultante de nossa primeira mercadoria comercializada com os europeus – o pau-brasil – foi objeto de especulações, pois se pensava que os portugueses poderiam ter chegado à fantástica ´ilha Brazil`, antiga ilha de São Brandão, monge irlandês do Século VI que navegara em busca do Paraíso Terreal. Para o historiador Jaime Cortesão, a concepção da ´ilha Brazil` para os portugueses foi uma espécie de ´mito geopolítico` ao qual se agregou a força do apelo comercial da madeira de cor abrasada que terminou por cunhar o nome do novo território alcançado pelos portugueses.” (HERMANN, 2007, p. 19). Na 1ª *constituição política* outorgada pelo Imperador Dom Pedro I em 25/03/1824, o país era denominado de Império do Brazil. Na atual Constituição brasileira, o topônimo *Brasil* ficou consagrado.

[23] A alimentação, o vestuário e a moradia compõe um tripé importante na base de sustentação da vida em sociedade: “de todas as especiarias existentes no Oriente e cobiçadas pelos europeus, nenhuma era mais importante e mais valiosa do que a pimenta. [...] o sal era usado para preservar a carne por vários meses [...]. Os portugueses chegaram a trazer cerca de 30 mil quintais por ano (quase 2 mil toneladas) de pimenta da Índia para Lisboa.” (BUENO, 2016, p. 33-4).

comercial, se auto intitulando pela *Graça de Deus o Rei de Portugal e dos Algarves d'aquém e d'além mar em África, o Senhor da Guiné e da Conquista da Navegação e do Comércio da Arábia, Etiópia, Índia e Pérsia*. Foi o rei Dom João II que assinou em 1495 o Tratado de Tordesilhas e deixou para o rei Dom Manuel I como legado um ano antes de falecer, o que facilitou em muito as iniciativas deste último rei na expansão marítima e também sua falta de modéstia enquanto governante lusitano.

> Os 40 anos dos governos dos reis D. João II e D. Manuel (1481-1521) cobrem momentos extremamente fecundos na história da Humanidade. É o tempo das grandes viagens e descobertas marítimas: a de Bartolomeu Dias que, na tábua das naus, sem combate com os homens, mas tão com os elementos, verificou a ligação do Atlântico e do Índico; a viagem de Cristóvão Colombo que ligou permanentemente a Europa, ávida de ouro e prata, a um novo continente, a América; a de Vasco da Gama que duradouramente uniu pelos oceanos e pelas naus da pimenta o Ocidente ao Orienta; a viagem de Pedro Álvares Cabral que ligou Lisboa e a Europa ao Atlântico Sul; a viagem de Fernão de Magalhães que, pela primeira vez, circunavegou a Terra. (COELHO, 2000, p. 69).

Como se vê, deve-se ao rei Dom Manuel I uma parcela significativa do conjunto de eventos desencadeados no século 16, que importam para o presente trabalho, uma vez que explicam o contexto e os personagens iniciais da história do Brasil e, como consequência, da história da filosofia brasileira. A colonização do Brasil foi desde o princípio diferente e peculiar, o que contraria os ensinamentos de parte da historiografia oficial difundida em escolas e instituições de ensino superior do país durante o século passado. Há uma controvérsia a ser lembrada e pensada nessa questão: os documentos científicos e históricos demonstram que o *achamento da ilha de Vera Cruz* não foi acidental ou derivado de acaso de navegação. Não havia exatidão geodésica à época para se determinar o tamanho da *ilha* descoberta e/ou suas reais dimensões territoriais continentais, nem tampouco artifícios tecnológicos suficientes e necessários para a tarefa geográfica. A isso não há controvérsia ou se há é relativa a fatores históricos ou linguísticos. No entanto, a crença mantida na história tradicional de que os navegadores portugueses não sabiam absolutamente para onde foram enviados e com que propósito, já não merece crédito de verdade: seja para explicar uma colonização portuguesa de caráter parasitário, seja para justificar o *status quo* que desagrada ou que se quer manter.

> A legitimidade do domínio português sobre as terras encontradas por Pedro Álvares Cabral fora estabelecida pelo célebre Tratado de Tordesilhas, de 1494. Mas, apesar da proximidade das datas, o que permitiu que se especulasse que Portugal já sabia da existência das terras brasílicas antes mesmo da expedição cabralina, o direito de posse de Portugal sobre a faixa

> de terra onde se encontrava o Brasil foi produto das crescentes rivalidades entre Portugal e Espanha pelas novas terras conquistadas no Novo Mundo, desde a segunda metade do Século XV. (HERMANN, 2007, p. 19).

O Tratado de Tordesilhas, celebrado pelo rei Dom João II do Reino de Portugal e pelo rei Dom Fernando II & V dos Reinos de Castela e Leão em 1494, demonstra que para o estabelecimento de uma divisão das terras descobertas e a descobrir era necessário, no mínimo, técnicas de circunavegação e cosmografia. Precisamos compreender melhor esse momento da história, transição da Baixa Idade Média para o Renascimento, mas as hipóteses científicas recentes têm subsidiado debates que indicam a existência de conhecimentos avançados e suficientes para a expansão marítima lusitana, como é o caso das descobertas de mapas e cartas náuticas[24].

> O chamado mapa de Waldseemüller de 1507 leva-nos para muito adiante dos mapas-múndi que o precederam e dos debates em torno da ´descoberta` que o definiram desde a sua criação, em Saint-Dié, entre 1505 e 1507. Ele representa efetivamente uma mudança na mentalidade do mapeamento e de seus criadores que pode ser considerada representativa da cartografia do Renascimento europeu. Os mapas valiam-se agora da geografia clássica e, em particular, de Ptolomeu, com mais confiança do que nunca. Eles se propõem ao novo papel de cosmografia, a ciência de descrever a Terra e o céu em um todo universal harmonioso. Ao mesmo tempo em que se baseiam na geografia clássica para descrever o mundo, mapas como o de Waldseemüller incorporam mapas e cartas da época que mostram os avanços da navegação e da exploração de lugares desconhecidos para Ptolomeu e seus antecessores. (BROTTON, 2014, p. 188).

Não temos confirmação de que os soberanos ou navegadores portugueses conheciam o referido mapa-mundi, mas se isso for confirmado futuramente, indicará a contribuição nas empreitadas das grandes navegações por eles protagonizadas. Para o autor, se a impressão favoreceu a exatidão, a padronização e a preservação dos mapas, também trouxe os erros de impressão, a falsificação e a pirataria, além de questões mais profundas, como os interesses financeiros dos compositores, editores, impressores e tipógrafos. A impressão do mapa-múndi de Waldseemüller, por isso mesmo, não nos permite ter plena convicção de que pode ser chamado o *primeiro* documento cartográfico da história a descrever, ilustrar e nomear o continente americano de América, porém, é um documento histórico relevante para estudo. É

[24] É o caso do mapa *Universalis Cosmographia* de 1507 e da Carta Marina de 1516, do cartógrafo alemão Martin Waldseemüller, apresentado na Biblioteca Digital Mundial do Congresso dos Estados Unidos em 2007, conforme noticiou a BBC Brasil (2018), onde se percebe os domínios astronômicos, cartográficos e geográficos de Aristóteles de Estagira, Hiparco de Nicéia, Posidônio de Apameia e Claudio Ptolomeu de Alexandria, assim como incorporação de dados ou fatos extraídos das cartas régias ou hipoteticamente das narrativas de exploradores e de navegadores da época, como Américo Vespúcio e Vaso Nuñez de Balboa.

interessante perceber que Waldseemüller teve a intenção deliberada de colocar o topônimo *América* em destaque nas terras incógnitas e ao lado dessas terras, uma embarcação típica do período, possivelmente uma *nau* ou uma *caravela*. Vemos também a extensão do litoral brasileiro muito bem desenhado, o que intriga nossa imaginação, ainda mais a inscrição toponímia *pagus s. pauli* nas terras que atualmente fazem parte da região sudeste do país. Ao trazer a representação gráfica das extensas recém-descobertas terras, ele contribuiu para o imaginário renascentista e para as transformações do saber geográfico até então vigente, dando contornos mais amplos ao mundo com a inclusão da América. Assim estabelecem-se gradativamente quatro regiões do globo terrestre, a saber: Europa, Ásia, África e América. A Oceania ou Novíssimo Mundo passou a ser aceita como continente a partir do século 18. Na Carta Marina de 1516, o cartógrafo alemão incorpora novos dados e informações para compor a sua representação gráfica do mundo costeiro e continental. Como um guia marítimo avançado para o século 16, a área náutica é desenhada com detalhamento e apresenta uma cosmovisão ampliada do mapa-múndi de 1507. Para nossa pesquisa, essas informações contribuem para compreendermos as bases de conhecimento geopolítico e científico dos governantes e dos primeiros colonizadores portugueses do Brasil, para desmistificar a ideia de colonização acidental.

> A supremacia portuguesa na disputa [pelas terras do Novo Mundo] fora posta em causa pela bula Inter *coetera*, de 1493, que concedia à Espanha a posse das terras "descobertas ou por descobrir" localizadas a 100 léguas a oeste de Cabo Verde, limitando, assim, a área de influência de Portugal, até então depositário exclusivo do poder de dominação e cristianização de territórios e povos conquistados. (HERMANN, 2007, p. 19-20).

A hegemonia portuguesa[25] decorreu do domínio maior que os lusos tinham sobre os castelhanos dos conhecimentos astronômicos, cartográficos, geodésicos e

[25] Nos referimos a hegemonia e não a supremacia porque entendemos que nas *grandes navegações* do século 16, os povos italianos, sobretudo genoveses, com os espanhóis disputavam a corrida marítima visando a conquista de novos territórios e riquezas. Assim sendo, a notória capacidade técnica aliada aos conhecimentos lusitanos sobre os oceanos e mares promoveram as condições favoráveis para Portugal despontar entre as potências mundiais na época. Para a hegemonia ser estabelecida, os portugueses supostamente criaram uma escola náutica, a Escola de Sagres, como um centro de estudos navais que auxiliou nas excursões lusitanas pela costa da África trazendo aperfeiçoamentos técnicos para os instrumentos de navegação, ampliando o conhecimento das cartas náuticas, estudando os comportamentos dos tripulantes e passageiros após o retorno das jornadas marítimas. Para GAMA (2018), a Escola de Sagres não se refere a um lugar específico como atualmente se imagina e nem a uma academia científica ou filosófica, mas havia um processo de ensino e de aprendizagem na região litorânea de Algarves, provavelmente financiado e orientado pelo reino português, com estudos de cartografia, navegação e astronomia.

de engenharia de construção naval. Se isso não for de todo correto, pelo menos temos a convicção de que os governantes portugueses da época souberam escolher negociadores mais hábeis e de *expertise*, para levar vantagens dos espanhóis nas cláusulas do Tratado de Tordesilhas, de 1494. Partimos do pressuposto de que os exploradores portugueses sabiam o que estavam fazendo ao chegarem em terras brasileiras, conforme indicam os documentos geográficos e cartográficos da época, assim como podemos demonstrar em dois trechos da Carta de Pero Vaz de Caminha, escrita em 1500, e endereçada ao rei Dom Manoel I:

> E assim seguimos nosso caminho, por este mar, de longo, até que, terça-feira das Oitavas de Páscoa, que foram 21 dias de abril, estando da dita Ilha obra de seiscentas e sessenta ou seiscentas e setenta léguas, segundo os pilotos diziam [...] e quarta-feira seguinte [22 de abril], pela manhã, topámos aves a que chamam fura-buxos. Neste dia, a horas de véspera, houvemos vista de terra! Primeiramente dum grande monte, mui alto e redondo; e doutras serras mais baixas ao sul dele; e de terra chã, com grandes arvoredos: ao monte alto o capitão pôs nome – o MONTE PASCOAL e à terra – a TERRA DA VERA CRUZ. (CAMINHA, 1997, p. 09-10).

A carta deixa claro que o capitão-mor do mar Pedro Álvares Cabral cumpria uma missão planejada e com orientações confiáveis de navegação nas águas do Oceano Atlântico. Ao determinar que a sua esquadra[26] de 1.500 homens composta de 10 *naus* e 3 *caravelas* seguissem *de longo*, como descrito por Caminha (1997), estava seguro com os princípios náuticos que recebera do rei Dom Manuel I e dos cosmógrafos portugueses. No século 16, a expressão *de longo* significava uma navegação de norte a sul (*latitude*) e isso indicava que Cabral perseguia as novas terras meridionais. Até os dias atuais, a nossa posição sobre a terra segue as coordenadas geográficas usadas pelos cosmógrafos portugueses: a latitude indica a posição norte-sul e a longitude indica a posição Leste-Oeste. Mas, além do sentido de direção, o capitão-mor do mar Cabral tinha a informação de que as terras do Sul não estavam nas proximidades com o continente africano nem asiático, devendo seguir a

[26] A esquadra de Cabral era a mais completa armada bélica e comercial da Europa do século 16, formada por uma experiente tripulação e seletos passageiros, com os pomposos recursos financeiros, materiais e de tecnologia. As melhores embarcações, naus e caravelas, foram colocadas à disposição do capitão-mor escolhido pelo rei Dom Manuel I. Assim, “as naus se tornariam os navios mais usados durante o período áureo das expedições marítimas da ´Carreira da Índia`, sendo então substituídas por imensos galeões (alguns dos quais tinham 1.200t e 40 bocas de fogo).” (BUENO, 2016, p. 17-8). Além das naus, “as caravelas que faziam parte da frota de Cabral eram uma evolução das primitivas caravelas dos descobrimentos.” (BUENO, p. 35-6).

rota estabelecida de cerca de 7 mil quilômetros, o que custou uma penosa navegação iniciada e concluída em Lisboa, em 44 dias.

> Águas são muitas; infindas. [...] porém o melhor fruto, que nela se pode fazer, me parece que será salvar esta gente. E esta deve ser a principal semente que Vossa Alteza em ela deve lançar. E que aí não houvesse mais que ter aqui esta pousada para esta navegação de Calecut, bastaria. [grifo nosso]. (CAMINHA, 1997, p. 51).

No texto, há preocupação do capitão-mor do mar Cabral em informar ao rei Dom Manuel I, que as terras eram férteis pela profusão das águas doces e que a *gente* avistada carecia de salvação da alma, pois desconhecia a cristandade. Em seguida, comunica que a estada seria breve para continuação da expedição à Calicute, na Índia. Não há, portanto, veracidade na lenda de desvio involuntário da esquadra cabralina pelas calmarias ou correntezas oceânicas, nem tampouco veracidade na ideia de que desviava acidentalmente do rumo das especiarias. Outro indício contundente da ausência de acaso na descoberta do Brasil, é que o capitão-mor determinou o regresso de uma nau para Portugal, seguindo para a Índia.

> Cabral teria, pois, largado do Tejo com uma dupla e grandiosa missão: reconhecer os territórios reivindicados e obtidos em Tordesilhas, e inaugurar em vasta escala as relações políticas e comerciais com a Índia [...] ao mesmo tempo em que Colombo continuava, a milhares de milhas da Ásia, procurando no gôlfo do México a passagem para Cathay e Cypango, por entre as *´insulis India supra Gangem*` [ilhas da índia além do Ganges]. (DIAS, 1921, p. XXIII).

Essa afirmação de Dias (1921) é aceitável e confirmada documentos históricos já apontados e outros não analisados. Cabral singrou as águas do Oceano Atlântico com a maior esquadra bélica e comercial da época, como um projeto expansionista português, recebendo mais do que as riquezas materiais[27]: a glória e a fama.

> No estado actual dos estudos históricos, parece mais do que nunca difícil sustentar a tese esdrúxula da casualidade, tam ardentemente defendida, há setenta anos, pelo poeta Gonçalves Dias, e principalmente animada pelas presunções do grande Humboldt, que reivindicou para a Alemanha a honra de haver sido a fonte escolar onde os cosmógrafos portugueses aprenderam a aplicar a sciência astronômica às navegações. (DIAS, 1921, p. XI).

A história revisitada ajuda-nos a perceber as incoerências das interpretações documentais e testemunhais acerca dos descobrimentos portugueses, desfazendo

[27] A tripulação da esquadra de Cabral era bem recompensada, como indica o livro clássico e controverso do cronista Gaspar Correia, intitulado Lendas da Índia, de 1561: “sabe-se que Pedro Álvares recebeu 10 mil cruzados pela viagem. Cada cruzado valia o equivalente a 3,5 gramas de ouro. [...] ainda o lucro referente a 500 quintais de pimenta – ou inacreditáveis 3 toneladas [...] podia trazer ainda 10 caixas forras (ou livres de impostos) de qualquer outra especiaria.” (BUENO, 2016, p. 33).

equívocos ou desinformações da história nacional. Na chegada de Cabral a *Nova Lusitânia*, a tripulação contava com besteiros, marinheiros, soldados e passageiros (serviçais, degredados, intérpretes, funcionários e frades franciscanos). Entre os funcionários da coroa portuguesa, Pero Vaz de Caminha, *escrivão ou contador*. Esses preparativos indicados e as condições da viagem às Índias são dados conhecidos (BUENO, 2016; CORTESÃO, 1923, DIAS, 1921). As tripulações das embarcações eram compostas por capitães, contramestres, imediatos, grumetes, marinheiros, pilotos e técnicos em navegação. Como passageiros vieram capelães, cirurgiões, cosmógrafos, escrivães, funcionários da Coroa, intérpretes, homens de armas, médicos, mercadores e nobres. Como trabalhadores braçais apontamos os artesãos, carpinteiros, cozinheiros, ferreiros, serviçais e técnicos em armas. Haviam poucos passageiros indesejados, como os condenados à morte e os degredados do reino.

A expedição estava preparada para uma longa jornada de exploração colonial no Novo Mundo e na África, mas, sobretudo, foi organizada pelo rei Dom Manuel I para uma empreitada de grandes negócios comerciais com os povos orientais, mais precisamente com o Samorim, o senhor do mar de Calicute, após os desentendimentos deste com o navegador Vasco da Gama, em 1498-9. Cabral recebeu plenos poderes sobre a esquadra durante essa, em todos os assuntos de marinhagem e de Justiça. As embarcações foram equipadas com artilharia, mantimentos e munições em grande quantidade e qualidade. Os cofres continham muito ouro amoedado para os encontros comerciais, os capitães fidalgos levaram as suas ricas vestimentas adornadas com ouro e joias de alto valor. Os cozinheiros levaram as baixelas de prata para as ocasiões especiais. O rei Dom Manuel I mandou presentes a serem entregues aos reis estrangeiros, como almofadas de brocado e de veludo carmezim, arreios de prata, bacias de prata com bastiães dourados, doceis franjados de ouro, panos e tapetes de Arraz. Tudo foi pensado para provocar uma excelente impressão da armada com uma aparência de embaixada aparelhada e luxuosa, representando o reino de Portugal. Mas, nessa empreitada, estava previsto uma ancoragem em um novo porto do Novo Mundo: “este evento modesto, considerado pelos tripulantes da expedição como uma escala e um repouso passageiro na rota rumo às riquezas do Oriente, seria *a posteriori* dignificado com o título: ´o descobrimento do Brasil´.” (GIUCCI, 91, p. 46). A *bula inter coetera* e o Tratado de Tordesilhas permitiram a posse das novas terras pelos portugueses e seu poder colonial manifestou-se na apropriação da natureza americana à cultura

europeia, por meio do registro do território incógnito com a nomeação *Monte Pascoal* ou *Terra da Vera Cruz* e a consequente anexação aos domínios lusitanos.

3.2 O RENASCIMENTO PORTUGUÊS DO SÉCULO 16

O evento da conquista do Brasil[28] e a expansão ultramarina são elementos importantes para a compreensão da *intelligentsia lusitana* no século 16. Todavia, para nossa pesquisa, vamos além disso, indicando a cultura portuguesa de valorização do conhecimento nas suas mais variadas manifestações e instituições, também como responsável pela presença de Portugal no Brasil por quatro séculos. Os construtores e cientistas ou os artistas e pensadores portugueses dessa época, são personagens que demonstram a produção dos saberes em terras lusas da Península Ibérica e que, por dedução nossa, formaram a base cultural e epistemológica do pensamento jesuítico que no Brasil serviu à catequização e a conversão dos povos originários autóctones erroneamente chamados de *índios*.

TABELA 1 – CONSTRUTORES E CIENTISTAS NO PERÍODO DO RENASCIMENTO DE PORTUGAL

PERSONAGEM	CONTRIBUIÇÕES
Abraão ben Samuel Zacuto (Salamanca,1450; Damasco, 1522)	Astrônomo e historiador real do rei Dom João II, cientista náutico, criou um novo Astrolábio e novas Tábuas Astronômicas, que foram usadas por Vasco da Gama e Pedro Álvares Cabral nas viagens de descobrimento
António de Holanda (Holanda, 1500; Holanda, 1570)	Arquiteto miniaturista, mestre em iluminuras como: Atlas Miller, Livro das Horas de Dom Manuel, Genealogia dos Condes da feira e dos Reis de Portugal
Diogo Boitaca (Languedoque, 1460; Batalha, 1527)	Arquiteto, mestre das obras do período manuelino, concebeu a Igreja e Convento de Jesus, deu as primeiras formas para o Mosteiro dos Jerónimos, Torre de Belém, Mosteiro da Batalha, Sé da Guarda, Igreja de Santa Cruz
Diogo de Torralva (Espanha, 1500 (?); Portugal, 1566)	Arquiteto classicista, medidor de obras, maneirista fez o Claustro de Dom João III, a Ermida da Conceição, trabalhou em: Torre do Outão, Convento da Madre de Deus, Quinta da Bacalhoa e Mosteiro de São Jerónimo

[28] Segundo Dias (1921, p. 75), “são três os depoimentos de testemunhas presenciais de que dispomos para a reconstituição histórica da escala em Vera Cruz da armada de Pedro Álvares Cabral, no mês de abril de 1500: I – a carta de Pedro Vaz de Caminha a el-rei D. Manuel [...]; II – a carta do bacharel mestre João, mandada a el-rei D. Manuel de Vera Cruz [...]; III – a relação chamada do *pilôto anônimo*, narrando a viagem de, ida e volta da esquadra de Pedro Álvares Cabral à índia com escala por Vera Cruz, publicada pela primeira vez no ano de 1507.”

Garcia d'Orta (Castelo de Vide, 1501; Goa, 1568)	Antropólogo, botânico, farmacologista e médico que descreveu a cólera asiática e as plantas no Colóquio dos simples e drogas e coisas medicinais da Índia
Jerónimo de Ruão (Coimbra, 1530; Lisboa, 1601)	Arquiteto classicista, mestre-de-obras da conclusão do Mosteiro dos Jerónimos e da Igreja de Nossa Senhora da Luz, com traços do maneirismo português
João de Castilho (Cantábria, 1470; Lisboa (?), 1552)	Arquiteto gótico de estilo classicista, trabalhou no Mosteiro dos Jerónimos, Convento de Cristo, Mosteiro de Alcobaça, Mosteiro da Batalha, Mosteiro de Santa Cruza, Fortaleza Mazagão, Sé de Braga, Sé de Viseu e Ermida de Nossa Senhora da Conceição
Mateus Fernandes, o Velho (Covilhã, s/d; Batalha, 1570)	Arquiteto gótico manuelino, foi mestre de obras de pedraria no Mosteiro da Batalha, deu traços às Capelas Imperfeitas, e a Igreja de Nossa Senhora do Pópulo
Pedro Nunes (Alcácer, 1502; Coimbra, 1578)	Matemático e cosmógrafo-mor que estudou a loxodromia (*loksósdrómos*), criou o anel náutico, o instrumento das sombras e o nónio (instrumentos de medição)
Tomás Fernandes (Portugal, s/d; Portugal, s/d)	Arquiteto militar, mestre das obras de pedraria na Índia, onde dirigiu os trabalhos nas fortalezas das cidades indianas de Diu, Cochim, Honor e Mangalore, construiu o Forte de São Pedro em Goa e a fortaleza de Malaca

Fonte: Adaptado pelo autor, baseado nas informações de Dias (1921).

Os personagens e as suas contribuições no contexto das transformações da cultura e da sociedade renascentista portuguesa[29], apresentados acima, mostram como o período manuelino português foi pródigo na melhoria da infraestrutura e nas transformações dos saberes, graças às riquezas do comércio das especiarias. Por um lado, a concepção das edificações e dos traços urbanos em estilo gótico tardio mesclado com elementos renascentistas do classicismo, deu lugar ao estilo maneirista que unificava os valores clássicos e naturalistas. Nos dias atuais ainda vemos esse legado nas construções das cidades de Portugal, destacando-se as decorações luxuosas com adornos de cordas, animais e plantas, motivos que faziam referência a marinha, a fauna e a flora. Por outro lado, a concepção lusa de mundo apontava para um espírito de especulação racional científico-filosófica, impregnada pelas demandas e necessidades primárias da sociedade portuguesa, como alimentação, educação,

[29] O Renascimento em Portugal em meados do século 15 ao início do século 17, foi marcado pelas transformações da sociedade portuguesa, em âmbito cultural, moral, político, social e de saberes. O Humanismo português resulta do (...) “movimento literário e filosófico que nasceu na Itália na segunda metade do século XIV, difundindo-se para os demais países da Europa e constituindo a origem da cultura moderna [e assenta-se] no reconhecimento do valor do homem em sua totalidade e a tentativa de compreendê-lo em seu mundo, que é o da natureza e da história.” (ABBAGNANO, 2007, p. 602).

saúde, segurança e trabalho. A vida cotidiana da população exigia esforços penosos para uma sobrevivência com mínima dignidade, enquanto a nobreza gozava de honrarias e privilégios. Os descobrimentos marítimos e o comércio das especiarias forçaram o avanço das inovações científicas, técnicas e tecnológicas, mas, sobretudo, apontavam um horizonte de prosperidade otimista para todos os setores sociais, daí a força do humanismo renascentista versus o pensamento medieval de caráter teocêntrico (*theósképtron*). Os estudos arquitetônicos, astronômicos, filológicos, filosóficos, geográficos, matemáticos, médicos e teológicos alçaram níveis de complexidade diferenciados do período histórico anterior e, por essa razão, havia muita esperança de um Portugal próspero, com mais equidade e sabedoria.

> A maneira de nuvens se começam
> A descobrir os montes que enxergamos;
> As âncoras pesadas se adereçam;
> As velas, já chegados, amainamos.
> E, pera que mais certas se conheçam
> As partes tão remotas onde estamos,
> Pelo novo instrumento do Astrolábio,
> Invenção de sutil juízo e sábio. (CAMÕES, 1572, p. 176).

No trecho da poesia épica do poeta, identificamos a visão portuguesa otimista com as produções epistemológicas e materiais da época. As conquistas além-mar retornavam para a sociedade portuguesa e forma de expectativa e realizações:

TABELA 2 – ARTISTAS E PENSADORES NO PERÍODO DO RENASCIMENTO DE PORTUGAL

PERSONAGENS	CONTRIBUIÇÕES
Aires de Figueiredo Barbosa (Aveiro, 1460; Esgueira, 1540)	Pensador especialista em línguas latinas e gregas, criou a cadeira de grego na Universidade de Salamanca, 1495
Amato Lusitano (Castelo Branco, 1511; Salonica, 1568)	Pensador poliglota, anatomista e clínico na Universidade de Ferrara, escreveu as Centúrias das Curas Medicinais
André de Gouvêa (Beja, 1497; Beja, 1548)	Pensador pedagogo, reitor do Colégio de Guiana em Bordéus, Colégio das Artes em Coimbra, Colégio de Santa Bárbara em Paris e Universidade de Paris
André de Rezende (Évora, 1500; Évora, 1573)	Pensador helenista e latinista, arqueólogo, poeta, conviveu com os renascentistas Erasmo de Roterdã, Conrado Goclénio e Rogério Réscio
Antônio de Gouvêa (Beja, 1497; Beja, 1548)	Pensador filósofo, jurisconsulto, mestre em Bordéus, Toulouse, Avignon, Lyon, Paris e Turim, célebre *em defesa de Aristóteles contra as calúnias de Pedro Ramo*

António Fernandes (Lisboa, 1569; Goa, 1642)	Padre jesuíta com missões de conversão na Índia e na África, tradutor de livros litúrgicos para as línguas africanas e autor de obras ascéticas
António Ferreira (Lisboa, 1528; Lisboa, 1569)	Pensador escritor e maior poeta do classicismo português, mestre na Universidade de Coimbra
Antônio Pinheiro (Porto de Mós,1520; Lisboa, 1582)	Pensador mestre em retórica, pregador, orador das cortes, bispo da diocese de Miranda, apelidado de cícero português, reformador da Universidade de Coimbra
Aquiles Estaço (Vidigueira, 1524; Roma, 1581)	Pensador helenista e latinista, mestre na Universidade de Sapiência e fundador de uma biblioteca em Roma
Damião de Góis (Alenquer, 1502; Alenquer, 1574)	Pensador historiador, latinista e crítico ao seu tempo com conhecimento enciclopédico, conviveu com Martin Lutero, Philipp Melanchthon e Erasmo de Roterdã
Diogo de Gouvêa, o velho (Beja, 1471; Lisboa, 1557)	Pensador pedagogo, reitor do Colégio de Santa Bárbara em Paris: lá estudaram Santo Inácio de Loyola, fundador da Companhia de Jesus e São Francisco Xavier, fundador dos Missionários Xaverianos
Diogo de Teive (Braga, 1514; Braga, 1566)	Pensador helenista e latinista, mestre no Colégio de Guiana em Bordéus e na Universidade de Paris, reitor no Colégio das Artes em Coimbra
Filipe de Magalhães (Azeitão,1571; Lisboa, 1652)	Compositor de polifonia sacra, mestre dos Claustos da Sé, mestre da Capela da Misericórdia e da Capela Real, professor e escritor de obras para liturgia e de um livro intitulado de Cantos Eclesiásticos
Francisco de Holanda (Lisboa, 1517; Lisboa, 1585)	Pensador crítico de belas-artes, retratista e iluminador, conviveu com Michelangelo, Giulio Clovio, Sebastiano del Piombo, Parmigianino, Giambologna
Francisco de Sá Miranda (Coimbra, 1481; Amares, 1558)	Poeta, mestre régio, fazia poesia écloga com redondilha em versos decassílabos, sendo considerado o escritor de sua época mais lido depois de Camões
Francisco Sanchez (Braga, 1550; Toulouse, 1622)	Filósofo cético, autor da síntese negativista na obra ´Que nada se sabe`, mestre na Universidade de Toulouse
Garcia de Resende (Évora, 1465; Évora, 1536)	Escritor, desenhista e poeta, compilou as poesias e poemas palacianos na obra Cancioneiro Geral, iniciador do ciclo dos Castros na trova portuguesa
Gaspar Vaz (Viseu, 1495; Viseu, 1569)	Pintor da escola de Viseu, seus trabalhos principais estão no Convento de São João de Tarouca, nos retábulos de Nossa Senhora da Glória, São Pedro e São Miguel
Gil Vicente (Guimarães, 1465; Évora, 1536)	Ator, encenador, músico, trovador, considerado o primeiro dramaturgo português, teve obras de caráter religioso, de sátira social e de crítica dos costumes, sendo compiladas: obras de devoção, comédias, tragicomédias e farsas.

Gregório Lopes (Lisboa, 1490; Lisboa, 1550)	Pintor palaciano do renascimento, iniciou o maneirismo na arte portuguesa, com muitas obras: Políptico do Convento do Paraíso e da Capela do Salvador, Martírio de São Sebastião, Adoração dos Pastores, Visitação, Cristo no Horto, Ressureição de Cristo, Última Ceia
João de Barros (Viseu, 1496; Pombal, 1570)	Pedagogo, primeiro grande historiador luso, escreveu o Livro das antiguidades e coisas notáveis do entre Douro e Minho, e de outras muitas de Espanha e Portugal e a Gramática da Língua Portuguesa com os Mandamentos da Santa Madre Igreja, segunda gramática portuguesa
Luís Vaz de Camões (Lisboa, 1524; Lisboa, 1580)	Poeta erudito conhecido e respeitado pela literatura lusófona, produzindo no gênero lírico, épico e teatral, com canções e poesias, com técnica de redondilha, escreveu a obra prima Os Lusíadas
Manuel Mendes (Évora,1547; Évora, 1605)	Compositor de polifonia, mestre de capela da Catedral de Portalegre e professor de António Ferro, Duarte Lobo, Filipe de Magalhães, Manuel Cardoso, Manuel Rebelo e Simão dos Anjos de Gouveia
Mateus de Aranda (Aranda de Duero, 1450; Coimbra, 1522)	Mestre de capela, compositor, tratadista e teórico musical: Tratado de canto Liãno e Tratado de canto mensurable; foi professor na Universidade de Coimbra
Nuno Gonçalves (Portugal, 1420; Portugal, 1490)	Pintor régio realista da era dos descobrimentos, autor de várias pinturas de Santos e cartões para tapeçarias, das tábuas do Políptico de São Vicente de Fora, do retrato de Santa Joana Princesa e do Ecce Homo
Pedro de Escobar, Pedro do Porto (Porto, 1465; Évora, 1535)	Primeiro grande compositor português de polifonia, cantor e mestre de capela, professor de coristas, compôs Duas missas completas, Requiem, Magnificat, motetes, antífonas, odes e vilancetes (estilo musical variado)

Fonte: Adaptação realizada pelo autor, baseada nas informações de Dias (1921).

No quadro supra do Renascimento em Portugal, percebemos o reflexo do otimismo nas artes e na *intelligentsia lusitana*, por meio da história de personagens com relevância em suas realizações. Ampliou-se a perspectiva renascentista italiana, na mediada em que instigou a curiosidade humanista por meio das descobertas de novas nações nas Grandes Navegações. Os portugueses elevaram ao máximo os estudos da humanidade (*studia humanitatis*) com seus polímatas (*polymathés*) arquitetos, escultures, filósofos, linguistas, literatos, músicos, pedagogos, pintores, romancistas e teólogos. Havia um ambiente desafiador pré-Inquisição[30] que promovia

[30] Com a morte do rei Dom Manuel I em 1521 assume o reinado o rei Dom João III, que luta para a instalação definitiva do Tribunal da Santa Inquisição em Portugal, que até então não fora instalado por dificuldades de negociação entre os reis portugueses e o papado romano. Assim sendo, [...] “finalmente, em Évora, a 5 de outubro de 1536, a bula da Inquisição foi apresentada por João Monteiro a D. Diogo da Silva, eleito bispo de Ceuta em 1532 [...] Mas foi preciso esperar pela substituição de D.

todo tipo de contestação e de busca por uma realidade concreta nova, com uma formação humanística ampla e integral, capaz de desenvolver a inteligência humana e potencializar os conhecimentos do mundo concreto e das relações humanas. Na Universidade de Coimbra[31] (2018), ocorre a difusão dos conhecimentos e seus mestres destacam-se como arquitetos, artistas, cientistas e pensadores. A instituição surgiu 96 anos antes da 1ª universidade da Alemanha, a de Heidelberg em 1386 e isso permitiu que muitos mestres formados em seus cursos, trabalhassem na Alemanha, mas também em cadeiras das universidades da Espanha, Itália e França. Por via inversa, essa primazia da Universidade de Coimbra estimulou a vinda para Portugal de mestres de variadas matizes e matrizes, conforme podemos verificar:

> Portugal, nos alvores da Renascença, mercê de fáceis, mas opulentos caminhos abertos à curiosidade e ambição da Europa, não se torna apenas o trampolim do Ocidente para novos mundos: constitui um centro de interesse cultural, para onde confluem, em vagas sucessivas, elementos de escol do humanismo europeu. Da Itália, lançam-se, na peugada de Mateus de Pisano, Fr. Justo Baldino e Cataldo Áquila Parísio Sículo. Da Flandres, Nicolau Clenardo e João Vaseu. De França, Diogo Sigeu. Da Espanha, Dom Diogo Ortiz de Vilhegas e tantos mais. (DOS SANTOS, 1963-4, p. 261).

O interesse cultural explica a atração da intelectualidade europeia para as terras lusas, mas outra razão de ordem econômica teve papel relevante: na cidade de Lisboa, antes mesmo da cidade de Paris, os aparelhos manuais ou mecânicos (prelos) imprimiam livros, mapas e retratos, alterando significativamente os modos e as técnicas de registro e de conservação das obras de diferentes origens e finalidades.

Diogo da Silva pelo infante D. Henrique [irmão do rei d. João III], em 1539, para que os teólogos da corte encontrassem finalmente um poderoso aliado no inquisidor mor. Já no ano posterior à sua nomeação, contrastada por Roma, celebrou-se o primeiro auto da fé da história do Santo Ofício lusitano, em Lisboa, a 26 de setembro de 1540." (MARCOSSI, 2011, p. 38-9).

[31] Essa instituição de ensino universitário é a mais antiga de Portugal e está entre as mais antigas do mundo. Foi criada quando o rei Dom Dinis (1261-1325) – *O Lavrador*, assinou a *Scientiae thesaurus mirabilis* (Tesouros admiráveis da ciência): "Datado de [1º de março de] 1290, o documento dá origem ao Estudo Geral, que é reconhecido no mesmo ano pelo papa Nicolau IV. Começa a funcionar em Lisboa, sendo transferida definitivamente para Coimbra em 1537, por ordem do Rei D. João III, após um período de migração entre estas duas cidades. É no Paço Real da Alcáçova, mais tarde Paço das Escolas, que se concentram todas as Faculdades da Universidade de Coimbra – Teologia, Cânones, Leis e Medicina." (UC, 2018). A controvertida criação do *Studium Generale* em Portugal, por meio da carta dinisiana, confirmada pela bula *De statu regni Portugaliae* do supracitado papa trouxe um novo cenário à pedagogia lusitana: "o ensino pátrio ficou longe, porém, de extinguir a atração pelas Universidades estrangeiras afamadas. O universalismo medieval, que inspirou a doutrina da unidade do mundo ocidental (respublica christiana), colocou na ordem do dia a mobilidade dos universitários (estudantes e professores), em plena idade do direito comum. Embora sem grande sucesso, D. João II e D. Manuel I tentaram valorizar os nossos estudos superiores. Este último concedeu estatutos à Universidade, que traduzem, essencialmente, uma simples reposição sistematizada de preceitos em vigor nos fins do século XV." (UC, 2018, p. 1).

O sistema de produção gráfica manual das obras foi sendo gradativamente substituída pela impressão com caracteres e formatos padronizado, o que tornava mais fácil e ágil a divulgação das ideias dos intelectuais estrangeiros. Para Dias (1921), a indústria da tipografia e o comércio de livros foram facilitadores para a produção variada de obras no final do século 15 e início do século 16. Os impressores alemães, italianos e judeus, Abraão d'Ortas, Ermão de Campis, Nicolau de Saxónia, Pedro Bonshomens, Rabi Elieser, Rabi Tozorba, Samuel Gascon e Valentim de Morávia, favoreceram as livrarias nas cidades de Braga, Faro, Leiria e Lisboa. Em Lisboa, para ilustrar, foram contadas cinco oficinas tipográficas e cinquenta e quatro livrarias no século 16, assim como uma grande oferta de livros no movimentado mercado da Rua Nova.

A infraestrutura urbana somada com uma universidade de ponta, provocou na época uma visão otimista: "[...] Lisboa aparece-nos como uma nova Alexandria[32]." (DIAS, 1921, p. X). O conjunto de condições concretas estabelecidas no período manuelino estimulou uma vasta produção dos conhecimentos, especialmente de navegação de eficiência e eficácia, que favoreceu a epopeia das Grandes Navegações. É exatamente pelo contexto histórico concreto estudado, inclusive, que desvelamos e melhor compreendemos a *descoberta do Brasil* e a sua colonização por uma nação de pouco mais de um milhão de pessoas, que somente em 1530 passa a contar com: "1.377.000 habitantes, o que confirma a tendência de crescimento pelo menos até meados do mesmo século (se somarmos o afluxo de escravos), [...] 140.000 a 150.000 escravos africanos". (OLIVEIRA, 2015, p. 32-5). Esses indicadores de escala demográfica, mostram que a chegada dos portugueses ao Brasil colocou Portugal no cenário europeu e na corrida expansionista e comercial na qual a Espanha ocupava papel de destaque em conjunto com a Itália. Para as camadas hegemônicas lusitanas representou um novo patamar de desenvolvimento das finanças e do incremento de mercadorias de alto valor na Europa.

3.3 O CONTEXTO DA CHEGADA DA FILOSOFIA TRAZIDA PELA COMPANHIA DE JESUS AO BRASIL EM 1549

[32] Essa cidade egípcia tinha uma biblioteca que abrigava enorme quantidade de artefatos e livros. Foi construída pelo rei Ptolomeu I Sóter, o *Salvador* em 282 a.C.: "adquiriu todos os papiros e rolos que podia conseguir, até mesmo bibliotecas inteiras, como a de Aristóteles [...] os livros transbordavam da Biblioteca para os escritórios e armazéns reais, por isso foi tomada a decisão de construir uma segunda biblioteca para abrigá-los todos." (FLOWER, 2010, p. 14-5).

A presença da filosofia no Brasil não é compreendida em sua totalidade se desconhecemos ou ignoramos o processo de construção física e social do país. No *renascimento português*, a forte presença do pensamento humanista medieval não impediu o avanço da economia capitalista comercial portuguesa. O legado cultural e científico das universidades portuguesas, oriundo desse contexto paradoxal, é impregnado de novas práticas educacionais: didática, pedagogia, meritocracia via concessão de título para o exercício profissional, hierarquia administrativa, assistência social via bolsas de estudo, métodos e técnicas de aferição ou de medição de materiais, uso de livros, conhecimentos novos sobre anatomia, astronomia, engenharia e náutica, entre outras tantas descobertas. Aos poucos, a visão humanista do mundo foi ganhando corpo sobre a visão econômica, o que explica o espírito colonialista e o florescimento de uma cosmovisão lusitana antropocêntrica. A colonização de novas terras foi a tentativa de implantação desse ideário para além-mar no *Novo Mundo*, observado pelo cosmógrafo Pereira, na Nova Lusitânia[33].

Naquele momento histórico, a Europa estava configurada com uma realidade concreta paradoxal O custo das guerras e das viagens ultramarinas acarretava empobrecimento das populações locais e impulsionava às novas soluções e às novas formas de pensamento. O contexto concreto explica o surgimento de centros de estudos acadêmicos em todo continente europeu, graças aos financiamentos de papas, monarcas e banqueiros emergentes, endinheirados pelos empreendimentos comerciais das especiarias e da venda de escravos. O domínio da criação e da difusão de conhecimentos até então sob a exclusiva tutela da Igreja Católica, passou também às mãos de gente leiga. O ensino clássico das escolas confeccionais voltado aos saberes teológicos subsidiados na leitura dos gregos e romanos, passou a abranger temas próprios das demandas de comércio, navegação e urbanização.

Nesse contexto de renascimento das ideias, das estruturas de poder e das novas concepções de mundo, não foi só a nobreza feudal que sofreu pesadas críticas e reformulações. A hegemonia da Igreja Católica também foi duramente contestada

---

[33] O cosmógrafo e navegador militar lisboeta Duarte Pacheco Pereira, o Grande (1460-1533) escreveu a obra *Esmeraldo de situ orbis*, onde relata a descoberta de uma terra banhada pelo Oceano Atlântico, que supostamente viria a ser o Brasil: "Como no terceiro ano de vosso reinado do ano de Nosso Senhor de mil quatrocentos e noventa e oito, donde nos vossa Alteza mandou descobrir a parte ocidental, passando além a grandeza do mar Oceano, onde é achada e navegada uma tam grande terra firme, com muitas e grandes Ilhas adjacentes a ela [...] é achado nela muito e fino *brazil* com outras muitas cousas de que os navios nestes Reinos vem grandemente carregados." (PEREIRA, 1892, p. 62).

pela aristocracia esclarecida e por artistas, pensadores e religiosos humanistas. Havia insatisfação da nobreza real pelo excesso de interferência da cúpula católica sobre os assuntos políticos de Estado; os comerciantes estavam desgostosos pelas críticas dos religiosos sobre os lucros nos negócios; os fiéis denunciavam o comportamento dos padres na cobrança pelas indulgências (*indulgentias*); entre outras denúncias. A Reforma Protestante, como se pode supor, não foi um ato isolado. Trata-se de um movimento cristão de denúncias e de exigência por alterações profundas nas estruturas religiosas católicas. Ao propor o debate público sobre as indulgências chamado à época de *disputas*, o frade alemão Martinho Lutero[34] estava atingindo e enfrentando o poder papal soberano da Igreja Católica. Assim chamou às disputas:

> Debate para o Esclarecimento do Valor das Indulgências pelo Doutor Martinho Lutero. 31 de outubro de 1517. Por amor à verdade e no empenho de elucidá-la, discutir-se-á o seguinte em Wittenberg, sob a presidência do Reverendo Padre Martinho Lutero, mestre de Artes e de Santa Teologia e professor catedrático desta última, naquela localidade. Por esta razão, ele solicita que os que não puderem estar presentes e debater conosco oralmente o façam por escrito. Em nome do nosso Senhor Jesus Cristo. Amém. (LUTERO, 1517).

Ao seguir o caminho dos críticos da Igreja Católica do passado, o francês Pierre de Vaux (1140-1220), o inglês John Wycliffe (1320-1384) e o boêmio Jan Huss (1374-1415), o frade Lutero não praticou simples ato de desagravo contra os abusos do clero na condução dos ritos de penitência, indulgência e salvação da fé, mas um ato religioso revolucionário no século 16 que, aos poucos, transformou-se em uma reforma cristã e em uma cisão na Igreja Católica. A Igreja Católica não se acomodou diante da Reforma Protestante. O Papa Leão X editou a Bula *Exsurge Domine* em 1520, com advertência pública e solicitação de retratação, mas não foi aceita. Em 1521, editou a Bula *Decet Romanum Pontificem*, com esse tom de excomunhão: “Martinho e a sua facção são excomungados, réprobos, condenados, hereges, endurecidos, interditados, privados de bens e incapazes de possuí-los, e dessa forma elencados na execução destes decretos.” (PAPA LEÃO X, 1521). O Imperador Carlos V proclamou o *Édito de Worms* também em 1521, decretando que o frade Lutero era um fugitivo herege e que suas obras estavam proscritas. Essas medidas não

[34] A *disputa* era uma forma didática do período escolástico de se chegar a uma *verdade* combinando razão com fé na doutrina cristã. Lutero assim explica: “escrevi uma carta com teses ao Bispo de Magdeburgo, para que mandasse parar o Tetzel e o impedisse de pregar coisa tão inconveniente para que não resultasse em escândalo. Mas não tive resposta. Portanto, minhas [95] teses contra os abusos de Tetzel foram postas a público e em apenas 14 dias percorreram a Alemanha toda.” (IECLB, 2018b).

impediram os avanços do movimento reformista religioso e o frade Lutero tornou-se o principal protagonista, apesar das críticas recebidas por sua postura antijudaica ou antissemita[35]. A Reforma Católica tornou-se um movimento interno de contrarreforma e externo[36], estabelecendo o combate às severas críticas luteranas à sua doutrina e aos seus membros. As bulas papais excomungavam os insurgentes, determinavam a perda de autoridade eclesiástica, o confisco dos bens ou propriedades e a queima de todas as obras proscritas. Duas outras medidas são capitais nessa contraofensiva: a criação da Companhia de Jesus[37] (*Societas Iesu*) em 1540 e a convocação do décimo nono concílio ecumênico da Igreja católica, o Concílio de Trento[38] de 1545 a 1563.

No século 16 estava consolidado o ambiente de revolta na Europa e a reforma religiosa protestante fez parte de um capítulo desse cenário de inquietações: O concílio foi marcado pelo espírito de contrarreforma, seja nas divergências políticas, ou seja, nos embates religiosos, a questão central residia no impacto e nas consequências dos movimentos protestantes sobre a disciplina eclesiástica e a unidade da *Igreja Católica*. São marcos da reunião, a confirmação do poder Papal como representante legítimo de Deus na terra; a reorganização do Tribunal do Santo Ofício (Inquisição)[39]; o controle literário de obras heréticas pelo *Catálogo dos Livros*

---

[35] O frade Lutero estava sujeito ao pensamento antijudaico ou antissemita do patriarca de sua ordem Santo Agostinho (354-430), de alguns humanistas como Erasmo de Roterdã (1466-1536) e de alguns teólogos reformadores como João Calvino (1509-1564): "[...] assim devemos nós aprender a sua língua, mas sua crença, condenada por Deus, não." (LUTERO, 1543, p. 31).

[36] Foi uma reação a implantação da reforma na Suíça liderada por Ulrico Zwínglio (1484-151) e João Calvino (1509-1564), do *luteranismo* liderado por Lutero (1483-1546) na Alemanha e do *anglicanismo* liderado pelo rei Henrique VIII (1491-1547) na Grã-Bretanha.

[37] A companhia de Jesus ou Ordem dos Jesuítas foi fundada em 1534 na capela de Montmartre, em Paris: "por meio da bula Regimini militantis Ecclesiae [Ao governo da Igreja militante], a Companhia de Jesus foi aprovada oficialmente pelo Papa Paulo III, em 27 de setembro de 1540. No ano seguinte, 1541, Inácio foi eleito o primeiro Superior Geral da Ordem, passando a viver em Roma (Itália)." (JESUÍTAS BRASIL, 2018).

[38] Esse concílio convocado pelo Papa Paulo III, foi a reunião de dignitários eclesiásticos mais longa do catolicismo, com representantes de 15 nações europeias, com a maior emissão de decretos doutrinais e de reforma da Igreja católica, sendo, por isso, realizada em três períodos distintos: (1) 10 sessões entre 1545 e 1548; (2) 6 sessões entre 1551 e 1552 e (3) 9 sessões entre 1562 e 1563. Na dedicatória aos Arcebispos e Bispos da Igreja lusitana, feita no 1º volume do livro do Concílio de Trento, o livreiro define o concílio: "aquele sacrossanto tesouro, em que a Igreja tem depositado as santíssimas Leis, os augustíssimos cânones sobre os Dogmas, e Mistérios de nossa Religião." (REYCEND, 1781, p. II).

[39] O capítulo da inquisição é extenso, registrando-se sua existência como um elemento de contradição do discurso do livre-arbítrio preconizado pelo teólogo Tomás de Aquino: "o Tribunal do santo Ofício, só em Portugal, processou mais de quarenta mil pessoas, queimou mais de 1.800, nas fogueiras, além de condenar a vários castigos mais de 29 mil, entre as quais trezentos brasileiros. Na Espanha foram penitenciadas mais de 340 mil pessoas. [...] comumente um médico acompanhava os inquisidores para indicar o grau de tortura que o ´pecador` poderia ainda suportar." (NOVINSKY, 1982, p. 82).

Proibidos; a criação de um novo Breviário e um novo Catecismo e a criação de seminários e ordens religiosas para a evangelização do Novo Mundo.

A confirmação no Concílio de Trento da importância das ordens para a evangelização simbolizou a reação da Igreja Católica aos movimentos protestantes e uma busca de afiançar a hegemonia na conversão das nações novas. Não temos consenso sobre isso, mas o fato é que a filosofia foi trazida para as terras brasileiras pelos jesuítas em 1549. Nesse ano, em 29 de março, o militar e político lusitano Tomé de Sousa (1503-1579) chegou na Bahia com a missão de governar *Vera Cruz* e, para isso, trouxe consigo centenas de colonos e 6 missionários jesuítas, os padres Manuel da Nóbrega, Antonio Pires, Diogo Jácome, João de Azpilcueta, Leonardo Nunes e Vicente Rodrigues. O líder era Manuel da Nóbrega, de família influente na corte portuguesa, com formação jurídica e filosófica recebida nas Universidades de Salamanca e de Coimbra. As cartas escritas por ele aos seus superiores compõem um acervo significativo de documentos históricos do período colonial brasileiro.

Como ficará evidenciado em nossa investigação, a formação educativa dos brasileiros corresponde a uma certa adaptação ou acomodação ao pensamento dos emigrados europeus, responsáveis pela transmissão dos saberes e sentimentos pátrios aos nativos da terra de Vera Cruz, como *missão* e como imposição eurocêntrica das interpretações e da cultura europeia ocidental. Na Nova Lusitânia, os portugueses enxergavam os nativos incógnitos como os mouros[40], ou seja, viam nos habitantes das novas terras seres bárbaros ou gentios que precisavam de salvação da alma. Diz-se, portanto, que os lusitanos imitaram nas terras novas de Vera Cruz, com as devidas diferenciações circunstanciais e humanas, o *modus operandi* de confronto cultural, militar e político que constitui sua história nacional:

> I.- Qualquer um na nossa Companhia, nós desejamos que se distinga pelo nome de Jesus, e querendo ser um soldado para Deus sob a bandeira da Cruz, e servir sozinho o Senhor e a Igreja sua Esposa sob o Romano Pontífice Vigário de Cristo na terra, entenda que, uma vez feito o voto solene de castidade perpétua, pobreza e obediência, faz parte de uma Companhia fundada em primeiro lugar para atender principalmente a defesa e a propagação da fé e para o benefício das almas na vida e na doutrina cristã através de pregações públicas, lições e todos os outros ministérios da palavra de Deus, de exercícios espirituais, e a educação no Cristianismo de crianças e ignorantes, e do consolo espiritual dos fiéis cristãos, ouvindo suas confissões e administrando outros sacramentos. (LOYOLA, 1550, p. 1).

[40] A historiografia trata essa questão na invasão da Europa pelo árabe, islâmico, mouro ou muçulmano. A esse respeito, consultar Bolton (1986), Chejne (1993), Menéndez (1906) e Reilly (1992).

No texto da *Fórmula*, uma epístola fundadora da Companhia de Jesus de 1550, aprovada e confirmada pelo Papa Júlio III na Bula *Exposcit Debitum*, a estrutura militarizada da ordem religiosa fica evidenciada. Há outra característica marcante que a carta anuncia: o caráter de uma ordem mendicante, cujos *soldados de Cristo* precisam abdicar da vida civil em nome da castidade perpétua, com condições modestas de vida, pregações públicas, práticas de caridade, obediência aos superiores hierárquicos e a disponibilidade missionária incondicional, principalmente para a educação dos jovens ao redor do mundo. Os membros, portanto, distingue-se dos padres diocesanos que cumprem sua vocação nas proximidades territoriais das dioceses da Igreja Católica. Desde logo assumem o compromisso de evangelização em todo mundo, por intermédio da defesa e da propagação da fé cristã católica romana. Isso é confirmado em outro documento da companhia, as Constituições dos Jesuítas de 1547 e 1550: “o fim da Companhia não é somente atender a salvação e a perfeição das próprias almas com a graça divina, mas com essa mesma intensidade, procurar ajudar a salvação e a perfeição das almas dos próximos.” (LOYOLA, 1952, p. 370). Com essa formação, os missionários participaram das primeiras fundações determinadas por Tomé de Sousa sob garantia de um *regimento régio*. Deu início a fundação da vila de Salvador, planejou a edificação de fortificações e de prédios públicos, autorizou a construção da Igreja Matriz e do Colégio dos Jesuítas. Para tanto, além da tripulação e dos padres, as seis embarcações da sua frota trouxeram cerca de mil profissionais, entre os quais, soldados, marinhos, funcionários públicos, carpinteiros, pedreiros, serradores, serviçais e degredados. Em 1553 retornou a Portugal quando foi sucedido pelo fidalgo Duarte da Costa (s/d-1560), responsável por levar adiante os empreendimentos iniciados.

> Pioneiros da conquista do trópico para a civilização, tiveram os portugueses, nessa proeza, sua maior missão histórica. E sem embargo de tudo quanto se possa alegar contra sua obra, forçoso é reconhecer que foram não somente os portadores efetivos como os portadores naturais dessa missão. Nenhum outro povo do Velho Mundo achou-se tão bem armado para se aventurar à exploração regular e intensa das terras próximas à linha equinocial. (HOLANDA, 1995, p. 43).

O erudito pensador da história do Brasil tem razão sobre o espírito colonizador e mercantil dos portugueses: atreveram-se a ultrapassar os limites de suas fronteiras para alcançar terras incógnitas. Notamos isso na mentalidade do governador-geral Tomé de Sousa e do padre Nóbrega, que após breve período na Bahia, já rumaram para o sul do país e, em 1552, aportaram na Baía de Guanabara, permanecendo perto

de um mês na região. O governador permaneceu na Baía, mas determinou ao padre Nóbrega que fosse adiante, o que fez junto com outros padres jesuítas e com o noviço José de Anchieta. Estabeleceram um núcleo de catequização e povoação na região de São Vicente (atual São Paulo) e realizaram uma missa em 25 de janeiro de 1554, para oficializar a criação do seminário-escola jesuíta *Real Colégio de São Paulo de Piratininga*. Nos territórios ainda desconhecidos, a fauna e a flora eram desafiadoras, mais, ainda, a diversidade de nações alóctones[41] com processos culturais de tempos ainda não definitivamente postos pelos antropólogos e outros estudiosos da América. Os vestígios humanos antigos dos povos nativos ameríndios, como artefatos e pinturas rupestres em sítios arqueológicos das regiões da Bahia e do Piauí, são conhecidos e estudados, com reconhecimento da comunidade científica internacional. A Coroa portuguesa e os religiosos participaram da povoação e contraditoriamente do despovoamento do território nacional, e isso indica por certo o primeiro grande traço histórico do país e um dos traços característicos do restante do continente americano.

> A história do povoamento indígena no Brasil é, antes de tudo, uma história de despovoamento, embora pouco se saiba, ao certo, quanto às cifras da população que habitava o atual território brasileiro em 1500. Se Ángel Rosenblat [filólogo polonês] a estimou em cerca de 1 milhão de pessoas, houve quem calculasse em 6,8 milhões a população da Amazônia, Brasil central e costa nordeste. De todo modo, a população nativa, que se contava na casa dos milhões de pessoas no limiar do Século XVI, mal ultrapassa hoje os 300 mil indivíduos. (VAINFAS, 2007, p. 37).

Esse processo colonial denota filosoficamente uma semântica de enganos e incompreensões, iniciado no uso impróprio do vocábulo *índio*[42] como uma representação europeia ocidental de identificação *geotopográfica* do americano. No entanto, o vocábulo *índio* rivaliza com outros vocábulos, como *íncola*, *primitivo*, *nativo*, *silvícola*, dentre outros. Os jesuítas tinham como hábito denominar os *homens nus e*

---

[41] Os povos encontrados pelos portugueses na América e vistos como nativos ou silvícolas, atualmente tidos como pré-colombianos, eram oriundos de outras regiões, ou seja, eram alóctones: “nas regiões indígenas e mestiças da América, o trauma da conquista e da colonização se prolonga até hoje, expressando-se na oposição entre ´hispanistas` e ´indigenistas`, ´apologistas` respectivamente da obra civilizadora ibérica e do passado indígena. Em ambos os casos, são posições unilaterais, distorcidas e idealizadas.” (CARDOSO, 1981, p. 8).

[42] A palavra *índio* deriva do equívoco do explorador italiano Cristóvão Colombo (1451-1506) que chegou na América em 12 de outubro de 1492, mas julgou ter ancorado em território indiano: “Senhor, porque sei que terá prazer na grande vitória que Nosso Senhor me concedeu em minha viagem, escrevo-lhe esta, pela qual saberá como em 33 dias passei das ilhas de Canária para as Índias [...] eu havia aprendido muito com outros índios, que já havia dominado, que esta terra era uma ilha, e assim segui a costa ao oriente cento e sete léguas até onde acabava. (COLOMBO, 1493, p. 1).

sem coisa alguma cobrindo suas vergonhas como *gentios*, um coletivo da língua portuguesa muito utilizado para designar os não cristãos ou os incivilizados. Nos documentos fundantes da ordem, como vimos anteriormente, a evangelização missionária previa exatamente o trabalho com eles. Isso justificava, inclusive, a presença jesuítica em terras brasileiras. O tempo de convivência com os habitantes das florestas e os sucessivos ensinamentos catequéticos, permitiu uma diferenciação entre os nativos gentios e os cristianizados. A lógica da evangelização jesuítica foi construída no pressuposto de salvação das *almas governadas pelo demônio* e isso é outra semântica equivocadas dos lusitanos.

> Mas a verdade é que a classificação tupi/tapuia não deixou de aproximar o colonizador português das lógicas nativas de nominação de identidades culturais, permitindo-lhe divisar diferenças, contrastes entre grupos, esboçando-se uma espécie de proto-etnografia. Uma proto-etnografia subordinada aos interesses da colonização, porém, essencial para o futuro conhecimento das populações indígenas no Brasil. (VAINFAS, 2007, p. 37).

A ideia dessa *proto-etnografia* induzida pela filosofia dos jesuítas era a de produzir um movimento de homogeneização cultural em vista das grandes diferenças culturais e espirituais entre os lusitanos e os habitantes locais. A classificação elaborada dos grupos humanos locais como pretensa apropriação demográfica foi a forma da colonização inicial à luz da visão religiosa, mas de um modo ou de outro, transformou-se em um importante instrumento de subjugação étnico-cultural.

> Assim, os povos que falavam a ´língua geral`, foram denominados, com diferentes grafias, de tupinambás, tupiniquins, potiguares, caetés, tamoios, temiminós, etc. Em oposição ou à diferença deles, os ´tapuias` também foram identificados como aymorés, goitacazes, guaianás, kariris, etc. [...] a base para a identificação de diferenças cultural e linguística entre os povos que habitavam o Brasil reside no que deles registrou a documentação colonial, em especial a missionária. (VAINFAS, 2007, p. 39).

Na catequização e na educação filosófica jesuítica há uma dupla consideração a ser feita: (1) podemos tecer duras críticas a pretensão classificatória dos grupos nativos à luz da cultura europeia religiosa com a utilização dos conceitos de *castas*, *gerações* e sobretudo *nações*; (2) sem a cultura europeia jesuítica do registro por meio das crônicas, cartas, gramáticas, lições e livros, etc., pouco poderíamos saber e investigar do ponto de vista dos civis religiosos acerca das primeiras relações estabelecidas entre os colonizadores europeus e os colonizados americanos. Teríamos, portanto, a visão unilateral da coroa portuguesa advinda de seus funcionários ou de seus contratados enviados para as terras colonizadas.

4. A FILOSOFIA NO BRASIL COLONIAL E IMPERIAL

Mas, após os primeiros contatos, como foi à povoação portuguesa no Brasil? Como essa questão tem um papel secundário na presente investigação faremos uma análise ilustrativa do processo demográfico. Partimos da periodização tradicional que secciona a história brasileira após a chegada lusitana, em três períodos distintos: (1) *Brasil Colônia*; (2) *Brasil Império* e (3) *Brasil República*.

4.1 A FORMAÇÃO DO BRASIL NO PERÍODO COLONIAL E IMPERIAL

A política colonizadora de Portugal foi instalada no país em 1534, com a divisão das terras em lotes denominados de capitanias hereditárias; em 1548 com a instalação do governo geral; e, em 1808, com a transferência do governo de Portugal para o Brasil. Mas, para além das discussões aceitáveis sobre a *invasão colonial* para uns ou a *ocupação colonial* para outros, historicamente sabemos que o espaço territorial brasileiro foi dominado pelos portugueses, a partir do litoral para o interior, inicialmente com pequenos povoados, depois vilas e mais adiante cidades. A nomenclatura era determinada por um sistema português que levava em conta o número de habitantes, a infraestrutura instalada e a importância econômica para o Império Português. As primeiras vilas foram São Vicente (1532), Nossa Senhora da Conceição (1534), Porto Seguro (1535), Olinda (1535), Igaraçu (1535), Santos (1546) e São Paulo (1560). As primeiras cidades foram São Salvador (1549), São Sebastião do Rio de Janeiro (1565), Filipéia de Nossa Senhora das Neves (1585), São Cristóvão (1590), Natal (1599), São Luís (1612), Belém (1616) e Recife (1630). A cidade de Salvador foi a primeira capital do país até 1763, depois o título passou para a cidade do Rio de Janeiro até 1960 e, finalmente, para a cidade de Brasília até nossos dias.

A povoação do território era um fator relevante para o estabelecimento da colônia além-mar, mas, paralelamente a essa questão, a partir de 1549 chegaram os padres jesuítas nas terras conquistadas com duplo objetivo: (1) o de catolicizar as populações nativas e (2) o de transformar os nativos em vassalos cristianizados para o reino de Portugal. Em linhas gerais, o reino português dividia o comando da Igreja com o papado na empreitada da colonização: “como consequência praticamente natural da expansão comercial e política, ocorreu a expansão do cristianismo. Junto com a espada foi a cruz!” (COSTA, 2007, p .34). Essa “conquista espiritual implicou a imposição de uma educação religiosa, sendo as escolas de ler e escrever o primeiro

meio utilizado para a divulgação.” (ASSUNÇÃO, 2007, p. 82). As consequências da presença jesuíta no Brasil, marcarão a história da educação e com desdobramentos no ensino de filosofia.

Como uma estratégia de ocupação, no início do século 17, além da presença dos religiosos, a Coroa Portuguesa determinou o envio de bandeirantes e sertanistas em expedições para o interior do país, o que foi determinante para a ocupação definitiva dos limites extremos das terras brasileiras. Esse processo gerou permanente contradição na constituição de sua sociedade, de modo especial com a questão do *aniquilamento físico e cultural dos nativos* do território na fase inicial do descobrimento e, mais tarde, na fase de ocupação sistemática do espaço com a questão *da escravização física e cultural dos* negros *africanos*:

> O Brasil foi no continente americano a região que mais escravos africanos importou, durante os mais de 300 anos de duração do tráfico transatlântico, entre os Séculos XVI e meados do XIX. Foram, segundo estimativas mais recentes, em torno de *quatro milhões de homens, mulheres e crianças*, equivalentes a mais de um terço de todo aquele comércio. [grifo nosso]. (REIS, 2007, p. 81).

As pesquisas sobre a exploração dos povos africanos no Brasil corroboram a visão trazida pelo historiador de que desemprenharam a força de trabalho majoritária nas áreas rurais e urbanas do país: “os chefes políticos e mercadores da África Centro Ocidental, em particular o território presentemente ocupado por Angola, forneceram a maior parte dos escravos utilizados em todas as regiões da América portuguesa.” (REIS, 2007, p. 82). Nas áreas rurais estavam aferroados nas fazendas e nas áreas urbanas em pequenas manufaturas, no trabalho doméstico, nos pequenos comércios e no transporte de alimentos, dejetos, materiais e pessoas.

O autor explica que a maioria dos termos étnicos não eram autodesignações dos próprios escravos ou nomes de formações políticas existentes na própria África. As exceções, como os *haussás* e *bornus*, indicavam identidades adquiridas no circuito do tráfico e apenas tornaram-se etnicidades africanas no Brasil, sem correspondência de origem africana. Os escravos negros trazidos da África centro-ocidental para a região centro-sul do país criaram uma *proto-nação bantu*, pelo menos, a partir de características culturais convergentes, sobretudo linguísticas. Em linhas gerais, esses dados subsidiam a explicitação das transformações ocorridas no território nacional, mas na tabela abaixo, procuramos organizar os dados sobre esse crescimento da população brasileira estimada ou recenseada no período supracitado:

TABELA 3 – POPULAÇÃO BRASILEIRA ESTIMADA OU RECENSEADA ENTRE 1550 E 2000

ANO	AUTORES	POPULAÇÃ[43]	NOTA
1550	Contreiras Rodrigues	15.000	
1583	Pandiá Calógeras	57.000	25.000 brancos, 18.000 índios escravos, e 14.000 negros escravos
1600	Contreiras Rodrigues	100.000	30.000 brancos e 70.000 índios escravos, mestiços escravos e negros escravos
1660	Contreiras Rodrigues	184.000	74.000 brancos e índios livres, e 110.000 negros escravos
1690	Contreiras Rodrigues	300.000	
1823	Giorgio Mortara	5.025.000	
1872	Diretoria Geral de Estatística (primeiro Censo brasileiro)	9.930.478	+ 181.583 habitantes estimados
1890	Diretoria Geral de Estatística	14.333.915	
2010	IBGE	166.112.500	*estimativa

Fonte: Adaptado pelo autor das estatísticas de povoamento do IBGE (2007, p. 221).

Não havia uma contagem ou um recenseamento régio nos períodos colonial e imperial no Brasil, o que dificulta qualquer mensuração populacional. Para uma compreensão mínima e suficiente do crescimento da população brasileira, utilizamos as mesmas fontes do IBGE (SIMONSEN, 1969; CONTREIRAS RODRIGUES, 1935; PANDIÁ CALÓGERAS, 1938; GIORGIO, 1942). Os autores mencionados são referências aceitas oficialmente, mas temos que admitir que suas informações provêm de estudos estatísticos confiáveis até o presente. Assim conseguimos observar que a estimativa inicial do povoamento do Brasil pelos portugueses de 15 mil habitantes no ano de 1550, aumentou para mais de 14 milhões de habitantes no ano de 1890, findo o período imperial, indicando um crescimento demográfico maior do que em Portugal.

No *Recenseamento Geral do Império em 1872*[44], a DGE (1874) mostrou um Brasil com maiores detalhes e em condições estatísticas mais precisas: o recenseamento foi realizado em 1.441 paróquias dos 641 municípios do país, e

[43] Dados referente a população estimada.

[44] O *Recenseamento Geral do Império em 1872*, sob a responsabilidade da DGE, foi a primeira grande operação censitária demográfica realizada no Brasil, regido pela lei nº 1829, de 09 de setembro de 1870, e pelo Decreto n° 4856, de 30 de dezembro de 1871.

identificou 51,6% da população total como masculina e 48,4% feminina, ou seja, 5.123.869 homens e 4.806.609 mulheres. Essa população majoritariamente vivia na zona rural, cerca de 90%, e os demais 10% nas cidades especialmente Rio de Janeiro, Salvador e Recife. Na população livre, a alfabetização foi identificada em cerca de 23,4% dos homens e cerca de 13,4% das mulheres. No censo, descobriu-se uma pirâmide populacional com 24,6% de crianças menores de 10 anos de idade; 21,1% de adolescentes ou jovens entre 11 e 20 anos; 32,9% de adultos entre 21 e 40 anos; 8,4 % de adultos entre 41 e 50 anos; 12,8% de idosos entre 51 e 70 anos; e, 3,4 % de idosos com mais de 71 anos de idade. Em síntese, se observa um alargamento da base e um estreitamento do topo da pirâmide etária, ou seja, uma sociedade mais jovem, característica dos países mais pobres que têm uma estrutura etária menos cilíndrica do que os países mais ricos.

Para nossa investigação, merecem análise os dados que ilustram a divisão social do trabalho no período imperial. Há dois grandes grupos e dois pequenos grupos. O primeiro grande grupo foi composto por profissionais liberais: artistas, empregados públicos, cirurgiões, farmacêuticos, juristas, médicos, parteiras, professores ou pessoas de letras e religiosos. O segundo grande grupo foi composto por profissionais manuais ou mecânicos: agricultores, assalariados, comerciantes, industriais e operários. O primeiro pequeno grupo foi composto por profissionais diversos: capitalistas, marítimos, militares, pescadores e proprietários. O segundo pequeno grupo foi composto por serviçais domésticos e pessoas sem profissão. Em síntese, do universo total da população em relação às profissões, 4.318.699 eram homens e 4.100.973 eram mulheres; 8.419.672 eram pessoas livres e 1.510.806 eram pessoas escravas; 9.548.437 eram brasileiros e 382.041 eram estrangeiros. Com todas essas informações, vislumbramos uma sociedade brasileira com modos diversificados de organização e de complexa distribuição dos recursos materiais e culturais, o que indica a existência de disputas de força e de poder no interior dessa coletividade. A sociedade brasileira em formação, estava moldando-se como uma espécie de amálgama social e cultural em ebulição e conflito. Até o fim do Império isso fica evidenciado nos movimentos sociais, políticos e religiosos por todas as regiões mais habitadas do país. Artistas, colonos, comerciantes, estudantes, funcionários públicos, políticos, profissionais liberais, filho de portugueses nascidos no Brasil, religiosos, reinóis e trabalhadores livres em geral, formavam o núcleo do amálgama sociocultural com condições materiais e espirituais para suscitar as transformações

da sociedade. É o caso de observarmos que do século 16 até o século 19 ocorreram vários movimentos de reforma, revolução ou sustentação do *status quo* nacional, mas dentre todas, a Guerra da Independência do Brasil entre 1822 e 1825, é que trouxe a emancipação política do Brasil em relação à Portugal por meio do Tratado de Amizade e Aliança firmado entre o Brasil e Portugal a 29 de agosto de 1825, assinado por Dom João VI e o Imperador Dom Pedro I.

4.2 FILÓSOFOS NO PERÍODO COLONIAL E IMPERIAL DO BRASIL

Todos esses eventos históricos mostram que havia na sociedade brasileira pré-republicana, um conjunto de pensamentos ou de orientações teóricas mais ou menos amadurecido, que traduz a ideia atual da existência de vários *brasis* dentro do Brasil. Procuramos concentrar nossa atenção na investigação sobre os principais filósofos e suas contribuições no cenário ou quadro colonial e imperial, para enfrentarmos a questão da existência da filosofia do Brasil: (1) existiu um pensamento filosófico sobre as condições históricas de desenvolvimento brasileiro nos períodos supracitados e (2) a filosofia brasileira refletia temáticas locais com abrangência mundial – literatura, escravidão, costumes, liberdade, política, religião:

> Ora, quem fala em sistema de obras, de pensamento ou literárias, fala em gêneros literários, autores e estilos. No caso da filosofia e do Brasil, o leitor encontrará com certeza espalhado nas bibliotecas, nas livrarias e nos arquivos, todo esse conjunto que define o sistema filosófico brasileiro, com suas características gerais e idiossincrasias particulares, mas somente uma pequena amostra disso se deparará no livro que ora vem a lume [...] com a esperança que algum dia alguém mais disposto faça esse importante trabalho de estilística filosófica, para não falar de estética filosófica, a supor que, além do estilo, o gênero literário deve ser tematizado, autorizando a falar de estética literária filosófica. (DOMINGUES, 2017, prefácio).

Como se vê, as investigações que visam o estabelecimento historiográfico e genealógico da filosofia no e do Brasil, exigem recursos de variadas naturezas e técnicas de pesquisa ainda em curso entre os interessados na temática. Para o filósofo, mesmo em um ensaio filosófico, as dificuldades são teóricas e práticas e os obstáculos transcendem a volição e a intencionalidade do investigar. Ao investigar em uma metafilosofia, filosofia da filosofia brasileira, vislumbra-se os estudos de periodização filosófica, correlações internas e externas, a *ratio filosófica* no Brasil, os tipos de intelectualidade aderente ao *éthos* filosófico clássico, bem como os modelos das escolas filosóficas e suas correntes de pensamento e de ação.

TABELA 4 – FILÓSOFOS E CONTRIBUIÇÕES NO PERÍODO COLONIAL E IMPERIAL DO BRASIL

NOME	CONTRIBUIÇÕES
Manuel da Nóbrega (Sanfins do Douro, 1517; RJ, 1570)	Padre jesuíta, filósofo cristão, missionário estadista, pregador. Dedicou-se a educação e evangelização dos nativos do Brasil, onde ocupou cargos eclesiásticos e políticos: chefe, provincial, superior. Fundou seminários e colégios na Bahia, Espírito Santo, Pernambuco, Rio de Janeiro e São Paulo. Participou da fundação das cidades de Salvador, Rio de Janeiro e São Paulo. As cartas sobre a colonização, que enviava para seus superiores em Portugal, são registros históricos basilares. Lutou contra a escravização dos nativos, ajudou na derrota dos invasores franceses e promoveu o povoamento do país. Chamado de *bandeirante de Deus*. Dentre suas obras: Diálogo sobre a conversação do gentio (1557); Informação das coisas da terra e necessidade que há para se proceder nela (1558); Tratado contra a antropofagia e contra os cristãos seculares e eclesiásticos que a fomentam e a consentem (1559); Caso de consciência para a liberdade dos índios (1567); Cartas do Brasil (1549)
Antônio Vieira (Lisboa, 1608; Salvador, 1697)	Padre jesuíta literato, diplomata, filósofo cristão, orador, professor, reformador social e visitador-geral. Ocupou cargos e funções eclesiásticas e políticas. Defendeu os nativos, os judeus, os cristãos-novos e a abolição da escravatura. Por suas escolhas políticas e religiosas, foi condenado pela Inquisição portuguesa e depois perdoado em 1688. Produziu mais de 700 cartas e 200 sermões, que foram reunidas em 30 volumes com 13.450 páginas: cartas; escritos políticos, sobre os índios e os judeus; poesias; sermões; teatro e textos proféticos. Fernando Pessoa o cunhou como Imperador da língua portuguesa. Dentre suas obras: Regulamento das aldeias ((1658-60); A Chave dos Profetas, Esperanças de Portugal; História do Futuro; Quinto Império; Sermão da Sexagésima; A invasão holandesa da Bahia
Diogo Gomes Carneiro (RJ, 1618; Lisboa, 1676)	Cronista, escritor, jurista, filósofo, moralista, poeta. Deixou poucas obras: Oração apodixica aos cismáticos da Pátria (1641), História da Guerra dos Tártaros e Epigrama latino (1650)
Manoel do Desterro (Salvador, 1652; RJ, 1706)	Padre franciscano, custódio, filósofo, pregador, professor e teólogo. Suas obras conhecidas: Philosophia scholastica e Sermões vários
Matheus da Encarnação Pina (RJ, 1687; RJ, 1764)	Frei beneditino, abade, escritor, filósofo, professor e teólogo. Suas obras conhecidas: Defensio S. Matris Ecclesiae (1729); Viridiário Evangélico e Theologia sholastica dogmatica
Nuno Marques Pereira (Cairu, 1652; Lisboa, 1728)	Escritor erudito, filósofo moralista católico. Patrono da 7ª cadeira da Academia Brasileira de Letras. Autor de único livro: Compêndio Narrativo do Peregrino da América (1728)
Bartolomeu Lourenço de Gusmão (Santos, 1685; Toledo, 1724)	Secular, inventor, jurista e pensador católico. Conhecido como o *padre voador* por sua inventividade e inquietação: afirmava ser capaz de criar um objeto voador para transporte de pessoas e coisas. Fez experiências com *lentes*, fabricava remédios, criava maquinários: foi perseguido pela Inquisição

	por atos de feitiçaria. Inventou o primeiro aeróstato (balão) chamado de *passarola* entre 1909 e 1720
Matias Ayres Ramos da Silva de Eça (São Paulo, 1705; Lisboa, 1763)	Escritor erudito, filósofo humanista, literato, naturalista, provedor, tradutor. Dentre as suas obras: Reflexões sobre a Vaidade dos Homens (1752); Discurso congratulatorio pela felicíssima convalescença, e real vida de El Rey dom Joze I (1759); Philosophia rationalis; Letres Bohemienes; Problema de architectura civil (1770)
Gaspar da Madre de Deus (São Vicente, 1715; Santos, 1800)	Frei beneditino, abade, cronista-mor, filósofo, historiador, professor e teólogo. Dentre as suas obras: Curso de Filosofia (1748); Notícias dos anos em que se descobriu o Brasil; Philosophia platonica seu rationalem, naturalem et transnaturalem philosophiam sive logicam, physicam et metaphysicam (1748) e Memórias para a História da Capitania de São Vicente (1797)
Feliciano Joaquim de Sousa Nunes (RJ, 1734; RJ, 1808)	Almoxarife, filósofo moralista. Fundador da Academia dos Seletos (Letras) de 1752. Sua obra conhecida: Discursos político-morais: comprovados com vasta erudição das divinas e humanas letras, a fim de desterrar do mundo os vícios mais inveterados, introduzidos e dissimulados (1758)
Francisco Luís dos Santos Leal (RJ, 1740; Lisboa, 1820)	Padre secular, filósofo, professor régio. Colaborador do Jornal Enciclopédico de Lisboa, lecionou 48 anos a filosofia racional e moral. Dentre suas obras: Contos filosóficos, para instrução e recreio da mocidade portuguesa (1773); Plano de estudos elementares traçado em maneira de carta (1801); História dos filósofos antigos e modernos (1788); Instrução moral em diferentes novelas (1802)
Tomás Antônio Gonzaga (Porto, 1744; Moçambique, 1810)	Ativista político, juiz-de-fora, jurista, filósofo, poeta. Patrono da 37ª cadeira da Academia Brasileira de Letras. Defensor da Inconfidência Mineira. Sua obra-prima literária é Marília de Dirceu (1792). Outras obras: Tratado de direito natural (1772); Cartas Chilenas (1783-8)
Silvestre Pinheiro Ferreira (Lisboa, 1769; Lisboa, 1846)	Comendador da Ordem de Cristo, filósofo, ministro e secretário de estado, político, professor. Sócio honorário da Academia das Ciências e das Letras de Coimbra (1844), membro do Instituto da França e do Instituto Histórico e Geográfico do Brasil. Dentre suas obras: Prelecções Filosóficas (1813); Categorias de Aristóteles (1814); Princípios de Mecânica (1808); Manual do cidadão em um governo representativo (1834); Reflexões sobre o método de escrever a história das ciências e particularmente a da filosofia (1844); Dos Princípios de hermenêutica aplicados à história da jurisprudência constitucional (1844)
Mariano José Pereira da Fonseca (RJ, 1773; RJ, 1848)	Marquês de Maricá, escritor, filósofo moralista, matemático, político. Foi conselheiro, ministro e senador. Militante da causa da independência e do fim da escravidão no Brasil. Participou da elaboração da Constituição imperial. Escreveu centenas de artigos no jornal O Patriota, as Máximas, Pensamentos e Reflexões (1813), totalizando 4188 aforismos, publicados em coletâneas (1839-48)

Joaquim do Amor Divino Rabelo e Caneca (Recife, 1779; Recife, 1825)	Frei carmelita, escritor, jornalista, filósofo, professor, político. Fundou a revista de cunho liberal Typhis Pernambucano em 1823. Militante nas causas republicanas. Dentre suas obras: Dissertação sobre o que se deve entender por pátria do cidadão e deveres deste para com a mesma pátria (1822); Bases para a formação do pacto social; Cartas de Pítia a Damão; Crítica da Constituição outorgada; O caçador; Tratado de Eloquência
Diogo Antônio Feijó - Regente Feijó (São Paulo, 1784; São Paulo, 1843)	Padre secular, filósofo, ministro, professor, político, regente do Império. Liberal militante da causa da independência do Brasil e pelo fim da escravidão. Dentre suas obras: Compêndio de lógica; noções preliminares de filosofia ou metafísica e filosofia moral (1818); Discurso pronunciado na Assembleia Constituinte de Lisboa (1821); Demonstração da Necessidade da Abolição do Celibato Clerical pela Assembleia Geral do Brasil e da sua verdadeira e legítima competência nesta matéria (1828) e manifesto aos brasileiros (1837)
Francisco do Monte Alverne (RJ, 1774; Niterói, 1858)	Frei franciscano, filósofo, orador, pregador régio, professor, teólogo. Ocupou alguns cargos honoríficos. Dentre suas obras: Obras Oratórias (1833) e a obra póstuma Compêndio de Filosofia (1859)
José Inácio de Abreu e Lima (Recife, 1794; Recife, 1869)	Militar, escritor, jornalista, filósofo, político. Dentre suas obras: Compêndio da história do Brasil (1843); O socialismo (1855); O báculo quebrado com uma varinha de verdade na mão de um Cristão Velho (1866); As Bíblias falsificadas ou Duas respostas ao senhor cônego Joaquim Pinto Campos, pelo Cristão Velho (1867); Questões políticas e sociais; O Deus dos judeus e o Deus dos cristãos (1867)
José de Araújo Ribeiro (Porto Alegre, 1800; RJ, 1879)	Visconde do Rio Grande, advogado, diplomata, filósofo, político. Recebeu o título de barão em 1866 e de visconde em 1874. Presidente da Província do Rio Grande do Sul em 1836-7. Ajudou na reaproximação do Brasil com Portugal após a independência. Membro do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, comendador da Ordem de Cristo e oficial da Legião de honra da França Tem uma obra-prima: O fim da criação, ou A natureza interpretada pelo senso comum (1875)
Dom José Afonso de Morais Torres (RJ, 1805; Caldas, 1865)	Bispo Vicentino, filósofo, professor, político, vigário. Comendador da Ordem de Cristo, presidente honorário do Instituto da África em Paris, membro honorário da imperial Academia de belas artes, membro do Instituto Histórico e Geográfico do Brasil. Dentre suas obras: Compêndio de filosofia racional (1852); Vocabulário da Língua Geral usada hoje em dia no Alto Amazonas (1854)
Eduardo Ferreira França (Salvador, 1809; Alto-mar, 1857)	Médico erudito, filósofo, político, psicólogo. Contribuiu para o campo da saúde e da psicologia no país. Dentre suas obras: Influência das emanações pútridas animais sobre o homem (1830); Ensaio sobre a influência de alimentos e bebidas nos costumes domésticos (1834); Parecer sobre as águas minerais de Itapicuru (1843); Influência dos pântanos sobre o homem (1850); Investigações de Psicologia (1854)
Domingos José Gonçalves de Magalhães	Barão e visconde do Araguaia, diplomata, ensaísta, filósofo, político, poeta, professor. Ocupou alguns cargos públicos e

(RJ, 1811; Roma, 1882)	representou o Brasil no exterior. Comendador da Ordem de Cristo e da Ordem de São Francisco I de Nápoles, dignitário da Imperial Ordem da Rosa e oficial da Imperial Ordem do Cruzeiro. Dentre suas obras: Suspiros poéticos e saudades (1836); Antônio José ou O poeta e a Inquisição (1838); A confederação dos Tamoios (1856); Os fatos do espírito humano (1858); Os indígenas do Brasil perante a História (1860); A alma e o cérebro (1876); Comentários e pensamentos (1880)
Antonio Ferrão Muniz de Aragão (Salvador, 1813; Salvador, 1886)	Comendador, bibliotecário, escritor, filósofo. Foi diretor da Biblioteca Pública da Bahia. Aluno e discípulo de Augusto Comte, e amigo de John Stuart Mill. Dentre suas 35 obras: Catálogo geral das obras de ciências e literatura que contém a Biblioteca Pública da província da Bahia organizado (1878); Elementos de aritmética e a Classificação metódica e enciclopédica dos conhecimentos humanos (1878); Metesiologia ou Histórias das ciências e da filosofia, Programa de um curso de eticologia ou moral prática (obras no Instituto Histórico e Geográfico da Bahia)
Antônio Pedro de Figueiredo (Igarassu, 1814; Recife, 1859)	Ensaísta, filósofo, jornalista, professor e tradutor. Conhecido como o Cousin Fusco, por ter traduzido o Curso de história da filosofia, de Victor Cousin em 1843. Redator-chefe da revista O Progresso em recife. Colaborou na revista O Parlamentar. Redator do Diário de Pernambuco. Figura controversa por seu ecletismo de tendência cristã. Traduziu em 1847 o romance As sete cordas da Lyra. Dentre suas obras: A Carteira; Noções Abreviadas de Filosofia Acerca da Língua Portuguesa (1851)
Gregório Lipparoni (Itália, 1816; Itália, 1893)	Padre italiano, escritor, filósofo, professor. Diretor do Ginásio de Pernambuco nos anos 1870, Reitor do Seminário de Olinda-PE em 1866 e professor do Colégio Pedro II no RJ. Sua obra principal: A filosofia conforme a mente de Santo Tomás de Aquino, exposta por Antônio Rosmini, em harmonia com a ciência e com a religião (1880), Instituições gramaticais da língua italiana (1880)
Patrício Muniz (Ilha da madeira, 1820; RJ, 1871)	Padre, escritor, filósofo, professor, teólogo. Metafísico escolástico que combateu o ecletismo, o sensualismo e o panteísmo. Dentre suas obras: Meditações noturnas, oferecidas por amor de nosso senhor Jesus Cristo à Sociedade de Instrução Gratuita (1838); Composições poéticas (1839); Sermão sobre a piedade de Nossa Senhora, pregado na Igreja da Santa Cruz dos Militares no RJ (1860); Teoria da afirmação pura (1863)
Manoel Maria de Morais e Vale (RJ, 1824; RJ, 1886)	Médico, escritor, filósofo, professor. Membro honorário da Academia de Medicina, presidente honorário do Instituto Farmacêutico, comendador da Ordem de Cristo. Foi diretor da faculdade de Medicina do RJ. Dentre suas obras: Algumas considerações sobre a mendicidade no Rio de Janeiro (1846); Philosophia popular de Victor Cousin: seguida da primeira parte da profissão de fé do vigário Soboyano, de Rousseau (1849); Elementos de philosophia: compêndio apropriado à nova forma de exames da escola de medicina do Rio de Janeiro (1851); Considerações gerais sobre farmácia teórico-prática (1856); Fascículo de direções indispensáveis para os exercícios práticos do estudante de química mineral (1861)

José Soriano de Sousa (Paraíba, 1833; Recife, 1895)	Médico, escritor, filósofo, jornalista, político, professor. Participou do Congresso Constituinte. Escolástico de formação, foi cavaleiro da Ordem de São Gregório Magno. Fundou os jornais católicos A Esperança (1865) e A União (1872). Dentre suas obras: Operações que reclamam as lesões dos lábios (1860); Ensaio Médico-Legal (1862); Compêndio de Filosofia, segundo os princípios e métodos do Doutor Angélico, S. Tomás de Aquino (1867); Lições de filosofia elementar, racional e moral (1871); Considerações sobre a Igreja e o Estado, sob o ponto de vista jurídico, filosófico e religioso (1874); Elementos de Filosofia do Direito (1880); Apontamentos de Direito Constitucional (1883); Princípios Gerais de Direito Público e Constitucional (1893)
Vicente Cândido Figueira de Saboia (Sobral, 1836; Petrópolis, 1909)	Visconde Saboia, médico, escritor, filósofo, professor. Fundou a Academia Filosófica do RJ em 1858. Diretor da Faculdade do RJ em 1881. Patrono da 63ª cadeira da Academia Nacional de Medicina e membro de outras entidades afins. Comendador da Ordem de cristo era amigo de Dom Pedro II e cirurgião régio. Dentre suas obras: Estudo biográfico de Hipócrates (1855); Estreitamentos orgânicos da uretra do homem (1858); Anestesia cirúrgica (1859); Eleição na província do Ceará e o Sr. Thomaz Pompeu (1863); Estrada de ferro Dom Pedro II (1866); O Protesto Liberal (1867); A Reforma da Instrução Pública do Conselheiro Leôncio de Carvalho (1879); Origens e intuitos do Clube Militar (1896); Situação do Presidente da República (1896); Dentro e fora da lei (1896); Traços da Política Republicana no Brasil (1897); A vida psíquica do homem (1903)
Pedro Américo de Figueiredo e Melo (Areia, 1843; Florença, 1905)	Cientista, ensaísta, filósofo, pintor, poeta, político, professor, romancista. Formado na Academia Imperial de Belas Artes, teve como mestres da pintura: Ingres, Cogniet, Flandrin e Cornu. Foi aluno de Beulé, Claude Bernard, Cousin, Faraday, Ganot. Dentre suas pinturas: A Batalha do Avaí; A Batalha do Campo Grande; Casamento da Princesa Isabel; Dom Pedro II na abertura da assembleia Geral; Independência ou Morte!; Libertação dos escravos; Sócrates afastando Alcebíades dos braços do vício; Tiradentes esquartejado. Dentre seus escritos: A reforma da escola de Belas-Artes e a Oposição (1863); Considerações filosóficas sobre as belas artes entre os antigos: a arte como princípio educativo (1864); Holocausto (1865); A ciência e os sistemas: questões de história e filosofia natural (1868); Discursos acadêmicos (1870); Discurso sobre o plágio (1880); O Brado do Ipiranga (1888); O Foragido (1889); Discursos Parlamentares (1892); Na Cidade Eterna (1901)
Domingos Guedes Cabral (Salvador, 1852; Salvador, 1883)	Médico, escritor, filósofo. Com 24 anos recebeu o grau de doutor em medicina na Faculdade da Bahia, sob influência de ideias evolucionistas de Huxley, Darwin e Burgmeister. Sua tese sobre as Funções do Cérebro de 1875 foi reprovada na faculdade por contrariar os dogmas acadêmicos espiritualistas, mas os seus amigos publicaram a obra em 1876. Cabral substituiu a tese por outra: *Qual o melhor tratamento da febre amarela?*. O autor marca a influência do positivismo na medicina do Brasil.

Fonte: Autor, adaptado da obra História da filosofia no Brasil (JAIME, 1997).

A existência de uma produção filosófica no Brasil colonial e imperial é controversa entre os filósofos brasileiros que estudaram a questão. A controvérsia deriva de dois fatos relevantes: (1) reprodução do pensamento filosófico português marcada pela utilização da metodologia da *Ratio Studiorum*[45] e (2) a escassez de registros do pensamento filosófico provocada por limitações de ordem financeira e de acesso aos recursos e técnicas de impressão. Assim sendo, uma ideia de filosofia brasileira nos primeiros séculos de formação do país parece ser de difícil aceitação ou mesmo de abstrusa demonstração. Isso vale tanto para as perspectivas históricas como para os aspectos epistemológicos da questão. A dificuldade reside basicamente na identificação do núcleo gerador de condições filosóficas nacionais, ou seja, a natureza filosófica brasileira. Isso significa, antes de mais nada, identificar a história da filosofia brasileira em relação ao pensamento filosófico estabelecido em Portugal.

A filosofia foi implantada aos poucos pelos padres jesuítas: (1) alfabetização dos nativos e dos filhos dos portugueses nascidos em terras brasileiras foi o processo educacional em larga escala e estava ligado às necessidades de evangelização e de consolidação do domínio colonial lusitano e (2) as *correspondências eclesiásticas* ou *documentos régios* indicam o ensino da filosofia de caráter escolástico nos colégios, conventos e seminários de formação sacerdotal. A união de interesses da Coroa portuguesa e da Igreja Católica Apostólica Romana é que permitiu os primeiros passos de uma educação formal incipiente, mas de consequências histórico-sociais relevantes. Os governantes e nobres portugueses queriam se instalar para a máxima aquisição de riquezas naturais e subjugação escravocrata dos nativos e os missionários jesuítas se propunham a alfabetizar a população livre e escrava, atendendo ao propósito maior assentado na propagação do cristianismo católico aos moldes do Concílio de Trento. Desse modo, o ensino formal trazido para o Brasil pelos padres jesuítas carregava uma carga histórico-eclesiástica que somente era suportada pelos ensinamentos de cunho aristotélico-tomista em conformidade com os preceitos da segunda escolástica portuguesa, que se fundamentava essencialmente na apologia irrestrita da doutrina, interpretação e sistema filosófico-teológico da

[45] O documento *Ratio Studiorum* refere-se ao *plano e organização de estudos da Companhia de Jesus* (*Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesu*), publicado em Roma pelo Padre Aquaviva em 1599, contendo 467 regras para a ação pedagógica e a administração dos estabelecimentos de ensino. Para Franca (1952), os colégios jesuítas tornaram-se uma eficiente resposta de contrarreforma católica. Em 1773, a companhia contava com 728 casas de ensino, sendo 578 colégios e 150 seminários: no Brasil eram 21 colégios, 12 seminários e 1 casa de recolhimento feminino.

ortodoxia religiosa, tida à época como a garantia cultural e institucional da permanência e consequente consolidação da fé católica, como único e verdadeiro caminho para a salvação da alma e salvaguarda do corpo.

> A denominação de Segunda Escolástica, para o período da filosofia portuguesa que se inicia com Pedro da Fonseca (1528/1597) e se estende até meados do século XVIII, foi sugerida a Joaquim de Carvalho pela obra de Carlo Giacon (*La Seconda Scolastica*, Milão, 1946) [...] compreenderia duas fases: o período barroco (meados do século XVI às primeiras décadas do século XVII) e o período escolástico propriamente dito (meados do século XVII a meados do XVIII). (PAIM, 1967, p. 24).

É nesse período da filosofia lusitana que encontramos a justificação do Plano e Organização de Estudos da Companhia de Jesus – a *Ratio Studiorum* de 1599, um guia burocrático-pedagógico para os educadores jesuítas nas missões ou reduções estabelecidas em todos os lugares de mínima povoação luso-brasileira. A compreensão mais segura desse processo passa pelos acontecimentos ao redor de uma importante instituição de ensino em Portugal, o Colégio das Artes de Coimbra[46]:

> A criação do Colégio das Artes é, indiscutivelmente, um acontecimento importante na história da pedagogia nacional. A efervescência intelectual da época, dentro e fora das fronteiras do país, tinha forçado a abertura de clareiras na visão tradicional dos esquemas do ensino. A mudança resultou mais de um imperativo das circunstâncias do que da consciência compenetrada da sua necessidade. As hesitações, as atitudes confusas, os improvisos, as delongas na instalação da nova máquina não se compreendem apenas pelas dificuldades da execução, mas por uma convicção mal segura, mal elaborada e intimamente descrente de sua conveniência e valor. Era preciso fazer-se alguma coisa, e fez-se. Fez-se o Colégio das Artes. E o Colégio construi-se em redor de um núcleo de mestres estrangeiros onde figuravam alguns portugueses de mentalidade estrangeira, que vinham de lugares perigosos onde a heresia religiosa se propagava assustadoramente. [...] A presença dos mestres «bordaleses» [de Bordéus] foi acolhida em Coimbra, com inveja, desconfiança e antipatia. (CARVALHO, 2001, p. 255-6).

As mudanças educacionais caminhavam com as alterações nos padrões econômicos, éticos, políticos e sociais em Portugal no século 16: o ensino no Colégio então criado refletia as exigências de estudos de artes liberais e de humanidades que corresponderiam às necessidades da época. As disciplinas escolares seriam uma resposta para as demandas profissionais pela via filosófica, as "artes", com ênfase

---

[46] Para o historiador Carvalho (2001), foi no final do ano de 1542 ou início do ano de 1543 que o rei Dom João III deu início aos preparativos para a criação do Colégio das Artes, chamando da França o humanista pedagogo português André de Gouveia. Passaram alguns anos até que o colégio passasse a oferecer os serviços educacionais: “O Colégio fora inaugurado em 22 de fevereiro de 1548 e logo em junho do mesmo ano André de Gouveia morre, vitimado por uma «cólica».” (CARVALHO, 2001, p. 257).

para a lógica, a gramática, a retórica, além da aritmética, da astronomia, da geometria e da música. Haviam as aulas que preparavam para as disputas em sessões de debate e de trabalho laborioso e dialético. Para Carvalho (2001), a missão dos *lentes* (mestres, professores) consistia, por um lado, no seguimento do programa de ensino e, por outro lado, no estímulo aos estudantes para os estudos. Assim sendo, a instituição tornou-se uma das mais bem-conceituadas escolas de ensino das humanidades na Europa, destacando-se como pioneira do ensino secundário lusitano:

> [...] correspondia, conforme já dissemos e acentuamos, a uma secundária com o duplo aspecto de possuir uma finalidade em si mesma e de servir de preparatório ao ingresso na Universidade. Essa dupla função que permitiu separar os dois graus do ensino médio e superior, e torna-los independentes, constitui o grande merecimento da reforma pedagógica do reinado de D. João III. (CARVALHO, 2001, p. 263).

Mesmo estando na mesma cidade da Universidade era independente e com finalidade específica: destinado a preparar adequadamente os estudantes portugueses para os desafios futuros, o Colégio das Artes funcionava como uma instituição autônoma a capaz de oferecer ensino próprio à época. Segundo o autor supracitado, isso ocorria em um clima não necessariamente pacífico ou harmonioso, dado que existiam contrastes entre a metodologia de ensino dos estrangeiros "*bordaleses*" e dos "*parisienses*", o que não raramente redundava em conflito pedagógico notadamente nas questões de formação moral e da preparação humanística dos estudantes. Os desentendimentos internos não foram suficientes para que o colégio servisse de inspiração para a concepção de novas escolas "*secundaristas*" em todo o território português. Todavia, escândalos e atritos levaram a decisão régia de entregar o colégio para aos padres jesuítas:

> Com data de dez de desse mês de setembro de 1555 recebe Diogo de Teive, principal do Colégio das Artes, a ordem régia, oficial, para a entrega do Colégio à Companhia de Jesus, na pessoa de Diogo Mirão. A entrega foi efetuada no dia 1 de outubro e, se seguida, na tarde desse mesmo dia, o mestre jesuíta espanhol, Pedro Perpinhão, fez o discurso inaugural com solene expressão como o acto exigia, durante duas horas, perante numerosa assistência. (CARVALHO, 2001, p. 299).

Para o autor, o rei Dom João III tomou a iniciativa para eliminar os focos de discórdia e para evitar a evasão dos estudantes que se iam a outros mestres dos colégios dos referidos frades. Com a administração dos jesuítas, o Colégio das Artes recuperou em parte seu prestígio e, após a morte do supracitado rei, por um alvará de

1561 da viúva regente de Portugal, Dona Catarina, passou a ser obrigatória uma certidão do colégio para o ingresso de estudantes na Universidade de Coimbra.

Nessa Universidade[47], a educação era uma questão de primeira grandeza. Nela se promoveu uma reforma baseada na ideia de elevação de seu *status* para uma instituição de ensino superior, com os professores generalistas sendo exonerados. Para o monarca, era necessário a formação de um corpo docente enobrecido pelo crédito científico, como do conhecido professor de direito Gonçalo Vaz Pinto, e de outros catedráticos de prestígio em países europeus da época, como o canonista Martín de Azpilcueta e dos civilistas Fábio Arcas de Narni e Ascânio Escoto. Repatriou docentes portugueses com notoriedade no estrangeiro, como Manuel da Costa, Aires Pinhel, Heitor Rodrigues e Bartolomeu Filipe.

> Após D. Manuel I, a legislação universitária, se bem que sofresse acrescentos e modificações mais ou menos sensíveis nos reinados de D. João III, D. Sebastião e Filipe I, só em 1598 viria de novo a merecer um diploma regulamentar de largo alcance. Trata-se dos Estatutos Filipinos, de 1598. Depois de revistos e confirmados por Filipe II (1612), e reconfirmados por D. João IV (1653), vigoraram até à reforma pombalina, tomando lugar na história com a designação de ´Estatutos Velhos`, em confronto com os chamados ´Estatutos Novos`, de 1772. (UC, 2018, p. 1).

Há que se perceber a força do *princípio de autoridade* e das *autoridades* na formação da cultura lusitana do governo e da educação. Era um *regime autoritário esclarecido* que buscava a apatia cívica, a obediência passiva dos governados e a despolitização com apoio aos movimentos religiosos conservadores. A Universidade de Coimbra, refletia o ambiente geral da sociedade lusitana nas recomendações rigorosos aos mestres, que deviam honestamente agir em todas as suas atividades educativas, pela honra e glória de Deus, tratando-as com a diligência mais apropriada possível, de maneira a preparar os estudantes para a o estudo ou investigação crítica sobre a complexidade e dimensão do sagrado que os leva ao conhecimento verdadeiro do Criador. Mais do que vincular os conhecimentos à tutela da teologia, a pedagogia da *Ratio Studiorum* visava uma educação cristã como modelo civilizatório europeu de elevados atributos morais e políticos.

> O apego ao dogma e à autoridade, à tradição escolástica e literária, o desinteresse quase total pela ciência e a repugnância pelas atividades técnicas e artísticas tinham forçosamente de caracterizar, na Colônia, toda a

[47] Entre as idas e vindas da Universidade, de Lisboa para Coimbra e vice-versa: “no meio das dúvidas que estes acontecimentos suscitam uma coisa é certa: D. João III transferiu a Universidade, de Lisboa para Coimbra, em 1537.” (CARVALHO, 2001, p. 182).

> educação moderada pela Metrópole, que se manteve fechada e irredutível ao espírito crítico e de análise, à pesquisa e à experimentação [grifos nossos]. (VITA, 1969, p. 25).

Os educadores jesuítas introduziram no Brasil um ensino com ênfase em disciplinas humanistas clássicas, que valorizavam a literatura erudita e a religiosidade cristã, em contraponto com as disciplinas técnicas e/ou científicas, que representam os conhecimentos pragmáticos de resolução de questões do cotidiano da sociedade. Paradoxalmente, havia no ensino jesuítica aspectos afirmativos: (1) escolha dos professores pelo perfil desejado e adequado para a didática e a pedagogia da *Ratio Studiorum*; (2) dedicação individualizada aos alunos, para acompanhamento do desenvolvimento das aptidões intelectuais, físicas e morais; (3) ensino e aprendizagem com a missão de atingir uma educação integral do estudante, incentivada por estudos programados, dramatizações, disputas de conversação, jogos escolares, entre outros, e (4) planejamento e construção de edificações com estruturas e equipamentos com qualidade e quantidades suficientes para a execução das atividades escolar do ano letivo; entre outros aspectos semelhantes.

A influência jesuíta, inclusive, pode ser identificada na formação do Estado brasileiro pelas conotações estruturais e de funcionamento semelhantes àquelas encontradas na Companhia de Jesus, basicamente arquitetada como uma associação miliciana papalina de cunho assistencialista e patriarcal: “ela constitui sem dúvida, numa época em que não havia unidade política, um dos fatores mais importantes de integração e de unidade nacional.” (AZEVEDO, 1971, p. 25). Mais do que isso, os jesuítas representavam uma integração entre Igreja Católica e o Estado brasileiro. O teocracismo jesuíta, baseado no monopólio do conhecimento e do pensamento e justificado pelo combate aos heréticos e infiéis distanciou a elite dominante em Portugal dos movimentos intelectuais científicos do restante da Europa no século 17, interrompendo a crescente filosofia pragmática lusitana das Grandes Navegações com as limitações histórico-epistemológicas do humanismo clássico.

> esse humanismo artificial imposto a Portugal chegou a colônia e deixou traços marcantes em nossa inteligência: o formalismo, a retórica, o gramaticismo, a erudição livresca. A filosofia foi no Brasil, desde os tempos coloniais, um luxo de alguns poucos senhores ricos e ilustrados. (CARTOLANO, 1985, p. 20).

Pelo caminho da contradição das finalidades e interesses, foi de dentro da ordem da Companhia de Jesus que surgiram os primeiros representantes de uma filosofia colonial incipiente e envolta no ambiente complexo da brasilidade em

formação, embora não se ignore a crítica da autora acerca da origem elitista da formação dos primeiros filósofos, pois os estudantes dos seminários necessariamente não faziam parte da parcela abastada da população e recebiam a formação filosófica.

Isso corrobora com nossa ideia de que esse modelo coimbriano de educação, ao ser trazido ao Brasil pelos padres jesuítas, vai determinar a pedagogia básica nacional e o ensino de filosofia, durante os séculos 16 a 18. Contudo, à luz dos eventos desencadeados no período em questão, podemos afirmar que o ensino aqui estabelecido tinha uma inspiração *filoneísta*, ou seja, uma volição excessiva pela curiosidade ou novidade provocada pela terra conquistada, mas também tinha uma necessidade de refundação das ideias e dos conhecimentos importados de Portugal. Ao nosso ver, isso pode ser verificado em todos os colégios secundários fundados pelos padres jesuítas no Brasil: Bahia e São Vicente (1553); Piratininga (1554); Pernambuco (1570); Rio de Janeiro (1574); Maranhão (1622); São Luiz (1652); Pará (1653); Sergipe (1716); Vigia (1732); Parnaíba (1749). Também pode-se identificar o *modus operandi* educacional jesuítico nos primeiros seminários do Brasil: Pará (1679); Parnaíba (1749); São Luis (1753). Segundo afirma a importante historiadora:

> Três foram os colégios de ensino secundário fundados durante o século XVI e que permaneceram em atividades, oferecendo um sistema completo, com os três graus de ensino: o da Bahia, o de Pernambuco e o do Rio de Janeiro. Em 1575, segundo dados oficiais, havia no Colégio do Rio, uma classe de Latim e Humanidades, em Pernambuco, uma classe de Latim e Humanidades e, na Bahia, duas classes de Letras Humanas. Os primeiros ´graus em Artes` foram conferidos pelo Colégio da Bahia, em 1575. (COSTA, 1956, p. 21-2).

O espírito lusitano sobrejacente da contrarreforma pela via da reafirmação da autoridade da Igreja Católica e dos clássicos consagrados na escolástica, parece ter sido majoritário na educação coimbriana praticada nos referidos colégios e seminários, mas subjacente ao *status quo* havia uma inquietação filosófica que desafiava a realidade concreta do Brasil colônia, o que fica ratificado na vasta produção intelectual, por exemplo, do padre Nóbrega e do padre Vieira. Em suas obras, marcadas pelas temáticas da brasilidade emergente e pela refinada parenética (*parainetikós*), a imagem do *novo mundo* era descortinada pela crítica filosófica-religiosa na eloquência das pregações planejadas e dos discursos sermonários, no trato das informações ou dos conhecimentos clássicos ou no discernimento das experiências. Esses pensadores demonstravam a volição pelo mundo racional humano, como teoria do conhecimento, construindo uma incipiente epistemologia da ação na pedagogia que defendiam, não apenas uma epistemologia da salvação.

Para além desse debate, os jesuítas estavam consolidando no Brasil o formato de ensino que julgavam pertinente às condições aqui encontradas. Mantinham nos seus colégios, em média, três cursos, a saber: (1) Curso de Letras Humanas – nível secundário, duração de 5 a 6 anos e com estudos de gramática latina, humanidades e retórica; (2) Curso de Filosofia e Ciências ou Curso de Artes – nível secundário, 3 anos e com estudos de lógica, metafísica, moral, matemática, ciências físicas e naturais; (3) Curso de Teologia e Ciências Sagradas – nível superior, duração de 4 anos e com estudos de teologia moral e especulativa. Os dois primeiros cursos visavam a formação escolar leiga e tinham como público-alvo os filhos dos colonos portugueses. O último curso visava a formação dos futuros sacerdotes e tinha como público-alvo os seminaristas que pretendiam seguir na vida eclesiástica.

Essa organização e funcionamento se assemelhava ao que era realizado nos colégios de Évora em Portugal no final do século 16, embora os estudos no Brasil sofressem certas adaptações no número de classes e na língua estrangeira selecionada para a aprendizagem – a língua brasílica substituía o grego. No geral, o modelo dos colégios daqui refletia o que existia no mundo. Para a educadora-filósofa: “desde o início, os colégios eram fundados somente quando eram obtidos fundos de doação suficientes para sustentar o número de professores exigidos para conduzir a instituição adequadamente. A instrução era gratuita, mas o hábito de aceitar presentes substituiu as taxas.” (SOUZA, 1992, p. 15). A autora observa que era tradição nos colégios o uso corrente do diálogo em latim, sendo apenas permitido o uso da língua-mãe nos recreios e nos dias de feriado. A língua grega passou a fazer parte do currículo a partir do século 17. O ensino de filosofia, a partir do Colégio da Bahia[48], fazia parte de uma das classes de estudos que, em média, era assim distribuída: 1ª classe: gramática portuguesa; 2ª classe: primeiros rudimentos da língua; 3ª classe: sintaxe e sílaba; 4ª classe: construção da mesma língua e retórica; 5ª classe: matemática; 6ª classe: filosofia; e, 7ª classe: teologia moral. Como sinal de movimento gradual e progressivo, “o primeiro curso de filosofia que se leu no Brasil ocorreu no ano de 1572. No final dele, o Colégio da Bahia deu o grau de Mestre em Artes aos estudantes de fora: aos de casa também, aos que o mereciam ou se destinavam a

[48] Pelas informações de Leite (1948), o Colégio da Bahia era, de fato, o Colégio dos Jesuítas da Bahia fundado pelo padre Manoel da Nóbrega e que funcionou em Salvador entre os anos de 1553 e 1759. Dentre os ilustres alunos podemos citar Antônio Vieira, Frei Vicente do Salvador e Gregório de Matos. O curso de Teologia e de Ciências Sagradas ministrado pelos padres jesuítas nesse colégio, foi o primeiro curso de nível superior do Brasil.

mestres.” (LEITE, 1948, p. 107). Segundo o erudito religioso, no Colégio da Bahia ocorreu à primeira colação de grau de bacharel em Artes (ou filosofia) em 1575 e a primeira licenciatura em Artes (ou filosofia) em 1576. Nesse período,

> pela provisão de 16 julho 1675, o governo português permitiu então que aos estudantes de filosofia e retórica que tivessem cursado as aulas dos jesuítas na Bahia, se levasse em conta na Universidade de Coimbra e de Évora um ano de Artes [correspondente no Brasil ao curso de bacharelado em Ciências e Letras] conforme se praticava com os alunos dos colégios de Lisboa e Braga. (LEITE, 1948, p. 111).

Como é de se compreender, os primeiros cursos de filosofia materializavam certo conteúdo cultural europeu, com ênfase nas ideias e na autoridade dos autores clássicos, e não somente refletiam os esforços dos professores para uma releitura ou ressignificação da escolástica aristotélica:

> Os estudos no Colégio da Bahia, adaptados às disposições das Constituições, seguiram de perto os programas do Colégio de Évora, fundado pela Companhia. [...] Embora os estudos do Colégio da Bahia fossem idênticos aos do Colégio de Évora, o grau conferido por aquele não tinha o mesmo valor deste último que, além de ser reconhecido pelo direito pontifício, como o da Bahia, o era também pelo reino português. Deste modo, os graduados em Artes por Évora poderiam ingressar diretamente nos cursos de Medicina, Direito, Cânones e Teologia da Universidade de Coimbra. Os graduados na Bahia eram obrigados a repetir o curso em Coimbra ou Évora, ou, ainda, a prestar o exame de equivalência. (VECHIA; LORENZ, 2012, p. 261-264).

Havia um paradoxo inexorável na sociedade lusitana: em uma trincheira ideológica estavam os grupos portugueses conservadores envergonhados com o sentimento de inferioridade pátria e esses mantinham em suas organizações e manifestações, uma antipatia ou uma negação irresoluta ao pensamento iluminista moderno, porque o consideravam muito incompatível com os princípios do cristianismo católico; em outra trincheira ideológica ficavam os grupos portugueses progressistas com o sentimento de integração pátria aos novos tempos europeus e esses preservavam em suas associações e aparições, uma simpatia ou uma afirmação do pensamento iluminista moderno, porque estavam influenciados por Verney, um dos mais notáveis estrangeirados portugueses, intelectual religioso famoso pelas ideias iluministas em Portugal e defensor do combate ao obscurantismo cristão católico[49].

---

[49] A Congregação do Oratório ou Oratorianos ou Ordem de São Filipe Néri foi fundada em Roma no ano de 1565 como uma sociedade de vida apostólica para clérigos seculares, tendo sido uma instituição pioneira no combate ao ensino jesuíta: “as novas ideias seriam trazidas para Portugal por homens de

> Tendo vivido na Itália desde os 23 anos de idade, influiu sobremaneira na evolução do pensamento da sua pátria ao criticar, em suas famosas cartas, todo o sistema pedagógico dos jesuítas, arrastando a intelectualidade portuguesa a um debate prolongado que prepararia a reforma pombalina da Universidade. (PAIM, 1967, p. 40-1).

O filósofo Verney reverberava em sua terra natal, as influências recebidas nos estudos realizados na Itália, sobremaneira do italiano Antonio Genovesi (1712-1769) e do inglês John Locke (1632-1704). Com essas bases teóricas, o filósofo português não aceitava mais o *modus operandi* da educação jesuítica que julgava aquém das necessidades e vocações de sua pátria-mãe. Para ele, era urgente uma renovação nas ideias e nos costumes, o que exigia uma grande transformação a partir do ensino formal e do pensamento filosófico.

O ensino deveria ser ministrado a ambos os sexos e para todas as classes sociais, sendo desenvolvido com a base empírica da realidade concreta, e a formação filosófica precisava ser potencializada pela razão natural e não por outras luzes transcendentais, pois as conexões imediatas e diretas da reflexão estabelecidas na experiência com o mundo exterior ocorrem no sistema sensorial.

Para que fosse possível a universalização da educação formal, defendia o custeio e o fomento diretamente feito pelo Estado. Inaugurava-se, assim, a corrente do *empirismo mitigado*[50], caracterizada pelas duras críticas à segunda escolástica da filosofia lusitana moderna e à hegemonia jesuítica na educação. No Brasil, a corrente do empirismo mitigado inspirou alguns integrantes da intelectualidade brasileira, como Dom Rodrigo de Souza Coutinho (1755-1812) – o *conde de Linhares*, que contribuiu na organização e na institucionalização da Real Academia Militar do Rio de Janeiro:

> a elite brasileira conta em seu seio com uma valiosa equipe de naturalistas e pesquisadores, entre os quais se destacam José Bonifácio de Andrada e Silva, Conceição Veloso, Arruda Câmara, Câmara Bittencourt de Sá e tantos outros. Aos brasileiros é que incumbiria levar a revisão da escolástica às últimas consequências, para completar tão tardiamente o processo de nossa inserção na meditação da Época Moderna. (PAIM, 2007, p. 33).

---

espírito arejado, desbravadores que nem possuíam formação científica rigorosa nem cabeças filosóficas privilegiadas para empreender uma síntese grandiosa, capaz de sobrepor-se e suplantar a escolástica tradicional. O mais insigne deles é sem dúvida Luís Antônio Verney." (PAIM, 1967, p. 40).

[50] Nos fins do século 18, Portugal recebera influências de pensadores estrangeiros que representavam uma corrente do empirismo chamado de empirismo mitigado de caráter antiescolástico e antijesuítico. A ideia central consistia em uma reformulação do papel da filosofia tomista em face das novas ciências aplicadas. O Marquês de Pombal recebera essa influência estrangeira e pretendia implantar esse empirismo na Universidade de Coimbra.

Nesse cenário europeu de agitações políticas e de inquietações epistemológico-educacionais, tudo que era ligado direta ou indiretamente aos regimes monárquicos absolutistas sofria rejeição e/o contestação de caráter iluminista.

> O iluminismo [Aufklärung] é a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado. A *menoridade* é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a orientação de outro indivíduo. [...] *Sapere aude*! Tem coragem de fazer uso de teu próprio entendimento, tal é o lema do iluminismo [*Aufklärung*]. (KANT, 1985, p. 101).

O iluminismo[51] historicamente se parece mais como *iluminismos*, ou seja, como atitudes, comportamentos e ações diferenciadas pelas peculiaridades de espaço e de tempo, mas que, em conjunto, guardam semelhanças e aproximações teórico-práticas que incidiam sobre o pensamento lusitano. Em Portugal, os defensores e/ou pertencentes a esse movimento cultural estavam ligados a ideia de que a *racionalidade humana* é a origem de toda e qualquer autoridade e legitimidade em contraponto com a ideia de que a fonte de autoridade e de legitimidade se encontra no exterior, em um deus ou divindade. As ideias iluministas reverberadas na Europa moderna nascente forçavam os intelectuais ou as pessoas mais esclarecidas culturalmente a perceberam que o mundo como estava conformado não atendia aos novos elementos desejos ou necessidades das classes populares – a massa, a plebe, o povo, a ralé, o vulgo; nem das classes médias e ricas dominantes – a elite, a aristocracia, a fidalguia, a nobreza, o patriciado. O conjunto das sociedades europeias estava em ebulição. Havia, pois, uma confluência de insatisfações econômicas, materiais e de valores no interior das sociedades europeias que refletiam no modo de organização e de funcionamento das instituições e dos códigos de pensamento e de poder. Os intelectuais mais atentos ou com melhores condições de prospecção filosófica (*prospectio philosophicus*) conseguiram identificar o declínio do controle espiritual humano pelas heteronomias transcendentais e a ascensão do domínio espiritual humano pelas autonomias racionais terrenas.

4.3 A EXPULSÃO DOS JESUÍTAS DA INSTRUÇÃO NA REFORMA POMBALINA

O europeu moderno exigia cada vez mais o governo racional de si e do mundo pela confiança conquistada pelos avanços e descobertas científicas, filosóficas e

[51] É um conjunto de ideias e crenças filosóficas, políticas, religiosas e sociais representado pelo movimento europeu de intelectuais escritores e pensadores do século 17.

técnicas. As condições historicamente construídas permitiam o florescer das inteligências adormecidas pelas tradições mediévicos espiritualistas, puritanistas e de conservacionismo tecnoestrutural e tecnocientífico. Para tanto, o espírito necessário para exercer a liberdade e a responsabilidade sem permitir-se viver sob a tutela e/ou controle de forças humanas ou sobrenaturais precisava elevar-se a partir do *ousar saber*, do *atrevimento gnosiológico* ou da *autoconsciência*. Nessa arena histórica europeia é que prosperou uma espécie de despotismo esclarecido, personificado pelo secretário de Estado de Portugal, Sebastião José de Carvalho e Melo (1699-1782) – o *Marquês de Pombal e Conde de* Oeiras, leal colaborador régio do rei Dom José I (1714-1777) – o *Reformador*. O nobre Pombal era um altivo representante dos movimentos despóticos esclarecidos da Europa, carismático e controverso.

No entanto, havia em Portugal duas instituições que representavam a defesa dos princípios e valores tradicionais lusitanos e que serviam como obstáculos político-ideológicos contra o progresso da modernidade. De um lado, a Universidade de Coimbra com o legado do humanismo jurídico renascentista de suas faculdades de Artes, de Direito Canônico (Cânones), de Direito Civil (Leis), da Medicina e da Teologia, assim como, com a força didático-pedagógica dos Estatutos Filipinos, de 1598, revistos e confirmados pelo rei Dom Filipe II em 1612, e reconfirmados pelo rei Dom João IV em 1653, com a denominação de *Estatutos Velhos*[52], sob o domínio dos princípios de autoridade e das autoridades clássicas. A Companhia de Jesus visava cumprir a missão apologética do cristianismo católico, por meio das atividades educacionais, literárias e políticas voltadas à catequese e a formação humana erudita, letrada e religiosa. Representavam o espírito medieval clerical, dogmático e submisso à autoridade dos doutores eclesiásticos da tradição escolástica e literária clássica, que, dentre outras coisas, limitava o interesse pelas ciências laboratoriais e fomentava o desprezo pelas atividades artísticas e técnicas. Para o Marquês de Pombal e demais membros da elite portuguesa iluminista, então, era urgente reformar a Universidade de Coimbra e afastar definitivamente a Companhia de Jesus do monopólio educacional. O primeiro passo foi assentado na persuasão de Dom José I, depositário do poder régio e monarca de ambições nacionalistas; e, o segundo passo, foi baseado

[52] Pelas informações oficias da UC (2018), os Estatutos Velhos do rei D. Filipe I foram guardados no cartório da Universidade de Coimbra em 1591 até sua transferência para o novo edifício do Arquivo da Universidade de Coimbra em 1948.

no convencimento do povo português e dos grupos sociais lusitanos organizados, prejudicados pelas crises econômicas e pela precariedade das infraestruturas de lazer, moradia, saúde, segurança e trabalho.

Foi esse estratagema político-educacional que acabou por exercer grande influência na renovação cultural, econômica e política lusitana e, a partir de meados do século 18, culminou com a cisão entre Igreja-Estado no reinado português. Hoje identificamos nas convicções e nas ideias renovadoras do filósofo Verney, as marcas de pensamento e de ação pombalina na secretaria de Estado do rei reformador. Entretanto, o êxito de Pombal somente pode ser visto no exercício do Ministério dos Negócios do Reino de Dom José I, quando conseguiu status e poder suficientes para a implantação de suas ideias. As transformações pombalinas afetaram a Igreja Católica e a sociedade portuguesa, entretanto, foram necessárias medidas e práticas monárquicas absolutistas conhecidas como o *regalismo* e o *beneplácito régio*[53].

Por meio dessas duas medidas e práticas, Dom José I e seu fiel ministro Pombal, implantaram uma política antirreligiosa, estimulando a rivalidade entre os jesuítas e os oratorianos no recesso da Igreja Católica e também a ira da população contra os possíveis desmandos e injúrias régias, o que propiciava a agitação do ambiente político e religioso em todas as partes do reino português. Para ampliar a arena de conflitos, ocorreu um grande terremoto na cidade de Lisboa – o *sismo de 1755*, seguido de um maremoto – um *tsunami*, de cerca de vinte metro de altura levando à ruína a maioria das edificações e ceifando dezenas de milhares de vidas de locais e estrangeiros que residiam ou estavam de passagem pela capital portuguesa. Há possibilidades de que o terremoto entre 8 e 9 pontos na escala Richter[54].

> Como para a conservação dos livros, e documentos do Real Arquivo da Torre do Tombo, cujo edifício se acha prostrado, arruinado, e aberto, não possa nomear lugar conveniente para mudança do dito Real Arquivo, estou

[53] A prática do *regalismo* era muito conveniente para Pombal, pois significava a intervenção direta do Estado nos assuntos religiosos e na consequente limitação do poder papal no reino de Portugal. A prática do *beneplácito régio*, um tipo de manifestação do regalismo, esteve vinculada com a supremacia das instituições (ministérios, secretarias, tribunais) do Estado português em relação às instituições romanas: qualquer documento papal (bula ou breve) passava pelo crivo e/ou apreciação do poder régio, somente sendo executado em território português após deferimento ou retificação régia.

[54] Segundo as informações que dispomos, o cataclismo de 1755 em Lisboa no Dia de Todos os Santos. No único jornal em circulação, podemos entender melhor esse relato: “O dia primeiro do corrente [1755] ficará memorável a todos os séculos pelos terramotos e incêndios que arruinaram uma grande parte desta cidade; mas tem havido a felicidade de se acharem na ruína os cofres da fazenda real e da maior parte dos particulares.” (GAZETA DE LISBOA, 1755, nº 45). No Arquivo Nacional da Torre do Tombo (2018) há uma reveladora exposição sobre esse terramoto.

> determinado, e procurando fazer uma casa de madeira com seu telhado, a fim de o livrar das eminentes chuvas, que lhe ameaçam total ruína, enquanto S. Majestade lhe não determina cômodo competente [...]. Lisboa, 6 de novembro de 1755. (MAIA, 1755, p. 3).

O texto acima refere-se a carta-notícia que o guarda-mor enviou para o ministro Pombal, dando-lhe notícia da destruição e da salvaguarda do Real Arquivo da Torre do Tombo. Parte da pesquisa feita para a presente tese ocorreu graças a essa atitude do responsável pelo arquivo régio português à época com 75 anos de idade. A proatividade de Maia e dos demais comandados e/ou fiéis colaborados[55] do Marquês de Pombal, foram decisivas para que o Dom José I promovesse reformas nas instituições e na organização do reino português: "no meio da aflição geral o forte Pombal era um ente privilegiado e tutelar, a quem o perigo não esmoreceu; e foge a todos os cálculos o bem que fez ao seu país e a particulares nesta crise memorável!" (ARANHA, 1908, p. 9). Ocorreu que o Marquês de Pombal mandou circular pela cidade um folhetim que atribuía os acontecimentos catastróficos a causas naturais[56], o que foi considerado por muitos lisboetas uma propaganda do governo naturalista-racionalista de Dom José I e de Pombal. Um desses descontentes foi o padre jesuíta Gabriel Malagrida (1689-1761), missionário que esteve no Brasil, mas estava em Lisboa como pregador. Para contestar a versão oficial, escreveu um opúsculo e ofereceu para os dois governantes estremecendo a corte portuguesa, pois intitulou a pequena brochura com a máxima *juízo da verdadeira causa do terremoto, que padeceu a corte de Lisboa no primeiro de novembro de 1755*:

> Sabe pois, oh Lisboa, que os únicos destruidores de tantas casas, e palácios, os assoladores de tantos templos, e conventos, homicidas de tantos seus habitadores, os incêndios devoradores de tantos tesouros, os que as trazem

---

[55] Conforme relato no site da Câmara Municipal de Lisboa (2018), na tarefa de reconstruir a cidade de Lisboa, o Marquês de Pombal recebeu todos os poderes régios do rei Dom José I e também a missão de coordenar o planejamento e a execução dos projetos urbanísticos. Assim sendo, forma contratados os melhores e mais comprometidos arquitetos e engenheiros A ideia central e inovadora baseava-se no arruamento e passeios alinhados, com uso de materiais resistentes às ações sísmicas. O plano urbanístico era formado por eixos de composição dispostos simetricamente e as praças públicas reconfiguradas com estátuas, monumentos e chafarizes. As mais avançadas técnicas de cantaria foram utilizadas, tendo as ruas, edifícios e muros da cidade uma composição de blocos geométricos de rocha bruta trabalhados em formato de paralelepípedo, de variável espessura e diâmetro.

[56] Para Pombal, o terremoto e o maremoto de Lisboa de 1755 foram amostras da força da natureza. A tese naturalista-racionalista dos fenômenos naturais para além de justificar o ocorrido pretendia servir de uma mensagem, de uma nova claridade sobre os espíritos lusitanos, tendo em vista que os tremores e águas sacudiram o governo político e civil, assim como os projetos e as realizações dos lisboetas. Tudo era observado dos altos montes de Lisboa pelo rei Dom José I que, consternado pelo que enxergava à sua frente, indagou ao seu fiel súdito, Pombal: “Marquês, que devemos nós fazer neste caso? Enterrar os mortos, e cuidar dos vivos.” (POMBAL, 1861a, p. 257-258).

> ainda tão inquieta, e fora da sua natural firmeza, não são cometas, não são estrelas, não são vapores, ou exalações, ou causas naturais; mas são unicamente os nossos intoleráveis pecados. (MALAGRIDA, 1756, p. 3).

Se para o padre jesuíta não havia outra intenção a não ser usar do cataclismo para promover uma reforma dos costumes morais e religiosos lusitanos – apelando para explicações transcendentais como *castigo divino* e para exigência de procissões e exercícios espirituais como *resposta* aos infortúnios –, isso imediatamente foi considerado, especialmente por Pombal, como um manifesto da Companhia de Jesus. Na passagem a seguir, a insinuação acusatória parece ter sentido:

> [...] porque é certo, se me não fosse censurado dizer o que sinto destes políticos, chamar-lhes ateus; porque estas verdades conheceram ainda os mesmos gentios. [...] que não tem outra causa os terremotos, mais, que a indignação divina, e por esta razão lhe chamam *Vim Divinam* [*O Divino*]. (MALAGRIDA, 1756, p. 7-8).

Para o escritor jesuíta, ninguém podia duvidar que também concorressem ou pudessem concorrer as causas naturais para o desenrolar dos fatos de 1755, entretanto, acreditava no pecado dos lisboetas e de seus governantes como o ponto de partida do castigo de Deus pela via de eventos naturais flagelantes.

> Porque eu argumento assim; Deus revelou, que estava gravemente irado pelos pecados de todo o Reino, e muito mais de Lisboa, e conseguintemente, que havia de fulminar um grande castigo: logo este açoute, não se pode atribuir a causas naturais; mas unicamente à indignação de Deus, pela exorbitância das nossas culpas. (MALAGRIDA, 1756, p. 16-7).

A acidez e a tenacidade das exortações moralistas, como se vê no trecho acima, provocaram a cólera do Marquês de Pombal e este logo desterrou o padre jesuíta para a cidade de Setúbal, como punição pelas insinuações acusatórias feitas por meio do opúsculo. Para o ministro da reconstrução de Lisboa, a Companhia de Jesus e seus membros lançavam ataques de pestilenta ignorância "confundindo o sacerdócio com o império, privilégios, isenções do clero com o respeito devido aos seus reis, e naturais senhores, e os atentados da cúria romana com o legítimo poder do papa, e da Igreja com a irreparável autoridade régia." (POMBAL, 1861a, p. 45). Com esse conceito valorativo sobre os jesuítas, Pombal criou a Companhia Geral da Agricultura das Vinhas do Alto Douro do Porto em 1757[57] e com essa instituição

[57] Como o Marquês de Pombal possuía plenos poderes regalistas conferidos pelo rei reformador, evidenciou à Companhia de Jesus que não estava disposto a aceitar interferência direta ou indireta em assuntos relativos a autoridade e a ação do Estado português, desterrando Malagrida para Setúbal. Depois disso, dedicou-se ao projeto de reconstrução de Lisboa, por meio de impostos: "dos referidos

perpetrou a supressão das missões jesuíticas no Brasil, passando todas as suas propriedades imobiliárias e empresariais para o Reino. A contestação dos jesuítas junto ao governo português pelo fim das missões provocou outra medida extrema, especialmente através de seu confessor, o padre José Moreira, sua expulsão do serviço aos nobres da corte em 1757. Para evitar uma reação da Igreja Católica e uma cisão definitiva com o papado, o marquês deu seguimento a empreitada antijesuíta na Cúria Romana com acusações e informações manipuladas contrárias aos padres jesuítas que, entre outras coisas, provariam que os religiosos da Companhia de Jesus haviam praticado comércio ilegítimo no Brasil e organizado as reduções missionárias como milícias antilusitanas.

A Santa Sé aceitou as alegações e comprovações pombalinas como válidas e mandou suspender a confissão e a pregação dos padres jesuítas em Lisboa, sendo nomeado o cardeal Francisco Saldanha como o verificador e reformador da Companhia de Jesus por meio do Breve do Papa Bento XIV acompanhado de uma carta papal. A situação foi agravada por outro episódio, o atentado ao rei Dom José I em três de setembro de 1758, que culminou no Processo dos Távoras[58], e que proporcionou a Pombal mais um motivo para perseguir os jesuítas sob a alegação de conluio com a família dos Távora. Na época, a tentativa de regicídio foi um escândalo político na corte portuguesa e, somando-se aos demais desagravos e afrontas de membros da companhia jesuítica, foi suficiente para o total convencimento e persuasão do rei reformador sobre o papel dos religiosos nos motins contra si e contra o Estado lusitano e a autoridade régia:

> Nessas indispensáveis circunstâncias tenho pois determinado, que os sobreditos Regulares corrompidos; deploravelmente alienados do seu Santo Instituto; e manifestadamente indispostos por tantos, tão abomináveis e tão inveterados vícios, para voltarei à observância dele; como notórios rebeldes, traidores, adversários e agressores, que tem sido e são atualmente da minha

quatro por cento nas entradas das alfândegas [dos principais comerciantes de Lisboa], e do referido donativo gratuito dos povos do Brasil têm pois saído os meios, com que se principiaram, e continuaram até agora todas as grandes obras públicas, com que a cidade de Lisboa se acha tão decorada; sem a despesa de um só tostão [recurso] da fazenda real." (POMBAL (1861b, p. 259-60)

[58] O rei reformador estava voltando incógnito do encontro com D. Teresa Leonor de Távora e Lorena, esposa de D. Luís Bernardo de Távora, para a Real Barraca ou Paço da Madeira – sede régia provisória após a destruição do real Paço da Ribeira no terremoto de 1755 – quando sofreu uma emboscada e foi alvejado no braço por tiros de arma de fogo. A investigação sobre o regicídio apontou para um conluio entre a família dos Távoras e os jesuítas, o padre Gabriel Malagrida, o padre João de Matos e o padre João Alexandre. Dom José I ordenou a apropriação de todos os bens dos regulares da Companhia de Jesus e a proibição do ensino de latim, grego e retórica pelos religiosos da congregação.

> real pessoa e Estados, e da paz pública e bem comum dos meus fiéis vassalos, sejam pronta e efetivamente exterminados, desnaturalizados, proscritos e expulsos de todos os meus reinos e domínios, para neles mais não poderem entrar. (DOM JOSÉ I, 1959, p. 720).

O decreto é uma prova inequívoca da separação definitiva entre o Estado português e a Igreja Católica representada pelos religiosos da Companhia de Jesus. Isso se verificou, inclusive, na repressão violenta que sofreram os educadores jesuítas confinados nos colégios sem direito à manifestação pública. A subjugação da nobreza antipombalina com o processo dos Távoras, a pena de morte de Gabriel Malagrida em 1761, em um auto-de-fé na praça do Rossio de Lisboa, e a perseguição feita aos jesuítas com as medidas adotadas pela Companhia Geral da Agricultura das Vinhas do Alto Douro, foram prenúncios do desfecho que se deu com a supressão peremptória e objetiva da Companhia de Jesus, por meio do Breve *Dominus ac Redemptor Noster* do Papa Clemente XIV em 1773:

> Com a plenitude do Poder Apostólico, nós extinguimos e suprimimos a Companhia acima mencionada [de Jesus], e anulamos e abolimos todos os seus ofícios, ministérios e administrações, casas, escolas, as faculdades, os asilos e qualquer outro lugar existente em qualquer província, reino e senhorio, e de qualquer forma pertencendo ao mesmo; seus estatutos, usos, costumes, decretos, constituições, embora corroborados por juramento, por aprovação apostólica, ou de outra forma, e todos os privilégios individuais e indultos gerais ou especiais, cujo conteúdo queremos levar de forma completa e suficientemente expressa nesta presente Carta, como se fosse transcrita verbalmente ali, e embora concebida sob qualquer forma, ou uma cláusula irritante, e com qualquer restrição e decreto. (PAPA CLEMENTE XIV, 1773, resolução 25).

Com a extinção da Companhia de Jesus, para elevar Portugal a um novo patamar no cenário internacional, o Marquês de Pombal convenceu o monarca português a empreender um processo de reformas radicais em todo o território lusitano, que incluíam: (1) ruptura com a educação escolástico conduzida pelos padres jesuítas; (2) reorganização e redirecionamento da Universidade de Coimbra, com abertura para as ciências empíricas até então proibidas pelos dirigentes eclesiásticos; (3) incremento na produção nacional em relação à concorrência estrangeira, com o aparelhamento e fortalecimento estatal, o desenvolvimento das manufaturas e o aumento na eficácia/eficiência do comércio colonial; (4) reforma administrativa, econômica e moral na sociedade portuguesa, que passava pela renovação arquitetônica das cidades e (5) fim da escravidão, fim da discriminação dos cristãos-novos, e limitação dos poderes do Tribunal do Santo Ofício. As linhas liberais e regalistas das reformas pombalinas puderam ser executadas plenamente na década

de 1770. Pombal conseguiu por em curso uma reforma ampla no sistema de ensino começando pela Universidade de Coimbra com os *Estatutos Novos*. Isso fica demonstrado na carta régia de Dom José I, pela qual determina ao Marquês de Pombal visitar a Universidade e implantar esses estatutos pós-jesuítas em 1772:

> E tendo eu por certo, que nos casos ocorrentes dareis todas as providencias, que necessárias forem para os ditos importantíssimos fins; removendo todos, e quaisquer impedimentos, que de algum modo possam embaraçar, ou retardar a pronta e indispensável execução das minhas ditas ordens, e das mais em que vos tenho verbalmente declarado as minhas Reais intenções ao dito respeito: hei por bem ordenar-vos, como por esta vos ordeno, que passando logo à sobredita Universidade [de Coimbra], façais nela restituir e restabelecer as Artes e as Ciências das ruínas, em que se acham sepultadas. (DOM JOSÉ I, 1772, p. 605-6).

A determinação régia acerca da reformulação da Universidade de Coimbra permitiu que Pombal colocasse por terra todo o sistema de ensino jesuítico e implantasse uma ideia de educação útil aos fins do Estado português, sob as luzes de uma racionalidade arejada com as influências de modernidade de outros países europeus[59]. Os estatutos pombalinos apresentados solenemente a Dom Francisco de Lemos de Faria Pereira Coutinho, na época o reitor da Universidade, na sala dos capelos, pelo secretário da instituição, Dr. Miguel Carlos da Mota e Silva tinham o poder de Lei, ou seja, não era um simples regulamento interno universitário. Isso ficava evidente na carta régia de corroboração dos estatutos que, em seu texto, determina os regulamentos para a *nova criação da Universidade de Coimbra*[60].

Esse evento educacional foi marcante para a história de Portugal, não só para demarcar os movimentos antijesuíticos, mas para estabelecer o papel e a função da educação lusitana em fins do século 18. A educação tornou-se o centro do debate, sendo que o *ensino* provocava preocupações e críticas, tanto no governo quanto na

---

[59] A configuração das sociedades europeias e americanas estava sendo transformada e, de algum modo, a intelectualidade portuguesa tinha conhecimento e ansiava por trazer para o país aquilo que julgavam contribuir para o desenvolvimento nacional: “No fim do século XVIII era, pelo menos, bastante forte a ideia de destruir a velha ordem feudal. Em lugar do feudalismo, um sistema social diferente, baseado na livre troca de mercadorias com o objetivo primordial de obter lucro, foi introduzido pela burguesia. Ai esse sistema chamamos – capitalismo.” (HUBERMAN, 1986, p. 153).

[60] A partir dessa orientação, houve uma organização da universidade por livros, sendo que no livro 1 ficou o Curso teológico; no 2, os Cursos jurídicos (cânones e leis); e no 3, os Cursos das ciências naturais e filosóficas (filosofia, matemática, medicina). O pensador que influenciou para essas mudanças na universidade, foi, “Antônio Genovesi (1713/1769), conhecido em Portugal e no Brasil como Genuense, sacerdote italiano ordenado em 1737, foi, desde os começos da década de 40, professor na Universidade de Nápoles, depois de ter sido aluno de Vico. Entre outras coisas, regeu uma cadeira de Economia Política, que se considera tenha sido a primeira organizada em universidades europeias. É autor de extensa bibliografia.” (PAIM, 1967, p. 43).

intelectualidade lusitana. Sob a influência de Genovesi, as *cartas* escritas pelo pensador Verney tornam-se os elementos catalisadores e subsidiários para a reforma pombalina dos Estatutos da Universidade de Coimbra, em 1772. A partir dessa reforma, houve uma remodelação do sistema educativo português com reflexos em toda a sociedade. A universidade passou por um período de renovação das ideias e dos programas e Genovesi tornou-se uma espécie de filósofo oficial de Portugal, a partir de 1773, com seu compêndio *Instituições de Lógica* utilizada como modelo epistemológico. Para uma caracterização desse modelo, Joaquim de Carvalho:

> denominou-o empirismo mitigado vindo a estruturar-se no Brasil em torno das seguintes teses: I) a verdadeira filosofia reduz-se à ciência, sendo ilegítima a metafísica ensinada em Portugal até as reformas pombalinas; II) o conhecimento se origina nas sensações, embora se possa apreender em nossa mente a presença de certas ideias cuja proveniência não se pode estabelecer com precisão; III) em matéria de filosofia natural, a verdade está com os modernos; e, IV) no terreno moral, embora sejam legítimas algumas teses modernas, cumpre seguir a tradição. (PAIM, 2007, p. 36).

O eminente professor Carvalho, citado por Paim, como uma das referências nos estudos das bases modernas da história da cultura lusitana, nos lembra das premissas empiristas que sustentavam as aspirações pombalinas na reforma educacional que liderou. O projeto modernizador pretendido por ele, sintetiza-se na fórmula que sustentou suas crenças: afastar em definitivo a escolástica jesuítica dos colégios portugueses; entronizar a mentalidade filosófica iluminista na cultura lusitana; enaltecer a ciência e a tecnologia como alternativas para o progresso econômico português; consolidar as doutrinas e instituições da monarquia absoluta esclarecida em vista da confirmação da autoridade régia; e, confirmar o privilégio exclusivo do Estado nas atividades econômicas, morais e políticas do Reino. As últimas duas intenções podemos afirmar é que contradizem visceralmente o projeto de modernidade pombalina, pois no restante do mundo o capitalismo industrial baseado em um liberalismo econômico e político já emergia como força de uma modernidade antimercantilista e antiabsolutista. Contudo, o projeto pombalino desse empirismo mitigado ganhou espaço e adesão em Portugal pela inteligência lusitana, como alternativa gnosiológica e como uma teoria do conhecimento científico. Vindo da metrópole, entre outros pensadores brasileiros, Silvestre Pinheiro Ferreira (1769-1846) disseminou essa modalidade de empirismo no Real Colégio de São Joaquim –

atual Colégio Pedro II[61], no início da década de 1830, dando origem a um movimento nacional antiescolástico, com uma revitalização das ideias filosóficas aristotélicas e lockeanas. Isso é um dos indícios do surgimento do pensamento positivista brasileiro concretizado no início do século 20 na Real Academia Militar, especialmente na matriz curricular dos cursos de formação dos engenheiros e oficiais militares, com certo desprezo pela filosofia, tida à época como especulativa e metafísica. A biologia, a física e a mecânica passaram ao foco de atenção e de validação epistemológica.

4.4 A FILOSOFIA NO BRASIL NA ERA POMBALINA E PÓS-POMBAL

Havia, portanto, uma espécie de transferência das disputas da Reforma e da Contrarreforma europeia para o território brasileiro, o que exercia influência sobre o ensino filosófico nos colégios jesuítas sediados no Brasil. Por isso mesmo a metodologia educacional de caráter humanista tradicional imperava durante os cursos, sendo deixando de lado, a metodologia técnico-científica desenvolvida em países de destaque nesse quesito, como Alemanha, Inglaterra, Itália e França. Pode-se afirmar que "o objetivo dessa educação filosófica era o de formar homens letrados e eruditos, e, acima de tudo, católicos." (CARTOLANO, 1985, p. 21). Por um lado, o resultado direto desse ensino se verificava no aumento de sacerdotes para a carreira eclesiástica e, por outro lado, na formação de uma elite de jovens portugueses brancos destinados ao aperfeiçoamento de estudos na Europa, onde cursavam Direito e filosofia na Universidade de Coimbra, Matemática na Universidade de Évora ou Medicina na Universidade de Montpellier, para citar alguns destinos possíveis:

> começa a filosofia no Brasil, no período colonial, no recesso dos Seminários. Tal origem determinou, desde logo, quatro características fundamentais: quanto ao *objeto* do filosofar, predominaram os problemas éticos ou os ontológicos, nem sempre distintos dos de ordem teológica; quanto à *orientação metodológica*, prevaleceu, então, desmedida confiança nos poderes da razão, entregue a si mesma, no processo abstrato das inferências formais; quanto ao *sentido das pesquisas*, nada apresentaram elas de peculiar e próprio, desenvolvendo-se como simples prolongamento ou reflexos de um sistema tradicional de ideias, considerado de validade universal e perene; quanto à *atitude dos filósofos*, o que predominava era a

[61] No trabalho de pesquisa de Vechia & Lorenz (1998) encontramos os *programas de ensino* presentes no Colégio Pedro II, o que corrobora na compreensão do que se ensinava nos diversos ramos da ciência e das humanidades nessa instituição secundária brasileira. Na página eletrônica do referido colégio (2018) existe um detalhamento dessa tradicional instituição pública de ensino, fundada em 1837. Como egressos, conta com presidentes da República, professores, juristas, historiadores, jornalistas, compositores, poetas, músicos e médicos. Foi equiparado aos Institutos Federais pela lei 12.677/12, contando com 14 *campi* e atendendo 13 mil alunos na Educação Infantil até o Ensino Médio Regular, Integrado e Proeja.

> tranquila confiança em verdades que, tidas como indiscutíveis, suscitaram natural inclinação para a intolerância e o espírito de catequese. (REALE, 1959, p. 9-15).

Com essas características, a influência mais significativa da filosofia na formação cultural e educacional brasileira até o século 18 consiste na manutenção de um *status quo* centrado na tradição filosófico-teológica católica que, do ponto de vista da constituição societária do Brasil, significou a criação de um amálgama epistemológico clássico na mentalidade dos grupos lusitanos dominantes e dirigentes do país agrário daqueles tempos. Os reflexos nos demais períodos podem ser observados na dualidade ou maniqueísmo das ideias acerca do conhecimento, da moral, da política e das relações de trabalho. A defesa da escravidão, o menosprezo pelas atividades braçais, o bacharelismo, o apego à burocracia do Estado e a valorização das profissões liberais são possíveis consequências desse modelo de ensino. Há mais fatores explicativos do que este e um destes diz respeito a dialética das crenças, segundo a qual a filosofia decorre de um processo de crise de valores:

> a filosofia jônia, que assinala, historicamente, o aparecimento da filosofia como saber, foi suscitada pelo desmoronamento das crenças mitológicas e atendeu a uma nova etapa da racionalidade helênica, que, insatisfeita com as explicações descritivos do mundo, tal como as davam as cosmogonias, exigia uma explicação causal. (JAGUARIBE, 1957, p. 13).

Desse ponto de vista do autor, na primeira metade do século 19 surge o idealismo, a partir da crise nas crenças iluministas experimentada pela cultura europeia para responder aos problemas da sociedade. Na segunda metade do século 19, a crise nas crenças idealistas faz surgir em um clima positivístico-naturalista o ecletismo de Victor *Cousin* e o materialismo monista de Friedrich Karl Christian Ludwig *Büchner*, como respostas de caráter particular para os esclarecimentos da realidade concreta. Para Jaguaribe, os exemplos europeus demonstram que a reflexão filosófica resulta das condições provocadas pelo sistema de ideias ou crenças. Nos países da Europa, especialmente na Modernidade, as constantes e graves crises nas crenças provocaram as críticas filosóficas originais como àquelas supracitadas. É da tentativa de reconstrução da unidade da realidade concreta ou da expurgação dos elementos que provocaram a crise nas crenças, que deriva a originalidade da filosofia:

> Não tendo participado da reforma e não acompanhando assim a formação da cultura moderna, o Brasil tampouco dispôs de condições reais [...] para a eclosão da atividade cultural. [...] Essa dupla carência – falta de estímulos espirituais para a reflexão filosófica e falta de incentivos materiais para a atividade cultural – impediu o aparecimento, no Brasil, de qualquer filosofia

> original, ou seja, de qualquer filosofia realmente originada da necessidade de reconstruir as crenças e racionalizar a cultura e efetivamente vinculada, por sua origem, a uma crise de crenças, experimentada como tal. (JAGUARIBE, 1957, p. 15-6).

Para o pensador, as duas carências apontadas explicam que a filosofia brasileira além de não ser original, carece de autenticidade, tendo sido importado da cultura europeia. Para ele, até as primeiras décadas do século 20, as três tendências importadas da Europa marcadamente abstratas e universalistas que predominaram na filosofia brasileira, foram a *escolástica*, o *positivismo* e o *monismo*. Essa herança filosófica resultou, segundo ele, na cristalização da inconsciência brasileira em relação à concretude e à historicidade do filosofar. As conclusões do autor acerca da história da filosofia brasileira são herméticas. Para o aparecimento do pensamento filosófico pressupõe a existência de uma condição histórica quimérica e uma originalidade irrestrita. São pressupostos idealizados em certa crença de que a tradição filosófica ocidental surgiu e consolidou-se em circunstâncias culturais especiais presentes na Europa. Mas, pela dialética da história humana, os problemas têm características específicas de uma época determinada e de uma realidade concreta, mas que podem ter semelhança com outro período e meio, tendo, inclusive respostas parecidas com resultados iguais ou não. A arqueologia, a sociologia e a política nos ensinam a ver a história humana em suas manifestações e transformações retroalimentadas pelo conhecimento, por informação, pela imaginação, por mimetismo, pela reprodução, pelo acaso ou pelas condições concretas econômicas e materiais. A originalidade de qualquer natureza pode ser encontrada nesse horizonte dilatado de análise das condições histórico-culturais: as variadas respostas aos problemas da vida possuem originalidades no sentido plural do termo, não há uma originalidade imutável/perfeita. Nessa perspectiva, em qualquer espaço ou tempo pode emergir uma atitude ou reflexão filosófica, o que nos leva a crer que no Brasil colonial isso não foi diferente. Essa tese de Jaguaribe possui ressonância no livro-ensaio *A Filosofia no Brasil* de 1878 de Sílvio Romero (1851-1914), precursor do tratamento sistemático do conhecimento filosófico e um pensador severo na qualificação da produção filosófica colonial, mas, sobretudo, um pioneiro na introdução do tema da filosofia no Brasil:

> Pode-se afirmar, em virtude da indagação histórica, que a filosofia, nos três primeiros séculos de nossa existência, nos foi totalmente estranha. As dissenções e lutas dos pensadores desses tempos não mandaram um eco só até cá. [...] nem um só livro, dedicado às investigações filosóficas, saiu da pena de um brasileiro. (ROMERO, 1878, p. 1).

Para o autor, embora com muita fragilidade, existiu nos primeiros séculos de formação do país, certo pensamento brasileiro capaz de oferecer uma contribuição ao movimento científico da humanidade. Partia da ideia de que havia atraso na produção de saber nacional em astronomia, biologia, filosofia, física e matemática, mas manifestava confiança na existência de brasileiros habilitados em cada um dos saberes, em todas as regiões do Brasil. Na obra citada, declarando-se materialista, buscou analisar as obras impressas que conseguiu catalogar: *Compêndio de filosofia*, de Mont'Alverne; *Investigações de psicologia*, de Eduardo França; *Fatos do espírito humano*, de Domingos de Magalhães; *Teoria da afirmação pura*, de Patrício Muniz; *Lições de filosofia elementar*, de Soriano de Souza; *O método da ciência*, de Pedro Américo; *As três filosofias*, de Luís Pereira Barreto; *O fim da criação*, de Visconde do Rio Grande; *Funções do cérebro*, de Guedes Cabral; *Ensaios e estudos de Filosofia* e crítica e *Brasil como é considerado em termos literários*, de Tobias Barreto. Aos autores dessas obras do período imperial chamou de filósofos brasileiros significativos, afirmando existirem outros “tão insignificantes que não poderiam aqui entrar sem de todo manchar as páginas que se vão ler.” (ROMERO, 1878, p. VIII). Segundo o filósofo, as suas ideias são oriundas de uma preparação preliminar rigorosa, o que estabelece o traço de suas obras pensadas para alcançar o objetivo de sua vida enquanto escritor: provocar uma renovação literária no Brasil.

Não há dúvida de quê Romero tenha contribuições relevantes para a história da filosofia no Brasil, mas sua altivez intelectual não escondeu certa *miopia histórica* acerca da produção filosófica brasileira notadamente nos círculos eclesiásticos, como demonstramos na tabela supracitada, com menção de 30 pensadores e suas respectivas contribuições sintetizadas. O crítico até reconhece que “não me repugna acreditar que algum abade possa, entre nós, existir que sinta sobre os ombros o peso de uma cabeça de filósofo... bem pode ser...” (ROMERO, 1878, p. VIII). Apesar disso, observa que não reconhece uma ciência hermeticamente aferrolhada, ou seja, a possibilidade de haver filosofia em ambientes eclesiásticos de forte presença do espiritualismo. Em nosso ver, Romero não via com boa vontade à filosofia no terreno religioso em termos de classificação lógico-científica, pois parece crer que as concepções dos filósofos cristãos não descendem uma das outras pela força da realidade concreta e sim de uma realidade etérea. Essa visão laica é compreensível pelo clima antimonarquista de meados do século 19 promovido por intelectuais das mais variadas correntes de pensamento literário, filosófico e político em todo o país.

Isso se verifica, por exemplo, no movimento intelectual da Escola de Recife em 1870 nas dependências da Faculdade de Direito do Recife, onde Romero, Tobias Barreto, Joaquim Nabuco e Clovis Bevilacqua reivindicavam a soberania nacional em bases republicanas; o materialismo evolucionista em contraponto ao ecletismo e ao espiritualismo; a valorização da mestiçagem; a autonomia do pensamento brasileiro em relação às correntes teóricas europeias. A autonomia requerida era contraditória, pois as teses defendidas na escola refletiam uma inspiração no monismo germânico de caráter anticristão. A reação contra o espiritualismo, portanto, era o resultado da importação de certo espírito e expressão naturalista europeia advinda do evolucionismo inglês, do monismo germânico e do positivismo francês[62].

A visão negativa de Romero em relação à produção filosófica do período colonial se deve ao fato de estar preso aos temas de seu tempo, o que limitava e/ou estreitava os limites de suas análises e ocasionava a negação da validade do legado do passado. Por essa ou por outras razões que suspeitamos, mas não temos certeza, a visão do escritor sergipano foi duramente criticada pelo escritor jesuíta Franca (1893-1948), quando analisou a filosofia no Brasil na obra *Noções de História da Filosofia* de 1918, reeditada em 1928:

> Reconhecemos em Sílvio Romero algum talento, atividade literária incansável, fecunda e precipitada por excesso de operosidade, certa versatilidade de engenho aplicada a variados ramos do conhecimento, mas não hesitamos em declará-lo pensador medíocre, e sua obra filosófica, de influência desastrada. Ressentem-se os 31 de seus escritos de todos os defeitos de um autodidata: desorientação de ideias, ausência de princípios sólidos, de demonstrações seguras, de convicções pessoais fundamentadas. Sua erudição filosófica é muito limitada e unilateral (*einseitig*, como dizem os alemães), cinge-se ao conhecimento dos autores materialistas, positivistas e evolucionistas do século XIX. Entre esses, o tempo parece ter sido o critério principal de suas preferências. Daí erros grosseiros na apreciação dos homens e das ideias do passado. (FRANCA, 1973, p. 263).

A crítica do padre jesuíta ao filósofo Romero carrega um duplo sentido: (1) um respeito do pioneirismo romérico no estudo histórico da filosofia em terras brasileiras e (2) uma rejeição das ideias filosóficas roméricas por não coincidirem com seu

---

[62] Para Reale; Antiseri (1991), o *evolucionismo* é uma teoria naturalista da evolução, ou seja, parte da ideia de que há um processo de evolução dos seres vivos nos ambientes em que vivem por processos lentos e progressivos de adaptação, necessidade ou seleção natural. O *monismo* (*mónos*) é uma teoria filosófica da unidade do real, ou seja, parte da ideia de que há uma unidade na realidade como um todo ou que há uma unidade entre a mente e o corpo. O *positivismo* (*positum*) é uma teoria filosófica, política e sociológica de caráter cientificista, ou seja, parte da ideia de que o progresso humano e social depende da superação das crenças e superstições para evoluir para um estágio superior positivo de conhecimentos experimentalmente demonstrados.

pensamento marcadamente tomista. Tece comentários afirmativos sobre o caráter de historiador da filosofia e sobre isso, deixa claro o autor eclesiástico: “quase nada encontramos feito acerca da história da filosofia no Brasil. Neste género só conhecemos o livrinho de Silvio Romero, a Filosofia no Brasil, publicado em 1878 e contendo o estudo de 10 autores.” (FRANCA, 1973, p. 262). Faz elogios ao espírito ativo, ao esforço intelectual incansável e a dedicação de Romero pelas questões brasileiras em seus trabalhos etnográficos, filosóficos, históricos, jurídicos e poéticos.

Do conjunto das atividades do sergipano, Franca (1973) elogia abertamente a capacidade dele como um crítico literário e delimita a atuação na área da filosofia como incidental, sem profundidade analítica e com certo ecletismo de pensamento. Não concordamos com essa espécie de caricatura intelectual que Franca explicita sobre Romero: o fato do último manifestar-se como um adepto das escolas novas de pensamento que buscam transcender as ideias literárias clássicas, parnasianas ou românticas ou as ideias filosóficas evolucionistas, materialistas ou positivistas, não permite ao primeiro defini-lo como um pensador sem solidez nem profundidade, um servo mais ou menos inconsciente das opiniões em voga, ou mesmo, uma vítima dos modismos filosóficos do final do século 19 no Brasil.

> Numa palavra, no tempestuoso mar das opiniões modernas Sílvio Romero foi um barco sem leme nem bússola. Vagueou à mercê dos ventos dominantes, oscilou entre as vagas e por fim submergiu sem deixar traços de sua passagem, sem sondar profundidades, sem descortinar novos horizontes. (FRANCA, 1973, p. 263).

O que parece, de fato, ser o mote de desconfiança ou antipatia de Franca para com Romero diz respeito às ideias deste último, que refletem as influências recebidas de Tobias Barreto, um adepto do monista materialismo do século 19. O combate do jesuíta não era especificamente de Romero, mas da Escola de Recife, por representar o monismo como uma espécie de sistema filosófico de caráter místico, de religião futurista baseada na ideia da existência de uma substância única que se modifica e, com as suas constantes modificações, explica todos os fenômenos físicos e sociais: a matéria. Para Franca (1973), o monismo materialista impunha um novo dogma fundamental baseado na crença da matéria substituindo Deus e da evolução substituindo o livre-arbítrio. Para ele, de todas as sínteses monistas em voga organizadas com esse *télos* foi a de Haeckel que consagrou as ideias mais sectárias e contrárias aos limites da probidade científica. Assim, o fato de Barreto e de Romero introduzirem essas ideias haeckelianas no Brasil influenciando outros intelectuais,

principalmente juristas e médicos, coloca-os na alça de mira das críticas filosóficas apologéticas e cristãs. As severas críticas então serviriam para arrefecer esse movimento que contrapõe a criação divina ao evolucionismo monista na história da filosofia corrente nos meios acadêmicos. Por via de consequência, essa crítica teológico-filosófica no ambiente acadêmico pretendia ampliar-se como um combate ao caráter de laicização da educação nacional trazida na Constituição de 1891. Parece-nos que a estratégia de Franca (1973) não funcionou como pretendia.

No entanto, o debate a partir desses autores, é razoável o suficiente para compreendermos o ambiente do final do século 19 e início do século 20, repleto de pensamentos em choque e/ou contradição, onde os mais variados argumentos analíticos ou dialéticos demonstram certa efervescência intelectual no Brasil. De modo especial, chamamos a atenção para o fato de que essa discussão nos leva ao centro de nossa investigação: a filosofia no Brasil em suas condições e contradições. Estava em debate, a constituição do Estado como monarquia ou república, parlamentarismo ou presidencialismo, autocracia ou democracia. O discernimento filosófico acerca do clima espiritual e político da época, permite-nos entender o porquê de Romero não investigar com mais interesse o panorama da filosofia do Brasil pré-imperial: não há descrição ou análise pormenorizada da filosofia colonial brasileira em sua obra. O limite de sua reflexão reside no fato de ficar preso à ideia de que a história da filosofia brasileira estava limitada pela competição desleal com as filosofias estrangeiras que, em sua visão, eram superiores na medida em que resultavam da verdadeira fonte do saber filosófico: as condições/circunstâncias europeias. O pensamento filosófico nacional era entendido como incipiente nesse período com aulas de filosofia nos colégios, conventos e seminários, pois não havia ainda as Faculdades ou Institutos Superiores de Filosofia. Daí a conclusão de que os intelectuais brasileiros coloniais são heteronômicos e não autônomos, porque influenciados por correntes filosóficas europeias consolidadas em contraponto com a inópia produção filosófica no âmbito nacional, sem patrimônio teórico passado de geração em geração e sem condições ou circunstâncias primárias suficientemente fortes para provocar o espanto filosófico.

> Refletimos, mais ou menos passivamente, ideias alheias; navegamos lentamente e a reboque nas grandes esteiras abertas por outros navegantes; reproduzimos na arena filosófica, lutas estranhas e nela combatemos com armas emprestadas. Não há, por isso, entre os pensadores que aqui se sucedem, continuação lógica de ideias nem filiação genética de sistemas. Não temos escolas, não temos iniciadores que houvessem suscitado, ou por

> sequência de evolução ou por contraste de reação, continuadores ou opositores. (FRANCA, 1973, p. 264).

Também seja essa visão pouco afirmativa dos escritores brasileiros que tenha inspirado a crença do autor de que nossa história seja de *filosofias*, com produções generalistas, sem originalidade nas ideias e sem legado digno de tradição. A questão preocupante do ponto de vista histórico, é que o livro de Franca permaneceu durante muito tempo como um dos principais manuais de ensino da filosofia nos colégios e faculdades, com uma visão reducionista de caráter escolástico-jesuítico que pode ter influenciado muitos estudantes e docentes a acreditar na ausência de pensamento filosófico colonial. A adstrita perspectiva histórica pode ter prejudicado tanto o rigor epistemológico quanto a extensão do pensamento do escritor religioso, embora se reconheça o amplo e pioneiro conhecimento sintético da filosofia nos períodos imperial e republicano do país. Uma erudição que reserva ao jesuíta um importante papel no cenário dos filósofos cristãos com inteligência e pensamento de um autor clássico.

As condições de pouca e frágil infraestrutura de ensino do Brasil e as dificuldades para a formação superior em filosofia naquela época, são atenuantes a favor de Franca e, também, de Romero. O próprio jesuíta queixa-se que a ausência de uma cultura filosófica nacional pode ser atribuída “à deficiência dum ensino sério e metódico das disciplinas filosóficas” (FRANCA, 1973, p. 412). Nesse ponto temos acordo com o autor, a falta de um processo formativo consistente e sem visão historiográfica da filosofia brasileira pode dificultar a superação dos problemas teóricos para a criação de uma tradição filosófica no país. A dialética da história nos ensina que nem toda a insuficiência filosófica deriva diretamente das deficiências institucionais educacionais. Se o passado filosófico brasileiro é deficiente por emergir de produções anômalas independentes entre si e sem originalidade, somente possíveis de regeneração por meio de uma salvaguarda acadêmica, com certo conjunto de práticas redentoras metodológicas e técnicas, conforme nos faz entender Franca, então teríamos aperturas em compreender o nascimento da filosofia nas colônias gregas antigas. Isso vale para a análise de Romero, quando deixa evidenciado que no passado filosófico nacional seus precursores coloniais não mereceriam nota por estarem abaixo da crítica.

O atilamento histórico desses dois eruditos filósofos brasileiros parece ter influenciado o pensamento de Cruz Costa (1904-1978), outro importante filósofo nacional. À semelhança das ideias de seus antecessores trás uma perspectiva pouco

afirmativa da produção filosófica nos tempos iniciais de formação do Brasil, o que indica certa noção positivista de impossibilidade de um saber nacional, por não encontrar correspondência de superação de fases primitivas da sociedade brasileira. Ao negar a possibilidade de avanço epistemológico sem uma respectiva tradição do passado, não acreditava em conexão interna ou peculiaridades originais de pensamento na meditação filosófica nacional. Há, em suas análises da história da *Filosofia no Brasil*, um vestígio de que existe um momento ou espaço-tempo ideal de surgimento da sabedoria filosófica e que, havendo epistemologias prontas e acabadas como àquelas vindas do continente europeu, bastaria a apropriação e a adaptação para as necessidades locais:

> Nós brasileiros, desejaríamos, como os outros povos, ter a nossa lista de filósofos. [...] Mas, enquanto nos filósofos da Europa, encontramos sempre a terra, as lutas, as crises da história do momento em que esses filósofos viveram, – aqui, nos nossos, nada encontramos, ao que parece, da terra e do homem nacional. Mas para que serviram, então, os nossos filósofos? Para alguma coisa serviram, por certo, esses homens. [...] A filosofia no Brasil viveu sempre, é certo, sujeita às chegadas dos paquetes [navios] da linha da Europa. (CRUZ COSTA, 1945, p. 19-20).

O autor demonstra na forma de exposição das convicções intelectuais advindas das pesquisas historiográficas, que sua intenção era de uma *interpretação participante* capaz de contribuir para a história das ideias no Brasil. Ocorre que esta envolve uma sociedade brasileira marcada pelas recentes conquistas do pensamento positivista em território além-Europa, representado pelo movimento republicano que financiou as condições para o golpe de estado político-militar de 1889, que deflagrou a República no Brasil, cuja forma presidencialista de governo substituía a monarquia imperial e constitucional parlamentarista. Dessa forma, seu pensamento coincidia com as teses do positivismo francês de que nas sociedades deve haver necessariamente um progresso verdadeiro para que sejam estabelecidas formas mais evoluídas de tradição ou de mentalidade. Isso explicaria porque sem essas condições histórico-sociais não há que se falar em meditação filosófica autêntica com relevância para a filosofia de âmbito mundial, o que implica em dizer que não é válido o esforço em obras filosóficas nacionais dos períodos precedentes.

O filósofo paulistano, inclusive, justifica que sua afirmação de que a filosofia entre nós sempre dependeu da chegada do pensamento estrangeiro com alusão a dois personagens que julga notáveis na contribuição à filosofia. Segundo o autor, o filósofo-historiador alemão Friedrich Ueberweg foi o mais informado dos historiadores

da filosofia que conheceu e que nem ele deu importância ao que se fazia em terras brasileiras do ponto de vista filosófico. De fato, no notável trabalho-padrão de história da filosofia *Esboço da História da Filosofia*, Ueberweg dedica apenas seis linhas para analisar a filosofia centro e sul americana sem mencionar o Brasil. Também para Cruz Costa vale o registro do trabalho erudito do pe. Franca: embora tenha dedicado mais de cem páginas do livro *Noções de história da Filosofia* para a biografia de filósofos nacionais com suas respectivas produções, não trouxe revelação de originalidade no pensamento filosófico deles, pois suas ideias procediam de doutrinas importadas.

> O estudo da filosofia no Brasil – diríamos com mais exatidão, – o estudo do que tem sido as ´vicissitudes` das correntes filosóficas europeias no Brasil, principalmente daquelas nascidas ou importadas no decorrer do século XIX, que vieram modernizar ou combater a velha escolástica que nos legou a tradição portuguesa, está a exigir um exame mais documentado e mais meditado do que este. [...] A história desta contínua ´importação` constitui, ao nosso ver, a história do que tem sido a filosofia no Brasil. (CRUZ COSTA, 1945, p. 75-6).

A observação de Cruz Costa (1945) sobre a necessidade de exame das transformações histórico-sociais para uma compreensão mais adequada do clima ideológico do país nos seus períodos históricos é uma atitude preventiva e justificativa para suas conclusões herméticas sobre a filosofia a serviço dos tempos pré-republicanos. Demonstra um espírito propenso ao método de generalização das ideias que pode resultar em um tradicionalismo confinante ao cientificismo. Daí sua crença de que o declínio da influência portuguesa no final do século 18 em assuntos de infraestrutura e de educação, não significou ainda uma espécie de surto de novas ideias no Brasil, mas a substituição por outras fontes culturais de influência: alemãs, francesas, inglesas, entre outras. Assim, as transformações de caráter histórico na sociedade brasileira percebidas até a declaração de Independência em 1822 ocorreram abaixo de “apressada e aparente civilização europeia” (CRUZ COSTA, 1945, p. 76), uma vez que a intelectualidade nacional não havia conseguido assimilar ligeiramente as ideias e seus princípios de formação. Nesse sentido discordamos do autor, pois aceitar passivamente a pecha de deglutinação cultural brasileira por meio de uma mecânica de imitação civilizatória europeia é o mesmo que negar a existência de peculiaridades e de idiossincrasias na formação histórica do Brasil, o que implica, a nosso ver, uma escolha de métodos de análise não histórico-dialéticos.

Por isso, quando Cruz Costa afirma que “a imitação é um fenômeno social natural” (CRUZ COSTA, 1945, p. 77), ignora a capacidade e as competências

humanas provocadas por processos abstratamente construídos, como respostas às circunstâncias e necessidades espaço-temporais específicas. A imitação social natural depende de uma inteligência concreta e isso implica em acreditar em um povo cujo desenvolvimento mental não atingiu a maturidade cerebral do *homo sapiens*. O lusitano e o brasileiro tinham e têm uma inteligência abstrata/simbólica altamente desenvolvidas e, logo, a mecânica de imitação não pode ser uma explicação plausível para a compreensão da gênese do povo brasileiro ou mesmo para o movimento de transformações histórico-sociais que aos poucos e continuamente marcam a formação do pensamento brasileiro.

Para justificar que o brasileiro não possui em seu caráter e em sua raça mestiçada o cultivo da filosofia, o autor paulistano afirma que no país as *condições diversas* faltaram assim como uma organização econômico-social *mais perfeita*. Para ele, não houve eclosão filosófica no Brasil e apenas a curiosidade de alguns espíritos contrários ao despotismo eclesiástico é que abriram novos horizontes intelectuais no século 19. A nossa discordância com o autor é visceral, mas compreendemos que as fontes filosóficas, históricas e literárias corroboram para sua visão de que a filosofia nacional até o século 20 é resultado direto de imitação, vulgarização e de movimentação das ideias importadas da Europa no Brasil. Havia especulação filosófica e também determinada eclosão de pensamentos originais sobre o mundo em terras brasileiras desde a fase colonial, conforme indicam os filósofos analisados, assim como encontramos ideias originais e atitudes inovadoras na literatura de informação e na literatura dos jesuítas do *quinhentismo*; no cultismo com seus jogos de palavras e no conceptismo com os seus jogos de ideias no *seiscentismo* ou *barroco*; na simplicidade, na exaltação da natureza e nos temas bucólicos do *setecentismo* ou *arcadismo*; nos assuntos ou temáticas nacionalistas do *romantismo*, *realismo*, *naturalismo*, *parnasianismo*, *simbolismo*, *pré-modernismo*, *modernismo* e *pós-modernismo*[63]. A concepção ou ideia cruzcostiana de inautenticidade do pensamento brasileiro confrontada com a diversidade de manifestações da

[63] Como o presente trabalho tem como foco a filosofia não há condições de uma reflexão mais detalhada da história da literatura no Brasil, mas reiteramos seu papel para uma ampliação da visão panorâmica da formação das estruturas materiais e de pensamento em nosso país, pois a literatura é uma das disciplinas mais importantes no ensino lusófono, especialmente na Educação Básica. Na Biblioteca de Literaturas de Língua Portuguesa da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), acessando o sítio: https://www.literaturabrasileira.ufsc.br/, pode-se ter novas fontes de pesquisa.

inteligência nacional ao longo dos tempos mostra-se frágil e pouco defensável. Faltou-lhe a metodologia de investigação mais abrangente e complexa pautada em análise heurística, crítica e hermenêutica para então extrair uma síntese mais condizente com a história das ideias no Brasil:

> tinha consciência do papel do historiador e realizou uma obra monumental em relação à nossa literatura. Ainda assim, ao abordar as ideias filosóficas não o fez nessa condição. Intervinha no debate como propagandista de doutrinas que desejava contrapor ao espiritualismo. A *Filosofia no Brasil* tornou-se uma espécie de paradigma tanto por seus méritos como por seus defeitos. *A Filosofia no Brasil*, do pe. Franca, foi escrita nos começos da década de vinte, quando o trânsito do naturalismo ao espiritualismo, efetuado por Farias Brito, já amadurecera o suficiente para se proclamar como filosofia católica. Não procurou compreender e valorizar o esforço da Escola do Recife para preservar o saber de índole filosófica quando o positivismo se transformava em verdadeira moda. (PAIM, 1967, p. 12-4).

Para o historiador-filósofo, a valorização simultânea do pensamento filosófico com sua atualidade temporal é o que permanece como elevada contribuição de Romero na história da filosofia brasileira. Isso porque soube aliar seu pensamento filosófico com os interesses políticos da sociedade imperial estabelecida em seu tempo. Todo o esforço em promover o descrédito das filosofias ecléticas espiritualistas tinha a ver com os interesses subjacentes de destruição dos pilares da monarquia brasileira, firmados na aliança entre Estado e Igreja. O conhecimento de cunho eclético espiritualista e a ética cristã católica eram fundamentos a serem criticados e combatidos. O caminho da polêmica via enfrentamento das ideias constituía a estratégia mais viável e com maiores chances de êxito. No outro lado do debate, inclusive, situa-se o padre jesuíta Franca. Enquanto na Europa o cientificismo parecia perder espaço e status surgiam iniciativas, por meio de um movimento neotomista, para se retirar a escolástica do ciclo decadente que parecia estar condenada desde o final da Baixa Idade Média. No Brasil, segundo Paim (1967), o erudito religioso representava uma promessa de enfrentamento da questão de presumível desarrumação na filosofia moderna europeia em terras brasileiras, por um pensador católico entusiasta dessa espécie de renascença tardia da escolástica. A rigor, acreditar nesse clima internacional de volta da escolástica foi o maior equívoco de Franca. Para usar uma expressão de Paim (1967) atualmente sabemos que não passou de uma espécie de *surto tomista*. Embora a história da filosofia nos aponte para o assentimento de que houve certo número de adeptos dessa crença no Brasil, manifestada na produção literária e filosófica de autores cristãos, o vetor mais

evidente é aquele ligado aos interesses políticos dos grupos dominantes do então questionado *status quo* colonial. Além do mais, na Europa os pensadores cristãos ou não-cristãos estavam envolvidos no final do século 19 com uma nova corrente filosófica germânica: o marxismo. Defender a volta da escolástica, portanto, significava ir de encontro aos debates na filosofia europeia e, por via de efeito, brasileira que buscava caminhos de afirmação onto-epistemológica.

O terceiro representante da discussão pouco afirmativa do início da filosofia brasileira é Cruz Costa, membro notável do movimento de interpretação participante. Para o crítico Paim o pensador paulistano desconhece o a emergência filosófica por ter uma visão contagiada pelos ares do positivismo marxista em terras brasileiras:

> Num outro momento, supondo talvez que a fusão do positivismo com o marxismo asseguraria perenidade à versão brasileira, buscou o prof. João Cruz Costa, no livro *Contribuição à história das ideias do Brasil*, ilustrar a tese da marcha triunfal no sentido do seu próprio pensamento, também pela via dos erros e desacertos. Como se trata de apresentar a ascensão do positivismo, no período republicano, como a maior conquista de todos os tempos, sente-se na obrigação de menosprezar a meditação dos que o precederam. (PAIM, 1967, p. 14).

A crítica de Paim (1967) recai sobre uma versão *positivista do marxismo* correspondente ao pensamento de Augusto Comte (1798-1857) supostamente complementada pelas ideias de Karl Marx (1818-1883), o que indicaria uma certa digressão sociológica na cultura brasileira. Isso indicaria as razões para a crença cruzcostiana na filosofia da imitação do pensamento estranho e na suposição geral de que o conhecimento de outrem está pronto e acabado, cumprindo tão-somente dele a apropriação intelectual e a aplicação na realidade nacional. Não podemos afirmar categoricamente que o filósofo paulistano defenda a tese de que o progresso verdadeiro da mentalidade brasileira dependa da assimilação do *positivismo marxista* pois seria o mesmo que enquadrá-lo numa tendência participante sectária que reduziria a importância de suas contribuições às discussões filosóficas produzidas até meados do século 20. Podemos concordar com a ideia de que o historiador das ideias do Brasil esteve limitado pelas circunstâncias espaço-temporais, que incidiram sobre suas conclusões filosóficas e também em sua formação doutrinária e histórica. Nesse sentido, a reação contrária a esterilidade das ideias cruzcostianas surge na análise de outros pesquisadores da história da filosofia nacional:

> A tendência participante correspondeu a uma fase – batizada pelo prof. Miguel Reale como sendo a da ´filosofia em mangas de camisa` [em

> referência ao texto de Tobias Barreto *Um discurso em mangas de camisa*], para filiá-la ao tom polêmico levado a extremos pela Escola do Recife, mas que seria mais explícito denominar de ´mangas arregaçadas`– não de todo superada, mas em franco recesso. (PAIM, 1967, p. 15).

Compreendemos esse equívoco de análise de conjuntura ao retrocedemos no ambiente cultural e político do Brasil pré-republicano ainda sob as influências do pensamento e do conhecimento lusitano da segunda escolástica estabelecidos na *Ratio Studiorum* e no despotismo esclarecido, que representava uma tendência favorável ao fortalecimento das formas monárquicas de governo. Em tal conjuntura, não se pode pensar em abertura do país em relação à novas formas de pensamento e de valores sociais em construção nos países da Europa dos séculos 18 e 19, sem levantar em conta, tensões de ordem cultural, filosófica, institucional e política. Por isso, observamos na Tabela 4 a diversidade de autores e suas contribuições ao movimento de emergência e de estabelecimento do panorama filosófico brasileiro:

> Justificada a sintonia da Filosofia no Brasil com a Filosofia universal, tornam-se óbvios os reflexos desta sobre aquela, com pequenas ou grandes diferenças sincrônicas. [...] Nesse sentido, temos Matias Aires assimilando o iluminismo, Diogo Antônio Feijó o kantismo, Mont`Alverne o ecletismo, Gonçalves de Magalhães o espiritualismo, Pereira Barreto o positivismo, Tobias Barreto o evolucionismo, Farias Brito o bergsonismo, Leonel Franca a neoescolástica, Miguel Reale o culturalismo, Cruz Costa o historicismo, Vicente Ferreira da Silva o existencialismo, Caio Prado Júnior o marxismo, Eurílalo Canabrava a Filosofia Analítica, para só citar os *chefes* de escolas. Ao lado desses filosofantes perfila a dissolução da Filosofia na Literatura e no pensamento geral, que é precisamente uma das características do pensamento filosófico no Brasil. É o caso de Paulo Prado ou Sérgio Milliet, Gilberto Freire ou Afrânio Coutinho, Fernando de Azevedo ou Oswaldo de Andrade, Oliveira Viana ou Mário de Andrade… que, sem tratar seus temas de maneira estritamente filosófica, sem dúvida atenção a problemática especulativa. (VITA, 1969, p. 7-8).

Para além desses filósofos citados, Vita (1921-1968) ainda esclarece a precedência de pensadores identificados pelo *saber de salvação* próprio da escolástica medieval que orientou a *Ratio Studiorum*. Nessa corrente ou escola filosófica os principais representantes seriam o Padre Manuel da Nóbrega, Gomes Carneiro, Nuno Marques Pereira e Souza Nunes. A filosofia no Brasil, portanto, existe na medida em que os filósofos procuraram a *verdade* na dimensão concreta e efetiva do país, sem esquecer a dimensão abstrata. Concordamos com a ideia de que grande parte do engendramento do pensamento filosófico brasileiro não se fez somente pelo viés logicista ou pragmático, tendo sido elaboradas ideias filosóficas através da busca contínua por autenticidade e autonomia do pensar diante das peculiaridades do país.

> Certamente houve, e ainda há, historiadores preocupados em recortar a história do pensamento segundo as fronteiras dos ´espíritos das nações`. [...] é incontestável, assim, que não há no Brasil um conjunto de obras filosóficas que componha um sistema ou uma tradição autônoma. [...] talvez, a maneira mais adequada de descrever a situação da filosofia do Brasil seja a de mostrar como os pensadores assumem essa carência da cultura nacional e como interrogam, através dela, a possibilidade de sua própria filosofia. (PRADO JÚNIOR, 2000, p. 153-4).

A cosmovisão dos pensadores brasileiros pesquisados, necessariamente não foi gerada por *espíritos das nações*. O pensamento filosófico brasileiro versou sobre as questões íntimas ou aparentes que contribuíram para a constituição da identidade do Brasil, enquanto possibilidade territorial e realização de um povo. Nas literaturas, nas artes plásticas, nas manufaturas ou nos cultivos, as ideias filosóficas repousaram de algum modo como pensamento *em si e para si*. Desse ponto de vista histórico é que discordamos de Prado Júnior (1937-2007), pois não encontramos filósofos com preocupações estritamente nacionalistas ou espirituais, nem mesmo os filósofos supranumerados podem sofrer uma classificação tão rígida.

Podemos dizer que não é embaraçosa a tarefa de confirmar certa filosofia no Brasil com características semelhantes daquela advinda da Grécia Antiga. Evidentemente que qualquer analogia pura e simples seria uma temeridade: estamos refletindo sobre espaços e tempos distintos e realidades concretas muito diferentes. Encontramos noções filosóficas que asseguram a existência de um pensamento elaborado a partir das inquietações e disposições das circunstâncias locais, mas com correspondências de caráter universalista, como as ideias de autonomia, colonização, cultura, educação, humanização, igualdade, liberdade, entre outras.

Mesmo identificando obras filosóficas escritas no país, o autor não crê em escolas filosóficas ou tendências filosóficas marcadamente nacionais, que sejam de interesse ou de relevância para os pensadores europeus. Em sua visão são obras que não agregam conhecimento filosófico à tradição da filosofia europeia sendo, portanto, produtos de divulgação ou de reprodução das escolas filosóficas europeias conhecidas, tais como aquelas ligadas ao criticismo, ao existencialismo, ao idealismo, à fenomenologia, ao marxismo e ao positivismo. Concordamos parcialmente com o autor Prado Júnior (2000), que no período pré-republicano do Brasil não se elaborou um conjunto de obras filosóficas com caráter de tradição autônoma capaz de ultrapassar as fronteiras nacionais e constituir um sistema filosófico reconhecido nos grandes círculos da filosofia europeia ou estadunidense.

Como o autor afirma, talvez seja a consciência dessa carência na cultura de pensamento nacional que tenha impulsionado as iniciativas de elaboração e de divulgação de um pensamento filosófico com características tropicais e com marcas de um país colonizado. Não sabemos se essa é a compreensão mais acertada, mas, corresponde a visão mais corrente entre os historiadores da filosofia no Brasil. Podemos dizer que uma tradição filosófica incipiente foi ganhando corpo nos primeiros séculos da história do Brasil, ao contrário do que postulam Jaguaribe, Romero, Franca, Prado Júnior, Cruz Costa e Vita. Os pensadores deixam subjacentemente dito que o registro de nascimento da filosofia no Brasil ainda não foi lavrado. Reverberam, em conjunto, certa crença em um ideal de filosofia atingível apenas pelos gregos antigos e pelos europeus medievais e modernos. Essa é nossa impressão teórica ao analisarmos com rigor metodológico as obras e biografias desses notáveis filósofos.

Na contramão desses filósofos-historiadores, encontramos Bezerra (1891-1938) à frente do Arquivo Nacional e suas contribuições para colocarmos na estante da história da filosofia no Brasil, uma prateleira destinada aos filósofos do período colonial. Mantendo um estilo de escrita próxima ao movimento literário naturalista, foi capaz de desenvolver uma perspectiva culturalista de cunho sociológico que lhe favoreceu nas pesquisas filosóficas. Sem ter ideia de que estava inaugurando um debate profícuo para as investigações historiográficas da filosofia na fase inicial de formação do país proferiu a palestra intitulada *A Filosofia na Fase Colonial* na Sociedade Brasileira de Philosophia em 24 de julho de 1930, publicada no Jornal do Comércio em 20 de setembro do mesmo ano, na cidade do Rio de Janeiro. Mas, afinal, o que trouxe ele de novo no debate sobre a filosofia no Brasil? Diferentemente de seus contemporâneos ou de seus antecessores que ignoraram ou desconheceram o pensamento filosófico nos três primeiros séculos do Brasil, Bezerra investigou e localizou os registros das obras filosóficas desses períodos até então desconhecidas e/ou inéditas para os historiadores dessa área do conhecimento:

> Passamos brasileiros e portugueses por incapazes de nos atirarmos à especulação filosófica – grave injustiça esta, e oriunda de falta de observação dos motivos porque os países de língua portuguesa ainda não ofereceram uma floração filosófica comparável à das maiores nações pensantes. Quanto ao Brasil, óbvio é que ainda estamos nos primeiros trabalhos da jornada, contamos pouco mais de um século de independência, e os empreendimentos materiais ainda figuram pela força das circunstâncias no primeiro plano da vida social. Todavia o primeiro século de vida autônoma apresenta alguns nomes que em ambiente propício teriam chegado a um relevo universal, tal a pujança de seus espíritos. Refiro-me a um Tobias Barreto, a um Sílvio Romero, a um Farias Brito. (BEZERRA, 1936, p. 28).

Parece ter sido essa a motivação para que Bezerra tenha aceitado o desafio de pesquisar na imprensa e no Arquivo Nacional do Rio de Janeiro as informações e os dados que o levassem a reconstruir a trajetória da filosofia no Brasil. E foi justamente como preparação para a palestra, já referida, que ele conseguir reunir e apresentar os resultados de seus estudos e descobertas:

> Procurei contemplar quase todos os brasileiros que se ocuparam de filosofia no aludido período, deixando de lado apenas Rita de Souza, figura um tanto lendária, e um israelita, nascido em Pernambuco, ao tempo da ocupação holandesa e expulso com os pais logo depois da restauração. Entre os filósofos do século XVIII devia ter sido incluído o moralista Feliciano Joaquim de Sousa Nunes, autor dos Discursos político-morais, publicados em 1758, obra extremamente rara ao tempo em que fiz a conferência, mas hoje acessível devido à nova edição da Academia Brasileira de Letras. Haverá porventura lacunas involuntárias, que certamente outros preencherão. O que fiz representa somente o primeiro passo para o restabelecimento da verdade. (BEZERRA, 1936, p. 69).

O autor menciona Rita, Jacob e Feliciano[64] como personagens do período colonial com alguma produção filosófica, mas sem fontes de informação acerca dos dois primeiros para uma análise bio-historiográfica. Na sequência afirma que, ao enunciar quase todos os filósofos do referido período reestabeleceria a verdade. Mas, o que quis dizer o erudito pensador? Na conferência supracitada, Bezerra reestabeleceu a verdade pelas investigações históricas que fez acerca da existência de *filosofia* na época colonial brasileira, corrigindo assim, as errôneas opiniões ou equívocos históricos de seus antecessores Romero, Etienne Brasil e padre Franca.

> Mas, houve mesmo filosofia na fase colonial? perguntarão surpresos os meus ouvintes? Tem razão de ser a pergunta. Se pegardes os compêndios do assunto, debalde procurareis referências aos filósofos da época colonial. Há informações esparsas, mas nenhum trabalho de conjunto. Será possível, porém, que durante três séculos ninguém no Brasil se tenha preocupado com os problemas fundamentais da vida humana? Ninguém tenha meditado sobre o valor das ações, sobre o bem e o mal, a origem das coisas, o destino da alma? (BEZERRA, 1936, p. 71).

O autor tem razão ao fazer essa provocação filosófica.

---

[64] Em nossas investigações não identificamos informações acerca da figura lendária de nome Rita, nem em *sites* de busca tampouco nas bibliográficas conhecidas de filosofia. Identificamos o israelita como sendo Jacob de Andrade Velosino (1639-1712). Filho de pais portugueses fugiram da Inquisição para o Brasil, fixando residência em Pernambuco. Velosino, se tornou médico de sucesso e escritor de filosofia em Haia, na Holanda: “escreveu um trabalho polêmico contra a filosofia de Espinosa, intitulado ´O religioso contra o teólogo político de B. de Espinosa`, e traduziu ´Torat Mosheh`, de Saul Morteira, para o português, sob o título ´Epítome da verdade da lei de Moysés`. [...] escreveu uma defesa do judaísmo em seis volumes sob o título ´Messias restaurado contra o livro de Jaquelot`. Ele permaneceu no manuscrito.” (DEUTSCH, 2018, p. 1). Sobre o filósofo moralista Feliciano, consultar a Tabela 4.

Para ela não existe uma resposta, mas respostas mais ou menos consensuadas nos tempos atuais. Inferimos que os portugueses, os brasileiros e os nativos silvícolas se incomodaram com questões transcendentais da vida e do pensamento. A filosofia, como as demais criações da inteligência humana, ocupou algum espaço e teve certa importância na fase inicial do Brasil. Para o filósofo carioca foi a mestiçagem que promoveu o encontro da *filosofia dos povos primitivos* com a *filosofia dos portugueses* e, finalmente, com a *filosofia dos brasileiros*.

Resta perquirir se a fusão de meditações teria influído e como na formação filosófica nacional. Mas, “antes de estudarmos as personalidades da época colonial, para as quais reivindicaremos o título de filósofos, precisamos assentar bem o que se deve entender por filosofia, conceito que tem variado no tempo e no espaço.” (BEZERRA, 1936, p. 79). De modo especial é a concepção de filosofia de Guilherme Wundt (1832-1920) que vai interessar ao pesquisador carioca, para depois estabelecer o quadro dos filósofos coloniais. O pensador alemão representa um tipo de *positivismo evolucionista* revisado e espiritualista, que fica evidenciado na definição da filosofia, feita por ele:

> uma recapitulação dos conhecimentos específicos em uma intuição do mundo e da vida que satisfaça as exigências do intelecto e as necessidades do coração. [...] a ciência geral cuja tarefa é unificar as peças de conhecimento produzidas pelas ciências particulares em um sistema livre de contradição. (WUNDT, 1919, p. 1-9).

Com essas caracterizações, o autor acena para a principal tarefa da filosofia como doutrina dos princípios ou do conhecimento, que é de promover uma sistematização abrangente e crítica das realizações das ciências particulares em uma intuição do mundo concreto e das manifestações de vida. A filosofia quando atende às mais altas e legítimas necessidades teóricas e práticas do espírito humano eleva-se ao status de ciência da síntese ou da sistematização.

Para Bezerra (1936), mais importante do que buscar essa definição da filosofia, é estabelecer a sua extensão no quadro dos seus domínios. Assim, Bezerra assenta em Wundt sua compreensão acerca da enumeração das matérias que correspondem a extensão da filosofia na história: (1) Filosofia genética; doutrina do conhecimento (formal, lógica, real, teoria do conhecimento); metodologia e (2) Filosofia sistemática; doutrina dos princípios da metafísica geral; doutrina dos princípios da metafísica especial (filosofia da natureza - antropologia, biologia, cosmologia) + filosofia do espírito - ética, estética, direito, religião); e, filosofia da história. Dentre esse escopo

de abrangência, o autor carioca destaca que os filósofos da época colonial se acantonaram no estudo da filosofia do espírito sem contribuições inéditas, apenas repetindo as especulações do seu tempo, atendendo interesses práticos imediatos de ordem religiosa e política.

Em sintonia com as ideias do autor no sentido de que os pensadores coloniais não tinham condições materiais e subsídios teóricos suficientes para transcender o ambiente e o tempo cultural de um país em formação inicial. Embora não tenham realizado essa transcendência espaço-temporal, não figurando nos manuais clássicos de filosofia europeia ou estadunidense, quais foram os filósofos brasileiros?

> No século XVII, o padre Antonio Vieira, talento polimórfico, teólogo e moralista, sobretudo; Manoel do Desterro, clássico esquecido, autor de um *Tratado de filosofia escolástica*; Diogo Gomes Carneiro, patriota e fino letrado; Frei Matheus da Encarnação Pina, teólogo, professor de filosofia. No século XVIII, os moralistas Nuno Marques Pereira e Matias Aires, autores, respectivamente, d'*O Peregrino da América* e das *Reflexões sobre a vaidade dos homens*; Frei Gaspar da Madre de Deus, fidedigno cronista e professor de filosofia; padre Francisco Luiz Leal, também professor de filosofia e autor dos *Contos filosóficos* e da *História dos filósofos*. No princípio do século XIX, o insigne Frei Caneca, discípulo de Montesquieu e mártir do movimento republicano de 1824, conhecido pela designação de Confederação do Equador. (BEZERRA, 1936, p. 79-80).

A opção de apresentar a listagem acima, nesse momento de exposição da presente tese, deve-se a dois aspectos importantes: (1) é a fonte primária para o estudo dos primeiros filósofos que abriu todo o debate acerca da existência da filosofia na fase colonial do Brasil e (2) demonstra que a filosofia no Brasil esteve vinculada aos espaços religiosos em seus primórdios, mas transcendeu as portas das igrejas e seminários, com temáticas ligadas à organização e ao funcionamento da sociedade brasileira em formação: descobrimento; colonização; ocupação; evangelização; escravidão indígena e negra; educação; mestiçagem; política e urbanização. Assim, “podemos notar na fase colonial da nossa história da filosofia influências estrangeiras; se a originalidade não primou na maioria dos estudados até agora; não se lhes pode negar vislumbre de talento” (JAIME, 1997, p. 99), também, nem de intencionalidade.

Os fatos históricos nos impulsionam para a busca da expressão de personagens que produziram certo tipo de pensamento capaz de, em conjunto, formar certa tradição de pensamento filosófico nacional dentro ou fora das fronteiras do país. Elencarmos os pensadores conhecidos com formação em filosofia, para então caminhamos nessa direção da tese da tradição, apresentando sucessivos discursos

de uma mesma *fala filosófica* ou contínuas manifestações de percepções racionais universais, para além de sentimentos nacionalistas singulares.

Os aspectos epistemológicos conduzem nossa investigação para a procura das produções das mentes ou espíritos locais, que foram suficientes para gerar certo tipo de conhecimento de conjunto. As seleções de obras dos pensadores elencados foram estimuladas pela investigação da natureza, das etapas, dos limites ou possibilidades do conhecimento derivado das condições reais do país, especialmente advindo das relações estabelecidas entre os sujeitos indagativos e as realidades concretas analisadas, sejam elas de extensão regional ou de extensão nacional. Isso, de uma forma ou de outra, constituiu-se como um mote eficaz de pesquisa. A produção intelectual brasileira nos impele crer em certo conjunto filosófico de natureza brasileira.

5. A FILOSOFIA NO BRASIL DO IMPÉRIO A NOVA REPÚBLICA

A controvérsia posta anteriormente mostra como as teses de tradição e de epistemologia entrelaçam-se na busca do pensamento filosófico em terras brasileiras pré-republicanas. Ao encontrarmos certa autonomia de pensamento ou certo *modus operandi* filosófico no Brasil dessa época conseguimos contribuir para a ideia de que na histórica de formação do país a expressão *filosofia* tem localização, natureza e sentido distinguindo-se de mera especulação literária, de reprodução ideológica ou de saber místico-transcendental. Como vimos nos capítulos anteriores, a filosofia no Brasil pré-republicano foi construída sob as bases teóricas da tradição escolástico-tomista e de uma epistemologia pragmática ligada a história do pensamento filosófico lusitano em terras brasileiras. Essa trajetória do pensamento filosófico brasileiro em busca de certa autonomia ou de certo *modus operandi* vista nos períodos colonial e imperial do país encontra ressonância nas tentativas de reconstrução da imagem e da função da filosofia brasileira no período republicano. No entanto, há uma nova base sociológica e epistemológica nessa reconstrução que precisa ser anotada e refletida: um possível consenso nos círculos internacionais e brasileiros é que as sociedades ocidentais do final do século 19 e início do século 20 continham em suas bases de estruturação e de funcionamento o legado deixado pela *modernidade*.

Já nos referimos aos movimentos iniciais produzidos pela modernidade nos capítulos anteriores, como o empirismo inglês e o iluminismo francês, mas aqui queremos significar o seu desenvolvimento como sendo a consagração de uma cosmovisão cartesiana, relacionada ao projeto de estabelecimento da autonomia da razão frente a autonomia da fé advinda do período medieval compreendido entre os séculos 5 a 15 d.C. Assim, é modernizador ou modernizante aquilo que costuma ser aceito como um ideário ou uma cosmovisão engendrada para a superação da tradição herdada do *modus operandi* medieval escolástico. Como um projeto teórico pós-medieval, modernizador ou modernizante é aquilo que costuma ser entendido como a nova tradição de pensamento, baseada na autoridade da razão, empreendida e operada pelo egresso do Colégio Jesuíta de La Flèche, René Descartes (1596-1650), a partir de seu *Discurso do método para bem conduzir a razão e busca da verdade dentro da ciência*, de 1637:

> Mas que sei eu, se não há nenhuma outra coisa diferente das que acabo de julgar incertas, da qual não se possa ter a menor dúvida? Não haverá algum Deus, ou alguma outra potência, que me ponha no espírito tais pensamentos?

> [...] De sorte que, après ter pensado bastante nisso e de ter examinado cuidadosamente todas as coisas, cumpre enfim concluir e ter por constante que esta proposição, eu penso, eu existo [*cogito, ergo sum*], é necessariamente verdadeira todas as vezes que a enuncio ou que a concebo em meu espírito. (DESCARTES, 1971, p. 100).

Com o ceticismo metodológico, Descartes contraria a concepção naturalista (*physis*) dos gregos antigos e a concepção monoteísta (*théos*) dos medievais escolásticos, confirmando a razão (*logos*) humana como o princípio gerador da existência do sujeito pensante e do mundo por ele pensado. É pela dúvida metódica que o ser humano busca as evidências reais e indubitáveis dos fenômenos; consegue analisá-los em suas partes; sintetizá-los agrupando as partes em um todo verdadeiro; e, enumerá-los completa e revisadamente, de modo a garantir a certeza de nenhuma omissão ou falha. Em linhas gerais, esse método cartesiano causou uma espécie de revolução epistemológica moderna e, de algum modo, podemos identificá-lo em ideias e procedimentos desencadeantes dos movimentos da Revolução Industrial na Grã-Bretanha, da Revolução Iluminista na França e das Declarações de Independência dos países americanos, africanos e asiáticos. Essas considerações podem ser melhor estudadas no referencial teórico multidisciplinar de BAUMAN (2001); DESCARTES (1971); GIDDENS (1991; 2002); HABERMAS (1988; 2000); TOURAINE (1994):

> Na modernidade, portanto, a vida religiosa, o Estado e a sociedade, assim como a ciência, a moral e a arte transformam-se igualmente em personificações do princípio da subjetividade. [...] trata-se da estrutura da auto-relação do sujeito cognoscente que se dobra sobre si mesmo enquanto objeto para se compreender como em uma imagem especular, justamente de modo ´especulativo`. Kant toma essa abordagem da filosofia da reflexão como base de suas três ´Críticas`. Ele faz da razão o supremo tribunal ante o qual deve se justificar tudo aquilo que em princípio reivindica validade. (HABERMAS, 2000, p. 27-8)

O filósofo alemão ajuda-nos a esclarecer nossa impressão sobre os vários acontecimentos ocorridos no Brasil até o final do século 18, que refletiam a busca pela subjetividade ou por uma identidade do brasileiro. Todos os movimentos de tensão intelectual e social, em conjunto com as tentativas de se produzir alguma forma de arte, ciência, filosofia e moral nos períodos colonial e imperial, caracterizaram um país em formação de identidade nacional e de imagem para o exterior, o que denota uma aderência brasileira ao cenário mundial. Buscava-se uma validação do pensamento brasileiro diante do pensamento global. Havia, pois, um esforço da intelectualidade brasileira de construir uma epistemologia teórica minimamente original sem romper com a razão pragmática herdada dos portugueses. Os fundamentos desse

autoconhecimento nacional advinham da correspondência entre o Brasil e Portugal, mas também das influências recebidas da Inglaterra, França e Itália. A construção de um conhecimento objetivo, de uma razão consciente de si mesma, de uma subjetividade crítica e de um discernimento ético-político, foi empreendida sob a égide de tensões e conflitos *interna corporis*. A juíza das contradições em desenvolvimento em âmbito local, por assim dizer, era justamente a razão moderna em perspectiva de adoção cívica. A partir de pontos de vista diferentes podemos afirmar que as esferas culturais, econômicas e sociais em construção no Brasil convergiam para o estabelecimento de um país em busca de uma formação nacional moderna.

> A análise das referidas conjurações de mortos da história mundial revela de imediato uma diferença que salta aos olhos. Foi com o figurino romano e a fraseologia romana que os heróis Camille Desmoulins, Danton, Robespierre, Saint-Just, Napoleão, mas também os partidos e as massas da velha Revolução Francesa, enfrentaram a missão da sua época, a saber, a de desencadear e erigir a moderna sociedade burguesa. (MARX, 2011, p. 26).

O caminho nessa direção guardava episódios que merecem nossa atenção. É o caso da chegada da família real portuguesa no Brasil em 1808, em decorrência da fuga da invasão das tropas do Imperador Napoleão Bonaparte (1769-1821) ao território lusitano durante a Guerra Peninsular. A chegada da coroa portuguesa no Brasil ocorreu na costa da Bahia em 1808, na cidade de Salvador. Sem contratempos bélicos, mas sofrendo mudança de itinerário devido ao enfrentamento de tempestades em alto mar, alguns navios da comitiva aportaram em Salvador e outros no Rio de Janeiro, o que explica a instalação da coroa portuguesa nesta cidade. A enorme quantidade de bens pessoais dos integrantes da comitiva, dos documentos, de livros, das obras de arte e de valores monetários, trouxe soluções para a coroa lusitana, mas também problemas para a conservação, proteção e armazenamento, o que gerou insatisfações na sociedade carioca. Dom João ordenou o despejo de moradores de imóveis centrais para a instalação de serviços reais e acomodação das famílias nobres. Houve uma *inversão metropolitana* que transformou a cidade brasileira em sede de governança imperial ultramarina portuguesa acarretou o fato inédito de uma corte europeia estabelecer-se fora da Europa.

> Havendo o Imperador dos Franceses invadido os meus estados de Portugal de uma maneira a mais aleivosa e contra os Tratados subsistentes entre as duas Coroas, principiando assim sem a menor provocação as suas hostilidades, e declaração de guerra contra a minha Coroa, convém à dignidade dela, e à ordem que ocupo entre as potências declarar

> semelhantemente a guerra ao referido Imperador, e aos seus vassalos. (DOM JOÃO, 1808, p. 48-9).

Com esse ato, Dom João inaugurou aqui uma história de guerras introduzindo o Brasil no cenário político-militar internacional o que, mais tarde, viria a ser equacionado com a criação de um corpo diplomático brasileiro[65], com atuação e função democrática capaz de buscar soluções estratégico-políticas para os possíveis conflitos bélicos do país no exterior. O Príncipe-regente desvelou e validou sua aliança com a Inglaterra, rival internacional da França, na hegemonia mundial geopolítico e econômico, decidindo romper com o Pacto Colonial que vigorava entre Portugal e o Brasil, nos séculos 16 e 18:

> Sendo conveniente ao bem público remover todos os embaraços que possam tolher o livre giro e a circulação do comércio: e tendo consideração ao estado de abatimento, em que de presente se acha o nacional, interrompido pelos conhecidos estorvos e atuais circunstâncias da Europa [...] na forma do Alvará de 5 de janeiro de 1785. (D. JOÃO, 1808, p. 49-50).

Ao adotar uma nova política econômica pelo Decreto de 1808, determinou a liberdade de comércio de mercadorias nas alfândegas brasileiras, tanto para importação como para exportação. O Pacto Colonial não só foi quebrado como também promoveu uma abertura do país para novos produtos e novas ideias advindas de diversas nações com índice de desenvolvimento humano, econômico e político mais próximos das exigências da modernidade ocidental. Ao procurar esse caminho de inserção internacional, Dom João garantiu a administração da coroa portuguesa em terras brasileiras e foi levado a adotar uma série de outras medidas e providências régias[66], demonstrando os mecanismos de modernidade mais avançados à época, o que inevitavelmente estimulou o crescimento e o desenvolvimento das vilas e cidades

---

[65] O Imperador contava com seus conselheiros, secretários e ministros de Estado, mas as suas decisões eram tomadas sem um apoio de um corpo diplomático capaz de arrefecer as tensões internacionais com os países considerados potências mundiais, como era o caso da França, no século 19. Foi em 1821 que houve uma separação entre a Secretaria de Negócios Estrangeiros e a Secretaria de Guerra, mas efetivamente a partir da Proclamação da República, em 1889, é que a Secretaria de Negócios Estrangeiros passou a denominar-se *Ministério das Relações Exteriores*. Atualmente, "o Ministério das Relações Exteriores (ou Itamaraty) é o órgão do Poder Executivo responsável pela política externa e pelas relações internacionais do Brasil, nos planos bilateral, regional e multilateral." (ITAMARATY, 2018).

[66] Dentre elas: (1) cadeira de ciência econômica e de anatomia (RJ); (2) Companhia de Seguros Boa-Fé (Salvador); (3) Conselho Supremo Militar e de Justiça; (4) livre estabelecimento de fábricas e de manufaturas; (5) comércio de pólvora e de salitre (Minas Gerais); (6) isenção do comércio de escravos da Costa da Mina; (7) Casa das Obras; (8) Tribunal da Mesa de Desembargo do Paço, Consciência e Ordens; (9) cargos e funções régias; (10) Real Arquivo Militar, de farmácia no Hospital Militar e da Marinha; (11) guerra aos índios Botocudos; (12) nomeação do Bispo do RJ.

litorâneas como Recife, Rio de Janeiro, Salvador e Vila Rica. A missão artística francesa de 1816[67] indicou a mudança na modus *operandi* da governança nacional, influenciando a fundação da Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios por Dom João em 1816, depois Academia Imperial das Belas Artes em 1822 e finalmente Escola de Belas Artes em 1889. Esta atualmente liga-se a Universidade Federal (RJ). A interiorização das ações régias tardou, mas no decorrer do século 19 os costumes coloniais já sofriam certo revés em função da nova mentalidade de urbanização e de renovação dos hábitos que a corroa portuguesa importara da Europa. A *modernização* do Brasil[68], portanto, é fato diretamente ligado a presença da família real portuguesa e "é nesse período que se opera, por várias causas e sob a influência da cultura francesa, a ruptura com a tradição da arte colonial e, embora ainda informes as novas manifestações artísticas." (AZEVEDO, 1971, p. 460). Há que se perceber nos fatos narrados, o surgimento de uma infraestrutura cultural com reflexos na urbanização e na formação da mentalidade brasileira, assim como, na história do ensino técnico. No Alvará de 5 de janeiro de 1785, assim havia sido determinado:

> Que me sendo presente o grande número de fábricas, e manufaturas, que de alguns anos a esta parte se tem difundido em diferentes capitanias do Brasil, com grave prejuízo da cultura, e da lavoura, e da exploração das terras minerais daquele vasto continente [...] todas as mais sejam extintas, e abolidas em qualquer parte onde se acharem nos meus domínios do Brasil." (DONA MARIA I, 1785, p. 27).

Compreendendo que não havia mais sentido a proibição de fábricas e de manufaturas de algodão, lã, linho, ouro, prata e seda no país, e que isso havia sido causa de revoltas e de formação dos movimentos de independência em Minas Gerais e na Bahia no final do século 18, sobretudo que também implicaria em prejuízo nas relações comerciais e diplomáticas com a aliada Inglaterra, Dom João VI expediu outro decreto no Rio de Janeiro revogando esse dispositivo régio, em 1808. A ideia central era a de promover o comércio com as nações amigas, sobretudo a Inglaterra, com a liberdade de instalação e de funcionamento das indústrias e manufaturas locais:

> promover e adiantar a riqueza nacional [...] convindo remover todos os obstáculos que podem inutilizar e frustrar tão vantajosos proveitos: sou servido abolir e revogar toda e qualquer proibição que haja a este respeito no

[67] Vieram na missão francesa, Joachim Lebreton (Instituto da França), Jean-Baptiste Debret, Auguste Henri Victor Grandejean de Montigny, Carlos Simão Pradier, Auguste-Marie Taunay, Nicolas-Antoine Taunay, Sigismund von Neukomm, Zéphyrin Ferrez, entre outros artesãos, artistas e mestres de ofício.
[68] Houve a criação da Biblioteca Nacional (1810), com de 60 mil volumes da Real Biblioteca do Palácio da Ajuda de Portugal, do Teatro São João (1813) e do Museu Real ou Museu Nacional (1818).

> Brasil e nos meus Domínios Ultramarinos e ordenar que daqui em diante seja lícito a qualquer dos meus vassalos, qualquer que seja o país em que habitem, estabelecer todo o gênero de manufaturas, sem excetuar alguma, fazendo os seus trabalhos em pequeno, ou em grande, como entenderem que mais lhes convém. (DOM JOÃO, 1808, p. 10).

Essa determinação régia estimulou a formação técnica dos trabalhadores nas indústrias de transformação e gerou expectativa de transição de uma economia agrária para uma economia capitalista organizada, notadamente com a criação de escolas e cursos[69]. Iniciou-se a instalação da planta industrial nacional com formação técnica de nível médio e superior, não como um *sistema nacional de educação*[70]:

> Entre o ensino primário e o ensino secundário não há pontes ou articulações [...] as escolas de primeiras letras, como as instituições de ensino médio, em geral ancoradas na rotina. Nenhuma ligação não somente no sentido vertical, entre os diversos graus de hierarquia, mas também horizontalmente entre as unidades escolares do mesmo nível, que funcionavam lado a lado. (AZEVEDO, 1971, p. 460).

Na visão do autor, nesse cenário favorável a educação brasileira percorria um caminho de contradições histórico-políticas, sem uma organização verticalizada, anárquica pedagogicamente e desagregada culturalmente. As ruínas da antiquada instrução colonial e do modelo educacional pombalino, não satisfaziam as demandas de um país em formação. As iniciativas régias de ensino técnico, a baixo custo para os desvalidos também eram insuficientes, pelo caráter antijesuítico e antiescolástico. Nas cidades litorâneas a situação era menos ruim do que nas cidades interioranas, ainda sob as influências da instrução jesuíta, escolástica e de literatura clássica. Haviam exceções, iniciativas para preencher as lacunas do ensino tradicional, como as criações das cadeiras de Matemática Superior (Pernambuco, 1809), Desenho e História (Vila Rica, 1817) e Retórica e Filosofia (Paracatu - Minas Gerais, 1821).

---

[69] Dentre tantos cursos e fundações, citamos na Bahia: cirurgia no Hospital Militar (1808); economia (1808); agricultura (1812); academia médico-cirúrgica (1815); química (1817) e desenho industrial (1818). Em Minas Gerais: escola de serralheiros, oficiais de lima e de espingardeiros (1812). No Rio de Janeiro: Real Academia dos Guardas Marinhas (1808); Banco do Brasil (1808); cirurgia e de anatomia (1808); medicina (1809); agricultura (1814); Academia Real Militar (1810); Biblioteca Nacional (1810); laboratório de química (1812); Faculdade de Medicina (1813); Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios (1816) e Real Academia de Pintura, Escultura e Arquitetura Civil (1820).

[70] O Sistema Nacional de Educação é um dos entraves e/ou desafios para a educação brasileira, tendo sido previsto no artigo 214 da Constituição Federal de 1988 e no artigo 13 da Lei 13.005/2014. Entre idas e vindas no Congresso Nacional e nas rodas de debates entre especialistas educadores, essa agenda instituinte está em curso. Esse sistema poderia promover uma unificação de normas e procedimentos, diminuindo as desigualdades ou discrepâncias entre o ensino público e o privado.

No caso específico da filosofia, as mudanças não foram significativas, com a utilização didática das aulas régias e com o desenvolvimento do programa pedagógico tomista. Uma das exceções, podemos dizer com certeza histórica, que diz respeito ao trabalho desempenhado no Colégio Pedro II, pelo professor Silvestre Pinheiro Ferreira, formado filosoficamente em Coimbra: "[com ele houve] a renovação dos estudos filosóficos em terras brasileiras. Além do livro de 1813, publicou outro em 1839, com o qual procurava afastar do ensino oficial o compêndio de Genuense[71], admitido aqui e além-mar como o livro de texto." (MORAIS FILHO, 1959, p. 21). Em seus trabalhos filosóficos, Genuense estabelecia ligações entre o idealismo e o empirismo tentando a todo custo salvaguardar os valores religiosos capitais da filosofia cristã, mas, nem sempre foi bem compreendido pelos pares e superiores da Igreja Católica. No referido compêndio que tratava de lógica elementar de modo didático, a escrita se aproxima do estilo do filósofo inglês John Locke, entretanto, percebe-se a orientação claramente aristotélico-tomista:

> A lógica é uma arte de cogitar, ou filosofar, isto é, uma arte, que aumenta, forma, e governa a razão no estado da sabedoria. Chama-se arte; porque ensina, e dá os preceitos, e as regras, com que podemos retamente filosofar; pois que todas as disciplinas, que ensinamos os preceitos, e as regras, com que se pode fazer alguma coisa, se chamam artes. Assim que a retórica, e a poética por esta razão se chamam artes." (GENUENSE, 1806, p. 5).

A lógica, assim entendida, possibilita ao principiante em filosofia melhor compreender a natureza da mente humana; as suas faculdades e operações; a tipologia das ideias; a comparação entre a verdade e a mentira; os vários graus do conhecimento; as diferenças entre o raciocínio e a argumentação; e, por fim, o método e a ordenação do pensamento. A obra de Genuense (1806) passou ao *status* de livro oficial de ensino de filosofia no período pombalino, o que explica sua adoção no Colégio Pedro II. No curso de filosofia ministrado pelo professor Ferreira nesta escola, o compêndio de lógica é apresentado e aparece como influência intelectual em seus escritos, como nas *preleções filosóficas sobre a teoria do discurso e da linguagem, a estética, a diceosina e a cosmologia*, de 1813. Mas, em entrar em contato com os círculos franceses da corrente filosófica de Victor Cousin (1792-1867) chamada de

[71] O autor Morais Filho (1959) menciona Genuense em seu texto, a quem já nos referimos nos capítulos anteriores, trata-se do napolitano Antônio Genovesi (1713-1769), mais conhecido como Genuense. Foi um sacerdote italiano e um professor da cadeira de Economia Política na Universidade de Nápoles. O compêndio de lógica traduzido como *As instituições da Lógica escritas para o uso dos principiantes*, foi escrito em 1786, com tradução para o português em 1806.

ecletismo, Ferreira adere às ideias espiritualistas, sob a forma de ecletismo esclarecido. Foi embasado no pensamento de Cousin que no Brasil, segundo Paim (1967), a *escola eclética* conquistou espaços entre 1833 e 1848 no Colégio Pedro II, nas atividades de docência de Ferreira, na cadeira de filosofia, após este ter estudado em Paris e possuir afinidade com as produções intelectuais europeias do período, como o empirismo de Maine de Biran (1766-1824) e do ecletismo *cousiniano*. Assim, estabeleceu-se no referido colégio, intensos debates entre os naturalistas e os espiritualistas acerca do papel da ciência e das humanidades, como a filosofia.

Esse contexto de embate interno no Colégio Pedro II, reflete os movimentos de ideias externas: "a organização do ensino secundário brasileiro se inscreve no contexto de debates sobre os estudos clássicos humanistas *versus* estudos científicos, verificados em diversos países europeus." (LORENZ; VECHIA, 2011, p. 115). Essa correlação entre fatos nacionais e internacionais, já analisamos no trabalho, mas ficará ainda mais evidenciado até o final da investigação. No caso em tela, os autores esclarecem que a influência do exterior, mais precisamente da França, se manifesta nos *planos de estudos*[72] do Colégio Pedro II, entre os anos de 1838 e 1900, expressando a filosofia educacional do Governo Central sobre o ensino secundário.

> O interesse dos políticos e da elite educacional do Brasil pelos acontecimentos educacionais franceses determinou certo paralelismo no conceito do ensino clássico e científico, verificado nas reformas de ensino ocorridas no Collegio de Pedro II e nas instituições Francesas. (LORENZ; VECHIA, 2011, p. 116).

Identificamos o espaço do ensino da filosofia no rol das disciplinas clássicas-humanísticas nessa conjuntura perquirida, verificando a disposição dos planos de estudos em termos de divisão das áreas do conhecimento, em relação a percentagem da carga-horária total do curso:

> no primeiro plano de estudos do Collegio de Pedro II, foi dado grande destaque as línguas grega e Latina, que eram responsáveis por mais da metade das horas destinadas aos estudos clássico-humanísticos. Das horas restantes, a filosofia, a retórica e a poética eram responsáveis por 40 horas; e as línguas portuguesa, inglesa e francesa por 30 horas. Em geral, aproximadamente 62% das 207 horas-aula, previstas, foram dedicadas aos estudos clássico-humanísticos, enquanto 9% e 12% foram dedicadas às de

[72] Formam o conjunto organizado e sistematizado das unidades de uma grade de ensino ou matriz curricular de determinado *projeto pedagógico de curso*, indicando as matérias ou disciplinas de conteúdo programático, nas quais o estudante deve ser aprovado para prosseguir estudando até a obtenção de grau ou requisitos escolares ou acadêmicos de conclusão de estudos.

> ciências e à de matemática; respetivamente, e 11% aos estudos sociais. (LORENZ; VECHIA, 2011, p. 123).

Os professores conseguem demonstrar que a filosofia e as demais disciplinas de caráter humanístico conquistaram maior espaço nos estudos dos alunos no Colégio Pedro II, com privilégio da formação clássica sobre a científica. Alguns fatores explicam esse *status quo pedagógico*, dentre os quais, destacamos: (1) os alunos, em maior número, advinham de famílias e classes sociais abastadas, pertencentes a elite cultural, econômica e política do Brasil Imperial; (2) a minoria dos alunos, das parcelas desfavorecidas economicamente e com pouco acúmulo cultural, recebiam uma formação voltada para as aptidões necessárias às funções laborais; (3) pelo prestígio que gozava o ensino do colégio, os estudos conferiam aos estudantes o privilégio de escolher e frequentar diretamente os cursos superiores desejados, dispensando exames preparatórios correntes e necessários em outras instituições secundárias e (4) no país ainda eram moderadas as influências das ideias científicas mais avançadas e/ou de reconhecimento nos circuitos intelectuais mundiais, de modo especial, na França, Inglaterra e Alemanha: “Considera-se a introdução da Geologia e da Zoologia Filosófica como uma tentativa de sintonizar os estudos com as ideias cientificas em ascensão na Europa.” (LORENZ; VECHIA, 2011, p. 125).

Na investigação, os autores apontam que esse dado refletia, de algum modo, os dados e fatos da década de 1850 no Brasil, na economia, comércio, nas comunicações, nos arruamentos das cidades, na melhoria da infraestrutura dos modais de transporte de passageiros e de produtos, que incidiam sobre a industrialização incipiente e manufatureira daquele período histórico. Em um contexto de ebulição social e de contradições entre a realidade concreta e a desejada, os conflitos de ideias e de interesses estimularam as reformas educacionais, trazendo para o interior das escolas e colégios, os anseios e expectativas de uma sociedade em transformação. Eles observam que não tardou a chegada ao país dos debates em ascensão na Europa acerca de um tipo diferenciado de ensino, mais próximo das necessidades técnicas e científicas que pressionavam o Governo Central brasileiro e percorriam as esferas educacionais e as instituições voltadas para a agricultura, o comércio e a indústria.

> A reorganização dos estudos oferecia os elementos essenciais das Ciências Naturais e Matemáticas, bem como conhecimentos de História e Geografia do Brasil aos alunos que pretendessem seguir uma das carreiras técnicas. O papel das ciências no ensino secundário parecia ter ficado bem definido. Por

> outro lado, os alunos que seguissem os Estudos de Segunda Classe teriam curso com função meramente preparatória aos cursos superiores, composto por estudos das línguas clássicas e modernas, Filosofia, Retórica, Geografia e História Universal e do Brasil. (LORENZ; VECHIA, 2011, p. 127-8).

O tema do *progresso* surge como uma questão a ser resolvida no âmbito do colégio e sua ressonância na filosofia europeia era visível na problemática da técnica e do positivismo no final do século 19. Um problema, à primeira vista, intransponível, mas colocado no debate sobre o *locus* científico, isto é, em que medida a sociedade brasileira pode livrar-se ou rechaçar os avanços prometidos pela ciência e seu método de apropriação técnica do mundo e da *physis*. Assim, a contestação da supremacia dos saberes clássicos-humanísticos sobre os saberes empírico-formais, adentra na educação como imperativo e como imposição teórica-metodológica. Por essa razão, Lorenz & Vechia (2011) têm dados suficientes para identificar que nas décadas de 1870 e 1880, o país vivenciou debates educacionais em âmbito nacional, dos quais resultaram iniciativas e/ou projetos de reforma da educação brasileira. Relembram o Decreto nº. 981 de 1890, no qual Constant determinou a redistribuição das disciplinas do *Curso do Gymnasio Nacional*, na hierarquia do conhecimento dada por Comte[73].

> Segundo essa ótica, as Ciências tratariam de forma progressivamente mais concreta dos fenômenos naturais até chegar ao estudo do Homem. As disciplinas, portanto, foram organizadas a partir da Matemática, passando pelas Ciências e terminando com a Sociologia. Para operacionalizar essa hierarquia, foram suprimidas do rol de disciplinas a de Filosofia, a Retórica e a Poética, e a História da Literatura Geral. Por outro lado, foram introduzidas as disciplinas: Mecânica, Astronomia, Meteorologia, Biologia, Sociologia, Economia e Cálculo. (LORENZ; VECHIA, 2011, p. 127-8).

A reforma é compreendida nesse ambiente nacional marcado pelas ideias do exterior, no pensamento positivista comteano que retomava o empirismo desenvolvido desde o século 17 por Locke, Bacon e Hume. Na acepção de Comte, o mecanicismo científico daqueles filósofos transforma-se em *mecanicismo* ou *física social*. O cientificismo e seu método, isto é, o da experimentação, fundava aquilo que na mentalidade da burguesia dominante seria o carro chefe do desenvolvimento técnico-científico do Brasil e da formação dos trabalhadores em bases técnico-científicas.

---

[73] Augusto Comte (1798-1857) nasceu em Montpellier, França, de uma família católica e monarquista. Viveu a infância na França napoleônica e estudou no colégio de sua cidade e depois em Paris, na Escola Politécnica, tornando-se discípulo de Saint-Simon. Dedicou-se aos estudos da filosofia positiva, considerada por ele como uma religião da qual era o pregador. Para ele, existiu na história três estados: (1) teológico, (2) metafísico e (3) positivo (auge do progresso da humanidade). Sobre as ciências, distinguia as abstratas das concretas, sendo que a ciência mais complexa e profunda seria a sociologia.

> Os conhecimentos científicos que constituíam parte do patrimônio cultural mundial e francês foram, dessa forma, transmitidos aos alunos e professores do Collegio de Pedro II. Por adotar muitos compêndios aprovados pelo Ministerè de I´Instruction Publique da Franca, o Colégio garantiu a equivalência do seu ensino de Ciências ao ministrado nos liceus franceses e, assim, a contemporaneidade e modernidade de seus programas. (LORENZ; VECHIA, 2011, p. 147).

Nessa perspectiva é que as disciplinas clássicas-humanísticas foram repensadas no limiar do século 20 no Brasil. O ensino secundário refletia essa filosofia educacional do Governo central, mas não era muito diferente na sociedade civil organizada, conforme veremos nas análises posteriores. A filosofia, entre nós, ironicamente sofreu as consequências das determinações da filosofia francesa. Em síntese, as transformações de pensamento na educação e na sociedade brasileira, resumem-se nas ideias comteanas, a saber: (1) princípios gerais da observação passam a valer, como a estática e a dinâmica dos fenômenos; (2) a neutralidade na apreensão dos fenômenos corrobora com as ciências naturais e empírico-formais; (3) é necessário presidir uma reforma no sistema de educação para direcioná-lo aos novos tempos da ciência e (4) a reorganização social, a partir dos imperativos *ordem e progresso* é incorporada nas instituições econômicas, educacionais e no Estado. Recluso nessa condição paradoxal, o ensino de filosofia passa por um processo de enclausuramento institucional, a ser objetivamente analisado adiante.

5.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE A FAMÍLIA REAL PORTUGUESA NO BRASIL

Em linhas gerais, a permanência do rei Dom João VI[74] no Brasil causava uma série de sentimentos controversos. Enquanto ele permanecia no Brasil, seus vassalos em Portugal enfrentavam as tropas espanholas do rei Carlos IV (1748-1819), o *Hunter*, e as tropas francesas do Imperador Napoleão. Contavam com o auxílio do rei da Grã-Bretanha e Irlanda, Jorge III (1738-1820), da casa de Hanôver. Após a batalha do *Cerco de Almeida*, em 1810, a presença inimiga foi expulsa do território português: “dos cerca de 65.000 franceses que tinham entrado em Portugal, em setembro [de 1810] só 46.500 estavam presentes. Os franceses retiraram com baixas muito pesadas, pois de setembro de 1810 a abril de 1811 perderam 25.000 homens.” (GLOVER, 2001, p. 143-8). A expulsão das tropas napoleônicas e de seus aliados

[74] Quando faleceu a rainha Dona Maria I, *a Piedosa*, *a Louca*, no Rio de Janeiro, em 20 de março de 1816, o Príncipe-regente protagonizou outro fato inédito na história europeia: tornou-se Dom João VI, rei do Reino Unido de Portugal, Brasil e Algarves, em território ultramarino.

espanhóis em 1811, assim como o fim do império napoleônico após a Batalha de Waterloo, na Bélgica em 1815, “nunca mais a França teria condições de enfrentar sozinha, vitoriosamente, seus adversários europeus.” (TEIXEIRA, 1996, p. 35). Com Portugal livre, por mais que tenha relutado para evitar uma guerra civil, Dom João VI decidiu nomear como Príncipe-regente do Brasil, o filho Dom Pedro I em 1821. Em seguida, voltou à terra natal, jurando respeitar a Constituição que tinha sido promulgada em sua ausência, em um aceno diplomático ante seus vassalos patrícios: “Bem-vindo sejas, ó monarca invicto, a pôr limite ao nosso desamparo; se de Deus o poder sempre infinito de nós quis confiar um homem raro, jactem-se outras nações de mil extremos, não de terem um rei como nós temos.” (DA COSTA, 1821, p. 6).

A condição de colônia do Brasil foi sendo restaurada, mas a volta do Pacto Colonial era eminente, uma vez que as elites governamentais e comerciais desejavam o retorno dos recursos brasileiros para os cofres régios em Portugal. Os agricultores, intelectuais, comerciantes, clérigos, manufatureiros, mestres e fazendeiros resistiam e cobravam de Dom Pedro I um alinhamento com as forças nacionais e um rompimento com as cortes lusitanas. Como resposta, o Príncipe-regente recusou-se a regressar para Portugal e simbolicamente no Senado da Câmara do Rio de Janeiro, em 1822, declarou que ficaria no Brasil, o que ficou conhecido como o *dia do fico*![75].

A reação das cortes portuguesas foi imediata e as pressões aumentaram. Dom João VI tentou a reversão isso, mas em 7 de setembro de 1822, Dom Pedro I declarou a Independência do Brasil, sendo proclamado novo imperador brasileiro, lançando-se “as bases para uma revolução cultural que, embora lenta, culminou de certa forma na introdução de hábitos de pensamento e ação que vigoravam na Europa no século XIX e compuseram a ideologia da burguesia brasileira em ascensão no final do século.” (ROMANELLI, 1989, p. 39). Esse ato provocou a fundação do Império no Brasil, mas não foi decisiva para modificar o *status quo* nem tampouco equacionar os diversos problemas nacionais: (1) havia um anseio nacional para a superação das fórmulas e estilos de vida educacional, moral, política e religiosa dos séculos anteriores densamente regidos pela tradição teológica-metafísica escolástica tomista e (2) as forças intelectuais e sociais exigiam radicais modificações na sociedade brasileira.

---

[75] A declaração do Príncipe-regente que ficaria no Brasil: "Como é para o bem de todos, e felicidade geral da Nação, estou pronto: diga ao povo que fico. Agora só tenho a recomendar-vos união e tranquilidade", estabeleceu o desacato às Cortes Gerais, Extraordinárias e Constituintes de Portugal e a separação definitiva entre a colônia e a metrópole.

5.2 AS REFORMAS EDUCACIONAIS E A FILOSOFIA NO BRASIL IMPERIAL

No Brasil imperial emergente não há dúvida de que os princípios e as formas de organização espaço-temporal erigidos na modernidade europeia incidiam sobre os pensamentos e os ideais dos intelectuais brasileiros, que procuraram em obras escritas e em movimentos sociais sua expressão e validação. As tensões geradas nas lutas intelectuais e bélicas pela derrocada do colonialismo e pela implantação do republicanismo em terras brasileiras, foram marcadas por temáticas de vida humana avançada pós-colonial: antitradição, antropocentrismo racionalista, capitalismo industrial, cidadania, educação laica, experimentalismo, nacionalismo e urbanização. Via-se que tudo passava uma renovação da educação nacional. Inicialmente, foi em torno da ideia de um modelo de educação, no seu duplo aspecto de qualificação das escolas e de sua distribuição racional pelo território brasileiro que se travaram os debates nos círculos intelectuais e políticos, no primeiro quarto do século 19[76]. A Constituição do Brasil de 1824, outorgada por Dom Pedro I, estabelecia já em seu artigo 179 que “a instrução primária é gratuita a todos os cidadãos”, garantindo a criação de colégios e universidades para o ensino dos elementos das ciências, belas-artes e artes, o que arrefecia as expectativas de educadores que reivindicavam uma proposta mais arrojada de um sistema nacional de educação, organizado e estruturado sob um sistema articulado entre as escolas e as diretrizes nacionais de educação. Entretanto, isso não ocorreu nem tampouco com a Lei de 15 de outubro de 1827, a primeira legislação surgida sobre o ensino elementar no Brasil, que se limitou a criar escolas de primeiras letras nas cidades e vilas do país:

> Em 1827, vingava um outro, bem mais modesto, o projeto, que a comissão técnica apresentou à Câmara criando escolas primárias em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos. [...] todavia, a situação do ensino secundário continuou a mesma, continuando a ser ministrado, em geral, em más condições, nas aulas avulsas e, um pouco melhor, nos seminários. (COSTA, 1956, p. 42).

[76] O projeto de Constituição elaborado pela Comissão da Assembleia Constituinte, inspirado no dispositivo análogo da Constituição Francesa de 1791: “Tinha o malogrado projeto da Constituição de 1823 os seguintes dispositivos: 1) haverá, no Império escolas primárias em cada têrmo; ginásios, em cada comarca; universidades nos lugares mais apropriados; 2) leis e regulamentos marcarão o número e a constituição desses estabelecimentos; 3) é livre a cada cidadão abrir escolas para o ensino público, contanto que responda pelos abusos.” (COSTA, 1956, p. 42). Mas, com a dissolução da Constituinte de 1823, esse projeto e outras iniciativas sobre a instrução pública foram desencorajadas.

O texto da lei deixa a entender que o Brasil teria uma educação formal abrangente e democraticamente distribuída, mas, infelizmente, os dispositivos ficaram na intenção do legislador, sendo que essa lei fracassou por várias causas econômicas, políticas e técnicas. Na ilusão de se resolver a não-efetividade da lei, procurou-se a "divulgação do método de Lancaster ou de ensino mútuo que quase dispensava o professor. Transcorreram quinze anos (1823-1838) até que se dissipasse todas as ilusões." (AZEVEDO, p. 1971, 572). Contudo, a adoção do método de Lancaster ou de *ensino mútuo* foi mais uma tentativa fracassada de incorporar mais uma nova influência estrangeira, vinda desta vez da Inglaterra, para solucionar o problema de educação popular, com uma quantidade insuficiente de professores. O quadro geral da instrução pública no Império foi fortalecido com a criação de novos cursos superiores aos moldes dos existentes no governo de Dom João VI sem, no entanto, provocar alterações significativas no ensino básico. Haviam poucas escolas de primeiras letras com uso de aulas avulsas, sob a égide das aulas-régias antiquadas. No geral, esse ensino foi o que mais resultou do período colonial e imperial precedendo a reforma constitucional que viria em 1834. No Ato Adicional de 1834 – Lei nº 16, de 12 de agosto de 1834, o Art. 10, § 2º:

> Conferiu às províncias o direito de legislar sobre a instrução pública e estabelecimentos próprios a promovê-la, excluindo, porém, de sua competência, as faculdades de medicina, os cursos jurídicos, as academias então existentes e outros quaisquer estabelecimentos que, no futuro, fossem criados por lei geral. (HAIDAR,1972, p. 17).

Despontava na legislação brasileira, uma dualidade de competência relativa a educação formal cabendo ao poder central o controle do ensino em todos os níveis e graus até então existentes na capital federal, assim como do ensino superior no restante do país. O ensino básico (primário e secundário), ficou estabelecido como de responsabilidade das Províncias, o que até os dias atuais se vê nos Estados. Em tese, tanto o poder central como o poder provinciano legislavam sobre o ensino nas diferentes modalidades, podendo criar escolas e instituições superiores. A atuação do poder central ficou limitado ao ensino superior e o ensino básico para as províncias:

> o monopólio que o poder central passou e exercer sobre a instrução superior, ministrada nos cursos jurídicos de São Paulo e de Olinda, nas escolas de Medicina do Rio de Janeiro e de Salvador e nas academias Militar e da Marinha, localizadas na Corte acabou por influir na composição do currículo e na estrutura das escolas secundárias, que se transformaram em escolas preparatórias para ingresso em tais cursos superiores. (SOUZA, 1992, p. 40).

A demanda preferencial das camadas populares pelos cursos jurídicos de caráter humanista e universalista, veio a promover e influenciar toda a organização e funcionamento do ensino secundário, com conteúdo humanístico, propedêutico e classista. De algum modo, foi pela criação dos cursos superiores no Brasil de caráter profissionalizante que corroborou para a redução do ensino secundário à simples cursos preparatórios para o ingresso ao ensino superior, demarcando o ensino formal imperial como propedêutico[77]. Após o Ato Adicional de 1834, iniciativas de Estado foram tomadas para buscar uma reversão disso, com iniciativas de uniformização, organicidade e seriação sem, todavia, produzirem êxito prático. Nos recém-criados liceus provinciais, como o Ateneu do Rio Grande do Norte (1835) e os Liceus da Bahia e da Paraíba (1835), havia carência de estrutura e precariedade de funcionamento. Uma das iniciativas com maior chance de êxito educacional diz respeito ao Seminário de São Joaquim, no chamado *município neutro* (Rio de Janeiro), transformado em Colégio de Pedro II, pelo decreto imperial de 1837. Havia expectativa de que esse novo colégio se tornasse um modelo para os demais estabelecimentos de ensino secundário. Mantido pelo poder central, teve seus estudos organizados de forma seriada e orgânica, a exemplo dos colégios franceses, oferecia aos egressos dos cursos, o grau de bacharel em Letras, dando-lhes direito ao ingresso direto nos cursos superiores. Já no final do período imperial, após as reformas educacionais também foi reduzido a mais um curso preparatório para o ingresso ao ensino superior. Alguns estabelecimentos particulares de ensino secundário criados durante esse período[78], nas diversas províncias brasileiras, obtiveram acertos no oferecimento e manutenção de ensino regular, orgânico e seriado, o que atraiu parcela significativa de estudantes dos estabelecimentos públicos de instrução secundária, fenômeno atualmente bem conhecido e debatido nos círculos especializados em educação brasileira:

---

[77] Essa demarcação reducionista das etapas formativas inferiores em relação às etapas superiores do ensino atingiu conotação prejudicial aos parâmetros e diretrizes curriculares no século 20: “a função atribuída aos estudos secundários encarados no império, quase que exclusivamente como canais de acesso aos cursos superiores, os reduziu de fato aos preparatórios exigidos para a matrícula nas faculdades.” (HAIDAR, 1972, p. 47).

[78] Como são muitos escolas particulares criadas no período imperial, segundo Haidar (1972), registramos algumas: Caraça, Campo Belo e Congonhas do Campo (Minas Gerais, 1820); Dr. Köpke e São Pedro de Alcântara (Petrópolis, 1855); Ginásio Baiano, São João, João Estanislau da Silva Lisboa e Ernesto Carneiro Ribeiro (Bahia, 1858); Pedro Stall, Meneses Vieira, Aquino e Abílio (Rio de Janeiro, 1871); Desterro (Santa Catarina, 1842); São Luiz, Culto à Ciência, Americana e Piracicabano, (São Paulo, 1867, 1874, 1870, 1881); Seminário e Colégio de Pernambuco (Pernambuco, 1867-73) e liceu Paraibano e o colégio Brandão (Cajazeiras, 1842, 1866).

> Os estabelecimentos particulares do ensino não atraíam, entretanto, somente os interessados em estudos fáceis e rápidos. Ainda que em diminuto número, colégios havia nas províncias que, graças à qualidade superior de seu ensino, desviavam dos estabelecimentos públicos, os que buscavam melhor preparo básico para os cursos superiores. (HAIDAR, 1972, p. 175).

Foram feitas leis, portarias e decretos durante o Império para regulamentar esse ensino público e particular. A legislação educacional que adveio das Reforma Couto Ferraz e Leôncio de Carvalho, é a que trouxe algumas alterações relevantes no quadro existente. A Reforma Couto Ferraz originou-se do projeto de Luiz Pedreira do Couto Ferraz e de Justiniano José da Rocha, transformando-se em lei em 17 de setembro de 1851. A aprovação dessa lei foi importante para a implantação da Reforma Couto Ferraz, através do Decreto 1.331-A, em 17 de fevereiro de 1854. Dentre as medidas estabelecidas nessa reforma educacional, para Souza (1992), destacam-se: (1) criação da Inspetoria Geral da Instrução Pública; (2) inspeção dos estabelecimentos públicos e particulares de instrução primária e secundária; (3) exercício do magistério público, somente por cidadãos brasileiros; (4) divisão das escolas primárias de instrução pública em escolas de 1° grau (instrução elementar) e escolas de 2° grau (instrução superior); (5) abertura de estabelecimentos particulares de instrução primária e secundária; (6) criação de bancas de exames de preparatórios na Corte junto a Inspetoria Geral; (7) garantia de ingresso em qualquer curso superior, aos bacharéis em letras do Colégio de Pedro ll; entre outros.

Não houve alteração relevante no quadro geral da educação formal, especialmente de nível médio, nos anos seguintes da promulgação do decreto educacional nº 1.331-A. Outra tentativa ocorreu com Reforma Leôncio de Carvalho, nome emprestado do professor e Ministro dos Negócios do Império. Por meio do Decreto 7.247 de 1879, ficou consagrado o princípio da liberdade do ensino, embora sujeito à inspeção governamental. Foram várias as medidas previstas pela reforma, mas dependentes de regulamentação legislativa que não ocorreu. Dentre elas, efetivamente algumas tiveram reflexos na sociedade: (1) liberdade de credo religioso a alunos e professores; (2) oficialização do regime de livre frequência e (3) regime de matrículas por disciplinas em qualquer nível de ensino público ou particular. Essa reforma pouco contribuiu para alterar o perfil do ensino secundário no Império, mas desferiu um golpe mortal contra o ensino secundário regular, ao consagrar o regime de matrícula por disciplina e o regime de livre frequência, até no Colégio Pedro II, reduto de ensino público regular orgânico e seriado. Já no final do período imperial

outras tentativas surgiram nas províncias e no *município neutro*, no sentido de suprir as necessidades educacionais da população brasileira, assim como para corrigir as deficiências estruturais do ensino, materializadas em duas iniciativas: (1) substitutivo Rui Barbosa de 1882 e (2) projeto de Cunha Leitão de 1880. Propunham o fim dos exames parcelados, a exigência do grau de bacharel para o ingressante em cursos superiores e a concessão aos estabelecimentos particulares do direito de conferir títulos acadêmicos, segundo os padrões vigentes no Colégio Pedro II.

> O projeto Rui Barbosa reservava unicamente aos estabelecimentos públicos o direito de conferir o bacharelado em letras e ciências [...] O projeto defendido por Cunha Leitão [...] ia mais além prevendo a equiparação dos estabelecimentos particulares, aos quais seria reconhecido o direito de conferir graus. (HAIDAR, 1972, p. 63-4).

Como os referidos projetos não chegaram a ser aprovados não havia mais tempo para se efetuar qualquer mudança que contribuísse efetivamente para a melhoria da instrução pública ainda durante a vigência do Império.

5.3 DEMARCAÇÃO ESPAÇO-CONCEITUAL DA FILOSOFIA NO BRASIL IMPERIAL

A investigação sobre o período imperial demonstra os indícios de presença da filosofia na capital e nas províncias brasileiras. Em certos momentos, foi estabelecida como uma disciplina obrigatória em estabelecimentos de ensino de nível médio em escolas públicas e privadas. Contudo, a sua presença foi condicionada ao fato de ser ela um pré-requisito durante o período imperial para o acesso aos cursos superiores. Para o ingresso nas Faculdades de Medicina, criadas por lei de 3 de outubro de 1832, a partir das academias médico-cirúrgicas fundadas por D. João na Bahia e no Rio de Janeiro, os conhecimentos exigidos seriam mais reduzidos: latim, francês ou inglês, *filosofia racional e moral*, aritmética e geometria. Também para medicina não se exigia nenhum conhecimento de ciências naturais. Na Faculdade de Medicina não seriam criados cursos preparatórios. No Colégio Pedro II, a filosofia aparece por volta de 1837, como demonstram os indicadores a seguir: “filosofia com 34 alunos; retórica com 11 alunos; grego com 3 alunos; francês com 3 alunos; inglês com 5 alunos; comércio com 78 alunos; geometria (vacante).” (MACIEL, 1959, p. 18). O autor ajuda a compreender o espaço institucional ocupado pela filosofia no referido colégio, mesmo durante as reformas por que passou durante sua existência no Império.

No Regulamento nº 8 de 31 de janeiro de 1838, que organizou o primeiro plano de estudos da instituição, o ensino da filosofia foi determinado para a 7ª e 8ª séries,

perfazendo um total de dez lições por semana para cada aluno. Os primeiros professores ocupantes da cadeira de filosofia, foram: Joaquim Caetano da Silva, Tibúrcio Antonio Carneiro, Santiago Nunes Ribeiro e D. Francisco de Paula Menezes. Pelo Decreto nº 62, de 19 de fevereiro de 1841, a duração do curso secundário foi reduzida para sete anos e o ensino da filosofia passou a ser ministrado nos 6º e 7º anos, perfazendo um total de 5 lições por semana para cada aluno. A situação era muito diferente nos outros estabelecimentos de ensino, sendo que a filosofia não gozava do mesmo prestígio e espaço curricular:

> depois de tão grandes revoluções da filosofia moderna, ela é ainda ensinada em um compêndio de Genuense, por ordem do governo. Melhor fora nada ensinar-se absolutamente deste ramo, talvez o mais importante dos conhecimentos humanos. Duas ou três línguas, a cartilha de Genuense, alguns retalhos de Quintiliano, eis de que constam os estudos clássicos na capital, no centro das luzes e da civilização do império, eis a instrução preparatória que ela oferece aos que têm de penetrar um dia no santuário das ciências e servir o Estado nas primeiras posições políticas e administrativas. (HAIDAR, 1972, p. 102-3).

Havia, portanto, duas observações acerca do espaço ocupado pela filosofia: primeira, era restrita a alguns colégios no país e gozava de prestígio no Colégio Pedro II; segunda, a utilização de compêndio clássico aristotélico-tomista não era aceita e combatida pelos intelectuais e educadores esclarecidos da época, entre eles, o já citado Silvestre Ferreira Pinheiro. Nas aulas de filosofia e retórica exigia-se alternativas para os compêndios e substitutos à altura dos clássicos, mas a tradição escolástica resistia em cada colégio, sendo utilizados ocasionalmente outros recursos ou meios didáticos, por exemplo, apostilas e cadernetas. As legislações, pelo menos, garantiam certa estabilidade de presença da disciplina na matriz curricular[79]. Para Haidar (1972), pelo Regulamento de 17 de fevereiro de 1866, o ensino da filosofia passou a fazer parte dos estudos de 2ª classe, ministrado nos 5º, 6º e 7º anos; pelo Decreto nº 2.006, de 24 de outubro de 1867, o ensino da filosofia continuou a fazer parte dos estudos de 2ª classe, porém, ministrado apenas nos 6º e 7º anos; segundo o Decreto nº 2.883, de 1º de fevereiro de 1862, a divisão em dois ciclos foi suprimida e o ensino da filosofia passou a ser ministrado, sob novas denominações nos 6º e 7º anos; pelo Decreto nº 4.468, de 1870, baixado pelo Ministro do Império, Paulino de

[79] Conforme os documentos e os autores citados, podemos dizer que o ensino da Filosofia também era ministrado nos estabelecimentos particulares de ensino secundário durante o Império. É o caso do Colégio Abílio, fundado na Corte em 1871, que mantinha o ensino de filosofia nos 6º e 7º anos.

Souza, o ensino da filosofia continuou a ser ministrado nos dois últimos anos, sob a denominação de *filosofia*; o Decreto nº 8.130, de 12 de março de 1876, previu que as disciplinas necessárias aos preparatórios passaram a ser ministradas nas primeiras cinco séries do curso secundário, sendo a filosofia ministrada somente no 4º ano; e, por fim, o Decreto nº 6.884, de 20 de abril de 1878, defendido por Leôncio de Carvalho, determinou que o ensino da filosofia voltasse a ser ministrado nos 6º e 7º anos, assim permanecendo após a reforma promulgada pelo Decreto nº 8.051, de 25 de março de 1881. Mesmo anteriormente ao Colégio Pedro II, a filosofia era ensinada nas escolas das províncias e da capital, mas as legislações alteraram o seu espaço na matriz curricular mantendo seu *status* de disciplina humanística.

Havia certa sensibilidade nas comissões legislativas pela presença atuante de movimentos de intelectuais e professores das áreas afins à filosofia, o que vez ou outra resultava em projetos encaminhados à apreciação do legislativo, recomendando a inclusão da filosofia nos estudos de nível médio. O projeto do deputado António Carlos Ribeiro de Andrade, encaminhado à Comissão de Instrução Pública, em 1823, é um exemplo de iniciativa favorável à disciplina. No projeto, havia a proposição de que os cursos secundários tivessem a duração de 8 anos com a inclusão da filosofia no 3° ano. Outra iniciativa foi o projeto dos deputados Januário da Cunha Barbosa, Pereira de Meio e Ferreira França, membros da Comissão de Instrução Pública, que encaminhado a proposta de lei para apreciação em 16 de junho de 1826, solicitando a criação imediata da cadeira de filosofia especulativa. Embora sem êxitos legislativos, os projetos indicavam boa vontade de parcela da população, sobretudo de brasileiros esclarecidos como José Soriano de Souza, Tobias Barreto e Silvio Romero, para a sobrevivência dos conhecimentos filosóficos nas cadeiras e matrizes curriculares das escolas públicas e particulares.

Ainda durante o século 19, encontramos pensadores e professores atuando no ensino secundário e superior, resistindo e defendendo a filosofia na educação formal e na formação da identidade do brasileiro. Como representantes de quatro tendências filosóficas, podemos citar na corrente eclética, o Frei Francisco de Mont'Alverne, Silvestre Pinheiro Ferreira, Domingos José Gonçalves de Magalhães, Eduardo Ferreira França e Manoel de Moraes e Vale; na corrente tomista, José Soriano de Souza; na corrente do evolucionismo, Tobias Barreto e Silvio Romero; e, por fim, na corrente positivista, Benjamin Constant, Miguel Lemos, Luis Pereira Barreto e Teixeira Mendes. Até a primeira metade do século 19, prevaleceu a orientação tomista do

ensino da filosofia nos cursos de nível médio, evidenciada pelo uso que se fez do compêndio aristotélico-tomista de Genuense.

> Um documento extremamente interessante, a saber, uma carta escrita na Bahia pelo Cônego Dr. Antonio Joaquim das Mercês ao Padre Mestre Amarei, em 12 de agosto de 1851, onde o referido Cônego faz uma retrospectiva histórica dos primeiros professores de filosofia que atuaram no Brasil, mais especificamente na Bahia, em Alagoas e Paraíba, durante o século XVIII e na primeira metade do século XIX, e uma relação dos compêndios por eles utilizados, é mais um testemunho da forte presença do tomismo nas aulas de filosofia ministradas nos cursos secundários no período em questão. (SOUZA, 1992, p. 56).

Na referida carta[80] do Cônego Mercês, dividida em seis partes, encontramos relatos históricos que reforçam a presença do conhecimento filosófico brasileiro, especialmente nos períodos pré-republicanos: (1) refere-se aos primeiros plantadores do ensino de filosofia no país, os padres da Companhia de Jesus, os Beneditinos, os Carmelitas e os Franciscanos; (2) analisa diversos nomes de jesuítas que ministraram a disciplina, os compêndios utilizados por eles, seus seguidores e discípulos; (3) menciona os beneditinos, seus compêndios e ensinamentos; (4) menciona os carmelitas; (5) descreve sua própria história e atuação enquanto professor e militante e (6) trata da atuação dos franciscanos face a filosofia e a educação em geral. A partir desse documento, observamos que até a primeira metade do século 19 prevaleceu a orientação tomista no ensino de filosofia, ministrada nos cursos de nível médio com adoção do livro-texto de Genuense. A partir de 1850, a influência das correntes ecléticas, do evolucionismo e, posteriormente, do positivismo, passou a se fazer presente com maior intensidade e na medida em que os principais representantes dessas correntes filosóficas começaram a lecionar filosofia em estabelecimentos de ensino secundário promovendo a disseminação de novas ideias, métodos didáticos e pedagógicos. O efeito imediato dessas novas diretrizes de pensamento educacional

[80] Em todas as parte da carta, a lucidez e a correção na narrativa dos fatos e personagens ligados a filosofia, o que nos assegura confiança no testemunho do erudito religioso carmelita: “pelo que respeita a Lentes Públicos, isto é, pagos pelo erário público e por ordem do Governo não consta que, antes de professor, Carneiro de Campos os tivesse aqui havido, pois que os mancebos que até então se destinavam às ciências altas ou aprendiam, como já dissemos, a Filosofia nos pátios dos conventos, para depois irem à Lisboa ou Coimbra, apreenderem tudo o mais: ou logo depois de terem aprendida o simples latim, iam a Coimbra estudar a Filosofia e mais preparatórios para entrarem nas altas ciências e formarem-se nelas. [...] Deste modo é que aqui tem ido em progresso o ensino de filosofia racional, moral e física geral, além dos outros ramos da física particular e experimental que se ensina na Academia ou Escola de Medicina, cujo fundador foi o sábio médico Dr. José Lino Coutinho, quando Ministro de Estado e seu primeiro diretor, o igualmente filósofo médico Dr. Avelino. Eis aqui somente o que me tem podido ocorrer sobre a história da origem e progresso de Filosofia na Bahia, Alagoas e Paraíba.” (MERCÊS, 1971, p. 75-7).

foi o abandono do compêndio escolástico-tomista de Genuense, substituindo-o pelos textos dos próprios professores alguns, inclusive, sob a forma renovada de compêndio filosófico utilizados em aulas, conferências e em publicações.

Novas influências chegaram nas salas de aula de filosofia, como por exemplo, o *curso elementar de filosofia* do pensador e educador francês Barbe Abbé, adotado no Colégio Pedro II, em 1855. Desse modo, os professores-filósofos do ecletismo brasileiro encontraram nas ideias dos ecléticos filósofos franceses, sua inspiração e suporte teórico-metodológico. Dentre outros personagens, podemos citar Domingos Jose Gonçalves de Magalhães, Visconde de Araguaia (1811-1882), que ocupou a cadeira de filosofia no Colégio Pedro II no ano de 1838; o Frei Francisco Mont-Alverne (1748-1858), que foi professor do Visconde de Araguaia quando lecionava filosofia no Seminário São José, em 1833, cujo curso foi publicado como Compêndio de Filosofia, no ano de 1859; Silvestre Pinheiro Ferreira (1769-1846), atuante conferencista filosófico no Seminário de São Joaquim nos anos de 1813, tendo publicadas suas conferências na imprensa régia; Manoel Maria de Moraes e Vale (1824-1886) e Eduardo Ferreira Franca (1808-1857), ambos professores da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro e da Bahia, com publicações de obras filosóficas de caráter eclético e sensista, enfatizando as ideias filosóficas advindas das sensações. A ocorrência das correntes filosóficas no período imperial apresentava contradições e tensões de fundo teórico como também de determinação pragmática. O registro do embate entre o pensamento tomista e o evolucionista, como exemplificação, deu-se na disputa no Ginásio Pernambucano[81] em Recife, quando um tomista e um evolucionista disputavam a vaga para professor de filosofia:

> Coube a Tobias Barreto entrar em choque com as ideias dominantes quando teve como adversário José Soriano de Souza no concurso para provimento da cadeira de filosofia no Ginásio Pernambuco. Isso se deu em 1867, mesmo ano em que o segundo diplomado pela Universidade de Lovaina, publica seu volumoso *Compêndio de Filosofia ordenado segundo os princípios e o método do Doutor Angélico S. Tomás de Aquino*. Em 1871, volta a publicar *Lições de filosofia elementar racional e moral*, com a mesma direção espiritual. (MORAIS FILHO, 1959, p. 25).

[81] Recentemente o Ginásio Pernambucano, considerado “a instituição de ensino mais antiga em atividade do país fica no coração do Recife. Às margens do Rio Capibaribe, na Rua da Aurora, o Ginásio Pernambucano chega em 2015 aos 190 anos procurando se modernizar, mas mantendo a tradição.” (NASCIMENTO, 2015, p. 1).

Não se pode ignorar o fato de que o duelo profissional também tinha correspondente na produção e disseminação de ideias e valores filosóficos no Brasil. Como um dos mais importantes representantes do movimento renovador da corrente escolástica que se processava na Europa, em terras brasileiras, Jose Soriano de Sousa (1833-1805) pretendia a restauração do antigo escolasticismo sobrepujado pelas ideias do cartesianismo. Com formação médica brasileira e filosófica francesa, dedicou-se em Recife a publicar textos didáticos e livros para reavivar nos meios culturais e acadêmicos brasileiros o pensamento escolástico. Para ele, não existia algo significativo que elevasse o espírito a Deus nos manuais usados nos colégios leigos ou mesmo eclesiásticos, o que fica evidenciado em suas obras. A oposição a suas ideias ocorreu em torno da Faculdade de Direito do Recife com os filósofos Tobias Barreto (1839-1889) e Silvio Romero (18451-1914), que idealizaram e colocaram em movimento intelectual as discussões sobre a cultura nacional oferecendo novas interpretações contrárias ao que havia sido produzido pelos jesuítas. O movimento da Escola do Recife não tinha uma concepção filosófica única, representando as tendências gerais, embora o caráter evolucionista apareça nas produções do grupo intelectual. O próprio Barreto, depois de entrar em contato com as correntes ecléticas e espiritualistas por meio de lições que recebeu no curso do Frei Itaparica, na Bahia, e de uma adesão provisória ao pensamento de Comte, aderiu à filosofia alemã evolucionista. Barreto ficou conhecido como um agitador intelectual, crítico da cultura nacional e um espírito livre e combatente de ideias que considerava antiquadas para a formação do pensamento brasileiro esclarecido.

Com essa biografia polêmica, mesmo tendo sido aprovado em primeiro lugar no concurso do Ginásio Pernambuco, não chegou a ser nomeado e as razões para isso provavelmente dizem respeito ao seu temperamento e suas ideias materialistas. Todavia, oficialmente não recebeu essa avaliação, o que nos leva a suposição. Ao contrário do que se pode pensar, a não-nomeação foi superada e Barreto se dedicou ao ensino universitário tendo sido professor na Faculdade de Direito do Recife. Nessa instituição, desenvolveu seus trabalhos profissionais e intelectuais fazendo severas críticas à forma como a filosofia era transmitida e ministrada nas escolas de nível médio em sua cidade e no Brasil: “Na verdade, o que é a filosofia entre nós? Simplesmente o nome de um preparatório que a lei diz ser preciso para tirar-se o curso de certos estudos superiores.” (BARRETO, 1926, p. 343). Esse espírito crítico também se via no seu colega da Escola de Recife, Romero, que após insucessos nos primeiros

concursos que prestou para provimento da cadeira de filosofia, conseguiu ser aprovado e nomeado professor de filosofia no Colégio Pedro II, em 1880. Nessa instituição, além de cumprir as ementas determinadas nos projetos pedagógicos dos cursos, Romero conseguiu apresentar as suas ideias materialistas voltadas ao positivismo orientado pelo haecklianismo e o evolucionismo darwinista[82]. Isso foi possível, inclusive, porque nessa mesma época foi realizada a Reforma Leôncio de Carvalho que tratava da instrução pública do ensino básico e superior, conforme já analisamos, a qual manteve a cadeira de filosofia no Colégio Pedro II.

> As ideias cientificistas do século, extremamente difundidas entre nós, infiltravam-se pouco a pouco no Colégio Pedro II. Um acontecimento especial viria favorecer a difusão das novas doutrinas no Colégio oficial da Corte. Defendendo a tese da interpretação filosófica na evolução dos fatos históricos, o evolucionista Sylvio Romero conquistava a cadeira de Filosofia do Internato. Condenando o anacronismo dos programas vigentes a seu ver apoiados numa visão inteiramente superada da problemática filosófica, propunha, já em 1880, que se reduzisse a lógica o ensino de filosofia. (HAIDAR, 1972, p. 133).

A partir de sua tese e dos desdobramentos de seu trabalho, uma nova polêmica surgiu envolvendo Romero, professor do internato, e o Dr. Muniz, titular do externato: “os velhos programas defendidos pelo professor de filosofia do externato, Dr. Rozendo Muniz não impediram, entretanto, que as novas ideias filosóficas fossem livremente defendidas por Sylvio Romero de sua cátedra no internato.” (HAIDAR, 1972, p. 134). A tensão entre os dois representantes da filosofia do Colégio Pedro II demonstra como havia um clima de efervescência minimamente estabelecida na capital do Império, assim como ocorria em Pernambuco. Era evidente o resultado do impacto causado pela penetração das novas orientações cientificistas no Brasil, em todas as esferas da sociedade, dos meios culturais, escolares e acadêmicos. Havia uma forte resistência a essas ideias europeias, inclusive, o que acabou por gerar protestos de alguns setores do colégio imperial que não compartilhavam das novas ideias e pedidos de

[82] No século 19, a filosofia praticada nos colégios e faculdades trazia a influência estrangeira para as cadeiras de ensino. Romero trouxe os estudos do alemão Ernst Heinrich Philipp August Haeckel (1834-1919) para o Colégio Pedro II, por acreditar que o artista, biólogo, filósofo, médico e professor naturalista poderia contribuir com o processo de renovação das ideias brasileiras. Esse cientista tinha destaque em sua época, porque possuía vasto conhecimento genealógico relacionado as diferentes formas de vida, era hábil na terminologia da área da biologia, pesquisava antropogenia, ecologia, filogenia e filosofia. Haeckel foi importante divulgador das descobertas feitas por Charles Darwin (1809-1882), considerado o maior cientista-biólogo do século 19, pois suas pesquisas modificaram os rumos da história científica humana, uma vez que colocou em choque a questão do criacionismo e do evolucionismo, em sua obra *Origem das espécies por meio da seleção natural* de 1859.

isenção de frequência dos alunos às aulas de filosofia que divulgassem os pensamentos contrários às crenças e práticas religiosas correntes: “tão franca era a difusão das novas ideias que, em 1883, Pimenta de Laet chegava a pedir, em nome dos mesmos princípios que desde a reforma Leôncio de Carvalho vinham isentando os acatólicos o estudo de filosofia.” (HAIDAR, 1972, p. 134). É nesse cenário histórico-educacional que surge a figura de Rui Barbosa[83], que elaborou o parecer sobre a reforma do ensino secundário e superior recomendando a manutenção da cadeira de filosofia nos cursos de nível médio, com programas mais adequados a realidade concreta do Brasil do limiar do século 20.

> Destaca-se no programa do bacharelado a fórmula em que exprimimos o ensino da filosofia: história das ideias, sistemas e escolas. [...] o que o programa oficial desta disciplina pode indicar, é a história da evolução filosófica, a apreciação crítica da influência de cada escola, o conhecimento das bases da apologia de cada sistema, a separação entre a parte dessas ideias que a verificação experimental tem confirmado e a que pertence ao domínio extra-científico da metafísica e dos sentimentos pessoais do sistemático ou do crente. (BARBOSA, 1942, p. 189-90)

Nesse parecer relativo ao Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879, justamente o regulamento imperial de reforma do ensino primário e secundário no município da Corte, o Rio de Janeiro, e do ensino superior em todo o Império, aparece claramente a visão e a perspectiva de pensamento do legislador Barbosa. Apresentado à Câmara do Império em sessão de 13 de abril de 1882 junto a Comissão de Instrução Pública, composta por ele como relator, Thomaz do Bomfim Spindola e Ulysses Machado Pereira Vianna, seguido de um adiantamento organizado na Secretaria da Câmara dos Deputados, continha os projetos relativos ao ensino público e a filosofia. A concepção acerca dos conhecimentos filosóficos é carregada de novos significados e indica que no período republicano a história da filosofia seria diferente. As ideias de reforma educacional ensejavam ideias de reforma social e política, com inclinação para um modo de pensar e de ação positivista como um horizonte e uma tendência

[83] Rui Barbosa de Oliveira, destacado brasileiro que fez história por ser um exímio polímata, capaz de desenvolver debate em várias áreas do saber humano, o que podemos perceber em sua vasta biografia disponível nos sítios eletrônicos, tendo sido homem da filosofia, das letras, das leis, do jornalismo e da política. Teve papel de destaque no fim do império como um dos defensores e organizadores dos movimentos políticos de implantação da República no Brasil, assim como coautor da Constituição da Primeira República juntamente com Prudente José de Moraes Barros (1841-1902), destacado advogado e político do período, que assumiu a presidência do Estado de São Paulo, depois tornou-se senador, o presidente da Assembleia Nacional Constituinte de 1891 e o terceiro presidente civil do Brasil, por eleição direta. Entre outras causas, Barbosa militou na defesa do abolicionismo, do federalismo e do estabelecimento de plena cidadania aos brasileiros.

teórico-prática. Havia uma aspiração para o fim do Império e a instalação de um novo regime baseado no republicanismo e, pelas ideias positivistas, a coragem cívica dos defensores do movimento republicano cresceu e se fortaleceu, o que corroborava para a chegada da proclamação e da institucionalização de uma República no Brasil. Nas tensões presentes na sociedade brasileira, a ebulição dos novos tempos guardava subjacente razões pouco analisadas, vejamos:

> Essas ideias surgiram, contudo, não no meio dos latifundiários e fazendeiros de café, mas dentre os representantes da nova burguesia emergente, de comerciantes e de burocratas, que se estabeleciam nos aglomerados urbanos e tinham acesso às Faculdades de Direito e às escolas técnicas – à Central e a Militar. É com esse novo grupo que os sentimentos democráticos tomam novo impulso e que os padrões de cultura são revalidados. São, principalmente, militares, médicos e engenheiros, cujas profissões estão mais próximas das ciências positivas, que constituíam essa burguesia emergente, alguns dos quais desiludidos do ecletismo espiritualista que se ensinava entre nós, ou então, revoltados contra a hipocrisia política que reinava entre padres e ricos fazendeiros coniventes no crime da escravidão dos negros. (CARTOLANO, 1985, p. 31).

Há que se ressaltar o papel desempenhado por Barbosa, Constant, Barreto, Lemos e Mendes na reação anticolonialista e pró-republicanista[84]. Todos eles e outros tantos travaram lutas ideológicas durante a vigência do Império e a presença de Dom Pedro I, representante da Coroa portuguesa em território nacional. Na educação formal, as tensões e batalhas ideológicas, filosóficas e políticas refletiam também as insatisfações com o legado do passado. A defesa por uma escola pública leiga com o ensino primário obrigatório e gratuito para todas as classes sociais indica as evidências de mudança do pensamento brasileiro influenciado pelas ideias estrangeiras, sobretudo, do positivismo francês. A contradição é que o ensino de nível médio e o ensino superior parece ainda que não viam com essa mesma convicção, continuando a tradição brasileira de acesso para poucos e sob condições restritivas de acesso, permanência e conclusão:

> É que, em todo o século XIX à raiz e como fonte dessa cultura residia um sistema de formação de elites intelectuais, constituído de um ensino secundário, literário e retórico, e de um ensino superior, exclusivamente profissional e em que faltavam essas instituições destinadas aos estudos filosóficos, metódicos e à pesquisa científica, em que se desenvolvem o espírito crítico e experimental e o gosto da observação e dos fatos. (AZEVEDO, 1971, p. 588).

[84] Nos referimos a Rui Barbosa de Oliveira (1849-1923), Benjamin Constant (1836-1891), Luíz Pereira Barreto (1840-1923), Miguel Lemos (1954-1916) e Teixeira Mendes (1855-1927).

O surgimento dessas novas ideias não reverteu, portanto, as idiossincrasias e os impasses da organização e do funcionamento da instrução formal na fase imperial do país. O dualismo substancial e estrutural na educação formal recebida do período colonial persistia no Império e, desse modo, a formação das classes mais abastadas e das classes pobres ficava na balança da desigualdade de oportunidades nos colégios e faculdades públicas e particulares. A fiscalização e controle das escolas secundárias e das instituições de ensino superior que o governo imperial fazia, contrastava com a débil administração e controle dos governos provinciais ou locais sobre as escolas de ensino primário. Em síntese, a atenção relativa à instrução formal que a elite cultural e econômica recebia era de ordem federal e o cuidado recebido pelas classes populares era de ordem provincial: (1) na esfera federal encontravam-se as instituições responsáveis pela formação dos professores primários e (2) no final do Império a responsabilidade foi transferida para as províncias, o que facilitou a expansão, mas não significou acréscimo na formação desses profissionais. No período imperial, tanto a oferta de ensino, como a questão da formação dos docentes, foi sempre um desafio e uma questão problemática.

5.4 AS REFORMAS EDUCACIONAIS E A FILOSOFIA NO BRASIL REPUBLICANO

Além das questões anteriormente levantadas relativas aos momentos históricos analisados, outras questões gerais são relevantes para compreendermos as situações econômicas, políticas e sociais que levaram ao Golpe de 1889 e a consequente Proclamação da República no Brasil. Dentre essas questões, vale ressaltar a tensão entre as classes sociais do campo e da cidade relativa ao modo de produção baseado no sistema internacional e nacional de escravidão humana.

Foi durante o ano de 1822, com a declaração de fim do período colonial com a formalização de Dom Pedro I do Termo de Vereação do Senado na cidade do Rio de Janeiro, que permitiu a efetiva independência do Brasil de Portugal, que os assuntos problemáticos herdados do colonialismo brasileiro vieram à tona, como imperativos materiais e institucionais que forçaram o governo central a adotar medidas sem o socorro da metrópole. A nomeação pelo Imperador de José Bonifácio como Ministro do Reino e dos Negócios Estrangeiros, em 18 de janeiro de 1822, foi um passo nessa direção. Foi esse hábil e experiente estadista e estrategista político que corroborou em muito para o governo de Dom Pedro I, especialmente para arrefecer as pressões dos grupos liberais para a manutenção do *status quo* a seu favor. A ação liberal de

agradar ao soberano com o título de Defensor Perpétuo do Brasil foi uma das atitudes liberais de aproximação com intermediação de Bonifácio.

Contudo, o principal entrave nas relações entre governo e sociedade civil liberal organizada era a questão da utilização de mão-de-obra escrava: os grupos sociais hegemônicos estavam divididos entre os abolicionistas, que pressionavam o governo central para proibir totalmente a escravidão implantando um regime de trabalho livre; os emancipacionistas, que aceitavam o fim da escravidão, mas lenta e gradualmente; e, os escravistas, que obtinham múltiplos benefícios econômicos e políticos no regime escravocrata e então tinham total interesse em sua continuidade.

No primeiro grupo, predominavam os artistas, intelectuais, políticos e profissionais liberais que defendiam o fim do regime escravocrata e a inserção do Brasil no grupo dos países democráticos mais avançados do ponto de vista do índice de desenvolvimento e proteção de direitos humanos. Dentre tantos, citamos o jangadeiro cearense Francisco José do Nascimento (1839-1914), de Aracati/CE; o poeta baiano Castro Alves (1847-1871), de Curralinho/BA; o engenheiro baiano André Rebouças (1838-1898) de Cachoeira/BA; o tipógrafo carioca Francisco de Paula Brito (1809-1961) do Rio de Janeiro/RJ; o rábula baiano Luís Gonzaga Pinto da Gama (1830-1882) de Salvador/BA; o jornalista Joaquim Aurélio Barreto Nabuco de Araújo (1849-1910) de Recife/PE; o político fluminense José Carlos do Patrocínio (1852-1905) de Campos dos Goytacazes/RJ; e, o filósofo sergipano Tobias Barreto de Menezes (1839-1889) de Vila de campos do Rio Real/SE. Esses abolicionistas, individual ou em grupos antiescravocratas contribuíram em meados e no final do século 19 pelo fim da escravidão e pela libertação dos escravos, mas, maiormente, por suas ligações culturais, literárias, jurídicas, políticas e religiosas, corroboraram para a agonia e o perecimento do pensamento monárquico colonialista brasileiro.

No grupo intermediário, predominavam as classes sociais favorecidas economicamente, mas com certo grau de esclarecimento moderado. Faziam parte desse grupo, alguns profissionais liberais, pequenos e médios agricultores, políticos conservadores liberais. Dentre tantos, citamos o Imperador Dom Pedro II, que nas *falas do trono*, tomou a iniciativa de libertar os escravos pertencentes ao Estado como uma proposta de emancipação progressiva e libertação definitiva dos demais escravos à médio prazo. Nos dois trechos a seguir, vemos como a posição emancipacionista fica evidenciada. Em um discurso na abertura da 13ª Assembleia

Geral da Câmara dos Deputados, em 22 de maio de 1867, no Rio de Janeiro, o tema da escravidão brasileira foi tratada dessa forma:

> o elemento servil no Império não pode deixar de merecer oportunamente a vossa consideração, provendo-se de modo que, respeitada a propriedade atual, e sem abalo profundo em nossa primeira indústria – a agricultura –, sejam atendidos os altos interesses que se ligam à emancipação. (PEDRO II, 1867, p. 627).

Na resposta dada a Dom Pedro II na apresentação do Projeto de Voto de Graças da 13ª Assembleia Geral da Câmara dos Deputados, em 27 de maio de 1867, no Rio de Janeiro, os deputados Antônio Alves de Souza Carvalho, Felizardo Toscano de Brito e Justiniano Baptista Madureira confirmaram a posição protelatória do governo com o fim da escravidão no país:

> A câmara dos deputados associa-se à ideia de oportuna e prudentemente considerar a questão servil no Império, como requerem a nossa civilização e verdadeiros interesses, respeitando-se, todavia, a propriedade atual, e sem abalo profundo na agricultura do país. (CARVALHO; BRITO; MADUREIRA, 1867, p. 630).

Na sessão houve debate com uma tentativa de se estabelecer um projeto de lei mais arrojado que, em linhas gerais, traria na redação do dispositivo imperial a ideia de que a instituição servil deveria ser encarada como antiquada e em extinção imediata no governo imperial, sem que a referida revogação fosse considerada perigosa ou ofensiva ao direito de propriedade e ao tesouro público. Estava subjacente na proposta debatida os mais elevados interesses de todos os brasileiros, que até aquele momento sentiam os prejuízos da escravidão no desenvolvimento da agricultura, pecuária, manufatura e indústria nacional, sobretudo, nas desiguais e injustas relações de trabalho. Nenhuma proposta contrária ao costume conservador escravocrata foi levada a efeito mantendo-se a atitude emancipacionista imperial.

Enquanto os debates legislativos procuravam alternativas superficiais o terceiro grupo, formado por integrantes escravistas de famílias abastadas do campo, faziam reuniões e conferências em *clubes da lavoura*, típicas associações das classes senhoris aristocráticas opostas radicalmente às atividades militantes das associações abolicionistas das classes populares e remediadas da sociedade brasileira:

> A esta atividade militante dos abolicionistas reage a classe senhorial: organiza os ´clubes da lavoura` municipais, posteriormente, em 1871, unificados no Rio de Janeiro, com o nome de Clube da Lavoura e do Comércio. Carlos Lacerda, ainda nas palavras de Lana Lage, “critica as reuniões secretas desses clubes, como verdadeiros ´conciliábulos` se comparadas com as manifestações públicas e sinceras dos abolicionistas,

> alertando para o ´amontoado de clubes da lavoura que há cerca de dois anos infestara o país`, como sintoma das ´resistências imprudentes` dos escravistas. E argumenta, ainda pelo jornal em 11 de maio de 1884: ´Não apelaremos ainda para a resistência dos mais interessados, pois que, a nosso ver, a causa não carece por ora dessa aliança. (MOURA, 2004, p. 417).

O sociólogo-historiador piauiense Clóvis Steiger de Assis Moura (1925-2003) tem razão em sua análise acerca da fundação dos *clubes da lavoura*: resultavam do movimento de tensão e de conflitos violentos travados entre os abolicionistas e os escravocratas, em conjunto com a crescente conscientização e rebeldia manifestada pelos negros escravizados. Os fazendeiros ou senhores de engenho alegavam que os trabalhadores livres brancos ou negros eram inconstantes, mudavam de lugar e de emprego frequentemente e, ainda, abandonavam suas ocupações desaparecendo sem deixar pistas ou pago suas dívidas contraídas no tempo de serviço prestado.

Na visão dessa classe senhoril, a mecânica da escravidão era naturalmente aceita na sociedade brasileira, porque tratava-se de subordinação de seres humanos inferiores ou incapazes de proverem sua própria subsistência, graças ao fato de já terem nascidos em situação de servidão. Os aristocratas rurais entendiam o regime escravocrata como um costume moralmente admitido entre civilizações de qualidades físicas e intelectuais distintas, uma forma de manter a ordem natural da vida dada pelo destino, e uma garantia do direito natural de propriedade. Também argumentavam que esse regime não era descabido nem desarrazoável, porque grande parte do território do país naquela época permanecia desocupada, o que servia de incentivo para que os homens livres trabalharem nas fazendas somente até obterem recursos monetários, ações ou títulos suficientes para iniciar uma nova vida em localidades não ocupadas ou com oportunidades de trabalho mais rentável. A manutenção do *status quo*, portanto, era defendida como uma necessidade e um imperativo da realidade existente. O sociólogo-historiador Moura, com o fragmento de texto citado, nos ajuda a compreender a situação econômica, ideológica e política do país envolvida no conjunto de debates contraditórios entre si no final do século 19.

> O que seria dos escravocratas se incitássemos essas legiões, invencíveis e desesperadas, de um milhão e duzentos mil homens armados de foice, e dos ferros dos próprios troncos em que tem gemido, a reivindicarem a sua liberdade, passando sobre os cadáveres dos seus perseguidores?` A advertência é clara e a ameaça fica velada nas entrelinhas do artigo e, especialmente, na interrogação final. A prática cotidiana dos abolicionistas tinha de enfrentar a violência generalizada dos senhores de escravos. O jornal não deixava de denunciá-las. (MOURA, 2004, p. 417).

Não é por acaso que já no primeiro quarto do século 19 havia indícios fortes de que o final da escravidão no Brasil se aproximava: embora algumas ideias de abolicionismo em âmbito nacional tenham sido derrotadas nessa época, os reflexos afirmativos dos novos tempos aparecem mais claramente em 1850, quando as tensões geraram debates internacionais que levaram ao final do tráfico internacional de escravos. Contudo, o tráfico interno desenraizou milhares de cativos que há várias gerações moravam na mesma região, em áreas rurais decadentes, onde o ritmo de trabalho era relaxado, ou no meio urbano, onde a possibilidade de autonomia de movimentação ou de libertação era frequente. A utilização desses escravos em latifúndios com monoculturas voltadas a exportação foi uma prática traumática. Houve o caso de escravos que preferiram o suicídio ou a morte pelos capatazes ou capitães do mato em tentativas de fugas ao trabalho exaustivo nas fazendas ou feitorias cafeeiras. Compre relacionar esse fenômeno, até certo ponto, com a carência de mão-de-obra decorrente da extinção do tráfico negreiro internacional no período correspondente no Brasil da maior expansão das plantações de lavoura do café.

> Sabemos que, na província do Rio de Janeiro, por volta de 1884, um escravo era forçado, em regra, a tratar de cerca de 7 mil cafeeiros, ao passo que anteriormente teria a seu cargo no máximo 4,5 mil ou 7 mil pés, sobrando-lhe tempo, assim, para se ocupar da conservação dos caminhos e também das plantações de milho, feijão, mandioca, arroz e batata-doce. E como sucede tão frequentemente nestes casos, o café, absorvendo a maioria dos braços disponíveis, tornou-se não só a fonte de riqueza mais ponderável das regiões produtoras, como também, e cada vez mais, a única verdadeira dignificante. Explica-se, por esse motivo, a designação de *quitandeiros*, dada desdenhosamente aos lavradores que se dedicavam a plantar e vender aqueles mantimentos ainda quando obtivessem grandes lucros do negócio. (HOLANDA, 1995, p. 174).

Outros tantos, que tinham êxito nas fugas, montavam *quilombos* como locais de refugio e de resistência, onde apenas tinham acesso alguns poucos aliados abolicionistas para o desgosto dos senhores de engenho. É assim que o processo de popularização da escravidão começa a ser revertido e as lutas para a libertação, distribuição de terras e a educação pública para os escravos, ganha força na sociedade brasileira. A Lei de Terra de 1850 foi um dos últimos recursos malsucedidos para impedir o movimento em curso. A cláusula da *Lei do Ventre Livre* ou *Lei Rio Branco*, promulgada em 28 de setembro de 1871, que libertava apenas os filhos de escravas nascidos após 1871; e, a cláusula *Lei dos Sexagenários*, que libertava os escravos de 60 anos de idade, são também exemplos do radicalismo e da resistência oferecida pelos escravistas. O último expediente adotado veemente pelos escravistas

e emancipacionistas foi a defesa da imigração subsidiada pelo governo central. No entanto, as convicções e princípios abolicionistas foram mais consistentes; as fugas ganharam dimensões incontroláveis; as manifestações públicas de repúdio ao regime de escravidão; a publicação de vasta literatura sensível à causa libertária; entre outros, criaram as condições concretas para o *13 de Maio de 1888* tornar-se o símbolo de resistência e de abolição da escravatura pela luta efetiva dos negros:

> O impacto da abolição foi devastador da relação entre o governo imperial e uma legião de proprietários rurais, pois, na época em que foi sancionada, a indenização era impossível: os 700.000 escravos existentes (sendo quase 500.000 deles localizados em São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais) valiam, no mínimo, 210 milhões de contos de réis, enquanto o orçamento geral do Império era de 165 milhões de contos de réis. A Lei Áurea rompeu, dessa forma, com o gradualismo dos emancipacionistas, sendo resultado das lutas de escravos e de homens livres engajados no movimento abolicionista. Para os escravistas, a abolição representou uma traição, um confisco de propriedade privada. A reação desse grupo não tardou acontecer. Um ano após o 13 de Maio, à oposição dos militares somou-se a de numerosos ex-senhores de escravos. A monarquia estava com os dias contados... (DEL PRIORE; VENÂNCIO, 2010, p. 210).

No final do século 19, em território nacional, já não havia mais tantas condições concretas ou de caráter ideológico para o prosseguimento do regime de servidão. Na visão trazida pelos historiadores e pelos documentos históricos analisados, o abolicionismo tornou-se impossível justamente quando houve uma multiplicação de grupos sociais organizados e de países sem o interesse direto no *modus operandi* do sistema escravista. A introdução de novas tecnologias no campo e na cidade, o reordenamento das potências econômicas mundiais e os fóruns nacionais e internacionais de defesa dos direitos humanos, em conjunto, criaram um ambiente desfavorável às formas opressores e desumanizadoras nas relações entre etnias, raças e segmentos sociais:

> É compreensível que a abolição não tivesse afetado desastrosamente as regiões onde a cultura do café já preparara assim o terreno para a aceitação de um regime de trabalho remunerado. Aqui a evolução para o predomínio urbano fez-se rápida e com ela foi aberta o caminho para uma transformação de grandes proporções. Nos estados do Norte, onde abaixa dos preços do açúcar no mercado mundial já tinha acarretado uma situação que o 13 de maio veio apenas referendar, nada compensaria a catástrofe agraria. Aos barões do açúcar não restava, com a desagregação dos seus domínios, senão conformarem-se as novas condições de vida. Um romancista nordestino, o sr. José Lins do Rego, fixou em episódios significativos a evolução crítica que ali também, por sua vez, vai arruinando os velhos hábitos patriarcais, mantidos até aqui pela inercia; hábitos que o meio não só já deixou de estimular, como principia a condenar irremediavelmente. O desaparecimento do velho engenho, engolido pela usina moderna, a queda de prestígio do antigo sistema agrário e a ascensão de um novo tipo de

> senhores de empresas concebidas à maneira de estabelecimentos industriais urbanos indicam bem claramente em que rumo se faz essa evolução. (HOLANDA, 1995, p. 175-6).

As atividades e as forças econômicas e políticas dos velhos proprietários rurais aos poucos, e gradativamente, foram tornadas impotentes pelo golpe fatal da abolição da servidão dos negros africanos e dos negros nascidos no país, assim como por outros fatores de ordem institucional e cultural. A República que se avizinhava e que não criou nenhum patriciado, mas sim uma plutocracia[85], se assim se pode dizer, foi ignorada em um primeiro momento. Isso explica o melancólico silêncio a que ficou reduzida a casta aristocrática que no Império administrava e controlava as instituições rurais e governamentais, procurando estabelecer nas diversas esferas da sociedade certo consenso e um conjunto de sentimentos artificiais de harmonia e de paz social. Contudo, essa situação não é consequência do regime monárquico mais do que da estrutura de organização em que esse regime se assentava. É da mesma forma que a urbanização progressiva e incontroladamente se tornou um fenômeno, cujo efeito as castas plutocráticas não perceberam no início como expressão dos novos tempos, como contradição interior no regime em decadência e, como agente revolucionário de transformação do esteio rural, justamente a força do trabalho servil em franca substituição, remodelação ou readequação junto aos novos parâmetros de produção das riquezas e de reprodução dos modos de existência.

Eram os indícios em terras brasileiras de que as fórmulas e os costumes monárquicos centenários tinham chegado ao ápice, ou seja, dialeticamente falando estavam em curso de inevitável declínio e fim. Em Portugal, por exemplo, a Constituição Política da Monarquia lusitana foi aprovada em 23 de setembro de 1822, como a primeira legislação que realmente apontava para o fim do absolutismo português, por meio de um regime constitucional. Pela radical alteração nos costumes e práticas de administração autocrática do Estado e de relação vassalar com a sociedade civil sofreu contratempos que levaram a curtos espaços de efetiva

---

[85] O patriciado (*patriciatus*) diz respeito a um estado ou uma condição de patrício típica nas sociedades romanas antigas, mas que modernamente refere-se ao grupo de indivíduos ou a classe social daqueles sujeitos que, pelo nascimento ou por alguma concessão de terceiros, detêm certo *status* de fidalguia e títulos nobiliárquicos que indicam ter posse de poder político. A plutocracia (*ploutokratía*) é um estado ou uma condição de grupos de indivíduos ou de classes sociais que influenciam a sociedade por meio de seu poder econômico-financeiro exercendo seu poder no governo ou em instituições privadas, sempre em decorrência de riqueza. A expressão plutocrática, por excelência, reside na influência dos ricos ou do dinheiro na sociedade ou no governo.

implantação inicial, a saber, de 1822 a 1823 e, de 1836 a 1838. Logo em seguida, com a Carta Constitucional de 1826 outorgada por Dom Pedro IV – Dom Pedro I do Brasil, o regime constitucional democrático sofreu revés sem, todavia, deixar as marcas de contraposição ao modelo monárquico decadente.

O fato das Cortes Constituintes eleitas pelos portugueses serem postos de lado na redação da Carta Constitucional gerou insatisfações e conflitos nas classes liberais lusitanas, o que será decisivo para a formação de movimentos liberais organizados em todos os setores da sociedade portuguesa, pressões para sucessivas revisões constitucionais do dispositivo régio, fortalecimento de grupos e partidos republicanos e, finalmente, a implantação da República Portuguesa no início do século 20, pela via de conflitos revolucionários que destituíram a monarquia constitucional. Todo o processo político desencadeado em Portugal teve reflexos no Brasil que, somadas com as conjunturas locais de diversas ordens, fizeram uma composição capaz de provocar os anseios democráticos de soberania popular, igualdade de condições sociais e de renovação das formas de organização do Estado e de funcionamento da sociedade não pelo caminho da vitaliciedade e hereditariedade e sim pelas formas novas de representação popular e de manifestação dos anseios da sociedade. Dentro dessa conjuntura de contradições internas e influências externas, que setores descontentes com as diversas mudanças na sociedade brasileira passaram a apoiar o movimento republicano. No sábado do dia 16 de novembro de 1889, um jornal do Rio de Janeiro publicava as primeiras notícias sobre um golpe militar no Brasil:

> A data de ontem vai ficar assinalada na história. Extraordinário movimento agitou a população fluminense, desde o romper do dia. O espanto, a surpresa e a ansiedade – eis o que se notava em todos os olhares, em todas as fisionomias. O povo invadiu as ruas e praças, em busca de notícias, sabendo então que o exército se tinha declarado abertamente em oposição ao ministério. (GAZETA DE NOTÍCIAS, 1889, p. 01).

Era a notícia do golpe militar de 15 de novembro de 1889, que havia deposto o Imperador Dom Pedro II com um ato simbólico de *Proclamação da República* do Brasil liderado pelas figuras mais proeminentes das forças armadas brasileiras como o marechal Manuel Deodoro da Fonseca (1827-1892); o jornalista, jurista e político Aristides da Silveira Lobo (1838-1896); o jurista, filólogo e político Rui Barbosa de Oliveira; o tenente-coronel Benjamim Constant Botelho de Magalhães (1836-1891); o almirante Eduardo Wanderkolk (1838-1902); e, o advogado e político Quintino Antônio Ferreira de Sousa Bocaiúva (1836-1912). Foram esses líderes do golpe de Estado

liberal que acabaram por formar o governo republicano provisório, respectivamente, tendo os seguintes cargos: chefe do governo provisório; ministro do interior; ministro da fazenda e da justiça; ministro da guerra; ministro da marinha; e, ministro das relações exteriores, da agricultura, comércio e obras públicas.

O ato foi precedido de reuniões secretas nos regimentos das forças armadas, pressões de conselheiros para que Dom Pedro II aceitasse e respeitasse uma constituição republicana, agitações nos quartéis, proibições para agrupamentos nas vias públicas, enfim, uma série de acontecimentos que o Imperador julgou serem insuficientes para a queda da monarquia. As deliberações tomadas no Conselho de Estado foram adotadas: cerco da família imperial no Paço; formação à revelia de um novo ministério; entrega de uma carta-queixa assinada pelos rebelados e entregue ao Imperador informando a situação insustentável do Gabinete do Império presidido pelo Visconde de Ouro Preto[86], que supostamente perseguia as forças armadas, além de reclamarem da falta de governabilidade nas questões econômicas e sociais. No fim da declaração de ultimato, os rebelados declaravam a destituição do Imperador, a instalação do regime republicano e a expulsão da família imperial para Portugal.

> À vista da representação escrita, que foi entregue hoje às 3 horas da tarde, resolvo, cedendo ao império das circunstâncias, partir com toda a minha família amanhã, deixando esta pátria, de nós estremecida, à qual me esforcei por dar constantes testemunhos de entranhado amor e dedicação durante quase meio século em que desempenhei o cargo de chefe de Estado. Ausentando-se, pois, eu com todas as pessoas da minha família, conservarei do Brasil e mais saudosa lembrança, fazendo ardentes votos por sua grandeza e prosperidade. Rio de Janeiro, 16 de novembro de 1889. - D. Pedro d´Alcântara. (DOM PEDRO II, 1889, p. 1).

O evento histórico aqui abreviado mostra como houve uma íntima relação estabelecida entre as concepções filosóficas positivistas dos grupos militares e de aristocratas latifundiários brasileiros. O símbolo escolhido para a nova república foi justamente uma bandeira criada pelo filósofo fluminense Raimundo Teixeira Mendes (1855-1927), um adepto das ideias do *sistema de filosofia positiva* do filósofo francês Augusto Comte (1798-1857). O dia escolhido para o Dia da Bandeira foi 19 de novembro de 1889 determinando no centro do símbolo nacional o lema *Ordem e*

[86] O Gabinete do Império do Brasil era composto por um Presidente e pelos Ministros de Estado no período do reinado de Dom Pedro II. O cargo de Presidente ou Chefe do Conselho de Ministros tinha função estratégica na relação do Imperador com os Secretários de Estado, parlamentares, demais autoridades e representantes das classes aristocráticas da sociedade brasileira. O Visconde de Ouro Preto foi o último chefe de gabinete e seu nome de família era Afonso Celso de Assis Figueiredo (1836-1912). Suas atuações junto ao Imperador desagradavam os liberais, por isso, a queixa formal oferecida.

Progresso em alusão à máxima comtiana: *o amor por princípio, a ordem por base e o progresso por fim*.

> A Constituição Republicana, orquestrada no contexto da Proclamação da República, sinaliza à compreensão de como o ideário do Positivismo criado na França por Auguste Comte, enquanto corrente de pensamento norteadora, juntamente com a Constituição dos Estados Unidos, influenciaram no texto constitucional brasileiro promulgado em 1891. (VALENTIM, 2010. p. 33).

O autor nos remete aos acontecimentos que indicam o poder de convencimento de uma nova cultura nacional, na qual aderiram os grupos republicanos em detrimento dos grupos monarquistas, mesmo que dentre esses últimos houvesse tendências liberais opostas às correntes conservadores que pretendiam a manutenção dos *status quo imperantis*. Novos códigos de linguagem e de valores estavam emergindo no final do século 19 no país e eles emprestavam competências e verdades aos códigos anteriores: os discursos monarquistas tinham uma poderosa força desqualificadora dos tempos vindouros no Brasil, mas, camuflavam a falência da antiga trama simbólica colonialista da realidade brasileira. Na estrutura administrativa hierarquizada e política do Império, o ideário positivista ocupou um espaço de destaque e de reorganização por meio dos princípios de *ordem* e de *progresso*.

A Proclamação da República, portanto, mais do que um evento pictórico foi uma reconfiguração do sistema dicotômico estabelecido entre o *mundo do governo* e o *mundo dos vassalos*: os grupos sociais distintos em matrizes culturais e ideológicas uniram-se em um hipotético projeto civilizatório nacional republicano colocando os construtores da antiga ordem colonial lusitana na categoria de *personas non grata* perigosas e representantes do Brasil do passado. Isso fica demonstrado na capa dos jornais, nos relatos e nos documentos analisados da época. A confusão propositada construída pelos adeptos do republicanismo positivista entre o *mundo imperial* e o *mundo republicano* foi e é uma ação e marca histórica que recebe críticas severas, desafeição e até mesmo certa rejeição pelos intelectuais da filosofia, como ficou evidenciado, em nossa investigação. Chamamos a atenção especialmente para o julgamento enérgico ao caráter panfletário adotado por alguns republicanos mais empolgados pelas conquistas ideológicas e políticas da época:

> Embora os propagandistas falassem em democracia, o pecado foi a ausência de povo, não só na proclamação, mas pelo menos até o fim da Primeira República. Incorporar plenamente o povo no sistema político é ainda hoje um problema da nossa República. Pode-se dizer que as condições do país não

> permitiram outra solução e que os propagandistas eram sonhadores. Muitos realmente eram. (CARVALHO, 2017, p. 1).

Para Carvalho (2017) a sustentação da reivindicação de haver legitimidade na proclamação da república brasileira era dada pela minoria republicana formada por integrantes da cidade como advogados, bacharéis, engenheiros, estudantes de nível superior, filósofos, jornalistas e médicos; e, integrantes do campo como cafeicultores e produtos de gado. Agiam em nome da população brasileira e, por isso mesmo, essa representação forçada não atingia verdadeiramente todos os interesses envolvidos na questão. Foi um golpe de estado da minoria e não contou com a participação popular, o que fortalece as ideias e os argumentos de ilegitimidade do movimento republicano.

5.5 DEMARCAÇÃO ESPAÇO-CONCEITUAL DA FILOSOFIA NA PRIMEIRA REPÚBLICA DO BRASIL

O cenário das tensões e dos movimentos intelectuais, educacionais, filosóficos, morais, políticos e religiosos que analisamos na seção anterior, relativos ao período imperial da história do Brasil, sobretudo os esforços empreendidos para reorganização e sistematização do ensino secundário demonstram as contradições das intenções e das iniciativas adotadas ou tomadas. O ensino de nível médio, especialmente, permaneceu quase que exclusivamente incumbido de preparar os adolescentes e jovens para o ingresso nos cursos superiores, pelo seu caráter generalista e desinteressado: a formação dos estudantes sem a devida orientação gerava a busca pelo ensino superior pelos que pertenciam às classes privilegiadas cultural e economicamente. As classes populares, em geral, quando tudo dava certo apenas concluíam o ensino primário em condições abaixo do esperado. Dessa forma, o Império legou à República a tarefa de reestruturar o ensino em geral e o ensino secundário de modo mais direto, dado que foi descaracterizado pela influência negativa do sistema de exames parcelados que transformado em curso propedêutico:

> Assim, ao lado do problema de superar a concepção preparatória no ensino secundário em favor de um conceito formativo, a República herda o problema não resolvido de estruturar em âmbito nacional um ensino secundário de acordo com este último conceito ou, ao mesmo, capaz de preencher o papel propedêutico de modo satisfatório. (SILVA, 1959, p. 230).

Foi para apresentar uma solução para essa questão, que na Constituição da República de 24 de fevereiro de 1891 se instituiu o regime federativo no Brasil prosseguindo a tradição iniciada com o Ato Adicional de 1834, transferindo a

educação primária da Federação para os Estados, aos quais ficou assegurada a organização do ensino em geral. Ao governo central ficou reservado, mas não privativamente, a atribuição de criar instituições de ensino secundário e superior nos Estados, provendo a instrução no Distrito Federal, antigo Município Neutro. Assim, a criação do sistema federativo de governo instituiu a descentralização do ensino ou a dualidade de sistemas, quer dizer, coube à União a criação e o controle, das escolas de ensino superior e de ensino Secundário acadêmico nos Estados, e o provimento de instrução primária na capital da Republica, e aos Estados coube a criação e o controle do ensino primário e profissional, este compreendendo a escola normal para as adolescentes e jovens mulheres e a escola técnica para os rapazes.

Pela descentralização instituída nessa constituição, se consagrou o sistema dual de ensino legado do período imperial e essa dualidade de sistemas permaneceu durante a Primeira República de 1889 a 1930, reforçando, ainda mais, a separação entre educação para a classe dominante em escolas secundárias e escolas superiores e educação para o povo em escolas primárias e profissionais. No período, apesar de todas as tentativas feitas, não se conseguiu dar uma duração uniforme e uma estrutura básica ao ensino secundário, nem diminuir a sua dependência do ensino superior. Em matéria de ensino secundário, inclusive, a República herdou do Império dois regimes paralelos: de um lado o regime regular seriado pouco frequentado mantido principalmente e quase só pelo Colégio Pedro II; de outro lado, o regime de cursos preparatórios e exames parcelados absorvendo a grande maioria dos alunos por ser o caminho mais fácil e rápido para os cursos superiores mantidos pelos estabelecimentos provinciais e particulares e na última década do Império também pelo colégio imperial.

A superação dessa dicotomia seria a única forma de atribuir ao ensino secundário um caráter orgânico e formativo libertando-o de sua marca exclusiva de curso de passagem para o superior estigma que o impedia de tornar-se um curso com características próprias inerentes a responsabilidade fundamental de formação do adolescente. Todavia, os interesses de alunos, professores e estabelecimentos particulares foram privilegiados e seria necessário que se encerasse a República Velha para que se conseguisse uma mínima superação da dualidade de regimes educacionais, por meio da imposição universal do ensino de nível médio regular. A Constituição de 1891 atribuiu ao Congresso Nacional e não propriamente ao poder executivo, a responsabilidade de dispor sobre os assuntos relativos a educação.

Nessa direção, até o século 19 não havia muitos locais ou instituições públicas que cuidassem dos deficientes no país que, segundo as estimativas do *Recenseamento Geral do Império em 1872*, eram mais de 83.621 pessoas. Dentre os portadores de *defeitos físicos* identificados nesse censo, aleijados, alienados, cegos, dementes, mudos e *surdos*, cerca de 12 mil eram deficientes visuais. A atuação educacional de Benjamin Constant[87] foi importante para uma mudança no quadro de assistência a esses deficientes. Um educandário foi criado pelo Imperador D. Pedro II, através do Decreto Imperial n.º 1.428, de 12 de setembro de 1854, com inauguração solene na cidade do Rio de Janeiro em setembro de 1854, na presença das autoridades imperiais e da população. A instituição passou a chamar-se Imperial Instituto dos Meninos Cegos marcando o início de uma trajetória concreta no país para garantir aos deficientes visuais o direito à cidadania e aos recursos técnicos e instrucionais da época.

O educador Constant permaneceu no educandário durante 20 anos a partir de 1861, o que lhe rendeu muito trabalho, mas também reconhecimento: lecionou matemática e ciências naturais, tendo sido o terceiro diretor da instituição até 1889, deixando-a para assumiu o Ministério da Guerra na recém-inaugurada república brasileira: em sua homenagem o educandário recebeu a denominação de *Instituto Benjamin Constant*, pelo Decreto nº 1.320, de 24 de janeiro de 1891:

> O Generalíssimo Manoel Deodoro da Fonseca, Chefe do Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil: considerando os muitos e extraordinários serviços que em sua vida prestou ao país o eminente cidadão e patriota, general de brigada Benjamin Constant Botelho de Magalhães [...] Art. 2º Passar-se-á a denominar Instituto Benjamin Constant o Instituto dos Meninos Cegos, desta Capital. (BRASIL, 1891, Art. 2º).

[87] Atualmente, o Instituto Benjamin Constant é um órgão singular, possui uma autonomia administrativa limitada, sendo ligado diretamente ao Gabinete do Ministro de Estado da Educação, pelo qual é mantido, mas, "nasceu do sonho de um adolescente chamado José Álvares de Azevedo que, em 1850, decidiu iniciar uma verdadeira cruzada no Brasil em prol das pessoas que fadadas à exclusão social pelo fato de não enxergarem [...] no dia 17 de setembro de 1854 seria inaugurada, na Rua do Lazareto, nº 3, do bairro da Gamboa, Rio de Janeiro, a instituição pioneira na educação especial da América Latina: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos. O ato da inauguração aconteceu, contudo, sem a presença justamente daquele que conseguiu transformar em realidade o seu sonho e a vida de tantos brasileiros [...] foi transferido para o número 17 da Praça da Aclamação, o atual Campo de Santana. Com o advento da República, a escola passou a se chamar Instituto dos Meninos Cegos e, pouco tempo depois, Instituto Nacional dos Cegos." (BRASIL, 2016, p. 1). A instituição passou para o majestoso prédio de estilo neoclássico localizado na antiga Praia da Saudade, hoje Praia Vermelha, desde fevereiro de 1891.

Como dito acima, Fonseca deixou o educandário e iniciou suas atividades políticas no governo recém-instalado. Mas, ao contrário das expectativas iniciais, ficou estabelecido que ficaria à frente da educação formal, então assumiu o Ministério da Instrução Pública. Começou a empreender reformas educacionais logo após ser nomeado no novo cargo público e, em 1890, decretou a primeira reforma de ensino da República do Brasil, por meio dos Decretos n° 981, de 8 de novembro de 1890, e nº 1.076, de 22 de novembro de 1890; nº 1.073, de 22 de novembro de 1890; nº 1.232-C e nº 1.232-H, de 2 de janeiro de 1891; e, nº 1.268 e nº 1.270, de 10 de janeiro de 1891. A reforma não dependeu de autorização legislativa uma vez que foi efetuada antes da aprovação da Constituição e da instalação do Congresso Nacional. Todos os decretos instituíram a Reforma Benjamin Constant, inspirada no positivismo, tendo como principais ideias norteadoras a liberdade, a laicidade do ensino e a gratuidade da escola primária.

> O Ginásio Nacional tem por fim proporcionar à mocidade brasileira a instrução secundária e fundamental, necessária e suficiente assim para a matrícula nos cursos superiores da República, como em geral para o bom desempenho dos deveres do cidadão na vida social. (BRASIL, 1890, Art. 1º).

O que se percebe já no Art. 1° do Decreto n° 1.075, de 22 de novembro de 1890, é que havia uma preocupação com os objetivos do curso secundário. O curso teria duração de 7 anos e o Art. 30 do outro Decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890, previa o estudo de 20 disciplinas, em 24 horas semanais de aula distribuídas de acordo com a classificação das ciências de Augusto Comte, a saber: aritmética, português, francês, latim, geografia desenho, ginastica, música, geometria descritiva, inglês ou alemão (conforme a opção do aluno), mecânica e astronomia, cálculo e geometria, física e química, biologia meteorologia, mineralogia, história universal, sociologia e moral, história do brasil e história da literatura nacional. O positivismo na escola reforçava o papel desempenhado pelas ciências empírico-formais de caráter laboratorial e prático, o que explica em parte, a fragmentação da função da filosofia na grade curricular e seu espaço teórico-metodológico:

> A filosofia, segundo a orientação positivista, não figurava como matéria doutrinal. Além da intenção de fundamentar na ciência a formação da escola secundária, rompendo assim uma antiga tradição humanista clássica, a reforma de Benjamin Constant pretendia também que todos os níveis de ensino se tornassem formadores e não apenas preparadoras às escolas superiores. (CARTOLANO, 1985, p. 35).

Para oferecer uma via de solução diferenciada e alternativa ao enciclopedismo do plano de estudos proposto na ocasião, Amaro Bezerra Cavalcanti de Albuquerque (1849-1922), tentou introduzir no ensino secundário a diferenciação de planos. Para ele deveria haver dois cursos, o *curso realista* e o *curso humanista*, nos moldes do que existia na Europa e uma forma de conciliar a oposição entre o humanismo e os estudos modernos. Como jurista e político atuante na república nascente e um dos autores da constituição brasileira de 1891, defendia o curso realista ou propedêutico com uma duração de 6 anos e o curso humanista ou clássico com 7 anos de duração, tendo este último várias disciplinas de caráter geral e integrador. Assim é que ficou estabelecida mais uma reforma no ensino de nível médio pela Reforma Amaro Cavalcanti, promulgada no Decreto nº 2.857, de 30 de março de 1898:

> Os cursos simultâneos abrangerão as seguintes disciplinas: língua portuguesa - língua latina - língua grega - língua francesa - língua inglesa - língua alemã - matemática - astronomia - física - química - geografia - mineralogia - geologia - meteorologia - biologia - história universal - história do Brasil - literatura geral e nacional - história da filosofia - desenho - musica - ginástica - esgrima - natação. (BRASIL, 1898, Art. 3º).

Nessa reforma educacional de 1898, durou pouco tempo, mas podemos fazer o registro das disposições finais transitórias que demonstram como existia dificuldades para a implantação e a consolidação de ideias voltadas para a melhoria dos programas e projetos educacionais no final do século 19 no Brasil. O texto do decreto estabelecia que enquanto o Congresso Nacional não providenciasse o quadro definitivo do corpo docente do Ginásio Nacional, para atender as demandas do ensino e eventuais excessos de carga horária de algumas disciplinas, em cada escola deveria funcionar 2 cadeiras de português, francês, inglês, alemão e matemática elementar chamando-se professores dos extintos cursos anexos das Faculdades de Direito de São Paulo e do Recife, que também ocupariam as cadeiras vagas ou que vagassem.

Por essas dificuldades operacionais apontadas e por outras razões de ordem econômica, legal e de falta de efetividade das ações do Estado, a Reforma Amaro Cavalcanti foi substituída pelo Código elaborado no Ministério de Estado da Justiça e Negócios Interiores, pelo então ministro Epitácio Pessoa[88], que baixou um Decreto de

[88] A reforma educacional proposta por Amaro Cavalcanti foi "autorizada pelo Legislativo por meio da Lei Orçamentária nº 480, de 18.12.1897, Art. 2º, parágrafo 2º, VI: revisão autorizada pela lei Orçamentária nº 561, de 31.12.1898, Art. 3º com modificações introduzidas pelo Decreto nº 3.251, de 8.4.1898, assinado por Epitácio Pessoa." (SOUZA, 1992, p. 76). Epitácio Lindolfo da Silva Pessoa (1865-1942) – Epitácio Pessoa, foi um destacado político brasileiro com habilidades e competências em diversas áreas, como na diplomacia, direito e magistratura. Depois de atuar como Lente Catedrático

nº 3.890, de 1º de janeiro de 1901, autorizado pela Lei Orçamentária nº 746, de 29 de dezembro de 1900. Foi por meio do Decreto nº 3.914, de 26 de janeiro de 1901, que o ministro Epitácio Pessoa estabeleceu como objetivo para os cursos de nível médio, proporcionar a cultura intelectual necessária para a matrícula nos cursos de ensino superior e para a obtenção do grau de bacharel em Ciências e Letras.

> O curso do Ginásio Nacional compreenderá as seguintes disciplinas: desenho, português, literatura, francês, inglês, alemão, latim, grego, matemática elementar, elementos de mecânica e astronomia, física e química, história natural, geografia, especialmente a do Brasil, história, especialmente a do Brasil, lógica. (BRASIL, 1901, Art. 3º).

A organização da instrução nessa reforma educacional manteve a divisão em dois estabelecimentos, sob a denominação de Internato e Externato, independentes administrativamente um do outro e regidos pelo Código dos institutos oficiais de ensino superior e secundário, assim como regulamento previsto no referido decreto. Os professores formavam uma só congregação presidida em anos alternados por cada um dos diretores, tendo os cursos a duração de 6 anos sem no programa das disciplinas constar a filosofia.

> entre as quinze matérias distribuídas pelas seis séries do curso secundário a ser dado no colégio nacional em que fora transformado o antigo Colégio Imperial, e nos estabelecimentos a ele equiparados, vamos encontrar a *Lógica* incluída como disciplina autônoma do último ano, com três aulas semanais, a cargo de professor privativo. Lógica nem filosofia, porém, figuravam entre as disciplinas exigidas nos vestibulares para ingresso em qualquer curso superior. (MASCARO, 1956, p. 115-8).

O que chama a atenção nessa decisão lavrada no decreto supracitado é que não levou em conta que a filosofia, durante todo o Império do Brasil, foi uma disciplina obrigatória exigida nos exames de preparatórios, motivo necessário e suficiente para ser mantida no currículo dos liceus e dos colégios como demonstração de coerência legal e educacional. Ao retirar a disciplina do *status* em que gozava prestígio e também requisito para o ingresso nos cursos superiores, o novo regulamento de ensino formal acabou por deixar de fora um importante componente curricular do curso secundário. Apenas o exame de filosofia permaneceu como uma exigência única e exclusiva, para

---

na Faculdade de Direito do Recife, dedicou-se mais na carreira jurídica e política, tendo sido Presidente do Brasil entre 1919 e 1922, em um governo conturbado por tensões e movimentos de revoltas militares que deflagraram a Revolução de 1930, a qual levou o advogado e político brasileiro Getúlio Dorneles Vargas (1882-1954) ao poder central.

ingresso nas Faculdades de Direito. Portanto, no programa estabelecido nesse dispositivo legislativo, explicou-se o seguinte:

> XI. A Lógica, no seu domínio real e formal, restringir-se-á ao estudo elementar da marcha efetiva da inteligência humana no descobrimento, demonstração e transmissão da verdade, e às leis invariáveis que regem os fenômenos intelectuais, compreendendo: meditação indutiva, meditação dedutiva, classificação das ciências e métodos correlativos. (BRASIL, 1901, Art. 9º).

Nota-se que o texto legal não menciona a disciplina de *filosofia* e sim de *lógica*, ou seja, a reserva de espaço disciplinar foi reduzida para uma parte ou estudo filosófico, o que nos remete a uma visão pragmática e utilitária desse componente na matriz curricular das escolas. Assim sendo, o direcionando fraciona os conteúdos do conjunto de conhecimentos filosóficos que representam as conquistas da filosofia no país ao longo dos tempos. Há, nessa perspectiva epistemológica, um prejuízo na potencialidade filosófica de provocar no estudante uma consciência de sua própria ignorância; uma experiência da dúvida; e, um espanto teórico-prático. Apenas a lógica não dá conta da investigação da dimensão ontológica do mundo concreto e abstrato, nem tampouco do âmbito das relações com o conjunto dos saberes científicos, culturais e sociais. É uma reforma de ensino, portanto, limitadora da filosofia. Essa reforma, todavia, perdurou até outra nova reforma educacional defendida e posta em funcionamento por Rivadávia da Cunha Corrêa[89] (1866-1920) na Lei Orgânica Rivadávia Corrêa, por meio do Decreto 8.659, de 5 de abril de 1911, autorizada pela Lei Orçamentária 2.356, de 31 de dezembro de 1910. Nesse decreto, ficou estabelecida a lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental na República:

> Representou a tentativa de realização da liberdade de ensino através da desoficialização: sua intenção foi acabar com os privilégios das escolas federais, tornando-se autônomas, didática e administrativamente. Quanto ao Colégio Pedro II, a organização dos programas de seus cursos devia voltar-se para a prática e deixar que o ensino secundário adquirisse um conteúdo próprio, deixando de ser um mero estágio ao ensino superior. (CARTOLANO, 1985, p. 40).

---

[89] Rivadávia da Cunha Corrêa exerceu cargos político e administrativos no Brasil. O vestibular, como atualmente conhecemos, foi criado na sua gestão de Ministro da Justiça e dos Negócios Interiores, quando ficou estabelecido um exame de seleção para candidatos a vagas nas universidades públicas, no ano de 1911. Em sua biografia temos: "bacharelado em Direito pela Faculdade de São Paulo (1887). Em 1910 ocupou o cargo de Ministro da Justiça e Interior (1910-1913). Nomeado em 1913 em caráter interino para a pasta da Fazenda passou a efetivo quando se exonerou do cargo de Ministro da Justiça e Interior, em face das crescentes dificuldades do comércio interno e externo utilizaram-se emissão de papel-moeda e de notas do Tesouro Nacional para pagamento de despesas e empréstimos a bônus bem como contrato de novo empréstimo com os banqueiros N. M. Rothschild and Sons de Londres. Foi Prefeito do Distrito Federal e Senador. (BRASIL, 2018, p. 1).

A reorganização do ensino formal, com o externato ficando definido com duração de 6 anos e o internato de 4 anos, foi disposta no Art. 1º do Decreto nº 8.660, de 5 de abril de 1911, o qual definiu a aprovação do regulamento legal para o Colégio Pedro II com o objetivo do curso secundário direcionado para acomodar e oferecer a "cultura geral de caráter essencialmente prático, aplicável a todas as exigências da vida, e difundir o ensino das ciências e das letras, libertando-o da preocupação subalterna de curso preparatório e ocupação subalterna de curso preparatório." (BRASIL, 1911, Art. 1º). Em vista desse objetivo, a filosofia perdeu seu espaço na organização do currículo e na concepção pedagógica do poder central:

> surpreendentemente, não se encontra aí a cadeira de filosofia no currículo do Pedro II, colégio oficial. E fazia dois anos apenas que ali se havia realizado o memorável concurso para professor de lógica com a participação de espíritos notáveis, entre os quais, Euclides da Cunha e Farias Brito. Nomeado o primeiro, exerceu a cátedra por muito pouco tempo (exatamente: 21 de julho a 13 de agosto de 1909), sendo substituído pelo segundo em consequência do mesmo concurso mediante perecer favorável de Silvio Romero. (MORAIS FILHO, 1959, p. 28).

A explicação para que o derrotado no concurso, o escritor, jornalista e professor Euclides Rodrigues Pimenta da Cunha (1866-1909), assumisse a vaga para a cadeira de lógica no Colégio Pedro II é razoavelmente simples, porém, paradoxal e dupla: em primeiro lugar, havia costume amparado em legislação educacional para que o Presidente da República escolhesse o catedrático entre os dois primeiros candidatos classificados em concurso público; em segundo lugar, pelo prestígio que gozava na sociedade escolar da capital republicana, houve intercessão de amigos e admiradores para que o governante máximo nomeasse Euclides da Cunha para o cargo. Como resultado, o último recebeu a nomeação ficando pouquíssimo tempo na função por ter sido assassinado em decorrência de um crime passional[90]. Assim, com a morte do nomeado, Farias Brito acabou ocupando o cargo de direito em definitivo. O escritor, professor e filósofo Raimundo de Farias Brito (1862-1917), cujo pensamento marcou

[90] O episódio da morte do catedrático está envolto em circunstâncias peculiares, que aqui merece um registro histórico com os detalhes do ocorrido: "RIO - Na manhã do dia 15 de agosto de 1909, Euclides da Cunha se vestiu de preto. Não pregara olho durante a noite, fumara sem parar. De Copacabana, seguiu para a casa dos primos Nestor e Arnaldo, em Botafogo, e lá pegou emprestado um revólver Smith & Wesson, calibre 22. Na Central do Brasil, tomou o trem. Passou por São Cristóvão, Riachuelo, Sampaio, Méier... Na estação da Piedade, saltou. Ao chegar à casa 214 da Estrada Real de Santa Cruz, hoje Avenida Suburbana, o autor de ´Os sertões` estava disposto a ´matar ou morrer`: acabou morto, com quatro tiros, por Dilermando de Assis - um cadete do Exército que, desde 1905, mantinha um romance para lá de proibido com Anna, mulher do escritor. Euclides tinha 43 anos, Dilermando, 21. Anna, 37. (ARARIPE, 2009, p. 1).

o movimento de reação espiritualista contra as filosofias científicas ou puramente racionalistas, atribuiu a extinção da filosofia pelas reformas republicanas ao positivismo que ainda exercia forte influência sobre as altas esferas governamentais. De fato, a Lei Orgânica de Rivadávia Corrêa e a Reforma Benjamin Constant foram marcadas pela influência das ideias pragmática e tecnicistas que surgiam com força e abrangência nas esferas pública e privada de educação:

> as duas únicas corresponderam a um sistema de ideias e trouxeram como expressões do positivismo no Brasil um conteúdo filosófico mais ou menos definido. [...] forma, no entanto, pelo seu caráter de espírito de sistema, as mais radicais e as mais distanciadas do meio a que se destinavam. (AZEVEDO, 1971, p. 637).

Podemos observar nos fatos narrados e nos documentos analisados, que passo seguinte a implantação das reformas republicanas, ocorreu a desorganização gerada pelos princípios norteadores da Reforma Rivadávia Corrêa, como uma certa desoficialização do ensino, com o regime de ampla liberdade e de livre frequência. A situação não foi pior porque teve uma breve vigência e adoção, menos de quatro anos, quando foi substituída pela Reforma Carlos Maximiliano[91]. A reforma do ministro Carlos Maximiliano (1873-1960), por meio do Decreto nº 11.630, de 18 de março de 1916, autorizada pelo Legislativo pela Lei Orçamentária nº 2.924, de 6 de janeiro de 1916, apresentou alguns avanços para a organização e o funcionamento das escolas e do ordenamento das disciplinas, mantendo dispositivos das reformas precedentes, como "o exame de admissão às escolas superiores da Rivadávia, o ensino seriado nos estabelecimentos oficiais e a redação do currículo da Epitácio Pessoa, e a restrição de equiparação aos estabelecimentos estaduais, de Benjamin Constant." (CARTOLANO, 1985, p. 48). Impõe-se uma nova condição nesse decreto. Por isso, há que se analisar os efeitos que essa nova reforma estabeleceu, a partir do objetivo

[91] Carlos Maximiliano Pereira dos Santos atou na educação, na política e magistratura brasileira: "Fez o curso de Humanidades em Porto Alegre e formou-se em Ciências Jurídicas e Sociais na Escola de Direito de Belo Horizonte, recebendo o grau de Bacharel em março de 1898. Convidado pelo Dr. Wenceslau Braz Pereira Gomes para auxiliar do seu governo presidencial, iniciado em 15 de novembro de 1914, aceitou a pasta da Justiça e Negócios Interiores sendo nomeado na referida data. Grande auxiliar do governo em época bem agitada, em vista da guerra mundial, Carlos Maximiliano, nos quatro anos de sua gestão, deixou bem evidenciada a ação que exerceu, conforme se verifica dos três relatórios que apresentou ao Chefe do Governo, e dos decretos que referendou constantes da Coleção de Leis. Convidado pelo Dr. Getúlio Vargas aceitou o cargo de Ministro da Corte Suprema, sendo nomeado em decreto de 22 de abril de 1936, preenchendo a vaga proveniente do falecimento de Arthur Ribeiro de Oliveira; tomou posse no dia 4 de maio seguinte. Dotado de grande cultura e brilhante inteligência, organizou vários serviços, dentre eles o alistamento e processo eleitoral, o ensino secundário e superior da República." (STF, 2018, p. 1).

para o curso de nível médio: ministrar aos alunos uma sólida instrução fundamenta, habilitando-os a prestar rigoroso exame vestibular a qualquer tempo e em qualquer academia. Com isso, consolida-se uma perspectiva do intimidante "utilitarismo do ensino secundário [com] deslocamento do enfoque filosófico para o ´científico`, das reflexões sobre a *psyché* aos saberes credenciados sobre os fenômenos psíquicos e o comportamento, sistematizados na psicologia." (HORN, 2000, p. 25-6).

O que se viu ressurgir, também, foi o caráter propedêutico do curso secundário. Isso porque na Reforma Carlos Maximiliano, o curso teria duração de 6 anos e um currículo composto apenas pelas disciplinas consideradas indispensáveis à seleção para o exame vestibular das escolas superiores existentes, ou seja, português, francês, inglês ou alemão, aritmética, álgebra elementar, geometria, geografia elementos de cosmografia, história do brasil, história universal, física e química e história natural. A filosofia, portanto, foi excluída desse programa ficando reduzida ao *status* de curso facultativo. No Decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915, assim ficou estabelecido: "Haverá um curso facultativo de Psicologia, Lógica e História da Filosofia, por meio de exposição das doutrinas das principais escolas filosóficas." (BRASIL, 1915, Art. 166). Dessa forma, o que vimos acontecer é que mesmo presente no texto legal, na realidade, a filosofia inerente a esse curso facultativo teve pouca influência na preparação dos estudantes para o ensino superior, uma vez que ela era exigida apenas para a prova oral do exame vestibular na Faculdade de Direito. Um alento é que no primeiro ano dos cursos dessa faculdade a filosofia torna-se cadeira obrigatória para todos os estudantes. O caminho para a manutenção e o prestígio como matéria indispensável para a construção mais segura e crítica do conhecimento humano ainda guardava situações e contradições de ordem prática e legal. Assim sendo, coube a João Luís Alves (1870-1925)[92] efetuar a última reforma do período republicano que antecedeu à Revolução de 1930, liderada por Vargas.

---

[92] João Luís Alves atuou no período. republicano como escritor, jurista e político brasileiro, no final do século 19 e início do século 20. Foi atuante a ponto de ser membro do Instituto dos Advogados do Brasil e do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, sendo nomeado como Ministro da Justiça e Negócios Interiores no governo do presidente Artur Bernardes (1975-1955). Chegou a ser nomeado ministro do Supremo Tribunal Federal, em 1924, mas afastou-se pelo precário estado de saúde. No Academia Brasileira de Letra assim é descrito: "Quarto ocupante da Cadeira 11, eleito em 20 de setembro de 1923, na sucessão de Eduardo Ramos e recebido pelo Acadêmico Augusto de Lima em 6 de novembro de 1923. Em 1918, Artur Bernardes, eleito presidente de Minas Gerais, nomeou João Luís Alves secretário das Finanças. Assumindo Artur Bernardes a presidência da República, depois de uma violenta campanha política, João Luís Alves foi chamado para a pasta da Justiça e Negócios Interiores. Nesse alto posto, elaborou a reforma judiciária do Distrito Federal, com um novo Código de

A Reforma Rocha Vaz foi promulgada pelo Decreto nº 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925, tendo sido autorizada pela Lei Orçamentária nº 4.911, de 12 de janeiro de 1925, combinada com a Lei Orçamentária nº 4.783, de 7 de janeiro de 1924:

> O ensino secundário, como prolongamento do ensino primário, para fornecer a cultura média geral do país, compreenderá um conjunto de estudos com a duração de seis anos, pela forma seguinte: [...] 5º ano: 1) Português (noções de literatura); 2) Cosmografia; 3) Latim; 4) Física; 5) Química; 6) História Natural; 7) Filosofia; 8) Desenho; 9) Ginástica. 6º ano: 1) Literatura brasileira; 2) Literatura das línguas latinas; 3) História da Filosofia; 4) Sociologia. (BRASIL, 1925, Art. 47).

No texto do dispositivo educacional, o objetivo do ensino de nível médio ficou definido como o de fornecer a cultura média do país aos alunos, bem como servir de uma base indispensável para a matrícula em cursos superiores tendo, como meta não descuidar do preparo fundamental para a vida. Dessa maneira, o ensino secundário passou a ser obrigatoriamente seriado, tendo o curso uma duração de 6 anos e um currículo composto de vinte disciplinas:

> A Reforma Rocha Vaz anunciou sobre a importância de o ensino secundário fornecer uma ´cultura geral` a todos, não vinculada a escolha profissional, mas que se constitui em fundamento para a vida. Nesse sentido, o ensino secundário foi dividido em seis séries, sendo que nas duas últimas foi incluído o ensino de filosofia, ´... geral, embora sumário...` sob o eixo da história da filosofia. (HORN, 2000, p. 26).

O autor lembra que, concretamente nas escolas, a transmissão dos conteúdos não atendeu a previsão, já que o deslocamento para o conjunto de doutrinas católicas, de concepções e de ideias destinadas a manter o *status quo* atendendo aos interesses dos grupos hegemônicos da economia e da política nacional, desviava o foco do real problema encontrado na instrução pública: a precária formação para a consciência de cidadania e de elaboração de conhecimentos científicos e humanos.

Novamente tivemos a adoção da filosofia em um dispositivo regulamentador da estrutura e do funcionamento da educação formal. A disciplina foi introduzida em dois anos finais dos cursos secundários: no 5º ano, com 3 aulas semanais; e, no 6º ano, também com 3 aulas. O avanço ocorreu justamente pela presença da filosofia em dois momentos formativos finais dos estudantes, também com o aporte da sociologia no 6º ano, fato relevante se considerarmos as possibilidades de atividades e temáticas

---

Processo Civil e Comercial, e a reforma do Departamento Nacional de Saúde Pública e do Ensino." (ABL, 2016, p. 1).

que podem ser trabalhadas junto aos estudantes, conjuntamente ou em colaboração multidisciplinar. Mesmo o ensino da filosofia sendo estabelecido como de caráter geral e sumário, permanecendo a exigência do exame de filosofia somente nos vestibulares das Faculdades de Direito, os acontecimentos foram interpretados à época pelos professores da disciplina e por outros profissionais ligados direta ou indiretamente à educação como sinais afirmativos de retorno do *status* e prestígio.

5..6 A DEMARCAÇÃO ESPAÇO-CONCEITUAL DA FILOSOFIA NA PÓS-PRIMEIRA REPÚBLICA DO BRASIL

Podemos perceber que as reformas realizadas na fase da Primeira República não passaram de tentativas malsucedidas ou insuficientes de produzir nos cursos de nível médio e superiores um caráter orgânico e formativo prevalecendo, na prática, a função propedêutica desses cursos. Os esforços existirem como comprovamos nos autores e documentos analisados, mas, as tensões na sociedade brasileira refletiram diretamente sobre o pensamento e a ação dos filósofos, legisladores e políticos. O fim do Império deu-se em um processo de ruptura do tecido social e a educação formal padeceu dos embates e desentendimentos teóricos e pragmáticos das classes sociais que disputavam o espaço e o poder na estrutura do Estado, nas instituições públicas e também particulares, sejam elas econômicas, educacionais, jurídicas ou políticas.

> Do ponto de vista cultural e pedagógico, a República foi uma revolução que abortou e que, contentando-se com a mudança de regime, não teve o pensamento ou a decisão de realizar uma transformação radical no sistema de ensino para provocar uma renovação intelectual das elites culturais e políticas necessárias as novas instituições democráticas. [...] O ensino médio ou de cultura geral não encontrou na República até 1930, um legislador que pondo ordem na confusão, lhe desse uma estrutura sólida e flexível a um tempo, adaptada tanto aos seus fins como às necessidades e aspirações sociais da época e do meio. (AZEVEDO, 1971, p. 637).

Não haveria espaço na ordem do dia para as questões referentes a educação formal, pois desde o Golpe de Estado de 1889, as forças políticas e sociais brasileiras estavam voltadas para o embate ideológico fora das vias institucionais, recolocando constantemente o governo militar como meio válido de transformação da sociedade desconsiderando a capacidade de organização orgânica dos grupos ou organismos agrários, culturais, intelectuais, políticos, religiosos e sindicais. Entretanto, não foram poucos os movimentos da sociedade civil esclarecida denunciando e resistindo aos desmandos do sistema político-ideológico de um pensamento republicana antiquado.

Para exemplificar, no ano de 1910 na campanha eleitoral de Rui Barbosa, mesmo apoiada financeiramente pela oligarquia paulista, ele denunciava as fraudes e a corrupção do sistema eleitoral em acalorados comícios feitos em praças públicas. Os intelectuais de renome como Euclides da Cunha e Lima Barreto também usavam de seu prestígio para tecer severas críticas ao republicanismo positivista permeado de problemas e com ausência de um projeto nacional capaz de arrefecer as mazelas da pobreza das cidades e dos campos, além dos conflitos na esfera militar e agrária. Na Semana de Arte Moderna de 1922 não faltaram manifestações de repúdio aos desmandos e incapacidades governamentais de resolução das tensões no país. O *status quo* sofria ataques internos como se observa nas dissidências entre as oligarquias liberais que criaram, inclusive, o Partido Democrático em 1926.

> Em outras palavras, o sistema político dos anos 1920 é um caldeirão prestes a entrar em ebulição. O que falta é um estopim, e Washington Luís o fornece. Ao contrário do que era esperado para as eleições de 1930 [pela política do café com leite], o então presidente não indica um mineiro para sucedê-lo, mas sim seu conterrâneo Júlio Prestes. Agindo dessa maneira, o representante da oligarquia paulista acirra os ânimos dos grupos dominantes mineiros. Esses últimos conseguem selar um acordo com segmentos políticos importantes do Rio Grande do Sul e da Paraíba para lançar um candidato próprio à sucessão presidencial, marcada para 1º de março de 1930. Na costura da então denominada Aliança Liberal, os gaúchos consagram um candidato: Getúlio Vargas. (DEL PRIORE; VENÂNCIO, 2010, p. 247).

Para os historiadores, como parecia evidente, tendo-se em conta um suposto quadro de fraude eleitoral os aliancistas são derrotados. Ocorrem também outros fatos: a maioria dos deputados federais eleitos em coligações oposicionistas não tiveram os mandatos reconhecidos pelo Congresso Nacional; o governador da Paraíba João Pessoa, importante integrante da Aliança Liberal, é assassinado por motivos políticos; e, os setores militares descontentes aliam-se aos oligarcas liberais dissidentes entre os grupos conservadores hegemônicos. O resultado é que um movimento oposicionista armado é formado com a bandeira de deposição do governo. Nos estados de Minas Gerais, Paraíba e Rio Grande do Sul esse agrupamento de dissidentes é maior e são essas forças que conseguem vencer as resistências das forças armadas aliadas do presidente da república. Os militares liderados pelos generais Tasso Fragoso e Mena Barreto e o almirante Isaías de Noronha deflagram finalmente mais um golpe de Estado no Brasil, o *Golpe de 1930*, depondo o chefe do país Washington Luís, em 24 de outubro de 1930, formaram uma Junta Militar Provisória de Governo, impediram a posse à presidência e vice-presidência da

república, de Júlio Prestes e de Vital Soares, eleitos no pleito de 22 de maio de 1930. Por fim, no primeiro dia de novembro de 1930, o governo militar provisório passou a Getúlio Vargas o poder, no Palácio do Catete, encerrando a República Velha com apoio das oligarquias estaduais dos três estados supracitados.

Além do uso da repressão como meio de manutenção do poder e de controle das contraofensivas de grupos dissidentes e de oposicionistas de diversas esferas da sociedade, a permanência de Vargas no governo também foi possível pelo bom desempenho da economia do Brasil durante sua primeira gestão frente à República. Entre as décadas de 1930 e 1940 houve um significativo aumento nos índices de industrialização que alavancou toda a economia, dando fôlego aos resultados menos expressivos das produções agrícolas. A marca dessa inversão econômica é relevante, pois o governo fazia propaganda de que, pela primeira vez na história do Brasil, a balança comercial brasileira tinha na produção fabril sua maior força como principal atividade superando os resultados da produção agrícola. Os investimentos prioritários nas indústrias de base voltadas para a fabricação de ferramentas pesadas, máquinas agrícolas e industriais; o incentivo a indústria química, metalúrgica e siderúrgica; entre outras, fortaleceu o produto interno bruto e alimentou ideologicamente o governo:

> Surpreendentemente, essas transformações ocorreram em uma conjuntura internacional adversa. É bom lembrar que a crise de 1929 e a depressão econômica que a seguiu fizeram que, durante a primeira metade da década de 1930, os preços internacionais do café diminuíssem pela metade. Mesmo assim, a economia brasileira apresentou, entre 1930 e 1945, taxas de crescimento próximas a 5% ao ano. Contudo, esse desenvolvimento não ocorre de maneira equilibrada: a atividade industrial apresenta taxas de crescimento anual de três a sete vezes mais elevadas do que a agricultura. Esta, além de sofrer diminuição pela metade em relação aos anos 1920, registra uma forte tendência à estagnação. (DEL PRIORE; VENÂNCIO, 2010, p. 254-5).

É nesse panorama econômico e político da primeira metade do século 20, que voltamos nossa atenção para as iniciativas de Estado e da sociedade civil organizada em relação aos rumos da instrução pública e privada. Assim é que descobrimos em nossa investigação, a existência de três reformas do ensino efetuadas nessa sequência cronológica: a Reforma Francisco Campos em 1931; a Reforma Gustavo Capanema em 1942; e, a Lei de Diretrizes e Bases em 1961. Se, por um lado, essas reformas educacionais concretamente não chegaram a alterar substancialmente a estrutura arcaica, aristocrática e elitista das escolas herdadas da Primeira República; por outro lado, pode-se afirmar que, em termos legais, foram os primeiros passos

dados no sentido de conferir ao ensino de nível médio uma maior sistematização, seriação e organicidade, na medida em que privilegiaram o caráter formativo desse ensino e relegaram a segundo plano, a sua função propedêutica histórica. Como vimos anteriormente, as reformas educacionais anteriores a 1930 eram conduzidas pelo poder central que as limitavam na quase exclusivamente do Distrito Federal. A partir das experiências bem-sucedidas na capital do país, apresentava-se então o modelo de ensino aos Estados que nem sempre levavam a cabo.

Na década de 1930, além de perspectivas econômicas favoráveis ao país, as questões relativas ao binômio educação-sociedade voltaram à pauta do governo central refletindo temas relativos a integração dos sistemas de ensino provinciais que careciam de um tratamento em âmbito nacional.

> A Revolução de 1930, ao destruir o monopólio do poder das oligarquias e criar as condições para implantação do capitalismo industrial no Brasil, possibilitou a ampliação do horizonte cultural, com particular a expansão do ensino, possível através de ampla pressão de segmentos organizados. No entanto, no plano estrutural e pedagógico, permaneceu a visão arcaica, aristocrática e elitista da escola do período da Primeira República. Essa herança cultural se consolidou nas reformas educacionais que seguiram o período: a de Francisco Campos – 1932; a de Gustavo Capanema – 1942; lei n. 4.024/61, lei n. 5.692/71 e lei n. 9.394/96. Essa última abre a possibilidade de um retorno mais efetivo da filosofia ao currículo do Ensino Médio. (HORN, 2000, p. 26).

Dessa forma, os debates nas escolas, meios de comunicação oficiais ou particulares e nos círculos de especialistas em educação formal giravam em torno de uma alteração profunda na base de sustentação da instrução pública como alternativa positiva para o progresso do Brasil. A Reforma Francisco Campos abrangeu, pela primeira vez, a estrutura do ensino a ser obrigatória para todo o território nacional, marcando o início de uma ação mais objetiva do Estado em relação à educação nesse sentido. O personagem que dá nome a reforma de ensino de 1931 é Francisco Luís da Silva Campos (1891- 1968), um experiente advogado mineiro que enveredou para a vida jurídica e política brasileira, tornando-se o Ministro da Educação e Saúde entre os anos de 1930 a 1932. Teve uma atuação controvertida por ser considerado um intelectual conservador antiliberal com práticas autoritárias, muito provavelmente, por pertencer direta ou indiretamente a corrente integralista nacional.

> De duas uma, portanto. Ou a lei dispõe de maneira geral e com igualdade para todos os casos que ela regula, e o executor ou aplicador da lei, que está adstrito a aplicá-la com fidelidade, aplicando-a a todos os casos com igualdade, está obedecendo à lei que ele aplica e não ao princípio da igualdade, ou a lei trata desigualmente pessoas, coisas ou fatos, que

> deveriam ser tratados com igualdade, e, neste caso, ou o aplicador da lei desobedeceria a esta, para obedecer ao princípio de igualdade, e, assim, não estaria aplicando a lei, ou, para cumprir a lei, tal como nela se contém, teria, necessariamente, ou por dever de ofício, de violar o princípio de igualdade. Em nenhuma das hipóteses, como se vê, haveria oportunidade para aplicar a lei de acordo com outro princípio que não fosse o por ela mesma adotado. (CAMPOS, 2013, p. 53).

Com essa visão nacionalista e legalista radical corroborou, entre outras atividades, para a redação da Constituição brasileira de 1937. Francisco Campos, quando afastado dos cargos públicos na década de 1950, passou a defender posições econômicas de caráter liberal e ruralista. Na década de 1960, foi participante das conspirações contra o governo do presidente eleito João Goulart (1919-1976). Depois do Golpe Militar de 1964[93] colaborou com a elaboração de um conjunto autoritário denominado de Ato Institucional e na elaboração da Constituição de 1967, baixada pelo governo militar. Assim como ocorreu com a legislação reformista anterior, a reforma do ensino secundário efetuada por Campos, foi promulgada por meio do Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931, e consolidada pelo Decreto nº 21.241, de 4 de abril de 1932, enfatizou o caráter formativo desse nível de ensino, o que pode ser verificado na exposição de motivos que acompanhou o último decreto:

> A finalidade exclusiva do ensino secundário não há de ser a matrícula aos cursos superiores, o seu fim, pelo contrário, deve ser a formação do homem para todos os grandes setores da atividade nacional construindo no seu espírito todo um sistema de hábitos, atitudes e comportamento que o habilitem o viver por si e tomar em qualquer situação, as decisões mais convenientes e mais seguras. (CAMPOS, 1933, p. 6).

As ideias que subsidiavam a reforma de 1931 concebida no Ministério da Educação, portanto, resultavam das lutas dos professores, estudantes e de

---

[93] O Golpe Militar teve uma trajetória, em síntese, assim estabelecida: “no início de 1964, o presidente [Goulart] encaminha ao Congresso um projeto de reforma agrária e é derrotado. Através de mobilizações de massa pressiona o Poder Legislativo. No comício de 13 de marco, que reúne cerca de 150 mil participantes, anuncia decretos nacionalizando refinarias particulares de petróleo e desapropriando terras com mais de 100 hectares que ladeavam rodovias e ferrovias federais. As medidas são acompanhadas por declarações bombásticas, como as de Brizola, defendendo a constituição de um Congresso composto de camponeses, operários, sargentos e oficiais militares. A direita reage a esse tipo de manifestação, organizando, com apoio da Igreja Católica e de associações empresariais, ´marchas da família com Deus pela liberdade`, por meio das quais condenam o suposto avanço do comunismo no Brasil. [...] De fato, o Golpe Militar de 1964 pode ser acusado de muitas coisas, menos de ter sido uma mera quartelada. (DEL PRIORE; VENÂNCIO, 2010, p. 276-7). No Ato Institucional Número Um – o AI-1 assinado pelo general do exército Artur da Costa e Silva, pelo tenente-brigadeiro Francisco de Assis Correia de Melo e pelo vice-almirante Augusto Hamann Rademaker Grünewald, que foram ministros do presidente golpista Ranieri Mazzilli, previa-se o afastamento arbitrário de toda e qualquer forma de oposição aos militares e a validação do golpe de Estado de 1964 como uma espécie de ato nacional revolucionário.

intelectuais, que percebiam as possibilidades de avanço cultural e social na sociedade brasileira por meio da instrução de qualidade na educação básica, especialmente no ensino de nível médio. Com uma proposta de caráter enciclopédico pretendia-se uma formação humana capaz de preparar o estudante para enfrentar as diversas situações de trabalho e de atividades sociais. No próprio dispositivo legal havia previsão de iniciar esse processo formativo dentro das escolas:

> No Colégio Pedro II e nos estabelecimentos de ensino secundário sujeitos à inspeção permanente ou preliminar, os respectivos diretores e inspetores promoverão reuniões a que possam comparecer os pais ou representantes legais dos alunos, com o intuito de desenvolver em colaboração harmônica, a ação educativa da escola. (BRASIL, 1931, Art. 74).

Não podemos confirmar se a intenção legislativa se concretizou, entretanto, as oportunidades de participação estudantil em processos administrativos eram indícios fortes de que o outro objetivo da lei, que consistia na preparação dos estudantes para o ingresso no ensino superior, em dois ciclos, foi incorporado no decreto presidencial. Assim, no primeiro ciclo retomava-se a ideia da reforma do ensino secundário de 1890, encabeçada por Benjamin Constant, pretendendo que os alunos fossem uma enciclopédia ou súmula repleta dos conhecimentos escolares adquiridos no processo formativo. No segundo ciclo, tinha-se a pretensão de uma instrução de caráter técnico e uma espécie de enciclopedismo minimizado sob a forma de estudos especializados. Havia, subjacente à reforma, um aspecto peculiar: o enfoque na ideia de formação de uma elite intelectual, a partir da escola, e com alunos idealizados. Era, na prática, uma proposta educacional iluminista e positivista.

Nessa condição, a reforma Francisco Campos adquire uma conotação ideológica e política colocando, por exemplo, como uma das condições para o êxito do projeto de reforma, a criação da Faculdade de Educação, Ciências e Letras. Para Campos (1933), para se ter uma segurança na continuidade do ensino secundário no ensino superior, havia a necessidade de as universidades estaduais e privadas passarem constantemente pela fiscalização do governo central garantindo a qualidade do ensino e a validade dos títulos concedidos equiparadamente aos obtidos em universidades públicas federais. A Reforma Francisco Campos propiciou novos ingredientes e uma nova faceta ao ensino de nível médio, porque estabeleceu definitivamente o regime seriado de estudos e a frequência obrigatória nas aulas. Além disso, dividiu o curso em dois ciclos: um fundamental com duração de 5 anos, obrigatório para o ingresso em qualquer curso superior, com o objetivo de dar uma

formação básica geral; e, outro complementar com duração de 2 anos, subdividido em três cursos destinados ao preparo dos candidatos ao ensino superior: 1) à Faculdade de Direito, denominou-se de pré-jurídico; 2) às Faculdades de Medicina, Odontologia e Farmácia, alcunhou-se de pré-médico; e, 3) aos cursos de Engenharia e Arquitetura, chamou-se de pré-politécnico. Com isso, o currículo voltou a ter um caráter enciclopédico exigindo um total de 13 disciplinas curriculares no ciclo fundamental e até 10 disciplinas curriculares no ciclo complementar, dependendo do tipo de especialização escolhida. E, como ficaram os estudos filosóficos nessa reforma? Eles passaram a ser ministrados no ciclo complementar, da seguinte forma: Psicologia e Lógica, contendo 6 aulas semanais no primeiro ano do pré-jurídico; com 4 aulas semanais no primeiro ano do pré-médico e no primeiro ano pré-politécnico; História da Filosofia, contendo 4 aulas semanais no segundo ano do pré-jurídico. Para compreender essa reforma, deve-se refletir sobre a Reforma Gustavo Capanema[94].

Essa afirmação faz sentido, pois foi nessa reforma educacional, instituída pelo Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942, referente a Lei Orgânica do Ensino Secundário, que o curso secundário foi reforçado com ideias liberais conservadoras que pretendiam a formação idealizada e positivista dos estudantes, com suposto domínio sumário dos saberes humanos e resiliência cívica de caráter nacionalista, para uma espécie de demonstração de progresso civilizatório:

> 1. Formar, em prosseguimento da obra educativa do ensino primário, a personalidade integral dos adolescentes. 2. Acentuar a elevar, na formação espiritual dos adolescentes, a consciência patriótica e a consciência humanística. 3. Dar preparação intelectual geral que possa servir de base a estudos mais elevados de formação especial. (BRASIL, 1942, Art. 1º).

A intenção do legislador e do governo brasileiro à época desse decreto não consegue camuflar as correntes de pensamento que influenciavam na elaboração e na publicação do dispositivo legal. O ensino secundário estava dirigido para uma formação discente em cultura geral, mas, sobretudo marcada pela pedagogia das humanidades descoladas do contexto em que ocorria a reforma. No entanto, havia um

[94] O político mineiro Gustavo Capanema Filho (1900-1985) foi vereador, membro da Aliança Liberal, presidente de Minas Gerais em 1930 e, sobretudo, Ministro da Educação de 1934 a 1945. O estudioso da educação Azevedo (1971) criticou severamente a gestão de Capanema frente ao Ministério da Educação, pela reforma realizada e que determinou ao curso secundário um caráter elitista, com inspiração no modelo educacional fascista implantado por Benito Mussolini, na Itália.

aspecto favorável aos alunos que merece uma observação: no capítulo VIII que trata da transferência, assim ficou definido:

> É permitida a transferência de um para outro estabelecimento de ensino secundário. É admissível a transferência de aluno proveniente de estabelecimento estrangeiro de ensino secundário, de reconhecida idoneidade. Parágrafo único. O aluno transferido no caso deste artigo será adaptado por forma conveniente, ao plano de estudos desta lei. (BRASIL, 1942, Art. 36 e 37).

Podemos dizer que sim, essa previsão para transferências é um avanço em termos educativos, pois corrobora para a ampliação do acesso ao ensino de nível médio e também incide sobre a questão da permanência do aluno, uma vez que pode aproveitar seus estudos em uma nova escola em caso de necessidade. Na preparação intelectual geral subsidiária ao ensino superior tinha-se a ideia de uma formação especial que viria pela manutenção da divisão do ensino secundário em dois ciclos: o ginásio, com duração de 4 anos, e o colégio, com duração de 3 anos, subdividido em dois cursos paralelos: o clássico, que enfatizava a formação intelectual, além de conhecimento de filosofia e um estudo das letras antigas; e, o científico, no qual a formação intelectual seria marcada por estudos maiores das ciências. A presença curricular da filosofia como um componente obrigatório nas 2ª e 3ª séries do curso clássico e na 3ª série do curso científico, pretendia dar demonstração de uma visão humanista renovada e atualizada na educação:

> As disciplinas comuns aos cursos clássico e científico serão ensinadas de acordo com um mesmo programa, salvo a matemática, a física, a química e a biologia, cujos programas terão maior amplitude no curso científico do que no curso clássico, e a filosofia, que terá neste mais amplo programa do que naquele. (BRASIL, 1942, Art. 17).

Assim sendo, a distribuição das aulas de filosofia que surgiu como decorrência dessa Lei Orgânica do ensino de nível médio, determinou 4 aulas semanais no 3º científico e, respectivamente, 4 e 2 aulas semanais nos 2° e 3° anos dos cursos clássicos. Contudo, esse limite foi sucessivamente modificado: 1) pela Portaria de 10 de dezembro de 1945, baixada por Raul Leitão Cunha, então Ministro da Educação e Saúde, que modificou o regime para 4 aulas semanais na 3ª série do científico, e 3 aulas nas 2ª e 3ª séries do clássico, tendo em vista uma melhor distribuição do tempo destinado a ensino da filosofia; 2) pela Portaria nº 966, de 2 de outubro de 1961, promulgada pelo Ministro Clemente Mariani, com 3 aulas semanais nas 2ª e 3ª séries dos cursos clássico e científico; 3) pela Portaria 501, de 1952, assinada pelo Ministro

Simão Parente, com 3 aulas semanais nas 2ª e 3ª séries do curso clássico, sem, no entanto, estabelecer o número de aulas semanais no curso científico; e, 4) pela Portaria 54 de 1956, que estabeleceu um mínimo de 2 horas semanais nas séries do clássico e apenas uma hora semanal, no científico.

> A Reforma Campos introduziu novas disciplinas no currículo do ciclo complementar, como, por exemplo, psicologia e lógica, sociologia e história da filosofia. Já na Reforma Capanema, a filosofia ocupa maior espaço nos currículos dos cursos clássico e científico. Constituía disciplina obrigatória na 2ª e 3ª séries do curso clássico e na 3ª série do científico. Não obstante, a história da filosofia, que estava presente no currículo do ciclo complementar para os cursos jurídicos na Reforma Campos, não foi contemplada pela Reforma Capanema. (HORN, 2000, p. 26-7).

Não havia surpresas nesses dispositivos educacionais, sendo a frequente e a gradativa redução do número de horas-aula semanais destinadas ao ensino de filosofia tão somente a materialização institucional ou, pelo, forte indício do processo de extinção dessa disciplina do currículo do ensino secundário brasileiro. Para o estudioso da história da educação, tanto no curso clássico como no científico a filosofia era ensinada com base no mesmo programa, tendo apenas maior amplitude no último. Esse programa curricular subdividia-se em alguns capítulos: introdução, objeto e importância da filosofia; sua divisão lógica, estética, psicologia, moral e sociologia, cosmologia. Assim, a lógica, a moral e a sociologia tinham espaço privilegiado nas aulas de filosofia do 3° ano do curso clássico. No entanto, pela Portaria nº 54 de 1954, ocorreu a redução no número de aulas semanais com estabelecimento de um mínimo de duas horas por semana nas séries do clássico e uma hora apenas, no científico. Estava em andamento um processo de arrefecimento das lutas pela permanência da filosofia na formação dos adolescentes e jovens estudantes brasileiros, como meio de emancipação intelectual e experiência na produção autônoma de ideias, princípios e valores da racionalidade esclarecida.

A Reforma Capanema representou um certo avanço na luta pela implantação e presença efetiva da filosofia no currículo como uma disciplina obrigatória nas segundas e terceiras séries dos cursos clássico e científico, isso é um fato histórico. Porém, havia um desvio da função da filosofia na medida em que se pretendia transformar a disciplina curricular em um saber de formação de pensamentos patrióticos nacionalistas por meio de conteúdos engessados no programa imposto pelo estado e pouco ou nada debatido pela comunidade escolar do território nacional. Isso se verificou já nos acontecimentos da década de 1960, quando um novo regime

foi implantado pelo argumento da força das armas e não pela força dos argumentos dos votos e das palavras, método civilizatório consagrado nas manifestações espirituais e culturais democráticas dos atenienses antigos.

Na promulgação da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, em seu preâmbulo, havia a afirmação de que fixaria as Diretrizes e Bases da Educação Nacional partindo do pressuposto de que guardaria os princípios de liberdade e os ideais de solidariedade humana na regulamentação da educação nacional. Na prática, manteve a estrutura do ensino secundário presente na Reforma Capanema: um primeiro ciclo, com o ginasial de 4 anos; e, um segundo ciclo com o colegial de 3 anos. Ambos, por sua vez, compreendendo o ensino secundário e o ensino técnico voltado para a indústria, agricultura, comércio e formação docente, reunidos sob a forma e a denominação única de ensino de nível médio: “educação de grau médio, em prosseguimento a ministrada na escola primária, destina-se a formação do adolescente.” (BRASIL, 1961, Art. 33). Na Lei nº 4.024, a composição dos currículos do ensino médio obedeceu aos seguintes critérios: 1) componente nacional, composto por um conjunto de disciplinas obrigatórias indicadas pelo Conselho Federal de Educação (CFE); 2) componente regional, composto por um conjunto de disciplinas, também obrigatórias, fixadas pelos Conselhos Estaduais de Educação (CEE); 3) componente próprio das instituições ou estabelecimentos de ensino, composto por disciplinas optativas escolhidas pelas escolas entre as relacionadas pelos CEEs. As disciplinas obrigatórias que passaram e fazer parte do currículo do ensino médio, de acordo com a indicação do CFE, homologada pelo Ministro da Educação e Cultura, em 1962, foram: português, história, geografia, matemática e ciências.

No dispositivo educacional, indicaram-se algumas alternativas para que se completasse o número das disciplinas obrigatórias do sistema federal de ensino: desenho e organização social e política brasileira, ou desenho e uma língua estrangeira moderna, ou uma língua clássica e uma língua estrangeira moderna, ou duas línguas estrangeiras modernas em ambos os ciclos, ou uma língua estrangeira moderna e filosofia, esta apenas no apenas no 2º ciclo.

> Os representantes do Conselho Federal de Educação na solenidade de assinatura dos convênios terminam o relatório apresentado ao plenário congratulando-se com o Conselho pela concretização, afinal, da primeira medida de caráter financeiro, de grande envergadura, prevista pela LDB – medida em cuja planificação o Conselho Federal se empenhou desde abril de 1962, e por cuja execução integral, nos termos da lei, sempre insistiu perante o Executivo Nacional. (HORTA, 1975, p. 190-1).

Os interesses eram de diversas ordens e seguiam, portanto, caminhos diferentes daqueles traçados no passado das lutas e anseios das classes dirigentes esclarecidas e da sociedade civil organizada representada pelos intelectuais, professores, estudantes e pesquisadores da história da educação, muitos já citados nesse presente trabalho. Na Lei nº 4.024/61, o mesmo não ocorria, na medida em que ficou sob a responsabilidade do Conselho Federal de Educação a indicação, para todos os sistemas do Ensino Médio, das disciplinas obrigatórias, e aos conselhos estaduais de educação a indicação das disciplinas complementares, podendo a filosofia entrar ou não na base curricular dos projetos de cursos das escolas.

> Na origem desse descarte estava a ´cooperação` dos Estados Unidos com a educação brasileira, através dos acordos Mec-Usaid – Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional. O Brasil passou, então, a receber assistência técnica e cooperação financeira que resultaram nas leis 5.540/68 (ensino universitário) e 5.692/71 (ensino de primeiro e segundo graus). Sob o signo do desenvolvimento realizou-se a inclusão de disciplinas técnicas no currículo, o que exigiu a exclusão de outras, a exemplo da filosofia. (HORN, 2000, p. 28).

O pesquisador tem razão em suas considerações, de fato, em âmbito nacional as *influências* e *colaborações* estrangeiras foram sentidas na implantação de programas, projetos e iniciativas de caráter integracionista com as tendências do capitalismo acaudilhado pelas potências ocidentais, sobretudo, os Estados Unidos. A filosofia e as demais ciências humanas, sociais e artísticas foram as que mais sofreram o impacto das novas orientações ideológicas em território nacional. Como se pode observar, novamente houve uma reforma educacional reservando a filosofia um caráter de disciplina facultativa, diferente do que se propunha na Reforma Capanema ou nas outras reformas analisadas. A partir de então, passou a compor o currículo do ensino de nível médio, na condição de componente curricular complementar em atenção ao novo sistema federal de ensino. Para exemplificar os efeitos imediatos dessa reorganização educacional, o Conselho de Educação de São Paulo, por meio da Resolução nº 7/63, de 23 de dezembro de 1983, sugeriu que a filosofia fosse tornada uma disciplina complementar, ao lado de uma língua, que poderia ser o francês, o inglês ou o latim, nas 1ª e 2ª séries dos cursos clássico e eclético, e na 2ª série do curso científico. Passo seguinte, na Resolução nº 36, de 30 de dezembro de 1968, do mesmo Conselho Estadual de Educação, a filosofia foi oficialmente transformada em uma disciplina optativa. Nos demais estados do país a situação não foi muito diferente ficando a *sugestão* como uma prática corriqueira nos

sistemas estaduais de ensino e nas escolas particulares. Com o Golpe Militar de 64, o desfecho dessa trajetória ocorreu: a filosofia tornou-se uma mera disciplina optativa, com sua presença na grade curricular passando a depender do diretor do estabelecimento de ensino, do interesse das associações de cunho militar, e das conveniências do momento.

Mas, o processo de extinção da filosofia dos currículos dos cursos de nível médio brasileiros não cessou: teve início com a redução gradativa do número das horas-aula semanais, se acentuou a partir do momento em que perdeu seu caráter de obrigatoriedade e passou a ser urna disciplina complementar, depois optativa, e, finalmente, com a reforma de ensino introduzida pela Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, acabou por ser desintegrada das grades curriculares das escolas. Nessa lei que fixava as diretrizes e as bases para o ensino de 1° e de 2º graus, a estrutura do ensino mantida até então foi radicalmente modificada, ao fundir os antigos primário e ginásio em um único curso, denominado de ensino de 1º grau com duração de 6 anos, ampliando desta forma a extensão da escolaridade obrigatória. A esse se seguiria um período de mais 3 ou 4 anos de ensino profissionalizante, eminentemente, passando a ser chamado de 2º grau e, com isso, eliminando o dualismo antes existente entre a escola secundária e a escola técnica. Na Lei 5.692/71, o objetivo geral da educação de 1º e 2º graus foi assim definido:

> O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania. § 1º Para efeito do que dispõe os artigos 176 e 178 da Constituição, entende-se por ensino primário a educação correspondente ao ensino de primeiro grau e por ensino médio, o de segundo grau. § 2º O ensino de 1° e 2º graus será ministrado obrigatoriamente na língua nacional. (BRASIL, 1971, Art. 1º).

No mesmo dispositivo educacional, o ensino de 1º grau passou a ser direcionado para a formação da criança e do pré-adolescente visando a *sondagem de aptidões* e a *iniciação para o trabalho*. O ensino de 2º grau foi orientado para a *formação integral* do adolescente com o objetivo primordial de *habilitação profissional* para atender as necessidades de mercado de trabalho local e regional, estabelecendo-se, desta forma, a uma espécie de *profissionalização compulsória* como finalidade precípua do ensino de 2º grau. Cumpre ressaltar que, pela primeira vez em sua história, o ensino secundário brasileiro deixou de ter uma função quase que exclusivamente propedêutica. A nova lei determinou, no entanto, uma integração

vertical forçada ao agrupar o primário e o ginasial, e uma integração horizontal forçada ao substituir a antiga estrutura dualista por um sistema único de escola voltada para a educação básica geral e a preparação para o trabalho. Essas integrações forçadas eram fundamentadas nos princípios de continuidade – o ensino visava ao preparo para e vida e, particularmente, para o trabalho produtivo –, visando a instrução de uma escola unificada pelos pontos em comum ou diversificada pelos pontos diferentes. Independentemente das necessidades e das demandas específicas, a determinação era de que as escolas deveriam ser padronizadas:

> Os currículos do ensino 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. § 1º Observar-se-ão as seguintes prescrições na definição dos conteúdos curriculares: I - O Conselho Federal de Educação fixará para cada grau as matérias relativas ao núcleo comum, definindo-lhes os objetivos e a amplitude. II - Os Conselhos de Educação relacionarão, para os respectivos sistemas de ensino, as matérias dentre as quais poderá cada estabelecimento escolher as que devam constituir a parte diversificada. III - Com aprovação do competente Conselho de Educação, o estabelecimento poderá incluir estudos não decorrentes de materiais relacionadas de acordo com o inciso anterior. § 2º No ensino de 1º e 2º graus dar-se-á especial relevo ao estudo da língua nacional, como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira. § 3º Para o ensino de 2º grau, o Conselho Federal de Educação fixará, além do núcleo comum, o mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional ou conjunto de habilitações afins. § 4º Mediante aprovação do Conselho Federal de Educação [CFE], os estabelecimentos de ensino poderão oferecer outras habilitações profissionais para as quais não haja mínimos de currículo previamente estabelecidos por aquele órgão, assegurada a validade nacional dos respectivos estudos. (BRASIL, 1971, Art. 4º).

O currículo pleno do ensino de nível médio, então, foi composto de duas partes.

A primeira parte refere-se a uma parcela de educação geral, que tinha por finalidade fornecer uma base comum de conhecimentos indispensáveis aos adolescentes, por meio de um núcleo comum obrigatório, fixado pelo CFE e constituído das seguintes matérias e respectivas disciplinas: comunicação e expressão (língua portuguesa, literatura brasileira e língua estrangeira moderna), estudos sociais (história, geografia e organização social e política brasileira) e ciências (matemática, ciências físicas e biológicas), conforme Resolução nº 8/71, de 1º de dezembro de 1971. Além desse núcleo, outras matérias foram fixadas como obrigatórias pelo CFE, conforme o Art. 7º da Lei 5.692/71: educação moral e cívica, educação física, educação artística e programas de saúde. Nesse mesmo artigo, o ensino religioso facultativo para os alunos, constituiu-se disciplina dos horários dos

estabelecimentos oficiais de ensino. A inclusão da disciplina de *educação moral e cívica* nos currículos escolares demonstra a inclinação para a reorganização do pensamento nacional em bases morais de caráter nacionalista e com feição de uma pedagogia dirigida ao ensino de conteúdos capazes de provocar um fortalecimento das ideias que o regime militar pretendia como uma ideologia adequada ao momento histórico especial do país. A escola, então, faria parte do projeto nacional-desenvolvimentista imposto de cima para baixo, ou seja, pelas estruturas educacionais do Estado para a população em geral:

> [...] consolidada a vida urbana e a produção industrial, com a técnica e a ciência imiscuindo-se cada vez mais na vida cotidiana e a presença de empresas internacionais intensificada em nosso país, cada vez mais alinhada aos Estados Unidos e sob um governo ditatorial militar, vemos surgir uma nova tendência pedagógica, mais ajustada do que o *escolanovismo* às novas demandas dos interesses dominantes: a *pedagogia tecnicista*. Fortemente marcada pelo *modus faciendi* dos processos de *produção* industrial, alicerçada no mito da neutralidade da racionalidade técnica e científica, nos ideais de eficiência e produtividade, organizando a escola como se fora uma fábrica." (AMARAL FILHO, 2006, p. 21);

A segunda parte de formação especial, que tinha como objetivo a habilitação profissional, por meio de uma parte diversificada que deveria atender às particularidades regionais e individuais. Nesse caso, as matérias de cada habilitação profissional que passariam a compor a parte diversificada deveriam ser ou relacionadas pelos CEEs e escolhidas pelo estabelecimento de ensino, ou escolhidas fora da relação dos Conselhos e a estes submetidas peio estabelecimento de ensino, a partir de um mínimo de matérias obrigatórias de cada habilitação profissional e de conjuntos de habilitações afins, fixado pelo Conselho Federal de Educação, conforme a Resolução nº 2, de 27 de janeiro de 1972, anexa ao Parecer nº 45/72, da mesma data. A parte de formação especial seria dominante no ensino de 2º grau, com duração e intensidade superiores às da parte destinada à educação geral do adolescente.

Como ficou, portanto, a filosofia? Nota-se, dessa forma, que não restou muito espaço institucional e educacional para a filosofia no currículo pleno do ensino secundário. Afastada do núcleo comum, na medida em que perdeu seu caráter de obrigatoriedade, restava-lhe a chance de ser escolhida como uma disciplina optativa para compor a parte diversificada do currículo das escolas. Assim, a inclusão dessa disciplina no currículo passou a depender da opção das escolas, o que, em última análise, significou o seu quase total abandono. Em raros casos, os CEE possibilitavam a manutenção do ensino da filosofia ao incorporá-la como um dos componentes do

conjunto de matérias da parte diversificada do currículo do ensino de 2º grau, por exemplo, filosofia da ciência, história da filosofia, lógica, moral e metafísica. Todavia, observamos que os estabelecimentos de ensino não souberam ou não quiseram fazer uso desse espaço para preservar a inclusão da disciplina de filosofia em seus currículos escolares. A reação ao afastamento da filosofia não tardou a aparecer, mesmo que de forma tímida, em um primeiro momento. Por volta da década de 1970, houve movimentos favoráveis pela reversão do processo de extinção da filosofia, por educadores, filósofos, professores desempregados e estudantes mais esclarecidos oriundos dos cursos de graduação e de pós-graduação.

Acontecimentos de reação como encontros e debates, muitas vezes secretos ou com certos cuidados na organização e divulgação, buscavam a reorganização de lutas para a reintrodução da disciplina na base curricular das escolas públicas e privadas. Como um dos resultados desse movimento, foi criada no Rio de Janeiro, a Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas (SEAF) em 1976 e essa sociedade intelectual começou uma campanha nacional pelo retorno da filosofia. Dois anos mais tarde, o Departamento de Filosofia da USP promoveu um encontro de professores de várias disciplinas do ensino secundário provenientes da rede pública, para discutir a situação da disciplina no regime militar: daí surgiu um *primeiro encontro de professores de filosofia* na cidade de São Paulo em 1978. Nesse mesmo ano, a Câmara de Ensino do 2º grau do CEE/RJ, pelo Parecer nº 49/80, aprovou a inclusão da disciplina como *iniciação filosófica* no currículo de 2º grau das escolas do estado do Rio de Janeiro. A convite da SEGU-MEC, reuniram-se em Brasília 11 consultores para um encontro de três dias, do qual resultou um documento, conhecido por *Documento de Brasília*, com sugestões de temas para o ensino da Filosofia no 2º grau, que enviado a todos os departamentos de filosofia do país, em novembro de 1981.

> Destarte, a lei nº 5.692/71 – complementada mais tarde pela lei nº 7.044/82, intermediou o despojamento da formação de massa crítica no país, também reduzindo a carga horária de outras matérias que instigam a reflexão, como história. A filosofia, através da parte diversificada, ´poderia` se fazer presente no currículo pleno da escola, mas continuava sendo concebida em todos os cursos de Segundo Grau como disciplina optativa para complementar o currículo pleno. (HORN, 2000, p. 28).

Com a Lei nº 7.044/82, de 18 de outubro de 1982, o ensino profissionalizante de 2º grau tornou-se opcional, ficando a critério de cada estabelecimento de ensino, a constituição do currículo pleno para atender, pela parte diversificada, aos planos da

escola. Legalmente, estava aberta a possibilidade para a reintrodução da filosofia no ensino secundário em todo país:

> Em outubro de 1982, cerca de trinta chefes de Departamento de Filosofia, reunidos em Goiânia, resolveram apresentar ao Ministério da Educação um documento sobre ´a reintrodução da filosofia no 2º grau`, síntese de tudo o que havia sido feito nos anos anteriores nesse sentido. [...] ´Recomenda-se, no currículo do 2º grau, a inclusão de Filosofia`. (SOUSA, 1992, p. 87).

A pesquisadora tem motivos para uma demonstração de otimismo com as discussões e tensões ao redor da volta da filosofia na década de 1980. Contundo, na atualidade, o ensino da filosofia no nível médio foi assegurado na nova LDB, lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Embora o texto seja um tanto quanto vago, a reintrodução paradoxal consta no Artigo 36 da seção IV, capítulo II, título V, que trata do currículo do ensino médio mencionando os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação a serem organizadas nessa etapa de ensino preconizando que o estudantes médio apresente: “domínio dos conhecimentos de filosofia e sociologia necessários ao exercício da cidadania.” (BRASIL, 1996, Art. 36). A transformação da obrigatoriedade legal do ensino da filosofia, em todas as séries/períodos do ensino médio, estabelecida pelo Parecer CNE/CEB 38, de 07 de julho de 2006, e pela Lei nº 11.684, de 02 de junho de 2008, em obrigatoriedade pedagógica no ensino técnico, foi mais um marco de luta travada para modificar os equívocos do *status quo* em relação à filosofia e atingir um certo consenso em torno da relevância histórica e cultural desse saber ocidental de complexa conotação e denotação.

A filosofia ainda tem um longo caminho de confirmação de sua importância estratégica para a melhoria contínua da educação, sobretudo do ensino técnico de nível médio. A busca pelos meios mais eficientes e as formas mais apropriadas para essa reconquista, especialmente na legislação federal e nas matrizes curriculares das instituições públicas e privadas de ensino, estimula mais pesquisas ou debates. Pode-se falar em uma revalorização da compreensão dos conhecimentos filosóficos ou mesmo em uma recolocação da filosofia na grade de conhecimentos humanos históricos, mas, antes de tudo, é preciso um discernimento de que é uma disciplina de saber *filha do espaço-tempo* que rege a mentalidade humana em processo de amadurecimento ou esclarecimento nem sempre em conformidade com as convicções e aprendizados dos filósofos.

6. A FILOSOFIA NO BRASIL E O ENSINO TÉCNICO: UMA REVISÃO CRÍTICA

O limiar do século 21 tem mostrado uma tensão generalizada nas camadas e esferas das sociedades ao redor do mundo, já há algum tempo estudada por críticos de arte e literatura, cientistas políticos, economistas, filósofos e sociólogos. Teorias variadas surgem de tempos em tempos; experiências locais e regionais são realizadas com o intuito de compreender o que se passa na constituição e na estrutura de vida e de pensamento dos moradores do globo terrestre; discussões são organizadas em conferências, feiras, mesas redondas e seminários; e, ensaios e livros são lançados no mercado editorial com os resultados parciais, hipóteses ou teses.

Quando refletimos sobre o período republicano do Brasil, o movimento de tensões surge em detalhes pontuais de análise até mesmo em apreciações mais gerais de determinado tema identificado ou problemática eleita. Um possível consenso nos círculos internacionais, é que a realidade concreta contemporânea não tem mais as bases sólidas que a *modernidade* prometera, como já analisamos anteriormente, como ideais para o funcionamento e a estruturação da vida humana avançada pós-medieval cartesiana relacionados ao projeto de autonomia da razão ocidental frente a autoridade da fé medieval estabelecida entre os séculos 5 a 15 d.C. A tradições de caráter universal são, cada vez mais e gradativamente, questionadas pelos costumes *locais* ou de *aldeia*[95]. Assim por um lado, as anotações ou observações generalizadas da realidade concreta podem trazer consigo exageros ou equívocos de interpretação intelectual do mundo como é percebido e/ou como se manifesta; mas, por outro lado, são aproximações de certo sentimento coletivo acerca da composição do tempo e do espaço vivenciado e também reflexos de uma abstração que procura identificar as alterações radicais ocorridas nas sociedades, nas formas de organização cultural, econômica, ética, moral e política, a partir do século 16 até o século 20, que demonstram haver no ocidente novas definições e percepções espaço-temporal.

---

[95] Os costumes locais mantêm sua força e causam conflitos de efeito global como o xenofobismo; a razão humana é vista muitas vezes como enlouquecida como nas guerras entre países vizinhos; os processos cumulativos de capital e de mercadorias mostraram-se incapazes de promover a equidade social em comunidades afastadas dos grandes centros; a cidadania é frágil, notadamente quando analisamos que a igualdade, a fraternidade e a liberdade são distantes periferias urbanas; a educação informal e a formal engendram uma série de falhas de conteúdo ou de forma gerando o analfabetismo funcional; a ciência experimental em larga escala causou o declínio vertiginoso das demais formas de produção local dos saberes de aldeia; os nacionalismos, como o nasci-fascismo, deram demonstração inequívoca de que as nações isoladas são perigosas para si mesmas; e, a massiva urbanização acarretou um desequilíbrio na natureza física da terra, o que fica evidenciado nos problemas novos surgidos pelo êxodo rural e pela aglomeração desmedida em cidades cosmopolitas muito povoadas.

A filosofia nos ajuda a compreender que essa história humana está em *estágio terminal*, no sentido de que as alterações da realidade concreta na atualidade provocam uma espécie de *segunda modernidade*; que hodiernamente há um novo tipo de *sobremodernidade incompreendida* ou, ainda, que o atual estágio civilizatório é uma *pós-modernidade*. Não sabemos se isso corresponde ao que a realidade concreta é ou, também, não podemos afirmar que o que conhecemos no mundo se encaixa em definições herméticas dessa natureza. No entanto, importa para a presente investigação, pois pensamos a educação ofertada em nossas instituições de ensino profissional sem ignorar a realidade concreta circundante. Não é de se estranhar que no limiar do século 20, especialmente nas sociedades ocidentais, as estruturas e as formas de funcionamentos das instituições sofreram uma série de questionamentos por parte de setores intelectuais organizados que identificamos em nosso estudo. Esses pensadores procuram demonstrar que há um movimento de ruptura do tecido social alicerçado nos ideais iluministas oriundos da Revolução Francesa, sobretudo os valores liberais positivistas. O profissional técnico que é formado nesse cenário de micro, meso e macro mudanças sofre suas influências: professores e estudantes no ensino técnico podem apresentar essas influências em suas percepções cognitivas e valorativas no processo de ensino e de aprendizagem.

6.1 O MOVIMENTO DE TENSÕES NO BRASIL REPUBLICANO

As visões de mundo, de identidade nacional e de construção do conhecimento no Brasil republicano, anacrônicas, complexas, difusas, ora explícitas ora veladas, evidenciam uma estrutura social forjada na disputa e no convencimento, ou derivado da força dos argumentos ou dos argumentos de força, que, ao fim e ao cabo, não são propriamente argumentos. De uma forma geral, no campo político, assistimos à disputa de poder entre os profissionais liberais, ruralistas, militares e religiosos. No campo científico, disputa entre as visões epistemológicas positivistas e humanistas. Finalmente, no campo educacional, disputa de espaço entre as tendências e correntes pedagógicas conservadoras e as progressistas. Tudo isso explica a emergência de críticas ao modo de organização e de funcionamento da sociedade brasileira, de maneira especial nos meios científicos e educacionais. Esse fenômeno de correspondência entre as conjunturas mundial e local se manifesta como um acontecimento de modernidade porque, segundo Ianni (1994, p. 151), “o local e o global determinam-se reciprocamente, umas vezes de modo congruente e

consequente, outras de modo desigual e desencontrado. Mesclam-se e tencionam-se singularidades, particularidades e universalidades.” Nessa reorganização geopolítica do mundo compreendemos a existência de um fenômeno abrangente nas esferas culturais, educacionais, sociais e valorativas.

A partir desse fenômeno, as transformações em curso na sociedade brasileira no período supracitado evidenciam o impacto das mudanças externas no ambiente interno, o que coincide com a lógica do movimento histórico dialético. Na formação do estado republicano brasileiro: os conflitos entre as classes urbanas e rurais; a emergência das classes industriais e de comerciantes; a herança do período colonial, como a política pública higienista, machista e racista; enfim, tudo corroborou para uma nova configuração do território nacional em acordo com o que acontecia ao redor do mundo. Em síntese, se criou uma espécie de vizinhança global entre as sociedades, tendo como marco a crise das instituições. No caso brasileiro, isso se verifica nas reformas que foram implantadas no ensino secundário e superior em momentos do período imperial e especialmente na primeira metade do século 20, entre as quais, citamos as reformas Benjamin Constant (1890-91), Epitácio Pessoa (1901), Rivadávia Corrêa (1911), Carlos Maximiliano (1915), João Luiz Alves da Rocha Vaz (1925), Francisco Campos (1932) e Capanema (1942).

No caso das alterações pertinentes ao ensino brasileiro, a realidade local de modo concreto indicava a ebulição de novas ideias em contraste com as ideias tradicionais do passado nacional, em uma dinâmica histórica que precisamos analisar: “o fenômeno indica algo que não é ele mesmo e vive apenas graças ao seu contrário. A essência não se dá imediatamente; é mediata ao fenômeno e, portanto, se manifesta em algo diferente daquilo que é. A essência se manifesta no fenômeno.” (KOSIK, 2002, p. 15). A sociedade brasileira estava passando por uma transformação considerável e a escola acusava isso com fatos históricos de possível recordação: “antes houvera reformas locais, iniciadas pela de Sampaio Dória em São Paulo (1920), que introduziu a modernização dos métodos pedagógicos e procurou tornar realidade o ensino primário obrigatório, com notável incremento de escolas rurais.” (CÂNDIDO, 1989, p. 182). Buscava-se uma educação capaz de engendrar novos valores nas crianças e nos jovens, não só para prepará-los, mas sobretudo, para criar condições culturais de inserção do Brasil entre os países mais avançados na produção e na disseminação de conhecimentos e práticas de aprendizagem.

Esse movimento chamado de Escola Nova[96] representa um liberalismo educacional adiantado, que nos auxilia na compreensão das resistências encontradas, notadamente de ordem moral e religiosa: (1) a *escola nova* foi uma resposta aos novos desafios e possibilidades que o mundo apresentava naquele período histórico: os aperfeiçoamentos e as inovações científicas, industriais e tecnológicas com novos equipamentos, ferramentas e máquinas geraram uma crença otimista acentuada no progresso e no desenvolvimento da humanidade e (2) a educação do modelo de escola tradicional jesuítica ou pombalina já não mais atendia aos anseios e necessidades sociais sofrendo questionamentos de organizações familiares, educacionais, empresariais, esportivas e religiosas exigiam novas ideias para a realidade que vivenciavam, assim como, novas soluções para os problemas emergentes. A pedagogia *escolanovista* trazia certas expectativas iluministas para o século 20. Havia espaço para os conhecimentos humanísticos da filosofia, da sociologia e da psicologia, mas, voltados para os estudos sobre a cognição e o desenvolvimento emocional-criativo dos alunos:

> A teoria e a prática escolanovistas se disseminaram em muitas partes do mundo, fruto certamente de uma renovação geral que valorizava a autoformarão e a atividade espontânea da criança. A teoria da Escola Nova propunha que a educação fosse instigadora da mudança social e, ao mesmo tempo, se transformasse porque a sociedade estava em mudança. (GADOTTI, 2005, p. 142).

A crítica que fazemos a teoria da *escola nova* consiste na ideia de que o estudante *deve ser* o centro exclusivo do processo de ensino, enquanto que entendemos ser mais adequado dizer que o estudante é o *télos* desse processo. O *autodeterminismo* não parece ser eficiente nem tampouco o *paidocentrismo* se configura como o melhor caminho de aprendizagem. Entretanto, vale o registro de pensamento de Dewey[97] (1859-1952), personagem emblemático e o mais conhecido representante desse movimento: “a educação em uma democracia deveria ser uma

---

[96] A *escola nova* era um movimento do início do final do século 19 e início do século 20 que pretendia reformular a escola adequando a realidade liberal e republicana nascente. Na Europa, destacamos alguns pensadores que influenciaram o *escolanovismo*: Jean-Jacques Rousseau; Heinrich Pestalozzi; Freidrich Fröebel; Adolphe Ferrière; Edouard Claparède e Maria Montessori. Nos Estados Unidos, se destacaram John Dewey e William Kilpatrick. Para além das críticas, essa visão liberal de educação chegou ao Brasil predominando até a década de 1970, onde mencionamos: Rui Barbosa; Fernando de Azevedo; Lourenço Filho; Anísio Teixeira; Laerte Ramos de Carvalho e Paul Eugène Charbonneau.

[97] Filósofo, pedagogo e psicólogo estadunidense, escreveu algumas obras, dentre as quais destacamos: Democracia e educação (1916); Escola e sociedade (1899); Experiência e educação (1938); Meu Credo Pedagógico (1897), Cultura e Liberdade (1939).

ferramenta que integrasse o indivíduo.” (DEWEY, 1970, p.18). Para ele, a educação deve ser ativa, democrático-liberal, pragmática e progressiva.

> [a sociedade democrática] prepara todos os seus membros para com igualdade aquinhoarem de seus benefícios e em que assegura o maleável reajustamento de suas instituições por meio da interação das diversas formas da vida associada. Esta sociedade deve adotar um tipo de educação que proporcione aos indivíduos um interesse pessoal nas relações e direção sociais, e hábitos de espírito que permitam mudanças sociais sem ocasionar desordens. (DEWEY, 1959, p.106).

O raciocínio lógico-político é compreensível para aquele momento histórico e chegava no Brasil em uma conjuntura propícia para novas ideias e valores. Houve, portanto, uma ligação entre a recém-criada república e a ideia de que a sociedade democrática liberal é saudável para os indivíduos. A defesa de que a convivência social do estudante em uma democracia favoreceu a validação da proposta nas legislações de reforma educacional. Mas, com as devidas contextualizações, o *pensamento escolanovista* se insere na conjuntura positivista que foi constatada na sociedade brasileira da época, tendo sido observada com rigor por diversos pensadores da educação, dentre eles: Darcy Ribeiro, Demerval Saviani, José Carlos Libâneo, Moacir Gadotti, Pedro Demo, Paulo Freire e Rubem Alves.

O país estava amadurecendo seu republicanismo democrático e a herança colonial persistia com vigor. Nas escolas públicas o ensino laico pretendia oferecer conhecimentos voltados para a cidadania e para o espírito científico, em detrimento do ensino religioso colonial, direcionado para a formação de fiéis com espírito contemplativo. O aprendizado pela experiência e pela observação entrava em choque com o dogmatismo calcado na fé e nos costumes. Se, por um lado, os educadores escolanovistas acreditavam que o Brasil somente integrar-se-ia ao restante do mundo por meio do ensino científico, por outro lado, os educadores tradicionais viam nessa inserção um caminho perigoso, maléfico para o país, porque o cientificismo favorecia ao individualismo racionalista, iconoclasta e materialista. Em síntese, *a crise educacional relatada refletia a crise geral da sociedade*. Há indícios de que a crise brasileira provocada pelas tensões na sociedade, até aqui analisadas, havia sido identificada também no contexto internacional por vários estudiosos do tema, por outras razões e circunstâncias, com um ponto em comum: a crise na educação formal:

> a crise geral que se abate sobre o mundo moderno e que atinge quase todas as áreas da vida humana manifesta-se diferentemente nos vários países, alargando-se a diversos domínios e revestindo-se de diferentes formas. [...]

> numa crise, por mais claro que um problema de ordem geral se possa apresentar, é sempre impossível isolar completamente o elemento universal das circunstâncias concretas em que esse problema aparece. (ARENDT, 1995, p. 01).

Essa constatação em âmbito mundial nos ajuda a pensar as questões locais: em termos filosóficos, não foram as reformas educacionais que geraram os conflitos de pensamento na sociedade brasileira, foi a sociedade como um todo, em crise, que provocou a transformação das estruturas e dos valores tradicionais. A apreensão teórica disso, segundo Briceño-León (2003, p. 161), “permite o investigador/a atuar de dentro. Se aproxima da realidade do estudo de forma natural e permite colher dados ricos, através de estratégias não estruturadas.” Concretamente, permite que nossa pesquisa corrobore para constatar as contradições reais manifestando-se na teia das relações sociais e nos conflitos entre as classes sociais, evidenciando-se as diferentes cosmovisões e os diversos graus de poderes antagônicos, todos presentes na sociedade brasileira do século 20. Nas contradições reais, o contexto histórico-social revela-se como a materialização dos interesses em conflito. Podemos dizer, então, que a nascente república brasileira foi construída pelas representações do real, os ideais positivistas já refletidos em momentos anteriores. Assim, a educação passou a ocupar o papel de destaque, como um fator de transformação da sociedade colonial em sociedade republicana. Nessa nova coletividade, é mister destacar também o papel da mão-de-obra livre como um fator determinante de consolidação das novas relações sociais, entre os representantes do estado e os da sociedade civil. A mão-de-obra livre no país, após a abolição da escravidão, carece ser inserida nos acontecimentos advindos das manifestações concretas de defesa da república:

> a República passaria a considerar, dentro dos parâmetros do pensamento liberal, o trabalho 'como condição intrínseca ao homem que só se desenvolvendo, possibilita a criação dos bens morais, pois recupera e eleva o sentido ético dos indivíduos e dos bens materiais'. O acúmulo de bens morais e materiais formaria a riqueza da nação. (QUELUZ, 2000, p. 17).

A educação, de modo particular, aquela vinculada ao exercício profissional, passou a ser vista pelas autoridades políticas e pelas elites econômicas, como um instrumento efetivo para o desenvolvimento da nova sociedade brasileira. Por meio dela, se almejava inserir o país na lista de países considerados desenvolvidos, sobretudo, no que diz respeito aos processos internos de industrialização, tão caros ao liberalismo contemporâneo. Mostra-se oportuno e eficaz, então, pensar a educação profissional associando-a com as teorias filosóficas da segunda metade do século 19,

especificamente com o positivismo[98]. As reformas educacionais estimuladas pelo *manifesto dos pioneiros da educação nova de 1932* favoreceram esse projeto desenvolvimentista, assim como as instituições recém-criadas: o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública/MEC (1930); o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (1942); e, o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (1946). Para Saviani (2011, p. 245), "conclui-se, portanto, que a Educação Nova busca organizar a escola como um meio propriamente social para tirá-la das abstrações e impregná-la da vida em todas as suas manifestações". O autor mostra que a faceta desse projeto revela um pensamento econômico liberal e pragmático, com ideias de intervenção mínima do Estado na sociedade civil e no mercado de trabalho. Estava em construção no país, é importante frisar, um projeto de sociedade do consenso, que desconhece o conflito de classes sociais como um motor da história humana. Tal perspectiva liberal fica evidenciada no Programa Nacional de Educação de *1932*:

> reconstrução do sistema educacional em bases que possam contribuir para a interpenetração das classes sociais e a formação de uma sociedade humana mais justa e que tenha por objeto a organização da escola unificada, desde o jardim da infância à universidade. (Azevedo, 1932, p. 125):

Essa ideia de que sociedade e escola servem para a manutenção do *status quo* se faz presente em outros pensadores da época. A axiologia liberal, ou seja, o conjunto de valores burgueses é centrado na convicção de que igualdade, liberdade e propriedade caminham juntas e possibilitam a existência de uma sociedade onde os elementos sociais cumprem funções determinadas, com certo consentimento pacífico, crendo em princípios individuais superiores aos princípios coletivos:

> os ideais e aspirações, contidos no sistema social democrático, envolvem a igualdade rigorosa de oportunidades entre os indivíduos, o virtual desaparecimento das desigualdades econômicas e uma sociedade em que a felicidade dos homens seja amparada e facilitada pelas formas mais lúcidas e mais ordenadas. (Teixeira, 1968, p. 149).

A educação institucionalizada torna-se um tipo ideal, uma tábua de salvação e de legitimação. Isso fica mais evidente na ocorrência de crises econômicas, éticas, morais e políticas, inevitáveis em qualquer sociedade. O aparelho estatal,

---

[98] O *Estado Positivo* de Auguste Comte (1798-1857) retomava a linha desenvolvida desde o século XVII por John Locke, Francis Bacon, David Hume e os demais empiristas. O cientificismo e seu método, isto é, o da experimentação, fundava aquilo que na mentalidade da elite econômica dominante seria o engenho do desenvolvimento científico e técnico da sociedade, permitindo que o trabalho produtivo fosse incorporado à dinâmica da industrialização do século 20.

representante das forças ou setores hegemônicos, como pensado por Gramsci (1978), faz uso do discurso das reformas educacionais para alcançar seus objetivos difusos e/ou para legitimar sua existência como promotor de transformação e de enfrentamento das crises. Identificamos o questionamento sobre o sistema educacional brasileiro, pós-manifesto, *colocando em suspensão a harmonização dos interesses individuais com os coletivos*, pelas reformas educacionais ou pela criação das escolas profissionalizantes no limiar do século passado: "a formação profissional como responsabilidade do Estado inicia-se no Brasil em 1909, com a criação de 19 escolas de artes e ofícios nas diferentes unidades da federação." (KUENZER, 1999, p. 88). Pelo Decreto n.º 7.566, de 1909, essas *escolas de aprendizes artífices* foram pensadas em sentido determinado podendo ser interpretadas erroneamente se entendidas como colégios de aprendizes "e" artífices. A concepção deste nome tem origem na *arte*, ou seja, na habilidade de fazer utensílios com certa estética e sofisticação. Isso explica por que antes dessas escolas existirem escolas no Segundo Império do Brasil, denominadas de *liceus de artes e ofícios*, seguindo a ideia de formar *artífices* em instituições para os iniciantes pobres. Nesse caso, o nome reflete uma escola que não era para o desenvolvimento de *ofícios com arte* e sim o de formação de *oficiais e mestres*, ou seja, *artífices*. A finalidade escolar do ensino e da aprendizagem técnica era voltada aos desvalidos iniciantes que careciam de oportunidade no mercado de trabalho como *aprendizes artífices*, *não artífices*, somente aprendizes[99]:

> Em cada uma das capitais dos Estados da República o Governo Federal manterá, por intermédio do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio uma Escola de Aprendizes Artífices, destinada ao ensino profissional primário e gratuito. Parágrafo único. Estas escolas serão instaladas em edifícios pertencentes à União, existentes e disponíveis nos Estados, ou em outros que pelos governos locais forem cedidos permanentemente para o mesmo fim. (BRASIL, 1909, Art. 1º).

Os projetos pedagógicos das primeiras escolas profissionalizantes centravam-se na transmissão repetitiva de métodos e práticas a serem utilizadas no chão das novas fábricas e oficinas espalhadas pelo país, notadamente nos médios e grandes centros urbanos da Região Sudeste e Sul, com ensino centrado no professor e em

[99] Em termos históricos, com esse panorama de implantação da educação técnica no Brasil, podemos compreender que os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia têm certo parentesco institucional com os Centros Federais de Educação Tecnológica, com as Escolas Técnicas Federais e com as Escolas de Aprendizes Artífices.

manuais técnicos. Não havia preocupação com um processo formativo centrado nos estudantes e em material didático diversificado. As disciplinas que não estavam atreladas diretamente à formação técnica do estudante eram desprezadas ou tinham um espaço reduzido nas grades curriculares. Buscava-se a todo custo moldar o trabalhador desejado e submisso à nova ordem social. A passividade se tornara um elemento importante para a engrenagem da produtividade. O resultado mais evidente desse processo pedagógico tecnicista, pode-se verificar nos discursos economicistas e desenvolvimentistas de intelectuais, governantes e administradores da imprensa da época. A promoção de políticas ativas para a independência do Brasil frente as potências capitalistas mundiais, estabelece-se um processo

> de construção da cidadania a partir da universalização de direitos sociais garantidos pelo Estado foi substituído pela adoção de políticas compensatórias e focalizadas, bem como pela mercantilização dos serviços públicos básicos de atendimento à população, como foram os casos dos serviços educacionais e de saúde. (MARTUSCELLI, 2015, p. 35).

Na educação em geral, isso significou a divisão entre duas classes de estudantes. Por um lado, estudantes com poder aquisitivo recebiam formação intelectual clássica nas escolas privadas. Por outro lado, estudantes sem poder aquisitivo recebiam formação intelectual técnica nas escolas públicas:

> para os primeiros, a formação acadêmica, intelectualizada, descolada de ações instrumentais; para os trabalhadores, formação profissional em instituições especializadas ou no próprio trabalho, com ênfase no aprendizado, quase que exclusivo, de formas de fazer a par do desenvolvimento de habilidades psicofísicas. (KUENZER, 1999, p. 89).

As sucessivas reformas educacionais realizadas até a primeira metade do século 20 não foram suficientes para a amortização institucional da dicotomização educacional persistiu nas instituições escolares e acadêmicas. Para exemplificar melhor essa afirmação, nos *anos de chumbo*[100] provenientes do golpe militar de 1964, a tendência tecnicista da educação ampliou seu espaço nas escolas, já que favorecia o projeto dos militares de transformar os custos em educação em crescimento econômico. Isso porque os dirigentes militares estavam convencidos de que a racionalização dos processos produtivos aplicados na escola, resultaria em uma

[100] Essa expressão *anos de chumbo* é adotada nesse texto para identificar o período mais violento instituído pelos militares brasileiros durante o governo ditatorial no Brasil iniciado em 1964, por um golpe de Estado, conforme já referimos anteriormente. A deflagração do AI-5 em 1968 até o final do governo autoritário do general Emílio Garrastazu Médici (1905-1985) em 1974, o uso indiscriminado de armas de fogo marcou a manutenção da administração centralizadora e repressora no Brasil.

educação em série, com economia de tempo, trabalho e gastos. Tudo para atender ao ideal de desenvolvimento do país pela via do capital estrangeiro, em detrimento do capital nacional. Isso gerou um estímulo à implantação de empresas multinacionais que necessitavam de mão de obra qualificada para suas plantas industriais. Para resolver isso, os militares criaram o vestibular classificatório, implantaram o controle de atividades subversivas na escola, substituíram as disciplinas humanistas e críticas por disciplinas nacionalistas e moralistas, proibiram manifestações políticas aos professores, estudantes e funcionários das escolas:

> a organização do trabalho educativo em bases empresariais levou os ordeiros professores a se sentirem não servidores do público, mas força de trabalho vendida a um patrão chamado Estado. Este dado novo acrescenta um elemento importantíssimo na configuração da educação e definição de seus rumos. (ARROYO, 1980, p. 17).

Foi uma estratégia educacional equivocada e diretiva, que estimulou a burocratização do ensino, o controle dos conteúdos, o direcionamento dos planos educacionais e o uso da repressão docente. Tudo, em conjunto, transformou a educação brasileira daquele momento histórico em um meio de atendimento do projeto político de mundo que transcendia a territorialidade do Brasil, isto é, do projeto ancorado na lógica liberal de caráter internacional. A inclusão da disciplina de *educação moral e cívica* e de *organização social e política do Brasil* nos currículos laureia o surgimento dos conteúdos mais adequados ao moralismo nacionalista e a *pedagogia tecnicista*[101], que na citação a seguir fica melhor compreendida:

> Não seria equivocado ver nestes dispositivos clara intenção de reestruturar a educação de modo a adequá-la às necessidades da vida produtiva, em rápida e constante mudança tecnológica e, assim, torná-la mais eficaz para responder aos desafios que o novo patamar de competitividade, agora em escala global, vem colocando para as nações. (SENAI-DN, 1997, p.11).

Isso se verifica se observarmos as legislações educacionais do período em questão. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação n.º 4.024, de 20 de dezembro de

---

[101] Para entender melhor o pensamento educacional tecnicista se deve levar em conta: a) a ciência da classificação (*taxionomia*) de objetivos educacionais de Bloom, nas obras *taxionomia de objetivos educacionais* e *características humanas e aprendizagem escolar*; b) a teoria instrucional de Gagné, presentes nas obras *princípios essenciais da aprendizagem para o ensino* e *como se realiza a aprendizagem*; c) a formulação dos objetivos de ensino de Mager nas obras, *a formulação dos objetivos de ensino*; *análise de problemas de desempenho*; *medindo os objetivos de ensino*; *planejamento do ensino profissional*; d) a teoria do condicionamento e as máquinas de ensinar de Skinner nas obras, *o comportamento dos organismos, ciência e comportamento humano*, *comportamento verbal*, *a tecnologia de ensinar* e *além da liberdade e dignidade*.

1961, o sistema público de ensino foi diretamente atrelado ao sistema de produção liberal, como se vê no Art. 108: “o poder público cooperará com as empresas e entidades privadas para o desenvolvimento do ensino técnico e científico.” Na década de 1960, o presidente Juscelino Kubitschek de Oliveira (1902-1976) estava concluindo seu mandato iniciado em 1956, como o último presidente da República a assumir o cargo no Palácio do Catete, antes do golpe de 1964. Tendo como vice-presidente eleito em 1955 João Goulart, tinha dois fatos marcantes em sua trajetória: (1) primeiro presidente civil desde Artur Bernardes a cumprir todo o mandato por sufrágio universal e (2) havia conquistado as massas populares e parte da elite brasileira com seu *slogan cinquenta anos em cinco*, com o qual conseguiu alcançar êxito na economia pela via da industrialização, sobretudo, automobilística. A legislação educacional não estava separada dos acontecimentos mais amplos que envolviam o país e movimentavam as tensões ao redor do binômio educação-desenvolvimento nacional. A conjuntura de *adesão provisória* do país ao modelo parlamentar e as relações internacionais de simpatia ao socialismo, inclusive de João Goulart, com aproximações às ligas camponesas, proximidade com Cuba e China, entre outros casos, agitavam as tensões político-ideológicas e um certo triunfo do pensamento cepalino[102] no Brasil, assim como, do debate sobre o subdesenvolvimento, no qual está inserida essa lei.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971, determinou-se, em seu Art. 5º, § 2º, que a formação especial de currículo: “a) terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciarão para o trabalho, no ensino de 1º grau e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau;” e, ainda, “b) será fixada, quando se destine a iniciação e habilitação profissional, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados”. Nesse período pós-JK, com os militares no poder, ocorre um ponto alto da ditadura militar, com alguns fatores a serem destacados: 1) aumento exponencial da repressão, censura e vigilância sobre os opositores ao regime militar; 2) entrada do grande capital transnacional; 3) desenvolvimento de uma panfletagem acerca do

[102] A Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL) foi criada pela resolução 106 (VI) do Conselho Econômico e Social, de 25 de fevereiro de 1948, sendo que a resolução 1984/67, de 27 de julho de 1984, decidiu pela alcunha de Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe, afiliada às Nações Unidas e com sede em Santiago do Chile: “foi fundada para contribuir ao desenvolvimento econômico da América Latina, coordenar as ações encaminhadas à sua promoção e reforçar as relações econômicas dos países entre si e com as outras nações do mundo. Posteriormente, seu trabalho foi ampliado aos países do Caribe e se incorporou o objetivo de promover o desenvolvimento social.” (CEPAL, 2018, p.1).

mito do progresso; 4) parceria com o governo estadunidense para pôr em aplicação os termos dos *acordos MEC-USAID* – Ministério da Educação brasileiro e Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional – da década de 1960: o aporte financeiro impunha como condição de que o ensino brasileiro fosse conduzido em acordo aos padrões estadunidenses. Na educação profissional, ressaltam-se os artigos 39 a 42 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que abrem espaço para a organização de um sistema paralelo, formalmente separado da estrutura regular de ensino. O art. 40, prevê que: "a educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho." Para lembrar Saviani (1998), esta lei tem caráter flexível, inespecífico e minimalista, sendo, portanto, carregada de anacronismos. Não menos preocupante, o Decreto n.º 2.208, de 17 de abril de 1997, aprovado com a ideia de articulação entre a educação profissional e os setores empresariais, entendendo esses como responsáveis pela composição dos currículos, a administração e o financiamento das instituições.

No cenário da década de 1990, pós-ditadura militar, já havia ampla participação da sociedade civil na construção da legislação educacional, acima de tudo na defesa de direitos de acesso ao ensino público, gratuito e de qualidade. Mas, paradoxalmente também convergia para o dispositivo educacional as adesões de setores representantes dos interesses privados e financeiros nacionais e internacionais: "recursos do FAT, dos agentes financeiros internacionais, particularmente Banco Mundial, Banco Interamericano e dos setores privados, (Sistema S, empresas e instituições privadas)." (KUENZER (1999, p. 105). Na conjuntura encontramos em documentos de instituições privadas, a mesma lógica de escola-mercado: "a educação profissional dá melhores resultados quando realizada com a participação direta do setor privado em sua oferta, financiamento e direção." (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 8). A ideia, que parece estar subjacente nesse interesse multifacetado, é de aproximar as instituições privadas do ensino público para um controle indireto sobre a gerência estatal da educação formal, assim como, adquirir certa vigilância sobre os rumos que o país está adotando em termos educacionais estratégicos para o ensino em geral e, sobretudo, voltado para a formação técnica. Para Valls (1983, p. 42), as consequências da interferência arbitrária dos militares na educação indicam que: "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.” Nas gerações de estudantes, isso favoreceu o déficit no desenvolvimento das competências e habilidades humanísticas, alicerçadas na reflexão sobre os problemas da vida em geral e do mundo do trabalho, na perspectiva da complexidade e da diversidade dos valores, conhecimentos, modos de ser e agir. Afirma Pegoraro (1986, p. 9) que “o movimento de repressão cultural impediu o desenvolvimento do raciocínio e da crítica no país.” Essa narrativa interpretativa da história recente do ensino técnico, a rigor, demonstra que se fortaleceu o argumento da justiça educacional no Brasil, a partir da eficiência econômica, sendo o Estado responsável pela educação básica, controle institucional e o repasse dos recursos orçamentários para a formação escolar e profissional.

As políticas educacionais refletem as pressões para os ajustes estruturais neoliberais e a diminuição, cada vez maior, da presença direta do poder público no sistema educacional. Ainda que possamos dizer que indiretamente o Estado, aliado aos interesses do capital, continuamente fornece as condições de possibilidade para a implementação hegemônica dos interesses do referido capital. O caminho para a superação desse modo de concepção da política de implantação da educação profissional brasileira depende da conjuntura e da estrutura das organizações jurídicas e políticas da sociedade organizada, de modo especial, dos movimentos educacionais, populares e sindicais. Segundo Cury (2000, p. 75): “a educação reflete uma estrutura social, mas, por outro lado, fermenta as contradições”. Isso porque é um processo regido pela transmissão do saber que gera poder social, na medida em que revela como a sociedade está organizada e como a mesma funciona com seu modo de produção da vida e das coisas. Pode-se superar a contradição, mas Cury (2000, p. 80) alerta que isso, “depende da função política que ela assumir”. Assim sendo, entendemos porque as reformas educacionais não resultaram em democratização ou emancipação educacional para além das classes sociais, mas quase sempre um aprofundamento das diferenças entre as classes sociais antagônicas. Dependendo do alcance do entendimento sobre o que se entende por reformar estruturas da sociedade, é possível questionar a própria expressão *reforma educacional* como uma redução daquilo que seria o ideal, ou seja, *refundação educacional*. Isso porque uma reforma apenas altera a superfície, a aparência daquilo que existe. Uma refundação teria uma natureza abrangente, alcançando todo o sistema social e, portanto, uma de suas partes, o sistema educacional:

> se não é fácil perceber simultaneamente a autonomia relativa do sistema escolar, e sua dependência relativa à estrutura das relações de classe [...] é porque, entre outras razões, a percepção das funções de classe do sistema escolar está associada, na tradição teórica, a uma representação instrumentalista das relações entre a escola e as classes dominantes como se a comprovação da autonomia supusesse a ilusão de neutralidade do sistema de ensino. (BOURDIEU; PASSERON, 1975, p. 220).

Nessa perspectiva, as subjetividades dos indivíduos são ofuscadas pelo poder de dominação da lógica totalizante da educação técnico-profissionalizante. Para ir além, utiliza-se das bases teóricas de uma racionalidade que fundamente e legitime uma espécie de educação emancipadora no ensino técnico de nível médio brasileiro. A *razão emancipatória* deve provocar a desconfiança na *razão instrumental*, chamando atenção para os interesses evidentes e subjacentes que sustentam o pensamento reducionista e mecanicista do mundo real. As reformas educacionais, especialmente na constituição e no desenvolvimento do período republicano, não se realizaram de modo linear, claro ou fluído: foram ambíguas, contraditórias e efêmeras.

> O lado dramático e cruel da situação educacional brasileira está exatamente aí. O homem da camada social dominante tira proveito das deformações de sua concepção de mundo. Ao manter a ignorância, preserva sua posição de mando, com os privilégios correspondentes. (FERNANDES, 1966, p. 537).

As camadas sociais populares, desse modo, correspondem ao estrato social desorganizado, subserviente, nem sempre capaz de perceber ou de desvendar as amarras ideológicas que cercam a educação formal e o ensino técnico. Para o pensador, o projeto educacional deveria ser construído em bases democráticas *não-alienantes*, cultural, moral, política e socialmente libertadoras ou, ainda, em termos filosóficos, esclarecidas. No *modelo tecnicista de educação*, a tecnologia planejada de ensino e de aprendizagem ganha destaque em detrimento da criatividade e do improviso educativo. Há uma espécie de *artificialismo educacional* que se alimenta da relação da situação-estímulo, ou seja, o aprendizado se faz por recompensas e não pelo ato de conhecer em si mesmo. Todo processo educativo passa pelas mãos de especialistas e de técnicos como supervisores educacionais e instrutores:

> As teorias de aprendizagem que fundamentam a pedagogia tecnicista dizem que aprender é uma questão de modificação do desempenho: o bom ensino depende de organizar eficientemente as condições estimuladoras, de modo a que o aluno saia da situação de aprendizagem diferente de como entrou. Ou seja, o ensino é um processo de condicionamento através do uso de reforçamento das respostas que se quer obter. Assim, os sistemas instrucionais visam o controle do comportamento individual face a objetivos preestabelecidos. (LIBÂNEO, 1994, p. 30).

Assim diante do ensino promovido pela situação-estímulo (S-R), o estudante permanece como um ser passivo e pronto para assimilar as informações recebidas. Por isso, cabe ao professor criar um ambiente favorável ao desenvolvimento de associações que permitam ao aluno assimilar na estrutura cognitiva da mente o aprendizado. Esse processo é conhecido como *behaviorismo*, ou seja, condicionamento ou instrução programada em apostilas, cartilhas, livros, manuais e revistas técnicas. Os conhecimentos acumulados, portanto, são estimulados pela análise experimental do comportamento humano que, por natureza, *deve retirar as funções anteriores atribuídas ao homem autônomo transferindo-as, uma a uma, ao ambiente controlador*. Eis a máxima da pedagogia do tecnicismo que refutamos por nosso compromisso com um processo educativo baseado na autonomia de ação e de pensamento de todos os sujeitos envolvidos na formação escolar técnica. Foi a *ideologia tecnicista* que, entre as décadas de 1960 a 1990, contribuiu para que as disciplinas de filosofia e de sociologia foram banidas do currículo escolar, pois apresentavam espaços de críticas a submissão da educação à lógica de mercado. A extinção foi a solução mais eficaz e eficiente encontrada pelos militares. Para o país, a falta de reflexão crítica nas escolas, especialmente naquelas dedicadas ao ensino técnico, resultou em insuficiência intelectual discente e em decadência na formação docente, nas respectivas ciências humanas: “os professores formados antes de 64 ficaram muito tempo sem poder dar aulas e por isso estão, hoje, defasados, situados em outros espaços culturais”. (PEGORARO, 1986, p. 11). O retorno da filosofia por meio de legislação e das lutas dos setores esclarecidos da sociedade brasileira, além da revalorização dos profissionais filósofos, revalorizou a disciplina enquanto disciplina e enquanto domínio de conhecimento peculiar e relevante. Os interesses dos governantes, dos profissionais de educação, dos estudantes do ensino médio ou de demais grupos sociais precisam ser levados em conta na abordagem histórica sobre a filosofia, mas, o papel desempenhado pelas pesquisas, pelos fatos e pelas apologias filosóficas não pode ser esquecida: a memória de um povo e de seus domínios de conhecimento passa pela investigação que provoca a reflexão.

6.2 FILOSOFIA E ENSINO TÉCNICO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Não há dúvida de que nas últimas décadas do século 20 a presença cada vez mais acentuada do Estado, sobretudo, nos processos de controle e avaliação das escolas e instituições superiores de educação realizados pelos órgãos responsáveis

por essa área, sobretudo, do Ministério da Educação e Cultura. Para a sociedade civil organizada restou uma luta gradativa e continuada pela participação nas decisões que afetam as vidas de milhões de pessoas, por meio do ensino formal, instituição de caráter civilizatório com implicações nos modos de ser e de agir de seus beneficiados.

Nesse sentido, entre os rearranjos realizados do sistema educacional brasileiro é possível encontrarmos certa democratização crescente do acesso ao ensino escolar propedêutico e profissionalizante. A gratuidade do ensino nas instituições públicas é um fator que caminha nesse sentido. Outro fator diz respeito a criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Rede EPCT), a partir de 29 de dezembro de 2008, quando foi sancionada a Lei 11.892/08 criando 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). Outros fatores carecem de melhor análise para conclusões mais definitivas, dentre os quais destacamos: a busca da excelência das práticas pedagógicas; a valorização e o incentivo à formação constante dos educadores via progressão funcional do plano de carreiras; e, o aumento mínimo das verbas públicas destinadas ao financiamento de projetos educacionais. Evidentemente que, como é plausível, naquilo que se apresenta como novo, verificam-se também algumas incoerências, alguns vícios advindos da própria história de como a educação sempre foi tratada em nossa sociedade, desacertos presentes em medidas administrativas e pedagógicas implantadas:

> A flexibilidade da LDB, num país acostumado a leis detalhistas, e sua abertura para o novo, para a criatividade do mundo acadêmico e das autoridades educacionais, em todos os níveis, proporcionou avanços consideráveis nos processos educacionais de crianças, jovens e adultos, apesar das indevidas e frequentes interferências do Estado, nem sempre de forma coerente. [...] Os avanços para a 'abertura para o novo' foram decisivos para a instalação de novas IES [Instituições de Ensino Superior] inovadoras e criativas e para o incremento de cursos de programas de educação superior também inovadores, destacando-se a expansão do ensino a distância, dos cursos superiores de tecnologia e da cultura da avaliação, como instrumento de melhoria permanente das funções universitárias e de gestão acadêmico-administrativa. (FRAUCHES & FAGUNDES, 2007, p. 23-29).

A reflexão acerca das bases materiais e filosóficas do ensino técnico constitui-se num instrumento de aperfeiçoamento/construção de projetos político-pedagógicos mais democráticos e compromissados com o desenvolvimento pleno dos estudantes que ingressam no sistema educacional, assim como, contribui na elaboração de estratégias educacionais capazes de pôr em questão a qualidade dos processos administrativos e pedagógicos que subsidiam a formação profissional. Além disso, como destacado anteriormente, a reflexão acurada, crítica e fundamentada, constitui-

se como momento privilegiado e estratégico para as pretensões de um novo projeto de país, para o desenvolvimento e amadurecimento de cidadãos éticos, competentes e solidários. De fato, o desenvolvimento de uma nação está condicionado, entre outras coisas, à qualidade de sua educação e de sua gente. Da mesma maneira, para que haja uma atividade docente no ensino técnico, com excelência de esforços e de atitudes, é determinante que se reconheçam os princípios e a teorias que orientam esses trabalhos didático-pedagógicos, ou ainda, é imprescindível a identificação e a análise dos fundamentos filosóficos que subsidiam a forma com que se enxerga a educação profissional, suas finalidades e irradiações em uma sociedade.

Para tato, são as concepções de humanidade, de cultura, de vida, de nação, enfim, que favorecem o surgimento de posicionamentos adotados pelos diversos sujeitos sociais na concretude de sua existência pessoal e social. A filosofia, no caso específico dos interesses dessa pesquisa, notadamente de uma *filosofia da educação*, é que emergem *respostas possíveis* como *possibilidades teórico-práticas* para as principais *indagações* ou *inquietações* acerca do futuro do ensino técnico: a filosofia da educação corrobora para relembrarmos o tipo de escola que se pretende construir para um ensino técnico de formação humanizada; buscarmos a compreensão do docente e do discente no relacionamento que estabelecem no ambiente escolar, cultural e institucionalmente; e, vislumbramos as perspectivas para a promoção de um ensino técnico de aprendizagem manual e intelectual. As próprias concepções pedagógicas apresentadas revelam de forma singular e em grau de diferenciação entre si, uma visão de mundo, um posicionamento filosófico perante os fatores determinantes no que concerne ao futuro que se pretende para um grupo social, especialmente no caso de seu desenvolvimento cultural. Assim, tendências e posturas pedagógicas, liberais ou progressistas, engendram dentro de sua constituição epistemológica e axiológica, uma visão filosófica, um modo particular de pensar e de praticar a educação na contemporaneidade.

O ambiente escolar não está fora da realidade social e, consequentemente, não é concebível pensar a educação atual como um elemento dissociado dos demais componentes da vida e da cultura dos grupos sociais em disputa na sociedade por espaço e poder cultural, econômico, político e religioso. Ela não é neutra, apolítica, pelo contrário, é fator de mudança e/ou conservação de estruturas sociais e do *status quo imperantis*, dependendo, evidentemente, das orientações e dos posicionamentos ideológicos nela presentes. A educação na atualidade, *moderna ou pós-moderna*, se

perde quando é praticada sem a devida *consciência* de sua *historicidade* e dentro de uma pedagogia alienada, distante da *experiência* com o *real*. Portanto, sempre haverá no processo de *ensino-aprendizagem* um *tópos filosófico*, uma postura pedagógica e política decorrente da maneira como cada *indivíduo social* concebe a educação e suas finalidades sociais. A essa educação, pensamos ser necessária uma abordagem metodológica dialética, pois ela serve a uma *formação de ideias* e a uma *prática social*: "ela medeia esse projeto, ou seja, trabalha para realizar esse projeto na prática. Assim, se o projeto for conservador, medeia a conservação; contudo, se o projeto for transformador, medeia a transformação." (LUCKESI, 1994, p.48).

Por isso mesmo, almejando uma didaticidade e clareza necessárias, destacar-se-á alguns daqueles que podem ser considerados os *fundamentos filosóficos do ensino técnico*, a saber, a competência da reflexão filosófica e seu papel na formação de profissionais mais críticos e conscientes de sua condição de produtores de cultura e das consequências que esses saberes culturais têm sobre o tecido social onde se inserem; a necessidade de um pensamento complexo no que tange aos fins da educação e suas manifestações na sociedade, buscando a superação de um paradigma tradicional, cujos pressupostos principais são a simplicidade, a objetividade e a estabilidade; e a necessidade do desenvolvimento de uma razão aberta ao diálogo, de uma razão comunicativa, que por sua vez, substitua uma razão instrumental tão presente no modo moderno de se produzir ciência.

A educação, em geral, em todas as culturas e sociedades sempre visou o homem e sua forma de viver coletivamente. Porém, pode-se afirmar que é da relação intrínseca entre *educação e filosofia* que emergem as concepções pedagógicas que norteiam, cada qual a seu modo e dentro de sua ideologia, as práticas educacionais presentes no cotidiano da escola e também da universidade. A presença da reflexão filosófica nos planos educacionais e matrizes curriculares apresenta-se, pois, como uma das competências a serem desenvolvidas pelos educadores compromissados com um desenvolvimento pleno das potencialidades que a instrução pública tem sobre o modo de ser e agir do estudante. O *espanto reflexivo filosófico*, como já dissemos anteriormente, é um caminho para identificarmos as possíveis respostas às inquietações pedagógicas que cercam as instituições escolares de ensino técnico. Mas, em que sentido uma presença reflexiva na escola, de fato, se torna filosófica? Como atuar para o desenvolvimento dessa competência e como utilizá-la de forma adequada no contexto, sempre dinâmico e inédito, da escola de formação técnica?

Defendemos a *presença da filosofia* nos projetos pedagógicos dos cursos técnicos como um instrumento de potencialização do *espanto epistemológico* gerador de *reflexão crítica esclarecida*.

Aliás, o próprio termo *reflexão* que vem do verbo latino *reflectere* para significar um *voltar atrás* já é um indício desse pensamento *em si e para si*. A filosofia pode estimular os participantes na formação técnica a entenderem melhor a reflexão como um *repensar*, como "um pensamento consciente de si mesmo, capaz de se avaliar, de verificar o grau de adequação que mantém com os dados objetivos, de medir-se com o real." (SAVIANI, 1996, p.16). Nossa *apologia filosófica* deriva da ideia de que *quem reflete* sempre é capaz de uma busca incessante dos significados do já pensado e vivido, analisando com *resiliência cognitiva* os dados do próprio pensamento, retomando e reconsiderando o que, num primeiro impulso da mente, era tido como a *realidade concreta verdadeira*. Somos levados ao entendimento de reflexão como "ato ou processo por meio do qual o homem considera suas próprias ações." (ABAGNANO, 1998, p. 837). A filosofia trata, portanto, da atividade inerente e pertinente ao gênero humano: as pessoas ao refletirem dobram-se sobre suas ideias, examinando-as, modificando-as, combinando-as de maneiras diferentes, alterando as impressões provisórias aceca *do mundo real visto como infalível*. Pela reflexão, conforme descrevemos e analisamos, identificamos o fundamento do ensino técnico.

Todavia, nem todo pensamento é reflexivo, assim como nem toda reflexão se caracteriza como filosófica. Pensar que todos os processos reflexivos podem ser caracterizados como filosóficos, no plano das relações estabelecidas no entorno da educação e das suas etapas, do ensino fundamental passando pelo ensino médio até o ensino superior, é incorrer no risco de banalizar o próprio entendimento da filosofia e, no caso específico, de uma *filosofia da educação da contemporaneidade*. Antes disso, é necessário entender a filosofia como "uma forma de conhecimento pela qual o ser humano toma consciência de si, do sentido da sua história, do significado do projeto do futuro." (LUCKESI, 1998, p. 66). A ação consciente e reflexiva exige sempre do sujeito cognoscente o estabelecimento de pressupostos. Esses estarão agindo sobre a realidade multifacetada desse indivíduo, ou seja, serão pressupostos filosóficos, políticos, científicos, econômicos, psicológicos, pedagógicos, entre outros, dos quais dependerão a visão de mundo que se terá, bem como, sua capacidade de reflexão sobre o detectado. A filosofia, dentro da discussão estabelecida nessa investigação, apoia as descobertas acerca dos pressupostos que movem os

educadores da atualidade na busca da excelência de suas práticas didáticas; e, na construção do entendimento do ensino técnico, nos leva aos embasamentos teórico-práticos que envolvem direta ou indiretamente as instituições de formação técnica. Partindo da reflexão filosófica, que é diferente de outras formas estabelecidas nos demais campos do saber, vamos conquistando condições e conhecimentos teóricos que a qualificam por ser uma disciplina radical, rigorosa e de conjunto:

> RADICAL: em primeiro lugar, exige-se que o problema seja colocado em termos radicais, entendida a palavra radical no seu sentido mais próprio e imediato. Quer dizer, é preciso que se vá até as raízes da questão, até seus fundamentos. Em outras palavras, exige-se que se opere uma reflexão em profundidade. RIGOROSA: em segundo e como que para garantir a primeira exigência, deve-se proceder com rigor, ou seja, sistematicamente, segundo métodos determinados, colocando-se em questão as conclusões da sabedoria popular e as generalizações que a ciência pode ensejar. DE CONJUNTO: em terceiro lugar, o problema não pode ser examinado de modo parcial, mas numa perspectiva de conjunto, relacionando-se o aspecto em questão com os demais aspectos do contexto em que está inserido. (SAVIANI, 1996, p.17).

Essas categorias não se mostram como autossuficientes e nem sempre são facilmente percebidas no cotidiano das atividades humanas. No caso do ensino técnico a problemática pode ser ainda mais grave, sobretudo, porque nem sempre existe por parte de dirigentes, educadores e estudantes a predisposição do refletir em profundidade, rigor e sistematicidade. É notória na tradição do ensino técnico, fruto de uma epistemologia assentada sobre outros fundamentos, tais como uma lógica da disjunção onde um elemento investigado sempre é separado do outro, como se a concomitância dos mesmos fosse uma heresia gnosiológica, disjunção do tipo *ou/ou*, donde decorrem operações como as de análise e síntese, frutos do modelo cartesiano e do pensamento mecanicista de se produzir os conhecimentos, o que, obviamente, dificulta a observância dos fenômenos investigados na sua totalidade. Uma tal concepção está de acordo com a lógica formal de Aristóteles: destacamos aqui o *princípio da não-contradição*, cuja configuração pode ser apresentada da seguinte forma: algo não pode ser e deixar de ser ao mesmo tempo e sobre o mesmo aspecto. É por isso que ressaltamos, na atualidade escolar, o desenvolvimento necessário de uma forma alternativa de compreensão da realidade concreta pela *lógica dialética*. No caso do ensino técnico isso gera consequências ou dificuldades para a suplantação dos problemas históricos do sistema educacional. Ao analisarmos uma questão específica, por exemplo, os altos índices de *desistência* ou *evasão escolar* percebidos

nos cursos de nível médio não podemos supor uma explicação baseada apenas da situação econômica dos estudantes:

> Os novos dados revelam que 12,9% e 12,7% dos alunos matriculados na 1ª e 2ª série do Ensino Médio, respectivamente, evadiram da escola de acordo com o Censo Escolar entre os anos de 2014 e 2015 [...] considerando todas as séries do ensino médio, a evasão chega a 11,2% do total de alunos nessa etapa de ensino [...] a evasão é maior nas escolas rurais, em todas as etapas de ensino [...] os indicadores de promoção e repetência não são inéditos, mas pela primeira vez serão divulgados com detalhamento para todo o território nacional. Será possível, por exemplo, observar as taxas de cada UF e município. Entre 2014 e 2015, a repetência na 1ª série do ensino médio chega a 15,3%. (INEP, 2017, p. 1).

Ainda segundo o Inep, em 2006, apesar da mudança de tendência quanto a distribuição de alunos por período letivo, cerca de 48% dos alunos da rede pública estavam matriculados no período noturno. Isso implica em aproximadamente metade das matrículas do ensino médio público concentradas em um turno que dificulta a vida dos estudantes mais pobres, demonstrando assim, uma distorção no atendimento desse público que majoritariamente é composto por jovens na faixa de 15 a 17 anos. Há uma série de outros fatores que, conexos ou não entre si, corroboram para a evasão escolar. Dentre outros fatores, a falta de estrutura dos cursos e de seus projetos pedagógicos; defasagem intelectual dos estudantes; didáticas inadequadas e desmotivadoras de ensino; base familiar desajustada; custo das mensalidades praticadas no sistema privado de ensino profissional; entre outros fatores. A pretensão, portanto, de se analisar o problema da desistência escolar, de maneira abreviada e elegendo apenas um fator como ele se fosse a causa do mesmo, mostra-se inadequada, equivocada e, sem dúvida, perpetuadora da problemática.

A presença da reflexão filosófica é fundamental no processo formativo dos estudantes e, claro, dos educadores responsáveis pela educação. Se, por um lado, o ensino técnico pode ser um lugar de instrução meramente técnica, por outro lado, pode ser um ambiente de formação para a totalidade do ser profissional. Isso só é possível, se o processo educacional profissional resultar em um pensamento complexo. Normalmente ao se deparar com a expressão complexo/complexidade o indivíduo é levado a imaginar algo de natureza difícil, hermética. Nos dicionários da língua portuguesa, usados por grande parte da população, o verbete complexo tem como um de seus sinônimos a ideia de algo complicado. No entanto, não é isso a que se referirá, nesse texto, quando se mencionar à complexidade, pelo contrário, seria um contrassenso entender e encerrar a riqueza desse conceito e fato da vida numa

querela meramente semântica. Essas dificuldades de compreensão acerca do pensamento complexo por parte da sociedade e, também, de muitos intelectuais em diferentes campos do saber, são apontadas por Edgar Morin no artigo *Complexidade e Ética da Solidariedade*, perfazendo os estudos relativos aos *Ensaios de Complexidade*. Para Morin (1997, p. 15), "utilizamos frequentemente a palavra complexidade, mas somos incapazes de separar e rejuntar os elementos dos quais estamos falando. Não conseguimos encontrar uma explicação e uma definição." É a falta de clareza conceitual que provoca certo vazio no entendimento ou mesmo incompreensão material. A discussão sobre a complexidade e seus efeitos no cotidiano da vida humana hodierna, é um caminho possível e necessário que enfraquece ou elimina a ignorância sobre o tema:

> Nossa educação nos ensinou a separar e isolar as coisas. Separamos os objetos de seus contextos, separamos a realidade em disciplinas compartimentadas umas das outras. Mas, como a realidade é feita de laços e interações, nosso conhecimento é incapaz de perceber o *complexus* – o tecido que junta o todo. Ao mesmo tempo, nosso sistema de educação nos ensinou a saber as coisas deterministas, que obedecem a uma lógica mecânica; coisas das quais podemos falar com muita clareza e que permitem, evidentemente, a previsão e a predição. (MORIN, 1997, p. 15).

Boa parte dessa dificuldade conceitual explica-se pela herança científico-filosófica da *modernidade*, sobretudo os pressupostos teóricos da filosofia mecanicista de Galileu e Descartes, assim como os postulados da física newtoniana, que ergueram as sólidas convicções fundantes da *revolução científica* do século 17. Para Vasconcellos (2003), esses pressupostos podem ser identificados no trinômio, simplicidade, objetividade e estabilidade. São elementos que estariam presentes em todos os fenômenos naturais e sociais, o que permitiria entendê-los como os parâmetros últimos da compreensão racional do mundo. Ao contrário disso, Morin defende a ideia de que existem constituintes heterogêneos no mundo que estão inseparavelmente associados e integrados, ao mesmo tempo unidos e múltiplos. Formam o conjunto da complexidade. Algo que transcende um mero conceito teórico, manifesta-se como um fato da vida e, por isso, alcançando todas as suas esferas, a biológica, a social e a mental. A experiência humana é um *todo bio-psico-social* que não pode, portanto, ser dividido em partes nem reduzido a nenhuma delas. Isso é o pensar complexo. Impedir a fragmentação do saber humano é fundamental no sentido de desenvolver um conhecimento contextualizado, com significado para o estudante:

> Contextualizar é, portanto, realizar operações lógicas contrárias às de disjunção e redução, contrárias às operações de simplificação que produzem uma simplicidade atomizada. As operações lógicas que constituem esse movimento contrário à disjunção e à redução são as de distinção e conjunção, que permitirão ver uma complexidade organizada [complexidade lógica]. (VASCONCELLOS, 2003, p. 113).

Nessa perspectiva, podemos pensar o ensino técnico e o papel que cabe ao educador para compreender o fundamento da complexidade presente na realidade concreta e na legislação educacional, de formas distintas, a saber:

> Uma diz respeito à reconstrução de seu próprio perfil enquanto profissional da educação: a morte do sujeito narcisicamente investido de poder é o mínimo que se espera para reformatar-se os espaços discursivos do diálogo professor-aluno. Essa tarefa amplia-se numa outra, sem dúvida investida de maior envergadura e desafio. Trata-se de exercitar uma verdadeira aeróbica dos neurônios no sentido de descobrir e desconstruir os *imprintings* paradigmáticos que impedem novas e ampliadas 'sinapses cognitivas' de alunos cada vez mais ávidos em expor suas subjetividades, seus mapas cognitivos autobiográficos e de compreender o conteúdo das disciplinas científicas pela via da partilha e da coprodução. (ALMEIDA, 1997, p. 42).

Não há como o educador fugir de seus desafios na tarefa de promotor da formação técnica e tecnológica, se quiser realmente contribuir no desenvolvimento cognitivo e profissional dos estudantes. Para isso, se faz necessário uma compreensão de seu espaço de atuação, um bom planejamento das práticas didáticas, um esforço grande para o controle de seus julgamentos e subjetividades narcisistas na comunicação de conteúdos socialmente construídos e, uma construção solidária com os estudantes dos conhecimentos científico-filosóficos, por meio da atividade refletiva crítica. Da mesma forma que se espera uma nova fundamentação para as práticas educativas realizadas no ensino técnico, advindas de uma forma sistêmica/complexa de percebê-la, verifica-se mais uma dimensão da atividade docente nesse nível de ensino. Na verdade, é mais correto do ponto de vista epistemológico dizer que se trata da continuidade lógica do pensar a educação como uma atividade de reflexão filosófica e de complexidade. A construção dos conhecimentos científico-filosóficos no ensino técnico passa, entre outros aspectos, pelas críticas feitas ao modelo de racionalidade cientificista, tido como instrumental e coisificante do homem e dos demais seres, que foi erigida no Renascimento e confirmada na Modernidade. Destacamos as críticas feitas, principalmente, a partir das primeiras décadas do século passado, pelos pensadores ligados a *Escola de Frankfurt* na Alemanha. Notadamente pelo fato de que essa escola foi responsável por um movimento intelectual denominado de *teoria crítica*, que a partir do início do

século 20, congregou diversos pensadores com origens intelectuais e influências teóricas distintas, para revisar criticamente os efeitos do projeto emancipador da filosofia iluminista para a humanidade.

O pensamento frankfurtiano consolidou-se como uma das mais contundentes críticas feitas aos resultados da *filosofia da identidade*, ou, como, eles mesmos identificavam, *teoria tradicional*. Destacam-se nesse trabalho de criticidade a reflexão filosófica de autores como Max Horkheimer, Theodor Adorno, Herbert Marcuse, Walter Benjamim, Leo Lowenthal, Friedrick Pollock, Jürgen Habermas, entre outros. Interessa para nosso trabalho, sobremaneira alguns elementos da teoria de Jürgen Habermas, também conhecida como racionalidade comunicativa/ação comunicativa. Como analisado anteriormente, a educação em geral é um produto histórico-social. Ela ocorre dentro de uma determinada realidade social, e por isso, reproduz, em alguma medida, os pressupostos constitutivos da cultura à sua época. No caso da Modernidade, pode-se afirmar, portanto, que a educação seguiu as matrizes teórico-práticas que nortearam o desenvolvimento técnico-científico desse período e, mais do que isso, uma concepção de homem, de sociedade, de universo, que se instalava como antítese do período anterior, a Idade Média, e pretendia ser o ápice do desenvolvimento da humanidade.

Não foram poucos os autores modernos que, ao considerarem o papel da ciência no desenvolvimento das potencialidades humanas, acreditaram estar frente ao momento de maior evolução da história da humanidade. O exemplo de Galileu Galilei é pertinente nesse sentido. Para o cientista italiano, a sociedade livre do obscurantismo da metafísica medieval encontraria na ciência moderna a descrição verdadeira da realidade. Outro legítimo representante dessa crença no poder redentor da educação e da ciência foi o educador do século 17, João Comênio (Comenius), para quem a instrução de crianças e de jovens poderia redimir a sociedade. Para deixar registrado sua defesa dos pressupostos educacionais modernos, escreveu uma obra densa de significados e consequências, a Didática Magna, com um pretenso *tratado da arte universal de ensinar tudo a todos*. Publicada em 1649, declarava nas saudações aos leitores, sem moderação intelectual:

> Nós ousamos prometer uma *Didática Magna*, isto é, um método universal de ensinar tudo a todos. E de ensinar com tal certeza, que seja impossível não conseguir bons resultados. E de ensinar *rapidamente*, ou seja, sem nenhum enfado e sem nenhum aborrecimento para os alunos e para os professores, mas antes com sumo prazer para uns e para outros. E de ensinar

> *solidamente*, não superficialmente e apenas com palavras, mas encaminhando os alunos para uma verdadeira instrução, para os bons costumes e para a piedade sincera. Enfim, demonstraremos todas estas coisas *a priori*, isto é, derivando-as da própria natureza imutável das coisas, como de uma fonte viva que produz eternos arroios que vão, de novo, reunir-se num único rio; assim estabelecemos um método universal de fundar escolas universais. (COMENIUS, 2011, p. 13-4).

Todavia, foi no movimento iluminista que se alcançou o ápice da confiança no poder emancipatório da razão. A razão, entenda-se aqui a ciência e a técnica, levaria a sociedade, de forma inevitável, ao progresso, à felicidade, a um desenvolvimento moral e intelectual, antes nunca visto na história da humanidade, assim como uma verdadeira liberdade política. O progresso através da utilização dos recursos técnicos, do desenvolvimento científico e da aplicação cada vez maior de investimentos financeiros nessas áreas, tornou-se a meta de todas as sociedades tidas como evoluídas e, consequentemente, a finalidade última de, praticamente, todos os sistemas educacionais esclarecidos. O conhecimento operacional, pragmático, capaz de subjugar, através de equações, fórmulas e instrumentos tecnológicos, a natureza, desmistificando-a e desencantando-a, passou a ser visto como o objetivo principal da educação. Da subjugação e transformação da natureza num imenso laboratório de onde o homem deveria tirar o máximo de recursos, para a aplicação dessa mesma lógica nas relações sociais foi um passo relativamente tênue.

O desencanto e a desmistificação passaram a fazer parte da relação do homem consigo mesmo, com os outros e com os demais seres. Para os intelectuais da Escola de Frankfurt, o projeto emancipatório da filosofia das luzes transformou-se numa ideologia, numa forma de instrumentalização do homem pelo homem. A razão que, na *perspectiva iluminista*, era vista como luz e esclarecimento, na ótica frankfurtina, teria se obscurecido e tornado ferramenta nas mãos dos detentores do capital, que por sua vez, controlavam a ciência e a técnica. Eventos como o imperialismo das nações europeias no final do século 19, sobre o continente africano e asiático, as grandes guerras, a ascensão ao poder de regimes totalitários em governos europeus, como a Alemanha e Itália, a perseguição nazista aos judeus, ciganos, homossexuais, negros, e os horrores dos campos de concentração, bem como, as crises decorrentes das formas estratégicas de dominação do poder financeiro, seriam fenômenos decorrentes de uma *eclipse da razão*, para o frankfurtiano Horkheimer (2002).

No caso da produção e difusão do conhecimento no ensino técnico, foco de nossas análises, esse processo teria alcançado o espaço da educação de formas

diversas. Uma dessas maneiras foi através do cientificismo, que, pode ser explicado como uma postura dominante em boa parcela da população, de total e irrestrita confiança na ciência e nos seus discursos. Associado a isso também se verifica a construção de novos mitos, tais como, o da neutralidade científica (anteriormente mencionado), onde elementos como os interesses econômicos e políticos não estariam presentes e nem determinariam os rumos das pesquisas científicas e suas utilizações. Através de posturas como essas acaba ocorrendo, auxiliados pelos meios de comunicação de massa e da escola e seu papel de reprodutora das ideologias dominantes, sobretudo a do capitalismo liberal, uma espécie de institucionalização do progresso técnico e científico, que gera uma tecnologia alienante e repressora.

Essa instrumentalização no ensino técnico está na hierarquização dos saberes, onde alguns são tidos como ineficazes e, portanto, destituídos de significância para a formação dos educandos, tais como, o conhecimento tácito, o conhecimento religioso, as experiências e tradições culturais transmitidas de forma oral, entre outros fatores. O próprio conhecimento filosófico é destituído de sua importância, mas aqui por fatores específicos, tais como o projeto de alienação e de massificação intelectual. O exemplo da legislação educacional brasileira durante o período de ditadura militar é exemplo clássico disso, quando sob a influência da tendência pedagógica liberal tecnicista substituiu-se cursos de filosofia, sociologia, por conteúdos tidos como formadores do patriotismo nacional, isto é, educação moral e cívica, estudos dos problemas brasileiros, dentre outros. Em tudo isso o que se pode verificar é a existência de uma forma de racionalidade instrumental que privilegia ações e/ou estratégicas de domínio e exploração, de embrutecimento e desumanização. Dessa complexa realidade, portanto, advém a necessidade do desenvolvimento por parte dos profissionais da educação, de uma consciência crítica sobre essas dimensões da vida moderna. Essa criticidade encontra espaço real de efetivação numa sólida formação intelectual, no exercício da reflexão filosófica e na consolidação de uma forma sistêmica de se pensar e produzir ciência. As contribuições do filósofo alemão Habermas parecem se mostrar adequadas nesse projeto, que também é um projeto educacional. Para esse filósofo ligado a *teoria crítica* desenvolvida pela Escola de Frankfurt, o projeto iluminista de emancipação do homem através da razão está inacabado. Esse projeto deve estar calcado sobre outras bases que não a razão instrumental. Para ele, no lugar de uma razão totalitária e egocêntrica é fundamental a instalação de uma *razão comunicativa*, ou, de uma *teoria da ação comunicativa*.

No entendimento habermasiano, a ação comunicativa caracteriza-se não apenas pela comunicação bilateral, dialógica, mas, principalmente, pelo objetivo desta ação que visa ao consenso, ao *entendimento* e à *emancipação*. A ação comunicativa tem função essencialmente libertadora entre os sujeitos que interagem através da linguagem. E a linguagem é determinante para a construção de um novo paradigma de ciência e de uma nova racionalidade:

> É a linguagem que concretiza a ação comunicativa onde os sujeitos são atores, dotados de capacidade para se relacionar com o mundo objetivo, social e também subjetivo. Assim, dois tipos de ação podem ser distintos: o agir instrumental e o agir comunicativo. O primeiro é dominado pelo sucesso e resultado imediato; o segundo, pelo entendimento. Surgem, dois interesses: dominar a natureza por fins instrumentais ou organizar relações entre os homens que se conversam e que se entendem. (BASTOS, 1997, p. 17).

A razão comunicativa habermaniana consiste, primeiro, na superação de uma forma de pensar estratégico e de dominação, onde as diversas formas de poder, inclui-se aqui o conhecimento, são utilizados num processo de reificação e instrumentalização. Em um segundo momento, ela se abre para o pressuposto da dialogicidade, do entendimento entre falantes que querem se fazer entender, num processo de interação produtiva. No caso do ensino técnico e das práticas que o mesmo encerra no que tange ao processo de ensino-aprendizagem, parece ser adequado e enriquecedor pensar a teoria da ação comunicativa como um de seus fundamentos filosóficos, porque essa fase formativa escolar do indivíduo, como a *LDB/96* estabelece, o prepara para o mundo do trabalho no qual se processam as relações sociais que podem ser fomentadoras de um novo espaço social.

A atuação da escola, portanto, é decisiva para a instauração de novos modelos de ações sociais e profissionais. O ensino técnico, na perspectiva da racionalidade comunicativa, além da formação de indivíduos mais críticos e éticos, permite uma qualificação profissional não mais calcada num mundo sócio-cêntrico e no indivíduo egocêntrico, que sempre constituíram uma sociedade hierarquizada e marcada pela divisão do trabalho, mas num novo espaço produtivo, dinâmico e aberto a novos conceitos de produção e visões de mundo. Cabe, nesse sentido, aos agentes da educação profissional como os gestores, os educadores e os pedagogos fazerem da sua ação educativa uma atividade dialógica e democrática, onde não se confundam papéis sociais, isto é, o papel e a responsabilidade do professor não é a mesma que a do formando, mas que numa parceria produtiva podem estabelecer planos pedagógicos eficazes e profundamente humanos, no sentido de se alcançar a

excelência da educação. Ocorre que a contemporaneidade é o reino das informações e também dos ruídos. Comporta uma *sociedade do conhecimento* que funciona como insumos da própria produção cultural, fabricando formas de organização e de ordenamento do mundo, em termos materiais e simbólicos. Por essa razão, abriga em seu interior constitutivo diversos estados de coisas, dentre elas, a ambiguidade. Justamente é a ambiguidade que opera uma tensão permanente entre sujeitos e realidade, informação e desinformação, verdade e ilusão, comunicação e intolerância. Nas relações estabelecidas entre os sujeitos do ensino técnico, o reflexo desse ocultamento e desvendamento fica evidenciado nos *ruídos educacionais*, na inflação de sentidos sobre a didática e o pedagógico, sendo que a educação profissional resultante acaba por ser algo independente das necessidades reais dos sujeitos.

A noção de *necessidade* aqui é entendida como o autômato a exemplo dos *desejos*. Estamos diante de um tipo específico de configuração da realidade concreta chamada por Heller; Fehér (1998) de governo da *contingência*. A contingência é uma imposição do modo próprio do funcionamento e da organização da educação profissional, cuja provisoriedade pode ser percebida nas expectativas quase sempre não atendidas. Uma vez mais, aqui vemos a força exercida pela ambiguidade no reino da semântica linguística: de algum modo, a contingência torna-se necessidade, o provisório torna-se expectativa:

> a questão existencial da vida moderna pode assim ser resumida da seguinte maneira: como podemos transformar nossa contingência em nosso destino sem renunciar à liberdade, sem nos agarrar ao corrimão da necessidade ou do fado? Como podemos traduzir o contexto social em nosso próprio contexto sem recair em experimentos que se mostraram fúteis ou fatais, em experimentos de engenharia social ou política redentora? (HELLER; FEHÉR, 1998, p. 35).

Somos contingentes e isso é uma condição da contemporaneidade. Daí que tanto o conhecimento quanto a ignorância podem associar-se ao risco. Em uma sociedade que produz muitas informações e pouco conhecimento, significa dizer que no ensino técnico um número pequeno de sujeitos é capaz de compreensão e discernimento sobre os eventos que cercam a formação profissional: ambientais, científicos, culturais, econômicos, éticos, filosóficos, políticos, técnicos e tecnológicos. O descompasso ou lacuna epistemológica entre a vida prática e a vida profissional precisa ser notada. Entender que o conhecimento implica em desconhecimento é uma tarefa da educação na atualidade. Aceitar a existência da contradição no interior de um projeto de ensino técnico, também é um importante passo para o combate aos

equívocos epistemológicos que geram a separação entre os saberes humanísticos dos técnicos, como se não pertencessem ao mesmo *ser humano*.

6.3 DEMARCANDO A TÉCNICA NA FILOSOFIA DO SÉCULO 20

O início do século 20 é marcado por uma reflexão sobre os limites do projeto moderno, momento em que foi colocada em questão uma série de elementos que norteavam o pensamento filosófico. As bases da ciência haviam se alterado radicalmente com os novos avanços da física, da matemática, da biologia e da química, de modo que a estrutura de uma metodologia mecanicista tal como havia sido apresentada por Newton no século 18 sofria uma grande alteração com teorias revolucionárias tais como a física quântica e a teoria da relatividade de Einstein. Em um certo sentido, questionava-se os limites do método científico moderno, como também se questionava as consequências legadas por esse método. A técnica era um dos elementos centrais, pois encontrava-se presente como uma instrumentalização desde o próprio começo do pensamento moderno, figurando com importância nas reflexões de Bacon, de Descartes, entre tantos outros filósofos. Por essa razão, as primeiras décadas do século 20 foram marcadas por uma revisão em diversas áreas – filosófica, cultural, política, social –, revisão essa que levou à colocação da questão sobre a técnica, não mais como simples instrumento, mas considerando as consequências e as repercussões deixadas pela relação entre a ciência/técnica e a natureza. Dentre os muitos pensadores que endereçaram questões ao problema da técnica está Husserl, que foi um dos primeiros a problematizá-la justamente no epicentro de sua dificuldade, ou seja, como uma *crise* da ciência ocorre não apenas pelo esgotamento das metodologias antes concebidas, mas também em função dos resultados legados por essa apropriação da natureza, um movimento propriamente moderno.

Em sua obra, *A crise das ciências europeias*, Husserl volta sua reflexão para a maneira com que a ciência moderna se apropriou da natureza por meio de um movimento conceitual que permitia opor o sujeito cognoscente ao objeto conhecido, de tal modo que um dos resultados da separação sujeito-objeto teria por consequência a objetificação da exterioridade e, portanto, a objetificação da própria natureza. A análise do filósofo volta-se para o início da modernidade e em Galileu Galilei, as primeiras evidências de uma apropriação da natureza como objeto:

> Para o platonismo, o real tinha uma mais ou menos perfeita *methexis* [participação] no ideal. Isso proporcionou à geometria antiga as possibilidades de uma primitiva aplicação da realidade. Através da *matematização da natureza* de Galileu, *a própria natureza* é idealizada sob a orientação da nova matemática; a própria natureza se torna – para dizê-lo de maneira moderna – uma multiplicidade [*Mannigfaltigkeit*] matemática. (HUSSERL, 1970, p. 23).

É importante notar que Husserl começa sua reflexão apontando uma diferença essencial entre a abordagem matemática dos antigos gregos, como a própria utilização de um termo grego indica, e a matemática dos modernos. Para os modernos, a matematização é a forma de apropriação da realidade, de determinação, portanto, da realidade sob a égide dos resultados e consequências fornecidas pela matemática. As experiências sensíveis do cotidiano são dadas em uma maneira subjetivamente relativa, uma vez que cada indivíduo tem sua própria relação perceptiva com o mundo e, com base nessas experiências, traça sua própria produção de uma realidade efetiva. Essa diferença de percepções levaria ao que Husserl chama de "discrepância entre nossas validades ônticas", discrepância essa que é confrontada com o fato que, em termos externos, nós "necessariamente acreditamos no *mundo*", esse conceito que reuniria uma unidade de percepção, uma vez que as "coisas apenas aparecem para nós como diferentes", quando, em verdade, "são as mesmas" (HUSSERL, 1970, p. 23). A pretensão de Galileu com o emprego da matematização é justamente essa de conferir uma unidade objetiva para as percepções inicialmente tomadas como subjetivas e várias. Partindo de uma geometria que tomaria os corpos como "espaços", "formas", "planos" ou "figuras", Galileu teria notado uma pretensa falha nessa "práxis empírica", isto é, a falta de exatidão, que seria resolvida por uma "práxis matemática", onde haveria "a possibilidade de determinar as formas ideais em absoluta identidade, de reconhecê-las como substratos de absolutamente idênticas, inequívocas, metodológicas e determináveis qualidades" (HUSSERL, 1970, p. 27). Por certo que essa metodologia apontada por Husserl tem uma consequência evidente aos olhos contemporâneos, isto é, a matematização da natureza corresponde à redução da natureza primeiramente a um objeto de análise abstrato, posteriormente a um objeto de análise "puro" e, finalmente, a um objeto de análise "controlável".

Como considera Husserl, "tal matematização é pensável apenas no sentido que as qualidades sensíveis específicas [plenas] que podem ser experienciadas nos corpos intuídos estão intimamente relacionadas em um modo peculiar e *regulado* com

suas formas" (HUSSERL, 1970, p. 35). É possível ver como a análise de Husserl leva a uma consideração crítica sobre o método de instrumentalização matemática da natureza e, portanto, da realidade. Contudo, o próprio Husserl não avança sobre uma consideração crítica no que diz respeito aos limites de aplicação da técnica[103]. Sua intenção é voltar-se para o início de uma formulação teórica que seria responsável pela referida "crise das ciências europeias" identificadas por ele no começo do século 20. Parte de sua crítica mais veemente, nesse sentido, é voltada para a tecnicização da matemática, uma das muitas consequências do projeto de matematização da natureza. Para o filósofo, dada como espécie de meta-movimento, a pretensão de matematização da natureza traz consigo, por seu emprego técnico na análise do *mundo*, a consequência de reduzir a própria matemática a uma técnica. A matemática torna-se a única forma legítima de analisar a natureza, promovendo um aprisionamento das possibilidades de percepção a uma condução pretensamente objetiva, e ao mesmo tempo a própria matemática é aprisionada por sua tecnicidade.

Husserl afirma que esse movimento pode ser entendido como "o esvaziamento do significado das ciências naturais matemáticas através da tecnicização[104]" (HUSSERL, 1970, p. 46). Esse esvaziamento, portanto, diz respeito tanto à maneira com que as ciências naturais foram desenvolvidas na modernidade, quanto à maneira que a natureza, ela mesma, foi abordada. Não interessa aqui pontuar toda a extensão da análise feita por Husserl, mas apenas pontuar que o filósofo alemão identificou no início da modernidade uma reviravolta conceitual que, segundo pontua-se, traz importantes resultados para forma com que a modernidade se relaciona com o *mundo*, com a exterioridade e, por conseguinte, com a natureza[105]. Essa análise de Galileu depois é estendida por Husserl a outros filósofos, tais como Descartes, Locke, Berkeley, Hume e Kant, onde as reflexões se alteram, mas a estrutura fundamental

---

[103] Ao analisar o desenvolvimento da matematização da natureza realizada por Galileu, Husserl chega a afirmar que tal recurso à "geometria pura" e à matemática enquanto abstração foram, em verdade, resultados necessários para o desenvolvimento do avanço das considerações científicas do cientista italiano, já que os recursos técnicos e instrumentais de seu tempo não permitiam avançar largamente com pesquisas meramente empíricas, tendo então de socorrer-se em elementos matemáticos.

[104] Husserl emprega o termo *Technisierung*, que indica o movimento de tornar-se técnica, denotando aqui a passagem de um elemento diverso para a limitação da técnica moderna.

[105] Parte relevante da análise de Husserl indica que Galileu, ao desenvolver sua metodologia por meio da matematização da natureza, partiu de uma idealização da realidade, mostrando-se um herdeiro da maneira com que os antigos se relacionaram com a realidade através da geometria. Contudo, ao contrário dos antigos, Galileu não teria voltado a investigar a conquista original do sentido do fenômeno analisado, promovendo a idealização a um padrão de realidade e, com isso, condicionando a própria realidade à matematização e, portanto, à técnica (HUSSERL, 1970, p. 49).

parece se fixar e se manter. A análise e as posteriores reflexões de Husserl sobre a questão da técnica parecem ter exercido alguma influência sobre o pensamento de Hans Jonas. No capítulo intitulado *Deus é um matemático*? incluído em *O Princípio Vida*, Jonas, muito embora não mencione Husserl diretamente, acaba por remontar à base da reflexão husserliana, com menções a diversos pensadores e matemáticos, dentre os quais inclui-se, com certo destaque, o nome de Galileu e sua percepção de matematização da natureza:

> Foi o interesse primordial pelo movimento, e não a satisfação com figuras, que ocasionou na física a ascensão do método algébrico: movimento, em vez de proporções espaciais fixas, passa a ser o principal objeto de medição. Isto indica uma atitude radicalmente nova. Nos primeiros tempos da ciência moderna a análise do devir substitui a contemplação do ser e é esta mudança que se encontra por trás da introdução da geometria analítica [...] Este desenvolvimento, em si interior à matemática, não deixou de ter aplicações na física. De fato, uma ´natureza` diferente passava a poder ser investigada por uma matemática diferente. Pois o que dentro da esfera estritamente matemática aparecia como o estabelecimento de uma consideração funcional, em vez da consideração estática de objetivos intuíveis, quando aplicado ao campo da descrição física significava o dissolver as ´formas substanciais` da ontologia clássica nos movimentos e forças elementares de que eram imaginadas [e experimentalmente demonstradas] como produto. (JONAS, 2004, p. 90-1).

Nota-se uma proximidade entre as reflexões desenvolvidas por Husserl e aquelas que, posteriormente, realizaria Jonas. Por certo que as intenções e as consequências diferem entre ambos os autores, mesmo porque Husserl não declara desenvolver a análise sob a pretensão e urgência de uma questão ética[106]. No entanto, a análise crítica sobre as origens da técnica moderna desenvolvida por Jonas já está, de algum modo, indicada nas reflexões de Husserl. Outro autor que antecipou um movimento de questionamento sobre o problema da técnica, e que foi por muito tempo esquecido, é José Ortega y Gasset, filósofo espanhol, de certa forma discípulo de Husserl, que escreveu em 1939 o texto *Meditação da técnica*, onde pela primeira vez a questão é abordada de maneira frontal quando o autor afirma que “um dos temas

[106] É preciso ressalvar que muito embora Husserl não indique, de forma explícita, uma necessidade de abordagem ética com relação ao problema da técnica, há em suas reflexões sobre a crise das ciências europeias já uma longa consideração sobre os problemas éticos. Nos textos voltados para a questão da Crise e Renovação da Europa, onde Husserl vê a premente necessidade de se abordar uma reconsideração ética com bases neo-kantianas, percebe-se o esforço por endereçar questões que deem conta de resolver o problema legado por essa “crise” dos valores e das ciências identificados pelo filósofo alemão. Essa reflexão, iniciada nos anos 1920, ou seja, já realizada quando Hans Jonas fora aluno de Husserl, permaneceu até os últimos textos, como é o caso de *A crise das ciências europeias* e *A crise da humanidade europeia e a filosofia*. Além disso, não se pode ignorar que Husserl empregava, em seus esforços por uma abordagem ética, o termo “responsabilidade” (*Verantwortung*), termos posteriormente empregados por Jonas em uma de suas mais célebres obras.

que nos próximos anos será debatido com maior brio é o sentido, as vantagens, os danos e os limites da técnica." (ORTEGA Y GASSET, 1964, p. 319). O filósofo faz com que a análise da questão se inicie por uma consideração da essencialidade do fazer humano no mundo, ou seja, da forma com que o homem se relaciona consigo próprio e com a sua exterioridade. Em um texto que foi publicado conjuntamente com a *Meditação da técnica*, e que o antecedia em sua publicação, intitulado *Ensimesmamento e Alteração*, o filósofo espanhol havia indicado que toda ação parte necessariamente de uma contemplação e, portanto, de uma tendência de interioridade que antecederia toda ação futura.

Essa interioridade descarta qualquer possibilidade de que o fazer humano seja regrado unicamente pelo instinto, como Ortega y Gasset aponta em sua análise sobre a técnica[107]. O esquentar-se quando sente frio, o alimentar-se quando sente fome, o fato de que o homem busca satisfazer suas necessidades não corresponde a uma mera reação, mas passa por uma essencialidade atribuída pelo filósofo ao homem, isto é, uma disposição para relacionar-se com o mundo de modo a transformá-lo. A transformação, como logo evidencia o filósofo, se dá por meio da técnica, que permite produzir o fogo, construir instrumentos e suprir as necessidades imediatas.

A relação que permite a criação da técnica é, nesse sentido, mediada pela natureza, que figura, em um primeiro momento, como aquela condição que não supria todas as necessidades do homem. Ao contrário dos animais, indica o filósofo, os homens não estão perfeitamente servidos pela natureza, mas precisam agir por meio da técnica para produzir sua própria subsistência. Esses atos produzem a técnica *em relação à natureza* e *para com a natureza*:

> resulta que estes atos modificam ou reformam a circunstância ou a natureza, conseguindo que nela haja o que não há – seja o que não existe aqui e agora quando se necessita, seja o que em absoluto não existe. Pois bem, estes são os atos técnicos, específicos do homem, o conjunto deles é a técnica, que podemos desde logo, definir como a reforma que o homem impõe à natureza em vista da satisfação de suas necessidades. (...) É, pois, a técnica, a reação enérgica contra a natureza ou circunstância que leva a criar entre esta e o homem uma nova natureza posta sobre aquela, uma sobrenatureza. (ORTEGA Y GASSET, 1964, p. 324).

---

[107] Existe uma espécie de recurso dialético disposto entre o reconhecimento da necessidade exterior e o reconhecimento de um sentimento subjetivo em Ortega y Gasset. Com relação à análise da técnica, as necessidades humanas são entendidas como, simultaneamente, externas e interiormente percebidas. Isso a tal ponto que o filósofo pode indicar que "o homem reconhece esta necessidade material ou objetiva e porque a reconhece a sente *subjetivamente* como necessidade." (ORTEGA Y GASSET, 1964, p. 321).

A análise do filósofo não apresenta, até este ponto, nenhuma novidade, seja com relação aos antigos – com a ideia de uma separação e, simultaneamente, uma vinculação entre o homem e a natureza – seja com relação aos modernos – pela ideia de transformação e apropriação da natureza. A técnica é a ação que *modifica* e *reforma* a natureza, e não o faz simplesmente em função das necessidades mais imediatas como a sobrevivência, mas o faz para a produção de algo que vai além dessa mera *condição natural*. Esse *ir além* é atribuído por Ortega y Gasset como a produção do bem-estar em sociedade. Em uma posição *existencialista* à sua própria maneira, o filósofo diferencia o *estar* – atribuído às relações imediatas, naturais, instintivas e, portanto, naturais – e o *bem-estar* – produto humano de uma condição singular –, diferenciação essa que permite-lhe dizer que "o bem-estar e não o estar é a necessidade fundamental para o homem, a necessidade de suas necessidades." (ORTEGA Y GASSET, 1964, p. 328). Importa-nos pouco desenvolver uma análise sobre as consequências existencialistas e existenciais que Ortega y Gasset pretende retirar do conceito de *bem-estar*; importa-nos, no entanto, pontuar que a técnica, primeiramente tomada como capaz de modificar e reformar a natureza para a produção de uma sobrenatureza, agora é pontuada como capaz de converter o supérfluo em necessário, já que "homem, técnica e bem-estar são, em última instância, sinônimos", como assevera o filósofo espanhol (ORTEGA Y GASSET, 1964, p. 329). Trata-se, de certa maneira, de uma consideração propriamente moderna, pois parte da premissa que a natureza é dada ao homem para que este a sobreponha por meio da técnica. Pois há dois caminhos possíveis para o uso da técnica: "de um lado servir à vida orgânica, que é adaptação do sujeito ao meio, simples estar na natureza"; contudo, "de outro, servir à boa vida, ao bem-estar, que implica adaptação do meio à vontade do sujeito." (ORTEGA Y GASSET, 1964, p. 329). A limitação da técnica não é dada pela natureza, como nos antigos, nem tampouco é um limite definido por si mesmo, como poderia ser inferido de uma leitura matemática, mas é atribuída pelo sentido de bem-estar dado por Ortega y Gasset. É com esse sentido de bem-estar, um tanto poético e tomado por uma formulação de certa maneira ética, que o filósofo espanhol afirma que:

> no vão que a superação de sua vida animal deixa, dedica-se o homem a uma série de tarefas não biológicas, que não lhe são impostas pela natureza, que ele inventa para si mesmo" e é justamente "essa vida inventada, inventada como se inventa um romance ou uma peça de teatro, é ao que o homem chama vida humana, bem-estar. (ORTEGA Y GASSET, 1964, p. 334).

O homem, oposto à natureza, apartado quase que totalmente do campo natural, diferenciado perante o natural, é então absolutamente distanciado da natureza por meio da técnica, a qual é regida pela ética de um bem-estar. Ortega y Gasset aponta então o que ele considera como sendo os três estágios da técnica, estágios esses que correspondem a uma certa evolução da apropriação e da utilização que o homem fez da técnica. Os três estágios correspondem à *função técnica em geral* e estão divididos entre: a) a técnica do acaso; b) a técnica do artesanato; e c) a técnica do técnico. A técnica do acaso é assim chamada por Ortega y Gasset porque corresponderia ao fato que o "acaso é nela o técnico, o que proporciona o invento", sendo essa considerada "a técnica primitiva do homem pré e proto-histórico". Para o autor, é uma técnica que ocorre sem percepção de si, já que "o homem primitivo ignora sua própria técnica enquanto técnica; não se dá conta de que entre suas capacidades há uma especialíssima que lhe permite reformar a natureza no sentido de seus desejos." (ORTEGA Y GASSET, 1964, p. 360). A técnica enquanto produção artesã é considerada pelo filósofo como sendo aquela "da velha Grécia, é a técnica da Roma pré-imperial e da Idade Média", ou seja, é a técnica ainda pré-moderna, um estágio que não foi capaz de singularizar a técnica de outros meios e outras produções. Para ele, na técnica pré-moderna "ainda a proporção entre o não técnico e o técnico não é tal que o técnico se tenha tornado a base absoluta de sustentação." (ORTEGA Y GASSET, 1964, p. 363). Essa exigência de independência da técnica é justamente o que ocorre na idade moderna, onde ocorre "o fabuloso crescimento de atos e resultados técnicos que integram a vida atual" (ORTEGA Y GASSET, 1964, p. 367). Na modernidade a técnica teria se separado das outras formas de atividades humanas, sendo isolada, reportando-se agora a uma especificidade singular, onde a técnica é desenvolvida quase que exclusivamente pelo *técnico*, ao qual Ortega y Gasset associa a figura do engenheiro[108]. É nesse ponto

[108] A forma com que Ortega y Gasset demonstra essa passagem da técnica pré-moderna para a técnica moderna pode ser amplamente questionada. Dois elementos são centrais para o autor, a utilização e concepção de máquina como substituto do instrumento e a consequente aparição da figura do engenheiro como o técnico que não se confunde com o "mero" trabalhador. Nesse sentido escreve o autor: "O outro traço que leva ao homem a descobrir o caráter genuíno de sua própria técnica foi, dissemos, o trânsito do mero instrumento à máquina, isto é, ao mecanismo que atua por si mesmo. A máquina abandona em última instância o homem, o artesão. Não é já o utensílio que auxilia ao homem, mas ao contrário: o homem fica reduzido a auxiliar da máquina. Uma fábrica é hoje um artefato independente ao qual ajudam em alguns momentos uns poucos homens, cujo papel resulta modestíssimo. (...) Consequência disso foi que o técnico e o operário, unidos no artesão, se separassem, e ao ficar isolado se convertesse o técnico enquanto tal na expressão pura, vivente, da técnica enquanto tal: em suma, o engenheiro." (ORTEGA Y GASSET, 1964, p. 368). É importante

que o autor chega ao ponto crucial de sua análise, uma análise que revela traços essenciais da técnica moderna:

> Hoje está a técnica ante nossos olhos, tal e como é, isenta, à parte e sem confundir-se e ocultar-se no que não é ela. Por isso se dedicam concretamente a ela certos homens, os técnicos. Na Idade paleolítica ou na Idade Média, o inventar não podia constituir um ofício porque o homem ignorava seu próprio poder de invenção. Hoje, pelo contrário, o técnico se dedica, como à atividade mais normal e pré-estabelecida, ao trabalho de inventar. Ao contrário do primitivo, antes de inventar sabe que pode inventar; isto equivale a que antes de ter uma técnica tem *a* técnica. Até este ponto e ainda neste sentido quase material é certo o que venho sustentando: que as técnicas são somente concreções *a posteriori* da função geral técnica do homem. O técnico não tem que esperar os acasos e submeter-se a cifras evanescentes de probabilidade, já que, em princípio, está seguro de que chegará a descobrimentos. (ORTEGA Y GASSET, 1964, p. 368-9).

A análise de Ortega y Gasset é acurada quando às relações diferenciais estabelecidas pela técnica, como no caso de que a técnica moderna só se faz possível pela substituição entre o *fazer* técnico e o *fazer técnico*, pela indicação de que a técnica se tornou uma questão de especialização e, portanto, de especialistas, e, principalmente, que a técnica moderna, contrariamente aos desígnios técnicos anteriores, desenvolve uma relação de domínio, modificação e alteração da natureza. O filósofo é preciso em sua análise, mas é, conjuntamente, um entusiasta dos resultados do tecnicismo, não apresentando, em seu ensaio, grandes ressalvas quanto à utilização da técnica. Por tomar a vida humana como diferenciada de todo o restante da vida, e por assumir que compete ao homem produzir o seu próprio *bem-estar* em detrimento do restante do mundo e, portanto, valendo-se da natureza como um simples objeto, o filósofo desconsidera qualquer possibilidade de concepção ética sobre o uso da técnica. Muito embora sua análise sobre a técnica moderna mostre-se acurada, por ser capaz de dizer aquilo que a técnica moderna é, em sua manifestação, o filósofo não retira nenhuma consequência sobre essa análise[109]. Trata-se, portanto,

---

atentar para a inversão que a técnica produz na função do homem, já que, destaca-se, não é o utensílio que auxilia ao homem, mas é o homem que se vê *reduzido* a um mero auxiliar da máquina. Essa mudança é crucial para entender a relação do homem moderno com a técnica.

[109] Em um outro sentido, Ortega y Gasset parece desenvolver uma crítica ao tecnicismo moderno, porém com relação à perspectiva social e política, como ocorre em seu escrito *A Rebelião das Massas*. Há em sua crítica uma manifestação de certo conservadorismo e um traço *aristocrático* que aproximaria o tom de sua crítica uma posição política perigosa. Para uma maior compreensão sobre a relação entre técnica e ética em Ortega y Gasset cf. GONÇALVES Jr., Arlindo Ferreira. Ética e sociedade tecnológica segundo a filosofia de Ortega y Gasset. In.: *Reflexão*. Campinas, 31(89), p. 25-39, jan./jun., 2006; e QUILES, 1991.

de um importante trabalho por seu pioneirismo, mas não tanto por ter suscitado uma reflexão crítica pertinente à contemporaneidade.

Muito diversa e mais profunda é a análise sobre a técnica desenvolvida por Martin Heidegger em seu ensaio de 1954, *A questão da técnica*. Heidegger faz com que sua análise parta da pressuposição de que "a técnica não é a mesma coisa que a essência da técnica", pois da mesma forma que a busca pela essência da árvore, que visa alcançar o domínio da árvore enquanto árvore, não nos leva propriamente a uma árvore particular, também assim deve se proceder para com a técnica (HEIDEGGER, 2007, p. 375). A análise da técnica, nesse sentido, não será voltada para a análise de algo técnico, mas busca considerar aquilo que a técnica *é*, sobretudo quando em sua manifestação moderna. Para tanto, Heidegger tem de demonstrar que a análise da essência da técnica tem que ultrapassar as determinações "ônticas" da técnica, determinações essas que são expressas, segundo o autor, por dois enunciados: a) a técnica é um meio para fins; e b) a técnica é um fazer do homem (HEIDEGGER, 2007, p. 376). Esses dois enunciados, no entanto, partem daquilo que está à frente, que nos é dado como evidente e imediatamente manifesto e, como ocorre com todas as manifestações imediatas, estas revelam um velamento que encobre a verdade, isto é, a essência, que se encontra velada e, portanto, precisa ser desvelada. A instrumentalidade assumida no enunciado de que a técnica é "um meio para fins" revela apenas que essa afirmação, embora possa ser correta de certa maneira, não revela a essência da técnica, revelando apenas uma espécie de estrutura menos elementar, ou seja, a relação de causalidade[110]. Heidegger volta sua questão para a análise da teoria das quatro causas com a intenção de demonstrar aquilo que a produção gerada pela técnica é capaz de nos revelar.

O produzir de uma taça de prata tem de partir, necessariamente, da materialidade da prata, manejada, alterada e convertida em uma forma específica, que determinará por sua vez a utilização ou finalidade da referida taça, finalidade essa que é dada pelo forjador que "efetua o efeito, a taça real acabada" (HEIDEGGER, 2007, p. 377). A conversão da materialidade da prata pura em uma forma específica que visa a produção de uma taça, gerada para uma finalidade determinada, revela o

[110] Não cabe aqui remontar todo o argumento heideggeriano sobre as quatro causas (*causa materialis*; *causa formalis*; *causa finalis*; *causa efficiens*). Importa apenas indicar que a apropriação que faz Heidegger do problema da causalidade busca revelar algo que está além da concepção original empregada pelos filósofos medievais, aos quais Heidegger faz menção velada, bem como à Aristóteles, mencionado por Heidegger brevemente em sua análise.

que Heidegger chama de *comprometimento* (*Verschulden*) dos modos causais. Não importa, para o filósofo se deter em cada modo de causalidade, mas apenas demonstrar que algo acontece na passagem e na vinculação entre esses modos, isso é, algo acontece quando a prata toma a forma da taça, visada para uma finalidade específica. Segundo pontua: “os quatro modos de comprometimento fazem com que algo apareça”, pois “eles deixam algo surgir na pre-sença (*An-wesen*).” (HEIDEGGER, 2007, p. 379). A produção de algo, portanto, é revelação dessa presença que se encontra oculta quando tomamos a técnica como mera instrumentalidade. Ao analisar o produzir de uma taça de prata, Heidegger demonstra que o comprometimento, ou seja, a relação entre a produção e o que é manifesto pela própria produção, acaba por evidenciar um desvelamento. O que a análise da técnica como mera instrumentalidade revela é o fato que essa instrumentalidade é um *desabrigar*, sendo que isso corresponde não mais ao fato que a técnica é um simples meio para um fim, mas corresponde à essência da técnica.

Até esse ponto Heidegger vinha desenvolvendo uma análise que se ancorava em um pensamento grego e medieval, pois quis demonstrar que o comprometimento revelado no produzir técnico levava a uma apresentação da própria presença, ou seja, do fato que a prata convertida em taça evidencia a própria conversão e, nesse sentido, revela tanto a taça enquanto forma, como a prata enquanto materialidade. Com base nessa forma de reflexão é que o filósofo pode afirmar que a “técnica é um modo de desabrigar”, e, portanto, que “a técnica se essencializa no âmbito onde acontece o desabrigar e o desocultamento.” (HEIDEGGER, 2007, p. 381). É nesse ponto, uma vez determinado um caráter essencial da técnica (ao menos como entendida ao modo grego e medieval e, assim, pré-moderno), que o filósofo alemão pode avançar para uma consideração sobre a técnica moderna:

> Contra esta determinação do âmbito essencial da técnica podemos objetar que ela, na verdade, vale para o pensar grego e que, no melhor dos casos, cabe para a técnica manual, mas não para a moderna técnica das máquinas de força. Mas, justamente esta técnica, esta mesma é que inquieta, o que nos leva a questionar “a” técnica. Diz-se que a técnica moderna é algo totalmente incomparável com todas as outras técnicas anteriores, porque ela repousa sobre a moderna ciência exata da natureza. Entretanto, reconheceu-se com mais clareza que também o inverso é válido: a física moderna, como algo que é experimental, depende de aparelhos técnicos e do progresso da construção de aparelhos. A verificação dessa relação mútua entre técnica e física é correta. Ela permanece, porém, uma mera verificação histórica de fatos e não diz nada sobre onde se fundamenta essa relação mútua. Contudo, a questão decisiva permanece: de que essência é a técnica moderna para que incorra no emprego da ciência exata da natureza? (HEIDEGGER, 2007, p. 381).

A técnica moderna é também um desabrigar, mas ela o é, segundo aponta Heidegger, de uma forma diferente. O desabrigar da técnica moderna "não se desdobra num levar à frente", não é uma produção no sentido antes entendido. De forma diversa, "o desabrigar imperante na técnica moderna é um desafiar que estabelece, para a natureza, a exigência de fornecer a energia suscetível de ser extraída e armazenada enquanto tal." (HEIDEGGER, 2007, p. 381). Esse é um ponto central da análise de Heidegger sobre a técnica moderna, isto é, o fato de que a natureza foi reduzida, em função da técnica, em um objeto de extração e armazenamento de energia. Contrariamente à maneira pré-moderna de se relacionar com a natureza, a modernidade teria apresentado uma nova forma de relação, determinada por uma capacidade de *pôr* (*stellt*)[111] a natureza. A consequência desse *pôr* a natureza é o estabelecimento de uma nova forma de relação:

> O pôr que desafia as energias naturais é um extrair em duplo sentido. É um extrair na medida em que explora e destaca. Este extrair, contudo, permanece previamente disposto a exigir outra coisa, isto é, impelir adiante para o máximo de proveito, a partir do mínimo de despesas. O carvão extraído da reserva mineral não é posto para que esteja, apenas em geral e em qualquer lugar, à mão. Ele é armazenado, isto é, posto para a encomenda do calor solar que nele está estocado. O calor solar é extraído para o calor que está encomendado para gerar vapor, cuja pressão impele a engrenagem por meio da qual a fábrica permanece operando [uma espécie de círculo vicioso relacional]. (HEIDEGGER, 2007, p. 382).

A natureza não é simplesmente convertida em um objeto; mais do que isso, a natureza é, na modernidade, colocada em função da técnica. Heidegger vale-se de um exemplo que, por sua potência imagética, recebeu notoriedade na consideração sobre a técnica moderna: ao se instalar uma hidrelétrica no rio Reno, este agora não é mais o centro da relação, como ocorreria com uma ponte, mas o rio é convertido "em função da pressão de suas águas" (HEIDEGGER, 2007, p. 382), caracterizando-se assim a inversão da relação. A técnica moderna tem uma posição (*stand*) própria que se revela no caráter de subsistência (*bestand*). A subsistência é o que se percebe em função da extração e conservação da natureza, ou, como o filósofo pontua, "aquilo que subsiste no sentido da subsistência não nos está mais colocado diante de nós como um objeto." (HEIDEGGER, 2007, p. 383). O rio não está mais colocado diante

---

[111] A análise filosófica se realiza por um meio cuidadoso com a linguagem e com o uso de termos e conceitos, como ocorre na análise da técnica com o verbo alemão *stellt*, que será o centro de toda a condução de sua análise. É importante pontuar que esse *pôr* da técnica moderna é uma inversão na relação com a natureza, pois esta já não se encontra mais *dada* – como ocorria na era pré-moderna – , mas é agora *posta*, o que significa que ela é colocada *em função* da própria técnica.

de nós como rio porque a natureza, ela mesma, não está mais colocada diante de nós como natureza, mas apenas enquanto algo que é posto pela técnica. A subsistência, entendida como o *não por a natureza como objeto*, se estende também ao homem, já que a técnica moderna é um desafio não apenas para a natureza, mas o é também para o homem, porém não o faz de tal maneira que seja capaz de converter o homem em subsistência. Para o filósofo, porque "o homem é desafiado mais originariamente do que as energias naturais, a saber, no requerer (*bestelle*), ele nunca será mera subsistência", contudo, "na medida em que o homem cultiva a técnica, ele toma parte no requerer enquanto um modo de desabrigar." (HEIDEGGER, 2007, p. 384).

Esse ponto traz duas consequências: a) a técnica moderna não é um mero fazer humano; b) há algo na técnica moderna que ocorre *apesar* do homem e de modo *alheio* ao homem. Uma vez que Heidegger pode afastar os enunciados usualmente concebidos à técnica (de que esta é um meio para fins, e que é um fazer do homem), ele tem de encontrar algo que vincule o homem ao fazer técnico propriamente moderno. Para o filósofo, "aquela invocação desafiadora que reúne o homem a requerer o que se descobre enquanto a subsistência" é chamada então de armação (*ge-stell*) (HEIDEGGER, 2007, p. 384). Armação é a relação do *pôr*, uma forma de vinculação própria da relação entre objetos, sobretudo no que diz respeito ao encadeamento que deve ser evidenciado na produção de um objeto, porém é também um traço essencial da técnica moderna.

Como afirma Heidegger, "armação significa a reunião daquele pôr que o homem põe, isto é, desafia para desocultar a realidade no modo do requerer enquanto subsistência", de tal modo que "armação significa o modo de desabrigar que impera na essência da técnica moderna e não é propriamente nada de técnico." (HEIDEGGER, 2007, p. 385). A armação (*ge-stell*) tem relação com a palavra pôr (*stellen*), mas também possui uma vinculação com o produzir (*her-stellen*) e também com o ex-pôr (*dar-stellen*). O produzir é um expor no sentido de que leva à frente, de que faz aparecer e desoculta o que vinha velado. A armação, por sua vez, como essência da técnica moderna, é justamente aquilo que inviabiliza o levar à frente, de tal modo que "o trabalho da técnica moderna desabriga o real enquanto subsistência." (HEIDEGGER, 2007, p. 385). Nesse ponto o filósofo dirige sua atenção para o que permitiu à técnica moderna estabelecer essa *armação* enquanto fechamento do *levar à frente* do real. Para ele, isso ocorre por um processo propriamente moderno que se inicia com a ciência natural matematizada, uma vez que "a técnica moderna somente

entrou em curso quando ela pôde apoiar-se sobre a ciência exata da natureza." (HEIDEGGER, 2007, p. 386). Da mesma forma ocorre com a física da natureza, tomada como uma preparação para a essência da técnica enquanto modo de relacionar-se com a natureza.

Uma vez que a essência da técnica repousa na armação, uma armação que se vale da matematização produzida pelas ciências naturais e que, por isso, reduz à natureza ao encadeamento que impede o desvelamento do real, o homem está posto em perigo. Se a essência da técnica não é um fazer humano, e o próprio homem é atravessado pela técnica enquanto armação, então a técnica moderna põe o homem em perigo, pois impede de reenviá-lo àquilo que ele é. A armação pode ser vista, por exemplo, na figura da produção do cálice de prata. A produção da técnica pré-moderna disporia da prata em função do cálice, mas em nenhum momento isso inviabilizaria o reenvio ao fato que o cálice de prata é, em sua materialidade primeira, o fazer de algo com a prata. Ocorre que, na técnica moderna, é justamente esse reenvio que se vê prejudicado, pois uma cadeira não reenvia à árvore que foi eventualmente cortada na natureza, mas é a própria natureza que é convertida em extração em armazenamento em função da produção de cadeiras. Isso ocorre evidentemente na fabricação de carvão, na conversão de um rio em produção de energia hidroelétrica e assim sucessivamente. O fazer da técnica moderna, segundo Heidegger, impediria o desocultamento, o que valeria tanto para a natureza quanto para o homem:

> Tão logo o que estiver descoberto não mais interessar ao homem como objeto, mas exclusivamente como subsistência, e o homem no seio da falta de objeto apenas for aquele que requer a subsistência, – o homem caminhará na margem mais externa do precipício, a saber, caminhará para o lugar onde ele mesmo deverá apenas ser mais tomado como subsistência. Entretanto, justamente este homem ameaçado se arroga como a figura do dominador da terra. Amplia-se a ilusão de que tudo o que vem ao encontro subsiste somente na medida em que é algo feito pelo homem. Esta ilusão torna madura uma última aparência enganadora. (HEIDEGGER, 2007, p. 389-0).

A análise de Heidegger sobre a técnica moderna é mais profunda que as apreciações antecedentes, pois vai além das meras determinações imediatas do fazer técnico, mas considera a essência da técnica e sua relação para com o homem. Contudo, há que se pontuar, que a ameaça ou o *perigo* identificados por Heidegger conhecem um limite muito pontual, isto é, o limite que é o centro de seu fazer filosófico desde *Ser e Tempo*: o esquecimento da pergunta pelo Ser. Para Heidegger, a ameaça da técnica moderna é a produção de uma condição em que o homem é apanhado por

um perigo de ver inviabilizada a possibilidade de poder novamente encontrar a abertura para a pergunta pelo Ser, tomada pelo filósofo alemão como o destino do homem. A crítica de Heidegger se sustenta na afirmação de que “o homem de hoje, na verdade, justamente não encontra mais a si mesmo, isto é, não encontra mais sua essência.” (HEIDEGGER, 2007, p. 390). Na análise feita pelo filósofo sobre a técnica moderna há uma preocupação ontológica, mas não há o endereçamento à formulação de uma questão ou de uma possibilidade de questionar ético. Uma vez que a preocupação essencial é para com a essência do homem em um nível ontológico – a pergunta pelo Ser –, a técnica é uma ameaça apenas neste nível ontológico e qualquer forma de *perigo* não recebe uma fundamentação ética.

Como se pontuará adiante, há nessas análises prévias sobre a questão da técnica moderna uma série de elementos de proximidade para com as considerações de Jonas: contudo, é justamente na diferenciação da análise que este faz com relação ao fundamento do problema da técnica que repousa a originalidade de sua reflexão.

6.3.1 Os limites e as restrições das abordagens prévias à questão da técnica

As abordagens prévias à questão da técnica revelaram um caminho que também foi seguido, em partes, pelas reflexões de Jonas. É certo que as influências de Husserl e Heidegger são evidentes e fáceis de serem mapeadas no pensamento de Jonas, enquanto a relação com Ortega y Gasset se dá apenas no plano das aproximações filosóficas. Como foi demonstrado anteriormente, os três autores apontados analisam a técnica moderna como uma diferenciação perante à técnica pré-moderna, fazendo notar que a modernidade é pautada por uma alteração na relação do homem para com a natureza, alteração essa que passa a dispor a própria natureza como alvo de tratamento, de modificação, de extração e de controle. Os efeitos surtidos pela matematização das ciências humanas é um dos pontos identificados, por Husserl e Heidegger em maior conta, mas também por Ortega y Gasset, como sendo um traço essencial que possibilita o advento e o acontecimento da técnica moderna. Além disso, também pontuam os autores que a passagem para a modernidade é marcada pela produção de máquinas como substitutos dos instrumentos, substituição que engendra uma nova forma de relação do homem para com o seu fazer técnico e, ao fim, para consigo próprio.

Os pontos identificados pelos três autores mencionados são relevantes e geram, de forma mais evidente em Husserl e em Heidegger, o ensaio de uma crítica

sobre a posição e o perigo da técnica moderna. Em Husserl, como se demonstrou, o problema dessa técnica, sobretudo por ser uma decorrência da matematização da natureza, seria a perda de uma capacidade de se produzir um conhecimento que não seja intermediado pela própria tecnicidade da matematização. Em Husserl é, ainda, uma questão de crise das ciências, quando muito chegando a um problema de valoração cultural europeia. Em Heidegger, por sua vez, a crítica é mais profunda e ampla, considerando que o problema da técnica moderna repousaria, sobretudo, na manifestação de um modo de ser que inviabilizaria a abertura de outros modos de ser, que seria o encerramento do que Heidegger julga como essencial ao humano, isto é, o desvelamento da pergunta pelo Ser. Jonas, por sua vez, aproxima-se dos autores mencionados com relação a parte dos pressupostos e dos resultados de suas análises, mas toma caminhos diferentes quando observa o que ele considera como o verdadeiro problema e perigo da técnica moderna. As reflexões de Husserl e Heidegger se dão em um plano demasiado intelectualizado – no sentido auto-reflexivo – e demasiado antropocêntrico. Ao fim, a preocupação com conceitos como *mundo da vida*, *ser-para-morte* e *ser-no-mundo* possuem, de uma ou outra forma, um horizonte humano[112]. O Ser heideggeriano não tangencia um problema com todas as vidas e a natureza não é tomada como uma questão de posição sobre o problema da vida. Na análise feita por Husserl, por exemplo, a matematização da natureza não faz distinção entre uma *natureza animada* e uma *natureza inanimada*, de tal modo que sua preocupação é para com a fundamentação das ciências em um sentido puramente antropológico. Com Heidegger a preocupação com a natureza é igualmente distante, já que o filósofo alemão menciona o tratamento com árvores, com rios, com paisagens, mas não parece preocupar-se com as questões biológicas[113].

Mesmo a preocupação ontológica de Heidegger é, de certa forma, antropocêntrica, pois considera o Ser em relação a uma pergunta filosófica, e não em relação a sua existência concreta mais eminente. É nesse ponto que Jonas diferencia-

---

[112] Muito embora esse possa soar como um ponto controverso, dado que os conceitos referidos – *Lebenswelt*, de Husserl; *Sein-zum-tode* e *In-der-Welt-sein*, de Heidegger – são engendrados sob uma tutela filosófica mais ampla, como é o caso do *Dasein* heideggeriano, que não se confunde, necessariamente, com o Homem no sentido específico, ainda assim é inegável que o ente para o qual se dá a abertura de pergunta pelo sentido do Ser tem de ser e é o homem.

[113] É suficientemente conhecida a tese de Heidegger que diferencia o homem dos animais e do mundo inorgânico pela posição com relação ao *mundo*. Para o filósofo, a pedra não tem mundo, o animal é pobre de mundo e o homem é formador de mundo. Essa tese encontra repercussão no tratamento que dá Heidegger ao problema da vida, uma vez que ele não a considera, verdadeiramente, como o epicentro de sua questão ontológica.

se das análises prévias feitas sobre a técnica e, ao mesmo tempo, apresenta uma posição capaz de retirar novas consequências e avançar em determinadas considerações. Como a base do pensamento deste filósofo parte de uma concepção ontológica da vida, uma concepção que é obtida por meio de uma análise fenomenológica, o natural é tomado de forma particular e encontra-se no epicentro de seu pensamento como uma vinculação ao problema da vida. Para ele, a determinação ontológica da vida é o que deve delimitar qualquer análise sobre a técnica:

> De todas as polaridades mencionadas, a do ser e não-ser é a mais fundamental. A ela a identidade é arrancada em um esforço supremo e persistente por adiar o final, que não obstante já está predeterminado. Pois o não-ser tem a seu favor a universalidade ou igualdade de todas as coisas. A resistência que o organismo lhe oferece tem que terminar na submissão, em que o ser-ele-mesmo desaparece e jamais retorna como este ser único. O fato de a vida ser mortal constitui sua contradição básica, mas este fato é parte inseparável de sua essência, sem que seja possível sequer imaginar-se que seja possível suprimi-lo. A vida é mortal, não apesar de ser vida, mas precisamente porque é vida segundo sua mais primitiva constituição, pois a relação de forma e matéria em que ela se baseia é desta espécie revogável e inafiançável. (JONAS, 2004, p. 15).

Os limites e restrições das análises prévias sobre o problema da técnica moderna repousariam justamente no fato que tais análises não considerariam esse traço ontológico da vida, a oposição entre ser e não ser que se revela no organismo e que dimensiona a nossa própria condição de existência, mas também toda a condição existencial da vida. Jonas, segundo Marie-Geneviève Pinsart, escapa de uma acusação de antropomorfismo, pois “em sua análise interpretativa do fenômeno da vida, ele amplia os ensinamentos da experiência do próprio corpo para a compreensão de todas as formas de vida.” (PINSART, 2002, p. 91). O traço ontológico fundamental seria encontrado, nesse sentido, no organismo vivo, uma vez que “uma fundamentação ontológica é baseada na qualidade que pertence inseparavelmente ao *ser* de algo, como o metabolismo pertence ao organismo, exclusivamente a isso e a nenhuma outra coisa.” (JONAS, 1996, p. 101). Jonas não nega um traço próprio ao homem no epicentro de sua reflexão, mas tal relação para com o homem se dá sempre na vinculação e no pertencimento do homem à natureza, à vida e, portanto, à própria dinâmica ontológica. Existe um movimento que vai do homem à vida/natureza e da vida/natureza ao homem que faz revelar os principais elementos das principais considerações filosóficas de Hans Jonas não somente sobre a técnica, mas também sobre a ética, sobre o fenômeno da vida e outras questões relativas. Como pontua Carl Mitcham, “para Jonas, a continuidade do metabolismo como uma base ontológica

para toda vida permite com que a subjetividade seja perfectibilizada nos humanos para que seja lida em um retorno às outras formas orgânicas primitivas.” (MITCHAM, 2010, p. 506). Essa relação entre a vida humana – a existência humana – e a vida orgânica como um todo não perfaz as indagações filosóficas de Heidegger e Husserl, por exemplo, e justamente por isso suas análises sobre a técnica moderna é limitada a uma apreensão determinada por uma perspectiva antropocêntrica.

Por basear-se em uma reflexão ontológica sobre a vida, Jonas pode desenvolver uma análise e uma leitura única sobre a técnica moderna, uma interpretação que revela um perigo único apresentado por essa manifestação da técnica e, ao mesmo tempo, uma análise que leva à abertura de uma exigência ética, exigência essa que não se encontra dada nas reflexões anteriores sobre a técnica. A diferença do filósofo, nesse sentido, não é somente a formulação de uma ética com base na ameaça que a técnica moderna oferece à vida – como se demonstrará mais detalhadamente no avançar do trabalho –, mas é a vinculação analítica entre uma ontologia da vida baseada na estrutura do organismo que abre uma forma de leitura única com relação ao problema da técnica moderna e que, por sua vez, sugere uma abertura para a problemática da ética e da responsabilidade.

6.3.2 A téchne como processo e empreendimento

Enquanto a *téchne* na Antiguidade era concebida como uma capacidade para a satisfação de necessidades vitais, permanecendo submetida à natureza, na modernidade ocorre uma inversão radical. Levando em consideração essa modificação, o ponto de partida de Jonas, para sua análise dos aspectos problemáticos da técnica moderna, é a constatação de que houve uma mudança significativa entre o cenário da técnica dos tempos antigos e o cenário tecnológico presente nas sociedades modernas:

> Àquela época, como vimos, a técnica era um tributo cobrado pela necessidade e não um caminho para um fim escolhido pela humanidade – um meio com um grau finito de adequação a fins próximos claramente definidos. Hoje, na forma da moderna técnica, a *techne* transformou-se em um infinito impulso para adiante, seu empreendimento mais significativo. Somos tentados a crer que a vocação dos homens se encontra em contínuo progresso desse empreendimento, superando-se sempre a si mesmo, rumo a feitos cada vez maiores. (JONAS, 2006, p. 43).

No âmago do problema encontra-se a nova relação do homem com a natureza, não mais pautada pela noção de necessidade, mas sim pelo domínio e pela

exploração, em benefício do crescimento e do desenvolvimento da chamada *civilização*. Essa nova relação se torna ainda mais problemática, na medida em que esteve associada ao projeto baconiano, também denominado por Jonas de “ideal baconiano”, que tinha como principal intuito “colocar o saber a serviço da dominação da natureza por meio da técnica e utilizá-lo para melhorar a sorte da humanidade.” (JONAS, 2006, p. 235). Ou seja, o projeto baconiano de conhecimento estava voltado ao desenvolvimento de ações que permitissem ao homem utilizar a ciência e a técnica para dominar e conquistar a natureza em prol do engrandecimento humano. Para alcançar seu objetivo, Bacon propõe um *novum organum*, isto é, um novo instrumento de investigação no lugar do antigo *organum* proposto por Aristóteles. Enquanto a obra aristotélica estava baseada no método dedutivo, Bacon deseja extrair os segredos da natureza por meio da experiência e da experimentação, desta forma Bacon não desconsidera toda a obra de Aristóteles, ele ainda a reconhece como válida para demonstrações, mas não para a descoberta de novos conhecimentos.

Em sua obra *Novum organum,* Bacon inicia com a seguinte afirmação: “o homem, ministro e intérprete da natureza, faz e entende tanto quanto constata, pela observação dos fatos ou pelo trabalho da mente.” (BACON, 1999b, p. 33). Dessa forma, ao considerar o homem *ministro* e *intérprete* da natureza, Bacon quer demonstrar que a ação humana não deveria encontrar limites de atuação e transformação da natureza, expressando que o conhecimento deve ser utilizado para modificar e submeter a natureza aos objetivos humanos. Assim, a partir do “programa baconiano” (JONAS, 2006, p. 235), a natureza passou a ser percebida como objeto de análise e conhecimento, pois só assim poderia ser explorada, controlada e manipulada. Nesse sentido, observa-se que Bacon julgava que “os segredos da natureza melhor se revelam quando esta é submetida aos assaltos das artes que quando deixada no seu curso natural.” (BACON, 1999b, p. 71). Somente dessa maneira seria possível o que ele denomina de *império do homem* ou *domínio das criaturas*, que fora perdido pelo pecado:

> pelo pecado o homem perdeu a inocência e o domínio das criaturas. Ambas as perdas podem ser reparadas, mesmo que em parte, ainda nesta vida; a primeira com a religião e com a fé, a segunda com as artes e com as ciências. (BACON, 1999b, p. 218).

Para isso, é preciso que a ciência, ou a filosofia natural, como Bacon a denomina, aja sobre a natureza, obtendo o máximo de controle. Com base em seu

método e confiante no potencial humano de dominar e controlar a natureza, Bacon estabelece um programa para a *nova ciência*, algo que em sua época foi considerado extremamente ambicioso, mas que, atualmente, teve a maioria de suas metas atingidas ou estão próximas disso. Vejamos alguns dos objetivos propostos por Bacon à ciência em sua obra *Nova Atlântida*: prolongar a vida, devolver a juventude, curar doenças consideradas incuráveis, retardar o envelhecimento, amenizar a dor, transformar o temperamento, a magreza e a obesidade, transformar os traços, metamorfose de um corpo em outro, fabricar novas espécies, tornar espíritos alegres e colocá-los em boa disposição, fabricar para as terras nutrientes ricos, acelerar a germinação, ilusões dos sentidos, maiores prazeres para os sentidos (BACON, 1999a). Seria o filósofo um visionário ou seu programa foi seguido fielmente? De qualquer forma, é de admirar que tudo isso foi proposto em 1627. Na *Nova Atlântica*, o conceito tradicional de natureza foi rompido e não somente o que foi criado pela natureza é considerado *natural*, mas também o que o próprio homem é capaz de fazer, transformando Bacon num símbolo do projeto de domínio técnico e científico da natureza e, assim, um emblema da modernidade: eis o sentido da importância dedicada a Bacon na análise jonasiana.

O lema baconiano de empregar o conhecimento para exercer o máximo de controle e domínio sobre a natureza é uma espécie de marco divisório entre a *téchne* antiga e o surgimento da ciência moderna, e, com isso, uma mudança profunda se deu alterando a essência de ambas: a ciência deixou de ser meramente contemplativa e a técnica tornou-se um poderoso instrumento de intervenção e efetiva dominação da natureza. Assim, “a natureza não é mais aristotelicamente o fim da ação humana, mas parece baconianamente forçada e torturada mediante a arte e o ministério humano.” (BECCHI, 2008, 108-9). Essas observações são corroboradas pelo pensamento de Jonas quando demonstra que a tese baconiana de que “saber é poder” (JONAS, 2006, p. 236) expressa a crença na ciência como solução dos problemas da humanidade. Essa tese encontra-se na origem da ciência moderna e despontou com força no novo cenário da técnica moderna: o rebaixamento da natureza à condição de algo que pode ser controlado e dominado para atender às demandas da civilização tecnológica:

> Para que o domínio do homem pudesse se efetivar, a natureza deixou de ser compreendida em seu caráter orgânico-vitalista e passou a ser entendida pelo aspecto mecanicista. A substituição da ordem qualitativa para a ordem quantitativa, a busca das causas empiricamente observáveis e a mensuração

> do tempo e do espaço são as condições prévias para a implantação do *regnumhominis,* pois um mundo com características mecânicas e mensuráveis poderia ser plenamente dominado e controlado pelo homem. (SGANZERLA, 2012, p. 52).

Sganzerla explica que agora compete ao homem alcançar o progresso que nunca tinha sido alcançado e, dessa forma, Bacon dá um passo decisivo na concepção da ciência como tecnologia e na formação de um novo paradigma à ciência moderna. A ciência, nesse período, assumia um papel utilitário, todo conhecimento tinha de ser útil ao homem. Não utilitarista conforme concepção tradicional do termo, mas no sentido que considera a ciência verdadeira porque é útil. Foi dessa forma que Bacon influenciou fortemente a concepção atual da ciência. Outro aspecto problemático do ideal baconiano expresso no dístico *saber é poder*, segundo Jonas, deve-se ao fato que ele se tornou ameaçador consigo mesmo no momento que destituiu a autonomia daquele que o idealizou, o próprio homem:

> O problema desse ´programa`, segundo Jonas, é que a tese baconiana de que ´saber é poder` tornou-se ameaçadoramente coerente consigo mesma, na medida em que subtraiu a autonomia do próprio homem que a idealizou. Sem o poder da escolha humana, um novo cenário despontou, pois não é mais o poder do homem sobre a natureza que se impõe, mas o poder da técnica sobre o homem e sobre a natureza. É a técnica que decidirá qual espaço a ética deverá ter, e com isso o comando não estaria mais nas mãos da política, que na cidade ideal de Platão é intérprete da ética, mas nas mãos da razão técnica. Desse modo dissolve-se o horizonte antropocêntrico, pois o poder passou do homem à técnica, e este se tornou um executor passivo das possibilidades projetadas por ela, enquanto que a natureza passaria passivamente a sofrer seu poder. (SGANZERLA, 2012, p. 35-6).

Nesta observação, Sganzerla aponta a insuficiência e a contradição intrínseca do projeto baconiano, pois no desenvolvimento proposto pela ciência e pela tecnologia moderna estão embutidas, junto com a promessa de redenção, as ameaças à continuidade da vida humana e extra-humana no futuro, de modo autêntico[114]. Isso se deve à magnitude que o progresso técnico atingiu,

> cujo crescente poder engendra a crescente necessidade de seu uso e, portanto, conduz à surpreendente impotência na capacidade de pôr um freio ao progresso contínuo, cujo caráter destrutivo, cada vez mais evidente, ameaça o homem e sua obra. (JONAS, 2006, p. 236).

[114] Para Jonas uma verdadeira vida autêntica é aquela em que o homem tem a capacidade de escolha. Ao desejar uma *melhoria* do homem através do controle do comportamento humano com o uso do poder técnico-científico, Jonas questiona se o que estaria sendo *corrigido* não faria parte das condições constitutivas de uma verdadeira vida autêntica.

Segundo o autor, isso se deve ao fato de que o programa baconiano possui um *descontrole* sobre si, e com isso foi incapaz de proteger o homem de si mesmo e, consequentemente, a natureza ficou desprotegida em relação à ação humana. O resultado desse crescimento desmesurado do poder técnico fez, no entendimento de Jonas, não só a natureza se tornar objeto da técnica, mas também o próprio homem se tornou objeto. A consequência do descontrole do ideal baconiano é uma situação em que, de acordo com Jonas, “Bacon não poderia imaginar um paradoxo desse tipo: o poder engendrado pelo saber conduziria efetivamente a algo como um ´domínio` sobre a natureza, [...] mas ao mesmo tempo uma completa subjugação a ele mesmo.” (JONAS, 2006, p. 236-7). Na prática, de acordo com o filósofo, “o poder tornou-se autônomo, enquanto sua promessa transformou-se em ameaça e sua perspectiva de salvação, em apocalipse” (JONAS, 2006, p. 237). Em virtude dessa alteração, o poder real de destruição da técnica moderna “não é apenas um risco, mas infelizmente, já faz tempo, também uma deformação, um dano cumulativo e irreversível.” (OLIVEIRA, 2012, p. 3). Poder-se-ia concluir que, por possuir um caráter temerário e arriscado, o programa baconiano *fracassou*, mas no entender de Jonas, ele só é portador de uma ameaça devido ao seu *sucesso*.

Chega-se então a um segundo elemento diferente do primeiro acerca da magnitude no que tange à técnica moderna: a questão da sua ambivalência ética, isto é, o programa baconiano explicita uma ambivalência típica da técnica moderna, na qual, mesmo que suas ações possam ser classificadas como *boas*, seus riscos não são passíveis de mensuração, impossibilitando delimitar as consequências da ação no âmbito do bem ou do mal. Jonas insistirá que o risco do programa baconiano reside portanto na “magnitude de seu êxito. Esse êxito tem duplo aspecto: econômico e biológico. A inter-relação de ambos que conduz necessariamente à crise, é hoje patente.” (JONAS, 2006, p. 235). Por muito tempo via-se apenas o êxito econômico, que foi responsável pelo aumento da produção de bens *per capita* em quantidade e variedade, reduzindo custo e tempo de trabalho humano,

> o que proporcionou inegavelmente maior bem-estar social para um número crescente de homens, e consequentemente a um inevitável aumento do consumo no interior do sistema – ou seja, a um crescimento enorme do intercâmbio metabólico entre o corpo social e o ambiente natural. Esse fato por si só já trazia o perigo do esgotamento dos recursos naturais e mesmo que esse aumento de consumo tenha sido “involuntário”, foi responsável pelo espantoso crescimento da interação entre o corpo social e o ambiente natural, fato que, por si só, era portador do risco de esgotamento dos recursos

> naturais [deixando de lado a questão de sua degradação interna]. (JONAS, 2006, p. 235).

Quanto ao êxito em âmbito biológico decorrente da concretização do ideal baconiano, que inicialmente nem se tinha consciência, mas que posteriormente foi percebido pelo conjunto de transformações decorrente do aumento da população na era da técnica, este potencializou e acelerou o perigo. De acordo com o autor, o crescimento da população não só repercute sobre aquele primeiro processo, acelerando o seu ritmo e multiplicando os seus efeitos, "mas lhe tira a possibilidade de decidir-se por uma parada. Uma população estática poderia em determinado momento dizer: basta! Mas uma população crescente obriga-se a dizer: mais!" (JONAS, 2006, p. 236). Além disso, também repercutiu sobre o processo do *êxito econômico*, pois inevitavelmente intensificou seu ritmo e ampliou seus efeitos. Por fim, pode-se dizer que o aumento da produção, diminuindo o trabalho humano para a produção de bens e serviços, proporcionou um êxito econômico que, somado ao êxito biológico, aumentou de maneira exponencial o crescimento da população e intensificou o consumo, a fim de atender às demandas da era da técnica. Com isso, aboliu-se a possibilidade de decidir-se por uma parada.

> Hoje começa a se tornar assustadoramente evidente que o êxito biológico não só coloca em questão o êxito econômico, reconduzindo-nos do efêmero banquete da abundância para o quotidiano crônico da miséria, mas ameaça levar-nos a uma catástrofe aguda da humanidade e da natureza, de proporções gigantescas. (JONAS, 2006, p. 236).

No entender de Jonas, a explosão demográfica condiciona a luta pela sobrevivência na perspectiva do ideal baconiano, ou seja, esse colocou o saber a serviço da dominação da natureza em uma perspectiva de constante e ininterrupta modificação do presente em direção a uma meta futura, visto que sua meta é a própria superação do estágio anterior. Essa perspectiva, embora vise à superação das necessidades do homem, não deixa de ser uma forma de lutar pela sobrevivência, porém, à custa da exploração brutal do planeta. Na lógica do *programa baconiano*[115],

---

[115] No capítulo intitulado *L'Occidentdualiste*, de sua obra *Jonas ou laviedansle monde*, Nathalie Frogneux (2001, p. 118-24) mostra como Jonas entende a *cristalização da modernidade* a partir de dois nomes que remeteriam, ambos, ao chamado *dualismo material-espírito*: Bacon e Descartes. No primeiro, a autora identifica o problema do antropocentrismo e no segundo, o separatismo entre *res cogitans* e *res extensa*. Lembramos disso nesse momento para evidenciar que a posição de Jonas em relação ao programa baconiano e ao projeto cartesiano está amparado, além do que dissemos, no problema do dualismo, que marca todas as interpretações científicas da vida na modernidade. Se não aprofundamos aqui essa questão é porque ela desviaria por demais a nossa argumentação no que tange ao problema da técnica. Assinalamos, entretanto, que estamos atentos a essa problemática.

o saber a serviço da dominação da natureza “não contou com a racionalidade e a retidão que lhe seriam adequadas” (JONAS, 2006, p. 235), por isso, de acordo com o filósofo, em virtude da explosão demográfica na era tecnológica caracterizada justamente pelo demasiado poder técnico-científico, o *programa baconiano*, promoveu o crescimento da técnica e de sua consequência no que diz respeito ao excesso de produção e de consumo em detrimento da reflexão ética. Esse cenário e a falta da reflexão ética, associados à condição de vulnerabilidade da natureza e do homem, fez com que

> aquilo que se apresentava como uma proposta de salvação e até mesmo de uma possível remissão da humanidade, em vista de uma nova sociedade construída graças aos avanços tecnológicos, acabasse por se tornar um constante perigo. (SGANZERLA, 2012, p. 38).

Algumas consequências deste domínio da natureza pelo homem não eram esperadas, por isso “devemos compreender que estamos diante de uma dialética que só poderá ser enfrentada graças a uma escalada em termos de poder, e não com a renúncia quietista ao poder.” (JONAS, 2006, p. 236). Ou seja, a humanidade necessita administrar as consequências de caráter destrutivo resultante do progresso técnico, mas “o descontrole sobre si mesmo, mostrando-se incapaz de proteger o homem de si mesmo, e a natureza, do homem” (JONAS, 2006, p. 236) revelam uma contradição intrínseca na fórmula baconiana que afirma: *saber é poder*.

> Bacon não poderia imaginar um paradoxo desse tipo: o poder engendrado pelo saber conduziria efetivamente a algo como um “domínio” sobre a natureza [ou seja, à sua superutilização], mas ao mesmo tempo a uma completa subjugação a ele mesmo. O poder tornou-se autônomo, enquanto sua promessa transformou-se em ameaça, e sua perspectiva de salvação em apocalipse. (JONAS, 2006, p. 236-7).

Considerando que “nenhuma sociedade se compõe de sábios" (JONAS, 2006, p. 235), ninguém poderia prever que, embora o novo projeto técnico indicasse avanço para toda a sociedade, a técnica passasse a perseguir seu próprio crescimento e avanço. Esse novo fazer e poder da técnica como um conjunto abstrato que funciona como uma “empresa coletiva” são denominados, por Jonas, como “dinâmica formal da tecnologia” (JONAS, 1997, p. 16). O entendimento da existência de uma dinâmica formal da tecnologia surge em decorrência de um exame detalhado da técnica feita por Jonas, isto é, para demonstrar as diferenças fundamentais entre a técnica pré-

moderna e a técnica moderna o autor se vale de uma distinção elaborada por meio de uma perspectiva filosófica entre forma e conteúdo da tecnologia[116].

Dessa maneira, a dinâmica formal consiste nas *leis de movimento* próprias da tecnologia, enquanto empreendimento coletivo e contínuo: "o agir neste novo contexto não é mais controlado pelo indivíduo, mas pelo agir coletivo, que de certo modo é movido pela técnica." (PASCUAL, 2009, p. 201). Um segundo elemento é levantado pelo filósofo: a técnica também tem um conteúdo substancial, a qual consiste nos objetos que a tecnologia cria para a utilização humana e aos poderes que a utilização desses novos objetos lhe confere, como foi caso do motor a vapor que suavizou o trabalho humano e posteriormente com a mecânica surgiram as máquinas alimentadas pelos mecanismos de expansão de volume sob o calor. Portanto, podemos dizer que a dinâmica formal da técnica é composta pelo conjunto abstrato de um movimento e o conteúdo substancial é o resultado da dinâmica formal, isto é, a dinâmica formal é quando o movimento abstrato resulta em uma nova tecnologia pronta para ser utilizada. Com isso, é possível afirmarmos que a relação entre forma e conteúdo da tecnologia ocorre dialeticamente. Em síntese, Jonas caracteriza a técnica pré-moderna como uma ferramenta da vida para o ser humano se adequar ao meio, ou ainda, uma arte desenvolvida para obtenção de um determinado fim. Já a técnica moderna surge como um fim em si mesma, quando a dinâmica formal e o conteúdo substancial se relacionam dialeticamente, visando um processo contínuo do progresso da própria técnica.

6.3.3 Da téchne *à tecnologia*

Jonas dedicou grande esforço para compreender a nova dinâmica da técnica na era moderna, assim como os riscos e perigos que ela provoca. Dessa forma, o objetivo do autor ao analisar a *téchne* antiga e a *techne* moderna foi demonstrar a necessidade de se desenvolver uma filosofia da tecnologia[117] a fim de verificar de

---

[116] A distinção entre forma e conteúdo da tecnologia é apresentada no primeiro capítulo da obra *Técnica, medicina e ética*, publicada em 1985.

[117] Quanto ao lugar de Jonas na chamada Filosofia da Tecnologia, podemos afirmar, de forma antecipada, que ele se associa aos chamados teóricos da técnica e, mais especificamente, aos teóricos *distópicos* conforme a sugestão de CROCKER (2012) no que tange à projeção negativa que eles mantêm em relação aos riscos tecnológicos no futuro. Esses teóricos da técnica entre os quais, além de Jonas, se destacariam obviamente Heidegger e Marcuse, seriam anteriores à chamada *virada empírica* da filosofia da tecnologia, conforme a sugestão de Hans Archterhuis, organizador da obra que cunha a expressão: *American Philosophyof Technology: The Empirical Turn*), da qual participariam

maneira analítica e descritiva a especificidade da técnica moderna. Visto que, como foram demonstradas anteriormente, as interferências da técnica antiga eram assimiladas sem nenhum prejuízo, entretanto, com a técnica moderna já não é mais assim que se verifica seus efeitos nas sociedades atuais.

No primeiro capítulo de *Técnica, medicina e ética*, Jonas explica as razões que tornaram a técnica moderna *objeto da filosofia*, argumentando que, na modernidade, a técnica se tornou um problema central da existência humana e que por isso é também problema filosófico, e, por consequência, objeto da ética:

> Hoje em dia, a técnica atinge quase tudo o que concerne aos homens – vida e morte, pensamento e sentimento, ação e sofrimento, ambiente e coisas, desejos e destino, presente e futuro –, em resumo, uma vez que se tornou um problema tanto central como urgente a toda existência humana sobre a terra, já é um assunto da filosofia, e tem que haver algo como uma filosofia da tecnologia. (JONAS, 1997, p. 15).

É com esse intuito que Jonas procura empenhar-se no desenvolvimento de uma filosofia da tecnologia, ou seja, investigar os aspectos que caracterizam a técnica moderna como empresa e processo. Embora o filósofo utilize os conceitos de técnica moderna e tecnologia como sinônimos, no que se refere aos conceitos de técnica e tecnologia, existem algumas diferenças significativas em sua teoria. Isso pode ser comprovado no momento que Jonas explica o conceito de técnica, afirmando que, de modo geral, ela pode ser denominada como o uso de ferramentas e dispositivos artificiais para o negócio da vida e, em seguida, o autor explica que essa breve descrição serve para a técnica em grande parte da história da humanidade, porém não para a moderna tecnologia (JONAS, 1997) esclarecendo que há uma diferença entre os conceitos de técnica e tecnologia.

No entendimento do autor, a técnica possui uma história tão antiga quanto a história da própria humanidade, ou seja, é um elemento característico que em todos os lugares e em todos os tempos sempre acompanhou a existência humana. Já a tecnologia advém de um processo recente, mais especificamente, ela é resultado dos procedimentos industriais que ocorreram, sobretudo no século 20, quando a tecnologia passou a gerar produtos e na sequência passou a gerar necessidade desses produtos. Para o autor, o que se pode chamar de tecnologia são as realizações concretas da técnica, isto é, a totalidade abstrata de um movimento. E explica que “há

---

autores como Andrew Feenberg, Albert Borgmann, Hubert Dreyfus, Donna Haraway, Don Ihde e Langdon Winner.

uma diferença principal, indicada na palavra ‘tecnologia’, pela qual a técnica moderna é uma empresa e um processo, enquanto a anterior é uma possessão e um estado” (JONAS, 1997, p.16). Dessa forma, o filósofo deixa claro que a tecnologia é uma forma de apresentação da técnica moderna. É por intermédio da técnica que o homem em vez de se adaptar ao meio natural, o transforma e o adapta às suas necessidades, distinguindo-se, assim, do modo de ser dos animais. Por consequência “tudo o que é natural deve ser reduzido ao que é humano.” (BECCHI, 2008, p. 109). O ser humano é um ser técnico e nossa vida está condicionada ao resultado de nosso fazer. Por isso, a técnica não é um mero adendo, mas constitui o homem e expressa seu modo de ser (problema ontológico) e de agir (problema ético) no mundo: é expressão de poder, de liberdade e criatividade. A técnica traz mais capacidade e abre novos horizontes, cujas consequências nem sempre podem ser previstas. Quanto à tecnologia, esta representa uma totalidade abstrata de um movimento, abstrata porque não se trata do produto ou conteúdo da técnica, e sim como ela funciona. Em outras palavras, podemos dizer que a tecnologia vai além de mera condição de simples meio para as atividades humanas, mas implica na fabricação e no uso de ferramentas, como também de máquinas, conforme será visto mais adiante quando o conteúdo substancial da técnica moderna será analisado.

Sendo assim, a definição do tecnológico é constituída em sua integração nos processos produtivos industriais e em sua estreita ligação com o conhecimento científico, como se viu durante boa parte do século 20, no qual a tecnologia foi compreendida como ciência aplicada. Em decorrência do desenvolvimento da ciência moderna, surgiu fortemente a ligação entre a ciência e a técnica, sobretudo com a ascensão da ciência experimental, momento em que as explicações teleológicas foram enfraquecidas em favor da valorização da experiência e, consequentemente, substituídas pelas causas mensuráveis como as únicas relevantes para o controle dos fenômenos naturais.

> A pretensão de transformação e domínio da natureza levou a uma maior aproximação entre ciência e técnica. Uma forte vinculação que permite-nos falar de tecnociência. Não obstante à força dessa ligação, esta não dilui as diferenças, ao contrário, é possível reconhecer e refinar os dois polos da relação. Assim, a ciência segue buscando explicações do mundo, deixando-se governar por tudo o que implica o valor verdade, a técnica, e depois a tecnologia, pretendem a transformação do mundo tomando como valor supremo a eficiência dos seus instrumentos e artefatos. A verdade é que manter essa diferença não diminui a força da relação, que é a que refletimos quando contemporaneamente falamos de ´tecnociência` [termo em processo de popularização]. (DÍAZ, 2007, p. 108).

Illana Giner Comín, na sua introdução ao livro *Más cerca del perverso fin y otros diálogos y ensayos*[118], explica que para Jonas o conceito de *tecnociência* surge como o resultado de uma quebra das fronteiras entre teoria e aplicação. E explica que "a ciência não é inocente porque a fronteira que separa teoria e investigação de prática e aplicação, desde os inícios da modernidade e cada vez de maneira mais clara, se diluiu." (COMÍN, 2001, p. 25). Sendo assim, Comín continua argumentando que é possível dizer então que

> a ciência está subjugada à ideia de progresso material dos seres humanos, de maneira que se pretende que todo experimento redunde em sua aplicação não só pelo bem que isso possa trazer para a humanidade, mas também pelos interesses econômicos que estão em jogo. (COMÍN, 2001, p. 25).

Como podemos perceber, esse conceito de *tecnociência*, um modo de fazer ciência resultante da combinação entre a teoria e a prática que está ligada ao desenvolvimento da *revolução moderna* como algo que também será trabalhado por Jonas em um texto no ano de 1974. No referido texto, o autor aborda o significado da revolução científica e tecnológica que, no seu entendimento "remodela as condições externas de nosso ser" (JONAS, 1974, p. 75), em razão das alterações promovidas pela técnica, que não modificam apenas o mundo, mas o nosso pensamento e o nosso estilo de vida. No entendimento do filósofo, a era moderna, iniciada no século 17, simboliza um acontecimento de grande significado por representar uma "ruptura ontológica", que além de inaugurar a chamada era moderna como um nome para esse estágio histórico da humanidade, também "estabelece as bases sobre as quais o edifício da ciência moderna foi erguido." (JONAS, 1974, p. 77). Essa sequência de mudança nos modos de pensar e, depois, a mudança nos modos de agir ou de fazer, segundo Hans Jonas, resultou na revolução científica e tecnológica moderna:

> Esta realmente é a sequência da revolução científica e tecnológica para a qual essas reflexões são dedicadas. A revolução científica mudou os modos do homem de pensar, pelo pensamento, antes de alterar substancialmente, embora afetado, seus modos de vida. Foi uma mudança na teoria, na visão de mundo, na perspectiva metafísica, na concepção e método de conhecimento. Ela não fez de início - e por um longo tempo - preocupar-se com o domínio da prática, embora alguns de seus mais eloquentes profetas filosóficos atribuíssem a ela este papel cedo o bastante: essa atribuição em si foi no domínio do pensamento. (JONAS, 1974, p. 77).

[118] Tradução espanhola dos *Ensaios Filosóficos* de Jonas.

Nesta passagem, o autor está fazendo uma referência direta ao chamado *programa baconiano* que simboliza o arquétipo de uma alteração de pensamento que como consequência, almeja mudar a forma com que o homem se relaciona com a natureza ao seu redor. A ciência moderna, por ter começado com uma mudança de verdade a respeito do cosmos algo, afinal, que "não se presta à manipulação" humana, dá prova dessa sequência. A tecnologia seria, assim, um subproduto de uma revolução que começa primeiro no pensamento: "tecnologia, historicamente falando, é o efeito retardado da revolução científica e da metafísica com que a idade moderna começa." (JONAS, 1974, p. 77). Ao se referir a *efeito retardado*, Jonas visa explicitar exatamente essa face de prática da tecnologia, algo que sucede em decorrência de uma alteração teórica anterior, mesmo que ela continue inerentemente atrelada à sua causa, considerando a impossibilidade de negar que o projeto moderno não tenha integrado a teoria sobre a vida com a manipulação experimental e empírica dos dados:

> não que Galileu e outros realizaram seus experimentos com a intenção prática: sua intenção era a de adquirir conhecimento, mas o método de conhecimento em si, pela íntima relação com seu objeto, antecipou a [sua] utilização para fins práticos. (JONAS, 1974, p. 77).

Segundo Jonas, nas sociedades ocidentais se vive uma revolução e temos vivido nela por alguns séculos: a isso chamamos de revolução científico-tecnológica. Tendo começado como um provincial evento europeu, ela agora se tornou um evento global. Em seu progresso, que remodela as condições externas de nosso ser – ou seja, o mundo em que vivemos, também, remodela os modos de nossa vida e, finalmente, – ou talvez primeiramente – remodela as formas de nosso pensamento. Essa condição é reforçada por outro pensador, ao dizer que hoje "vivemos a técnica irremediavelmente, sem possibilidade de escolha."[119] (GALIMBERTI, 2006, p. 8). Em sentido semelhante, se justifica a necessidade apresentada por Jonas, de se desenvolver uma filosofia da tecnologia com a finalidade de compreender esse fenômeno gerado pela técnica moderna. É válido mencionar, no que diz respeito à vinculação e diferenciação que ocorre entre técnica e tecnologia, as reflexões do

[119] Em uma reflexão por vezes esquecida, mas precisa em seu desenvolvimento, Vieira Pinto, em seu livro *O conceito de tecnologia*, analisa essa condição de marasmo do homem diante da técnica e da tecnologia: "o homem maravilha-se diante do que é produto seu porque, em virtude do distanciamento do mundo, causado pela perda habitual da prática de transformação material da realidade, e da impossibilidade de usar os resultados do trabalho executado, perdeu a noção de ser o autor de suas obras, as quais por isso lhe parecem estranhas." (VIEIRA PINTO, 2005, p. 35).

filósofo Vieira Pinto, o qual analisa o problema da técnica de forma a conduzir sua reflexão em maior proximidade com a concretude do fazer técnico e tecnológico:

> O ponto de partida para desenvolver qualquer análise correta da técnica tem de consistir, parece-nos indubitável, no reconhecimento do papel que os conhecimentos tecnológicos e os objetos, especialmente ferramentas e máquinas, que tais noções levam a criar, desempenham na produção da existência pelo homem. (...) A pergunta pela técnica tem de ser respondida de acordo com a forma correta em que se impõe enunciá-la: que papel desempenha a técnica no processo de produção material da existência do homem por ele mesmo? (VIEIRA PINTO, 2005, p. 155).

A reflexão de Vieira Pinto avança no sentido que a técnica não deve ser analisada à maneira heideggeriana por elementos exteriores tais como uma pretensão filológica ou uma pretensão metafísica. É na sua própria materialidade que a técnica apresenta sua forma, razão pela qual se faria necessário entender essa formalidade pela via de uma análise da tecnologia:

> Se a técnica configura um dado da realidade objetiva, um produto da percepção humana que retorna ao mundo em forma de ação, materializado em instrumentos e máquinas, e entregue à transmissão cultural, compreende-se tenha obrigatoriamente de haver a ciência que o abrange e explora, dando em resultado um conjunto de formulações teóricas, recheadas de complexo e rico conteúdo epistemológico. Tal ciência deve ser chamada ´tecnologia`, conforme que a palavra venha carregada de mais outros sentidos. (VIEIRA PINTO, 2005, p. 221).

Muito embora Jonas parta de pressupostos distintos para sua análise, há uma proximidade no entendimento que fazem os autores com relação à análise sobre a técnica moderna e a tecnologia tal qual a conhecemos. Para ambos os autores, a tecnologia, formalmente apreendida, é derivada de um modo de uso da técnica propriamente moderno, modo esse que engendra uma nova forma de apropriação e, por conseguinte, produz consequências singulares. Ao analisar o uso de controles químicos ocasionados pelo aprimoramento da técnica, o filósofo observa a influência da tecnologia no modo de existência humano, justamente o que pontuou Vieira Pinto:

> A tecnologia aqui muda não só o modo de produção, mas a natureza dos próprios produtos. Com suas substâncias novas e sintéticas, ela introduz coisas até então desconhecidas no uso cotidiano e através disso refaz os hábitos de consumo. Este é o curso geral da tecnologia, que pode ser observada também em seu ramo “mecânico”: começando como um método de economia de trabalho com a multiplicação de mercadorias convencionais, acrescenta-se depois máquinas ao consumo de mercadoras com as quais os homens guiam suas vidas. (JONAS, 1974, p. 78).

A capacidade de alteração do modo existencial do homem não apenas para com o mundo, mas também para consigo próprio é um elemento essencial da

tecnologia, que deve ser analisada não como uma mera derivação ou simples evolução da técnica moderna, mas antes como modo de aparecimento – fenomenológico, talvez – com que a técnica moderna fez revelar um de seus elementos centrais, isto é, a modificação da própria existência. A indicação que faz Vieira Pinto, que acaba por aproximá-lo de Jonas[120], e que aqui nos auxilia para compreender a relação entre técnica e tecnologia, é a demonstração de que o vínculo entre técnica moderna e tecnologia não ocorre por simples vinculação interna, mas por uma relação com a existência da vida em geral, mas sobretudo humana, em um sentido que deve ser analisado e compreendido de maneira formal.

6.3.4 A téchne *moderna e sua dinâmica formal*

Apresentada a necessária diferenciação entre os conceitos de técnica e tecnologia, o projeto jonasiano de uma filosofia da tecnologia será analisado de forma mais detalhada neste tópico, com o intuito de compreender a especificidade da técnica moderna. No entendimento do filósofo, para enfrentar o problema da técnica deve-se iniciar, primeiramente, de forma descritiva e obter analiticamente os aspectos filosóficos do que é a técnica e como ela age, ou seja, ele não quer iniciar do ponto de vista valorativo, ético, mas sim descrevendo o que a técnica é e como ela funciona, ou seja, sua dinâmica formal, que não está relacionada com o conteúdo e caracterizada pelo filósofo como uma empresa coletiva continuada que avança não mais impulsionada pela necessidade, mas conforme leis e movimentos próprios, ou seja, um processo em constante movimento. Ao mencionar a *dinâmica formal* da técnica, Jonas "contempla a tecnologia como o conjunto abstrato de um movimento" (JONAS, 1997, p. 15), uma espécie de poder que deseja constantemente a superação dos limites e das barreiras encontradas no presente, pois deseja continuamente a novidade e a mudança, sem se deixar guiar pela ideia de necessidade. Esses aspectos da técnica moderna explicitam as suas diferenças com relação à técnica pré-moderna, caracterizada como uma posse e estado, pois, conforme já mencionado, as

[120] Muito embora Vieira Pinto tenha proximidades com as reflexões desenvolvidas por Jonas, este também se mostra distante em diversos sentidos. Pode se considerar, por exemplo, que o autor percebe a análise da tecnologia e da técnica como algo que deveria encontrar proximidade com os técnicos, algo afastado por Jonas, já que os técnicos serviriam apenas para propagar e repetir elementos de reafirmação da própria técnica: "devemos lamentar o fato de a mais fundamental interpretação da tecnologia não poder, quase nunca, receber a contribuição dos técnicos praticantes, ou sequer ser prazerosamente recebida por eles" (VIEIRA PINTO, 2005, p. 222). Nesse sentido, o filósofo brasileiro estaria mais perto de um pensador como Gilbert Simondon do que de Jonas.

mudanças e transformações que ocorriam na antiguidade não representavam o que hoje conhecemos como *revoluções* de fato.

Isto porque as revoluções faziam parte de um processo que ocorria de forma lenta, localizado e condicionado a uma necessidade, ou seja, havia uma meta a ser atingida, de acordo com um fim predeterminado. As invenções de ferramentas e os procedimentos eram utilizados de forma *linear*, pois visavam um equilíbrio "reciprocamente adequado, estático, entre fins reconhecidos e meios apropriados. Uma vez estabelecida esta relação, se mantinha durante um longo tempo como um *optimum* de competência técnica sem novas exigências." (JONAS, 1997, p. 16). Algumas transformações que podem ser reconhecidas como *revoluções* certamente ocorreram, porém, mais por causalidade do que por intenção, isto é, as *revoluções* foram ocasionais e não planejadas. O filósofo cita outros exemplos, como a Revolução Agrícola, que fez com que o homem deixasse de ser caçador ou nômade; a Revolução Metalúrgica, levando o homem da Idade da Pedra a do Ferro; a ascensão das cidades, a revolução bélica, entre outras, porém sempre motivadas pela necessidade. O que hoje entendemos como progresso técnico é possível dizer que na antiguidade ocorreu mais por fatores externos, seja no intercâmbio entre diferentes povos ou no aprendizado durante as guerras, por exemplo, do que por desenvolvimento técnico.

Na Antiguidade, outras *técnicas revolucionárias* surgiram, como o *fogo bizantino*, a porcelana e a seda na China, o tingimento de tecidos na Fenícia, entre outros, porém, Jonas explica que todas essas técnicas, foram "zelosamente" guardadas como monopólios das sociedades inventoras, pois não havia o afã de estender aquela técnica para outras sociedades e não se estenderam como domínio tecnológico. Como resultado, não houve progresso tecnológico continuado e nem um método desenvolvido intencionalmente para produzir esse "progresso continuado". Seus métodos não eram submetidos à prova, evitando, assim, os perigos e os riscos, pois não havia intenção de produzir coisas novas e cada vez em maior quantidade, ao contrário do que ocorre no cenário técnico atual, onde as inovações tecnológicas são amplamente divulgadas. Assim, o autor demonstra que:

> da cerâmica às grandes construções, do cultivo do solo à construção naval, do tecido às máquinas de guerra, da medição do tempo à astronomia: ferramentas, técnicas e objetos seguiram sendo essencialmente os mesmos durante longos períodos de tempo, as melhoras foram esporádicas e não planejadas, e o progresso portanto –se produzia progresso – consistia em alterações insignificantes de maneira geral, a ponto de ainda hoje despertam nossa admiração e segundo mostra a história, tendiam mais a serem perdidas

> por descenso que a inovações superadoras por novas criações. (JONAS, 1997, p. 16).

Trata-se de um conjunto de fenômenos e atributos que diferenciam a técnica pré-moderna da técnica moderna. A primeira é caracterizada como posse e estado, como se fosse uma ferramenta com a qual se está satisfeito, pois atende determinadas necessidades. A segunda é caracterizada exatamente de forma oposta, como empresa e processo, um empreendimento, ou um projeto inacabado que avança conforme suas "leis de movimento próprio", não em direção a um ponto de equilíbrio ou "saturação", ao contrário, o êxito obtido se constitui em "motivo para dar outros passos em todas as direções possíveis"[121]. Essas diferenças constituem o caráter filosófico da técnica moderna, que pode ser expresso em quatro aspectos diferentes e complementares: (1) diz respeito ao fato de que os passos da técnica moderna não levam ao equilíbrio entre meios e fins ou à satisfação, despertando a vontade de dar sempre novos passos e em todas as direções possíveis, mesmo sem saber a razão e a finalidade para se caminhar em tal direção, o objetivo do progresso se dilui. Dessa forma, a própria qualidade dos produtos é intencionalmente programada para durar pouco, ou se tornarem obsoletos em curto espaço de tempo. E mesmo que os produtos não estraguem, as tendências ou modismos dão a impressão de que o produto, mesmo sendo novo, não pareça tão novo; (2) refere-se à difusão tecnológica e refere-se ao fato que toda inovação técnica surge com a segurança e a certeza que vai se espalhar sobre toda comunidade científica, seja do ponto de vista do conhecimento que é expandido a todos os lugares em virtude da comunicação universal, seja porque alimenta-se do que o autor chama de "pressão da competência" (JONAS, 1997, p. 18), isto é, na modernidade há uma pressão pelo mundo da competência para que o homem se aproprie das inovações tecnológicas a cada minuto para que seja capaz e eficaz no desenvolvimento de seu afazeres; (3) trata-se da relação entre meios e fins que, de acordo com o autor, não é linear na técnica moderna, mas circular e dialética, em que os objetivos podem ser satisfeitos com novas técnicas e novas técnicas podem ser satisfeitas com "novos objetivos" (JONAS, 1997, p. 18), ou seja, inventamos coisas e criamos objetivos e, às vezes, criamos

[121] No texto *écologie et démocratie*, Virginie Schoefs, *Jonas* ao falar da autocontradição da técnica presente em seu êxito, afirma que "aquilo que é o mais receoso no advento da técnica moderna é o fato de que ela contém em si mesma uma possibilidade de sua própria perda: ela representa certamente uma vitória do homem sobre ele mesmo e sobre o mundo mas ela carrega também em seu seio o período de uma autonegação coletiva." (SCHOEFS, 2009, p. 22).

novos objetivos e inventamos coisas. Assim, não se trata mais de algo linear, em que diante de uma necessidade inventa-se um meio para atender um fim, agora o próprio meio pode determinar ou inventar um fim. Esse movimento e impulso de sempre ir além, do "progresso contínuo", constitui um poder que Hans Jonas intitula como tecnologia, ou seja, a forma de apresentação e de ação da própria técnica agora não mais regida pela ideia de necessidade, mas pela "contínua autossuperação" (JONAS, 1997, p. 18). Portanto, a tecnologia traz sempre novas necessidades, sua tarefa é interminável (pois não é uma relação entre meio que satisfaz um fim, é uma relação circular, dialética) e seus objetivos *não solicitados* se transformam em necessidades vitais, principalmente quando associados aos interesses econômicos. Suas inovações espalham-se rapidamente por toda a comunidade científica, seja quanto ao conhecimento, seja quanto à apropriação prática. A técnica, enquanto empreendimento e processo, não se fundamenta nas reais necessidades humanas, mas nas motivações criadas por ela mesma, o que torna sua tarefa cíclica, isto é, interminável e (4) analisa-se a questão do progresso que deixou de ser um mero enfeite, tampouco uma mera opção oferecida que podemos decidir se queremos ou não, mas um impulso incerto alheio à vontade humana para tornar-se um impulso incerto da própria tecnologia, mesmo que seja contra a vontade ou mesmo independente dela. Dessa forma, não cabe a ninguém decidir se o que quer ou não quer é algo dado não como um estado neutro, mas como um valor. Isto porque na sociedade moderna tudo que contém a promessa de progresso é percebido como algo bom, que tem valor, de maneira que todo passo dado pelo progresso é visto como superior ao precedente e cada nova descoberta tende a ser, de certo modo, melhor que o estado anterior: "seus objetivos iniciais se diluem rapidamente e novas metas são traçadas no decorrer do processo e muitas vezes desvinculadas das intenções iniciais." (SGANZERLA, 2012, p. 63). Fazendo uso de uma expressão alemã[122], "a técnica, nesse sentido, acaba se tornando um destino humano." (HEIDEGGER, 2007, p. 389). Diante dos aspectos apresentados, Jonas, ainda na perspectiva descritiva da técnica, se pergunta por que a técnica funciona desta maneira, o que causa o impulso ou afã de um movimento infinito pelo desenvolvimento tecnológico, qual a natureza

[122] Aqui vale lembrar que a maneira com que Heidegger tematiza a técnica é do ponto de vista ontológico, como destino do ser e não necessariamente como um problema. Embora seja possível encontrar no pensamento de Jonas uma perspectiva heideggeriana, ele está mais empenhado no problema valorativo da técnica, ou seja, em pensar a dinâmica ética da técnica, isto é, as consequências da técnica.

desse impulso, como ele se efetiva e qual é a importância filosófica desses fatos que culminará com a importância do ponto de vista ético. A busca de resposta para esses questionamentos constitui um processo que o autor denomina de explicação causal, uma explicação referente às causas desses processos.

Jonas identifica como causa algo já mencionado e denominado por ele de "pressão pela competência" (JONAS, 1997, p. 20), que se refere ao problema concreto, ou seja, como hoje todos os lugares, empresas, governos e também as instituições de ensino são pressionados pela competência como um movimento perpétuo, todos são pressionados a buscar a competência por relacioná-la com a ideia de poder, prestígio, segurança e benefício que ela pode proporcionar pelo processo tecnológico. Além disso, Jonas não fecha os olhos para um elemento importante, o de que "poderosos interesses financiam a produção da inovação." (JONAS, 1997, p. 20). Esta pressão pelo progresso tecnológico coloca o homem em uma condição de livre competência, "despertando o apetite pelas possibilidades." (JONAS, 1997, p. 20). Por um lado, fazendo com que as possibilidades de erro sejam minimizadas ou escondidas por trás da fascinação dos benefícios; por outro lado, os próprios problemas decorrentes do aumento da população e a ameaça do esgotamento das reservas naturais funcionam como impulso da técnica.

Esses novos impulsos nem sempre partem das reais necessidades humanas e, muitas vezes, decorrem de problemas criados por ela mesma, a exemplo do esgotamento das riquezas naturais. Assim, a crise ambiental gerada pelo fim dos recursos naturais e o aumento da população fazem com que a técnica ganhe um grande impulso e crie problemas que ela mesma precise resolver. Em outras palavras, a técnica que destruiu o meio ambiente agora encontra uma forma para resolver o problema. É a técnica se alimentando da técnica, por ser uma ação infinita. Da mesma forma, a utopia de uma vida cada vez melhor também causa um novo processo da técnica, agora ela também *precisa vender*, pois, diante dos problemas criados por ela, pretende-se *vender* soluções e alternativas provenientes do próprio aparato tecnológico, o que faz com que a técnica se alimente dela mesma, isto porque estaria em suas mãos tanto os problemas como as possíveis soluções. Dessa forma, ela carrega uma constante promessa de possibilidades que fascina tanto os produtores de sonhos como seus consumidores. A própria promessa do ócio viabilizado pelo tempo livre que a técnica possibilitaria se tornou também um problema devido ao desemprego em virtude da substituição do homem pela máquina.

Pode-se dizer que na técnica moderna há uma *alma fáustica*[123], expressão que remete ao modo como Jonas aborda a questão na obra *O princípio responsabilidade*, na qual o autor explica que ciência contemporânea é um Prometeu desacorrentado. Para Sibilia (2002 nós tivemos uma era prometeica, em que o homem ainda sabia o limite entre o seu mundo e o mundo dos deuses, mas na era fáustica não há mais esse limite, então, o que antes era missão dos deuses, agora passa a ser missão dos homens. Segundo Sibilia, Fausto, animado por uma "vontade de crescimento infinito, pelo desejo de superar as suas próprias possibilidades, compactua com o Diabo e assume o risco de desatar, com isso, as potências infernais." (SIBILIA, 2002, p. 43).

Prometeu, no pensamento de Jonas, é o símbolo do perigo representado pela posse do conhecimento, já que ele é o personagem mítico que teria ensinado aos homens o uso da racionalidade. Ele é o responsável pelo progresso do saber e também do poder humano, por essa ousadia, teria sido punido pelos deuses, os quais o acorrentaram na beira do abismo. Sua história é a narrativa de uma separação entre o reino dos deuses e o dos homens, e mais, entre o que cabe ao homem e o que cabe aos deuses. Para o filósofo, o Prometeu desacorrentado é aquele que quebrou esse limite, ou seja, por seu poder, o homem agora invade um âmbito de ação antes pertencente à divindade[124]. Em outras palavras: a ciência é absolutamente ambivalente porque não atua mais dentro dos limites tradicionais de pode-não-pode, deve-não-deve, ou seja, do bem ou do mal. Trata-se do chamado imperativo

---

[123] Sibilia em *O homem pós-orgânico,* narra que Fausto representa na mitologia aquele personagem que recebeu diferentes versões. Mas de certo modo em todos elas a tragédia ou a comédia se produz quando Fausto *perde o controle* das energias de sua mente, que passam a adquirir vida própria, dinâmica e explosiva. Animado por uma "vontade de crescimento infinito, pelo desejo de superar as suas próprias possibilidades, Fausto compactua com o Diabo e assume o risco de desatar, com isso, a potências infernais." (SIBILIA, 2002, p. 43).

[124] Para a concepção mitológica de mundo, a técnica pertencia aos deuses e a ordem pertencia o mundo enquanto cosmo. A técnica representava um presente dos deuses aos indivíduos ou às comunidades, e estes deuses a entregavam aos poucos, podendo inclusive retirá-la caso julgassem necessário. Homero afirma que de fato, "a alguém deus dá a força guerreira; a outro, a dança; a outro, o canto e a cítara; a outro, Zeus coloca-lhe no coração a sabedoria, o que rende frutos para muitos homens" (HOMERO, 1996, p. 112). Desse modo, o homem ficava impossibilitado de fazer qualquer projeção, porque não tinha a garantia de seu uso, visto que a técnica era entendida como algo de *fora* e *momentânea*. Da mesma forma, entre os antigos gregos, a técnica e a política representam as duas modalidades em que se expressava a ação humana, tanto na dimensão *poiética,* isto é, na capacidade de produzir, imitando a dinâmica da natureza, quanto na dimensão de *práxis*, ou seja, na capacidade de agir em vista de determinados objetos. Em ambas as concepções a natureza é o horizonte intransponível e o limite insuperável da ação humana, a qual estava inscrita na necessidade da natureza expressa no produzir e no agir. O *fazer* consistia em imprimir uma forma à matéria, mas também em libertar as potências da própria natureza. Nesse sentido, as transformações operadas pela arte e pela técnica eram consideradas neutras, uma vez que seu valor e significado se encontravam não nos propósitos humanos, mas nelas mesmas.

tecnológico: *se podes, deves fazer*. No entendimento de Jonas, um "fator não econômico de estímulo tecnológico que merece menção" (JONAS, 1997, p. 21) é a necessidades dos estados e territórios de se consolidarem, de modo que eles se utilizam da técnica, principalmente no uso da comunicação e da informação, como processos de consolidação dos estados e dos territórios. Aqui há uma demanda estatal da técnica, não apenas as empresas e os negócios usam a técnica, mas o próprio Estado enquanto território e organização política tem essa necessidade e interesse no desenvolvimento da técnica: "naturalmente, isso vale tanto para os sistemas socialistas[125] como para os sistemas capitalistas." (JONAS, 1997, p. 21). Quanto às premissas ontológicas e gnosiológicas da possibilidade do progresso contínuo, ou seja, porque esse progresso contínuo da técnica ocorre, o filósofo esclarece objetivamente que "a premissa de que pode haver o progresso ilimitado, porque sempre há algo novo e melhor a ser encontrado" (JONAS, 1997, p. 21) é a primeira premissa que funda esse modelo, essa possibilidade de progresso.

Então, por que há um progresso contínuo? Primeiramente, porque nós acreditamos que pode haver um progresso ilimitado, que tudo vai progredir de forma ilimitada, infinita. Além disso, porque ele "está apoiado em uma impressionante história de êxito", pois se olharmos para o progresso nas últimas décadas, perceberemos que ele é uma história de êxito, inclusive com um cegamento em que nem se discutia os problemas ambientais que temos hoje, escondendo os erros e percalços inerentes ao desenvolvimento. Por fim, é "apoiado na teoria segundo a qual as coisas se abrem infinitamente para serem conhecidas" (JONAS, 1997, p. 22), cuja teoria moderna de Bacon já havia propagado as possibilidades inesgotáveis de conhecimento e domínio técnico da natureza. Essa é uma *crença* da era moderna que alimenta uma *fé infinita no progresso,* portanto, uma descoberta vai levando a outra e assim, sucessivamente, tudo se conecta de forma que se crie um cenário virtual de infinitude, que alimenta as ilusões e as verdades tecnicistas nas sociedades atuais.

Jonas nos alerta que o aspecto da infinitude virtual do progresso aqui mencionado é diferente da perfectibilidade humana, pois não é uma capacidade de

---

[125] É importante destacar que Jonas teve uma grande decepção com o Marxismo ao ter contato com a experiência socialista após a queda do muro de Berlim, lá ele percebeu que o modelo de vida baseado no socialismo tinha causado tanto impacto ambiental quanto o modelo da sociedade capitalista. Além disso, como o próprio autor pontua em suas memórias, este nunca fora, realmente, um autor voltado para uma questão política à maneira socialista, a ponto de dizer que, para ele, "o socialismo não parecia uma opção, pois não lograva convencer a minha razão." (JONAS, 2005, p. 138).

aperfeiçoamento que o homem tem diante da natureza, que se converte agora em uma capacidade de ir à natureza de forma infinita, ou seja, a técnica e seus instrumentos possibilitaram olhar para a natureza cada vez mais no seu interior. Isso é possível, porque agora a característica do progresso moderno, "que foi concebido segundo o pensamento de Bacon" (PASCUAL, 2009, p.199), é a inter-relação entre ciência e técnica que provocou uma mudança drástica no modo de compreender a natureza, havendo avanços tecnológicos jamais antes vistos. A realidade é cada vez mais descoberta e entendida com o uso da técnica:

> esse será o ponto de partida de novos conhecimentos no terreno prático, pois a tecnologia trabalhando no mundo proporciona por sua vez à ciência com suas experiências, um laboratório em grande escala, uma incubadora de novas perguntas para ela, e assim num círculo sem fim. Com isso, o aparato é comum tanto ao reino teórico como ao reino prático, isto é, a tecnologia penetra tanto na ciência como a ciência na tecnologia [retroalimentação]. (SGANZERLA, 2012, p. 65).

Poderíamos pensar que com isso a margem do que resta conhecer seria reduzida, mas Jonas explica que a ciência se surpreende hoje a si mesma com dimensão após dimensão de novas profundidades e se abre em uma infinitude que induz a pensar que as investigações também nunca cessarão. Há sempre mais coisas a serem conhecidas e, neste cenário, a natureza se transforma em um "laboratório de pesquisa em larga escala", uma "incubadora de novas perguntas" para a ciência (JONAS, 1997, p. 22-3). Diferentemente do que ocorreu tradicionalmente, em que a ciência era levada para o laboratório, agora se inverte o processo, é o laboratório que vai à natureza ou a própria natureza que vira um laboratório. O filósofo alerta que o problema dessa transformação da natureza, que inclui o ser humano, em um grande campo de pesquisa, e que o laboratório é, por essência, o espaço da experimentação, ensaio, portanto, possui riscos, perigo e ameaça, porém, quando se transforma toda natureza em um laboratório se perde a perspectiva do risco que a experiência promove, se perde, portanto, a responsabilidade. Ainda com relação ao conteúdo substancial da técnica, Jonas chama atenção para dois efeitos filosóficos referentes ao processo de "revolução tecnológica" (JONAS, 1997, p. 24): 1) refere-se ao "estado modificado do saber na hierarquia do espírito", favorecendo o desaparecimento na era moderna da diferença entre teoria e prática ou, nas palavras do autor, o desaparecimento da "aristocrática autossuficiência da busca pela verdade. Troca-se nobreza por utilidade" (JONAS, 1997, p. 24), isto é, do ponto de vista tradicional da filosofia, o saber era uma contemplação da verdade, na contemporaneidade, a busca

pela verdade está conectada pela utilidade: “a modernidade trocou a nobreza do conhecimento pela utilidade, buscando o que o objeto é na própria experiência.” (SGANZERLA, 2012, p. 75). Como efeito, na modernidade, o saber teórico só tem valor na medida em que estiver conectado ao prático, só tem valor uma teoria que seja aplicável praticamente; 2) diz respeito à “elevação da tecnologia na posição hierárquica das ações humanas” (JONAS, 1997, p. 24), isto é, à ascensão da técnica a uma das principais tarefas humana, ou ainda, aquilo que era meio foi elevado ao fim da ação humana. Diferentemente do cenário da técnica pré-moderna em que ela estava submetida ou condicionada às tarefas que atendiam às necessidades humanas, era percebida como um meio para atender essas necessidades, agora na medida em que a técnica passa a ser a principal tarefa do ser humano, o saber deve ser *utilizável* como um *avanço de poder a poder* para o melhoramento técnico. Desse modo, a técnica passa a ser um fim em si mesma, o progresso passa ser compreendido como um avanço de poder a poder.

6.3.5 A téchne *moderna e seu conteúdo substancial*

Vimos o conteúdo formal da técnica e suas consequências filosóficas, ou seja, analisamos o movimento da técnica, denominado pelo autor de tecnologia, e agora voltaremos o nosso olhar para o *conteúdo substancial* ou *material* da tecnologia que, nas palavras de Jonas, significa analisarmos “as novas formas de poder, coisas e objetos que o homem moderno recebe da técnica” (JONAS, 1997, p. 24). Se em um primeiro momento o filósofo tratou do problema tentando responder o que é a técnica, agora será abordado o problema do conteúdo, com o propósito de responder a seguinte pergunta: como a técnica funciona? Nessa instância, o autor fará uma análise dos produtos da técnica, as *coisas* que a técnica oferece, o patrimônio e os poderes que ela confere, os novos objetivos e as novas formas de conduta humana. Além dos conteúdos da técnica, Jonas também voltará seu olhar para um fenômeno denominado revolução tecnológica da era moderna, que, em sua dimensão substancial, *capacitou* o homem com um enorme poder capaz de impactar todo o reino da vida. Esse processo, começou com a mecânica, na sequência com a química, posteriormente com a eletrodinâmica, continuou com a física e, finalmente, com a biologia, ramo do saber que apropriou e foi impactado pelo afã da técnica moderna.

A primeira revolução tecnológica identificada por Jonas foi uma revolução no modo de produção, que teria iniciado no século 18 com a Revolução Industrial. O

objetivo dessa revolução não era gerar novos produtos, mas substituir a força de trabalho humana com a promessa de permitir ao ser humano o tempo livre. Inclusive, o filósofo explica que a Revolução Industrial não muda o produto, o que muda é o modo de produção, o modo como o produto é feito. No entanto, dessa alteração "um novo e significativo produto foi adicionado a esse modelo tradicional, isto é, a produção das próprias máquinas, cujo processo pôs em marcha uma indústria inteiramente nova." (SGANZERLA, 2012, p. 76). Em outras palavras, o novo modo de produção gerou um novo produto, a máquina como resultado de um primeiro movimento que não visava criar nenhum produto novo, mas que acabou fazendo com que a própria máquina, que é o meio pelo qual o modo de produção foi alterado, tornou-se um fim. Sendo assim, como consequência prática da Revolução Industrial, o meio se transformou em um fim e a máquina passou a ser o novo produto desejado.

Em virtude da *revolução das máquinas* ocorreu como consequência o "aumento em progressão exponencial do consumo humano das reservas naturais" (JONAS, 1997, p. 26), uma vez que a máquina necessita de energia. A revolução das máquinas, ou o mundo das máquinas, que é a sociedade moderna é um mundo em que a máquina necessita de desgaste das reservas naturais. Portanto, a sociedade das máquinas é em partes responsável pela crise ambiental moderna, pois além de se apropriar dos recursos naturais, ela também elimina resíduos no meio ambiente. Com isso, as máquinas acabaram causando uma mudança também nos produtos, pois, em princípio, serviam às mesmas necessidades, até que mudaram também as necessidades. Em consequência, primeiramente tivemos a Revolução Industrial que altera o modo de produção e não muda o produto, do modo de produção alterado gera-se um novo produto, que é a máquina, e esta acaba gerando uma mudança no próprio produto. Assim, aquilo que no princípio não era mutável, logo torna-se mutável – o produto –, ocorrendo uma mudança na própria necessidade, fazendo com que agora não seja apenas o produto ou meio de produção que mude, mas a própria necessidade, isso ocorre na medida em que nós precisamos de coisas novas e que não precisávamos ou que nem existiam no passado.

O segundo âmbito da ciência que será impactado pelo processo da revolução tecnológica será a química. Isso porque com o desenvolvimento da mecânica houve a percepção que os produtos "precisavam" ser alterados, não necessariamente pelo

seu desgaste, mas por seu considerado “envelhecimento”[126] (JONAS, 1997, p. 25). Uma vez que os produtos passaram a ser *necessariamente* alterados, por consequência houve um desgaste excessivo dos recursos naturais e, dessa forma, a própria tecnologia exigiu a transformação química de substâncias. A química é, então, requisitada para transformar quimicamente as substâncias necessárias para gerar esses novos produtos. Jonas explica que “seu ponto de partida foram as cores sintéticas, substituindo as substâncias naturais escassas ou caras.” (JONAS, 1997, p. 26). Como uma fase posterior da tecnologia química, segundo o autor, ocorreu o mesmo com as fibras têxteis sintéticas e outros materiais petroquímicos. Foi iniciada uma nova era, requisitando da química um grande esforço para criação de novos produtos, por um lado, mais leves e que demandassem menos energia para sua construção e funcionamento, por outro lado, produtos *quebráveis* e descartáveis em um curto espaço de tempo:

> Aqui ainda pode, pois, manter a antiga ideia de que a arte imita a natureza. Mas com materiais petroquímico sem geral, que entraram no campo de fibras sintéticas, a arte avançou de substitutos para a criação de novas substâncias com propriedades que não foram encontradas em qualquer substância natural (ou na sua produção tradicional) e, assim, apontar o caminho para formas de emprego que em nada/ninguém antes havia a pensado, mas cuja possibilidade traz para as classes de debate novos objetos para uso (JONAS, 1997, p. 27).

Isto é, com a criação dos materiais petroquímicos em geral, sobretudo no que se refere ao terreno das fibras sintéticas, a arte foi além da imitação da natureza, criando substâncias não encontradas em sua forma natural. Dessa maneira, as inovações no campo molecular superaram o modelo da mecânica anterior, cujas formas eram extraídas no campo natural. Sganzerla explica que:

> a intervenção da química tornou-se mais profunda, pois passou a alcançar a infraestrutura da matéria, cujas novas substâncias se obtêm por

[126] No documentário *A História das Coisas* produzido por Louis Fox e apresentado pela ativista Annie Leonard, são introduzidos os conceitos de obsolescência programada e obsolescência percebida. A primeira forma de obsolescência é um nome dado à vida curta de um bem ou produto projetado de forma que sua durabilidade ou funcionamento se dê apenas por um período reduzido. Um fenômeno industrial e mercadológico surgido nos países capitalistas nas décadas de 1930 e 1940, conhecido como *descartalização*. Faz parte de uma estratégia de mercado que visa garantir um consumo constante por meio da insatisfação, de forma que os produtos que satisfazem às necessidades daqueles que os compram parem de funcionar, tendo que ser obrigatoriamente substituídos de tempos em tempos por outros mais modernos. A segunda forma de obsolescência é uma estratégia de reduzir a vida útil dos produtos que ainda são perfeitamente funcionais e úteis. Os fabricantes lançam produtos com aparência inovadora e mais agradável, além de pequenas mudanças funcionais, dando aos produtos antigos aspecto de ultrapassados. Dessa forma, induzem o consumidor à troca.

> especificação, isto é, novas propriedades são alcançadas mediante a reorganização arbitrária de suas moléculas. (SGANZERLA, 2012, p. 67).

Como consequência desse processo, Jonas explica que houve uma inovação sem precedentes na história da vida individual, fazendo com que as máquinas que eram essencialmente bens de capital encontrassem "seu caminho na esfera do consumidor e se tornaram artigos de uso pessoal, doméstico, ainda que tenham indiretamente também um uso econômico" (JONAS, 1997, p. 27). Esse fenômeno cresceu abrangendo todo mundo Ocidental. Os exemplos citados para ilustrar esse processo foram os automóveis e os aparelhos domésticos, em sua maioria, transformando energia em processo mecânico. Em outras palavras, enquanto no momento anterior as máquinas eram consideradas *bens de capital*, na modernidade passaram a ser usadas como *bens de uso*, como artigos de uso pessoal e doméstico.

Outros aparelhos do gênero técnico, totalmente diferentes, ganharam destaque em nossa vida privada, aparelhos que, no sentido físico, não fazem nenhum trabalho, mas que, com um mínimo de gasto de energia, "servem aos sentidos e ao espírito" (JONAS, 1997, p. 28). São eles, o telefone, o rádio, a televisão, interfone e calculadora, equipamentos que, tanto por sua produção imaterial dirigida a consciência como pela física invisível, são totalmente distintos de toda maquinaria macroscópica. Estamos, assim, cada vez mais mecanizados em nossas atividades ou entretenimentos e nem a escassez de energia será capaz de pôr freio nesse processo.

A argumentação do filósofo demonstra o processo de avanço da técnica para uma artificialidade e abstração cada vez maior, que tem na descoberta da eletricidade um passo decisivo. Uma vez que a eletricidade é um objeto abstrato, incorpóreo, imaterial, sem volume e nem peso, invisível em sua força utilizável, podendo ser transladada instantaneamente por meio de qualquer distância até o ponto de consumo, permitindo a expansão da mecanização em cada casa: "simultaneamente fez a vida privada dependente como nunca do contínuo funcionamento de um sistema público" (JONAS, 1997, p. 29), porém, o autor explica que estava por vir algo muito menos ortodoxo ainda, a passagem da técnica elétrica para a eletrônica. Ao se referir à eletrônica, Jonas explica a diferença entre a técnica de energia e a de transmissão de informações, afirmando que, tanto de forma teórica como prática, a eletrônica representa, de forma geral, um novo nível de abstração. Isto porque "o objeto da eletrônica é o mais inapreensível de todos: a informação." (JONAS, 1997, p. 29). Porém, o filósofo explica que enquanto a técnica energética e a química respondiam

em sua maior parte às necessidades naturais do ser humano, como alimentação, vestimenta, habitação, etc., a tecnologia da comunicação responde às necessidades de informação e controle, criadas unicamente pela civilização para a qual a tecnologia se fez imprescindível: “desse modo, a técnica eletrônica cria um reino de objetos cuja pura invenção acrescenta outra.” (JONAS, 1997, p. 30). Outra etapa importante, talvez a última da revolução tecnológica abordada por Jonas, refere-se à biotecnologia. E é nesse sentido que o filósofo questiona se estaríamos no ponto limite, ou ainda, na fronteira de uma tecnologia que se baseia nos conhecimentos biológicos e nos brinda com uma capacidade de manipulação que tem o homem como objeto. Tal questionamento é justificado porque com o surgimento da biologia molecular e sua compreensão da programação genética tornaram uma possibilidade teórica e uma possibilidade moral diante da neutralização metafísica do ser humano. Porém, essa neutralização que nos permite fazer o que queremos nos nega, ao mesmo tempo, a orientação para saber o que querer.

A julgar pela retórica dos seus profetas, a ideia de tomar as rédeas de nossa própria evolução é embriagadora, inclusive para os homens da ciência. Porém, se o poder tecnológico começar realmente a “confeccionar as teclas elementares sobre as quais a vida terá que tocar a sua melodia” (JONAS, 1997, p. 31), então pensar no humanamente desejável e o que deve determinar a escolha ou a opção, em poucas palavras, pensar a imagem do homem será mais imperioso e urgente que qualquer pensamento que se possa exigir da razão dos mortais. A filosofia, confessemos, está lamentavelmente mal preparada para essa tarefa:

> Um terceiro tema, que abarca a ambos os anteriores, seria a face ética da tecnologia como exigência à responsabilidade humana, que deve tomar a palavra posteriormente. Por conseguinte, em uma ordem sistemática, os três temas indicados, que podem servir como esquema básico da filosofia da tecnologia à qual aspiramos, referem-se à ´forma`, o ´conteúdo` e à ´ética` da tecnologia. Enquanto o terceiro tema é valorativo, os dois primeiros que aqui tratamos são analíticos e descritivos. (JONAS, 1997, p. 16)

Por essa razão, é possível interpretar que faltaria à técnica uma nova *dinâmica*, pois, como vimos, ela possui uma dinâmica formal e um conteúdo substancial, mas também deveria ter uma dinâmica ética para pensar as consequências de seu uso no dia a dia. No próximo capítulo, essas relações entre a técnica, a filosofia e a ética serão melhor abordadas no contexto do ensino técnico no IFPR.

7. REPENSANDO AS TEORIAS EDUCACIONAIS E AS PRÁTICAS DE ENSINO: A FILOSOFIA NO ENSINO TÉCNICO DO IFPR

Repensar é uma atividade humana capaz de tornar as impossibilidades coisas a serem questionadas, verdades a sofrerem desmistificações e convicções pétreas a ficarem em suspeição intelectual. Na educação, ser capaz de compreender a importância do repensamento constitui um exercício pedagógico e também didático.

7.1 DEMARCANDO O IFPR NO TEMPO E ESPAÇO HISTÓRICO-EDUCACIONAL

O IFPR é uma instituição pública federal de ensino, criada pela Lei no 11.892/08, vinculada ao Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC). A história de surgimento da instituição é semelhante à da UTFPR, mas suas origens remontam o final do século 19. O IFPR é uma instituição pública federal que possui uma história de surgimento relevante para a investigação ora apresentada. Segundo os documentos e as informações disponíveis no site oficial[127], a história da instituição remonta ao final do século 19. Com a necessidade de se resguardar a nacionalidade, a língua e os costumes dos imigrantes alemães em Curitiba, foi criada a Escola Alemã, em 1869. Como instituição privada de ensino, ficou marcada com diversas crises internas, até ocorrer uma desvinculação entre a escola alemã e a igreja evangélica: a escola passou a ter um formato de associação escolar. Nas primeiras décadas do século 20, essa escola passou por um processo de nacionalização, culminando em nova estrutura escolar com caráter público, com estudantes alemães e brasileiros, chamada de Colégio Progresso em 1914. Mas, é a criação do Curso Comercial no Colégio Progresso, em 1936, que é considerado o ponto de partida crucial para o surgimento futuro do IFPR. Em que sentido? Sua criação acompanhou o contexto histórico-social concreto que continha nos ideais republicanos e positivistas, a crença na educação como fator de regeneração dos tecidos sociais, marcados pelas características do período colonial.

Foi, portanto, nesse período que a ideia de transformar a sociedade brasileira, por intermédio da educação profissional escolar, deu seus primeiros passos. Um século depois, o que era uma ideia, se transformou em um projeto consolidado. É preciso entender que foram os ideais republicanos positivistas, proclamados em 1889,

[127] O site do IFPR pode ser acessado em: <http://reitoria.ifpr.edu.br/>.

que alimentaram a crença na educação profissional escolar, como fator de regeneração do tecido social e base para o desenvolvimento econômico-industrial. Com o fim do regime de escravidão, o mercado de mão-de-obra livre passou a ser questão de primeira ordem para a nascente República Federativa do Brasil. A educação profissional escolar associava-se, pois, com as teorias político-filosóficas dessa época que chegavam ao Brasil oriundas, fundamentalmente, da Europa: especificamente, o positivismo de Auguste Comte (1798-1857), bem demarcado em obras como *Plano de Trabalho Científico para Reorganizar a Sociedade* (1822), *Curso de Filosofia Positiva* (1830-1842) e *Discurso sobre o Espírito Positivo* (1848).

É mister destacar que a instituição do mercado de mão-de-obra livre no final do século 19 exigia uma nova postura social frente ao trabalho, tarefa esta levada a cabo pelo Estado e pelas elites dominantes. Em uma visão republicana liberal, os brasileiros teriam que passar por uma educação formal valorizando o trabalho como condição e necessidade intrínseca de sua constituição e/ou identidade nacional, notadamente para possibilitar o acesso aos bens morais e materiais. Em outros termos, pelo esforço laboral em um mercado de trabalho é que se propunha a produção e o acúmulo de riquezas morais e materiais dos brasileiros. Dessa forma, a educação, sobretudo aquela vinculada ao exercício profissional, passou a ser vista pelas autoridades de estado e pelas classes sociais privilegiadas cultural e economicamente, como um instrumento essencial para o desenvolvimento da *nova* sociedade brasileira. Através da educação almejava-se inserir o país na pequena lista de países desenvolvidos, sobretudo, no que diz respeito aos processos internos de industrialização, tão caros ao nascente capitalismo industrial. Nesse sentido, é necessário observarmos as influências da filosofia positivista na formação da mentalidade liberal nacional. O *Estado Positivo* de Auguste Comte retomava a linha desenvolvida desde o século 17 pelos pensadores liberais John Locke, Francis Bacon, David Hume, entre outros. O cientificismo e seu método, isto é, o da experimentação, fundava aquilo que na mentalidade da emergente burguesia dominante seria o carro chefe do desenvolvimento técnico-científico de uma nação, ou seja, o trabalho produtivo em plantas industriais.

O cientificismo que sustenta esse pensamento cunhava no país a mentalidade da classe dominante, representada por alcunhas como Benjamin Constant, Campos Sales, Deodoro da Fonseca, Quintino Bocaiúva, Floriano Peixoto, Nilo Peçanha e Ruy Barbosa. Crescia fortemente a ideia de que o desenvolvimento econômico-social

passaria inevitavelmente pela inserção do Brasil no cenário mundial através de uma rápida saída da economia agrária para a economia de mercado industrializado. É assim que a educação, sobretudo profissional escolar, passou a ser vista pelas classes hegemônicas como um mecanismo eficiente para o desenvolvimento da nova sociedade brasileira. Acima de tudo, viu-se no pensamento liberal positivista um projeto para a sociedade democrática de consenso, que desconhece o conflito de classes como um motor da história humana. Em outros termos:

> os ideais e aspirações, contidos no sistema social democrático, envolvem a igualdade rigorosa de oportunidades entre todos os indivíduos, o virtual desaparecimento das desigualdades econômicas e uma sociedade em que a felicidade dos homens seja amparada e facilitada pelas formas mais lúcidas e mais ordenadas. (TEIXEIRA, 1968, p.149).

Identificamos na origem do IFPR as bases de um pensamento liberal e de um modelo hegemônico de educação profissional técnica positivista. Com isso, não afirmamos absolutamente que essa instituição não possui outras maneiras de pensar administrativa ou pedagogicamente. O que identificamos historicamente nela é uma herança intensamente assinalada pelas ideologias da tecnocracia e da especialização, resultantes do *modus faciendi* dos processos de produção industrial que, inseridos no ensino técnico do IFPR se assemelha ao ensino fabril. Nessa perspectiva, é que deve ser pensada a educação profissional do início da república brasileira. Longe de se buscar uma formação integral dos indivíduos, os procedimentos didáticos e pedagógicos centravam-se na transmissão repetitiva de métodos e práticas a serem utilizadas no chão das novas fábricas e oficinas do Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais, Paraná e Rio Grande do Sul, para citar alguns casos. Para exemplificar e demonstrar isso, destacamos o currículo básico ofertado para as séries iniciais do curso primário de Desenho da Escola de Artífices do Paraná. As disciplinas e as cargas horárias eram assim distribuídas, explica Queluz (2000, p. 64): “Prosódia e Explicação de Vocábulos - 4 aulas; Cálculo e Medidas de Grandezas - 6 aulas semanais; Desenho - 6 aulas semanais; Português - 6 aulas semanais; História - 1 aula semanal; Geografia - 1 aula semanal.” Com uma tal distribuição, podemos concluir que as disciplinas consideradas secundárias à formação técnica do aluno tinham um exímio espaço nas grades curriculares, servindo como discurso de justificação da preocupação com a formação humana. Para além das aparências, buscava-se a todo custo conformar tecnicamente o trabalhador desejado e

necessário, sem abrir espaços pedagógicos para uma formação crítica de base filosófica e de cunho humanista.

Com esse arsenal ideológico no país, em 1938, o Colégio Progresso passa a denominar-se Sociedade Colégio Progresso, encerrando suas atividades em 1943. Os alunos foram transferidos para outras instituições de ensino, assim como o patrimônio. A maioria desse patrimônio ficou com Faculdade de Medicina do Paraná, da Universidade Federal do Paraná (UFPR). A educação profissional demarca o curso em questão, que passa a denominar-se Academia de Comércio Progresso, a partir de 1941. Por decisão do Ministério da Educação e Cultura, em 1942, passa a ser dirigido pela Faculdade de Direito da UFPR, sob a dominação Escola Técnica de Comércio anexa à Faculdade Federal do Paraná. Na década de 1950, houve o processo de federalização da UFPR, mas a Escola Técnica de Comércio foi mantida na Faculdade de Direito. Em 1974, porém, ela é integrada à UFPR, sendo incorporada ao Setor de Ciências Sociais Aplicadas, sob a alcunha de Escola Técnica de Comércio da UFPR. Em 1990, finalmente recebe a denominação de Escola Técnica da UFPR.

Com uma reviravolta conservadora política de expansão da educação pública profissional, os governos Federal e Estadual, deixam de ofertar cursos técnicos, a partir de 1994. Com nova demanda de alunos, a partir de 1997, a Escola Técnica é elevada à categoria de Setor da UFPR, alterando suas finalidades. Com o advento de novos grupos políticos no governo federal, com viés progressista, em 19 de março de 2008, o Conselho Universitário da UFPR autorizou a criação do Instituto Federal do Paraná, a partir da antiga estrutura da Escola Técnica. Os docentes e técnicos que pertenciam ao quadro de servidores públicos dessa escola, são autorizados a desvincular-se da UFPR para implantar a nova instituição de ensino.

A implantação só foi efetivada, a partir de 29 de dezembro de 2008, quando foi sancionada a Lei 11.892/08, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Rede EPCT) com 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) e estabeleceu outras providências para seu efetivo cumprimento. Essa lei definiu claramente que a referida rede pertence ao âmbito do sistema federal de ensino, com vinculação ao Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC). Os IFs, porém, possuem natureza jurídica de autarquia, sendo detentores de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. A posse dos primeiros reitores dos institutos federais ocorreu em janeiro de 2009 e coube a eles a

tarefa de promover/buscar os meios ou recursos para a constituição das equipes de trabalho, lutar para aquisição dos espaços físicos das unidades administrativas e de ensino, aprovar as primeiras normas e regulamentos, criar as estruturas de funcionamento, e regularizar esses institutos perante os órgãos do governo federal, a saber: Ministério da Educação, Ministério da Ciência, Tecnologia e Gestão, Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, entre outros órgãos.

O IFPR foi a primeira instituição federal de educação profissional no Paraná a partir da Lei 11.892/08 e, por essa razão, sua história difere de outros institutos existentes no Estado. Tem por missão "promover a educação profissional e tecnológica, pública, de qualidade, socialmente referenciada, por meio do ensino, pesquisa e extensão, visando à formação de cidadãos críticos, autônomos e empreendedores, comprometidos com a sustentabilidade." (IFPR, 2018a). Nos primeiros anos, o IFPR ocupava espaços da UFPR, mas atualmente[128] possui espaços próprios, tanto para sua Reitoria (administração/gestão central) quanto para seus 25 *campi* (unidades de ensino), distribuídos por todas as regiões do Estado do Paraná. Com cerca de 26 mil estudantes matriculados em cursos de modalidade presencial e a distância, oferece mais de 43 cursos técnicos presenciais (concomitante, integrado, subsequente), 11 cursos técnicos a distância, 20 cursos superiores presenciais (graduação e pós-graduação) e 04 cursos superiores *lato sensu* (03 especializações presenciais e 01 especialização a distância). Para isso, conta com uma força de trabalho relevante[129]: 1.193 docentes, 122 docentes substitutos, 953 técnicos-administrativos e 74 estagiários. Em síntese, o IFPR ocupa um destacado espaço educacional e pode contribuir significativamente para a ampliação da rede de ensino básico, técnico e tecnológico no Brasil.

7.2 O IFPR E A IDEOLOGIA TECNOCRÁTICA

No século 15 vemos o início do declínio do paradigma medieval, do modo de saber filosófico-teológico que identificava a intencionalidade do sobrenatural como a chave de compreensão ou desvendamento da existência humana e, por conseguinte, do mundo. A suprema alteridade, que é o ser divino, por si só explicava a existência em suas diferentes manifestações. Ao ser humano competia a contemplação e a

[128] Dados disponíveis em: <http://reitoria.ifpr.edu.br/menu-institucional/institucional/>.
[129] Dados disponíveis em: <http://info.ifpr.edu.br/dados-gerais-ifpr/?tab=pessoas>.

reverência tanto de Deus quanto daqueles que o representavam na Terra. Assim, à racionalidade humana compete captar a intencionalidade do criador em seu movimento decisório e realizador, cabendo-lhe compreensão e obediência. Transferência de poder significa abdicação de responsabilidade sobre seu destino. Daí se entende, nessa época, porque eram valorizadas as atividades contemplativas, os conhecimentos metafísicos, a economia feudal, as formas teocráticas de governo, as tradições familiares do campo, as verdades reveladas pelos livros sagrados, entre outros. Não havia a preocupação, como regra, de que o ser humano se ocupasse com a apreensão ou descoberta dos segredos das coisas, da matéria, da concretude do mundo. Com o declínio desse período, esse modo de saber e, consequente, o governo do mundo vigente que lhe era adequado começou a sofrer gradativas e profundas alterações chamadas de *renascentistas*. Na elaboração do pensamento dos autores do período isso fica evidente:

> que o gênero humano recupere os seus direitos sobre a natureza, direitos que lhe competem por doação divina. Restitua-se ao homem esse poder e seja o seu exercício guiado por uma razão reta e pela verdadeira religião. (BACON, 1997, p. 98).

Para o autor, a interpretação é a obra verdadeira e natural da mente, o que mostra uma ruptura com a ideia da mente subordinada aos desígnios da revelação divina: “consideramos a mente não meramente pelas faculdades que lhe são próprias, mas na sua conexão com as coisas, devemos presumir que a arte da invenção robustecer-se-á com as próprias descobertas.” (BACON, 1997, p. 98). Podendo ser considerado o primeiro dos modernos e último dos antigos, Bacon contribuiu para a nascente ciência empírica e a passagem do pensamento teocêntrico para o humanista. Assim confirma Comte: “desde essa época memorável, o movimento de ascensão da filosofia positiva e o movimento de decadência da filosofia teológica e metafísica foram extremamente realçados.” (COMTE, 1996, p. 28). A intencionalidade da natureza passou a ser perseguida como necessária e suficiente para o entendimento sobre o ser humano e o mundo. Isso se verifica nas transformações culturais, econômicas, éticas, morais, políticas e religiosas, baseadas no fundamento racional e não mais espiritual. Interessa-nos, sobretudo, no período, a transição do feudalismo para o capitalismo.

A racionalidade capitalista, no século XVIII, provocou uma nova configuração do mundo com o fenômeno da industrialização/fabricação. A utilização de maquinaria

em larga escala, apropriação sem precedentes das fontes naturais de energia, uso do trabalho assalariado e de métodos científicos para controle da produção e do trabalho, demarca esse novo tempo. A racionalidade do cálculo começou a predominar sobre a racionalidade da tradição medieval. A matriz da cultura antropocêntrica ocupou o espaço da matriz teocêntrica. A industrialização alterou a estrutura e o funcionamento dos países, o modo de vida agrário foi substituído pelo urbano, o trinômio capital-mercadoria-trabalho efetivou-se, as comunicações e os transportes ganharam nova abrangência, as ciências exatas ou empírico-formais atingiram o ápice na escala de explicação/governo do mundo e, em contrapartida, as ciências humanas ou abstratas foram acusadas de refrear o conhecimento tecnocientífico. O desenvolvimento da grande indústria nos mostra que,

> [...] a criação da riqueza efetiva passa a depender menos do tempo de trabalho e do *quantum* de trabalho empregado que do poder dos agentes postos em movimento durante o tempo de trabalho, poder que [...], por sua vez, não tem nenhuma relação com o tempo de trabalho imediato que custa sua produção, mas que depende, ao contrário, do nível geral da ciência e do progresso da tecnologia, ou da aplicação dessa ciência à produção. (MARX, 2011, p. 587-8).

A criação da riqueza na sociedade moderna passou a ser impulsionada por um novo motor: a tecnocracia. Tal racionalidade tecnocrática alterou a cosmovisão humana, manifestando exponencialmente uma ideologia positiva. O saber positivo, em alguma medida, foi incorporado ao padrão societário como expressão de uma nova destinação. A razão humana foi afetada pela eficácia instrumental dos métodos de governo da vida. O *lógos* que estava no espaço de domínio do saber filo-teológico, desde a Antiguidade, foi incorporado na matriz da ciência moderna, recebendo novos contornos e finalidades. No modo de saber científico moderno, a tecnocracia positivista apropriou-se da ação e da consciência humana com desempenho e velocidade jamais vistos. O ponto de apoio do mundo até então assentado nos desígnios divinos avoca outra base de sustentação, a racionalidade instrumental. A consequência imediata dessa guinada na intencionalidade se traduz no seguinte: o humano reverencia a si mesmo e, portanto, assume a responsabilidade por sua destinação. No movimento de autoexpressão, o saber daí decorrente ultrapassa a mera contemplação do mundo. A mentalidade científica nascente exige uma postura agressiva em relação ao cosmos que se descobre. Apreender o mundo significa também envolvê-lo hermeticamente em um saber positivo. O *lógos* unifica o

conhecimento íntimo da matéria/coisa na intencionalidade. Com esse saber científico o projeto humano se desloca das ideias metafísicas para as ideias positivistas,

> enfim, no estado positivo, o espírito humano, reconhecendo a impossibilidade de obter noções absolutas, renuncia a procurar a origem e o destino do universo, a conhecer as causas íntimas dos fenômenos, para preocupar-se unicamente em descobrir, graças ao uso bem combinado do raciocínio e da observação, suas leis efetivas, a saber, suas relações invariáveis de sucessão e de similitude. (COMTE, 1996, p. 22-3).

Não se trata de uma visão otimista romântica e sim pragmática. A razão humana inaugura para si uma época e a potência dessa conquista reside na confiança da sua autoexpressão e autorrealização. Para garantir o êxito gradativo, contínuo e linear desse projeto, a linguagem matemática assume uma função central. Por isso nos diz Lukács que “a essência do cálculo racional assenta, afinal de contas, no facto de se conhecer e prever o curso que inevitavelmente tomarão os fenômenos, de acordo com as leis e independentemente do arbítrio individual [subjetividade].” (LUKÁCS, 1989, p. 112). A métrica utilizada para dimensionar o mundo físico serviu ainda para medir as competências e habilidades humanas. Os dados numéricos das formas, aos poucos, passaram para os conteúdos. Não bastava mais observar e analisar as qualidades da matéria. Antes, era necessário quantificá-la por um determinado método – divisão, enumeração, ordenação, revisão – e por meio de instrumentos específicos – astrolábio, balança, luneta, metro, relógio, termômetro. Para elucidar: a matéria possui certa existência ou propriedade qualitativa, mas isso não significa que possua uma essência imaterial.

Por esse entendimento, a medida se tornou a ferramenta padrão mais eficiente de conhecer a matéria como se apresenta ao ser humano. Forma e conteúdo são vistos como um só. Existe a coisa. Não existe a essência puramente intelectiva da coisa. Assim, a medida isolada não exprime a concretude da matéria e deve ser transformada em uma equação. É a equação que exprime em relações métricas que explicam a matéria, em seu movimento específico de existência, captando a sua constituição aparente, seu ciclo e tempo de existência, seu lugar e função no mundo. Assim, percebe-se que entre a estrutura quantificável da matéria e a intencionalidade humana há um ponto em comum: a tecnocracia. O poder da técnica aqui entendido não como resultado de uma vontade divina, mas como efeito colateral do pouco cuidado do saber em construção.

A tecnocracia comporta a ideia de que o poder manipulativo do mundo está na criação e não no criador. A transferência desse poder é que dá o controle do *lógos* para a criação. O criador perde o *lógos*. Mais do que isso, passa a ser seu escravo. O espanto no mundo moderno, com o anúncio de tal poder científico, foi notável, pois,

> a aplicação técnica é a forma social e a verdade social da ciência moderna, de um conhecimento científico pautado pela primeira ruptura epistemológica. O conhecimento científico produz-se separando-se dos saberes locais, e é também separado deles que se aplica às práticas onde eles circulam. Correspondentemente, o modo de racionalidade da comunidade científica sobrepõe-se ao modo de racionalidade das comunidades de saber local. (SANTOS, 1989, p. 163).

A autossuficiência da técnica, portanto, resulta na alienação humana do seu destino e é aí que a crítica filosófica deve ser acentuada. Ao que tudo indica, pelas palavras de Adorno, aquele conhecimento que pretendia controlar o mundo, parece estar, ele mesmo, fora de controle: “o mundo está tão completamente determinado pela técnica, que se desenvolveu além das previsões.” (ADORNO, 1986, p. 63). Por isso, cabe ao ser humano “mudar seu comportamento, vigiando e controlando a própria atividade técnica, que, apresentando à primeira vista só utilidade, pode levar em seu bojo, a curto ou a longo prazo, os efeitos negativos e desastrosos.” (NOGARE, 1988, p. 318). Pela tecnocracia, o saber não pensa a si mesmo e o poder não controla a si mesmo. É a constatação mais evidente. Mais do que isso: o desenvolvimento do saber técnico desvinculado da intencionalidade humana, provoca uma insensibilidade com a vida humana na medida em que a matéria passa a assumir características humanoides e o humano passa a ter características de coisa. O ser humano é esquecido, de algum modo, na coisificação de sua autoexpressão. Há uma inversão no mundo, da relação técnica-homem passa para o plano existencial principal e da relação humano-humano para o plano existencial secundário. Em termos pedagógicos, no IFPR, esse pensamento tecnocrático se fez sentir na quase totalidade do espaço curricular para as disciplinas técnicas, o que favoreceu uma cultura de incompreensão do saber humanístico. A reprodução do saber, a repetição de fórmulas ou certezas, a supervalorização das investigações empíricas, entre outros, favoreceu uma geração de estudantes com déficit no desenvolvimento das competências e habilidades, alicerçadas na reflexão sobre os problemas da vida, do mundo do trabalho, da diversidade cultural, enfim, da complexidade da vida privada e da trajetória profissional.

7.3 O IFPR E A IDEOLOGIA DA ESPECIALIZAÇÃO

Como o aparelho ideológico sustenta o aparelho econômico, pela racionalidade instrumental, o que se segue é a materialização da ideia em um empreendimento concreto: a empresa. Note-se que a empresa pode ser: agrícola, comercial, escolar, extrativista, fabril, financeira, política, sindical. Note-se, também, que a empresa provoca o surgimento de construções, equipamentos, instrumentos, máquinas, moedas, títulos. Mas, antes de qualquer coisa, perceba-se que a empresa viabiliza a ideia liberal e, ao mesmo tempo, dela se sustenta como intencionalidade civilizatória: o ser-indivíduo se faz ser-coletivo na empresa. A dissociação entre o indivíduo, a empresa e a sociedade liberal, portanto, é incongruente. O indivíduo personifica a ideia liberal em determinada empresa da sociedade liberal. Missão, visão e valores são atribuições dadas às empresas, na sociedade liberal capitalista, exatamente por essa razão. O indivíduo é coisificado. A empresa é personificada. A sociedade é reificada. Não há espaço para a contradição entre os elementos em relação. A racionalidade instrumental, de alguma forma, liga os elementos e instiga a interdependência, como meio de perenidade.

A seleção, o recrutamento e o treinamento de empregados nas empresas – e o ensino no IFPR –, por isso mesmo, não podem ser desvinculados dos valores da sociedade liberal. Tanto na empresa como no IFPR, o fio condutor que relaciona o ser-indivíduo ao ser-coletivo é a função desempenhada. A competência funcional não deve ser entendida apenas como qualificação teórica da ação, mas sim a ação concreta necessária e/ou suficiente do ser humano, que o qualifica e quantifica na produção de resultados. O desempenho decide a abrangência vivencial para a realização individual, identifica a aderência aos princípios institucionais e o espaço-tempo adequado para a exploração de suas potencialidades. A função manifesta ao máximo a destinação, a etapa evolutiva e o *locus* do individual na coletividade. Por essas razões, é que na composição da sociedade liberal e de suas respectivas empresas, as funcionalidades vão além dos manuais de conduta (éticos ou técnicos), tomando o centro das determinações vivenciais e escolhas profissionais. O conteúdo próprio da função, nesses ambientes institucionais, é o perfil profissional que define a designação organizacional. Em outros termos, o ser-indivíduo passa a ter certa qualidade de pertencimento ao projeto institucional e isso termina por delimitar o espaço profissional, sua agregação ou cooptação.

A função expressa o lugar do indivíduo no ambiente, suas determinações, competências e, por fim, sua destinação organizacional. Indica sua extensão no mundo, aquilo que realiza como determinação do destino concreto, ou seja, como resposta à sua responsabilidade no mundo. Isso explica como o tempo é escasso, na empresa. Muitas são as determinações ou responsabilidades funcionais a serem atendidas: ambição, comunicação, especialização, imaginação, informação, inovação, motivação, organização, entre outras. E, dentre elas, a que eleva ao máximo o ser-indivíduo ao ser-coletivo é a especialização. Mas, não se deve definir a função do especialista, na empresa capitalista ou nos institutos federais, por atributos meramente particulares do indivíduo-especialista. Isso camufla o que lhe está por trás: seus predicados se originam da formação da consciência socialmente construída. Os atributos de especialização manifestados nas atividades sociais ou profissionais respondem às exigências da racionalidade instrumental na modernidade:

> assim como o sistema capitalista se produz e reproduz economicamente a uma escala cada vez mais alargada, também, no decurso da evolução do capitalismo, a estrutura da reificação penetra cada vez mais profundamente, fatalmente, constitutivamente, na consciência dos homens. (LUKÁCS, 1989, p. 108).

De um ponto de vista imediato e genérico, o especialista está presente em toda a rede de relações e realizações, sendo a expressão máxima do saber positivo. Nos diversos empreendimentos humanos (arte, ciência, comunicação, demografia, economia, justiça, legislação, política, religião), a voz e o poder de decisão passam pelo indivíduo-especialista: para definir o valor de uma obra de arte; diagnosticar um enfermo; falar sobre liberdade de expressão; estabelecer políticas de controle populacional; prever o futuro das finanças; sentenciar alguém por seus atos; criar uma lei específica; defender uma ideia; religar o humano à divindade. Não se pode entender esse apoderamento, essa potência de existir, como se fosse mera qualidade inata ou de seleção natural. Conforme dito pelo filósofo alemão, “a razão, enquanto razão instrumental, assimilou-se ao poder, renunciando desta forma à sua força – esta é a última desocultação de uma crítica da ideologia aplicada a si mesma.” (HABERMAS, 1998, p. 120). Nessa perspectiva, a individualidade representa a submissão da racionalidade aos valores liberais tecnocráticos. Esses valores, como matrizes da ação e do pensamento, ao mesmo tempo, sintetizam a matriz do poder social e a incapacidade reflexiva do ser humano ideologizado.

O ser-especialista é uma consequência existencial da moderna racionalidade instrumental e os empreendimentos que realiza ou faz realizar, vincula-se à formação das ideias fundantes de uma crença liberal no poder do eu sobre o nós, do subjetivo sobre o objetivo, da parte sobre o todo, da unidade sobre o conjunto. Tais ideias atingem a estrutura e o funcionamento das instituições e o destino das atividades humanas. Para exemplificar, vale a análise dos produtos e serviços, que são conformados pela determinação do indivíduo-especialista. Para cada defeito de um produto, perito específico é contratado. Para cada parte do corpo humano, existe um médico próprio. Se o clima está fora de controle, há um conhecedor do tempo. Se a empresa vai mal na concorrência, um consultor resolve. O time de futebol corre o risco de ser rebaixado, o técnico renomado reverte. Aqui se chega ao ponto de um alerta: o império dos especialistas não é perfeito. Um número indefinido de especialistas fracassa por não atenderem a todas as pressões e exigências desse modelo liberal. Mas, esses são deixados de lado. São considerados exceções à regra. Não ofuscam a ideia reinante da especialização.

A autonomia do conceito de especialista transcende os entraves e exceções. Com a habilidade de dominar a estrutura e o funcionamento de um produto, procedimento ou comportamento, o ser-especialista acaba por controlar uma parte de sua realidade concreta. Com esse controle estabelecido passa a ter o respeito de seus semelhantes, se tornando referência profissional. A diferenciação salarial, as formas de contrato, o espaço de atuação e o tipo distinto de relação com a chefia, são as expressões mais aparentes de reconhecimento. Àquele que alcança esse poder organizacional recebe a autorização exclusiva para manipular instrumentos e máquinas de alto valor material e simbólico, acessa ambientes que seus pares não conseguem com chaves e códigos que lhe são confiados, distribui tarefas consideradas menos relevantes aos outros não-especialistas, sustenta maior capacidade de negociação de seu destino profissional em momentos de crise financeira ou institucional. O saber do ser-generalista não foi extinto nas organizações, não é isso. Quando uma fábrica deixa de funcionar e as causas são desconhecidas, todos os entes são estimulados ou compelidos a procurar a solução ou soluções. Os generalistas trazem sugestões, opinam, trocam ideias, de alguma forma participam do restabelecimento das atividades próprias das empresas ou Institutos Federais. Todavia, é ao ser-especialista que se recorre para a solução do problema. Sobre ele recaem as expectativas e as pressões que visam à solução imediata da questão. É

ele que mantém o foco no problema. Isto quer dizer que a ideologia do especialista, sobretudo, é de matriz cultural liberal. Resultante do otimismo racionalista moderno,

> ao pensar-se a si mesmo nesta perspectiva, o homem descortina no plano mais alto do pensamento a sua origem no processo universal, e começa a conceber as leis da realidade deste processo como as que conferem realidade a ele mesmo. (VIEIRA PINTO, 1979, p. 213-4).

Desse poder da ideia do especialista, depende a sobrevivência do modo de operação das instituições que reduzem a destinação humana à dimensão do cálculo. Por trás do otimismo que recai sobre o ser-especialista está a expressão sinistra da utilidade humana, a precisão dos resultados, a eficiência dos meios, o domínio psicofísico, o controle do tempo-espaço, o domínio dos sonhos. O ser-especialista não surge do além: sobre isso é necessário pensar, dizer e reafirmar. A ideologia do especialista se oculta para não revelar sua origem na tecnocracia.

7.4 REPENSANDO O PAPEL DA FILOSOFIA NO ENSINO TÉCNICO DO IFPR

Questões primordiais da educação, no contexto amplo do ensino técnico, foram analisadas até aqui. Passamos para a exposição dos resultados de pesquisa que indicam certos desafios e perspectivas curriculares para a demarcação do campo de saber da Filosofia, no interior de uma instituição de ensino voltada a formação de profissionais para diversas áreas do conhecimento. No caso concreto estudado, o IFPR, parte-se de algumas informações gerais acerca de sua forma de seleção dos estudantes para o ano de 2015[130]. A primeira tarefa consistiu-se na coleta de informações sobre a oferta de cursos técnicos de nível médio. Foram ofertados 122 cursos com 4.587 vagas, entre técnicos e superiores, para esse ano letivo, nos 22 *campi* do IFPR, distribuídos em todas as regiões do Estado do Paraná. Desses, cerca de 90 cursos foram ofertados como cursos técnicos de nível médio, com mais de 3.408 vagas, das quais, 80 % destinadas à política de inclusão. Vale observar que os cursos técnicos integrados ao ensino médio, são destinados para os estudantes que já concluíram o ensino fundamental. Os cursos técnicos subsequentes se destinam aos estudantes com ensino médio completo, conferindo habilitação profissional técnica de nível médio. Os cursos técnicos concomitantes são ofertados para os estudantes que

[130] A opção para a escolha da entrada de estudantes em 2015 deve-se ao fato das turmas concluírem seu ciclo escolar em 2018, o que permite verificar possíveis alterações nos dados ou mesmo favorece a coleta de informações adicionais para a análise. Para analisar os dados da seleção de candidatos para ingresso nos cursos técnicos de nível médio, consultar o Edital IFPR nº 05/2014.

cursam o ensino médio em outra instituição de ensino, mas que estejam no 2º ano do ensino médio regular: em paralelo e em contra turno, cursam o ensino médio em instituição pública/privada e o curso técnico de nível médio no IFPR. Salienta-se que o currículo dos cursos técnicos é um fenômeno educacional amplo e complexo, que aponta em que direção político-pedagógica a instituição pretende se dirigir. Em sentido restrito, expõe a concepção de ensino e de aprendizagem e, em sentido geral, revela a missão, visão, valores e finalidades institucionais. Não é uma simples organização cronológica, lógica e quantitativa de disciplinas e conteúdos programáticos. Para além de ser mera compilação de disciplinas, o currículo é uma importante ferramenta de identificação das diretrizes educacionais alicerçadas em concepções de mundo e em formas de pensar e agir pedagógico. Ao compreender a espinha dorsal do currículo, compreende-se o projeto político pedagógico e, portanto, o pensamento pedagógico que sustenta a instituição.

Para essa compreensão se tornar mais factível, na instituição de ensino em questão, selecionamos o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) do Curso Técnico em Eletromecânica, pertencente ao eixo tecnológico de Controle e Processos Industriais: em um primeiro momento, escolhemos o PPC do referido curso na modalidade subsequente, com período de duração de 2 anos, carga horária de 1.360h e com número mínimo de 20 e máximo de 40 vagas, o que favorece o perfil de estudantes com idade superior a 20 anos. É relativamente comum os cursos subsequentes serem compostos com estudantes cuja idade média alcança a marca de 30 anos. Com estudantes adultos, em sua maioria, esses cursos podem oferecer uma matriz curricular que favoreça uma formação voltada para o mundo do trabalho, uma vez que seus beneficiários têm condições afetivas, cognitivas e econômicas para se enquadrarem em um curso com exigência formativa superior, densa em conteúdos e propostas pedagógicas. Pelas características sociais do Brasil, evidentemente o PPC precisa prever estratégias de uniformização dos conhecimentos pregressos trazidos por seus estudantes, para que os conteúdos sejam melhores ajustados à média de saberes das turmas. Ao analisarmos a proposta do PPC do Curso Técnico em Eletromecânica, queremos identificar se ele favorece essa formação profissional para o *mundo do trabalho* (empregabilidade + sociabilidade), ou, para o mercado de trabalho (*empregabilidade*). Para que a comunidade receba o curso e entenda como será sua organização e seu funcionamento, o PPC procura informar na *justificativa*

como será a oferta do curso e que termos será conduzido. No curso escolhido, assim ficou estabelecido:

> É inegável o dinamismo do mundo atual, graças aos avanços científicos e a implementação de novas tecnologias aplicadas ao setor produtivo. Para quase todos os países, são exceções a China e a Índia, conquistar um crescimento econômico superior a 5% ao ano é muito difícil. Conseguir tal façanha sem mão-de-obra especializada torna a tarefa praticamente impossível e esse é o desafio do Brasil. Depois de anos de oscilação da economia, segundo o comunicado de nº 130 do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), o governo federal obteve uma taxa de crescimento do produto interno bruto de 3,6% no ano de 2010 e 1,2% no ano de 2011 e, tem a projeção de 3,5% a 4% no ano de 2012 e durante a década seguinte. [...] A falta de técnicos qualificados para operar nas indústrias ameaçam, portanto, os projetos de infraestrutura em áreas como de manufatura de aeronaves, petroquímica, metais e elétrica. Tal situação conduziu milhares de companhias brasileiras à educação, sendo que algumas ensinam apenas o básico da língua e aritmética aos serventes e trabalhadores manuais. É diante deste cenário que a nossa Instituição está direcionando sua prática educativa, com o objetivo de desenvolver conhecimento, competências e habilidades que permitam aos alunos se engajarem no mundo do trabalho, de uma forma crítico-reflexiva e humanizadora ao mesmo tempo. (IFPR, 2018, p. 3).

Na justificativa, os argumentos expostos para a oferta do Curso Técnico em Eletromecânica do IFPR trazem dois aspectos que chamam a atenção: 1. há uma realidade concreta no mundo capitalista atual que carece de respostas específicas, que somente os estudantes com formação profissional adequada poderão oferecer. Essa formação precisa ser completa, de modo que as necessidades dos arranjos produtivos locais e regionais sejam atendidas, contribuindo com o desenvolvimento material e humano; 2. a instituição se propõe a oferecer uma educação integral, voltada para o mundo do trabalho e não para o mercado de trabalho, deixando claro que os conhecimentos, competências e habilidades serão assim direcionadas. Para o desenvolvimento do curso e atendimento do ideal previsto na justificativa, o PPC do Curso Técnico em Eletromecânica do IFPR traz como objetivos:

> • Desenvolver a capacitação de profissionais com habilidades e competências para atuar na subárea da eletromecânica, utilizando conhecimentos, métodos e técnicas de gestão e planejamento, propondo e incorporando novas tecnologias, focadas na educação continuada.
> • Fornecer ao aluno condições para o desenvolvimento de competências profissionais e pessoais, necessárias ao desenvolvimento de atividades ou funções típicas, segundo os padrões de qualidade e produtividade requeridos pela natureza do trabalho do Técnico em Eletromecânica.
> • Tornar o aluno capaz de supervisionar e/ou desmontar e montar, total ou parcialmente, os equipamentos, orientando-se pelas suas especificações e utilizando ferramentas adequadas, para consertar ou substituir peças defeituosas.
> • Realizar o atendimento das demandas industriais sinalizadas pelas empresas, através da oferta de profissionais de nível técnico eficazes e

> eficientes para o município e região de Assis Chateaubriand [no Estado do Paraná]. (IFPR, 12018, p. 3-4).

Para identificar se o desenvolvimento do curso foi capaz de promover um perfil profissional idealmente estabelecido na justificativa e concretamente buscado na matriz curricular, o PPC do Curso Técnico em Eletromecânica do IFPR assenta que ao final do curso, o formando deverá ser capaz de:

> – Elaborar projetos e desenhos de equipamentos mecânicos e elétricos e seus componentes utilizando softwares específicos;
> – Elaborar cálculos técnicos nas áreas de elétrica e mecânica;
> – Elaboração de projetos elétricos;
> – Especificação de materiais em projetos mecânicos e elétricos;
> – Ensaios de materiais de engenharia;
> – Pesquisa aplica em usinagem e soldagem;
> – Ler e interpretar especificações de catálogos, manuais do fabricante e tabelas;
> – Realizar melhorias nos sistemas convencionais de instalação e manutenção, propondo a incorporação de novas tecnologias, métodos de gestão e planejamento;
> – Realizar assistência técnica na compra, venda e utilização dos produtos e equipamentos;
> – Coordenar e desenvolver equipes de trabalho que atuem na instalação, execução e manutenção, aplicando métodos e técnicas de gestão e planejamento;
> – Aplicar normas técnicas em projetos, em processos de execução em manutenção de máquinas e equipamentos;
> – Elaborar projetos, layout, diagramas e esquemas, correlacionando-os com as normas técnicas e com a aplicação científica e tecnológica;
> – Conhecer as técnicas de medição e ensaio;
> – Avaliar as características e propriedades dos materiais, insumos e elementos de máquinas e equipamentos, correlacionando-as com seus fundamentos práticos, aplicando nos processos de instalação, qualidade e manutenção;
> – Conhecer máquinas operatrizes e equipamentos eletromecânicos, utilizando instrumentos de medição para aferir às condições de funcionamento;
> – Buscar continuamente o autoaperfeiçoamento através da estratégia, aprender a aprender, aprimorando sua performance profissional, com foco nas demandas de mercado;
> – Desenvolver atividades de coordenação e supervisão técnica, em segmentos afins, com visão de empreendedor;
> – Coordenação e supervisão de instalações e manutenção preditiva, preventiva e corretiva de serviço mecânicos e elétricos. (IFPR, 2018, p. 4-5).

Para atingir o perfil profissional de conclusão, o PPC do Curso Técnico em Eletromecânica do IFPR organizou-se em uma matriz curricular amparada em bases legais presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, nos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional e no Decreto 5.154/2004. Essa organização curricular foi planejada, conforme declarado no objetivo da matriz curricular, porque o Curso Técnico em Eletromecânica

do IFPR incorpora o novo paradigma educacional, segundo o qual a construção de competências técnico científicas e operacionais, reunidas em módulos, visam a sintonia entre todas as unidades curriculares para a construção do conhecimento pelos educandos. Vejamos abaixo então a distribuição das unidades curriculares:

TABELA 5 – MÓDULOS DO CURSO TÉCNICO EM ELETROMECÂNICA DO IFPR

1° Semestre		
UNIDADES DIDÁTICAS	CARGA HORÁRIA TOTAL (h/a)	CARGA HORÁRIA TOTAL (h/r)
Comunicação e Expressão	40	34
Fundamentos de Matemática	40	34
Desenho Técnico	80	68
Eletricidade Básica	80	68
Instrumentos de medidas elétricas	40	34
Física Aplicada	40	34
Processos de Fabricação I	40	34
Informática Instrumental	40	34
TOTAL	400	340

2° Semestre		
UNIDADES DIDÁTICAS	CARGA HORÁRIA TOTAL (h/a)	CARGA HORÁRIA TOTAL (h/r)
Eletrônica Analógica	80	68
Desenho Assistido por Computador	40	34
Análise de Circuitos	80	68
Sistemas Digitais	80	68
Tecnologia dos Materiais	80	68
Processos de Fabricação II	40	34
TOTAL	400	340

3° Semestre

UNIDADES DIDÁTICAS	CARGA HORÁRIA TOTAL (h/a)	CARGA HORÁRIA TOTAL (h/r)
Metrologia	40	34
Resistência dos Materiais	80	68
Máquinas Elétricas e Acionamentos	40	34
Máquinas Térmicas de Fluxo	80	68
Elementos de Automação	40	34
Eletrônica de Potência	80	68
Gestão de Produção	40	34
TOTAL	400	340

4° Semestre		
UNIDADES DIDÁTICAS	CARGA HORÁRIA TOTAL (h/a)	CARGA HORÁRIA TOTAL (h/r)
Segurança do Trabalho	40	34
Projetos Elétricos Industriais	80	68
Circuitos Hidráulicos e Pneumáticos	80	68
Programação de Equipamentos Industriais	80	68
Elementos de Máquinas	40	34
Robótica Aplicada	40	34
Manutenção Industrial	40	34
TOTAL	400	340
CARGA HORÁRIA TOTAL DO CURSO	1600	1.360h

Fonte: Dados organizados pelo autor, com base nas informações do site do IFPR (2018).

Diante do quadro geral de distribuição das unidades de ensino presentes na matriz curricular do aludido curso e, refletindo nos argumentos que estabelecem a finalística de formação de profissionais, para o mundo do trabalho, resta-nos verificar nas unidades de ensino propriamente ditas, as matérias e/ou conteúdos. Assim, para evitar a reprodução pura e simples das ementas didáticas (conteúdos + bibliografias), selecionamos algumas unidades didáticas, claramente representativas do curso,

citando alguns dos conteúdos como ilustração e informação: (1) na Metrologia, a ementa prevê: estrutura metrológica e sistema internacional de unidades; unidades dimensionais (sistema métrico e inglês); conversão de unidades e grandezas; medir: processo de medição e obtenção de resultados; incerteza de medição; causas de erro e seus tratamentos; calibração de sistemas de medição; medição direta; medição indireta; instrumentos de medição direta (régua graduada, paquímetro, micrômetro e goniômetro); instrumentos de medição indireta (relógio comparador e relógio apalpador); calibradores e verificadores; blocos padrão; (2) em Fundamentos da Matemática, a ementa prevê: notação científica; transformações de unidades; trigonometria; funções trigonométricas; estatística; (3) em Eletrônica Analógica, a ementa prevê: semicondutores; diodos; circuitos ceifadores, grampeadores, multiplicadores e retificadores; fontes de alimentação; TBJ; transistores de efeito de campo (FET E MOSFET); polarização dos transistores de feito de campo; circuitos reguladores de tensão; amplificadores operacionais; circuitos inversores, não-inversores, comparadores, somadores, subtratores e diferenciais utilizando amplificadores operacionais; (4) em Física Aplicada, a ementa prevê: movimento em uma, duas e três dimensões; leis de newton; trabalho e energia; conservação da energia; quantidade de movimento; fluidos; oscilações; superposição de ondas; leis da termodinâmica, entropia. campo e indução magnética; (5) em Processos de Fabricação I, a ementa prevê: classificação dos processos de fabricação mecânica; processos metalúrgicos; processos de fundição; processos de conformação mecânica; (6) em Desenho Assistido por Computador, a ementa prevê: apresentação do software de desenho – interface; comandos de desenho – estudo detalhado de comandos de desenho; comandos de edição – estudo de comandos que permitem a modificação de desenhos já existentes; entre outros; (7) em Tecnologia de Materiais, a ementa prevê: classificação dos materiais; ligações interatômicas; estrutura cristalina; imperfeições cristalinas; deformações dos metais; gráfico tensão x deformação; características e propriedades dos materiais; homogeneidade e isotropia; diagrama de fase; microestrutura; tratamentos térmicos e termoquímicos; ensaios; cerâmicos; poliméricos e compósitos; (8) em Gestão da Produção, a ementa prevê: introdução à gestão de produção; sistemas de produção; previsão de demanda; capacidade, localização e arranjo físico das instalações; administração de tecnologias; métodos e organização do trabalho; acompanhamento e melhoramento da produção; controle e qualidade; logística; novos paradigmas; planejamento,

controle e programação da produção; jogos de produção; introdução à filosofia *just-in-time*; (9) em Manutenção Industrial, a ementa prevê: função e tipos de manutenção; criticidade de equipamentos; indicadores; manutenção produtiva total; gerenciamento de falha em equipamentos; capacitação da equipe de manutenção; manutenção mecânica; manutenção elétrica e (10) em Comunicação e Expressão, a ementa prevê: princípios da comunicação humana; regras básicas de comunicação: oral, escrita, multimídia; revisão da gramática básica, com ênfase na ortografia; ortoépia e prosódia e produção do texto científico (lei 10.639/2003 e 11.645/2008).

Revisando a matriz curricular, não identificamos nenhuma unidade didática de caráter não-técnico, humanista, generalista, clássico. Em todas as ementas, também nas referências bibliográficas, podemos constatar a ausência de conteúdos e temáticas de caráter universalista, generalista. Resta então algumas indagações: - não há espaço possível para disciplinas do núcleo comum, tais como Artes, Filosofia, Sociologia, História, Geografia?; - como estudantes se engajarão no mundo do trabalho, se as ementas preveem conteúdos unicamente técnicos? - em que medida é possível a promoção de atitudes profissionais crítico-reflexivas e humanizadoras, sem o oferta de espaços de reflexão nas unidades didáticas técnicas? São indagações que nos possibilitam perceber as distâncias pedagógicas criadas entre o discurso oficial presente no PPC e as práticas de sala de aula. Pode-se distinguir, se uma determinada instituição de ensino sustenta sua proposta pedagógica na reprodução de conhecimentos ou na construção crítica dos saberes: (1) caracteriza-se a pedagogia tecnicista, centrada somente nas disciplinas técnicas; (2) assinalar-se a pedagogia filosófico-crítica, centrada nas disciplinas técnicas e humanísticas.

O que podemos extrair filosoficamente dos dados obtidos é que existem dois pontos-chave na interpretação dos mesmos: (1) diz respeito ao fato de que a sociedade capitalista industrial e financeira demanda um desenvolvimento de altos níveis de conhecimento técnico e tecnológico, para a manutenção do aparato econômico que engendra a sociedade. Isso se dá por meio do aumento da eficácia e eficiência obtida na potencialização das oportunidades de acesso, mas sempre dentro de limites controlados e para certos grupos sociais específicos (filhos das classes médias), haja vista que verdadeiramente não se pretende uma distribuição universal desse conhecimento técnico-tecnológico de alto *status*. É pretendido maximizar a produção de bens e de serviços, mas não o domínio do saber. Para tanto, os conhecimentos precisam de organização continuada e eficazmente conduzida, sendo

que nesse caso, a escola de ensino profissional será tida como eficiente e (2) refere-se ao fato de que nessa mesma sociedade, existe pressões para o estabelecimento de certos níveis de desemprego ou escolarização de aparente qualidade, para que haja um controle dos níveis de mercado, de forma tal que os ganhos capitalistas se mantenham concentrados e fortificados nas categorias de lucratividade, produtividade e distribuição. É nessa direção as ideias de Friedrich August von Hayek (1899-1992) convergem, sobretudo, quando defende que cabe ao Estado uma intervenção que legitime os princípios econômicos hegemônicos. Em sua *teoria da desigualdade produtiva* de 1940 argumentava que a desigualdade é um fator muito produtivo e a igualdade é um vetor de improdutividade: para ele, a desigualdade estimula a competição e esta gera a qualidade e a quantidade das riquezas que transformam a sociedade em uma comunidade livre e, ao mesmo tempo, unida na prosperidade advinda dessa competição entre os indivíduos totalmente livres: “é esse reconhecimento do indivíduo como juiz supremo dos próprios objetivos, é a convicção de que suas ideias deveriam governar lhe tanto quanto possível a conduta, que constitui a essência da visão individualista”. (HAYEK, 1987, p. 76). Nessa perspectiva do *individualismo econômico neoliberal*, o indivíduo é maior do que do coletivo.

> Os valores econômicos são-nos menos importantes do que muitas outras coisas justamente porque em matéria de economia temos liberdade para decidir o que é mais (ou menos) importante para nós. Ou, bem poderíamos dizê-lo, porque na sociedade atual cabe a nós resolver os problemas econômicos da nossa existência. [...] nossa liberdade de escolha, no regime de concorrência, repousa na possibilidade de podermos procurar outra pessoa para satisfazer os nossos desejos, caso alguém se recuse a fazê-lo [...] nada é mais intolerável do que saber que nenhum esforço de nossa parte pode mudar as circunstâncias; e, mesmo que nunca tenhamos a força de vontade suficiente para fazer o sacrifício necessário, saber que poderíamos escapar se nos esforçássemos bastante torna suportáveis muitas situações, por piores que sejam. (HAYEK, 1987, p. 100-3).

A *sociedade* e o *Estado* em um regime neoliberal, segundo Hayek (1987), são as *instâncias* que garantem o espaço para a *livre concorrência* entre os *indivíduos*, ou seja, formam o ambiente de oportunidades econômicas que são aproveitadas ou não por esses indivíduos através de manifestação de *volição produtiva*. O autor defende que a concorrência efetiva é a melhor maneira de orientar os esforços individuais no livre mercado que é a instituição, por excelência, da produção de mercadorias. No entanto, eis um paradoxo nessa concepção, o discurso de que no sistema de concorrência há uma efetiva possibilidade de escolhas livres e que são os indivíduos, por meio de seus esforços individuais, que conseguem melhorar suas condições

materiais e sociais de existência. São os próprios *indivíduos* os *exclusivos responsáveis* pela sua situação de vida atual não havendo um *status quo imperantis*, ou seja, uma realidade concreta que possui suas próprias causas, regras e condições. Assim, a oferta ou escassez de bens culturais, como a educação técnica e tecnológica, é um capital volátil pertencente ao cálculo econômico e financeiro dos grupos dominantes. Nesse sentido, compreende-se porque nas escolas de ensino profissional são tolerados baixos níveis de saber técnico-tecnológico, especialmente para certos grupos sociais determinados como os filhos das classes pobres. Podemos concluir que nesse modelo de sociedade, primeiro estão os interesses pragmáticos da grandeza de produção dos lucros e, em segundo plano, estão as iniciativas de divisão social dos recursos e da educação de excelência. Para garantir essa determinação ideológico-financeira, os conhecimentos tidos como de alto *nível ou status* ocupam quase todos os espaços da matriz curricular, deixando para os conhecimentos encaixados como de baixo *nível* ou *status* na periferia da matriz curricular, normalmente aprisionados nos conhecidos *temas transversais*.

> ao usar a palavra ‘conhecimento’ em termos gerais, considero útil fazer uma distinção entre duas ideias: ‘conhecimento dos poderosos’ e ‘conhecimento poderoso’. O ‘conhecimento dos poderosos’ é definido por quem detém o conhecimento. Historicamente e mesmo hoje em dia, quando pensamos na distribuição do acesso à universidade, aqueles com maior poder na sociedade são os que têm acesso a certos tipos de conhecimento; é a esse que eu chamo de ‘conhecimento dos poderosos’ [...] assim precisamos de outro conceito que chamarei de ‘conhecimento poderoso’. Esse conceito não se refere a quem tem mais acesso ao conhecimento ou quem o legitima, mas refere-se ao que o conhecimento pode fazer, como, por exemplo, fornecer explicações confiáveis ou novas formas de interpretar o mundo. (YOUNG, 2007, p. 1294).

Note-se que “a estrutura do currículo por disciplinas nos dá um exemplo interessante de vários pontos sobre o poder e a cultura” (APPLE, 2006, p. 72) e corrobora para que possamos observar como esse poder e essa cultura são distribuídos no interior da sociedade como recompensas, para pensar como Young.

> Por exemplo, financiamentos substanciais foram dados ao desenvolvimento do currículo de matemática e ciências, enquanto as artes e humanidades receberam menos. Isso ocorreu e ainda ocorre por duas possíveis razões. Primeiro, a questão de utilidade econômica. [...] segundo, o conhecimento de alto *status* parece ser conhecimento discreto, isolado, independente. [...] as artes e humanidades têm obviamente sido vistas como menos propensas a esses critérios, supostamente por causa da própria natureza de sua matéria. (APPLE, 2006, p. 72).

Ocorre que as Artes e as Humanidades parecem resistir a utilidade econômica referida por Apple, implicando em dizer que fazem parte de um sistema cultural insurgente diverso do sistema cultural de consenso, que caracteriza a esfera do metassistema positivista, hegemônico na sociedade contemporânea e que explica o *modus operandi* da ciência, da técnica e da tecnologia. A interação entre os sistemas especializados de correspondência e a subordinação destes a um metassistema de correspondência, é explicado por Lévy:

> uma cultura manifesta seu sistema de correspondência original ao articular uma infinidade de sistemas de correspondências especializadas: a língua, provavelmente o mais importante deles, mas também a religião, as artes, as instituições, as regras de parentesco, a troca econômica, os mitos, as ciências, as técnicas, e assim por diante. Todos esses sistemas estão em relação de similitude, de oposição e de complementaridade no seio de um vasto metassistema de correspondência, tão convencional quanto os sistemas especializados que ele articula. (LÉVY, 2000, p. 24-5).

O metassistema de correspondência positivista, se assim for correto expressar, para não fugir da precisão conceitual de Lévy, corrobora para analisarmos o presente momento histórico relativamente compreensível e afetivamente perturbador. Relativamente compreensível porque no limiar do século 21, o conjunto de atividades e de artefatos da indústria e da cultura mundial, são identificados nos resultados da produção e dos serviços, na gama de informações circulantes nos meios de comunicação de massa, nas tecnologias da informação e da comunicação, nos noticiários do cotidiano, no entorno da vida particular. Podemos entender, de modo parcial, pelo menos, que isso é que podemos chamar de sistema de correspondência da realidade concreta ilusória. Isso gera sentimentos perturbadores, porque nitidamente há um *mal-estar* resultante das alterações articuladas e desarticuladas das formas simbólicas de representação do mundo, de tal modo que o sistema de correspondência dos valores desafia o intelecto e perturba o conjunto de sentimentos do ser humano. Problemáticas cruciais e desafiadoras surgem a todo momento: o grau de descontrole e de desorganização da vida coletiva com a violência, a intolerância e as doenças novas da psique, são efeitos da morte das verdades da *modernidade*? Se isso for correto, estamos diante de um sistema de correspondência da realidade simbólica desajustada.

Essas definições fazem sentido, de acordo com Lévy (2000), ao observarmos o conjunto de eventos ocorridos nos últimos tempos: a rapidez exponencial das criações científicas, técnicas e tecnológicas; a globalização econômica, cultural e

politica; a descoberta do ciberespaço, graças ao aperfeiçoamento da telecomunicação e dos meios eletrônicos e da informática; a rede social possível pelas tecnologias da informação e da comunicação; entre outros eventos. Há uma (pós)cultura que entra em conflito com os sistemas da cultura moderna, remetendo a uma nova lógica de pensamento e de ação, determinada por um metassistema de correspondência de caráter simbólico universal. A base dessa *pós-cultura* assenta-se no desconhecimento como que formando uma nova epistemologia, que admite a existência das dinâmicas múltiplas, fractais e contraditórias que sustentam o inacabado metassistema de correspondência simbólico universal. O conhecimento tradicional armazenado é substituído por um conhecimento de fluxo constante, imprevisível e amorfo.

Não é de se estranhar que no ensino técnico vemos, ao analisarmos detidamente a história de sua criação e crescimento, uma inclinação forte para a manutenção de um círculo vicioso e bidimensional de educação profissional, de tal sorte que os conhecimentos técnicos e tecnológicos recebem uma atenção especial das classes mais poderosas econômica e/ou culturalmente da sociedade e, um menosprezo e combate, dos saberes não-técnicos/tecnológicos. Se restringirmos nossa atenção a estratificação do saber, via currículo, alcançamos uma revelação ainda maior sobre os padrões dominantes de valores e de capitais culturais. [...] “Estou convencido de que não há questão educacional mais crucial hoje em dia do que o currículo.” (YOUNG, 2014, p. 192). Certamente pelo currículo, identificamos a escola com um organismo histórico complexo, contraditório e paradoxal. Mesmo assim é na *escola* que podemos enfrentar os grandes desafios teórico-materiais da atualidade e também aqueles de caráter binômico, como: *verdade* versus *dúvida metodológica*, *crença* versus *racionalidade*, *mercantilismo* versus *capitalismo*, *experimentação* versus *contemplação*, é de se supor a resistência à mudança.

7.5 REPENSANDO O PAPEL DA FILOSOFIA NA MATRIZ CURRICULAR DO ENSINO TÉCNICO NO IFPR

Do exposto até o presente, quais as principais considerações que podemos estabelecer no sentido da tensão entre o que as teorias da educação apresentam e que identificamos em uma determinada realidade concreta? É o que passamos a considerar a partir de agora. Nas Tabelas 6 e 7, apresentam-se os dados extraídos das matrizes curriculares dos cursos técnicos de nível médio de diversas unidades administrativas do IFPR (*campi*), a serem analisados após a identificação,

mensuração e estatística das informações, uma vez que traduzem um universo significativo de amostragem:

TABELA 6 – CURSOS TÉCNICOS SUBSEQUENTES

Eixos Tecnológicos	Cursos	Carga Horária (Total)	Carga Horária (Filosofia)
Ambiente e Saúde	Enfermagem	1.819 horas	nenhuma
Controle e Processos industriais	Eletromecânica	1.680 horas	nenhuma
Desenvolvimento Educacional e Social	Orientação Comunitária	1.200 horas	nenhuma
Gestão e Negócios	Administração	1.120 horas	nenhuma
Informação e Comunicação	Informática	1.000 horas	nenhuma
Infraestrutura	Desenho de Construção Civil	1.200 horas	nenhuma
Produção Cultural de Design	Arte Dramática	800 horas	nenhuma
Produção Industrial	Cerâmica	1.860 horas	nenhuma
Recursos Naturais	Agroecologia	1.460 horas	nenhuma
Turismo, Hospitalidade e Lazer	Cozinha	1.172 horas	nenhuma
Total da Carga Horária:		13.311 horas	nenhuma

Fonte: Dados organizados pelo autor, com base nas informações do site do IFPR (2018).

TABELA 7 – CURSOS TÉCNICOS CONCOMITANTES

Eixos Tecnológicos	Cursos	Carga Horária (Total)	Carga Horária (Filosofia)
Informação e Comunicação	Informática	1.200 horas	nenhuma
Recursos Naturais	Agroecologia	1.200 horas	nenhuma
Total da Carga Horária:		2.400 horas	nenhuma

Fonte: Dados organizados pelo autor, com base nas informações do site do IFPR (2018).

Nas Tabelas 6 e 7, apresentam-se os dados que revelam a dualidade educacional no IFPR, de modo particular, analisando-se os cursos técnicos subsequentes e os cursos técnicos concomitantes, por razões demonstradas, na sequência da análise. Do universo de cursos técnicos de nível médio, filiados aos eixos tecnológicos respectivos, fez-se uma análise baseada em certa amostragem

significava, na modalidade presencial, considerando-se os cursos técnicos integrados ao ensino médio, subsequentes e concomitantes. Grandes desafios e perspectivas curriculares para o ensino de filosofia foram detectados no levantamento, de modo particular, quando isolados os cursos técnicos em seus formatos específicos de oferta. Essa separação é relevante, dado que cada formato de curso atende público-alvo distinto: (1) na Tabela 6, apresentam-se 10 eixos tecnológicos e 1 curso de cada eixo tecnológico e (2) na Tabela 7, expõe-se 2 eixos tecnológicos e 1 curso de cada eixo tecnológico, sendo que foram encontrados 2 cursos nos 22 *campi*. Verificou-se a carga horária total de cada um desses cursos, prevista nos respectivos projetos pedagógicos de cursos e verificou-se, também, a carga horária destinada à filosofia. A seleção de cursos foi realizada aleatoriamente, mas de modo que cada um dos 22 *campi* do IFPR fosse contemplado no levantamento. Optou-se por não identificar cada *campus* com determinado curso, para reforçar a ideia de compreensão do *modus faciendi* da formação técnica profissionalizante ofertada, ou seja, a totalidade. Os números da Tabela 6 e da Tabela 7 revelam que, do total de 15.711 horas-aula dos 12 cursos destacados, em média, temos 1.309 horas-aula por curso, quantidade suficiente para uma formação profissional exigida no mercado de trabalho brasileiro. Chama a atenção o fato de que *nenhuma* carga horária foi destinada para a disciplina de filosofia. Em um ou outro caso, no curso de Orientação Comunitária, a filosofia aparece ao lado de outra disciplina, como a sociologia, com o conteúdo programático de *introdução*, *noções básicas* e *domínio de conhecimentos gerais de filosofia*.

TABELA 8 – CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS

Eixos Tecnológicos	Cursos	Carga Horária (Total)	Carga Horária (Filosofia)
Ambiente e Saúde	Biotecnologia	3.300 horas	160 horas
Controle e Processos industriais	Automação Industrial	3.600 horas	160 horas
Gestão e Negócios	Administração	3.920 horas	120 horas
Informação e Comunicação	Informática	4.000 horas	160 horas
Infraestrutura	Edificações	4.295 horas	160 horas
Produção Alimentícia	Agroindústria	3.532 horas	160 horas
Produção Cultural de Design	Processos Fotográficos	3.880 horas	120 horas

Produção Industrial	Petróleo e Gás	4.280 horas	120 horas
Recursos Naturais	Agroecologia	3.600 horas	160 horas
Total da Carga Horária:		34.407 horas	1.320 horas

Fonte: Dados organizados pelo autor, com base nas informações do site do IFPR (2018).

Na Tabela 8, apresentam-se 9 eixos tecnológicos e 1 curso de cada eixo tecnológico. Da maneira como feito na análise das amostragens das Tabelas 6 e 7, verificou-se a carga horária total de cada um desses cursos, prevista nos respectivos projetos pedagógicos de cursos e verificou-se, também, a carga horária destinada à filosofia. A seleção de cursos também foi realizada aleatoriamente, mas de modo que cada um dos 22 *campi* do IFPR fosse contemplado no levantamento. Optou-se, novamente, por não identificar cada *campus* com determinado curso, para reforçar a ideia de compreensão do *modus faciendi* da formação técnica profissionalizante ofertada, ou seja, a totalidade. Os números da Tabela 8 revelam que, do total de 34.407 horas-aula dos 9 cursos pesquisados, em média, temos 3.823 horas-aula por curso, quantidade suficiente para uma formação profissional exigida no mercado de trabalho brasileiro. Diferentemente das tabelas anteriores, que não registram qualquer carga horária destinada para a disciplina de filosofia, a Tabela 8 aponta para uma realidade concreta mais favorável à filosofia. Do total de 34.407 horas-aula destinadas para as disciplinas técnicas e/ou, como vimos, para as disciplinas mistas ou indefinidas (*tecnologia, sociedade e trabalho, projeto integrador,* entre outros), destina-se para a filosofia um total de 1.320 horas-aula ou 3,8 %, o que resulta, em média, em 146 horas-aula por curso. Levando-se em conta que os cursos técnicos integrados têm duração de 3 ou 4 anos, nos cursos com duração de 3 anos, verificou-se, em média, 120 horas-aula por ano e nos cursos com duração de 4 anos, verificou-se, em média, 160 horas-aula por ano. Sabe-se que cada ano letivo tem 40 semanas de aula, em média, aproximadamente 10 meses de aula, então, deduz-se que a filosofia está contemplada nesses cursos pesquisados, com 1 hora-aula por semana ou 40 hora-aula por ano.

O que se percebeu, preliminarmente, é que existe certo reconhecimento da importância da filosofia nos currículos técnicos, porém, a ignorância do correto significado da presença dessa ciência humana nos currículos de cursos e a resistência automática advinda da ideia de sua inutilidade científica frente aos problemas de ordem prática e técnica, são forças proibitivas que empurram a filosofia para áreas

periféricas do currículo técnico. Assim, a filosofia perde sua potencialidade de ciência humana autônoma no projeto pedagógico de cursos. Por consequência, é desse modo que se fortalecem os discursos e práticas pedagógicas que insinuam ser a filosofia, uma disciplina curricular meramente temática e transdisciplinar. Observa-se que os conhecimentos filosóficos são vistos como dispensáveis na prática profissional e, seus conteúdos, podem ser providos em temas transversais, distribuídos nas disciplinas da matriz curricular e lecionados pelos docentes dessas respectivas disciplinas.

Aqui se identifica a dualidade ainda reinante na formação profissional, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. A filosofia parece ser identificada como disciplina da mera especulação, se essa impressão estiver correta, frente aos dados analisados. Essa característica lhe confere o descarte curricular aceitável e compreensível, na medida em que os cursos técnicos são vistos como instrumentos de qualificação profissional essencialmente práticos, em atendimento às expectativas de perfil mercadológico, qual seja, o de técnicos que saibam *como fazer* e não o de técnicos que saibam *porquê fazer*. Destaca-se que essa cultura curricular tecnicista enraizada nas convicções ou pseudoconvicções pedagógicas impedem um saber integral, domínio epistemológico ímpar para o ensino humanista. Daí a conclusão provisória de estarmos diante de um *currículo técnico anti-humanista*, inibidor da reflexão filosófica, de práticas e processos argumentativos diversos, contrários entre si, mas não contraditórios. Aliás, o *telos* fundamental de todo processo educativo reside no respeito às diferenças que tornam possível a unidade.

São três os desafios e as perspectivas curriculares para o ensino de filosofia no IFPR. Por essa razão, o presente estudo indica a necessidade de que os gestores, pedagogos, docentes (especialmente os filósofos) e estudantes da instituição, procurem o diálogo pedagógico, que transforme o *status quo* da matriz curricular dos cursos técnicos subsequentes e concomitantes, alicerçada no ensino tecnicista e consolidado na resistência ao ensino das áreas humanas, em geral, e da filosofia, em particular. Elenca-se a seguir esses desafios e essas perspectivas: (1) transformar a obrigatoriedade legal do ensino da filosofia, em todas as séries/períodos do ensino médio, estabelecida pelo Parecer CNE/CEB 38, de 07 de julho de 2006, e pela Lei nº 11.684, de 02 de junho de 2008, em obrigatoriedade pedagógica no ensino técnico. A cultura tecnicista da matriz curricular, investigada, gradativamente, será substituída por uma cultura técnico-humanista (integrada).

A ideia de *humanização do currículo técnico* requer um esforço, a partir de uma iniciativa institucional, para o resgate dos conteúdos humanísticos e para a consolidação de uma cultura epistemológica de agregação das competências humanas nas competências técnicas e, vice-versa. Isso indica que, na matriz curricular dos cursos técnicos subsequentes e concomitantes, se faz necessária a inclusão da filosofia com a previsão de 2 horas-aula por semana, independentemente se o curso seja organizado por período semestral ou anual. Isso indica também que, na matriz curricular dos cursos técnicos integrados, já organizados por período anual, se faz necessário o acréscimo de 1 hora-aula de filosofia por semana, em todos os cursos técnicos de nível médio do IFPR.

A emancipação, a integração e a sensibilização são palavras-chave para essa mudança de ideia e ação educacional; (2) a matriz curricular dos cursos técnicos, presente nos projetos pedagógicos dos cursos, pesquisados, é proposta e organizada, primeiramente, por especialistas das áreas técnicas e pelos técnicos de educação. As contribuições ou participações de docentes das áreas de humanas ocorrem, via de regra, em um segundo momento. O docente e o estudante, executam o plano de ensino pré-elaborado.

A participação isonômica de docentes da base técnica e da base comum na concepção, elaboração e execução dos projetos de cursos e de suas respectivas matrizes curriculares, contribui para o estabelecimento de uma proposta pedagógica com respeito às especificidades das disciplinas e de seus estatutos científicos, num viés solidário de construção do conhecimento integral e (3) o conhecimento pretendido nos cursos técnicos, respondem às demandas do mercado de trabalho e não do mundo do trabalho. O conhecimento humanístico secundário ou desprezado, resulta de uma produção em série, como simulacro do que acontece na produção fabril:

> [...] o fato é que, desde que o homem é homem, ele remodelou o real. Na produção de si mesma, a humanidade se efetivou na produção de coisas. A *poíesis* (produção) é, para a *conjunção*, primitiva, arcaica, original. Portanto, é aquilo que nos funda. Consequentemente, ela que nos sustem. Para nós, homens do século XXI, gerenciados pelo *mercado*, nada mais óbvio. (AMARAL FILHO, 2003, p. 65).

A matriz curricular é composta por disciplinas com conteúdos próprios e independentes entre si. A integração curricular é uma estratégia de ensino, é um processo dialético de superação da realidade educacional anacrônica e dualista, porque demanda uma atitude cooperativa, comprometida e consciente de diálogo

pedagógico. Se os docentes trabalham em sincronia didática e com espírito crítico, a consequência imediata é a influência positiva sobre as condutas afetivas, axiológicas, cognitivas e pedagógicas dos estudantes envolvidos nas práxis da educação. O mundo do trabalho precisa ser contemplado em suas dimensões amplas e complexas, favorecendo a formação profissional para a vida, nas suas manifestações, formatos, harmonias e contradições, e não mera qualificação para demandas efêmeras do mercado do trabalho. A técnica e o ensino têm especificidades próprias, mas o que une esses dois polos aparentemente opostos, é exatamente a formação profissional.

Abaixo uma sugestão de um plano de estudos, ementário ou programa da disciplina de filosofia em cursos técnicos de nível médio do IFPR com duração de 3 anos, a ser incorporado nos PPCs, nas modalidades presencial e a distância, para cursos técnicos integrados, subsequentes, concomitantes e Proeja.

7.5.1 Proposta de programa da disciplina de filosofia para os cursos técnicos do IFPR

CAMPUS HIPOTÉTICO DO IFPR	
Curso: Mecânica Integrado	**Eixo Tecnológico**: Controle e Processos Industriais
Componente Curricular: FILOSOFIA I	
Carga Horária (hora aula): 80	Período letivo: 1º ano
Ementa: Conhecer e analisar os principais tópicos da tradição filosófica antiga, desde o rompimento para com a Mitologia até a construção sistemática de Aristóteles, perpassando aspectos da filosofia teórica e prática, conforme descrição: 1. ORIGEM DA FILOSOFIA - A reflexão na filosofia: do mito à razão - Áreas e períodos da filosofia ocidental - A filosofia na diversidade de saberes e conhecimentos 2. TEORIA DO CONHECIMENTO: FILOSOFIA - A filosofia na Antiguidade - A filosofia na Idade Média - A filosofia na Modernidade - A filosofia na Contemporaneidade 3. TEORIA DO CONHECIMENTO: CIÊNCIA - O conhecimento na Antiguidade - O conhecimento na Idade Média - O conhecimento na Modernidade - O conhecimento na Contemporaneidade	

4. FILOSOFIA: ÉTICA E POLÍTICA

- A construção ocidental da ética e da política
- A política na Antiguidade, Idade Média, Modernidade e Contemporaneidade
- A ética na Antiguidade, Idade Média, Modernidade e Contemporaneidade
- Concepções de Estado, moral e lei

Bibliografia Básica:

ARISTÓTELES. Obras. Poética. Retorica. Logica. Física. Metafisica. Tratados de ética. Política: constitucion de Atenas. Madrid, Espanha: Aguilar, s/d.

BARNES, Jonathan. *Filósofos pré-socráticos*. 2. ed. São Paulo: M. Fontes, 1997

CHAUÍ, Marilena. *Iniciação à Filosofia: ensino médio*. São Paulo: Ática, 2010.

Bibliografia Complementar:

ABBAGNANO, Nicola. *História da filosofia*. 6. ed. Vol. 1 e 2 Lisboa: Presença, 2000.

REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario. *História da filosofia*. Vol. 1 e 2. São Paulo: Paulus, 2003.

PLATÃO. *A República*. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, s/d.

CAMPUS HIPOTÉTICO DO IFPR	
Curso: Mecânica Integrado	**Eixo Tecnológico**: Controle e Processos Industriais
Componente Curricular: FILOSOFIA II	
Carga Horária (hora aula): 80	Período letivo: 2º ano

Ementa: Conhecer e analisar os principais tópicos da tradição filosófica da medieval e Moderna, em termos de Filosofia Teórica e Política, perpassando o Racionalismo, Empirismo, Contratualismo e Iluminismo, conforme descrição:

1. FILOSOFIA MEDIEVAL E A FUSÃO ENTRE HELENISMO E CRISTIANISMO

- A transição do Medievo à Idade das Luzes

2. O ALVORECER DA MODERNIDADE

- A construção do homem moderno com o Renascimento
- A política e a construção da ideia de Estado Moderno
- O liberalismo econômico, político versus o socialismo, marxismo e anarquismo
- O totalitarismo, o fascismo, o nazismo e o terrorismo

4. A CIÊNCIA MODERNA, A REVOLUÇÃO INDUSTRIAL E A ILUSTRAÇÃO

- O paradigma da modernidade
- A revolução cartesiana, o empirismo, o racionalismo e o criticismo
- Empirismo, experimentalismo e pragmatismo
- A crise da modernidade e a crítica ao racionalismo
- O método científico das ciências da natureza e das ciências humanas/sociais

5. FILOSOFIA CONTEMPORÂNEA

- A filosofia no século 19: cientificismo, positivismo, idealismo e materialismo
- A fenomenologia, o existencialismo, o estruturalismo e o funcionalismo
- A Escola de Frankfurt e o neopragmatismo
- A filosofia da linguagem e a lógica simbólica
- Concepções estéticas, múltiplas inteligências e mundo do trabalho

Bibliografia Básica:

CHAUÍ, Marilena. *Iniciação à Filosofia*: ensino médio. São Paulo: Ática, 2010.

DESCARTES, René. *Discurso do método*. As paixões da alma. Meditações. Objeções e respostas. São Paulo: Nova Cultural, 1996. (Os pensadores).

HUME, David. *Tratado da natureza humana*: uma tentativa de introduzir o método experimental de raciocínio nos assuntos morais. São Paulo: UNESP, 2001 63

KANT, Immanuel. *À paz perpétua*. Porto Alegre: L & PM, 1989.

LOCKE, John. *Carta acerca da tolerância*. Segundo tratado sobre o governo. Ensaio acerca do entendimento humano. São Paulo: Abril Cultural, 2000. (Os pensadores).

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Contrato social*. São Paulo: Formar, [s.d.]. 130 p. (Grandes mestres do pensamento, 2).

Bibliografia Complementar:

ABBAGNANO, Nicola. *História da filosofia*. 6. ed. Vol. 1 e 2 Lisboa: Presença, 2000.

REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario. *História da filosofia*. Vol. 1 e 2. São Paulo: Paulus, 2003.

TOMÁS DE AQUINO, Santo. *Suma Teológica*. 12 vol. 2. ed. Porto Alegre: Escola Superior de Teologia São Lourenço de Brindes, 1980.

CAMPUS HIPOTÉTICO DO IFPR	
Curso: Mecânica Integrado	**Eixo Tecnológico**: Controle e Processos Industriais
Componente Curricular: FILOSOFIA III	
Carga Horária (hora aula): 80	Período letivo: 3º ano

Ementa: Conhecer e analisar os principais tópicos da tradição filosófica brasileira a partir do século 16, do ensino jesuítica ao ensino técnico no IFPR, perpassando pelos diferentes períodos da história do Brasil até os dias atuais, conforme descrição:

1. FILOSOFIA NO BRASIL NO PERÍODO COLONIAL

- A transição do ensino de filosofia da Europa para o Novo Mundo
- A filosofia no Brasil ou a filosofia brasileira
- As ordens religiosas e o ensino de filosofia

2. FILOSOFIA NO BRASIL NO PERÍODO IMPERIAL

- A demarcação espaço-conceitual da filosofia na Primeira República
- A demarcação espaço-conceitual da filosofia na pós-Primeira República

3. DEMARCANCO A TÉCNICA NA FILOSOFIA DO SÉCULO 20 - Os limites e as restrições das abordagens prévias à questão da técnica - A educação técnica, as ideologias tecnocrática e da especialização - A educação técnica, a filosofia da técnica e da tecnologia - A formação omnilateral na educação técnica
Bibliografia Básica: FRANCA, Leonel. *Noções de história da Filosofia*. Rio de Janeiro: Agir, 1973 JONAS, Hans. *Técnica, medicina y ética*: lá práctica del princípio responsabilidad. Tradução de Carlos Fortea Gil. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, 1997. LEITE, Serafim. *História da Companhia de Jesus no Brasil*. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro/Civilização Brasileira, 1948. Bibliografia Complementar: JAIME, Jorge. *História da Filosofia no Brasil*. Vol. I. Petrópolis: Vozes; São Paulo: Faculdades Salesianas, 1997. PAIM, Antônio. *História das ideias filosóficas no Brasil*. São Paulo: Grijalho, 1967 JONAS, Hans. *O princípio responsabilidade*: ensaio de uma ética para a civilização tecnológica. Tradução de Marijane Lisboa e Luiz Barros Montez. Rio de Janeiro: Contraponto; PUC-RJ, 2006.

7.6 DEFESA DA PRESENÇA DA FILOSOFIA NO ENSINO TÉCNICO DO IFPR

O início dos debates em torno da interdisciplinaridade ocorreu no final do século 20, nas décadas de 1960 e 1970. No Brasil, não podemos ignorar o contexto de sua emergência, pois o país estava envolto nos dilemas da Ditadura Militar, mas esse período da recente história nacional devemos deixar para outra ocasião de estudos. Interessa observar que nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação n.º 4.024, de 20/12/61 e n.º 5.692 de 11/08/71, não há registro algum do termo ou ideia de *interdisciplinaridade*. Com o fim dos *anos de chumbo*, o debate tornou-se mais acalorado e cada vez mais urgente no sistema educacional brasileiro. A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394 de 20/12/96 e dos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997, temos a presença tímida da discussão da interdisciplinaridade nas propostas, discursos e práticas educacionais. A dificuldade pode ser melhor percebida, no texto legal dos Parâmetros Curriculares Nacionais:

> As propostas curriculares oficiais dos Estados estão organizadas em disciplinas e/ou áreas. Apenas alguns Municípios optam por princípios norteadores, eixos ou temas, que visam tratar os conteúdos de modo interdisciplinar, buscando integrar o cotidiano social com o saber escolar. Nos

> Parâmetros Curriculares Nacionais, optou-se por um tratamento específico das áreas, em função da importância instrumental de cada uma, mas contemplou-se também a integração entre elas. (BRASIL, 1997, p. 41).

Parece óbvio que no ensino técnico o debate pouco avançou pelas resistências que a educação profissional possui, conforme já alertamos anteriormente. O que se percebe no cotidiano das escolas profissionalizantes, é um certo desconhecimento proposital ou não das potencialidades que o trabalho educativo interdisciplinar oferece. Na legislação básica da educação profissional, a interdisciplinaridade é tratada de modo superficial e equivocada.

Na Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994, que dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências; na Lei nº 9.649, de 27 de maio de 1998, que dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios, e dá outras providências; e, no Decreto nº 5.154, de 23 julho de 2004, que regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências, não são encontrados anotações, menções ou discussões sobre a interdisciplinaridade. Na Resolução CNE/CEB nº 02/97, que dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio, identificamos uma proposta equivocada de interdisciplinaridade:

> assegurar um tratamento amplo e a incentivar a integração de conhecimentos e habilidades necessários à formação de professores, os programas especiais deverão respeitar uma estruturação curricular articulada nos seguintes núcleos" (BRASIL. MEC, 1997, p. 02).

No que diz respeito a matriz curricular:

> NÚCLEO INTEGRADOR, centrado nos problemas concretos enfrentados pelos alunos na prática de ensino, com vistas ao planejamento e reorganização do trabalho escolar, discutidos a partir de diferentes perspectivas teóricas, por meio de projetos multidisciplinares, com a participação articulada dos professores das várias disciplinas do curso. (BRASIL. MEC, 1997, p. 02).

Na prática, o mencionado *núcleo integrador* acaba por se transformar em uma disciplina voltada para a conclusão de curso, comportando os conteúdos metodológicos específicos para tal finalidade. Os projetos multidisciplinares, em última análise, são apenas representações do que realmente consiste um projeto interdisciplinar. Os desafios para modificar essa realidade educacional é relevante. Por fim, na Resolução CNE/CEB Nº 04/99, que institui *as diretrizes curriculares*

nacionais para a educação profissional de nível técnico, a interdisciplinaridade aparece somente como menção ao artigo 3 da LDB/96, quando o termo é referenciado como um dos princípios da educação profissional de nível técnico, junto com a flexibilidade e a contextualização. Quando a resolução trata especificamente das competências requeridas pela educação profissional, aos estudantes desse nível de ensino, não há menção alguma a competência interdisciplinar, como vemos:

> Parágrafo único - As competências requeridas pela educação profissional, considerada a natureza do trabalho, são as: I - competências básicas, constituídas no ensino fundamental e médio; II - competências profissionais gerais, comuns aos técnicos de cada área; III - competências profissionais específicas de cada qualificação ou habilitação. (BRASIL. MEC, 1999, p. 02).

A resolução, ao estabelecer competências gerais e evasivas, deixa de enriquecer as diretrizes de formação profissional para o ensino técnico, o que corrobora para a continuidade da organização curricular por etapas ou módulos, isolados, independentes entre si, vazias de potencialidades alternativas de formação. O estímulo aos trabalhos em equipe, que são capazes, no máximo, de promoverem certas correlações entre as várias disciplinas ou ciências, de longe atingem o caráter interdisciplinar das áreas de conhecimento. Na educação profissional, é possível e recomendável o intercâmbio entre as disciplinas aparentemente distintas. A interação epistemológica, como estratégia de formação escolar, é um modo complementar ou suplementar que estimula e permite a formulação de um conhecimento abrangente, crítico-reflexivo e contextualizado, que se transforma em um saber-ser, em saber para além da *mecânica didático-pedagógica de ensino-aprendizado*. Por meio dessa estratégica, abre-se uma perspectiva de superação da fragmentação entre as disciplinas ou áreas do conhecimento. Ao promover e proporcionar um ambiente aberto de *reaprendizagem*, favorece um diálogo entre as unidades disciplinares da matriz curricular, relacionando-as entre si, confrontando-as, *resignificando-as*. Assim, os sujeitos do processo educativo podem apoiar-se na interdisciplinaridade, na busca de compreensão da realidade educativa e profissional. Os temas de estudo passam a outra conotação, diversa da tradicional conotação de conteúdo programático, para atingir ontologicamente o *status* de *saber significativo*.

A valorização da interdisciplinaridade está amarrada ao entendimento teórico-metodológico sobre o *estatuto das ciências*, da mesma forma se subordina a compreensão da aplicabilidade das metodologias interdisciplinares das ciências em um contexto de ensino técnico. Aqui enfrentamos a questão da pertinência, mas

sobretudo queremos crer que o *arsenal teórico das ciências* e o *conjunto de encaminhamentos dado pela metodologia interdisciplinar* na atualidade, enriquecem o debate sobre o currículo e educação profissional. O papel que a filosofia pode desempenhar, no contexto dessa discussão, é o que veremos mais adiante. Antes, precisamos demarcar claramente a *questão da pertinência*, acima levantada. O *contexto científico* e o *contexto escolar* na atualidade podem receber complexas interfaces, e isso merece reflexão.

Podemos dizer, em primeira consideração, que o contexto científico atual comporta e desenvolve epistemologias diferenciadas, que se aplicam direta ou indiretamente nas sociedades atuais no Brasil, de modo particular, e alimentam os mais diversos debates acadêmicos. As manipulações genéticas na agricultura, pecuária e corpo humano, o efeito estufa, os derretimentos das camadas polares, os grandes eventos climáticos, as novas endemias e epidemias, os novos sistemas solares, os grandes avanços nas tecnologias da comunicação e da informação, entre outros, são questões que as comunidades científicas tratam diuturnamente, e afetam as comunidades escolares, de modo particular, as instituições de ensino técnico e tecnológico. As epistemologias criadas para responder a essas questões expressam o conteúdo cultural latente no interior das ciências. O reconhecimento das dificuldades em oferecer respostas confiáveis e suficientes ao conjunto de questões levantadas, aparece nos eventos científicos e, porque não dizer, no cotidiano do fazer-científico. Isso explica a emergência de novas disposições, questionamentos e representações do estatuto das ciências, assim como o surgimento de propostas alternativas, muitas vezes chamadas de *pós-modernas*, *hipermodernistas* ou *paraconsistentes*.

No início dos debates acerca do final do século 20 e do consequente limiar do século 21, já podíamos observar os argumentos acerca da metamorfose das ciências e dos respectivos valores das epistemologias científicas. Já se previa uma nova ordem científica, pois se entende que a existência da ciência e de seus respectivos estatutos científicos depende das relações que os homens estabelecem entre si e com o mundo concreto que o circunda: “as leis da física em sua formulação tradicional, descrevem um mundo idealizado, um mundo estável e não o mundo instável, evolutivo em que vivemos.” (PRIGOGINE, 1996, p. 29). No livro *A nova aliança de 1997*, o autor segue nessa linha de raciocínio perguntando, por exemplo, como podem os cientistas das ciências físicas ou biológicas terem instrumentos adequados para resolverem os problemas de suas ciências, sendo incapazes de compreenderem as ciências como

ciências sociais, como estatutos de conhecimento produzidos pelos seres humanos nas relações socialmente estabelecidas. Uma *epistemologia científica* não é senão o resultado das interações do cientista com seu meio, ou seja, advém do complexo cultural, da teia de relações engendradas nas sociedades, do intrincado conjunto de interesses, forças e poderes dispostos nas instituições, sejam elas de caráter científico, educacional, político ou religioso.

As ciências fazem parte das invenções humanas que se transformam, como todas as demais criações humanas. Isso predispõe os argumentos de que a ciência deva ser reconhecida como parte integrante da cultura, sendo que é nela que se desenvolve. Quando discutirmos no próximo capítulo, a incômoda presença da Filosofia no ensino técnico, essas reflexões serão retomadas, alimentando as temáticas levantadas no presente trabalho. Mesmo havendo resistências a essa condição da ciência das suas epistemologias, na *contemporaneidade* isso é uma questão pacífica ou, pelos, suficientemente consensual entre os defensores dessa acepção para o atual momento histórico das sociedades. Ao reconhecer que a ciência é uma cultura científica em transformação, se definindo como obra de seres inscritos no mundo que eles mesmos produzem, e não o resultado espontâneo da natureza ou de alguma determinação sobrenatural, não parece estranho afirmar o caráter histórico-material da ciência do nosso tempo: “chegou o tempo de novas alianças, desde sempre firmadas, durante muito tempo ignoradas, entre a história dos homens, de suas sociedades, de seus saberes, e a aventura exploradora da natureza.” (PRIGOGINE,1984, p. 226). Em outros termos, “a história da ciência afinal de contas não consiste simplesmente em fatos e conclusões extraídas de fatos. Também contem ideias, interpretações de fatos, problemas de fatos por interpretações conflitantes, erros e assim por diante.” (FEYEARABEND, 2011, p. 33).

Em nossos dias, a contradição instaurada na *formulação das ciências* indica que as *predisposições* de validade delas como detentoras de um estatuto indefectível, caíram por terra, ou estão sob suspeitas e críticas. A natureza e os sistemas explicativos e transformativos do mundo tendem fundamentalmente a ternarem-se abertos, quando o estado de desinstalação de verdades se manifesta. Isso gera uma nova lógica discursiva e de pensamento; uma lógica da dialeticidade, não pautada em deduções ou induções encasteladas em laboratórios, centros de pesquisas científicas e universidades; e, um pensamento dialógico pautado em incertezas, falibilidade, caos, probabilidades, desconstruções:

> A ciência moderna constituiu-se como produto de uma cultura, contra certas concepções dominantes desta cultura (o aristotelismo em particular, mas também a magia e a alquimia). Poder-se-ia mesmo dizer que ela se constituiu contra a natureza, pois que lhe negava a complexidade e o devir em nome dum mundo eterno e cognoscível regido por um pequeno número de leis simples e imutáveis. (PRIGOGINE; STENGERS, 1991, p. 04).

Supera-se a acepção da ciência moderna, portanto, com a lógica da dialeticidade e com o pensamento do diálogo: pode-se pensar então em uma ciência (pós)Moderna com a epistemologia interdisciplinar no centro de atenção, capaz de estimular os conhecimentos formais e não-formais, os saberes escolares e tácitos, ou ainda, uma cultura científica de abertura e acolhimento:

> longe de ser o fim da ciência [a decadência], creio que nosso período verá o nascimento de uma nova cosmovisão, de uma nova ciência, cuja pedra fundamental engloba a flecha do tempo: uma ciência que faz de nós e de nossa criatividade a expressão de uma tendência fundamental do universo. (PRIGOGINE, 2009, p. 99).

Na ciência *refundada* em bases *epistemológicas interdisciplinares*, o que é considerado cientificamente meramente subjetivo, ganha o *status* de intersubjetivo congregando objetividades e subjetividades em um único *corpo*. A construção da objetividade científica adquire uma perspectiva diferente daquela concepção de ciência neutra. E neutralidade passa a ter um significado vazio, pois é a troca e não o isolamento que produz o conhecimento: “de tudo isso, podemos concluir que leis deterministas não são suficientes quando procuramos conhecer o futuro. Elas devem ser substituídas por leis que implicam probabilidades.” (PRIGOGINE, 2009, p. 105). No ensino técnico essa nova acepção traria consequências positivas para a discussão da matriz curricular interdisciplinar. O convencimento de educadores e pesquisadores das ciências e da educação seria uma tarefa menos complicada. As unidades curriculares seriam compreendidas como partes de um todo, com intercâmbio permanente de experiências de pesquisa, práticas educativas e teorias. A questão da identidade disciplinar não seria um problema, porque as identidades individuais trazem as características e formas da identidade da matriz curricular. Ao largo do processo, as disciplinas incorporam conteúdos novos, modificam-se e aprimoram-se: “a questão da interdisciplinaridade é mesmo muito urgente, mas muito mais essencial é pensar a crise de paradigmas pela qual estamos passando, a fragmentação ou especialização é apenas um dos aspectos dessa crise.” (FEITOSA, 2004, p. 94). A interdisciplinaridade, tanto na *ciência* quanto na *educação profissional técnica*, é um ganho para o desenvolvimento dos diferentes conhecimentos materiais e simbólicos,

mas como não ocorre naturalmente, só surgirá no conflito epistemológico e por meio de espaços de reflexão conquistados nas instituições públicas e privadas que fazem ciência e educação profissional, em nossa sociedade.

Genericamente, "na complexidade dos problemas aos quais somos hoje em dia confrontados, para chegar a um conhecimento humano, se não em sua integridade, pelo menos numa perspectiva de convergência de nossos conhecimentos parcelares" (JAPIASSU, 1976, p. 62), pode-se definir a epistemologia interdisciplinar. Em outros termos, nas contradições provocadas nas intenções e ações proativas de diversos sujeitos do conhecimento, é que podem emergir formas alternativas de organização e de formulação de saberes organicamente dispostos em uma matriz curricular ou, de modo mais abrangente, de *um projeto pedagógico de curso*. Daí porque percebemos que a discussão sobre interdisciplinaridade é objeto de polêmicas nos círculos científicos e educacionais, fazendo com que o consenso seja uma meta, um *télos*, uma luta, uma perspectiva futura.

O que se pode afirmar sobre essas polêmicas, é que existem duas posições mais ou menos contrapostas. A primeira posição admite haver a possibilidade de diálogo entre as disciplinas científicas ou entre as disciplinas escolares, pois nessa aproximação epistemológica, os horizontes de explicação e de compreensão do mundo concreto e das condições humanas de existência são potencializados, é o caso da bioética. A segunda posição advém dos pesquisadores ortodoxos, que opõem tanto à visão de apropriações planejadas entre as disciplinas, como também da justaposição de umas disciplinas sobre outras, em um processo dialético. Os ortodoxos da ciência e da educação defendem com ênfase o estatuto próprio de cada unidade de conhecimento, disciplina ou área de conhecimento admitindo tão somente colaborações deliberadas sob a forma de temas ou conteúdos transversais. O princípio da autonomia nas colaborações deliberadas parece ser importante nesse processo, mas esconde o pano de fundo por trás dessa acepção conservadora:

> se não é fácil perceber simultaneamente a autonomia relativa do sistema escolar, e sua dependência relativa à estrutura das relações de classe, é porque, entre outras razões, a percepção das funções de classe do sistema escolar está associada, na tradição teórica, a uma representação instrumentalista das relações entre a escola e as classes dominantes como se a comprovação da autonomia supusesse a ilusão de neutralidade do sistema de ensino. (Bourdieu; Passeron, 1975, p. 220).

Não podemos esquecer, como visto anteriormente com Apple (2006), que no mundo moderno o pensamento liberal domina as questões econômicas que permeiam

as sociedades, mas tanto a ciência quanto a educação refletem o liberalismo, pois consiste em um pensamento de poder e de cultura. Por isso, compreende-se a denúncia de falsa autonomia que Bourdieu; Passeron (1975) fazem, na citação em destaque, pois também fazem coro aos críticos da sociedade liberal. Já nas pesquisas da década de 1970, sob o título *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*, seus argumentos ecoavam contra a instrumentação violenta das relações sociais. Para eles, o sistema de ensino comete uma *violência simbólica* na medida em que os valores liberais dominantes são transmitidos como naturalmente válidos. Na linha das convicções desses pensadores, tendemos a pensar que as epistemologias científicas, até aqui analisadas, possuem resistências a mudanças pois estão sob o domínico das classes dominantes econômica e culturalmente, que entendem ser a democratização da ciência por meio da metodologia interdisciplinar, um risco de perda de domínio, poder e hegemonia.

Em nossa tese, vemos então a necessidade de *identificar os erros* e *apontar a ilusão dos conhecimentos advindos acriticamente*, condicionados por interesses e metodologias conservadores de construção das bases do saber profissional. A presença da filosofia no ensino técnico, defendemos repetidamente, é um caminho razoavelmente seguro para que haja espaços de debate sobre os fundamentos e ideologias fundantes da ciência e da educação. Ao mesmo tempo, é uma disciplina solidária capaz de trabalhar em conjunto com todas as demais disciplinas da matriz curricular, em um processo de construção e desconstrução de verdades estabelecidas ou dissimuladas na sociedade. Assim sendo, chegamos ao momento de fazermos algumas considerações finais do exposto até o presente à título de encerramento: (1) *não há coerência teórico-metodológica se analisamos separadamente o currículo, a interdisciplinaridade e o contexto científico na contemporaneidade*: os conhecimentos tradicionais alteram-se permanentemente, em contato com outras formas de conhecer e de fazer, incorporando as novidades adquiridas. Não se pode desconsiderar esse aspecto da realidade concreta, porque isso indicaria uma incapacidade de percepção, assim como certa ingenuidade e distorção do mundo como se apresenta na contemporaneidade. Alguns pensadores alertam para isso tratando esse cuidado histórico como uma tradição reinventada:

> Por ´tradição inventada` entende-se um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regra tácita ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento

> através da repetição, o que implica, automaticamente; uma continuidade em relação ao passado. (HOBSBAWM & RANGER, 1984, p. 10);

(2) *um estudo de fôlego e com bases de dados da realidade concreta, exige como postura de pesquisa uma preocupação com as informações que se manifestam durante o processo de coleta de dados*. Com isso, dizemos que extração da matéria prima para a elaboração e exposição de ideias é uma atitude responsável que une um fazer, um conhecer e um sentir. Tal atitude filosoficamente engendrada, favorece a emergência do pensamento complexo, necessário para o enfrentamento das ilusões simplificadoras da análise e da compilação de dados:

> E, afinal de contas, a partir do momento em que se resgatam assim fragmentos de genealogia, a partir do momento em que se valorizam, em que se põem em circulação essas espécies de elementos de saber que tentamos desencavar, não correm eles o risco de ser recodificados, recolonizados por esses discursos unitários que, depois de os ter a princípio desqualificados e, posteriormente, ignorado quando eles reaparecem, talvez estejam agora prontos para anexá-los e para retomá-los em seu próprio discurso e em seus próprios efeitos de saber e poder? (FOUCAULT, 1999, p. 17);

(3) o *ensino técnico é envolto em questões relativas a técnica e tecnologia, mas também reflete muito a concepção de ciência que permeia a sociedade e suas respectivas instituições de ensino*. Como ambas não são nem boas nem más em si mesmas, nem tampouco neutras, devem ser objetos permanentes de crítica. Seus usos adequados ou inadequados favorecem o surgimento de ideias incoerentes e imprecisas que não corroboram para o desenvolvimento da educação profissional, com a presença da filosofia. As discussões e as pesquisas auxiliam no sentido de manter vivas as possibilidades de enriquecimento acadêmico e profissional e, sobretudo, canalizam os esforços dos educadores para o aumento crescente da consciência teórico-metodológica da educação e para a *revalorização* dos saberes múltiplos, culturalmente construídos e socialmente dispostos para a memória das sociedades humanas. Ao criar um arcabouço de memória do *conhecimento consciente de si e para si*, favorece-se a cultura epistemológica interdisciplinar:

> [...] a crítica à particularização dos saberes deveria, portanto, ser feita em nome de um respeito à multiplicidade e à pluralidade e não como uma busca de organicidade ou de totalidade. [...] talvez o todo, enquanto sistema bem organizado das verdades e dos saberes seja apenas um mito e nunca tenha existido de fato. (FEITOSA, 2004, p. 94-5);

(4) *nas escolas de educação profissional, a tendência de criação de espaços de segmentação dos conhecimentos ocorre no projeto pedagógico de curso,*

formaliza-se na matriz curricular e concretiza-se nas práticas de sala de aula. Por se valer de procedimentos institucionais, a estrutura burocrático-administrativa dessas escolas favorece um ensino tecnicista e velado no exagero de aplicação das normas e diretrizes educacionais:

> Na escola, ser observado, olhado, contado detalhadamente passa a ser um meio de controle, de dominação, um método para documentar individualidades. [...] os efeitos do poder se multiplicam na rede escolar devido à acumulação cada vez maior de novos conhecimentos adquiridos a partir da entrada dos indivíduos no campo do saber. [...] a prática do ensino, em sua essência, reduz-se à vigilância. Não é mais necessário o recurso à força para obrigar o aluno a ser aplicado, é essencial que o aluno, como o detento, saiba que é vigiado. (TRAGTENBERG, 2001, p. 1).

Essa função social da escola profissionalizante para formação técnica, se caracteriza por duas dimensões distintas: socializar o sujeito no ambiente de ensino para que se conforme ao ambiente de trabalho; transmitir os conteúdos culturais e sociais que se apresentam didática e pedagogicamente organizados, sistematizados e testados por epistemologias conservadoras:

> Por *escola* nós vamos entender o aparelho criado pelo grupo dominante para reproduzir seus interesses, sua ideologia. Escola seria aquela instituição superestrutural, na maioria das vezes imposta, obrigatória, e controlada pelos que detêm o poder. Quando essa escola não executar a política e os interesses do grupo no poder, ela é censurada, mudada, reformada, e até mesmo fechada. Escola seria, pois, *o aparelho ideológico do capital* [grifo nosso]. (GUARESCHI, 1990, p. 69-70);

(5) *a presença da filosofia nos currículos das escolas técnicas, é um projeto em curso e que demanda vigilância e ação*. Vigilância para garantir espaços políticos e pedagógicos da disciplina. Ação proativa no interior das instituições de ensino profissional, nas pesquisas acadêmicas e na atuação profissional dos educadores, visando não só a memória da importância do filosofar na tarefa de contribuir para uma formação profissional mais autônoma e crítica, mas também como instrumento de luta por poder emancipador e solidário, que ajude a combater as propostas conservadoras da sociedade atual liberal. A tarefa de ensinar para a compreensão, faz parte de um projeto importante de construção de uma sociedade mais justa e equânime na distribuição de bens materiais e culturais. É um serviço ético para o ser humano em formação no ensino técnico, portador de mensagem da educação como projeto de humanização e não instrumentação de mentes e corpos, uma educação para a cidadania esclarecida. Portanto, aqui se defende a ideia de que educação precisa ser portadora de bases epistemológicas, de procedimentos metodológicos e princípios

ontológicos, no rumo de práticas e teorias educativas voltadas para a contradição existente no aprendizado e no ensinamento:

> [...] se ele [o homem] se relaciona com o produto do trabalho, com seu trabalho objetivado, como um objeto estranho, hostil, poderoso, independente, relaciona-se com ele de tal modo que outro homem estranho, inimigo, mas poderoso e independente, é o senhor deste objeto. Se ele se relaciona à própria atividade como uma atividade não livre, então relaciona-se-lhe como à atividade ao serviço, sob o domínio, a coerção e o jugo de outro homem. (MARX, 1993, p. 167-8).

A presença da filosofia nos currículos profissionalizantes, corrobora para o questionamento e a reformulação da sociedade cada vez mais *tecnicizada* e *cientificizada*, como já abordado anteriormente, apresentando modos e experiências que favorecem a busca pelo conhecimento desinteressado, ou seja, não subordinado ao reino do obrigatório, do superficial e do adestramento intelectual. A profissional deve ser entendida como significativa assim como a construção de pensamento. Na relação estabelecida entre o educador e o estudante, o educador consciente torna a tarefa da educação uma atividade crítica e transformadora.

O educador alienado empobrece a si mesmo, ao seu educando e à sociedade: “os educadores, em geral, blindam-se e recusam-se a discutir qualquer assunto que envolva referências políticas, limitando-se sua ação.” (TOSCANO, 1984, p. 142). Uma educação com visão renovada pode partir da seguinte ideia: as concepções de mundo que permeiam a sociedade se desenvolvem ou se modificam para explicar a realidade em construção de maneira mais adequada e atualizada. A dinâmica da realidade altera o processo educacional, porque altera a formulação teórica. Por isso, a prática e a teoria interagem constantemente: “eis a grande chance duma escola: ela pode ser o local onde se forjarão novas vivências verdadeiramente comunitárias, de onde poderão surgir transformações profundas e radicais em todo o corpo social”. (GUARESCHI, 1990, p. 78). A superação dos desafios e a implantação das perspectivas apontadas, no ensino técnico, requerem a mudança da cultura institucional tecnicista, pelo debate epistemológico e pelo enfrentamento da realidade concreta, encontrada nos cursos técnicos de nível médio.

Espera-se o surgimento de novas metodologias de ensino, nova mentalidade de gestão educacional, nova formação docente e dos estudantes. Vislumbra-se que os recursos, os métodos e as técnicas de ensino, nessa concepção, passem ao segundo plano; e, que as relações humanas afetivas, cognitivas e práticas passem

para o centro do processo educacional, com mediação de conteúdos ensinados e apreendidos de modo cooperativo, participativo e interdisciplinarmente.

7.7 A DIDÁTICA NO ENSINO TÉCNICO DO IFPR NA PERSPECTIVA DA FILOSOFIA

A experiência de vida e profissional alcançada em sala de aula pelo professor, é enriquecedora e, ao mesmo tempo, desafiadora. Diferentemente de outras profissões, como carpintaria, mecânica, programação de computadores ou técnico eletricista, que determinam e/ou direcionam o trabalhador para lidar objetivamente com equipamentos, ferramentas e máquinas, o magistério exige uma qualidade educativa do professor que envolve a reflexão crítica e a prática subjetiva com pessoas. Em um espaço de sala de aula, pode-se encontrar um número infinito de afetos, casos de sucesso ou frustração, competências, habilidades, necessidades e preferências, caracterizando uma especificidade do ensino:

> é o aprimoramento do fator humano que transmite e produz qualidade. Existe hoje reconhecimento crescente sobre isso, inclusive no sistema produtivo, cuja qualidade é expressão da competência humana, muito mais que dos insumos, da matéria-prima, dos métodos, etc. A pedra de toque da qualidade educativa é o professor. (DEMO, 1993, p. 88).

Por essa razão, os docentes que atuam na educação profissional técnica de nível médio no IFPR, carecem de uma preparação sistêmica, radical e de conjunto, para desenvolverem uma didática capaz de dar conta da quantidade e da complexidade do ensino nos cursos técnicos ofertados, dentre os quais: Administração, Agroecologia, Cerâmica, Contabilidade, Edificações, Eletromecânica, Eletrônica, Eletrotécnica, Enfermagem, Eventos, Informática, Massoterapia, Mecânica, Petróleo e Gás, Processos Fotográficos, Produção de Áudio e Vídeo, Programação de Jogos Digitais, Prótese Dentária, Radiologia, Saúde Bucal, Telecomunicações e Transações Imobiliárias. Assim, compreendendo a didática no sentido empregado por Comenius, em sua obra Didática Magna de 1649, ou seja, como arte, ofício ou compromisso de ensinar, entende-se que os sentidos e as práticas da educação profissional em uma instituição tão peculiar, que oferece cursos com diferentes origens, características e finalidades, são difíceis de serem captados e analisados. No entanto, acredita-se que a formação inicial dos professores é um indicativo significativo para esse entendimento:

> as pesquisas em relação à formação inicial têm demonstrado que os cursos de formação, ao desenvolverem um currículo formal com conteúdos e

> atividades de estágios distanciados da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial que não dão conta de captar as contradições presentes na prática social de educar, pouco têm contribuído para gestar uma nova identidade profissional docente [especialmente no ensino técnico]. (PIMENTA, 2005, p. 16).

Destacamos essa questão como relevante para a presente pesquisa: a formação pedagógica de docentes para a educação profissional técnica de nível médio, precisa oferecer qualidade na formação didática, para além das técnicas conservadoras não referenciadas na realidade concreta da sociedade e da escola, assim como, carece de ultrapassar os limites que separam as chamadas ciências duras – ou empírico-formais, ou exatas, ou naturais – das denominadas ciências contemplativas – ou humanistas, ou sociais:

> a Didática terá aí um papel decisivo: ajudar os formadores de professores a desenvolverem competências profissionais do saber conhecer, saber fazer, saber agir e, especialmente, a aprenderem a encontrar soluções frente a problemas didáticos, compreender situações concretas que envolvem as ações do ensinar e aprender. (LIBÂNEO, 2002, p. 36):

Partindo dessa concepção e das especificidades da instituição investigada, como escolha metodológica, passamos a analisar três aspectos que norteiam o planejamento e a execução da didática na educação profissional técnica de nível médio, de maneira especial, no ensino das ciências humanas e sociais. O primeiro aspecto didático diz respeito aos conteúdos programáticos da disciplina de filosofia no ensino técnico: apresentação das temáticas possíveis, dos principais pensadores, das correntes, das metodologias ou teorias. Como os estudantes que procuram os cursos técnicos de nível médio têm como objetivo central um espaço no mercado de trabalho, os conhecimentos não-técnicos são vistos com desconfiança e desinteresse, em um primeiro momento, pois sobrecarregam a carga horária e aumentam a matriz curricular. Se faz necessário convencer e demonstrar aos estudantes que os saberes sólidos e permanentes advêm da multiplicidade das disciplinas, sendo a somatória dos conhecimentos a forma mais eficaz e eficiente de desenvolvimento cognitivo e técnico. Afinal, a realidade concreta exige de cada aprendiz, a capacidade de percepção do todo e não de parcelas do mundo. Para ser um profissional completo, a apreensão do conhecimento, dos processos e instrumentos deve ser integral. Nessa perspectiva, as ciências humanas e sociais precisam contribuir para isso:

> o currículo é um evento de tipo holista. Ele visa a formação de um ser humano, que está sempre em busca de sentido e graça, e poucas coisas são mais desprovidas de sentido e graça do que um currículo fragmentado e sem

> vasos comunicantes. A Filosofia, como disciplina escolar, deve valorizar as demais disciplinas e atividades escolares. Uma didática para a Filosofia não pode ser uma simples adaptação da didática dos outros saberes ou uma coleção princípios didáticos gerais. (ROCHA, 2008, p. 111-12).

A filosofia, portanto, cumpre uma tarefa didática dupla na matriz curricular dos cursos técnicos no IFPR, por um lado, como manifestação de apoderamento e de legitimação das áreas de conhecimento e, por outro lado, como ciência do entendimento humano e social comprometida com o crescimento e o desenvolvimento das novas gerações de profissionais, formadas para o mundo do trabalho com bases teóricas e empíricas legitimadas socialmente. O segundo aspecto didático envolve o método de ensino da disciplina de filosofia nos cursos técnicos de nível médio: a didática tradicional expositiva com os recursos do giz e do quadro, não condiz com as necessidades de formandos técnicos, mais afeiçoados à didática nos laboratórios, envoltos em uma sociedade contemporânea repleta de facilidades tecnológicas e com uma dinâmica própria das redes sociais. Ao mesmo tempo, faz-se necessário cumprir o conteúdo programático e atrair a atenção afetiva/cognitiva dos estudantes, de maneira a não favorecer a ideia da existência de divisão intransponível entre as ciências duras e as contemplativas. As primeiras aulas são fundamentais para que isso ocorra. Ao criar-se uma empatia dos alunos com essas disciplinas, as possibilidades de uma educação profissional crítica e emancipada aumentam potencialmente. Isso demonstra porque o processo de construção dos saberes científicos e técnicos, na atualidade, são tão complexos:

> [...] se organiza segundo abordagens teóricas e normas de observação que permitem apreender as relações entre as variáveis, ou ainda constatar o valor preponderante de uma delas quanto a uma realidade dada, já que se trata de isolar as significações concernentes aos conjuntos de elementos em suas inter-relações, a fim de melhor apreender as motivações, expectativas e intenções dos atores, e de reconhecer a influência neles exercida por diferentes contextos particulares. (TREMBLAY, 2008, p. 28).

A empatia na didática é importante, todavia, não pode ser entendida em toda sua extensão, se for desprezado o fato histórico concreto das ciências humanas e sociais terem perdido espaço educacional, ao longo dos tempos, nas instituições profissionalizantes para as demais ciências. Sabe-se que o status adquirido pelas ciências dos números e dos laboratórios, tais como a física, a engenharia, a medicina e a biologia, para citar algumas, provocou uma pseudo ideia de hierarquia nas ciências, modificando o espaço de legitimação e de empoderamento metodológico positivo. Aliás, vale lembrar que o termo positivo vem do verbo latino positum, que

significa aquilo que é posto, colocado, que está pronto. Nesse sentido, as ciências dos números e dos laboratórios são mais confiáveis e aceitas normalmente pela comunidade escolar, já que oferecem, em tese, análise, descrição, medição e quantificação neutra, precisa e objetiva da realidade como ela é. Nessa visão, a realidade em si pode ser dominada pelas ciências positivas e não pelas ciências contemplativas. Ora, sabemos que há flagrante equívoco na acepção de que as ciências humanas e sociais são contemplativas e, portanto, desnecessárias e inúteis. Uma didática bem planejada e fundamentada na história das ciências e do pensamento, pode corrigir isso, levando aos estudantes informações e dados concretos da importância e utilidade das ciências do homem e da sociedade. Uma didática dialética-histórica é capaz de denunciar as ideologias cientificistas que impedem uma formação profissional técnica de nível médio integral.

O terceiro aspecto didático consiste nos problemas de vida e de trabalho no limiar do século 21 que exigem novas respostas da disciplina de filosofia nos cursos técnicos de nível médio: o estudante que busca a educação nesses cursos carrega consigo os problemas existenciais e profissionais de sua faixa etária, advindos da sociedade atual informatizada e globalizada. As pressões familiares e sociais são de ordem complexa e pressionam a escola, exigindo novas práticas educativas com meios didáticos inovadores e altamente desenvolvidos dessas disciplinas, capazes de resolverem as contradições entre sociedade e escola. Para caminhar no sentido de didática propositiva que estimule os alunos técnicos, a filosofia precisa ir além de seu espaço de domínio e aproximar-se das disciplinas técnicas, com uma filosofia da tecnologia, com papel de ensino que:

> surge em função de uma nova dinâmica que move o ser humano, em que os problemas filosóficos estão mesclados com as técnicas industriais de base científica e com as suas repercussões sobre o meio ambiente e o meio social que delas farão uso. (BAZZO, 2011, p. 130).

Sabe-se que esse campo da filosofia não é de fácil implantação e as resistências dos profissionais de engenharia, tecnologia e bacharéis em geral, serão sentidas com força. É uma tarefa que exige coragem e desprendimento dos educadores filósofos. E isso vale, também, para os demais educadores como os sociólogos. Segundo Barbier (1985), o professor lúcido deve sempre ser capaz de questionar o quê e também o como ensinar, notadamente o educador sociólogo. A educação profissional técnica exige esse compromisso com o ensino esclarecido e

crítico. De fato, no IFPR vemos esse cenário de contradições educacionais que determina um projeto de formação de professores, didática e pedagogicamente bem organizado e executado:

> um projeto para a formação pedagógica de engenheiros, técnicos e outros profissionais, candidatos à docência na educação profissional, deve, necessariamente, dar respostas adequadas a todas essas questões e não apenas 'contornar' uma exigência legal. (OLIVEIRA JÚNIOR, 2018, p. 17).

Esses três aspectos didáticos são percebidos na preparação e execução das atividades educacionais de preparação dos profissionais no IFPR, mas podem ser estendidos para outras instituições profissionalizantes, pois compõem a realidade concreta do fazer pedagógico, expresso nos processos formativos em geral. Enfim, para que o trabalho docente seja bem-sucedido o que mais se destaca: o objetivo do conteúdo programático ou a forma em que foi apresentado? Esse paradoxo, em tese, não tem importância, pois o processo de educação profissional técnica de nível médio, em sua totalidade, é que merece ênfase.

7.7.1 Considerações propositivas

Corroborando com a afirmação anterior, a didática não pode ser vista como elemento necessário e suficiente para entender-se a educação profissional técnica de nível médio no IFPR, pois diversos outros elementos fazem parte dessa modalidade educacional, merecendo investigação, análise e produção de explicações teóricas. Optou-se por essa categoria conceitual para explorá-la com certa profundidade e detalhamento. Mas, algumas considerações propositivas são bem-vindas para uma melhor compreensão do presente estudo: (1) os desafios didáticos impostos na educação profissional técnica de nível médio no IFPR, tornam os sujeitos envolvidos no processo, pessoas mais conscientes de seu papel social e menos inflexíveis em seus posicionamentos, crenças e valores. A preparação e a execução das aulas nos diversos cursos, notadamente das ciências humanas e sociais, estimula as capacidades e as potencialidades dos professores dessas áreas de conhecimento e, em contrapartida, provoca certa empatia dos estudantes e/ou melhor compreensão dos mecanismos de aquisição de saberes e técnicas. Corrobora com essa visão a formação politécnica que, segundo Frigotto (1984, p. 211), "ao mesmo tempo prepara o aluno gradativamente, técnica e cientificamente para o domínio da societas rerum e capacita-o como cidadão para participar ativa e criticamente na construção da

societas hominum.”; (2) a educação profissional, na atualidade, sofre mudanças constantes como reflexo das alterações em curso na sociedade brasileira e a didática acompanha essa mutação. Existem movimentos na comunidade educacional do IFPR, de crítica ao modelo didático tradicional positivista e pressão pedagógica para novas didáticas, abertas aos novos tempos da informatização e da globalização. Para Oliveira Júnior (2018, p. 18), “essa crítica é válida e só reforça a ideia de que é necessária uma formação adequada, e sem improvisos, dos professores da Educação Profissional.”; (3) a formação inicial, por si só, não permite ao educador bacharel perceber que sua compreensão acerca da educação profissional técnica de nível médio é limitada, pelas ideologias pedagógicas liberais e por didáticas conservadoras das faculdades e universidades. A educação, como processo de contradição social, não é entendida na totalidade. A hierarquia das ciências é aceita como normal e nasce daí o descompasso entre a formação humana e a técnica, elevando as disciplinas dos números e do laboratório e rebaixando as disciplinas do comportamento e do pensamento. A presença das ciências humanas e sociais na matriz curricular dos cursos técnicos do IFPR, no entanto, contribuem para uma outra perspectiva futura que nos permite pensar a noção “de autonomia como exercício, como forma de intervenção nos contextos da prática onde as decisões são produtos de consideração da complexidade, ambiguidades e conflitos” (CASTELLI & PEDRINI (2018, p. 10); (4) as pesquisas recentes dos autores citados, que buscam alternativas didáticas para o aprimoramento das práticas educacionais na formação profissional técnica de nível médio no IFPR, estimulam os debates internos e trazem novas formas de entendimento sobre o papel e a função da educação profissional na sociedade paranaense. Isso, porque, para Cury (2000, p. 75), “a educação reflete uma estrutura social, mas, por outro lado, fermenta as contradições”; 5) a ideia de que a educação profissional técnica de nível médio no IFPR, vai além dos conhecimentos e da didática com base técnica, exigindo também a formação humana e social, corrobora para o diálogo e novas formas de compreensão educacional. A influência da filosofia é importante para a consolidação dessa nova realidade institucional. Essa realidade precisa de um espaço educacional crítico advindo dessa filosofia pois, para Gramsci (1999, p. 103), “não busca manter os simples na sua filosofia primitiva do senso comum, mas busca, ao contrário, conduzi-los a uma concepção de vida superior que torne politicamente possível um progresso intelectual da massa e não apenas de pequenos grupos de intelectuais.”

O docente de filosofia do IFPR, portanto, além de lecionar os conteúdos específicos da disciplina precisa estabelecer um compromisso com a ideia de valorizar os conhecimentos técnicos específicos dos cursos técnicos agregando dados e informações com um olhar crítico e emancipatório, o que resulta em uma relação de ensino-aprendizagem com os discentes alicerçada na concepção omnilateral da educação. O professor técnico precisa fazer um esforço para consolidar sua autonomia pedagógica sem a visão unilateral de especialista, uma vez que o docente crítico percebe sua atuação como emancipação de si e de seus alunos.

7.8 A REPRESENTAÇÃO DO ENSINO DE FILOSOFIA NO IFPR: ENTRE A REALIDADE E O IDEAL EDUCACIONAL

A análise direcionada a tecnocracia e a especialização, até aqui, expõe as bases de uma compreensão intelectiva filosófica crítica sobre a herança liberal positivista na educação profissional técnica, presente no IFPR. Essa análise provoca a desconfiança na razão instrumental, desocultando os interesses evidentes e subjacentes, que sustentam um pensamento reducionista e mecanicista do ensino técnico. Defende-se a filosofia para repensar essa realidade educacional concreta, em vista da modificação do *status quo*, que se revela obstáculo para uma formação técnica integral, em uma perspectiva de emancipação humana. Assim ensinam Adorno e Horkheimer: “a filosofia não é síntese, ciência básica ou ciência-cúpula, mas o esforço de resistir à sugestão, a decisão resoluta pela liberdade intelectual e real.” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 227). A Filosofia apresenta-se como uma oportunidade para a reflexão crítica sob a ótica da omnilateralidade.

Para tanto, a filosofia necessita irromper os fatos revestidos de destino, para que a razão se torne autônoma e criadora, capaz de eliminar a contaminação da fatalidade. Por se pretender um saber crítico, no contexto imanente do ser humano racional, carece seguir nesse caminho de abertura. Isso condiz com a promessa feita em seu surgimento, nos períodos míticos da Grécia Antiga, de ser ruptura e não mera continuidade. Essa promessa, como se verificou ao longo dos tempos, constitui sua legitimação. Eis aí a explicação razoável que fundamenta a necessidade da presença da filosofia nessa instituição de ensino técnico: crítica que não se configura ou se estrutura como pura abstração contemplativa. Na verdade, se manifesta como potencialidade para se encontrar o *télos* de qualquer atividade humana: o ensino de filosofia pode ser o caminho pedagógico para o discente alcançar esse *télos*.

A crítica filosófica cumpre esse papel, na medida em que denuncia a tecnocracia e a especialização como amarras para a formação técnica integral, já que geram certo estado de alienação e de individualismo. Nesses estados, o ser em formação técnica se encontra envolto em um determinismo tecnicista que lhe impede de compreender o significado mais profundo da profissão, a construção do coletivo. Para sair desses estados de consciência, é necessário um esclarecimento, que, para Kant, "significa a saída do homem de sua minoridade, pela qual ele próprio é responsável. A minoridade é a incapacidade de se servir de seu próprio entendimento sem a tutela de um outro." (KANT, 2005, p.63). No estado de esclarecimento, o profissional atinge a reflexão crítica e se liberta do estado de reprodução, torna-se capaz de transcender a realidade vivida para a realidade pensada.

A formação baseada na simples observação sensorial, no laboratório, na prática afastada da teoria, no apego ao instrumental e na repetição de comportamentos, carece de sentido. O esclarecimento proporciona a dúvida nos modos de ser e de agir. Como saber pensado, provoca a luta contra os mecanismos de alienação da vida, os conhecimentos superficiais do mundo e a traiçoeira segurança das leis naturais. A técnica pela técnica desmorona. "aqui se tem em mira a possibilidade de a civilização mundial, assim como apenas agora começou, superar algum dia seu caráter técnico-científico-industrial como única medida da habitação do homem no mundo." (HEIDEGGER, 1996, p. 99). Pelo pensar livre, portanto autêntico, o sistema de crenças do profissional começa a ser questionado. Compreendendo suas influências, se apodera do próprio destino. As verdades até então estabelecidas, como a neutralidade e a objetividade das ciências, passam para o campo da dúvida. Outras verdades, como a intencionalidade e a subjetividade, passam para o campo das possibilidades. Nesse momento, a formação humanista toma o lugar da formação tecnicista. Mas, como provocar essa mudança na educação profissional técnica, especialmente no caso do IFPR aqui estudado?

> 'filosofia da tecnologia' surge em função de uma nova dinâmica que move o ser humano, em que os problemas filosóficos estão mesclados com as técnicas industriais de base científica e com as suas repercussões sobre o meio ambiente e o meio social que delas farão uso." (BAZZO, 2011, p. 130).

Esse campo da filosofia não é de fácil implantação, com resistências vindas de engenheiros, tecnólogos e demais bacharéis das áreas biológicas, exatas e médicas:

> no entanto, esta mudança é incontestável e deve-se, sem dúvida, à própria transformação experimentada pela ciência e pela tecnologia – aliás, transformação devida àqueles mesmos que negam a importância de uma análise não tão mecanicista sobre suas criações – e ao destaque que adquiriram no mundo atual. (BAZZO, 2011, p. 130).

No caminho pensado por Bazzo, vemos que a *filosofia da técnica* é um campo a ser explorado para oferecer resistência ao ensino técnico anti-humanista, inibidor da reflexão filosófica. Isso porque é um campo aberto do diálogo transdisciplinar que fortalece os defensores da formação profissional técnica integral com processos formativos humanísticos e técnicos, contrários entre si, mas não contraditórios; diferentes, mas não excludentes. Pela concepção de filosofia da técnica se pode vislumbrar a crítica gradativa à cultura tecnicista escolar presente na matriz curricular dos cursos técnicos do IFPR, a ser construída coletivamente em bases culturais técnico-humanistas ou omnilateral.

> O complexo dos fenômenos que povoam o ambiente cotidiano e a atmosfera comum da vida humana, que, com a sua regularidade, imediatismo e evidência, penetram na consciência dos indivíduos agentes, assumindo um aspecto independente e natural, constitui o mundo da pseudoconcreticidade. (KOSIK, 2010, p.15).

O tecnicismo curricular é uma pseudoconcreticidade e precisa ser combatido pela ideia de uma *humanização do currículo técnico* com esforço de todos os atores sociais envolvidos direta ou indiretamente no processo de formação dos profissionais técnicos. Por um lado, é necessário um espaço curricular maior para os conteúdos gerais ou humanísticos na matriz curricular dos cursos técnicos e, por outro lado, precisa-se fazer a agregação desses conhecimentos nas competências técnicas. Isso indica que, nas matrizes curriculares dos cursos técnicos investigados, se faz necessária a previsão de 2 horas-aula por semana durante todo o curso, seja ele organizado por semestre ou por ano. Cabe ao docente de filosofia promover os valores de emancipação, integração e de sociabilização como conceitos-chave para a construção da formação técnica verdadeiramente integrada; mas, sobretudo, cabe a esse profissional estimular debates com alunos e colegas de trabalho no interior da instituição para ampliar o horizonte de representação do papel destinado a filosofia na formação dos técnicos dos diferentes cursos técnicos ofertados na instituição. Com essa postura de diálogo, pode ocorrer organicamente o fortalecimento do discernimento de que os objetivos gerais dos cursos técnicos respondem às demandas do mundo do trabalho e não do mercado de trabalho. Também pode abrir

caminho para um maior desvelamento do ensino técnico que torna o conhecimento geral ou humanístico secundário ou incompreendido, haja visto que resulta de uma produção escolar em série, como simulacro do que acontece na produção fabril.

Na organização escolar tradicional a matriz curricular é composta por disciplinas com conteúdos próprios e independentes entre si, sendo que poucas disciplinas possuem conteúdos programáticos semelhantes que são trabalhados interdisciplinarmente. A filosofia da técnica promove a integração curricular como uma estratégia de ensino, um processo dialético de superação da realidade educacional anacrônica e dualista, porque demanda uma atitude cooperativa, comprometida e consciente de diálogo pedagógico. A filosofia da técnica pode provocar nas reuniões pedagógicas e nas salas de aula a ideia de que o trabalho em sincronia didática e pedagógica traz como uma consequência imediata a troca conhecimentos e de experiências, e a diminuição gradativa da dicotomia no ensino técnico e humanístico. Para tanto, precisa desenvolver uma base teórica pautada no ensino omnilateral: a razão filosófica deve provocar a desconfiança na educação instrumental, alertando os dirigentes, docentes, técnicos-administrativos e discentes do IFPR sobre os interesses evidentes e subjacentes no ensino técnico. Nessa direção, a razão filosófica será relevante, pois provoca a desconfiança nas certezas preestabelecidas e estimula o discernimento adequado e eficiente das descobertas realizadas antes, durante e depois das pesquisas necessárias para o presente estudo em exposição. Em certa medida, assim podemos concentrar a atenção e desenvolver argumentações críticas, para além das subjetividades crédulas que surgem evidente ou subjacentemente no processo investigativo. A ideia é afastar os pensamentos reducionistas ou simplificadores da realidade concreta, no momento de construção das informações doravante transformadas em conhecimento apropriados em processos cognitivos ou intelectivos.

> Cada homem julga corretamente os assuntos que conhece, e é um bom juiz de tais assuntos. Assim, o homem instruído a respeito de um assunto é um bom juiz em relação ao mesmo, e o homem que recebeu uma instrução global é um bom juiz em geral. (ARISTÓTELES, 1996, p. 119).

O estagirita estimula o cuidado em vista da obtenção do saber e, ao seguir com prudência esse estímulo, temos um direcionamento de caráter eminentemente metodológico. Na busca dos lugares de presença da filosofia no Brasil em sua espacialidade demarca e situada, a advertência acima exposta será constantemente

observada, pois ampara a convicção de que os julgamentos manifestados no encontro com a realidade pesquisada, antes de tudo, precisa ser apoiada pela excelência intelectual e moral visando a consolidação do saber:

> Em grande parte, a excelência intelectual deve tanto o seu nascimento quanto o seu crescimento à instrução (por isto ela requer experiência e tempo); quanto à excelência moral, ela é o produto do hábito, razão pela qual seu nome é derivado, com uma ligeira variação, da palavra 'hábito' [*éthos*]. (ARISTÓTELES, 1996, p. 137).

A consciência de formação filosófica e de hábito benfazejo se coaduna com o atual estudo em desenvolvimento. Refletir para compreender e agir, compreender para refletir a ação, eis uma tarefa filosófica elementar, aqui fundamentada. Afinal, acredita-se que a participação ativa e qualitativa na concepção, efetivação e reformulação da política pública do Estado referente a educação técnica, assim precisa ser estabelecida. O fundamento e a condição *sine qua non* para a apresentação de propostas educacionais, prescinde de um saber fazer pela reflexão:

> [...] em relação a todas as faculdades que nos vêm por natureza recebemos primeiro a potencialidade, e, somente mais tarde exibimos a atividade [...] as coisas que temos de aprender antes de fazer, aprendemo-las fazendo-as - por exemplo, os homens se tornam construtores construindo, e se tornam citaristas tocando cítara; da mesma forma, tornamo-nos justos praticando atos justos, moderados agindo moderadamente, e corajosos agindo corajosamente. (ARISTÓTELES, 1996, p. 137).

No sentido dado pelo filósofo, é que compreendemos a reflexão como a atividade humana por excelência, que nos conduz ao desejo de conhecer e de compartilhar com os outros. A reflexão e o conhecimento são ambas atividades potencializadoras do *humano* e do *social*. O que está subjacente nessa afirmação é a concepção de que o ser humano, como ser racional, realiza-se plenamente em sociedade ou, dito de outra forma, no coletivo humano. A reflexão que carreia o conhecimento, transcende as sensações e as experiências do cotidiano humano, contrapondo o pensamento crítico ao senso comum, de modo tal que as perguntas sobre a origem das coisas existentes se tornam superiores às respostas ou verdades supostamente prontas na natureza.

> Todos os homens, por natureza, tendem ao saber. Sinal disso é o amor pelas sensações. De fato, eles amam as sensações por si mesmas, independentemente da sua utilidade e amam, acima de todas, a sensação da visão. [...] A arte se produz quando, de muitas observações da experiência, forma-se um juízo geral e único passível de ser referido a todos os casos semelhantes. (ARISTÓTELES, 2002, p. 3).

A concepção aristotélica coincide com o propósito dessa tese de doutorado em educação, que é de lançar um olhar filosófico crítico sobre o ensino técnico, entendendo a filosofia como a *arte* capaz de revelar em grande medida ou em medida suficiente as bases de sustentação da educação (*paideia*), da razão (*lógos*), da técnica (*téchne*) e da experiência (*empeiría*). A rigor, construir qualquer apreciação sobre determinado tema ou problema de investigação, pressupõe certa complexidade analítica. O que diminui e arrefece qualquer empecilho, é justamente tratar a filosofia como uma arte humana da inquietação intelectual, que permite a análise objetiva de determinado recorte da realidade concreta preestabelecida ou buscada, porque é densamente enraizada no sentimento de 'ignorância' do homem sobre si mesmo e sobre os outros seres ao seu redor. É a consciência da ignorância que pode transformar o homem em um ser melhor, ou pelo menos, com maiores possibilidades de realização existencial. Quando ocorre a passagem do estágio da ignorância para a consciência da ignorância, o despertar filosófico emerge e seus efeitos dão os primeiros resultados. Mas, tudo isso, se faz como processo dinâmico e não-linear. Exige, antes de tudo, uma saída de certo estado de aceitação do mundo como se apresenta aos sentidos para um novo momento, de rejeição consciente do que se conhece como estado das coisas. O amor pela sabedoria, como atitude filosófica, é experimentado apenas pelo ser humano consciente de sua própria ignorância. Na educação, isso fica evidenciado quando educadores e educandos começam a entrar em uma condição diferenciada de existir enquanto sujeitos do conhecimento, a condição de problematizadores.

Para despertar o entendimento da filosofia, a capacidade de problematização carece de uma disposição mais profunda: o espanto ou admiração. Heidegger (1996) afirma que ter disposição significa se entregar ao serviço daquilo que é próprio do ser do ente. Para ele, já na Grécia Antiga os filósofos Platão (428-347 a.C) e Aristóteles (384-322 a.C) "chamaram a atenção para o fato de que a filosofia e o filosofar fazem parte de uma dimensão do homem, que designamos dis-posição (no sentido de uma tonalidade afetiva que nos harmoniza e nos convoca por um apelo)." (HEIDEGGER, 1996, p. 37). O espanto ou admiração, é a condição humana para problematizar a realidade concreta, o que sinaliza ser a filosofia um caminho de busca da verdade e um estatuto epistemológico de posse do que é *verdadeiro*. Ou em sentido semelhante, ao filósofo resta se espantar com o que se apresenta como verdadeiro, problematizando as verdades estabelecidas como irrefutáveis ou evidentes,

assegurando-se de que o conhecimento se constrói continuamente e de modo contraditório. Do espanto emerge o pensamento crítico e, inversamente, da capacidade crítica surge a admiração.

> Platão diz (*Teeteto*, 155 d): *mála gàr philosóphou touto tò páthos, tò thaumázein, ou gàr álle arkhé philojophías hè haúte*. ´É verdadeiramente de um filósofo estes *pháthos* — o espanto; pois não há outra origem imperante da filosofia que este`. [...] Aristóteles diz o mesmo (*Metafísica*, 1, 2, 982 b 12 ss.): *dià gàr tò thaumázein hoi ánthropoi kaì prõton ércsanto philosophein.* ´Pelo espanto os homens chegam agora e chegaram antigamente à origem imperante do filosofar` (àquilo de onde nasce o filosofar e que constantemente determina sua marcha). (HEIDEGGER, 1996, p. 37).

Como se vê, o pensamento heideggeriano concorda com o pensamento grego platônico e aristotélico identificando o espanto (*thaumázein*) como sendo uma espécie de afeto perturbador (*páthos)* que origina (*arkhé*) a filosofia (*philosophía*). Mas, como toda tradução requer cuidados especiais para evitar a desconstrução do sentido original, o pensador alemão insiste na ideia de que precisamos compreender todos os sentidos expressados nos termos gregos. Assim sendo, podemos compreender que é o espanto que carrega a filosofia de sentido pois impera em seu interior.

> Seria muito superficial e, sobretudo, uma atitude mental pouco grega se quiséssemos pensar que Platão e Aristóteles apenas constatam que o espanto é a causa do filosofar. [...] o espanto é *arkhé* – ele perpassa qualquer passo da filosofia. O espanto é *páthos*. [...] devemos, todavia, ousar esta tradução porque só ela nos impede de representarmos *páthos* psicologicamente no sentido da modernidade. (HEIDEGGER, 1996, p. 37-8).

Heidegger resgata os sentidos dos termos gregos, mas também procura dar uma nova acepção a eles. Pelo espanto nos detemos diante dos entes das coisas pela razão de que são seres como são em si mesmos e não de maneira diversa do que são enquanto identidade própria. É como os gregos antigos ensinaram: diante dos entes ficamos espantados. Por essa razão, é necessário o entendimento do *páthos* como uma *dis-posição* que explica de algum modo o espanto, a *dis-posição* na qual e para a qual o ser do ente se abre. O ser do ente possui a *dis-posição* para o espanto, e o espanto se manifesta como *páthos*. Ocorre que o espanto não pode ser ensinado, nessa acepção, pois é uma disposição do espírito humano antes de ser uma competência ou habilidade adquirida por meio de manuais, métodos ou técnicas de ensino. No sentido aristotélico podemos dizer que a admiração é uma potencialidade humana e o exercício dela como uma atividade efetiva não depende uma vontade conscientemente orientada. A admiração possui causas desprovidas de regras, determinações preconcebidas ou rastreáveis no modo de ser do ente, de tal

modo que não é presumível formar um *mapa do espanto* ou um *mecanismo de extração do espanto*, tornando possível o controle racional de uma marca constitutiva da distinção do ente, para além dos desejos de domínio e compreensão indefectível.

A partir do já refletido, como é possível tornar a filosofia uma disciplina ou uma matéria curricular significativa e oportuna para o contexto do ensino técnico, diante da constatação provisória de que o conhecimento filosófico depende da disposição de espanto de sujeitos em formação profissional, tidos como avessos aos saberes de caráter *contemplativo* ou *humanístico*? Ocorre que o *thaumázein* pode ser, de algum modo, estimulado, pensado, registrado, trazido ao centro de atenção. E, tendo por pressuposto que a filosofia ultrapassa a fronteira de mera disciplina ou matéria escolar, sendo muito mais entendida enquanto uma postura, um modo de ser diferenciado diante do mundo concreto, um saber instituinte, em processo de *reconstrução*, pode-se elevar o *status* dela através da ocupação de espaços curriculares na construção de conceitos, fundamentais para a formação de sujeitos profissionais aptos para os desafios da vida e do mundo do trabalho.

> O filósofo é o amigo do conceito, ele é conceito em potência. Quer dizer que a filosofia não é uma simples arte de formar, de inventar ou de fabricar conceitos, pois os conceitos não são necessariamente formas, achados ou produtos. A filosofia, mais rigorosamente, é a disciplina que consiste em criar conceitos [...]. (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 13).

Os ensinamentos dos autores são desafiadores para os educadores do ensino técnico. Os ambientes das escolas técnicas voltam-se mais para o estímulo *do fazer* de que para a disposição *do pensar* concretamente verificado pelo pesquisador nas principais instituições federais de ensino técnico em Curitiba, na capital do Paraná: por via de regra, os trabalhos de final de curso de nível técnico dessas instituições educacionais exigem a apresentação de um produto e não de uma teoria. Nesse sentido, supostamente, os laboratórios tornam-se mais atrativos aos estudantes técnicos do que as salas de aula. Há uma contradição evidente nisso: não existe aprendizado sem teoria e prática, então precisa haver esforço de todos os sujeitos envolvidos no processo para a superação e/ou diálogo que leve ao entendimento. Se houver interconexão entre os conceitos filosóficos criados e as práticas laboratoriais, a contradição aparente pode ser transposta de algum modo. Mas, também os pensadores chamam a atenção para o fato de que a filosofia não se encaixa nos preconceitos que sustentam noções errôneas sobre ela e sua finalidade.

> Vemos ao menos o que a filosofia não é: ela não é contemplação, nem reflexão, nem comunicação, mesmo se ela pôde acreditar ser ora uma, ora outra coisa, em razão da capacidade que toda disciplina tem de engendrar suas próprias ilusões, e de se esconder atrás de uma névoa que ela emite especialmente [...] e a filosofia não encontra nenhum refúgio último na comunicação, que não trabalha em potência a não ser de opiniões, para criar o ´consenso` e não o conceito. (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 14).

Para Deleuze; Guattari (1992), as crendices que geram certa aversão ou ignorância acerca da filosofia, podem ter suas origens históricas na Grécia Antiga, na ideia de uma conversação democrática ocidental entre amigos que não chegou a produzir o conceito, uma vez que uma parcela de pensadores gregos desconfiava do conceito e nele depositavam certo desprezo. Lembram que o conceito era é a base do campo de batalha das opiniões rivais aniquiladas, por exemplo, entre os convidados bêbados do *Banquete* de Platão. A filosofia, portanto, não contempla, não reflete e não comunica, no sentido banal que os termos normalmente possuem.

> A contemplação, a reflexão, a comunicação não são disciplinas, mas máquinas de constituir universais em todas as disciplinas. Os Universais de contemplação, e em seguida de reflexão, são como duas ilusões que a filosofia já percorreu em seu sonho de dominar as outras disciplinas (idealismo objetivo e idealismo subjetivo), e a filosofia não se engrandece mais apresentando-se como uma nova Atenas e se desviando sobre Universais da comunicação que forneceriam as regras de um domínio imaginário dos mercados e da mídia (idealismo inter-subjetivo). (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 15).

Os pensadores deixam claro, nessa acepção, que no transcurso da história da filosofia as teses e correntes de pensamento favorecem o surgimento de equívocos que marcaram o campo filosófico ora como contemplativo, ora reflexivo e ora comunicativo. Não há uma filosofia fechada ou enclausurada em um tipo ideal, que possa definir sua atuação e finalidade (*telos*), a ser a tarefa de criar conceitos. Mas, “não há conceito simples. Todo conceito tem componentes, e se define por eles. Tem, portanto, uma cifra. É uma multiplicidade, embora nem toda multiplicidade seja conceitual.” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 27). A diferenciação da filosofia para as outras formas de conhecimento reside na produção de conceitos derivados de problemas e de suas respectivas soluções, sem os quais o conceito perde sentido ou significação. Portanto, “um conceito não exige somente um problema sob o qual remaneja ou substitui conceitos precedentes, mas uma encruzilhada de problemas em que se alia a outros conceitos coexistentes.” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 30). Assim, por exemplo, o conceito de técnica (*tékhne*) está ligado ao conjunto de procedimentos de uma arte ou de uma ciência, que visa resolver determinado

problema estabelecido nas relações humanas; esse problema exige a utilização de recursos materiais; os recursos são manipulados; a manipulação exige esforço físico; o esforço físico exige competência teórica; a competência teórica necessita de habilidade; e, a habilidade resulta em um produto.

Em termos educacionais, a *tékhne* estimula a ação pedagógica em dois caminhos distintos: (1) a aceitação da técnica como a determinação pronta e acabada na formação profissional; (2) a apropriação da técnica como a determinação histórica na formação profissional. No primeiro caso, a filosofia é excluída por não ter nenhuma contribuição possível. No segundo caso, a filosofia é aceita por oferecer as condições de reflexão crítica[131]. Isso implica em compreendermos que o conceito transcende a mera descrição da palavra em si, levando o ser que está diante dele a pensar na correspondência imediata de seu significado ou sentido lógico e material. A *motivação* pode indicar certo impulso para sair de uma situação dada, em vista de resultados esperados. O *desejo* pode sugerir certo sentimento de atração que provoca a busca por proximidade. A *inquietação* pode revelar certo estado de agitação que impulsiona na procura de satisfação do que está fazendo falta. A *admiração* pode representar certa disposição emocional que desperta a curiosidade por algo desconhecido e, portanto, ainda não tido como algo compreendido. Ao investigar a correspondência do conceito em alguém ou em algo, o ser humano marcha no trilho da revelação da *verdade* multifacetada nos inúmeros componentes heterogêneos do mundo humano e da realidade concreta.

> O conceito define-se pela inseparabilidade de um número finito de componentes heterogêneos percorridos por um ponto em sobrevoo absoluto, à velocidade infinita. O ´sobrevoo` é o estado do conceito ou sua infinitude própria, embora sejam os infinitos maiores ou menores segundo a cifra dos componentes, dos limites e pontes. (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 33-4).

Os autores Deleuze; Guattari (1992) enfatizam a extensão e a qualidade do conceito definindo-o como consistente – interna e externamente –, mas sem uma *referência* que lhe é superior. Um conceito só pode ser auto referenciado no momento em que é criado, sua constituição reflete o objeto que explica ou, em outras palavras, o conceito possui uma forma, um conteúdo e uma constelação do evento por vir.

> O conceito filosófico não se refere ao vivido, por compensação, mas consiste, por sua própria criação, em erigir um acontecimento que sobrevoe todo o

[131] Esses dois caminhos foram analisados na correspondência entre *filosofia* e *currículo*.

> vivido, bem como qualquer estado de coisas. Cada conceito corta o acontecimento, o recorta à sua maneira. A grandeza de uma filosofia avalia-se pela natureza dos acontecimentos aos quais seus conceitos nos convocam, ou que ela nos torna capazes de depurar em conceitos. (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 47).

Nos momentos educativos, os conceitos podem proporcionar desafios e possibilidades que fazem mudar o sujeito cognoscente, sendo presumível que alguma admiração possa emergir. A questão metodológica central, nesse caso, refere-se à capacidade dos educadores em estabelecer nexos e saber em quê propriamente a filosofia pode ou não servir a técnicos em administração, agroecologia, contabilidade, edificações, eletrônica, enfermagem, informática, massoterapia, mecânica, radiologia, telecomunicações, entre outros, sobretudo quando os conteúdos filosóficos previstos na matriz curricular tratam de *temas de filosofia* ou de *história da filosofia*. A filosofia pode se tornar interessante aos olhos dos estudantes dos cursos técnicos, mesmo que não possuam qualquer grau de conhecimento sobre ela, na medida em que os conceitos filosóficos envolvam direta ou indiretamente os conteúdos de domínio desses colegiais. Nas aulas de filosofia precisa ser mostrado que o conhecimento, de fato, é construído com a criação de conceitos e não com a mera reprodução de ideias de outrem. Assim, as interconexões entre a filosofia e as demais disciplinas técnicas terão sentido, podendo então emergir uma admiração que gere aproximação e não oposição. Há uma terceira alternativa:

> Ora, todo o conhecimento racional é ou a partir de conceitos ou a partir da construção dos conceitos; o primeiro se intitulada filosófico, o segundo, matemático. Consequentemente, um conhecimento pode ser objetivamente filosófico e ainda assim subjetivamente histórico, tal como ocorre com a maioria dos discípulos e com todos aqueles que não veem adiante de sua própria escola, permanecendo neófitos [principiantes] por toda a vida. [...] dentre todas as ciências racionais (*a priori*), portanto, só é possível aprender matemática, mas jamais filosofia (a não ser historicamente); no que tange à razão, o máximo que se pode é aprender a *filosofar*. A *Filosofia* é, pois, o sistema de todo o conhecimento filosófico. (KANT, 1996, p. 495).

Kant (1996), ao explicar o que entende por filosofia e filosofar, ajuda-nos a recolocar a questão da disciplina nos currículos do ensino técnico, tratando sobre o ensino da filosofia e sobre a impossibilidade de apreender-se filosofia. A questão é que, no processo de ensino e de aprendizagem, importa ao estudante exercitar suas competências cognitivas com habilidades mentais, baseadas nos conhecimentos já existentes de filosofia. O aprendizado resulta da repetição de raciocínios conduzidos pela tradição filosófica, que passa por um ensino aberto e dialógico, de tal maneira

que a apreensão da filosofia ocorra no filosofar, no ato mesmo do exercício racional. Filosofar significa, portanto, um *labor* da razão sobre si mesma:

> só é possível aprender a filosofar, ou seja, exercitar o talento da razão, fazendo-a seguir os seus princípios universais em certas tentativas filosóficas já existentes, mas sempre reservando à razão o direito de investigar aqueles princípios até mesmo em suas fontes, confirmando-os ou rejeitando-os. (KANT, 1996, p. 495-6).

Para o filósofo alemão, trata-se tão-somente de um *conceito escolástico* de filosofia, alicerçado na ideia de que se aprende a filosofia *filosofando*. É em uma relação vertical de ensino e de aprendizagem que ocorre a apreensão filosófica, na medida em que o mestre ensina ao aprendiz e este aprende pelo mestre. O conhecimento resultante é, por isso mesmo, o resultado do filtro criado por quem detém o saber que pode, por exemplo, determinar qual corrente de filosofia estudar. A consciência do mestre e a disposição do aprendiz, estão em relação de dependência e de contradição. Se houver predisposição de ensino com liberdade, o filosofar pode ser um ato de apreensão filosófica, um processo dialógico de autonomia (*auto* = próprio + *nomia* = leis). Ao contrário, se a relação de ensino-aprendizagem for baseada na determinação, o filosofar pode ser um ato de imitação filosófica, um processo de heteronomia (*hetero* = outro e a *nomia* = leis). A filosofia corresponde ao sistema de conhecimento que é buscado com o *status de ciência* e não como sinônimo de *amor pelo conhecimento*. A preocupação dos escolásticos recaía sobre a apreensão máxima da unidade sistemática desse saber, ou seja, residia na busca de perfeição lógica da filosofia em seu desenvolvimento, o que implica em dizer que estavam procurando certo distanciamento do pensamento filosófico helenístico[132].

> Mas ainda existe um *conceito cósmico* (*conceptus cosmicus*) que sempre foi tomado como fundamento do termo Filosofia, principalmente quando por assim dizer se personificou e se o representou como um arquétipo do ideal do filósofo. Neste sentido, a Filosofia é a ciência da referência de todo o conhecimento aos fins essenciais da razão humana (*teologia rationis humanae*), e o filósofo é não um artista da razão, mas sim o legislador da razão humana. Neste significado, seria assaz vanglorioso chamar-se a si mesmo de filósofo e arrogar-se uma identidade com o arquétipo existente unicamente na ideia. (KANT, 1996, p. 496).

---

[132] O helenismo corresponde a difusão da civilização grega nas regiões próximas ao mar Mediterrâneo oriental até os territórios da Ásia Central. O apogeu do pensamento filosófico helenístico ocorreu no reinado do imperador macedônico Alexandre, o Grande e seu declínio deve-se justamente ao período após a morte deste soberano em 323 a.C., quando houve a anexação dos domínios gregos, por volta do ano de 146 a.C., ao Império Romano.

Para o filósofo, há uma questão de poder subjacente na visão escolástica, pois o filósofo é que detém o conhecimento filosófico, e a ele deve-se subordinar qualquer interessado na filosofia. Como mestre, promove os fins essenciais da razão humana a seu critério e sob suas regras, impondo a tarefa de estudos dessa forma:

> mas já que ele mesmo [o mestre] não é encontrado em parte alguma, ao passo que por toda a parte nos deparamos com a ideia de sua legislação em cada razão humana, pretendemos unicamente nos ater a esta última e determinar mais precisamente que tipo de unidade sistemática a Filosofia prescreve, segundo este conceito cósmico, a partir do ponto de vista dos fins [*moral*]. (KANT, 1996, p. 497).

Com essa definição, o autor mostra como a filosofia mudou da visão escolástica para a visão moderna. Nesta última, a filosofia possui um conceito cósmico, portanto, tem valor universal e transcende os caminhos da particularidade atuando como uma legisladora da razão humana: é o filósofo que legisla, que é o autor das leis da racionalidade e que estabelece as regras do pensamento racional. Essa visão kantiana tem como marca um antropocentrismo e um criticismo, que merece ser apontada. Apresenta, por um lado, como característica preponderante a qualificação do conhecimento racional, a partir de suas possibilidades e fronteiras limítrofes; e, por outro lado, rejeita radicalmente tanto o dogmatismo quanto o ceticismo absoluto. O dogmatismo é rejeitado, porque é uma crença na competência da razão humana para a construção de sistemas de pensamento que contrariam o movimento reflexivo da crítica, a capacidade que a razão tem de pensar sobre si mesma. O ceticismo absoluto é abandonado, porque se funda na ideia de que a razão humana não pode chegar a verdade, em nenhuma circunstância e ou base de certeza, o que significa afirmar que não há possibilidade do ser humano produzir qualquer conhecimento. Essa teoria do conhecimento, para Kant, é o embasamento da investigação filosófica, seu alicerce ou base de sustentação racional. Há outra explicação do mundo concreto e das relações humanas entre si e com o meio na filosofia: “a relação ao mundo, tal como infatigavelmente se pronuncia em nós, não é nada que possa ser tornado mais claro por uma análise: a filosofia só pode recolocá-la sob nosso olhar, oferecê-la à nossa constatação.” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 16). Se não podemos afirmar que esse sentido dado à filosofia facilita a sua inserção no currículo dos cursos técnicos, ao menos abre possibilidades de aproximação ou certo consentimento epistemológico criando uma ponte de diálogo entre o docente de filosofia e o técnico:

> O mundo fenomenológico é não o ser puro, mas o sentido que transparece na intersecção de minhas experiências, e na intersecção de minhas experiências com aquelas do outro, pela engrenagem de umas nas outras [...] pela primeira vez a meditação do filósofo é consciente o bastante para não realizar no mundo e antes dela os seus próprios resultados. (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 18).

A filosofia pode ocupar um espaço nas escolas de ensino profissional, como o *locus* privilegiado para o pensamento crítico, no confronto relacional entre os sujeitos do processo de ensino e de aprendizagem:

> O filósofo tenta pensar o mundo, o outro e a si mesmo, e conceber suas relações. Mas o Ego meditante, o ´espectador imparcial` *(uninteressierter Zuschauerf*) não encontram uma racionalidade já dada, eles ´se estabelecem` e a estabelecem por uma iniciativa que não tem garantia no ser e cujo direito repousa inteiramente no poder efetivo que ela nos dá de assumir nossa história [...] mas o único Logos que preexiste é o próprio mundo, e a filosofia que o faz passar à existência manifesta não começa por ser *possível:* ela é atual ou real, assim como o mundo, do qual ela faz parte, e nenhuma hipótese explicativa é mais clara do que o próprio ato pelo qual nós retomamos este mundo inacabado para tentar totalizá-lo e pensá-lo. (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 19).

Para o filósofo, quer se trate das coisas ou das situações históricas, a filosofia possui como tarefa, papel ou função, o ensinamento de vê-la bem, sendo que é correto afirmar que ela se realiza, reinventando-se sempre e auxiliando o ser humano a reinventar-se. A filosofia deve ser o alerta constante e permanente para o homem de que ele é um ser de relações, e apenas as relações contam para formar o *homem*. Na formação técnica, esse alerta convém para que o professor de filosofia encontre estratégias para relacionar os conteúdos de filosofia com os saberes técnicos:

> a verdadeira filosofia é reaprender a ver o mundo, e nesse sentido uma história narrada pode significar o mundo com tanta ´profundidade` quanto um tratado de filosofia. Nós tomamos em nossas mãos o nosso destino, tornamo-nos responsáveis, pela reflexão, por nossa história, mas também graças a uma decisão em que empenhamos nossa vida, e nos dois casos trata-se de ato violento que se verifica exercendo-se. (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 19)

O reaprendizado é um problema filosófico e uma questão pedagógica, pois envolve graus de conhecimento entre os sujeitos da relação educacional necessitando uma predisposição ao diálogo: essa perspectiva aproxima as subjetividades dos sujeitos cognoscentes (educador e educando) supostamente opostos, por meio do mundo fenomenológico descoberto em conjunto. A filosofia no ensino técnico é um passo significativo para a construção de alternativas curriculares que vislumbram uma formação integral do ser em processo de instrução formal/aprendizagem profissional.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Toda conclusão carrega em si a ideia de tarefa pronta e acabada e temos ciência ser o trabalho acadêmico-científico uma obra determinada, com alcance circunscrito ao projeto de pesquisa inicial, configurado na problemática, nas hipóteses, na metodologia, nos objetivos propostos, no estado teórico do tema e nas condições efetivas de estudo. Não tendo a pretensão de estar de fato acabada, procedemos como considerações à guisa de conclusão. Assim sendo, trataremos de expor aqui os resultados até então obtidos durante a investigação para demonstrar a relevância da tese proposta, nestes termos: *condições e contradições do ensino da filosofia no Brasil: da instrução jesuíta ao ensino técnico no IFPR*.

No capítulo intitulado *a presença da filosofia na Grécia Antiga: uma releitura,* observando as transformações políticas das cidades-estados gregas, que ensejaram a ruptura dos regimes aristocráticos ou oligárquicos e o florescimento da democracia, ambiente propício de desenvolvimento dos saberes filosóficos gregos que demarcaram um novo pensamento ocidental. Para tanto, foram importantes as *viagens marítimas*, o uso de *calendários*, a fixação de *moedas* ou *dinheiro*, a prática da *escrita alfabética*, a consolidação da *pólis*, a instituição do *debate político* e o império da *lei*. Vimos aparecer o *espírito popular* na *ágora* determinando o novo modo de resolução de questões públicas, exercitado sob a forma de pensamento filosófico.

A filosofia grega, nesse sentido, resultou das técnicas de argumentação convincente e coerente necessárias na *pólis* e na *ágora*, espaços de convívio de todos os tipos de indivíduos e das diversas condições de sua existência. Nas cidades-estados de Atenas, Esparta, Samos, entre outras, no lugar do poder dos *génos* surge o poder dos *políticos*, transformando a *prerrogativa de sangue* das famílias poderosas em função de nascença ou riqueza, em *prerrogativa de justiça*, dada aos cidadãos enquanto representantes dos interesses da cidade. Nesse processo, a estrutura tradicional mantida pelos *eupátridas* foi colocada em xeque pelas metecos e escravos, o que exigiu a constituição de legislações ou reformas para estabelecimento pétreo das leis ou regras codificadas de Drácon, Sólon, Pisístrato, Clístenes, Efialtes e Péricles, sendo o resultado disso verificado na *isegoria* e na *isonomia*, como novo *modus operandi* democrático.

Nesse cenário, a filosofia encontrou terreno fértil para seu desenvolvimento, assim como as artes, como arquitetura, escultura, dança, música, pintura, teatro e

literatura, sobretudo a poesia e a prosa. A contradição, ou paradoxo, desse movimento de transformações pode ser observada na reduzida participação efetiva das mulheres, crianças, estrangeiros e dos escravos na vida coletiva grega, via seleção censitária, ou seja, cerca de 90% do povo ficava excluído do controle e constituição de bens artísticos, econômicos, jurídicos, políticos e religiosos, mantendo a herança do escravismo e do patriarcalismo. Para os gregos parecia não haver essa contradição ou paradoxo, como indica nossa percepção atual pois estavam imersos em verdades limitadas pela sua visão de mundo. Conforme vimos, boa explicação disso se encontra na *filosofia da natureza*, notadamente nas obras de Aristóteles. Contudo, também é necessário compreender esse pensamento no contexto da emergência e consolidação da filosofia em todo território grego: a filosofia nasce primeiro nas colônias da Ásia Menor e da Magna Grécia – Samos, Éfeso, Mégara, Mileto, Rodes, entre outras – e, depois, desenvolve-se na mãe-pátria, especialmente em Atenas. As crenças mitológicas presentes nesses locais afastados alimentavam as ideias de destino ou predestinação que foi substituída pela explicação filosófica, em um processo de ruptura não-absoluta, em que a *intenção divina*, como explicação da vida, foi trocada pela *intenção da natureza*, sem ainda o grego perceber ainda que para além disso existe a *intenção humana*.

Na realidade concreta grega, tal limitação filosófica se deu pela herança oriunda da religiosidade pública e dos mistérios. Por um lado, a religiosidade pública era impregnada pelos mitos narrados por Homero e Hesíodo, o que indica um papel central das divindades na formação do espírito e intelectualidade grega: a antropomorfização dos deuses suscitou a cosmogonia e a teogonia que alcançaram a educação, filosofia, religião, esfera privada e pública dos gregos. Por outro, as idiossincrasias politeístas eram questionadas por grupos secretos de *órficos* que buscavam nos *mistérios* outra explicação para a vida chegando a ideia da existência de uma dualidade ôntica: a alma e o corpo. O entendimento sobre a vida e a morte, pela teoria da metempsicose, rompe com a visão naturalista até então difundida, em que os impulsos e os comportamentos presentes no corpo devem ser dominados, ao passo que a purificação da alma encarnada no corpo deve tornar-se a finalidade da existência humana. A dualidade ôntica atingiu a filosofia grega e seus traços podem ser percebidos nas teorias filosóficas de Pitágoras, Sócrates, Platão e Aristóteles.

Identificamos a filosofia por dois aspectos, a saber, aprender sua demarcação espacial para então compreender sua demarcação conceitual: (1) para os filósofos

gregos, sinteticamente, a filosofia é um tipo especial de saber, uma filiação do homem à sabedoria, ou ainda, uma amizade pelo conhecimento que transforma o próprio ser filosofante e o mundo por ele habitado, sendo, pois, uma cosmologia. A filosofia é uma disposição da natureza humana provocada pelo espanto e/ou admiração. Nesse sentido, identificamos o espanto (*thaumázein*) como sendo uma espécie de afeto perturbador (*páthos)* que dá origem (*arkhé*) a filosofia (*philosophía*); (2) para parcela dos filósofos modernos a filosofia é a geradora de conceitos derivados de problemas ou de suas respectivas soluções, o que lhe dá sentido ou significação. Aprender a filosofia significa aprender o conceito que só se aprende filosofando. O exercício de filosofar é, portanto, uma tarefa teórica e prática: teórica porque depende da apreensão do que é o conceito; e prática porque resulta da constante atitude de pensar como condição de aprendizado. A filosofia corresponde ao sistema de conhecimento que é buscado com o *status de ciência* racional e não apenas como sinônimo de *amor pelo conhecimento*. É o filósofo que legisla, que é o autor das leis da racionalidade e que estabelece as regras do pensamento racional. A meditação do filósofo deve ser consciente o bastante para não realizar no mundo e antes da filosofia, os seus próprios propósitos. Em última análise, a filosofia deve ser o alerta constante e permanente para o homem de que ele é um ser de relações e apenas as relações contam para formar o *homem*. Na formação educacional de cursos técnicos, este alerta convém para que o filósofo encontre estratégias para relacionar os conteúdos de filosofia com os conhecimentos técnicos, para ligar-se o filósofo ao técnico.

No capítulo sobre *a filosofia no Brasil e a intelligentsia lusitana: uma reflexão situada no espaço-tempo*, adotamos uma abordagem histórica com viés filosófico, estabelecendo uma análise a partir do século 16. Com isso, desvelamos a mentalidade portuguesa do período identificando na *inteligência (intelligentsia) lusitana* as bases de estabelecimento das condições da descoberta do país e da introdução da filosofia no território nacional. Abordamos essa questão enfrentando temáticas controversas, mas necessárias para o desenrolar da narrativa da tese, como a colonização do Brasil na era das grandes navegações portuguesas no período manuelino de Portugal. Comprovamos com documentos régios, depoimentos históricos, cartas náuticas e mapas que a *ilha de Vera Cruz* fez parte de uma empreitada estratégica bem planejada de hegemonia portuguesa sobre as demais nações europeias, o que auxilia para desmistificar a ideia de que os colonizadores não acumulavam uma cultura europeia avançada para a época, com variados

conhecimentos astronômicos, cartográficos, geodésicos e de engenharia de construção naval. A ideia desse estudo detalhado baseou-se na intenção de demonstrar que a história econômica da colonização no Brasil coincidiu, em alguma medida, com a histórica do pensamento brasileiro, de modo especial, com a filosofia brasileira e/ou filosofia no Brasil.

A revisitação da polêmica da conquista e domínio colonial do país ajudou-nos a perceber as incoerências das interpretações documentais e factuais acerca dos descobrimentos lusitanos, minimizando certa lenda *estórica* difundida em parte das instituições de ensino, documentos escritos, debates ou eventos. Reiteramos que fomos às minúcias da investigação, não para exagerar no detalhamento da narrativa ou mesmo para desviar o foco da tese, mas sim para que o leitor do presente texto seja capaz de tomar as suas próprias conclusões acerca do evento da conquista do Brasil e da expansão ultramarina da mentalidade portuguesa no Novo Mundo. Nesse sentido, apresentamos dois quadros abrangentes de construtores, cientistas, artistas e pensadores no período do renascimento português. Esse processo civilizatório lusitano foi exemplificado destacando o valor educacional, epistemológico, ético, filosófico, político e religioso da nacionalidade lusitana. Essa inteligência portuguesa se fez presente na produção filosófica que observamos nos colégios e seminários implantados no Brasil, nos processos de ensino e de aprendizagem.

Demarcada a investigação, foi possível analisar a presença da filosofia na Nova Lusitânia do século 16, trazida pela Companhia de Jesus. Como ficou evidenciado em nosso estudo, a formação educativa inicial dos brasileiros correspondeu a uma certa adaptação ou acomodação ao pensamento dos emigrados europeus. Os religiosos jesuítas cumpriram, de algum modo, o pioneirismo *missionário* eurocêntrico em resposta aos eventos da Reforma Protestante que marcaram a história da Igreja Católica e dos Reinos Católicos no período investigado. Nesse contexto, vimos a importância da criação da Companhia de Jesus em 1540 e do Concílio de Trento de 1545 a 1563, como movimentos de contrarreforma e de expansão do ideal cristão nas terras incógnitas, em que a criação de seminários e de ordens religiosas para a evangelização do Novo Mundo foram propícios para a chegada da filosofia ao Brasil. Com os jesuítas, a coroa portuguesa vislumbrou as dimensões continentais do país. Com as missões jesuíticas, ampliou-se o mapeamento do território nacional, conheceu-se mais a fauna, a flora e a diversidade das nações alóctones aqui existentes. Pela catequização e instrução jesuítica aprendemos que houve equívoco

na pretensão classificatória dos grupos nativos à luz da cultura europeia religiosa e que, sem a presença jesuíta teríamos somente a visão unilateral da coroa lusitana acerca dos fatos ou eventos desenrolados no processo de colonização do Brasil. É necessário termos o contraponto da história, as contradições, os embates e as diferentes visões dos grupos hegemônicos e dos grupos minoritários que foram desfavorecidos no processo de educação, evangelização e do domínio colonial.

No capítulo *a filosofia no Brasil colonial e imperial*, trouxemos a compreensão do modo de ocupação do país, ocorrido a partir do século 16 e quais termos ou condições. No processo de urbanização inicial do país observamos a criação das vilas, como São Vicente em 1532 e a fixação de Salvador como a capital colonial até 1763. Nesse movimento expansionista, além dos jesuítas foram importantes os bandeirantes e os sertanistas, pois ampliou-se o domínio do território, as atividades econômicas prosperaram, mas houve um amplo aniquilamento físico-cultural dos nativos, assim como a escravização dos negros africanos que aqui foram trazidos por meio do tráfico negreiro. Na formação paradoxal da população brasileira, analisamos o crescimento demográfico estimado ou recenseado, constatando que a população passou de 15 mil habitantes em meados do século 16 para cerca de 14 milhões de habitantes no final do período imperial.

Para nossa investigação sobre o ensino técnico, destacamos a divisão social do trabalho no período imperial, como indicador de formação da base de demanda para a futura criação de instituições de formação profissional técnica no início do século 20, de dois grandes grupos[133] e dois pequenos grupos[134]. Esses grupos sociais se dividiam em reinóis, colonos dominantes, silvícolas, escravos africanos e estrangeiros brancos pobres, o que formava uma espécie de amálgama social e cultural em ebulição e conflito. Destaca-se, durante a pesquisa, vários movimentos de reforma, revolução ou sustentação do *status quo* nacional, destacando a Guerra da Independência do Brasil entre 1822 e 1825.

A filosofia ficou estabelecida no país nesses períodos analisados, mas há pelo menos duas controvérsias: (1) houve reprodução do pensamento filosófico português oriundo da *Ratio Studiorum* e (2) há escassez de registros do pensamento filosófico brasileiro impedindo sua melhor compreensão ou debate. Na riqueza das descobertas

[133] Profissionais liberais e profissionais manuais ou mecânicos.
[134] Profissionais diversos e serviçais domésticos ou pessoas sem profissão.

feitas, enfatizamos o quadro de filósofos desse período pré-republicano mencionando suas contribuições para a formação nacional do pensamento brasileiro, o primeiro citado, foi o padre Nóbrega e o último, Domingos Guedes Cabral. A filosofia inicialmente foi implantada pelos padres jesuítas com a alfabetização dos nativos e dos filhos dos portugueses nascidos em solo nacional e com o ensino da filosofia de caráter escolástico nos colégios, conventos e seminários de formação sacerdotal. O ensino tinha ênfase nas disciplinas humanistas clássicas sob a pedagogia da *Ratio Studiorum*, sendo a filosofia inicialmente um privilégio de alguns poucos senhores ricos e ilustrados. Com a ampliação da oferta educacional, nos colégios, o público-alvo para a filosofia foi ampliado para a formação de futuros sacerdotes e para os leigos interessados na formação filosófica. Observe-se que a herança desse modelo educacional é devida aos colégios de Évora em Portugal, sendo o primeiro curso de filosofia ofertado no Colégio da Bahia em 1572.

A hegemonia da instrução jesuíta, as correntes filosóficas e o modelo de ensino, sofreu um golpe quando esses religiosos foram expulsos de Portugal e de suas colônias em 1759, o que ficou conhecida como a Reforma Pombalina do reinado de Dom José I e de seu ministro o Marquês de Pombal. As linhas liberais e regalistas das reformas pombalinas puderam ser executadas plenamente na década de 1770, com questões de infraestrutura e de economia, mas sobretudo com a reforma no sistema de ensino da Universidade de Coimbra com os *Estatutos Novos* por livros, sendo que no livro 1 ficou o Curso teológico; no 2, os Cursos jurídicos (cânones e leis) e no 3, os Cursos das ciências naturais e filosóficas (filosofia, matemática, medicina). O projeto de Pombal consistia em afastar definitivamente a escolástica jesuítica dos colégios portugueses; entronizar a mentalidade filosófica iluminista na cultura lusitana; enaltecer a ciência e a tecnologia como alternativas para o progresso econômico português; consolidar as doutrinas e instituições da monarquia absoluta esclarecida em vista da confirmação da autoridade régia; e, confirmar o privilégio exclusivo do Estado nas atividades culturais, econômicas, legais e políticas do Reino.

No Brasil, com a expulsão dos jesuítas, observamos o despertar de uma questão pouco debatida até então: o ensino de filosofia até então somente refletia o pensamento europeu lusitano ou poderíamos tratar de uma filosofia brasileira autônoma e circunscrita nas temáticas próprias da *Nova Lusitânia*? A maioria dos filósofos estudados, revelou posicionamentos teóricos semelhantes, como em Jaguaribe, Romero, Franca, Prado Júnior, Cruz Costa e Vita. O consenso entre eles

é de que o registro de nascimento da filosofia no Brasil ainda não foi lavrado, como nos moldes da filosofia grega, europeia ocidental e estadunidense. Na contramão dessa visão, Bezerra investigou e localizou os registros das obras filosóficas brasileiras dos períodos iniciais do Brasil, até então desconhecidas e/ou inéditas para os historiadores ou filósofos. Para o filósofo carioca foi a mestiçagem que promoveu o encontro da *filosofia dos povos primitivos* com a *filosofia dos portugueses* e, finalmente, com a *filosofia dos brasileiros*, entre os quais: padre Antonio Vieira, Manoel do Desterro, Diogo Gomes Carneiro, Frei Matheus da Encarnação Pina, Nuno Marques Pereira, Matias Aires, Frei Gaspar da Madre de Deus, padre Francisco Luiz Leal e Frei Caneca. Assim, em meio ao debate paradoxal acerca da existência ou não de uma filosofia brasileira, observamos 2 aspectos: (1) a filosofia no Brasil inicialmente se vinculou a formação eclesiástica, mas transcendeu em outras problemáticas e (2) o estudo dos primeiros filósofos brasileiros permite um debate acerca da existência de uma filosofia de caráter nacional.

No capítulo *a filosofia no Brasil: do Império a Nova República*, verificamos em que medida houve alteração no quadro da filosofia no período pré-republicano, em que ocorreu um esforço da intelectualidade brasileira de construir uma epistemologia teórica minimamente original sem romper com a razão pragmática herdada dos portugueses. Mas, nos períodos citados, qual o cenário em que a filosofia aparece inserida no mundo e no Brasil? O cenário da invasão das tropas do Imperador Napoleão Bonaparte ao território lusitano durante a Guerra Peninsular, que obrigaram a fuga da família real portuguesa para o Brasil em 22 de janeiro de 1808. E foi a presença de Dom João no Brasil que engendrou uma *inversão metropolitana* transformando o país em sede de governança imperial ultramarina lusitana. O fato inédito de uma corte europeia estabelecer-se fora da Europa também trouxe outro ao declarar guerra à França, pois Dom João introduziu o Brasil no cenário político-militar internacional. Ele obrigou o país a criar um corpo diplomático no final do Império e revelou a aliança de Portugal com a Inglaterra, resultando na quebra do Pacto Colonial. Esses fatos trouxeram uma nova dinâmica para a estrutura brasileira de cultura, economia, filosofia e política sendo que, dentre tantas consequências, destacam-se: criação da cadeira de ciência econômica e de anatomia; instituição da Companhia de Seguros Boa-Fé; nomeação de ministros e secretários de Estado; permissão de livre estabelecimento de fábricas e de manufaturas; regramento para os navios de comércio, do comércio de pólvora e de salitre; isenção para os navios da

Capitania da Bahia fazerem o comércio de escravos da Costa da Mina; criação de diversos cargos e de funções régias; construção do Real Arquivo Militar, de farmácia no Hospital Militar e da Marinha; criação do Banco do Brasil em 1808 e da Biblioteca Nacional em 1810; etc. Isso tudo estimulou o crescimento e o desenvolvimento das vilas e cidades litorâneas no século 18 e no decorrer do século 19.

A importação de mercadorias pela abertura dos portos e o intercâmbio com estrangeiros franceses e ingleses alçaram o Brasil no processo de *modernização* com efeitos, por exemplo, no desenvolvimento da filosofia e dos mecanismos para o futuro ensino técnico nacional, por meio de escolas de ciências, artes e ofícios, para serralheiros, oficiais de lima e espingardeiros, para guardas marinhas e militares, de pintura, escultura e arquitetura civil, dentre outras e; cursos especializados de cirurgia, anatomia, agricultura, medicina, desenho industrial, química, dentre outros. Lembramos a criação da Escola Politécnica em 1874, que atualmente é a Escola Politécnica da UFRJ. No caso específico da filosofia, as mudanças não foram significativas, com a utilização didática das aulas régias e com o desenvolvimento do programa pedagógico tomista, tendo como uma das exceções, o Colégio Pedro II. A legislação educacional sofreu um movimento de avanços e retrocessos em torno da ideia da educação, o que analisamos a partir da Constituição do Brasil de 1824, da Lei de 1827, da reforma constitucional de 1834, das Reformas Couto Ferraz e Leôncio de Carvalho, do substitutivo Rui Barbosa de 1882 e do projeto Cunha Leitão de 1880.

No caso da filosofia, o período imperial brasileiro demonstrou indícios de sua presença na capital e nas províncias, condicionada ao fato de ser ela um pré-requisito durante o período imperial para o acesso aos cursos superiores. Era, portanto, restrita a alguns colégios no país e gozava de prestígio no Colégio Pedro II, com a utilização de compêndio clássico aristotélico-tomista, que sofria resistências, sendo combatida por parcela de intelectuais e educadores e assegurada minimamente nas legislações educacionais. Outra parcela de pensadores e professores formavam a ala de resistência e defesa da filosofia, dentre os quais Frei Francisco de Mont'Alverne, Silvestre Pinheiro Ferreira, Domingos José Gonçalves de Magalhães, Eduardo Ferreira França, Manoel de Moraes e Vale, José Soriano de Souza, Tobias Barreto, Silvio Romero, Benjamin Constant, Miguel Lemos, Luis Pereira Barreto e Teixeira Mendes. É nesse cenário que se destaca Rui Barbosa ao elaborou o parecer em 1879 sobre a reforma do ensino secundário e superior recomendando a manutenção da cadeira de filosofia nos cursos secundários.

As legislações educacionais que sucederam após a Proclamação da República não modificaram radicalmente esse quadro, mas ensejavam espaços de debate e de manutenção mínima da filosofia no ensino nacional, embora às vezes não figurando como disciplina doutrinal, como observamos na reforma do ensino feita pelos Decretos n° 981, nº 1.076 e nº 1.073 de 1890; nº 1.232-C, nº 1.232-H, nº 1.268 e nº 1.270 de 1891. Na Reforma Amaro Cavalcanti de 1898, a filosofia aparece como história da filosofia. No Decreto nº 3.914 de 1901 de Epitácio Pessoa, a filosofia é representada pela disciplina da lógica. Na Reforma e lei Orgânica Rivadávia da Cunha Corrêa de 1911, a filosofia perdeu seu espaço na organização do currículo e na concepção pedagógica, inclusive no colégio oficial Pedro II. Situação parecida ocorreu na Reforma Carlos Maximiliano de 1916, tendo sido a filosofia tornada facultativa. Foi na última reforma educacional da Primeira República, a Reforma Rocha Vaz de 1925 que a filosofia recuperou seu espaço como disciplina de filosofia e de história da filosofia, aparecendo nos 2 anos finais dos cursos secundários, no 5º ano, com 3 aulas semanais, e, no 6º ano, com 3 aulas semanais.

Após o Golpe de Estado de Vargas em 1930, tivemos reformas educacionais, a saber: (1) Reforma Francisco Campos em 1931; (2) Reforma Gustavo Capanema de 1942; (3) Portaria nº 54 de 1954; (4) Lei nº 4.024 de 1961; (5) Resolução nº 36 de 1968 e (6) Lei nº 5.692 de 1971. Nesta lei, a filosofia foi desintegrada das grades curriculares das escolas e em seu lugar foram fixadas disciplinas obrigatórias, como educação moral e cívica, educação física, educação artística e programas de saúde. O ensino religioso foi tornado uma disciplina facultativa. Em 1976, a Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas (SEAF) do Rio de Janeiro começou uma campanha nacional pelo retorno da filosofia. Em 1978, o Departamento de Filosofia da USP promoveu *primeiro encontro de professores de filosofia* na cidade de São Paulo. Outras iniciativas surgiram como a Lei nº 7.044/82 de 1982, abrindo a possibilidade para a reintrodução da filosofia no ensino secundário em todo país. O ensino da filosofia no nível médio foi assegurado pela Lei nº 9.394/96 de 1996, mas foram o Parecer CNE/CEB 38 de 2006 e a Lei nº 11.684 de 2008, que tornaram a disciplina obrigatória novamente no ensino técnico. Na Lei nº 13.415 de 2017 que trata da Reforma do Ensino Médio, há previsão de que na Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio são obrigatórios os estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia. Contudo, o texto legal não deixa claramente a determinação

de que a filosofia é uma disciplina obrigatória na matriz curricular dos cursos de nível médio das escolas de ensino profissional.

No capítulo *a filosofia no Brasil e o ensino técnico: uma revisão crítica*, analisou-se criticamente esta relação, visando observar em que medida os eventos do limiar do século 21 atingem a filosofia no ensino técnico, com atenção especial ao IFPR, instituição de formação profissional já reconhecida no país. No período da Nova República encontramos no movimento de tensões sociais e nos círculos de debate filosófico apontamentos ou indícios de que o país estava em transformação na sociedade como todo, graças a sua inserção no contexto mundial da modernidade, segunda modernidade, sobremodernidade incompreendida ou pós-modernidade: o ensino de filosofia aos profissionais técnicos passa essa compreensão.

Nos debruçamos sobre a questão desse movimento de tensões no Brasil do século 20, desvelando que se tratou da manifestação de críticas ao modo de organização e de funcionamento da sociedade brasileira, especialmente nos meios científicos e educacionais, também presente nos conflitos econômicos, ideológicos, filosóficos, políticos e religiosos herdados dos períodos antecedentes. Essa crítica societária radical corroborou para uma nova configuração do território nacional em acordo com o que acontecia ao redor do mundo. As reformas educacionais, já analisadas anteriormente, demonstraram isso, assim como o movimento da Escola Nova com suas ideias de reformulação da escola sob a ótica do pensamento liberal presente no manifesto dos pioneiros da educação nova de 1932 e nas iniciativas de criação de instituições de educação de jovens para o mercado de trabalho. Este era um sinal de crise educacional relatada que refletia a crise geral da sociedade brasileira, em que havia diversas tensões no tecido social e a emergência de uma dualidade social e educacional que marcou as instituições públicas e privadas, notadamente as instituições de ensino profissional técnico. No período do Regime Militar aferimos as iniciativas de valorização do moralismo nacionalista e da pedagogia tecnicista em detrimento da cidadania e da pedagogia omnilateral: a Lei n.º 4.024 de 1961, a Lei n.º 5.692 de 1971 e os acordos MEC-USAID. Como contraponto, entendemos que a legislação educacional do período da redemocratização do Brasil trouxe perspectivas menos desfavoráveis, como é o caso da Lei nº 9.394 de 1996 e do Decreto n.º 2.208 de 1997, mas ainda com resquícios da visão unilateral da formação profissional ajustada para atender as demandas de mercado (neo)liberais sob a tutela de certa racionalidade instrumental.

No transcorrer do estudo, defendemos a ideia de uma refundação educacional no sistema de ensino profissional de natureza abrangente e sob a perspectiva da razão emancipatória, congregando a formação geral humanística com a qualificação técnica, tendo a filosofia o papel de combate a qualquer artificialismo educacional e defesa do ensino politécnico omnilateral. Para essa empreitada identificamos desafios e perspectivas, a saber: (1) criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Rede EPCT) em 2008; (2) necessidade de adoção da filosofia da educação na rede EPCT; (3) debates sobre os fundamentos filosóficos do ensino técnico; (4) maior compreensão e valorização do binômio educação-filosofia; (5) estímulo ao espanto filosófico no ensino técnico para gerar o espanto epistemológico e a crítica esclarecida; (6) combate aos altos índices de desistência ou evasão escolar nos cursos de nível médio e (7) maior espaço na matriz curricular para temas da filosofia no e do Brasil.

Repensamos o papel da filosofia no ensino técnico do IFPR por meio da análise de 122 cursos técnicos e superiores do ano de 2015 referentes à 22 *campi* da instituição no Paraná, foi feita a escolha do PPC do Curso Técnico em Eletromecânica do eixo tecnológico de Controle e Processos Industriais para uma reflexão mais detalhada. Percebeu-se uma boa justificativa do PPC com visão acerca das atual conjuntura global e perspectiva de educação integral, inclusive em seus objetivos, mas ao final da análise, observou-se a contradição entre a proposta e a execução. O aporte teórico de pensadores liberais e não liberais apontou neste, as teses da teoria da desigualdade produtiva, do individualismo econômico neoliberal, do metassistema positivista e do metassistema de correspondência, entre outras teorias. Identificamos um papel secundário da filosofia na matriz curricular do ensino técnico no IFPR diante de um currículo essencialmente técnico, o que sugere 3 propostas: (1) obrigatoriedade do ensino da filosofia com 2 aulas semanais, em todas as séries/períodos do ensino médio técnico; (2) participação isonômica de docentes para a concepção, elaboração e execução dos PPCs e (3) concepção da matriz curricular com integração curricular voltada para o ensino politécnico omnilateral. Foram feitas considerações finais em defesa da filosofia no ensino técnico no IFPR, concluindo que a presença da filosofia nos currículos dos cursos, é um projeto aberto e que demanda vigilância com ação.

No último capítulo, *repensando as teorias educacionais e as práticas de ensino: a filosofia no ensino técnico do IFPR*, o estudo recaiu sobre instituição pública federal de ensino, demarcada em um determinado tempo e espaço histórico-educacional. O

IFPR foi desmembrado da estrutura da Escola Técnica da UFPR, tendo sido criado pela Lei nº 11.892 de 2008 vinculando-se ao MEC, por meio da SETEC, em uma Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica com 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). Conta com uma Reitoria e 25 unidades de ensino no Paraná, atendendo mais de 26 mil estudantes em seus cerca de 80 cursos técnicos e superiores, tanto na modalidade presencial quanto a distância, com mais de 2000 servidores entre docentes e técnicos administrativos. Remontando a história das instituições profissionalizantes, verificou-se que as iniciativas brasileiras nessa área estão ligadas a criação da *Escola Alemã em 1869* e das *Escolas de Aprendizes Artífices* em 1909, estas últimas voltadas para estudantes desvalidos que recebiam formação profissional técnica como *aprendizes artífices*, destinados ao mercado de trabalho para *não artífices*, ou seja, para aprendizes. Como derivações dessas instituições, temos: Colégio Progresso de 1914; Curso Comercial no Colégio Progresso de 1936; Colégio Progresso de 1938; Academia de Comércio Progresso de 1941; Escola Técnica de Comércio anexa à Faculdade Federal do Paraná de 1942; Sociedade Colégio Progresso de 1943; Escola Técnica de Comércio da UFPR de 1974; Escola Técnica da UFPR de 1990; e, IFPR de 2008.

O contexto do século 20 explica a busca pela formação de profissionais técnicos para o mercado de trabalho do Brasil e identificamos isso por meio da filosofia: (1) Husserl (1970) pensa esse período a partir da crise das ciências europeias, notadamente pela maneira com que a ciência moderna se apropriou da natureza e pelo modo como ficou estabelecida a relação entre o homem e a natureza, seja pela instrumentalização matemática do mundo ou pela tecnicização da matemática; (2) Ortega y Gasset (1964) levou adiante essa reflexão tratando da meditação da técnica, que nos permite perquirir sobre os avanços e limitações do uso da técnica, uma vez que a ação do técnico modifica e reforma a natureza em detrimento da condição natural e para a produção de bem-estar humano; (3) Heidegger (2007) aprofundou esse debate da questão da técnica transcendendo a sua determinação ôntica para atingir a função teleológica, uma vez que implica em desabrigar e desocultamento. A técnica moderna não é um mero fazer humano, porque há algo nela que ocorre apesar do homem e de modo alheio ao homem. A técnica oferece perigo ao homem no nível ontológico, no modo como o humano se relaciona com o outro e com o mundo das coisas.

Após investigar os limites e as restrições das abordagens desses pensadores, recorremos ao filósofo Jonas (1997) para revelar outro aspecto importante na análise da técnica em vista do estudo sobre a filosofia no ensino técnico do IFPR. Muito mais do que uma simples crítica, a reconstrução do pensamento delineado por Jonas demonstra como a técnica moderna não promoveu somente uma modificação com relação à abordagem da técnica, mas foi também, e concomitantemente, uma mudança na abordagem da vida, sendo que esses dois elementos estiveram fortemente vinculados em todo o desenvolvimento da modernidade. Na Antiguidade, as peças teatrais das tragédias gregas e as produções filosóficas de Platão e Aristóteles, demonstravam de forma reiterada que ao homem cabia uma ação limitada frente à predominância e ao poder da natureza, de tal maneira que o atuar humano, tornado possível por meio da técnica, encontrava-se restrito a uma estrutura ontológica determinada pela *physis*. Jonas vincula sua crítica e suas considerações à técnica moderna à análise do fenômeno da vida, preocupando-se em relacionar as ameaças e os problemas dessa técnica com a concretude e a singularidade da vida. A técnica entendida como parte do projeto moderno é, então, associada com seu desenvolvimento específico, ou seja, a tecnologia, na qual se anuncia, de forma mais clara, as razões éticas que levam Jonas a deter-se sobre essa questão. Uma importante consequência do problema ético, legado pelos avanços da técnica moderna em confronto com o fenômeno da vida, é a ameaça imposta ao ser humano em sua essencialidade humana, ou seja, em sua imersão no fenômeno da vida ao mesmo tempo que possui, em si, a abertura para o princípio ético da responsabilidade.

A investigação recaiu sobre o IFPR e a ideologia tecnocrática, apontando que pela tecnocracia, o saber não pensa a si mesmo e o poder não controla a si mesmo, o que faz com o ser humano seja esquecido, de algum modo, na coisificação de sua autoexpressão. Assim, quando foi constatado na quase totalidade dos PPCs estudados uma hegemonia absoluta das disciplinas técnicas em detrimento das disciplinas humanísticas, percebe-se a força da ideologia tecnocrática na reprodução do saber, na repetição de fórmulas, na supervalorização das investigações empíricas, entre outros, na instituição analisada. A formação dos profissionais, desse modo, fica prejudicado e sua autonomia intelectual é trocada pela autossuficiência da técnica. Para reverter essa lógica, pode-se auxiliar o estudante na retomada do *lógos* e da emancipação cognitiva através da reflexão filosófica. Em seguida, o estudo buscou no IFPR a presença da ideologia da especialização, para refletir sobre seus efeitos no

ensino técnico. E essa questão foi vista transcendendo as instalações ou o ensino no IFPR, uma vez que se vislumbra na sociedade brasileira atual a busca por espaço no tecido social por meio de certa especialização. No caso da instituição selecionada, isso é revelado na procura por cursos como eletrônica, petróleo e gás, processos fotográficos, programação de jogos digitais, eventos, massoterapia, prótese dentária, radiologia, transações imobiliárias, entre outros. O problema é que esses cursos são específicos por natureza, tendo seu agravamento pela matriz curricular com conteúdos restritos a qualificação ou treinamento e não a formação integral, o que gera uma falsa ideia de especialização para a empregabilidade. Um número significativo de especialistas fracassa no mercado de trabalho, por não atender a todas as pressões e exigências do mercado de trabalho. Por mais relevante que seja o domínio dos conteúdos técnicos manuais ou especializados, o complemento com a formação geral é estratégica: dominar uma área particular do conhecimento tendo noções artísticas, econômicas, filosóficas, políticas e sociológicas, amplia os horizontes de formação profissional e possibilita alternativas em momento de falta de ocupação naquilo em que o aprendiz se especializou.

Para confrontar-se com as ideologias da tecnocracia e da especialização no IFPR, a investigação procurou a didática na perspectiva da filosofia, percebendo que os docentes que possuem uma formação inicial sistêmica, radical e de conjunto têm mais possibilidades de atuação no ensino técnica dada a quantidade e a complexidade dos cursos técnicos ofertados na instituição pesquisada. No caso do ensino de filosofia, o docente precisa ficar atento para 3 aspectos: (1) qualidade/diversidade dos conteúdos programáticos; (2) metodologia com diferentes métodos de ensino e (3) visão dialética da conjuntura do mundo e da escola. Para o desenvolvimento dessa didática, a pesquisa apontou 5 propostas para o entendimento do ensino técnico: (1) é possível promover um ensino técnico integral, omnilateral; (2) é preciso estar atento para as transformações da educação profissional; (3) a formação continuada equaciona possíveis lacunas na formação inicial docente; (4) ter espírito aberto para o diálogo permanente com o núcleo técnico e o núcleo comum e (5) ter compromisso com a área de conhecimento de formação implica em conhecer as demais áreas de saber. Fez-se algumas considerações sobre a representação do ensino de filosofia no IFPR entre a realidade e o ideal educacional. A reflexão filosófica apresenta-se como uma oportunidade para o olhar crítico e comprometido com a formação profissional de técnicos no país e nas suas instituições de ensino. Defender

a implantação e/ou o estudo da filosofia da tecnologia e a filosofia da técnica no IFPR é um caminho para desvelar um campo favorável de transformação da concepção tecnicista de educação profissional, além de oferecer alternativas pedagógicas para a humanização do currículo técnico. Para tanto, a presença da filosofia e a garantia de, pelo menos, 2 aulas semanais em cada curso técnico ofertado na instituição é um passo significativo nessa direção. Por essa razão, como última contribuição da presente tese, deixamos uma proposta de programa da disciplina de filosofia para os cursos técnicos do IFPR, sugerindo a adoção de conteúdos da filosofia brasileira.

No encerramento da apresentação e da interpretação dos dados ou fatos realizados nas unidades capitulares do presente trabalho, apresentamos algumas sugestões de aprofundamento da temática defendida mediante novos estudos e/ou pesquisas, que podem preencher lacunas teóricas ou perspectivas diferenciadas de análise teórica-metodológica em investigações: (1) investigar a diversidade de organizações religiosas no período inicial da formação do Brasil (Jesuítas, Carmelitas, Beneditinos, Mercedários, Oratorianos, Capuchos, Franciscanos, Dominicanos) e suas respectivas contribuições para a história da educação e do ensino de filosofia no país; (2) apurar os tipos de colégios e seminários existentes no Brasil pré-republicano, identificando os cursos em geral e de filosofia, o perfil dos professores ou lentes e o número de alunos; (3) perquirir o papel desempenhado pelas Universidades de Coimbra, Évora e Salamanca na formação dos mestres-escolas jesuítas, professores, lentes ou eruditos que atuaram nos primeiros colégios e seminários no Brasil, como subsídio para o debate sobre a filosofia brasileira ou filosofia no Brasil; (4) examinar os estudos de filosofia desenvolvidos no Colégio Pedro II no século 19, estabelecendo uma comparação entre os planos de estudos deste colégio com a matriz curricular dos cursos técnicos do IFPR; (5) estabelecer um quadro abrangente de filósofos brasileiros no período republicano do Brasil, provenientes de diferentes origens, formação acadêmica e de correntes teóricas, com suas respectivas contribuições para o ensino de filosofia ou para a formação do pensamento filosófico nacional; (6) comparar as metodologias e didáticas de ensino presentes nas principais instituições públicas e privadas de ensino técnico, para construir uma proposta diferenciada de ensino de filosofia no IFPR e (7) pesquisar qualiquantitativa no IFPR, para levantamento da percepção do ensino de filosofia entre os docentes licenciados ou bacharéis em filosofia, e os docentes licenciados ou bacharéis de outras áreas do conhecimento, tendo por base as categorias de análise: filosofia, técnica, trabalho,

ensino e treinamento. São essas algumas possibilidades de ampliação ou de aprimoramento do presente estudo, como esforço intelectual de um pesquisador que compreende as limitações teóricas e práticas atinentes a qualquer trabalho que pretende ser academicamente relevante e cientificamente adequado. Além da autocrítica, as sugestões remetem ao imperativo ético de contínua busca de uma escola transformadora dos profissionais da educação nela inserido ou pertencente.

Vale reafirmar, finalmente, o posicionamento crítico do pesquisador frente ao trabalho apresentado como *metaensino* e *metafilosofia*. A transformação do projeto de pesquisa em tese penhorou as pretensões de investigação na reflexão engajada de um trabalho acadêmico-científico, para além de um exercício filosófico encrustado em certo descompromisso ou intenção não-direcionada, objetivando um olhar radical e de conjunto sobre a temática de estudo que transcendeu a especificidade de um estilo de redação, a temporalidade presente e a seara da educação estritamente escolar. As motivações internas e o confronto com os dados e fatos expostos no pensamento crítico do investigador desviaram-se da blindagem lógica da pedagogia, da acurácia didática, da unilateralidade histórica dos fatos e personagens, do sociologismo e de qualquer resquício de eurocentrismo filosófico ou doxografia ufanista. Na exposição escrita do trabalho, a escolha dos argumentos ultrapassou as fronteiras filosóficas até os domínios da etnografia, geografia, historiografia, pedagogia, sociologia e da teoria do conhecimento, encontrando múltiplos subsídios agregadores e potencializados de sentido, significado e terrenalidade aos problemas metaeducacional e metafilosófico perquiridos na problematização, nas hipóteses, objetivos e na delimitação do tema proposto.

Foi necessário adentrar em esferas e detalhamentos analíticos na descrição quantitativa e qualitativa dos eventos circundantes da filosofia no Brasil, seja para não deteriorar as informações obtidas ou mesmo para asseverar certa eficácia e eficiência nas argumentações de conjuntura e de contexto. Em linguagem corrente, optou-se por pecar pelo excesso e não pela falta de documentações e argumentações. Isso se aplica também às concepções teórico-metodológicas selecionadas para a tese, sendo que o aporte teórico e metodológico sobre a origem, transformação e progressão da filosofia desde a Grécia Antiga, passando por Portugal até o Brasil, foi pensado e apresentado de modo a reforçar a ideia de que a multiplicidade de concepções e de considerações apropriam o pesquisador de elementos comunicativos endógenos e exógenos reveladores da realidade que se busca e se pretende analisar. Não se

pretende dizer, com isso, que foi possível expor a totalidade do objeto pesquisado, na expressão marxista do termo, mas que ela foi procurada permanentemente como um meio e uma finalidade intencional de qualificação da especificidade da coisa investigada, o ensino de filosofia no Brasil a partir da instrução jesuíta e do ensino técnico ofertado no IFPR. O exercício dessa consciência elevou-se após a banca de qualificação de tese e as convicções resultantes dos estudos iniciais tomaram maior corpo e maturidade: (1) os intelectuais-filósofos brasileiros surgiram entre nós; (2) se não há um sistema filosófico brasileiro reconhecido nos círculos científicos internacionais, uma acurada análise nas produções nacionais pode revelar o contrário; (3) deficiências institucionais ou intelectuais não asseguram a ausência de filosofia brasileira; (4) o problema da filosofia no ou do Brasil à luz do passado do país e até da temporalidade espaço-temporal não se restringe às questões endógenas da educação e filosofia; (5) a instrução jesuíta demanda debates, ensaios e outras pesquisas filosóficas e (6) a filosofia no ensino técnico no IFPR exige a extensão da natureza empírico-formal da formação profissional à omnilateralidade.

Com a ciência de que há certa determinação dialética em qualquer construção teórica, a investigação sobre as *condições e contradições do ensino da filosofia no Brasil: desde a instrução jesuíta até o ensino técnico no IFPR*, é defendida como tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação, Doutorado em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ABDAL, Alexandre. *Sobre regiões e desenvolvimento*: o processo de desenvolvimento regional brasileiro no período 1999-2010. Tese (Doutorado Em Sociologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2015.

ABL. *Biografia de João Luís Alves*. Disponível em: <http://www2.academia.org.br/academicos/joao-luis-alves/biografia>. Acesso em: 29 maio 2018.

ADORNO, Theodor. Capitalismo Tardio ou Sociedade Industrial? In.: COHN, Gabriel (org.). *Sociologia*: Theodor Adorno. São Paulo: Ática, 1986.

ALMEIDA, Maria Conceição de. Complexidade, do casulo à borboleta. In: CASTRO, Gustavo de. *Ensaios de Complexidade*. Porto Alegre: Editora Sulina, 1997.

AMARAL FILHO, Fausto dos Santos. *A estética máxima*. Chapecó: Argos, 2003.

_____. Presença distante, distância presente: uma reflexão sobre a EaD. In: *Cadernos de Pesquisa*: Pensamento Educacional / Universidade Tuiuti do Paraná. Programa de Pós-graduação em Educação. Mestrado e Doutorado em Educação. Curitiba: UTP, 2006.

APPLE, Michel Whitman. *Ideologia e Currículo*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARANHA, Brito. *O Marquês de Pombal e o seu centenário*. Lisboa: Imprensa Nacional, 1908.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; Martins, Maria Helena Pires. *Filosofando*: introdução à filosofia. 3. ed. revista. São Paulo: Moderna, 2003.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da educação e da pedagogia*: geral e do Brasil. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Moderna, 2006.

ARARIPE, Ana Paula. *A morte de Euclides da Cunha em 1909 ainda hoje continua a provocar polêmica*. Disponível em: <https://extra.globo.com/casos-de-policia/a-morte-de-euclides-da-cunha-em-1909-ainda-hoje-continua-provocar-polemica-317687.html>. Acesso em: 29 maio 2018.

ARENDT, Hannah. *A crise na educação*. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/hanna_arendt_crise_educacao.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2018.

ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

_____. *Metafísica*. Vol. II. São Paulo: Loyola, 2002.

_____. *Órganon*: Categorias, Da Interpretação, Analíticos Anteriores, Analíticos Posteriores, Tópicos, Refutações Sofísticas. Bauru: EDIPRO, 2005.

_____. *Política*. Lisboa: Veja, 1998. (edição bilíngue)

_____. *Vida e obras*. São Paulo: Nova Cultural, 1996. (Os Pensadores)

ARQUIVO NACIONAL da Torre do Tombo. *O Terramoto de 1755, a Torre do Tombo e Manuel da Maia*. Disponível em: <http://antt.dglab.gov.pt/exposicoes-virtuais-2/o-terramoto-de-1755-a-torre-do-tombo-e-manuel-da-maia/>. Acesso em: 25 abr. 2018.

ARROYO, Miguel. *Operários e educadores se identificam*: que rumos tomará a educação brasileira? Educação e Sociedade. São Paulo: Cortez, 1980.

ASSUNÇÃO, Paulo de. Educação e cultura na América portuguesa: as reformas de Sebastião José de Carvalho Melo. In: ASSUNÇÃO, Paulo de; BITTAR, Marisa; PAIVA, José Maria. *Educação, história e cultura no Brasil colônia*. São Paulo: Arké, 2007.

AZEVEDO, Fernando de. *A cultura brasileira*. 5. ed. revista e ampliada. Vol. XVIII. São Paulo: Melhoramentos/Edusp, 1971.

_____. *Esboço escrito a partir do Manifesto dos pioneiros da educação nova*. (1932). Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/ download/texto/me4707.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2018.

BACON, Francis. *Aforismos sobre a interpretação da natureza e o reino do homem* – livro I. São Paulo: Nova Cultural, 1997. (Coleção Os pensadores).

_____. *Nova Atlantida*. Tradução e notas de José Aluysio Reis de Andrade. São Paulo: Nova Cultural, 1999a.

_____. *Novum Organum* ou verdadeiras indicações acerca da interpretação da natureza. Tradução e notas de José Aluysio Reis de Andrade. São Paulo: Nova Cultural, 1999b.

BANCO MUNDIAL. *Prioridades y estrategias para la educación*. Examen del Banco Mundial. Washington, D.C., 1995. Disponível em: <http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2005/06/13/000160016_20050613172136/Rendered/PDF/14948010spanish.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2018.

BARBOSA, Rui. Reforma do ensino secundário e superior. In: *Obras completas de Rui Barbosa*. Vol. IX, 1882, Tomo I. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1942.

BARKER, Ernest. *Teoria política grega*. Brasília: UNB, 1978.

BARRETO, Tobias. *Estudos alemães*. Aracaju: Estado de Sergipe, 1926.

BASTOS, João Augusto de Souza Leão Almeida. Educação e Tecnologia. In: *Revista Educação e Tecnologia*. Ano 1, abr. 1997. Curitiba: CEFETPR, 1997 - Semestral.

BAUMAN, Sigmund. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BAZZO, Walter Antonio. *Ciência, tecnologia e sociedade*: e o contexto da educação tecnológica. 3. ed. rev. Florianópolis: UFSC, 2011.

BBC BRASIL. *EUA*: exposição traz 1º mapa com nome ´América`. Terra Networks, 14 dez. 2007. Disponível em: <http://noticias.terra.com.br/educacao/interna/0,,oi2153846-ei8266,00.html>. Acesso em: 4 mar. 2018.

BECCHI, P. *La vulnerabilità dela vita*: contributi su Hans Jonas. Napoli: La Scuola di Pitagora Editrice, 2008.

BEZERRA, Alcides. *Achegas à história da philosophia*. Conferências: 1928–1936. Rio de Janeiro: Archivo Nacional, 1936.

BOLTON, Brenda. *A reforma na Idade Média*. Lisboa: Ed. 70, 1986.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRASIL. *Constituição política do império do Brazil de 1824*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm>. Acesso em: 4 mar. 2018.

_____. *Lei n. 1829, de 9 de setembro de 1870*. Manda proceder, em execução do art.1º da lei nº 1829, de 9 de setembro de 1870, ao primeiro recenseamento da população do Imperio. Disponível em: <http://legis.senado.leg.br/legislacao/listatextosigen.action?norma=543582&id=14382875&idbinario=15631205&mime=application/rtf>. Acesso em: 8 mar. 2018.

_____. *Decreto nº 4.676, de 14 de janeiro de 1871*. Crêa na côrte do imperio uma directoria geral de estatistica, em virtude da autorização concedida pelo art. 2º da lei nº 1829 de 9 de setembro de 1870, e manda executar o respectivo regulamento. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-4676-14-janeiro-1871-552057-publicacaooriginal-68972-pe.html>. Acesso em: 7 mar. 2018.

_____. *Decreto nº 4.856, de 30 de dezembro de 1871*. Sancciona o decreto da Assembléa Geral que manda proceder ao recenseamento da população do Imperio. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-4856-30-dezembro-1871-552291-publicacaooriginal-69467-pe.html>. Acesso em: 8 mar. 2018.

_____. *Decreto nº 1.075, de 22 de novembro de 1890*. Aprova o regulamento para o Ginásio Nacional. Disponível em: <http://legis.senado.leg.br/legislacao/publicacaosigen.action?id=390898&tipodocumento=dec-n&tipotexto=pub>. Acesso em: 28 maio 2018.

_____. *Decreto nº 1.320, de 24 de janeiro de 1891*. Institui honras e homenagens à memoria do eminente cidadão o general de brigada Benjamin Constant Botelho de Magalhães. Disponível em: <http://legis.senado.leg.br/legislacao/publicacaosigen.acti

_____. *Decreto nº 2.857, de 30 de março de 1898*. Aprova o regulamento para o Ginásio Nacional e ensino secundário nos Estados. <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-2857-30-marco-1898-506934-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 28 maio 2018.

_____. *Ministro de Estado da Fazenda Rivadávia da Cunha Corrêa* (2018). Disponível em: <http://www.fazenda.gov.br/acesso-a-informacao/institucional/galeria-de-ministros/pasta-republica/pasta-republica-ministros/rivadavia-da-cunha-correa>. Acesso em: 27 maio 2018.

_____. *Decreto nº 3.890, de 1º de janeiro de 1901*. Aprova o Código dos Institutos Oficiais de Ensino Superior e Secundário, dependentes do Ministério da Justiça e Negócios Interiores. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-3890-1-janeiro-1901-521287-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 30 maio 2018.

_____. *Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909*. Cria nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 02 jun. 2018.

_____. *Decreto nº 8.659, de 5 de abril de 1911*. Aprova a lei Orgânica do ensino superior e do fundamental na República. <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8659-5-abril-1911-517247-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 28 maio 2018.

_____. *Decreto nº 8.660, de 5 de abril de 1911*. Aprova o regulamento para o Colégio Pedro II. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8660-5-abril-1911-510155-republicacao-101771-pe.html>. Acesso em: 28 maio 2018.

_____. *Decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915*. Reorganiza o ensino secundário e o superior na República. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-11530-18-marco-1915-522019-republicacao-97760-pe.html>. Acesso em: 29 maio 2018.

_____. *Decreto nº 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925*. Estabelece o concurso da União para a difusão do ensino primário, organiza o departamento nacional do ensino, reforma o ensino secundário e o superior e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/d16782a.htm>. Acesso em: 29 maio 2018.

_____. *Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931*. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/D19890.htm>. Acesso em: 29 maio 2018.

_____. *Decreto-Lei nº 218, de 26 de janeiro de 1938*. Muda o nome do Instituto Nacional de Estatística e o do Conselho Brasileiro de Geografia. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-218-26-janeiro-1938-350934-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 7 mar. 2018.

_____. *Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942*. Lei orgânica do ensino secundário. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del4244.htm>. Acesso em: 30 maio 2018.

_____. *Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm>. Acesso em: 30 maio 2018.

_____. *Lei nº 5.534, de 14 de novembro de 1968*. Dispõe sôbre a obrigatoriedade de prestação de informações estatísticas e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5534.htm>. Acesso em: 8 mar. 2018.

_____. *Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm>. Acesso em: 30 maio 2018.

_____. *Lei nº 8.184, de 10 de maio de 1991*. Dispõe sobre a periodicidade dos censos demográficos e dos censos econômicos e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8184.htm>. Acesso em: 8 mar. 2018.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 4 mar. 2018.

_____. *Lei n. 8.948, de 08 de dezembro de 1994*. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. <http://www.camara.gov.br/sileg/ integras/169144.pdf>. Acesso em: 04 fev. 2018.

_____. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/ l9394.htm>. Acesso em: 04 fev. 2018.

_____. *Decreto n. 02, de 17 de abril de 1997*. Regulamenta o § 2 o do art. 36 e os arts. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm>. Acesso em: 04 fev. 2018.

_____. *Lei n. 9.649, de 27 de maio de 1998*. Dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios, e dá outras providências. <http://www.camara.gov.br/ sileg/integras/163581.pdf >. Acesso em: 04 fev. 2018.

_____. *Lei no 11.684, de 02 de junho de 2008*. Altera o art. 36 da Lei n. 9.394, de 20.12.96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2008/lei/l11684.htm#art1>. Acesso em: 05 fev. 2018.

_____. *Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004*. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/dec5154_04.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2018.

_____. *Lei no 11.892 de 29 de dezembro de 2008*. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>. Acesso em: 05 out. 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. MEC. *Resolução n. 02, de 26 de junho de 1997*. Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ par/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12862-formacao-superior-para-a-docencia-na-educacao-basica-em-programas-especiais>. Acesso em: 06 fev. 2018.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *PCNs+ Ensino Médio*: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC, 2002.

BRASIL/MEC/Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Resolução n. 4, de 11 de março de 1997*. Proposta de resolução referente ao programa especial de formação de Professores para o 1º e 2º graus de ensino - Esquema I. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/par/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187 207/12862-formacao-superior-para-a-docencia-na-educacao-basica-em-programas-especiais>. Acesso em: 06 fev. 2018.

_____. *Parecer CNE/CEB n. 38/2006*. Inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio. Disponível em: <http://www.filoeduc.org/gt/pceb 038_06.pdf>. Acesso em: 06 fev. 2018.

_____. *O IBC* (2016). Disponível em: <http://www.ibc.gov.br/o-ibc>. Acesso em: 30 maio 2018.

_____. *Parecer CNE/CEB nº 38/2006*. Disponível em: <http://www.filoeduc. org/gt/pceb 038_06.pdf>. Acesso em: 25 maio 2018.

BRICEÑO-LEÓN, Roberto. Quatro modelos de integração de técnicas qualitativas e quantitativas de investigação nas Ciências Sociais. In: GOLDENBERGER, Paulete; MARSIGLIA, Regina Maria Giffoni; GOMES, Maria Helena de Andréa. *O clássico e o novo*: tendências, objetos e abordagens em ciências sociais e saúde. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2003.

BROTTON, Jerry. *Uma história do mundo em doze mapas*. Rio de Janeiro, Zahar, 2014.

BUENO, Eduardo. *A viagem do descobrimento*: um olhar sobre a expedição de Cabral. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2016.

CÂMARA MUNICIPAL DE LISBOA. *Depois do terramoto de 1755*. 2018. <http://www.cm-lisboa.pt/municipio/historia>. Acesso em: 25 abr. 2018.

CAMINHA, Pêro Vaz de. *Carta a el-rei D. Manoel sobre o achamento do Brasil*. Lisboa: Printer Portuguesa, 1997.

CAMÕES, Luis Vaz de. *Os Lvsiadas*. Lisboa: Impressor Antonio Gonçalvez, 1572.

CAMPOS, Francisco. Exposição de Motivos. In: *BRASIL*. Ministério da Educação e Saúde Pública. *Organização do Ensino Secundário*. Porto Alegre: Globo, 1933.

_____. Igualdade de todos perante a lei. In: *RDA* – revista de direito administrativo. Rio de Janeiro: Edição Especial, 2013.

CÂNDIDO, Antônio. *A Educação Pela Noite & Outros Ensaios*. São Paulo: Ática, 1989.

CARDOSO, Ciro Flamarion. *América pré-colombiana*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

CARTOLANO, Maria Teresa Penteado. *Filosofia no ensino de 2º grau*. São Paulo: Cortez/Autores associados, 1985. (Coleção Educação Contemporânea)

CARVALHO, Antônio Alves de Souza; BRITO, Felizardo Toscano de; MADUREIRA, Justiniano Baptista. Projecto de voto de graças apresentado na sessão de 27 de maio. In: *Falas do Trono desde o ano de 1823 até o ano de 1889 acompanhadas dos respectivos votos de graças*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1889.

CARVALHO, Murilo de. Um movimento de elites (2017). In: MENDES, Vinícius. *Proclamação da República*: por que, 128 anos depois, historiadores concordam que monarquia sofreu um 'golpe'. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-41991 813>. Acesso em: 30 maio 2018.

CARVALHO, Rômulo de. *História do ensino em Portugal*: desde a fundação da nacionalidade até o fim do regime de Salazar-Caetano. 3. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

CASTELLI, Maria Dinorá Baccin; PEDRINI, Maristela. *A formação docente no contexto do ensino superior*. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2595/563>. Acesso em: 29 nov. 2018.

CEPAL. *Sobre a CEPAL*. Disponível em: < https://www.cepal.org/pt-br/acerca-de-la-cepal>. Acesso em: 05 jun. 2018.

CHAUÍ, Marilena. *Convite à Filosofia*. São Paulo: Ática, 1995.

_____. *Convite à Filosofia*. São Paulo: Ática, 2003.

CHEJNE, Anwar G. *História de España musulmana*. Madrid: Cátedra, 1993.

COELHO, Antônio Borges. Os argonautas portugueses e o seu velo de ouro (séculos XV-XVI). In: MATTOSO, José et al. *História de Portugal*. Bauru: Edusp; São Paulo: Unesp; Portugal: Instituto Camões, 2000.

COLÉGIO PEDRO II. História do CPII. Disponível em: <http://www.cp2.g12.br/historia_cp2.html>. Acesso em: 29 nov. 2018.

COLOMBO, Cristóvão. *Carta de Colón anunciando el descubrimiento Cristóbal Colón*. 1493. Edición ebooket. <https://www.sapili.org/livros/es/bk000067.pdf>. Acesso em: 06 mar. 2018.

COMENIUS. *O pai da didática*. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/carta-fundamental-arquivo/o-pai-da-didatica>. Acesso em: 08 fev. 2018.

COMÍN, I. G. Introducción. In: _____. *Más acerca del perverso fin y otros diálogos y ensayos*. Tradução de Illana Giner Comin. Coleción Clásicos del Pensamento Crítico. Madrid: Catarata, 2001.

COMTE, Auguste. *Curso de filosofia positiva*. Trad. José Arthur Giannotti e Miguel Lemos. São Paulo: Nova Cultural, 1996. (Coleção Os pensadores)

CONTREIRAS RODRIGUES, Félix. *Traços da economia social e política do Brasil colonial*. Rio de Janeiro: Ariel, 1935.

CORTESÃO, Jaime. A expedição de Cabral. In: DIAS, Carlos Malheiros. *História da colonização portuguesa no Brasi***l**. Vol. II. Porto: Litografia Nacional, 1923.

COSTA, Aida. Esboço histórico do ensino secundário no Brasil: do descobrimento até a República. In: *Revista de Pedagogia*. São Paulo, 1956, v. II, n. 3, ano II, jan.-junho, p. 17-55.

COSTA, Célio Juvenal. Educação jesuítica no império português do século XVI: o colégio e o *Ratio Studiorium*. ASSUNÇÃO, Paulo de; BITTAR, Marisa; PAIVA, José Maria. *Educação, história e cultura no Brasil colônia*. São Paulo: Arké, 2007.

COTRIM, Gilberto. *Fundamentos de Filosofia*: história e grandes temas. 15. ed. reform. e ampl. São Paulo: Saraiva, 2002.

CROCKER, Geoff. *A managerial philosophy of technology*: technology and humanity in symbiosis. London: Palgrave Macmillan, 2012.

CRUZ COSTA, João. *A Filosofia no Brasil*. Porto Alegre: Livraria do Globo, 1945.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Educação e contradição*: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 7. ed. São Paulo: Cortez 2000.

DA COSTA, Joze Daniel Rodrigues. Portugal convalescida pelo prazer que presentemente disfruta, na desejada, e feliz vinda do seu amabilíssimo monarca o Sr. D. João VI e da sua augusta família. Lisboa: Tipografia Lacerdina, 1821.

DEL PRIORE, Mary; VENÂNCIO, Renato. *Uma breve história do Brasil*. São Paulo: Planeta do Brasil, 2010.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é a Filosofia?* Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

DEMO, Pedro. *Desafios modernos da educação*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

DESCARTES, René. *Discurso sobre o método*. São Paulo: Atena, 1971.

DEUTSCH, Gotthard. *Andrade, Velosino Jacob de*. 2018. Disponível em: <http://www.jewishencyclopedia.com/articles/1499-andrade-velosino-jacob-de>. Acesso em: 24 abr. 2018.

DEWEY, John. *Democracia e educação*: introdução à filosofia da educação. 3. ed. São Paulo: Nacional, 1959.

_____. *Liberalismo, liberdade e Cultura*. São Paulo: Nacional, 1970.

DIAS, Carlos Malheiros. *História da colonização portuguesa no Brasil*. Vol. I. Porto: Litografia Nacional, 1921.

DÍAZ, Pablo Arcaz. *Hans Jonas y el principio de responsabilidad*: del optimismo científico-técnico a la prudencia responsable. 2007. 381 f. Tese (Doutorado) - Departamento de Filosofia, Universidad de Granada, 2007.

DICIONÁRIO PRIBERAM. Intelligentsia. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/intelligentsia>. Acesso em: 03 fev. 2019.

DIRETORIA GERAL DE ESTATÍSTICA. *Recenseamento do Brazil de 1872*. Rio de Janeiro: Tipografia Georges Leuzinger, 1874.

DODDS, Eric Robertson. *Os gregos e o irracional*. São Paulo: Escuta, 2002.

DOM JOÃO. *Alvará de 1º de abril de 1808*. Permite o livre estabelecimento de fabricas e manufacturas no Estado do Brazil. In: Coleção das Leis do Brazil de 1808. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1891.

_____. *Decreto de 10 de junho de 1808*. Declara guerra ao Imperador dos francezes e aos seus vassalos. In: Coleção das Leis do Brazil de 1808. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1891.

_____. *Decreto de 11 de junho de 1808*. Marca os direitos das mercadorias entradas nas Alfandegas do Brazil e das reexportadas. In: Coleção das Leis do Brazil de 1808. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1891.

DOM JOSÉ I. *Carta pela qual sua majestade foi servido mandar o Marquês de Pombal visitar a Universidade*, e lhe concedeu os seus plenos poderes para plantar os Novos Estudos. Coimbra: Régia Tipografia Silviana, 1772.

_____. *Carta que sua majestade fidelíssima mandou ao eminentíssimo cardeal patriarca*, na qual há por expulsos dos seus reinos e domínios os padres da Companhia, e os justos motivos, que para isso o obrigaram. 3 de setembro de 1759. Coimbra: Coleção da Universidade de Coimbra, 1759.

DOM PEDRO II. *O último dia do Império no Brasil*. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/noticia/?id=271537>. Acesso em: 29 maio 2018.

DOMINGUES, Ivan. *Filosofia no Brasil*: legados e perspectivas. Ensaios metafilosóficos. São Paulo: UNESP, 2017.

DONA MARIA I. *Alvará de 5 de janeiro de 1785*. Trata da extinção e abolição das fábricas e manufaturas do Brasil. Disponível em: <http://www.historia-brasil.com/bibliografia/alvara-1785.htm>. Acesso em: 23 maio 2018.

DOS SANTOS, Domingos Mauricio Gomes. Buchanan e o Ambiente Coimbrão no século XVI. In: *Humanitas*. Vol. XV-XVI. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 1963-4.

DURANT, Will. *A história da Filosofia*. São Paulo: Nova cultural, 1996.

FEITOSA, Charles. O ensino da filosofia como uma estratégia contra a tarefa da interdisciplinaridade. In: KOHAN, Walter Omar (org.). *Filosofia*: caminhos para seu ensino. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

FERNANDES, Florestan. *Educação e sociedade no Brasil*. São Paulo: Dominus/Edusp, 1966.

FEYERABEND, Paul. *Contra o método*. 2. ed. São Paulo: UNESP, 2011.

FINLEY, Moses Israel. *Os gregos antigos*. Lisboa: Editora 70, 1963.

FLOWER, Derek Adie. *Biblioteca de Alexandria*: as histórias da maior biblioteca da antiguidade. São Paulo: Nova Alexandria: 2010.

FOUCAULT, Michel. *Em defesa da sociedade*. Aula 7 de janeiro de 1976. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FRANCA, Leonel. *Noções de história da Filosofia*. Rio de Janeiro: Agir, 1973.

_____. *O método pedagógico dos jesuítas*. O "Ratio Studiorum": introdução e tradução. Rio de Janeiro: Agir, 1952.

FRAUCHES, Celso da Costa; FAGUNDES, Gustavo Monteiro. *LDB anotada e comentada e reflexões sobre a educação superior*. 2. ed. Brasília: Ilape, 2007.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva*: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. São Paulo: Autores Associados, 1984.

FROGNEUX, Nathalie. *Hans Jonas ou la vie dans le monde*. Bruxelles: De Boeck Université, 2001.

GADAMER, Hans-Georg. *O problema da consciência histórica*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vergas, 1998.

GALIMBERTI, U. *Psiche e techne*: o homem na idade da técnica. Tradução de José Maria de Almeida. São Paulo: Paulus, 2006.

GALO, Sílvio; KOHAN, Walter Omar. *Filosofia no ensino médio*. Petrópolis: Vozes, 2001.

GAMA, Luísa. Escola de Sagres. Disponível em: <http://cvc.instituto-camoes.pt/navegaport/g19.html>. Acesso em: 28 maio 2018.

GAZETA DE LISBOA. *Terramoto de 1755*. Número 45. 6 de novembro. Lisboa: Arquivo da Câmara Municipal de Lisboa, 1755.

GAZETA DE NOTÍCIAS. *15 de novembro*. Ano XV, nº 40. Rio de Janeiro: Editorial, 1889. Disponível em: <http://memoria.bn.br/docreader/docreader.aspx?bib=103730_02&pagfis=16528>. Acesso em: 30 maio 2018.

GENUENSE, Antonio. As instituições da Lógica escritas para o uso dos principiantes. Lisboa: Tipografia Lacerdina, 1806.

GIDDENS, Anthony. *As consequências da modernidade*. São Paulo: Unesp, 1991.

_____. *Modernidade e identidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

GIORGIO, Mortara. *Estudos sobre a utilização do censo demográfico para a reconstrução das estatísticas do movimento da população do Brasil*: a fecundidade da mulher brasileira e a capacidade de reprodução da população do Brasil. Rio de Janeiro: Sergraf do IBGE, 1942.

GIUCCI, Guillermo. *A visão inaugural do Brasil*: a terra de Vera Cruz. Revista Brasileira de História, v. 11, n. 21, p. 45-64, set.90/fev.91.

GLOTZ, Gustave. *A cidade grega*. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1988.

GLOVER, Michael. *The peninsular war 1807-1814*: A concise military history. Londres: Penguin Books, 2001. (Classic Military History)

GONÇALVES Jr., Arlindo Ferreira. *Ética e sociedade tecnológica segundo a filosofia de Ortega y Gasset*. In.: Reflexão. Campinas, 31(89), p. 25-39, jan./jun., 2006; e

GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

_____. *Cadernos do cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GUARESCHI, Pedrinho Alcides. Sociologia crítica: alternativas de mudança. Porto Alegre: Mundo Jovem, 1990.

HABERMAS, Jürgen. *La modernidad*: un proyecto inacabado. In: HABERMAS, Jürgen. Ensayos políticos. Barcelona: Ediciones Península, 1988.

_____. *O Discurso Filosófico da Modernidade*. Lisboa: Dom Quixote, 1998.

_____. *O discurso filosófico da modernidade*. São Paulo: Martins Fontes, 2000. (Coleção Tópicos)

HAIDAR, Maria de Lourdes Mariotto. *O ensino secundário no império brasileiro*. São Paulo: Grijalbo/Edusp, 1972.

HAYEK, Friedrick August von. *O caminho da servidão*. 4. ed. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura: Instituto Liberal, 1987.

HEIDEGGER, Martin. *Que é isto* – A Filosofia? São Paulo: Nova Cultural, 1996.

_____. *O fim da filosofia e a tarefa do Pensamento*. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

_____. A questão da técnica. In.: *Scientiae Studia*. São Paulo, v. 5, n. 3, p. 375-398, 2007.

HELLER, Agnes; FEHÉR, Ferenc. *A Condição Política Pós-moderna*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

HERMANN, Jacqueline. Cenário do encontro de povos: a construção do território. In: IBGE. *Brasil*: 500 anos de povoamento. Rio de Janeiro: IBGE, 2007.

HESÍODO. *Teogonia*: A origem dos deuses. 7. Ed. São Paulo: Iluminuras, 2007.

HOBSBAWM, Eric; RANGER, Terence (Orgs.). *A invenção das tradições*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

HOLANDA, Sergio Buarque de. *Raízes do Brasil*. 26. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOMERO. *Ilíada*. 6. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 1996.

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor. *Dialética do esclarecimento*: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

HORKHEIMER, Max. *Eclipse da razão*. São Paulo: Centauro, 2002.

HORN, Geraldo Balduíno. A presença da filosofia no currículo do Ensino Médio brasileiro: uma perspectiva histórica. GALLO, Sílvio; KOHAN, Walter Omar. *Filosofia no ensino médio*. Petrópolis: Vozes, 2000.

HORTA, José Silvério Baia. *O conselho Federal de educação e o planejamento educacional no Brasil*: uma contribuição à história da educação brasileira. Rio de Janeiro, 1975. 236 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade católica do Rio de Janeiro.

HUBERMAN, Leo. *História da riqueza do homem*. 21. ed. revista. Rio de Janeiro: LTC, 1986.

HUGHES, David. Calendário Lunar. In: Challoner, Jack. *1001 invenções que mudaram o mundo*. Rio de Janeiro: Sextante, 2010.

HUSSERL, Edmund. *The crisis of European Sciences and Transcendental Phenomenology*. Evanston: Northwestern University Press, 1970.

IANNI, Octavio. *Globalização*: novo paradigma das ciências sociais. Revista Estudos Avançados, São Paulo: USP/IEA, vol. 8, n. 21, p. 147-63, 1994.

IBGE. *Brasil*: 500 anos de povoamento. Rio de Janeiro: IBGE, 2007.

_____. *Estatísticas do povoamento* » evolução da população brasileira. Disponível em: <https://brasil500anos.ibge.gov.br/estatisticas-do-povoamento/evolucao-dapopulacao-brasileira.html>. Acesso em: 07 mar. 2018.

_____. *Sínteses históricas* » pioneiros do IBGE » Teixeira de Freitas. Disponível em: <https://memoria.ibge.gov.br/sinteses-historicas/pioneiros-do-ibge/mario-augusto-teixeira-de-freitas.html>. Acesso em: 07 mar. 2018.

IECLB. *Luteranismo*. 2018a. Disponível em: <http://www.luteranos.com.br/conteudo/luteranismo>. Acesso em: 05 mar. 2018.

_____. *Martin Lutero* - vida e obra. 2018b. <http://www.luteranos.com.br/conteudo_organizacao/confessionalidade-luteranos-em-contexto/martim-lutero-vida-e-obra>. Acesso em: 05 mar. 2018.

IFPR. *Edital n. 05/2014*. Torna públicas as normas que regem o Processo Seletivo IFPR 2015 para ingresso nos Cursos Técnicos de Nível Médio. Disponível em: <http://www.fauel.org.br/edital_05_2014_processo_seletivo_ifpr_2015_tecnico_medio.pdf>. Acesso em: 3 jun. 2018.

_____. *PPC – Eletromecânica Subsequente*. Disponível em: <http://assis.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2017/04/PPC-Eletromec%C3%A2nica_Subsequente.pdf>. Acesso em: 3 jun. 2018.

_____. *Reitoria*. Disponível em: <http://reitoria.ifpr.edu.br/>. Acesso em: 25 out. 2018a.

_____. *Dados gerais IFPR*. Disponível em: <http://info.ifpr.edu.br/dados-gerais-ifpr/?tab= pessoas>. Acesso em: 25 out. 2018b.

INEP. *Inep divulga dados inéditos sobre fluxo escolar na educação básica* (2017). Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/b4aqv9zfy7bv/content/inep-divulga-dados-ineditos-sobre-fluxo-escolar-na-educacao-basica/21206. Acesso em: 3 jun. 2018.

ITAMARATY. *O que faz o Itamaraty?* Disponível em: <http://www.itamaraty.gov.br/pt-br/o-ministerio>. Acesso em: 22 maio 2018.

JAGUARIBE, Hélio. *A Filosofia no Brasil*. Rio de Janeiro: Escola Técnica Nacional, 1957.

JAIME, Jorge. *História da Filosofia no Brasil*. Vol. I. Petrópolis: Vozes; São Paulo: Faculdades Salesianas, 1997.

_____. *História da Filosofia no Brasil*. Vol. II. Petrópolis: Vozes; São Paulo: Faculdades Salesianas, 1997.

_____. *História da Filosofia no Brasil*. Vol. III. Petrópolis: Vozes; São Paulo: Faculdades Salesianas, 2000.

_____. *História da Filosofia no Brasil*. Vol. IV. Petrópolis: Vozes; São Paulo: Faculdades Salesianas, 2002.

JAPIASSÚ, Hilton. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1957.

_____. *A crise da razão e do saber objetivo*: as ondas do irracional. São Paulo: Letras & Letras, 1996.

JESUÍTAS BRASIL. *Nossa história*. 2018. Disponível em: <http://www.jesuitasbrasil.com/newportal/institucional/quem-somos/>. Acesso em: 04 mar. 2018.

JONAS, Hans. Seventeenth century and after: the meaning of the scientific and technological revolution. In: _____. *Philosophical essays*. New Jersey: Prentice-Hall; Englewood Cliffs, 1974.

_____. *Mortality and morality*: a search for the good after Auschwitz. Northwestern University studies in phenomenology & existential philosophy. A collection of essays edited by Lawrence Vogel, 1996.

_____. *Técnica, medicina y ética*: lá práctica del princípio responsabilidad. Tradução de Carlos Fortea Gil. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, 1997.

_____. *O princípio vida*: fundamentos para uma biologia filosófica. Tradução de Carlos Almeida Pereira. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. *O princípio responsabilidade*: ensaio de uma ética para a civilização tecnológica. Tradução de Marijane Lisboa e Luiz Barros Montez. Rio de Janeiro: Contraponto; Editora PUC-RJ, 2006.

KANT, Immanuel. *Textos seletos*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

_____. *Crítica da razão pura*. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

_____. *Resposta à pergunta*: Que é “Esclarecimento”? 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

KOSIK, Karel. *Dialética do Concreto*. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

KUENZER, Acácia Zeneida. A reforma do ensino técnico e suas consequências. In: LIMA FILHO, Domingos Leite. *Seminário sobre a Reforma do Ensino Profissional* [27 e 28 de novembro de 1998, Curitiba]. Curitiba: SINDOCEFET-PR, 1999.

LEITE, Serafim. *História da Companhia de Jesus no Brasil*. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro/Civilização Brasileira, 1948.

LÉVY, Pierre. A internet e a crise do sentido. In: PELLANDA, Nize Maria Campos; PELLANDA, Eduardo Campos (Orgs.). *Ciberespaço*: um hipertexto com Pierre Lévy. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública*: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Edições Loyola, 1994.

_____. Produção de saberes na escola: suspeitas e apostas. In: CANDAU, Vera Maria. 2. ed. *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LIBRARY OF CONGRESS. Um mapa-múndi conforme o método tradicional de Ptolomeu e corrigido com outras terras de Américo Vespúcio. Disponível em: <https://www.wdl.org/pt/item/369/>. Acesso em: 04 mar. 2018.

LORENZ, Karl Michael; VECHIA, Ariclê. O debate ciências *versus* humanidades no século XIX: reflexões sobre o ensino de ciências no Collegio de Pedro II. In: GONÇALVES NETO, Wenceslau; MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck; FERREIRA NETO, Amarílio. *Práticas escolares e processos educativos*: currículo, disciplinas e instituições escolares (séculos XIX e XX). Vitória: EDUFES, 2011.

LOYOLA, Inácio de. *Obras completas*. Madrid: BAC, 1952.

_____. *Fórmula del Instituto de la Compañía de Jesús*. Fórmula del año 1550 Aprobada Y confirmada por el papa Julio III. Disponível em: <http://www.raggionline.com/saggi/scritti/es/formula.pdf>. Acesso em: 04 mar. 2018.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Filosofia da Educação*. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. *Fazer Universidade*: uma proposta metodológica. 10. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

LUKÁCS, G. *História e consciência de classe*: estudos de dialética marxista. 2. ed. Rio de Janeiro: Elfos, 1989.

LUTERO, Martin. *Debate para o esclarecimento do valor das indulgências pelo doutor Martinho Lutero*. 31 de outubro de 1517. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/95%20teses%20de%20lutero.pd>. Acesso em: 04 mar. 2018.

_____. *Dos judeus e suas mentiras*. Porto Alegre: Revisão Editora Ltda, 1993.

MACHADO, José Pedro. *Dicionário onomástico etimológico da língua portuguesa*. Verbete “América”. Lisboa: Livros Horizonte, 2003.

MACIEL, Carlos Frederico. Um estudo-pesquisa sobre o ensino secundário da Filosofia. Recife: MEC/INEP, 1959.

MAIA, Manoel da. Notícia da destruição e restauração do real arquivo da Torre do Tombo. Lisboa: Arquivo Nacional da Torre do Tombo, 1755.

MALAGRIDA, Gabriel. *Juízo da verdadeira causa do terremoto*, que padeceu a corte de Lisboa, no primeiro de novembro de 1755. Lisboa: Oficina de Manoel Soares, 1756.

MARCOSSI, Giuseppe. *A fundação da inquisição em Portugal*: um novo olhar. 2011. Disponível em: <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/7228/1/ls_023_giuseppemarcocci.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2018.

MARÍAS, Julián. *História da Filosofia*. 6. ed. Porto: Sousa & Almeida, 1982.

MARTUSCELLI, Danilo Enrico. *Crises políticas e capitalismo neoliberal no Brasil*. 1. ed. Curitiba: CVR, 2015.

MARX, Karl. *Grundrisse*: manuscritos econômicos de 1857-1858 – Esboços da crítica da economia política. São Paulo: Boitempo, 2011.

_____. *Posfácio à segunda edição alemã (1872) do primeiro volume de «O Capital»*. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1873/01/24.htm>. Acesso em: 25 jun. 2018.

_____. *Manuscritos econômico-filosóficos*. Lisboa-Portugal: Edições 70, 1993.

_____. *O 18 de Brumário de Luís Bonaparte*. São Paulo: Boitempo, 2011.

MASCARO, Carlos Corrêa. O ensino de filosofia na escola secundária do Brasil. In: *Revista de Pedagogia*. São Paulo: 1956, v. II, nº 4, jun.-dez., p.115-130.

MENÉNDEZ PIDAL, Ramón. *Primera crónica general de España que mandó componer Alfonso el sabio* y se continuaba bajo Sancho IV en 1289. Madrid: Bailly-Bailliere, 1906.

MERCÊS, Antonio Joaquim das. *Os primeiros professores de filosofia no Brasil*. Revista Brasileira de filosofia, nº 81, volume XXI, jan.-març. 1971, p. 69-77.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. (Tópicos)

MITCHAM, Carl. *Qué es la filosofía de la tecnología?* Barcelona: Anthropos, 1989.

MORAIS FILHO, Evaristo de. O ensino de Filosofia no Brasil. In: *Revista Brasileira de Filosofia*. São Paulo, 1959, vol. IX, nº 33, fascículo I, jan.-março, p. 18-45.

MORIN, Edgar. Complexidade e Ética da Solidariedade. In: CASTRO, Gustavo de. *Ensaios de Complexidade*. Porto Alegre: Editora Sulina, 1997.

MOURA, Clóvis. *Dicionário da escravidão negra no Brasil*. São Paulo: EDUSP, 2004.

NASCIMENTO, *Anamaria*. Ginásio Pernambuco faz 190 anos unindo tradição e inovação. Publicado em 8 de fevereiro de 2015. Disponível em: <http://www.diariodepernambuco.com.br/app/noticia/vida-urbana/2015/02/08/interna_vidaurbana,559897/ginasio-pernambucano-faz-190-anos-unindo-tradicao-e-inovacao.shtml>. Acesso em: 29 maio 2018.

NOGARE, Pedro Dalle. *Humanismos e anti-humanismos*: introdução à antropologia filosófica. 11. ed. rev. e ampl. Petrópolis: Vozes, 1988.

NOVINSKY, Anita. *A inquisição*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

OLIVEIRA JÚNIOR, Waldemar de. *Formação do professor para a Educação Profissional de nível médi*o: tensões e (in)tenções. Disponível em: <http://revistaeletronica.sp.senai.br/index.php/seer/article/viewFile/45/33>. Acesso em: 30 out. 2018.

OLIVEIRA, Jelson Roberto. *Da magnitude e ambivalência à necessária humanização da tecnociência segundo Hans Jonas*. Cadernos do Instituto Humanitas Unisinos, ano X, n. 176, 2012.

OLIVEIRA, Lélio Luiz de. *Viver em Lisboa*: século XVI. São Paulo: Alameda, 2015.

ORTEGA Y GASSET, José. *Obras Completas*. Tomo V. Madrid: Revista de Occidente, 1964.

PAIM, Antônio. *História das ideias filosóficas no Brasil*. São Paulo: Grijalho, 1967.

_____. *História das ideias filosóficas no Brasil*. 6. ed. Revista. Vol. II – as correntes. Londrina: Edições Humanidades, 2007.

PANDIÁ CALÓGERAS, João. *Formação histórica do Brasil*. 3. ed. Porto Alegre: Companhia Editora Nacional, 1938.

PAPA CLEMENTE XIV. *Breve Dominus ac Redemptor* (21 luglio 1773). Roma: Santa Maria Maggiore, 1773. Disponível em: <https://w2.vatican.va/content/clemens-xiv/it/documents/breve-dominus-ac-redemptor-21-luglio-1773.html>. Acesso em: 24 abr. 2018.

PAPA LEÃO X. *Decet Romanum Pontificem*. Bula papal da excomunhão de Martinho Lutero e seus seguidores. 1521. Disponível em: <http://www.papalency clicals.net/leo 10/l10decet.htm>. Acesso em: 04 mar. 2018.

PASCUAL, Fernando L. C. *Il principio responsabilità e la bioética*. Riflissioni sulle proposte di Hans Jonas. Alpha Omega, XII, n. 2, 2009, p. 195-220.

PECORARO, Rossano. *Os filósofos*: clássicos da filosofia. Vol. II. Petrópolis: Vozes, 2008.

PEDRO II. Falas do Trono desde o ano de 1823 até o ano de 1889 acompanhadas dos respectivos votos de graças. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1889.

PEGORARO, Olinto. Filosofia: A ressurreição depois do banimento. In: HÜHNE, Leda Miranda. *A Política da Filosofia no II Grau*. Rio de Janeiro: SEAF, 1986.

PEREIRA, Duarte Pacheco. *Esmeraldo de situ orbis*. Lisboa: Imprensa Nacional, 1892.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PINSART, Marie-Geneviève. *Hans Jonas et la lebertè*. Dimensions théologiques, ontologiques éthiques et politiques. Paris: Pour Demain, 2002.

PLATÃO. *A República*. São Paulo: Nova Cultural, 1997.

_____. *Diálogos*. São Paulo: Nova Cultural, 1997.

_____. *Vida e obras*. São Paulo: Nova Cultural, 1997.

POMBAL, Marquês de. Discurso político sobre as vantagens que o Reino de Portugal pode tirar da sua desgraça por ocasião do terremoto do 1º de novembro de 1755. In: POMBAL, Marquês de. *Cartas e outras obras seletas do Marquês de Pombal*. 5. ed. Tomo II. Lisboa: Tipografia de Costa Sanches, 1861b.

_____. Sobre as obras públicas, e particulares, que se fizeram em Lisboa por causa do terremoto de 1755. In: POMBAL, Marquês de. *Cartas e outras obras seletas do Marquês de Pombal*. 5. ed. Tomo II. Lisboa: Tipografia de Costa Sanches, 1861b.

_____. Súplica que à sereníssima rainha D. Maria Primeira dirigi pelas mãos do senhor rei D. Pedro III na manhã de quarta-feira 27 de fevereiro de 1777. In: POMBAL, Marquês de. *Cartas e outras obras seletas do Marquês de Pombal*. 5. ed. Tomo I. Lisboa: Tipografia de Costa Sanches, 1861a.

PRADO JÚNIOR, Bento. *Alguns ensaios*: Filosofia, Literatura e Psicanálise. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

PRIGOGINE, Ilya; STENGERS, Isabelle. *A nova aliança*. Brasília: Editora da UNB, 1991.

_____. *O Fim das Certezas* - Tempo, Caos e Leis da Natureza. São Paulo: Editora da UNESP, 1996.

PRIGOGINE, Ilya. Ciência, razão e paixão. In: CARVALHO, Edgard de Assis; ALMEIDA, Maria da Conceição de. (Orgs.). *Ilya Prigogine*: ciência, razão e paixão. 2. ed. revista e ampliada. São Paulo: Livraria da Física, 2009.

QUELUZ, Gilson Leandro. *Concepções de Ensino Técnico na República Velha* (1909-1930). Curitiba: Cefet-PR, 2000.

QUILES, Ismael. *Estudios sobre Ortega y Gasset*. Buenos Aires: Ediciones Depalma, 1991.

REALE, Giovanni; Antiseri, Dario. *História da Filosofia*: Antiguidade e Idade Média. São Paulo: Paulus, 1990.

REALE, Miguel. A Filosofia no Brasil. In: *Anais do III Congresso Nacional de Filosofia*. São Paulo: Instituto Brasileiro de Filosofia, 1959.

REILLY, Bernard. *Cristãos e muçulmanos*: a luta pela península ibérica. Lisboa: Teorema, 1992.

REIS, João José. Presença negra: conflitos e encontros. In: *IBGE*. *Brasil*: 500 anos de povoamento. Rio de Janeiro: IBGE, 2007.

REYCEND, João Baptista. *O sacrosanto, e ecumenico Concilio de Trento em latim, e portuguez*. Tomo II. Lisboa: Officina de Francisco Luiz Ameno, 1871.

ROCHA, Ronai Pires da. *Ensino de Filosofia e currículo*. Petrópolis: Vozes, 2008.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História de educação no Brasil* (1930-1973). 11. ed. Petrópolis: Vozes, 1989.

ROMERO, Silvio. *A philosophia no Brasil*. Porto Alegre: Deutsche Zeitung, 1878.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. Frase atribuída a Saint-Exupéry. In: BACUBAUM, Paulo. *Frases Geniais*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Introdução a uma Ciência Pós-Moderna*. 6. ed. Porto: Afrontamento, 1989.

SAVIANI, Dermeval. *Educação*: do Senso Comum à Consciência Filosófica. 12. ed. Campinas: Editora Autores Associados, 1996.

_____. *Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação*: por uma outra política educacional. Campinas: Autores Associados, 1998.

_____. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2011.

SENAI-DN. *A LDB e a Educação Profissional*. Rio de Janeiro, 1997.

SGANZERLA, Anor. *Natureza e responsabilidade*: Hans Jonas e a biologização do ser moral. 2012. 272 f. Tese (Doutorado em Filosofia) - Universidade de São Carlos, 2012.

SIBÍLIA, P. *O homem pós-orgânico*: corpo, subjetividade e tecnologias digitais. 3. ed. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

SILVA, Geraldo Bastos. *Introdução à crítica do ensino secundário*. Rio de Janeiro: MEC/CADES, 1959.

SIMONSEN, Roberto Cochrane. *História econômica do Brasil*. 6. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969.

SMITH, Adam. *A riqueza das nações*. Vol. II. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

SÓCRATES. *Apologia de Sócrates*. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

_____. *Defesa de Sócrates*. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

_____. *Vida e obras*. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

SOUZA, Sônia Maria Ribeiro de. *Por quê Filosofia?* Uma abordagem histórico-didática do ensino de Filosofia no 2º Grau. Tese (Doutorado Em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992.

STF. *Carlos Maximiliano Pereira dos Santos*. Disponível em: <http://www.stf.jus.br /portal/ministro/verministro.asp?periodo=stf&id=230>. Acesso em: 29 maio 2018.

TEIXEIRA, Anísio. *Pequena introdução à filosofia da educação*: a escola progressiva ou a transformação da escola. 5. ed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1968.

TEIXEIRA, Francisco. *As guerras napoleônicas*. São Paulo: Ática, 1996.

TORRANO, Jaa. *Teogonia*: a origem dos deuses. Hesíodo. São Paulo: Iluminuras, 1995.

TOSCANO, Moema*. Sociologia Educacional*. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 1984.

TOURAINE, Alain. *Crítica da modernidade*. Petrópolis: Vozes, 1994.

TRAGTENBERG, Maurício. Relações de poder na escola. In: *Revista Lua Nova*: Cultura e Política. Vol. 1, n. 4, janeiro-março, 1985.

TREMBLAY, Marc-Adélard. Prefácio: Reflexões sobre uma trajetória pessoal pela diversidade dos objetos de pesquisa. In: POUPART, Jean et al. (Orgs.). *A pesquisa qualitativa*: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. – (Coleção Sociologia)

UFSC. *Literatura digital*: biblioteca de literatura de língua portuguesa. Disponível em: <https://www.literaturabrasileira.ufsc.br/>. Acesso em: 24 abr. 2018.

UNIVERSIDADE DE COIMBRA. *Da criação do "Studium General"* (1290) até à sua fixação definitiva. 2018. disponível em: <https://www.uc.pt/fduc/faculdade/a_nossa_historia/historia_1>. Acesso em: 24 abr. 2018.

_____. *Estatutos de d. Filipe I*. 2018. <http://pesquisa.auc. uc.pt/details?id=272469>. Acesso em: 24 abr. 2018.

_____. *Estatutos pombalinos da Universidade de Coimbra*. 2018. <http://pesquisa.auc.uc.pt/details?id=272471>. Acesso em: 24 abr. 2018.

_____. *História da Universidade*. 2018. <http://www.uc.pt /sobrenos/historia>. Acesso em: 23 abr. 2018.

VAINFAS, Ronaldo. História indígena: 500 anos de despovoamento. In: *IBGE*. *Brasil*: 500 anos de povoamento. Rio de Janeiro: IBGE, 2007.

VALENTIM, Oséias Faustino. *O Brasil e o positivismo*. Rio de Janeiro: Publit, 2010.

VALLS, Álvaro. *A Filosofia no II Grau*. Porto Alegre: Correio do Povo, 1983.

VASCONCELLOS, Maria José Esteves de. *Pensamento sistêmico*: o novo paradigma da ciência. 3. ed. Campinas: Papirus, 2002.

VECHIA, Ariclê; LORENZ, Karl Michael. *Programa de ensino da escola secundária brasileira*: 1850-1951. Curitiba: Ed. do Autor, 1998.

_____. O Colégio da Bahia e o ensino superior: a formação da elite na América portuguesa, 157 a 1759. In: DÍAZ, José María Hernandéz. *Formación de elites y educación superior en iberoamérica* (SS. XVI-XXI). Vol. I. Salamanca: Hergar Ediciones Anterna, 2012.

VERNANT, Jean-Pierre. *As origens do pensamento grego*. Rio de Janeiro: Difel, 2002.

VIEIRA PINTO, Álvaro. *Ciência e Existência*: problemas filosóficos da pesquisa científica. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. *O conceito de tecnologia*. Vol. 1. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

VITA, Washington Luís. *Panorama da Filosofia no Brasil*. Porto Alegre: Globo, 1969.

WITTGENSTEIN, Ludwig. Tractatus logico-philosophicus. São Paulo: Edusp, 1994.

WUNDT, Wilhelm. *System der philosophie*. 4 ed. Leipzig: Kröner, 1919.

YOUNG, Michael. *Para que servem as escolas?* Educação e Sociedade., vol. 28, n. 101. Campinas: set./dez. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 05 fev. 2018.

_____. Teoria do currículo: o que é e porque é importante. In: *Cadernos de Pesquisa*. V. 44, n. 51, p. 190-202, jan./mar. 2014.