

O ENSINO DE FILOSOFIA NO REGIME MILITAR PÓS-1964

*THE TEACHING OF PHILOSOPHY UNDER THE POST-1964
MILITARY REGIME*

Pedro Celestino Silva

Universidade Federal do Acre, Brasil

Eduardo Silveira Netto Nunes

Universidade Federal do Acre, Brasil

DOI: <https://doi.org/10.46550/cadernosmilovic.v4i2.194>

RESUMO: O presente artigo analisa a trajetória da Filosofia como disciplina no ensino médio brasileiro durante a ditadura civil-militar instaurada em 1964, com ênfase na política educacional do período. Inicialmente, apresenta-se uma contextualização histórica do golpe e de suas implicações político-institucionais. Em seguida, examinam-se as diretrizes da política educacional do regime, especialmente as reformas promovidas pela Lei nº 5.692/1971. O estudo discute a exclusão da Filosofia do núcleo comum curricular e analisa as principais interpretações presentes na literatura, que atribuem essa medida a fatores técnico-burocráticos ou ao potencial crítico da disciplina. Também se problematiza a natureza do ensino filosófico efetivamente praticado à época. Por fim, abordam-se as iniciativas voltadas à reinserção da Filosofia no ensino secundário. Trata-se de pesquisa qualitativa, de caráter histórico-analítico, baseada em análise documental e revisão bibliográfica.

PALAVRAS-CHAVE: ensino de filosofia. golpe militar de 1964. política educacional. repressão.

Abstract: This article analyzes the trajectory of Philosophy as a subject in Brazilian secondary education during the civil-military dictatorship established in 1964, focusing on the educational policy of the period. Initially, it presents a historical contextualization of the coup and its political-institutional implications. It then examines the educational policies implemented by the regime, especially the reforms introduced by Law No. 5.692/1971. The study discusses the exclusion of Philosophy from the core curriculum and analyzes the main interpretations in the literature, which attribute this measure either to technical-bureaucratic factors or to the critical



potential of the discipline. It also questions the nature of philosophical teaching actually practiced at the time. Finally, it addresses initiatives aimed at reinserting Philosophy into secondary education.

KEYWORDS: philosophy teaching, 1964 military coup, educational policy, repression.

Introdução

A educação no regime militar brasileiro pós-1964, especialmente ano que se refere à situação da Filosofia como componente curricular do ensino básico neste período é um tema recorrente nos estudos sobre o ensino de Filosofia no Brasil. Em geral, busca-se abordar o “silêncio da Filosofia” na educação básica neste período compreendendo-o como resultado de seu ‘silenciamento’ um conjunto de medidas político-legislativas “meticulosamente preparadas” para impedir a sua inclusão no currículo como disciplina do ensino básico.

Nessa senda, o presente trabalho tem por finalidade contribuir de algum modo para a elucidação do tema em questão, contudo, sem a pretensão de originalidade e nem de uma abordagem profunda e detalhada deste capítulo da história do ensino de filosofia e da própria educação nacional brasileira, dados os limites próprios deste trabalho, bem como a magnitude do tema.

A reflexão desenvolvida neste trabalho estrutura-se em três momentos interdependentes. Em um primeiro momento, apresenta-se uma breve caracterização do golpe de Estado de direita, de natureza civil-militar, deflagrado na madrugada de 1º de abril de 1964, processo histórico que culminou na instalação de um regime autoritário e na consolidação de uma ditadura militar como forma de exercício do poder político no Brasil.

Em seguida, examina-se a política educacional implementada durante esse período, com ênfase nas transformações promovidas no âmbito da educação básica. Destaca-se, nesse contexto, a reforma instituída pela Lei nº 5.692/1971, responsável por redefinir a estrutura e as finalidades do ensino de primeiro e segundo graus, orientando-o por princípios de racionalização administrativa e adequação às demandas do desenvolvimento econômico então vigente.

No terceiro momento, analisa-se a posição atribuída à disciplina Filosofia no interior desse novo ordenamento educacional. A partir da

promulgação da referida lei, o currículo do ensino secundário deixou de contemplar a Filosofia como componente curricular. Tal mudança suscita uma discussão acerca das razões que motivaram sua exclusão: questiona-se se essa medida se fundamentou predominantemente em argumentos de natureza burocrático-técnica, relacionados à reorganização curricular e à orientação tecnicista da educação, ou se esteve vinculada ao potencial crítico da disciplina, frequentemente associado à promoção do pensamento reflexivo e à problematização da realidade social. Soma-se a esse debate a controvérsia presente na literatura especializada quanto ao grau de criticidade efetivamente presente no ensino de Filosofia à época, colocando em questão se a disciplina, tal como era ensinada, representava, de fato, um espaço significativo de crítica ao regime.

Por fim, o trabalho se encerra com uma breve reflexão acerca das diferentes iniciativas voltadas à defesa do retorno da Filosofia ao ensino secundário.

Portanto, o presente trabalho se insere predominantemente no campo das políticas educacionais, visto que a ênfase recai claramente sobre formulação, implementação e efeitos de políticas públicas educacionais em contexto histórico específico.

Breve contextualização histórica do golpe civil-militar de 1964

O golpe de Estado civil-militar deflagrado em 1964 possui antecedentes históricos que se inserem em um contexto marcado por tensões estruturais de natureza econômica, política e social. Tal conjuntura estava atravessada por uma crise econômica na qual se confrontavam, de um lado, setores da burguesia nacional e segmentos vinculados ao capital estrangeiro e, de outro, os movimentos operários e populares em ascensão. A esse cenário somavam-se disputas mais amplas, relacionadas a projetos políticos, ideológicos, sociais e educacionais divergentes, expressando interesses antagônicos acerca dos rumos do desenvolvimento nacional e da organização da sociedade brasileira.

A ditadura militar foi instituída como forma de exercício do poder político com o objetivo de assegurar aos novos ocupantes do governo o controle da condução do processo político e econômico do país, de modo a implementarem seu projeto de reorganização nacional sem obstáculos institucionais e sob a justificativa de garantir estabilidade e segurança ao chamado desenvolvimento nacional.

Nesse contexto, buscava-se promover um modelo de crescimento econômico orientado pela internacionalização da economia brasileira, ainda que sob condições de dependência em relação ao capital estrangeiro, acompanhado por políticas de contenção salarial. O país atravessava um período de crise econômica e de intensa instabilidade político-ideológica, resultante de um conjunto de contradições acumuladas ao longo dos anos anteriores e que se agravaram durante o governo de João Goulart.

Tal conjuntura produziu um cenário de impasse político que culminou no golpe de Estado civil-militar de 1964, apresentado como solução por uma coalizão de forças conservadoras. Essa articulação envolvia setores da burguesia nacional associados ao capital estrangeiro, segmentos do latifúndio, parcelas das Forças Armadas, além de frações da classe média conservadora e parte da Igreja Católica. Estas duas últimas, em particular, mobilizavam-se fortemente sob o temor da chamada “cubanização” do país, interpretada como uma ameaça à ordem política, social e econômica vigente (SILVEIRA, 1991, p.28).

Algumas das motivações econômicas que contribuíram para a instauração do regime militar podem ser compreendidas a partir do contexto de crise econômica vivenciado pelo país naquele período. Tal crise manifestava-se por meio da redução dos índices de investimento, da diminuição da entrada de capital externo, da queda das taxas de lucro e do agravamento do processo inflacionário (GERMANO, 2011, p. 49). Diante desse cenário, os setores dominantes passaram a defender como alternativa a manutenção e o aprofundamento de um modelo de desenvolvimento dependente, associado à crescente internacionalização da economia brasileira. Essa orientação constituía, em grande medida, uma reação às forças nacionalistas e de esquerda que integravam a coalizão populista no poder e que foram responsabilizadas, por esses grupos, pela crise então instalada (SILVEIRA, 1991, p. 27).

Entretanto, ainda que os fatores econômicos tenham desempenhado papel central nesse processo, também se fizeram presentes motivações de natureza político-ideológica que influenciaram significativamente os rumos dos acontecimentos. Entre elas destacava-se o temor, difundido em determinados setores da sociedade, quanto à suposta “infiltração comunista” no país, bem como a percepção de que o Brasil poderia estar se aproximando de uma situação considerada “pré-revolucionária”, em analogia ao processo que havia conduzido à Revolução Cubana. Maria Werebe diz que o Presidente Kennedy, em conversa com Celso Furtado,

já em março de 1963, demonstrava nervosismo e preocupação quanto à possibilidade de outro golpe de esquerda na América Latina, “e desta vez não numa pequena ilha, mas num quase continente” (WEREBE, 1997, p. 75).

A possibilidade — amplamente difundida no discurso político da época, ainda que muitas vezes construída de forma hipotética — de uma iminente intervenção comunista no Brasil contribuiu para a formação, no imaginário social, de um clima de temor e instabilidade. Tal percepção foi particularmente significativa entre setores das camadas médias urbanas e das elites econômicas, que passaram a interpretar o cenário político nacional sob a lógica de uma ameaça ideológica ao modelo de ordem social e econômica vigente, alimentando preocupações recorrentes acerca dos rumos e do “futuro do país”.

Nesse contexto, determinadas posições públicas e iniciativas do presidente João Goulart passaram a ser alvo de crescente desconfiança por parte de grupos conservadores. Entre elas destacavam-se a defesa de reformas estruturais — especialmente a reforma agrária —, o esforço de ampliação do diálogo com os setores populares e a disposição de responder a demandas sociais historicamente reprimidas. Soma-se a isso a sinalização de uma possível aproximação diplomática e econômica com países do bloco socialista do Leste Europeu, o que reforçou, no interior da disputa ideológica da Guerra Fria, as suspeitas acerca da orientação política do governo.

Esses elementos foram progressivamente mobilizados no debate público e instrumentalizados por setores conservadores como argumentos para deslegitimar o governo vigente. Tal processo contribuiu para a construção de um ambiente político favorável à articulação do movimento que culminaria no golpe civil-militar de março-abril de 1964.

Esse aspecto revela-se particularmente relevante para a discussão proposta neste texto acerca do ensino de Filosofia no contexto dos anos de repressão. Entre as justificativas frequentemente apontadas para a retirada dessa disciplina do currículo escolar encontra-se o receio, por parte do regime instaurado após 1964, de que o espaço pedagógico da Filosofia pudesse favorecer a circulação e a problematização de ideias consideradas contrárias à ordem política vigente. Em razão de sua natureza reflexiva e crítica, a disciplina passou a ser percebida como potencialmente suscetível a supostas “infiltrações comunistas”, o que, na perspectiva dos setores

dirigentes, poderia estimular a formação de posicionamentos contestatórios e a articulação de movimentos classificados como subversivos.

Nesse contexto, não é fortuito que, no mesmo período, tenha sido formulada e difundida a Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento (DSND). Tal doutrina constituiu um dos principais fundamentos ideológicos do regime, orientando a ação do Estado na direção de um projeto de modernização econômica que deveria ocorrer sob rigoroso controle político e social. Estruturada a partir do binômio segurança e desenvolvimento, a DSND buscava assegurar as condições consideradas necessárias para a implementação do modelo de desenvolvimento pretendido, associando a promoção do crescimento econômico à vigilância e à contenção de iniciativas percebidas como ameaças à estabilidade do regime (ALVES, 2014, p.48).

As reformas implementadas pelos governos militares devem ser compreendidas à luz desse contexto histórico e político mais amplo. No âmbito dessas transformações, assumem particular relevância as políticas sociais formuladas no período, entre as quais se destacam, de modo especial para os objetivos deste estudo, as políticas educacionais. Tais políticas constituíram instrumentos estratégicos de reorganização institucional e de orientação da formação social, articulando-se às diretrizes do projeto político e econômico conduzido pelo regime.

Da política educacional no contexto do regime militar

A política educacional implementada durante o regime militar deve ser compreendida como parte integrante do conjunto de políticas sociais planejadas e articuladas ao projeto econômico, político e ideológico consolidado pelo Estado brasileiro após 1964. Nesse contexto, embora o discurso oficial enfatizasse a educação como elemento central para a promoção do desenvolvimento nacional, tal formulação assumiu, em grande medida, um caráter retórico.

Na prática, a centralidade atribuída à educação no discurso governamental funcionou também como mecanismo de legitimação de um projeto mais amplo de reorganização social e política. Assim, a política educacional foi mobilizada como instrumento estratégico na conformação e sustentação da hegemonia do Estado de Segurança Nacional (ESN), contribuindo para a difusão de valores, orientações e práticas alinhadas às diretrizes do regime instaurado. Desse modo, a educação passou a

desempenhar não apenas uma função formativa, mas também um papel relevante na consolidação do projeto político-ideológico do período. (GERMANO, 2011, p.104).

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

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

É significativo destacar que foi precisamente nessa conjuntura histórica que o Estado militar promoveu importantes reformas na educação brasileira. A reforma universitária foi instituída em 1968, às vésperas da promulgação do Ato Institucional nº 5 (AI-5), enquanto a reforma do ensino de 1º e 2º graus foi implementada em 1971, no período de maior expansão econômica do chamado “milagre brasileiro”, durante o governo Médici. Esses movimentos reformistas evidenciam a estreita articulação entre as transformações no campo educacional e o contexto político e econômico marcado pelo fortalecimento do regime autoritário.

No período em questão, inaugurava-se aquilo que diversos estudiosos caracterizam como a fase mais intensa do aparato repressivo do regime, ao mesmo tempo em que emergia, de forma mais explícita, a oposição armada ao governo estabelecido. A partir desse momento, o conflito político desloca-se para o espaço público, sendo travado nas ruas e materializado em ações de guerrilha. Nesse contexto, as pautas anteriormente vinculadas às chamadas reformas de base passam a perder centralidade, sendo substituídas por um projeto político mais amplo, orientado pela ideia de revolução social.

Como consequência dessa inflexão estratégica, a agenda educacional, que até então figurava entre as reivindicações estruturais do período anterior a 1964, é relegada a um plano secundário pelos grupos revolucionários. A prioridade passa a recair sobre a luta por uma

transformação estrutural da sociedade brasileira, entendida como condição prévia para qualquer reconfiguração institucional mais específica, inclusive no campo educacional.

Nesse sentido, conforme sintetiza a literatura sobre o período, já não se tratava de reivindicar reformas de base — entre as quais se incluía a reforma educacional, tal como concebida no ideário político anterior a 1964 —, mas sim de empreender uma transformação estrutural profunda na sociedade brasileira, capaz de redefinir as bases políticas, econômicas e sociais do país. Dentro dessa perspectiva, a educação deixa de ser vista como eixo imediato de mobilização política e passa a ser compreendida como parte de um processo mais amplo de reorganização social.

Nesse contexto histórico, marcado por profundas tensões políticas e pela intensificação dos mecanismos de repressão estatal, as demandas coletivas e as mobilizações organizadas em defesa da educação tornaram-se progressivamente raras, quando não completamente inexistentes. A centralidade assumida por outras frentes de luta política, somada às restrições impostas à organização social e à participação pública, contribuiu para o enfraquecimento das iniciativas de mobilização em torno das questões educacionais. Assim, o debate e a reivindicação por políticas educacionais passaram a ocupar um espaço significativamente reduzido na agenda dos movimentos sociais e políticos daquele período.

Diante desse cenário, impõe-se o seguinte questionamento analítico: quais fatores teriam motivado o Estado sob regime militar a promover uma reforma abrangente no sistema educacional? (GERMANO, 2011, p.164). Tal indagação conduz à necessidade de compreender os interesses políticos, econômicos e institucionais que orientaram a formulação e a implementação das políticas educacionais no período, bem como o papel atribuído à educação no projeto de reorganização da sociedade conduzido pelo Estado.

Tal fenômeno pode ser compreendido a partir do reconhecimento de que nenhum regime estatal se sustenta exclusivamente pelo uso indiscriminado da força ou pela repressão violenta. Ainda que o aparato coercitivo constitua um elemento central em contextos autoritários, a estabilidade de qualquer Estado depende, em alguma medida, da construção de consenso junto a amplos segmentos da sociedade. Sem esse mínimo de legitimidade social, o regime corre o risco de enfrentar crises profundas de reconhecimento político, capazes de comprometer a sustentação e a continuidade de seu projeto de poder. Nesse quadro, torna-

se possível compreender por que determinadas políticas públicas — entre elas as educacionais — passam a desempenhar papel estratégico na busca por legitimidade e estabilidade institucional.

Outra explicação frequentemente apontada para a implementação das reformas educacionais nesse período relaciona-se ao êxito da política econômica conduzida pelo regime, especialmente durante o chamado “milagre econômico”. Esse momento foi marcado por uma significativa expansão da atividade econômica, com taxas de crescimento anual que, em diversos anos, superaram a marca de 10%, produzindo um ambiente de forte otimismo e euforia em torno das perspectivas de desenvolvimento do país.

É nesse contexto de crescimento acelerado e de valorização do projeto desenvolvimentista que se insere a promulgação da Lei nº 5.692/1971, responsável por promover uma ampla reestruturação do ensino de 1º e 2º graus no Brasil. A referida legislação foi recebida com considerável entusiasmo por diferentes setores da sociedade, incluindo educadores e, de modo particular, o empresariado. Destacava-se, nesse cenário, a proposta de profissionalização do ensino de 2º grau, concebida como mecanismo capaz de alinhar a formação escolar às demandas do mercado de trabalho e às necessidades do processo de modernização econômica em curso no país.

Não obstante o discurso de modernização e expansão educacional que acompanhou tais reformas, a análise da destinação do orçamento da União revela elementos importantes para a compreensão dos interesses efetivamente privilegiados pelo Estado naquele período. Ao observar a distribuição dos recursos públicos, torna-se possível identificar as prioridades governamentais e, conseqüentemente, inferir quais projetos e setores foram, de fato, beneficiados pela política estatal. Essa perspectiva evidencia que a política educacional não pode ser analisada isoladamente, mas deve ser compreendida no interior da lógica mais ampla de alocação de recursos e de definição das prioridades do Estado.

Com efeito, em 1971, por exemplo, 23% do orçamento da União foi destinado às Forças Armadas (*sic*). No mesmo ano, apenas 6,3% foram gastos com educação (*sic*). (GERMANO, 2011, p. 267, grifado).

Na verdade, a função efetiva das reformas educacionais implementadas nesse período pode ser compreendida à luz de seu papel no interior da disputa político-ideológica pela construção da hegemonia e pela produção de consenso social. Nesse sentido, tais reformas não se limitaram a promover alterações de natureza pedagógica ou administrativa

no sistema de ensino, mas também atuaram como instrumentos estratégicos de legitimação do projeto político em curso.

Por meio delas, buscava-se ampliar a adesão de amplos segmentos da população às medidas concebidas e executadas pelo governo, contribuindo para a consolidação de um quadro de apoio social considerado indispensável à manutenção da legitimidade e da estabilidade do projeto de poder então instituído.

A concepção que fundamenta a proposta oficial encontra-se marcada por uma perspectiva de caráter utilitarista e imediatista, orientada pela tentativa de submeter a instituição escolar às demandas do sistema produtivo. Nessa lógica, a educação passa a ser concebida prioritariamente como instrumento de formação de mão de obra, subordinando-se, de maneira direta, às necessidades da produção e às exigências do desenvolvimento econômico.

Sob tal enfoque, a escola tende a ser redefinida em função de sua capacidade de preparar indivíduos para o desempenho de funções específicas no mercado de trabalho, reduzindo-se o alcance formativo da educação. Assim, consolida-se a ideia de que a educação somente adquire sentido e legitimidade social na medida em que habilita ou qualifica os sujeitos para sua inserção no mundo do trabalho, em detrimento de uma concepção mais ampla de formação humana.

Nesse contexto, consolidou-se a proposta de atribuir ao ensino de 2º grau — correspondente ao atual ensino médio — um caráter terminal, orientado principalmente para a preparação imediata dos jovens para o mercado de trabalho. Tal concepção buscava estruturar essa etapa da escolarização como momento final da formação para grande parte da população estudantil.

Entretanto, embora o discurso da capacitação da juventude para o mundo do trabalho se apresente, à primeira vista, como uma iniciativa plausível e socialmente desejável, ele encobre interesses mais amplos. Na prática, essa orientação tende a reforçar o caráter seletivo e discriminatório da escola, contribuindo para a manutenção de desigualdades educacionais e para a elitização do acesso aos níveis mais elevados de ensino. Nesse sentido:

Esta terminalidade faria com que um grande contingente de alunos pudesse *sair* do sistema escolar *mais cedo* e ingressar no mercado de trabalho. Com isso, diminuiria a demanda para o ensino superior. A reforma do 2º grau, portanto, está diretamente relacionada com a

contenção do fluxo de alunos para as universidades. Desse ponto de vista, ela assumia uma função discriminatória, apesar do discurso igualitarista e da generalização da “profissionalização para todos” (GERMANO, 2011, p.176, grifado).

Observa-se, portanto, um evidente descompasso entre o discurso oficial e a realidade das políticas implementadas. A análise dos dados relativos aos investimentos públicos em educação revela que, conforme já mencionado, o Estado não destinou recursos suficientes para a efetiva estruturação e consolidação das reformas educacionais propostas. Em termos concretos, os gastos públicos no setor educacional permaneceram limitados, revelando uma distância significativa entre as intenções declaradas e as condições materiais necessárias à sua implementação.

Esse quadro torna-se ainda mais evidente quando se examinam os dados referentes ao financiamento do ensino de 2º grau. Em 1980, por exemplo, apenas 8,4% das verbas destinadas à educação foram direcionadas a esse nível de ensino, percentual significativamente inferior à média registrada na América Latina, que girava em torno de 25,6% (GERMANO, 2011, p.185). Tais números evidenciam as limitações do compromisso estatal com a efetiva consolidação da política educacional anunciada para esse segmento de ensino.

Esse conjunto de fatores contribui para explicar o insucesso da proposta de profissionalização compulsória no ensino de 2º grau. Entre os obstáculos enfrentados para sua efetiva implementação, destacavam-se, em primeiro lugar, os elevados custos envolvidos na estruturação e manutenção desse modelo educacional, que exigia investimentos significativos em infraestrutura, equipamentos e formação docente específica.

Além das limitações de ordem material, a proposta também não encontrou ampla aceitação entre os trabalhadores e suas famílias. Para muitos, a escola representava justamente a possibilidade de superação das condições associadas ao trabalho manual, constituindo-se como um caminho para o acesso ao ensino superior e para a ampliação das oportunidades de mobilidade e emancipação social. Nesse sentido, a profissionalização compulsória foi frequentemente percebida como um mecanismo que poderia restringir tais expectativas.

Paralelamente, o próprio setor empresarial passou a manifestar críticas em relação aos resultados alcançados por esse modelo formativo. Empresários apontavam, com frequência, o despreparo dos egressos desses cursos, alegando que os estudantes chegavam às empresas com

uma formação excessivamente teórica e com pouca familiaridade com as práticas e rotinas efetivas do ambiente produtivo.

Diante dessas dificuldades e das críticas provenientes de diferentes segmentos sociais, o governo promoveu sucessivas alterações na legislação, buscando redefinir os objetivos e os mecanismos associados à proposta de profissionalização. Na prática, contudo, a profissionalização prevista pela Lei nº 5.692/1971 jamais foi implementada de forma plena, de modo que “a profissionalização nunca foi efetivamente implantada de acordo com os termos estabelecidos pela própria Lei 5.692/71” (GERMANO, 2011, p.187-8).

Assim, a reforma educacional implementada durante o regime militar revelou-se especialmente prejudicial ao ensino público de 2º grau. Ao descaracterizar sua função tradicionalmente propedêutica — isto é, de preparação para o ingresso no ensino superior —, a reforma contribuiu para restringir ainda mais as possibilidades de acesso dos estudantes da escola pública às universidades, aprofundando o processo de elitização do ensino superior público. Paralelamente, a política de profissionalização compulsória, concebida como eixo estruturante dessa reorganização educacional, mostrou-se incapaz de atingir os objetivos anunciados, resultando, na prática, em um evidente fracasso (GERMANO, 2011, p. 190).

À luz do exposto, torna-se possível compreender as razões que conduziram à retirada da Filosofia como componente curricular do ensino médio. Entre as interpretações mais recorrentes na literatura especializada, destacam-se ao menos duas explicações amplamente aceitas para esse processo. A primeira, refere-se à chamada tese da “inutilidade da Filosofia”, sustentada pela percepção de que essa área do conhecimento seria pouco relevante em um sistema educacional orientado prioritariamente pelas demandas do modelo de desenvolvimento econômico vigente naquele período.

Nessa perspectiva, a organização curricular passou a privilegiar disciplinas consideradas mais diretamente vinculadas à formação de competências técnicas e produtivas, em consonância com a lógica de adequação da educação às necessidades do mercado de trabalho. Assim, a exclusão da Filosofia do currículo do ensino médio foi frequentemente justificada por razões classificadas como “eminentemente econômicas”, uma vez que o ensino filosófico era percebido como destituído de utilidade

imediate para os objetivos produtivistas que orientavam as políticas educacionais do período. Nesse sentido:

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

Todavia, há interpretações que apontam que a exclusão da Filosofia do currículo não se deveu apenas a critérios de ordem econômica, mas também — e talvez de maneira ainda mais significativa — a motivações de natureza político-ideológica. Nesse entendimento, o ensino de Filosofia era frequentemente associado a um potencial crítico e reflexivo considerado indesejável no contexto político da época, sendo, por vezes, interpretado pelas autoridades como portador de um caráter supostamente subversivo.

Tal perspectiva ganha maior consistência quando se considera o contexto histórico em que essas decisões foram tomadas, marcado pelo período mais rigoroso do regime militar, sob a vigência do Ato Institucional nº 5 (AI-5), bem como pelo fortalecimento de movimentos de resistência, inclusive armada. Nesse ambiente de intensificação do controle político e ideológico, a supressão de disciplinas que estimulassem o pensamento crítico pode ser compreendida como parte de uma estratégia mais ampla de controle sobre os conteúdos e práticas educacionais. Nesse sentido:

A filosofia, disciplina naturalmente voltada para a discussão de ideias, sistemas, teorias etc., logo ganha a antipatia dos ideólogos do poder constituído, e a sua retirada do currículo passa então a ser cogitada como uma necessidade, em nome da Segurança Nacional (ALVES, 2014, p. 53).

As medidas político-legislativas responsáveis pela retirada da disciplina filosofia do currículo do ensino secundário

A reforma instituída pela Lei nº 5.692/1971 promoveu uma reconfiguração significativa do então denominado ensino de 1º e 2º graus — correspondentes, na nomenclatura atual, ao ensino fundamental e ao ensino médio. Tal reforma organizou esses níveis de escolarização a partir de objetivos definidos como universais, buscando conferir maior uniformidade ao sistema educacional brasileiro. Nesse contexto, introduziu-se também o princípio da profissionalização obrigatória no

âmbito do 2º grau, concebido como estratégia para articular a formação escolar às demandas do mundo do trabalho.

Desse modo, a nova estrutura educacional passou a ser organizada segundo a seguinte configuração:

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

Quanto à organização curricular, esta ficou assim prevista:

Art. 4º. – Os currículos de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais; aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos (ALVES, 2014, p.54, grifado).

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

Naquele contexto, a parte diversificada do currículo foi atribuída à competência dos estados, cabendo-lhes definir sua composição em consonância com as especificidades e demandas educacionais de seus respectivos contextos regionais. Nesse sentido, competia às unidades federativas estabelecer o currículo pleno das instituições de ensino a partir de um conjunto de possibilidades constituído por disciplinas optativas, distribuídas entre aquelas voltadas à formação de caráter geral e outras destinadas à formação especial, vinculada à profissionalização.

No âmbito dessa reforma, a Filosofia foi deslocada para a chamada parte diversificada do currículo, deixando de integrar o conjunto das disciplinas pertencentes ao “núcleo comum obrigatório”. Passou, assim, a

figurar apenas como uma das possíveis opções no campo da denominada “educação geral”, conforme previsto na legislação educacional então vigente.

Nessas condições, diferentemente do que frequentemente se afirma, a Filosofia não foi formalmente excluída do currículo escolar. O que se verificou, na prática, foi a criação de dispositivos que dificultavam ou mesmo inviabilizavam sua efetiva inclusão. Do ponto de vista legal, não havia impedimento explícito para que a disciplina fosse ofertada; entretanto, as condições institucionais e curriculares estabelecidas tornavam sua presença pouco provável no interior das escolas.

Entre esses dispositivos destacou-se a introdução de novas disciplinas obrigatórias apresentadas como capazes de cumprir funções formativas semelhantes àquelas tradicionalmente associadas à reflexão filosófica. Dessa forma, argumentava-se não haver necessidade de incorporar a Filosofia ao currículo, sob o risco de sobrecarregá-lo com conteúdos considerados equivalentes. Nesse contexto foram instituídas as disciplinas Educação Moral e Cívica (E.M.C.) e Organização Social e Política Brasileira (O.S.P.B.), no âmbito da educação básica, bem como o Estudo de Problemas Brasileiros (E.P.B.) no ensino superior.

Cabe ainda registrar que processo semelhante ocorreu com a Sociologia, que também deixou de figurar como disciplina curricular, sendo substituída por componentes considerados funcionalmente equivalentes, o que, na prática, contribuiu para impedir sua presença no currículo escolar.

Segundo Cartolano, a ocorrência desse processo pode ser explicada, em grande medida, pelo próprio caráter crítico que constitui a natureza da Filosofia. Tal característica tornava sua inserção problemática no interior do modelo educacional então adotado, marcado por orientações que pouco favoreciam o exercício da reflexão crítica. Nesse sentido, afirma a autora:

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

Cumprir assinalar, ademais, que a filosofia cuja ausência se pretende no currículo não corresponde a qualquer forma de elaboração filosófica, mas a uma filosofia historicamente situada e claramente delimitada em seu