

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:
CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL**

MARIA TERESA MARQUES AMARAL

**O ENSINO DE FILOSOFIA NO NÍVEL MÉDIO:
REINTRODUÇÃO OU CERTIDÃO
DE NASCIMENTO?**

**BELO HORIZONTE - MG
2014**

Amaral, Maria Teresa Marques

O ensino de filosofia no nível médio: reintrodução ou certidão de nascimento? / Maria Teresa Marques Amaral, 2014.

174 f.

Orientadora: Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

1. Ensino de Filosofia. 2. Ensino Médio. 3. Legislação.

I. Santos, Lucíola Licínio de Castro Paixão. II. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. III. Título.

MARIA TERESA MARQUES AMARAL

**O ENSINO DE FILOSOFIA NO NÍVEL MÉDIO:
REINTRODUÇÃO OU CERTIDÃO
DE NASCIMENTO?**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação Escolar: instituições, sujeitos e currículos.

Orientadora: Profa. Dra. Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos

Belo Horizonte
2014

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:
CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

BANCA EXAMINADORA

Tese intitulada **O ensino de filosofia no nível médio: reintrodução ou certidão de nascimento?** de autoria de **Maria Teresa Marques Amaral**, aprovada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Prof.^a Dr.^a. Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos – Orientadora
Faculdade de Educação – UFMG

Prof. Dr. Carlos Roberto Jamil Cury
PUCMinas

Prof.^a Dr.^a. Rita de Cássia de Alcântara Braúna
Universidade Federal de Viçosa

Prof. Dr. Luiz Alberto Oliveira Gonçalves
Faculdade de Educação - UFMG

Prof. Dr. André Márcio Picanço Favacho
Faculdade de Educação - UFMG

Belo Horizonte, Junho de 2014

AGRADECIMENTOS

A Lucíola orientadora, amiga e solidária pelo carinho de ter aceitado o desafio de fazer uma velha mestra se tornar uma jovem doutora.

Ao Cury amigo e incentivador de longos anos, orientador de mestrado e avalista da minha tentativa canadense.

A Terezinha Rios por ser responsável pelas minhas opções pela educação na tentativa de ser uma filósofa educadora e uma educadora filósofa.

Ao Luiz Alberto amigo e colega que acompanhou minhas ousadias institucionais pelo acolhimento, pelas palavras de incentivo e solidariedade.

Ao André parceiro nas aventuras foucaultianas, pelo carinho, amizade e leitor atento dos rabiscos, o mais novo amigo de infância.

A Aurea revisora competente e acelerada, a mais nova amiga de infância.

Ao Hércio pelo carinho e a competência de formatar o trabalho final sem o qual minha incompetência seria muito mais evidente.

Ao grupo do Nescon pelo apoio e pela solidariedade nas minhas ausências.

A Hebe Corina amiga de tantos anos, apoio incondicional sem a qual não teria vencido o desafio do COEP/UFMG.

AOS AMORES

Ao Szymon

in memoriam

Porque foste o que tinha de ser!

Ana Leticia e Daniel,

Meus filhos

Meus amores

Minha realização!

Aos meus pais

in memoriam

A minha querida irmã Marília meio irmã meio mãe e que me faz tanta falta.

in memoriam

Ao meu irmão Lourival de quem aos quinze anos recebi de presente a obra completa de Machado de Assis Editora Aguilar em papel cebola.

In memoriam

A minha adorável família Lunkes, Christianne, Luiz, Érico, pelo amor, pelo carinho e pela torcida.

Minhas irmãs Maria Célia e Marlene pelo exemplo de batalha e pelo suporte constante e imprescindível.

CHEIRO DE REFEITÓRIO

Há um cheiro de refeitório, que é o mesmo em todos os refeitórios. Sejam religiosos que ai se alimentam, ou seminaristas, rapazes, ou ternas mocinhas, um refeitório tem sempre seu cheiro de refeitório. Isto não se pode descrever. Cheiro de gordura? De pão mofado? Não sei. Se você nunca sentiu este cheiro, não posso lhe dar uma ideia do que seja; não se pode falar de luz aos cegos. Para mim este cheiro se distingue tantos dos outros como o azul se distingue do vermelho.

Se você não o conhece, considere-se feliz. Isto prova que nunca ficou fechado em um colégio. Prova que você não foi prisioneiro da ordem e inimigo das leis desde seus primeiros anos. Então você se revelou bom cidadão, bom contribuinte, bom esposo, bom pai; aprendeu pouco a pouco a sofrer a ação das forças sociais, reconheceu um amigo, até em um policial; pois a vida de família ensinou-lhe a fazer da necessidade um prazer.

Mas dos que conheceram o cheiro de refeitório você não conseguirá nada disto. Passaram sua infância tolhidos, um belo dia quebraram as amarras; e eis como adentraram na vida, como cães suspeitos arrastados na ponta de uma corda. Sempre estes cães se arrepiarão, mesmo diante da mais apetitosa comida. Os que conheceram o cheiro de refeitório jamais amarão aquilo que constitui a ordem e a regra; terão sempre medo. O que os impedirá sempre de ter respeito. Sempre você os verá encolerizar-se contra as leis e os regulamentos, contra a polidez, contra a moral, contra os clássicos, contra a pedagogia; pois tudo cheira a refeitório. E esta doença do odor passará todos os anos por uma crise, justamente na época em que o céu passa do azul ao cinza, em que as livrarias ficam repletas de livros didáticos e de pastas colegiais.

11 de outubro de 1907

ALAIN. *Propos*, Paris: Bibliothèque de la Pléiade, 1956. p. 11-12.

In: LARTERZA, M. e RIOS, T. *Filosofia da Educação Fundamentos*. São Paulo: Editora Herder, 1971, volume I, p.17

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE -	Associação Brasileira de Educação
ANPEd -	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BID -	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM -	Banco Mundial
CEB -	Câmara de Educação Básica
CEE -	Conselho Estadual de Educação
CEPAL -	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CFC -	Conselho Federal da Cultura
CFE -	Conselho Federal de Educação
CNBB -	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE -	Conselho Nacional de Educação
CNTE -	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONSED -	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DCN -	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEM -	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
EM -	Ensino Médio
EMC -	Educação Moral e Cívica
ENEM -	Exame Nacional para o Ensino Médio
FIEP -	Federação Interestadual de Escolas Particulares
GREPH -	Grupo de Pesquisa em Ensino de Filosofia da França
INEP -	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA -	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB -	Lei de Diretrizes e Bases
MEC -	Ministério da Educação
PCN -	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM -	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PL -	Projeto de Lei
SBPC -	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SEAF -	Sociedade de Estudos e de Atividades Filosóficas
SEB -	Secretaria de Educação Básica
SENTEC -	Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico
SESU -	Secretaria de Educação Superior
UNDIME -	União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação
UNE -	União Nacional dos Estudantes
UNESCO -	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1. O PRESSUPOSTO POLÍTICO-SOCIAL DO ENSINO DE FILOSOFIA NA ESCOLA BRASILEIRA	19
Introdução	19
1.1 O lento percurso de ensino da filosofia no nível secundário	22
1.1.1 Constituição e tradição do ensino de filosofia	24
1.1.2 Otimismo pelas humanidades e o ensino de filosofia: a configuração do desejo	29
1.1.3 As Humanidades na Reforma do Ensino Secundário de 1942	32
1.1.4 Dissonância sobre as razões da recusa	33
1.2 Recusa explícita ao ensino de filosofia do nível secundário	35
1.2.1 A LDB nº 5.692/71 e a não aplicabilidade do ensino da filosofia	37
1.2.2 Educação Moral e Cívica: O consentimento dissimulado	39
1.3 A militância pela volta da filosofia no segundo grau	42
1.4 A normatização do Ensino Médio e o ensino de filosofia	48
2. AS TRAMAS DA RECUSA E AS ESTRATÉGIAS DO DESEJO	59
2.1 As bases da recusa pelo ensino de filosofia	59
2.2 Papel da CEB/CNE	62
2.2.1 O CNE e a tramitação das DCNEM	64
2.2.2 O ensino de filosofia nas teias da CEB/CNE	64
2.2.3 As DCNEM e o debate coletivo e coletivizado na CEB/CNE	68
2.3 Relações entre CEB/CNE e MEC	70
2.3.1 Um dispositivo filosofante	74
2.4 Dilema relativo às competências da CEB/CNE	76
2.5 A relatoria e as conexões com o poder	78
2.6 O ensino médio: um novo eixo de racionalidade	80
2.7 Núcleo Comum e Parte Diversificada	83
2.7.1 Papel dos conselhos estaduais: expectativas e aposta	89
2.8 O tema das competências e seus “passionantes” conflitos	91
2.9 O debate dos Parâmetros Curriculares Nacionais dentro da CEB/CNE	94
2.9.1 Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio (PCNEM)	98
2.9.2 Antinomia: Diretrizes e Parâmetros para Filosofia	101
2.10 Audiências Públicas como Batismo de Fogo	108
2.10.1 O posicionamento dos participantes	114
2.10.2 O posicionamento das lideranças educacionais	114
2.10.3 O posicionamento dos sistemas educacionais privados	117
2.10.4 O posicionamento dos representantes sindicais	118
2.11 As estratégias do desejo	120
3. PRESSUPOSIÇÃO FILOSÓFICA SOBRE O ENSINO DE FILOSOFIA	129
3.1 Ética, Estética e Política em suas Razões Filosóficas	136
3.1.1 A representação da estética da sensibilidade no dispositivo	136
3.1.2 A representação da ética como dispositivo estético	140
3.1.3 A política da igualdade como dispositivo ético e estético	144
3.2 A pressuposição pedagógica	147
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	157
5. REFERÊNCIAS	168

RESUMO

O objeto desta pesquisa é o ensino de filosofia no ensino médio da escola brasileira contemporânea. O objetivo é investigar o papel das diferentes instituições/órgãos envolvidas nas decisões da inclusão ou exclusão do ensino dessa disciplina. Ao mesmo tempo em que se indaga sobre a possibilidade do ensino de filosofia na escola média brasileira que convive historicamente com uma ambiguidade entre desejo e recusa pelo acesso a essa área de conhecimento inútil e necessária. Inicialmente, foram identificadas como instâncias de deliberação relacionadas mais diretamente com a proposta de inclusão/exclusão do ensino de filosofia: o Conselho Federal de Educação, que a partir de 1995 passa a ser Conselho Nacional de Educação (CNE) com sua Câmara de Educação Básica (CEB); o Ministério da Educação (MEC) em diferentes mandatos; Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico (SEMTEC), no seu papel atuante no final dos anos 90 junto às decisões sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Também foram incluídas as duas casas legislativas, Câmara dos Deputados e Senado Federal, que colocaram em suas pautas reformulações na LDB 9.394/96 com vistas à obrigatoriedade do ensino de filosofia. O Projeto de Lei do Senado (PLS), apresentado e aprovado nas duas casas, foi vetado pela Presidência da República em 2001, retorna na mudança de governo e é aprovado em 2008. Ao resgatar os discursos dessas duas instâncias decisórias que consolidaram políticas educacionais ao longo do período de regulamentação da LDB 9.394/96, foi possível recuperar as diferentes posições presentes nesses dois espaços independentes, que assumem posições antagônicas, a partir do mesmo dispositivo legislativo, o art. 36, §1º, inciso III, da lei n. 9.394/96. O Conselho Nacional veta a obrigatoriedade da inclusão do ensino de filosofia, enquanto as Câmaras legislativas, apesar do veto presidencial em 2001, insistem em retomar o Projeto de Lei que iria garantir, através da Lei 11.684/2008, a alteração do art. 36, §1º, inciso III, na lei n. 9.394/96. Por último, discutem-se as questões que a formação de professores de filosofia coloca para o cotidiano de formadores de formadores. Entre esses desafios encontra-se a possível interconexão entre os três tipos de pressuposições: sociopolíticas marcadas pela presença oficial ou oficiosa do ensino de filosofia na escola brasileira; as pressuposições propriamente filosóficas que carregam uma antinomia entre o transbordamento como área de conhecimento e a delimitação de espaço, tempo e necessidade da escola; por fim as possibilidades pedagógicas que nos conduzem às seguintes interrogações: quais os pressupostos pedagógicos para o ensino da filosofia? Qual é o «contrato didático» possível para ensinar filosofia?

Palavras-chaves: Ensino Médio; Ensino de Filosofia; Legislação e Ensino de Filosofia.

ABSTRACT

Title: The philosophical teaching in high school: reintroduction or birth certificate?

The object of this research is the philosophical teaching in the Brazilian Contemporary High School. The purpose is to investigate the different role of the institutions/public organs involved in the decision making of inclusion or exclusion of this discipline teaching. In the same time that questions are made about the possibility of philosophical teaching in the Brazilian High School which historically coexists with an ambiguity between wish and refusal by the access to this useless and necessary area of knowledge. Initially, were identified the deliberation instances related more directly with the inclusion/exclusion proposal of the philosophical teaching: the 'Conselho Federal de Educação' that from 1995 becomes the 'Conselho Nacional de Educação' (CNE) with your 'Câmara de Ensino Básico' (CEB); the 'Ministério da Educação e Cultura' (MEC) in different mandates; 'Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico' (SEMTEC), in its active paper in the end of the 90's together with the National Curriculum Guidelines for High School. Were also included the two legislative houses, 'Câmara dos Deputados' and 'Senado Federal', that putted in your rules reformulations in the LDB 9394/96 with views to the mandatory teaching of philosophy. The 'Projeto de Lei' (PLS) submitted and approved in the two houses was denied by the 'Presidência da República' in 2001, they returned in the government change and were approved in 2008. In the rescue of this two decision instances which consolidated educational policies during the regulation of the LDB 9394/96 was possible to retrieve the different positions present in this two independent spaces that accepts antagonistic positions, from the same legislative device the art. 36, § 1º, item III, from law n. 9.394/96. The 'Conselho Nacional' denied the inclusion of mandatory philosophical teaching, while the legislative chambers, despite the presidential veto in 2001, insists to retake the law project that would guarantee, through the 'Lei 11.684/2008', the modification of the 'art. 36, § 1º, item III, in the n. 9.394/96 law. In last, it's discussed the questions that philosophy teacher's formation puts to the everyday trainers of trainers. Between these challenges we find a possible interconnection between three types of assumptions: sociopolitical defined by the official presence or unofficial of the philosophical teaching in the Brazilian school; the assumptions properly philosophical which carry an antinomy between the overflow of the knowledge area and the delimitation of space, time and the school necessity; lastly the pedagogical possibilities which lead us to the following questions: what are the pedagogical assumptions for the philosophy teaching? Which is the possible "didactic contract" for teaching philosophy?

Key-words: High School; Philosophy teaching; legislation

INTRODUÇÃO

Este estudo é movido por uma reflexão estruturante, que pergunta sobre por que investigar as condições de uma disciplina impossível e necessária, inútil e indispensável como é o caso do ensino de filosofia?

Como professora da Faculdade de Educação, lecionando para os alunos que fazem opção pela licenciatura em filosofia¹, minha prática profissional e política, há muito tempo, tem me levado a refletir sobre diferentes dimensões dessa disciplina. Sempre defendi a efetiva revitalização do ensino de filosofia, banido dos programas escolares brasileiros em 1971 e, atualmente, venho trabalhando pela melhoria do desempenho profissional dos licenciados em filosofia. Nos dias atuais, o ensino de filosofia foi reintroduzido no ensino médio através Parecer 38/2006 do Conselho Nacional de Educação (CNE) e pela Lei 11.684/2008 que tornou obrigatórias as disciplinas de filosofia e sociologia nesta etapa da educação básica em todas as escolas públicas e privadas do país.

Nesses anos de luta política, a convivência com as contradições cotidianas foi construindo minhas convicções sobre a necessidade do ensino de filosofia nas escolas brasileiras. Portanto, este estudo também reflete os desencontros presentes na esfera da formação de professores de filosofia. Como profissional responsável pela formação inicial de professores de filosofia, sou conduzida a viver sob o signo da suspeita, que se encontra instalada em ambos os lados, tanto do lado da filosofia, quanto do lado da pedagogia. A filosofia como área de conhecimento específica (conteúdo) considera a abordagem desta formação inicial muito pedagógica, com certo “desconhecimento” do que seja a filosofia e seu corpo teórico. Por sua vez, a pedagogia considera que o tratamento realizado nesta formação de professores está muito centrado na abordagem filosófica e não operacionaliza métodos e técnicas de ensino. A formação de professores não pode mais ser vista como a simples transmissão de técnicas de ensino, a transmissão de uma função sem um saber específico de um determinado corpo de conhecimento. Da mesma forma que não é possível transmitir este saber específico sem função prática, sem as condições de aplicação desse saber-ser.

Em razão destas ambiguidades é que sempre participei, tanto presencial como virtualmente, dos momentos marcantes de debates locais, nacionais e mesmo internacionais, como em Quebec/Canadá, sobre o tema de retorno do ensino de filosofia e

¹ Sou professora de prática de ensino de filosofia desde 1976, dentro da estrutura de uma Faculdade de Educação.

sociologia. Desde os debates da Constituinte sobre o ensino básico este tema já estava em pauta. No debate sobre a regulamentação da LDB, reflexões sobre política do ensino de filosofia no Ensino Médio. Da mesma forma a Constituição do Estado de Minas Gerais, datada de 1989, no Parágrafo único, define: “Para assegurar o estabelecido neste artigo, o Estado deverá garantir o ensino de Filosofia, Sociologia e noções de Direito Eleitoral nas escolas públicas do ensino médio” (Parágrafo com redação dada pelo art. 1 da Emenda à Constituição nº 62, de 23/12/2003).

Foi, a partir dessa minha experiência, que decidi elaborar esta tese, cujo objeto é o ensino de filosofia no ensino médio da escola brasileira contemporânea. O objetivo é investigar o papel das diferentes instituições/órgãos envolvidas nas decisões da inclusão ou exclusão do ensino de filosofia. Ao mesmo tempo se indaga sobre as possibilidades do ensino de filosofia no ensino médio. Este ensino convive historicamente com uma ambiguidade – o desejo e a recusa pelo acesso a essa área de conhecimento inútil e necessária.

Inicialmente, foram definidas as instâncias de deliberação relacionadas mais diretamente com a proposta de inclusão/exclusão do ensino de filosofia: o Conselho Federal de Educação, que a partir de 1995 passa a ser Conselho Nacional de Educação (CNE) com sua Câmara de Ensino Básico (CEB); Ministério da Educação e Cultura (MEC), em diferentes mandatos; Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico (SEMTEC) no seu papel atuante, na tomada de decisões, no final dos anos 1990, relativas às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Também foram incluídas as duas casas legislativas, Câmara dos Deputados e Senado Federal, que colocaram em suas pautas reformulações na LDB 9.394/96, com vistas à obrigatoriedade do ensino de filosofia. O Projeto de Lei (PL), apresentado e aprovado nas duas casas, foi vetado pela Presidência da República em 2001, mas retorna na mudança de governo e é aprovado em 2008.

Ao resgatar os discursos dessas duas instâncias decisórias que consolidaram as políticas educacionais, ao longo do período de regulamentação da LDB 9.394/96, foi possível recuperar os antagonismos presente nesses dois espaços independentes que assumem posições antagônicas, a partir do mesmo dispositivo legal, o art. 36, §1º, inciso III, da lei n. 9.394/96. O Conselho Nacional veta a obrigatoriedade da inclusão do ensino de filosofia. As Câmaras legislativas, apesar do veto presidencial em 2001, insistem em retomar o Projeto de Lei que iria garantir, através da Lei 11.684/2008, a alteração do art. 36, §1º, inciso III, na lei n. 9.394/96, ou seja, nessas instâncias luta-se pela inclusão do ensino de filosofia.

O debate sobre o novo ensino médio foi construído no processo conduzido ao longo das plenárias do CNE/CEB, no primeiro semestre de 1998, em comum acordo com o MEC/SEMTEC. Essa estratégia é consistente com a visão de Foucault (2005) ao afirmar que “os saberes engendram-se e organizam-se de modo que se atenda a uma vontade de poder”, embora Foucault localize o poder “no interior de uma trama, em vez de remetê-los a um sujeito constituinte”. Este autor é mais enfático ainda quando solicita o abandono à “soberania do significante”. Nesse sentido, as decisões, sobretudo, na área de educação, embora carreguem sentidos personalistas forjados por seus pareceristas, seus relatores em seus projetos de lei não são necessariamente produto de uma “personalidade”, pertencem a uma rede heterogênea que constitui a gramática dos órgãos públicos (no caso, na área educacional e legislativa), a partir da qual são construídos seus respectivos discursos. Trata-se daquilo que a instituição profere para si mesma e faz circular entre os que a fazem funcionar.

Dentro da hegemonia discursiva que elege conceitos tais como competência, contemporaneidade, competitividade, sociedade do conhecimento é que o ensino de filosofia foi questionado mesmo estando contemplado na letra da lei nº 9394/1996. No processo de regulamentar a nova LDB, as prescrições das *Diretrizes Curriculares Nacionais Ensino Médio* (Parecer nº 15/98) processou reinterpretações, adaptações em consonância com as políticas públicas implementadas naquele momento. Foi evocado o espírito da lei e desenhada uma interpretação «livre» sobre a obrigatoriedade do ensino de filosofia e sociologia para o exercício da cidadania.

Metodologicamente, do ponto de vista do tratamento dos textos disponíveis, para garantir o “abandono da soberania do significante” foram desenvolvidos três estratégias de análise. A primeira foi preciso apreender esse discurso “interno” por meio da análise de conteúdo das atas, dos pareceres, das resoluções e projetos de lei e processar uma análise de discurso, valendo-se, sobretudo, da obra de Foucault “*A Ordem do Discurso*”. Essa estratégia levou em conta os argumentos que os conselheiros desenvolveram, no decurso dos embates incisivos dentro da CEB/CNE, especialmente sobre o novo ensino médio.

Em segundo lugar, na análise dos dispositivos era preciso demarcar a natureza da relação que existia entre elementos heterogêneos (atas, pareceres, resoluções, projetos de lei). Neste sentido a análise de conteúdo pôde ajudar na descrição objetiva, sistemática e quantitativa dos conteúdos presentes nos documentos oficiais. Se os documentos trazem discursos que não são aleatórios, nem arbitrários, como desvelar qual o seu sentido? Trabalhar com eles supõe, portanto, considerá-los resultado de práticas sociais e expressão

da consciência humana possível em um dado momento histórico. Em relação ao ensino de filosofia foi preciso fazer o “inventário” dos dispositivos disponíveis, para que fosse possível extrair os dados da realidade. Foi preciso um investimento maior assumindo uma posição de busca ativa para realização da análise: localizar, selecionar, ler, reler, sistematizar, analisar as evidências que foram configurando o que estava definido desde o início, ou seja, encontrar as decisões oficiais e oficiosas que marcaram o movimento pendular da exclusão e inclusão do ensino de filosofia na escola média brasileira contemporânea.

Segundo Foucault (2011), “(...) tal discurso pode aparecer como programa de uma instituição (...) existe um tipo de jogo, ou seja, mudanças de posição, modificações de funções.” Como programa de um governo que foi considerado como neoliberal, as incoerências entre letra da lei e o espírito da lei, as considerações que reconheciam ao valor de uma formação filosófica seguida, porém da recusa oficial, atendendo medidas de cautela em relação ao ensino de filosofia, estabeleciam a proposta da instituição Ministério da Educação, via Conselho Nacional de Educação, para as novas formatações previstas para o ensino médio. A filosofia dentro da escola só caberia como proposta para uma cidadania cívica ou para o exercício da cidadania.

Foucault (2011) define que o dispositivo tem uma função estratégica dominante, ou seja, “(...) um tipo de formação que, em um determinado momento histórico, teve como função principal responder a uma urgência no sentido de algo que seja imprescindível de ser realizado”. A urgência nesse caso era a ruptura com o modelo de ensino médio “sem identidade” e a imposição de uma nova forma de transformar essa etapa de ensino, realizando o que se considera sua vocação contemporânea em um mundo que se globaliza e que se tecnifica. Nesse sentido, de urgência relativa à função estratégica do ensino médio é preciso perguntar pelas urgências de cada momento histórico do sistema educacional brasileiro, em que a exclusão do ensino de filosofia foi decidida. É isso que nos permite afirmar, como diz Goodson (1995), a inclusão ou exclusão no currículo tem conexões com inclusão ou exclusão na sociedade. Portanto, quais eram essas urgências que sempre tiveram dificuldade de firmar assertivamente o desejo ou a recusa pelo ensino de filosofia para os jovens?

A intenção foi de resgatar ainda por meio de dispositivos, leis, pareceres e decretos, documentos produzidos por intelectuais acadêmicos, sobretudo, as lideranças educacionais que ocupam função de poder dentro do aparelho de Estado e que são influenciados pelas organizações multilaterais, decidindo a presença ou ausência de determinadas áreas de

conhecimento nos currículos escolares brasileiros. Se o currículo define como será a educação em dado momento histórico, ele o faz através de uma rede de enunciados e proposições, fundamentadas por estudos, apresentados por colegiados e conselhos que sustentam as deliberações.

Pesquisar de que forma a rede de dispositivos explicita as estratégias definidoras das políticas educacionais contemporâneas, dentro da Câmara de Educação Básica, que está dentro de um Conselho Nacional de Educação, é desvelar o que está em jogo, é compreender o que ficou mudo nesses dispositivos que definiram a exclusão ou inclusão do ensino de filosofia na escola contemporânea brasileira.

A seleção dos documentos é extensa, mas são os que irão construir o *corpus* documental final. Em relação ao CNE foi incluído o seguinte acervo:

- Conversa “semiestruturada” com o Conselheiro Jamil Cury;
- Atas do CNE entre 1996 e 1998;
- As atas das audiências públicas que antecederam a aprovação da DCNEM/1998;
- Atas das audiências públicas para implementação das DCNEM que fizeram parte do “Programa de Mobilização Nacional por uma nova educação básica: uma consulta à sociedade” entre 2001 e 2002;
- DCNEM/Parecer 15/98.

Em relação às casas legislativas:

- Projeto de Lei nº 3178-A/97, de autoria do Deputado Padre Roque (PT-PR), Câmara dos Deputados;
- Projeto de Lei nº 09, de 2000, relator o senador Álvaro Dias (PSDB-PR), no Senado Federal;
- Veto presidencial em 2001;
- Projeto de Lei nº 1641, de 2003, de autoria do Deputado Ribamar Alves (PSB-MA);
- Projeto de Lei nº 04, de 2005, de autoria do Senador Álvaro Dias (PSDB-PR);
- Lei 11.684/08 que aprovou a alteração do art. 36 § 1º obrigatório ensino de filosofia e sociologia.

Em um e em outro caso, lançou-se mão de uma conversa, conduzida por um roteiro, semiestruturado, com o Conselheiro Jamil Cury, procurando compreender melhor a organização e as razões de determinadas posições contidas nas atas da CEB/CNE entre os

1996 e 1998 e, com isso, apontar os lugares de fala dos sujeitos e contextualizar os processos que compuseram a formulação de políticas públicas para o ensino médio. Também para o conjunto das casas legislativas foi fundamental essa conversa, pois tornou possível “iluminar” as cenas legislativas através da identificação dos atores presentes, atores esses que fazem parte da militância e que também estiveram presentes nas audiências públicas promovidas pelo CNE.

Por meio desse conjunto de dispositivos, coube colocar a pergunta título do trabalho: “O ensino de filosofia no nível médio brasileiro: reintrodução ou certidão de nascimento?”

O trabalho foi estruturado de acordo com as explicações que se seguem. No primeiro capítulo, faço uma contextualização histórica, que evidencia o movimento pendular do ensino de filosofia, através de uma visão de conjunto sobre as reformas educacionais empreendidas no Brasil durante o século XX. Busca-se demonstrar a representação que as políticas educacionais professam sobre o valor e a função de determinada área de conhecimento para o projeto educacional, o que, portanto, define sua inclusão ou exclusão do currículo.

No segundo capítulo, trato especificamente do projeto “acoimado” de neoliberal. Sua proposição para o ensino médio e suas contradições explícitas, por um lado, pelo desejo pela filosofia, enquanto fundamento, enquanto distinção, enquanto discurso autorizativo do ponto de vista ético, estético e político. E, por outro lado, a recusa por seu ensino formal aos jovens da escola média brasileira, o que passa pela desconfiança em relação à qualidade dos professores de filosofia e sua formação pedagógica. Nem sempre o saber garante capacidade de transmitir.

No terceiro capítulo, trato dos desafios que a formação de professores de filosofia coloca para o cotidiano de uma formadora de formadores. Entre esses desafios encontra-se a possível interconexão entre três tipos de pressuposições: sociopolíticas marcadas pela presença oficial ou oficiosa do ensino de filosofia na escola brasileira; as pressuposições propriamente filosóficas, que carregam uma antinomia entre o transbordamento como área de conhecimento e a delimitação de espaço, tempo e necessidade da escola; por fim as possibilidades pedagógicas que nos conduzem às seguintes interrogações: quais os pressupostos pedagógicos para o ensino da filosofia? Qual é o «contrato didático» possível para ensinar filosofia? As escolhas se justificam independentemente da percepção que temos sobre a natureza da transmissão filosófica. Nesse sentido, podemos optar por caminhos diferentes. Em um deles se defende a ideia de que a filosofia não tem conteúdo

de transmissão, sendo apenas um exercício; trata-se, portanto, de saber como podemos, simplesmente, ensiná-la. No outro caminho, parte-se da declaração de que a filosofia tem um conteúdo de aquisição e de transmissão explícitos e susceptíveis de serem objetos do currículo escolar. Resta saber quais são esses conteúdos e sobre o que se fundamenta a validade de suas escolhas e de que forma podemos garantir uma pedagogia de qualidade para essa área inútil e necessária dentro da escola. Reintroduzi-la ou registrar sua certidão de nascimento?

Concluindo, tomo emprestadas as sete antinomias de Derrida sobre o ensino de filosofia e tento amalgamá-las à escola contemporânea brasileira. A tentativa é trabalhar para “fazer a escola retornar ao seu futuro” fazer a escola assumir “seu papel de memória do futuro”. E firmar a triangulação necessária à formação de professores de filosofia. Tal triangulação caberia a qualquer formação para qualquer área de conhecimento, porém no caso da filosofia essa triangulação se configura como pressupostos e torna-se essencial a uma formação de qualidade. São elas a pressuposição político-social caracterizando seu lugar na escola contemporânea, a pressuposição filosófica que coloca para o futuro professor o ensino de filosofia como problema filosófico em sua essencialidade e finalmente a pressuposição pedagógica que prevê o desafio de uma nova roupagem didática para ensinar a filosofar, qual seria o “contrato didático” necessário para os novos tempos da escola média contemporânea brasileira.

CAPÍTULO I

O PRESSUPOSTO POLÍTICO-SOCIAL DO ENSINO DE FILOSOFIA NA ESCOLA BRASILEIRA

O filósofo é político se for educador, e a política do filósofo, a interferência no social simbolizada pela volta à Caverna, caracteriza-se principalmente pela educação. O poder de dirigir a educação dos cidadãos é, na verdade, o único poder que o filósofo reivindica, porque é o único de que precisa.

Franklin Leopoldo e Silva, “Função Social do Filósofo”,
São Paulo: Educ. 1993.

INTRODUÇÃO

Neste primeiro capítulo faço uma contextualização histórica que evidencia o movimento pendular do ensino de filosofia, a partir de uma visão de conjunto sobre as reformas educacionais empreendidas no Brasil contemporâneo, em que se mostra a representação que permeia as políticas educacionais sobre o valor e a função de determinada área de conhecimento para o projeto educacional e que, portanto, define sua inclusão ou exclusão.

Considerar o pressuposto político-social do ensino de filosofia na escola brasileira contemporânea, a partir do pêndulo entre desejo e recusa, é uma forma de expor a reivindicação original da filosofia de estar inserida na tarefa de formar os jovens. Derrida, em seu texto “Du droit à la philosophie” (1990), pergunta “quem tem direito à filosofia?” e aponta a antinomia do lugar ou do não lugar institucional da filosofia. Embora sempre questionado, sempre problematizado, este lugar é sempre desejado e, de alguma forma, o lugar institucional da filosofia coincide com o lugar do ensino da filosofia.

A recente inclusão da obrigatoriedade do ensino de filosofia (Lei 11.684/2008) faz parte do processo de reformas educacionais implementadas a partir da LDBN 9.394/96. Para o ensino de filosofia não é diferente. A história do lugar do ensino de filosofia na estrutura educacional brasileira contemporânea precisa ser lida dentro do conceito de múltipla duração que atravessa o tempo de uma história da constituição do sistema educacional. Dentro desse sistema, como foi dito, o ensino de filosofia assume uma posição pendular entre o desejo e a recusa em relação a sua inclusão no ensino médio brasileiro. A base dessa dúvida está em uma questão não resolvida: “em que medida a

aquisição do saber filosófico contribuiu para formar cidadãos conscientes, criativos e comprometidos com a participação?” Esta pergunta está diretamente relacionada com a história da presença do ensino de filosofia nos currículos escolares de ensino médio, não só no Brasil, mas também nos demais países do ocidente. A pergunta “quem tem direito à filosofia?” inclui “em que condições?”

Por tradição, o ensino de filosofia, desde Platão, no Livro VII da República, sempre ocupou o lugar de formar cidadãos para a *polis*. A alegoria da Caverna, em todas as suas interpretações contemporâneas, ou tradicionais, pergunta e responde repetitivamente:

Quem é o prisioneiro que se liberta e sai da caverna? O filósofo. O que é a luz do Sol? A luz da verdade. O quê é o mundo iluminado pelo sol da verdade? A realidade. Qual o instrumento que liberta o prisioneiro rebelde e com o qual ele deseja libertar os outros prisioneiros? A Filosofia. (CHAUÍ, 2000).

Ainda que, na contemporaneidade, a tarefa de formar cidadãos não se restrinja à filosofia ou à sociologia, mas seja vista como tarefa dos diferentes saberes e práticas curriculares, o ensino de filosofia, nos discursos oficiais, corresponde a esse lugar de formação. Isto se deve ao fato da filosofia, de alguma forma, sempre ter buscado as condições de possibilidade para uma leitura do universal, tanto no projeto grego de liberdade, quanto no projeto cristão de salvação, o que foi devidamente resguardado no projeto iluminista de delimitação do sujeito epistêmico.

Com esta pressuposição, mesmo sendo um resgate aligeirado, e já amplamente feito (SCHWARTZMAN e PAIM, 1976; CRIPPA, 1978; LOPES, 2000), rever a “chegada” do ensino de filosofia na cultura brasileira contribui para refazer o movimento do pêndulo entre o desejo e a recusa, pela inserção desse ensino nos currículos da escola brasileira, identificando seus dispositivos, suas relações de poder e suas relações com o saber contemporâneo. Agamben (2009), em seu texto *O que é o contemporâneo?*, afirma que:

A contemporaneidade, (...) é uma singular relação com o próprio tempo que adere a este e, ao mesmo tempo, dele toma distâncias; mais precisamente, *essa é a relação com o tempo que a este adere através de uma dissociação e um anacronismo*. (AGAMBEN, 2009).

Dentro da relação singular com o tempo e seguindo o fio do tempo de longa duração é que será possível analisar, na contemporaneidade, a relação anacrônica da filosofia e de seu ensino, essa área de conhecimento inútil e necessária na expressão de Derrida (1990). A escolha de uma ferramenta metodológica, que seja capaz de ancorar o volume de documentos e de decisões sobre o ensino de filosofia no sistema educacional

brasileiro exige decisões fundamentadas. Decifrar metodologicamente textos, para compreender a política educacional sobre o tema “ensino de filosofia”, exige um esforço de grande monta e é preciso fazer escolhas. Minha escolha, de forma incontornável, recai sobre a análise do discurso. Porém que abordagem de análise? Um campo imenso e cheio de armadilhas onde a “vigilância metodológica” tem que estar onipresente. Ouso decidir pela análise de discurso proposta por Michel Foucault, o que considero mais viável para uma interpretação histórica pragmaticamente orientada. O conceito de *dispositivo* é, sem dúvida, uma grade de análise construída pelo filósofo. Foucault define *dispositivo* afirmando que, quando conseguimos isolar “as estratégias das relações de força que suportam tipos de saber e vice-versa”, então temos um *dispositivo*. A intenção é a de resgatar, alguns dispositivos, que explicitam as estratégias definidoras da presença da filosofia nos currículos escolares brasileiros. O dispositivo, no sentido foucaultiano, é “(...) um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas”. Para esse autor, em primeiro lugar, o dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos. Em segundo lugar, é preciso demarcar a natureza da relação que pode existir entre estes elementos heterogêneos. Em terceiro lugar, Foucault entende dispositivo como um tipo de formação que, em um determinado momento histórico, teve como função principal responder a uma urgência, no sentido de algo que deve ser imprescindível. O dispositivo tem, portanto, uma função estratégica dominante. Assim, as leis e resoluções que definiram as entradas e saídas do ensino de filosofia na escola secundária brasileira cumprem esta função estratégica dominante de definir o desejo e a recusa, de acordo com os interesses (urgências), de cada momento das políticas educativas, na história da educação brasileira.

Entre essas possibilidades, gostaria de considerar que é possível perceber um conjunto heterogêneo entre discursos, instituições, leis, proposições filosóficas que versam sobre o ensino de filosofia na escola média brasileira contemporânea. O dispositivo em si mesmo é a rede que se estabelece entre esses elementos. O dispositivo em sua função estratégica concreta resulta do cruzamento de relações de poder e relações de saber. Este é um campo presente e persistente no ensino de filosofia, que encerra também relações de poder, através do saber. Talvez o melhor modo de compreender o poder (FOUCAULT, 2011) é pensá-lo não como uma coisa pertencente a alguém, mas como relação, ou ainda, como uma prática social contingente construída historicamente.

O ensino de filosofia no currículo da escola brasileira contemporânea agrupa vários

dispositivos, sempre marcados pelo pêndulo do desejo e da recusa. O desejo se configura como imprescindível a um processo civilizatório capitaneado pela escola; a recusa passa, tanto pela denúncia da sua inutilidade (*belles lettres*), como pela denúncia de seus perigos (*doutrinação ideológica*). Portanto, ao refazer, de forma abreviada, o percurso do ensino de filosofia, na busca por suas raízes, talvez se configure uma pequena arqueologia, já amplamente realizada, mas que oferece base para os argumentos contemporâneos da recusa e de uma história, que acompanha, de maneira sensível, as determinações políticas das grades curriculares.

Em suma, o pressuposto político social sobre o ensino de filosofia, na escola média brasileira, está demarcado por uma história de indefinições e ambiguidades camufladas por dispositivos que respondem por estratégias tais como optativa, facultativa, parte diversificada.

1.1 O lento percurso de ensino da filosofia no nível secundário

Analisando-se a história da inclusão e da exclusão do ensino da filosofia sob o signo das “durações múltiplas” da história da educação, pode-se compreender a ligação estabelecida entre as questões de história social do currículo, a estrutura de poder que decide sobre os currículos e as práticas sociais historicamente determinadas pela necessidade de produzirem novas identidades e novas subjetividades.

Goodson (1995) afirma em relação à história social do currículo que:

Uma história do currículo não deve estar focalizada apenas no currículo em si, mas também no currículo enquanto fator de produção de sujeitos dotados de classe social, raça e gênero. Nessa perspectiva, o currículo deve ser visto não apenas como a expressão ou a representação ou o reflexo de interesses sociais determinados, mas também como produzindo identidades e subjetividades sociais determinadas. O currículo não apenas representa, ele faz. É preciso reconhecer que a inclusão ou exclusão no currículo tem conexões com a inclusão ou exclusão na sociedade. (GOODSON, 1995).

Dessa maneira, pensar a possibilidade do ensino de filosofia, na escola média contemporânea, responde a uma busca de respostas para a inclusão do pensamento reflexivo e desejável pela educação contemporânea.

De acordo com os estudos históricos das disciplinas escolares (CHERVEL, 1990), ao se analisar os currículos não se deve levar em consideração apenas regras e modelos de cognição: eles são constituídos também por relações de poder que fazem parte do processo de seleção, organização e avaliação dos conhecimentos escolares. Embora correta, sob

determinado ponto de vista, a partir desta visão é difícil esclarecer o papel representado por esses grupos, engajados na manutenção e na promoção de certos domínios de estudo, cuja importância é maior ou menor em determinado momento histórico de uma sociedade colonizada, também, através da cultura. O colégio, segundo Paiva (2000, p. 49), plasmava o estudante para desempenhar, no futuro, o papel de vigilante cultural que preservaria a cultura portuguesa, “lendo a gramática do colégio entendemos a gramática da cultura”.

No Brasil colonial, a Ordem dos Jesuítas, ao adotar um projeto rigorosamente hierarquizado, militante, devotado e ativo, iria promover a orientação da cultura. Retomando Paiva (2000), “trata-se de uma atitude cultural de profundas raízes: pelas letras se confirma a organização da sociedade. Essa mesma organização vai determinar os graus de acesso às letras, a uns mais, a outros menos”.

O ensino de filosofia estaria ajustado ao grau de acesso às letras; por seu padrão linguístico não estaria ao alcance de todos. No entanto, encontrar na história documental do ensino de filosofia algum discurso oficial, que coloque de forma explícita a recusa pelo ensino de filosofia, é pouco provável ou quase impossível. Apenas é possível observar os dispositivos colocados a serviço de considerações que tornam esse conhecimento dispensável e necessário aos jovens do Ensino Médio. O movimento de retorno, pautado em considerações presentes nos discursos dos que desejam sua volta e que, portanto, refazem os argumentos da importância e indispensabilidade desse ensino para os jovens, alegando que esses estão desprovidos de uma formação filosófica.

Poderíamos explicar as reformas educacionais brasileiras por conceptualizações diversas; entretanto, não seria possível desviar o olhar da história do movimento pendular entre períodos economicamente modernos, politicamente conservadores, e outros economicamente conservadores e politicamente liberais, que definiram reformas educacionais adequados ao seu ideário. Assim foi ao longo da história e, de forma mais evidente, em 1930 e em 1964.

O lugar (*topoi*) do ensino de filosofia na escola brasileira pode ser lido nessa mesma vertente, ou seja, de atender aos fins considerados fundamentais e necessários para determinadas decisões históricas de ruptura e mudança do instituído. De acordo com a visão de Goodson (1995), “devemos adotar, plenamente, o conceito de currículo como uma construção social, primeiramente no nível da própria prescrição, mas também no nível de processo e práticas”. Por ser uma construção social, o currículo reflete as marcas do tempo e dos homens que o modelaram.

Em momentos de recusa do ensino de filosofia, este é visto como um ensino inútil, enciclopédico e não aplicável. O momento marcadamente emblemático de constatação dessa inutilidade foi a LDB nº 5.692/71, ainda que já o tenha sido, em menor envergadura, em outros momentos. A inclusão do ensino de filosofia retrata o acesso aos bens culturais como signo de ascensão ao projeto civilizatório da distinção, via escola, permitindo o acesso aos bens culturais, que cumpre o papel estratégico de produzir diferenças educacionais. Nesse momento, torna-se, pois, desejo, pela promessa que encerra como possibilidade educativa. Mesmo quando não se inclui o ensino de filosofia no currículo, cria-se um certo mal-estar, por essa área de conhecimento não ter sido contemplada no projeto educacional. É como se a filosofia, como conhecimento, embora vivendo dificuldades de ser prescrita para a escola, não pudesse estar ausente do projeto de formação dos jovens.

Contudo, o discurso da escola, em relação ao ensino de filosofia, historicamente apenas focaliza a contribuição da filosofia para a formação ética, como apoio para o disciplinamento dos jovens. Dentro dessa lógica podemos perceber o tom salvacionista, colocado nos ombros da filosofia que deve ser ensinada na escola: basta acompanhar a insistência em inserir a disciplina moral, (Benjamin Constant) ou moral e cívica (Capanema) ou ética, como tema transversal (9.394/96).

Faz sentido, portanto, percebermos o peso da tradição desse ensino, retomando o fio condutor na história da educação brasileira, mesmo que, apenas, para marcar esta ambiguidade no movimento pendular entre desejo e recusa de uma formação filosófica. Esse apelo ao papel civilizador indica o acesso aos bens culturais, à conquista de capital cultural, considerado imprescindível à ascensão social e à formação de uma elite. O ensino de filosofia tem sólidas bases ancoradas nessa conquista de capital cultural, portanto, de distinção.

1.1.1 Constituição e tradição do ensino de filosofia

A filosofia e seu ensino representavam, quase essencialmente, um papel estritamente subjugado em relação aos códigos estabelecidos pela sociedade colonial, ciosa de suas prerrogativas culturais, ligada a uma erudição enciclopedista e confessional. É a partir da criação dos cursos jurídicos em São Paulo e em Olinda, instituídos em 1827, que a filosofia aparece como matéria obrigatória no programa do curso secundário (CRIPPA,

1978; CARTOLANO, 1985). Seu ensino, exigido pela lei, serve de curso preparatório, que permite a inscrição em determinados cursos superiores.

Como curso preparatório, a filosofia alcança outros estudos tradicionais das humanidades, que começam a assegurar, como o afirma Bosi (1998), “(...) uma presença de prestígio no ensino médio, além de constituir o fundo comum do clero e da magistratura, dois estratos que ocupam uma função proeminente na sociedade”. Contudo, o ensino da Filosofia, chegado ao Brasil com os jesuítas, juntamente com nossa história educacional, continuou a acompanhar o movimento do pensamento europeu. Por não ter, evidentemente, uma tradição filosófica no Brasil, nossa tradição tornou-se a europeia. (CAMPOS, 1978).

Em 1840, o Brasil inaugura uma universidade dentro do modelo napoleônico (CUNHA, 1980), que proporcionou, ao ensino clássico, uma restauração à sua antiga importância na escola secundária, preparatória ao ensino superior. Antes do século XIX, o ensino secundário era essencialmente clássico e centrado no latim, grego e no estudo da lógica e da filosofia e servia de base para as principais carreiras existentes: medicina, direito e teologia (SCHWARTZMAN E PAIM, 1976). Com o desenvolvimento da ciência empírica começa a se tornar evidente a insuficiência da formação clássica de base enciclopedista e confessional.

O Império é marcado pela presença da obra “*Curso de Filosofia Positiva*” de Augusto Comte. O modelo “transportado” aí se particulariza em função dos interesses das classes dominantes, no sentido de manter seu acesso privilegiado ao ensino superior. Nesses cursos introduziu-se toda a série hierárquica das ciências, segundo a classificação de Comte, tidas e havidas como auto-suficientes em si mesmas, ancoradas na pressuposição de que inexistiria sequer a possibilidade de outra forma de currículo e de formação dos jovens. Na tentativa de propor soluções para os problemas educacionais decorrentes do desejo de marcar o que seria a República, foram elaboradas várias reformas. Essas reformas da estrutura educacional brasileira revelaram o sistema pendular entre a influência humanista clássica pela tradição e a científica como signo inovador. O ensino de filosofia acompanha esta oscilação.² Na reforma de Benjamim Constant dentro do melhor ideário positivista são incluídas na escola secundária Sociologia e Moral, retirada a filosofia, embora conste a Instrução Moral e Cívica. Essa reforma pretendia que todos os níveis de ensino fossem formadores e não apenas preparadores às escolas superiores.

² Benjamim Constant, 1891; Epitácio Pessoa, 1901; Rivadávia Correa, 1911; Carlos Maximiliano, 1915; Rocha Vaz, 1925.

Embora tenha sido questionada pelos positivistas por não estar ortodoxamente de acordo com o apostolado positivista, abrangeu toda a estrutura educacional do país, sobretudo, o ensino secundário e normal (PAIM, 2007). Nestes introduziu-se toda a série hierárquica das ciências, segundo a classificação de Comte, tidas e havidas como auto-suficientes em si mesmas, ancoradas na pressuposição de que inexistiria sequer a possibilidade de uma outra forma de currículo e de formação dos jovens. De acordo com Paim:

Enquanto o comtismo tinha entre seus princípios basilares a separação dos poderes espiritual e temporal cabendo ao primeiro a responsabilidade pela educação, a reforma Benjamin Constant acresceu às tarefas que ao Estado incumbia em matéria de ensino superior, a principal atribuição de ministrar ensino primário e secundário, entendida a ação particular como meramente supletiva. (PAIM, 2007)

Contudo, mantinha-se a tradição no que respeita ao culto discursivo da ciência sem possibilidade de tratar o tema de forma concreta e pragmática. Permanecia a falta de quadros de professores e de infraestrutura para levar a termo uma formação científica experimental (SCHWARTZMAN E PAIM, 1976).

A reforma de 1901-Epitácio Pessoa introduziu a Lógica e retirou a Sociologia e Moral. Na reforma Rivadávia (1911) a filosofia perdeu novamente seu lugar. O desempenho propedêutico ao ensino superior é retomado na reforma Carlos Maximiliano em 1915.

Se por um lado a reforma Benjamim Constant, de inspiração positivista, enfatizou as disciplinas científicas, por outro, no entanto, o Regulamento do Ginásio Nacional (Decreto nº 3.914 de 1901, Reforma Epitácio Pessoa) determinou a introdução da Lógica. Estas aulas foram alocadas no sexto ano do ensino secundário, com três aulas semanais, no lugar da biologia, da sociologia e da moral. (CARTOLANO, 1985).

Cada uma das disciplinas foi contemplada com uma orientação curricular. A lógica era uma garantia para ensinar métodos científicos tendo a mesma conotação pedagógica professada pelo método de Verney e Genuense do período de 1773. A orientação era:

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. (REFORMA EPITÁCIO PESSOA, 1901)

Ou seja, mantendo a correlação de mudança de mentalidade, estavam presentes as leis invariáveis da lógica de base positivista onde as regras de boa conduta estariam ancoradas na Moral Teórica Positiva.

A Reforma Rivadávia, por sua vez, levada a termo pelo Governo Federal entre os anos de 1911-1915, representou a tentativa de desoficializar o compromisso do Estado com a educação (CURY, 2009). Foi um esforço pragmático ao qual Farias Brito constatará que a força positivista ainda era dominante. A filosofia perdeu novamente seu lugar não sendo contemplada nem sequer como a possibilidade de facultativa e foi substituída pela sociologia positiva. Segundo Cartolano (1985):

Nessa época, as ideias de uma sociologia positiva inaugurada por Comte já chegavam a penetrar em nossa inteligência, sempre voltada para os interesses específicos de uma classe. Ao ecletismo do tempo do império, seguiu-se, início deste século, o sociologismo já marcado pelo positivismo spenceriano ou evolucionista, às vezes com traços materialistas, outras vezes considerado coisa científica, acabada e definitiva. De qualquer modo acreditava-se na idéia salvadora da sociologia, embora ela estivesse apenas se constituindo e lutando para se impor. (CARTOLANO, 1985)

Na Reforma Carlos Maximiliano (1915) é proposto um curso facultativo de “(...) Psicologia, Lógica e História da Psicologia, por meio da exposição das doutrinas das principais escolas filosóficas”, apenas a Faculdade de Direito pedia um exame oral exigindo filosofia e incluía no primeiro ano a filosofia como obrigatória.

No entanto, apesar da força do ideário positivista, as escolas filosóficas, nas Faculdades de Direito em Recife e em São Paulo, mantiveram uma tradição clássica e sempre debateram as ideias comtianas muito em evidência no Rio de Janeiro. O curso jurídico de Olinda favoreceu o surgimento da Escola de Recife, constituída pela famosa “Geração de 1871”, caracterizado por um grupo de intelectuais que se dedicavam essencialmente a descolonizar a cultura, tendo, como liderança intelectual, o controvertido Tobias Barreto³ e Silvio Romero. Este último é considerado o primeiro sistematizador da história das ideias no Brasil – de acordo com Costa (1967) –, pois no final do século XIX empreendeu um esforço “de interpretação” do Brasil. Para esse filósofo, “a mercadoria intelectual de importação perde, dessa forma, sua importância e os problemas nacionais chamam a atenção de nossos letrados”. (ROMERO, 1969).

Em termos de expressão filosófica que busca analisar a possibilidade de uma base da cultura nacional, Silvio Romero é exemplar (1876), com a obra “*A filosofia no Brasil*”. Nessa obra, ele faz uma crítica refinada e sarcástica, ao afirmar que:

Seria vantajoso que cada um, na esfera de sua especialidade, inquiridas as causas de nosso atraso em matemática, astronomia, física, biologia, filosofia, examinasse o que, nos diferentes ramos da cultura humana, havemos produzido e, destarte, habilitasse o espírito nacional a formar uma mais exata consciência de seu temperamento. (ROMERO, 1969).

3 Segundo Silvio Romero, “Tobias Barreto, o ilustre corifeu do germanismo entre nós!”

Até o nascimento das primeiras faculdades de filosofia, o ensino da filosofia na escola secundária continuará a ser uma ocupação ornamental, interessando apenas a diletantes, que exerciam funções liberais, e a membros do clero. O ensino da filosofia, nas escolas secundárias no Brasil, em que as oligarquias definiam as precárias condições sociais assim como do contexto econômico do país, é, então, marcado pela ausência de raízes culturais e permanece ao sabor das vontades políticas. Essas políticas educacionais, daqui para frente, sempre estarão em dúvida quanto à pertinência da inserção dessa área de conhecimento no currículo da escola. A filosofia nunca conseguiu “integrar-se, como cultura íntima, à personalidade do estudante” (MORAES FILHO, 1959:21). Seu ensino, aliás, não era mais do que um reflexo de um colonialismo cultural acertando o passo com o colonialismo econômico e político.

Contudo, no Decreto de 1915, constam duas aproximações do tema. A primeira é a “Instrução moral e cívica”, seguida da metodologia correspondente, “Conversação e leituras morais”. O exercício de aplicar a moral na própria classe vem acompanhado da metodologia que deveria ser usada. Ou seja, é possível perceber o desejo do ensino de filosofia, como função moralizadora da escola, e o papel que ela aí deveria exercer. Essa convicção atravessa o tempo e chega até à realidade contemporânea⁴. O currículo passou a ser acentuadamente enciclopédico, de acordo com o § 3º. do Art. 48, do Decreto 16.782A: “O estudo da filosofia será integral, embora sumário”, visando à formação do cidadão e não mais o preparo para o ensino superior.

O ensino secundário estava, até 1920, pouco disseminado, cabendo à iniciativa privada a responsabilidade da oferta desse nível de ensino, consolidando, portanto, sua alta seletividade. Face à ordem econômica e social vigente, eram as oligarquias que se beneficiavam desse ensino. A Reforma Rocha Vaz foi uma vã tentativa de transformar essa educação, seletiva e preparatória, em uma educação voltada para a formação dos adolescentes, em que o ensino de filosofia deveria, como no modelo francês, fechar o ciclo secundário. Até o início do século XX, inúmeras legislações no campo da educação foram editadas, porém nenhuma delas consolidou a disciplina de Filosofia e muito menos se aproximou da realidade brasileira, apesar dos grandes apelos, reivindicações e do empenho de professores e intelectuais em se seguir o modelo de 1871 da Escola de Recife.

Dentro da história da educação, a literatura, que procura entender os princípios fundantes da escola brasileira, é extensa (CURY, 1978; ROMANELLI, 1987; RIBEIRO,

4 Teremos oportunidade de voltar ao tema ao tratar da Educação Moral e Cívica.

1978; PAIM, 2007; MENDES, 1998; SCHWARTZMAN, 1976; LOPES, 2000), e deixa claro o papel da Revolução de 1930 como processo modernizador. Em todos esses recortes, a Revolução de 1930 aparece como marco historiográfico da consciência nacional. A modernização instaura outra forma de olhar a cultura e, conseqüentemente, a educação e a escola. Qual é o papel do ensino de filosofia nas reformas da escola secundária desse período e em que medida estará ele presente no projeto de uma educação brasileira?

1.1.2 Otimismo pelas humanidades e o ensino de filosofia: a configuração do desejo

No resultado político modernizador da Revolução de 1930 ocorrem modificações na infraestrutura econômica, provocando a diversificação da produção, atribuindo novas funções à escola, que, dali por diante, mantém duas redes de ensino: uma para formar mão de obra qualificada para a indústria, outra para as elites. Embora novas exigências estejam presentes, a escola secundária não democratizada prossegue com o acesso restrito, e continuará a ser propedêutica, no sentido de preparo para o ensino superior, privilegiando o ensino acadêmico e elitista, a fim de responder às exigências da classe social hegemônica. Embora de forma lenta, precária e não democratizada, a educação pública, que até os anos 1930 praticamente não existia, começou a ganhar forma nos tempos de Capanema.

A Revolução de 1930 havia, de fato, dado impulso à reforma do ensino no Brasil, a começar pela criação do Ministério da Educação e Saúde e por ter Francisco Campos, no período de sua gestão (1930-1932), estruturado todo o ensino secundário. O significado das propostas educacionais de Francisco Campos, nos anos 30 – assim como da fundamentação teórica e pedagógica que para elas elaborou – está profundamente articulado com as tensões e os conflitos liberados pela crise econômica e política que se objetivou naquele período.

Segundo Cury (1997):

Os anos 30 se abrem com a ruptura da ordem liberal-oligárquica de 1891. Uma série de reformas sociopolíticas confluem com as tomadas por Francisco Campos na educação. É criado o Ministério de Educação e Saúde Pública. Inaugura-se o Conselho Nacional de Educação, com uma Câmara de Ensino Primário. Os currículos do ensino secundário são oficializados, além da famosa reforma do ensino superior de 1931 e da reintrodução do ensino religioso facultativo nas escolas públicas. (CURY, 1997)

No período em que o Ministro da Educação foi Gustavo Capanema (1934 a 1945) “um homem centralizador e culto” (CURY, 1997), deu nova direção ao curso secundário,

radicalizando a "formação de personalidades condutoras", organizando um currículo baseado em humanidades, repleto de línguas como latim, grego, francês e até alemão (facultativo) reafirmando o caráter elitista do curso secundário. (SCHWARTZMAN, BOMENY e COSTA, 2000).

Essa formação de “personalidades condutoras” trazia um projeto nacionalizante, que refletia algo do movimento cultural da Semana de 1922, tendo sido também um ideal da Escola de Recife na “Geração 1871”. Na trilha de busca da identidade nacional, a Semana de 22 representa um marco fundamental para a cultura brasileira. A reação ao conservadorismo literário e cultural reinante no país incita a necessidade do modernismo de dialogar com a esfera internacional em termos de afirmação de valores, mas também de criar uma cultura genuinamente brasileira. Esse “genuinamente brasileiro”, quando se trata de filosofia, constituía uma interrogação levantada no debate, desde Silvio Romero, Tobias Barreto e Farias Brito. Mas Mário de Andrade, um dos expoentes da Semana de 22, expressa essa “necessidade” de romper com as sombras da cultura europeia que nos sufocava. O movimento Pau Brasil, através de Mário de Andrade, expressa um vontade que não está localizada apenas nas artes, é uma busca pelas raízes. Romper com as sombras está expresso na crônica da Revista do Brasil da década de 1920:

(...) é que, coisa mil vezes dita, durante quase século com vários lustros de atraso, fomos uma sombra de França. Sombra doirada. Sempre sombra. Nós, os modernistas, quebramos a natural evolução. Saltamos os lustros de atraso. Apagamos a sombra. (ANDRADE, *Convalescença Revista do Brasil*, Apud CHIARELLI, 2007).

O desafio de Mário de Andrade e de outros críticos era “abrasileirar o Brasil” sem perder a integridade e autonomia, que dialogasse com a estrutura universal. Nesse sentido, Mário de Andrade, em carta datada de 1923 a Tarsila do Amaral, convoca, em tom ufanista, a retomada das origens:

(...) Abandona Paris! Tarsila! Tarsila! Vem para a mata virgem, onde não há arte negra, onde não há também arroios gentis. HÁ MATA VIRGEM (sic). Criei o matavirgismo. Sou matavirgista. Disso é que o mundo, a arte, o Brasil e minha querida Tarsila precisa... (ANDRADE, 1975, Apud CHIARELLI, 2007).

A metáfora da mata virgem significa o potencial criativo que o Brasil podia fornecer ao artista e ao intelectual. Mas significava, igualmente, a metáfora de um território fechado a influências, um lugar protegido e infenso ao exterior. Esta vontade de ruptura revela uma idiosincrasia entre local e universal. Afinal, o modernismo iria reatar qual tradição? Na cultura filosófica essa dúvida é incontornável; e esta é expressa em Costa (1943) quando diz:

Mas por que havemos nós de nos entregar à apagada e vil tristeza da inquietação quando verificamos que os nossos filósofos nunca se mostraram originais? É talvez cedo ainda para que possa existir filosofia em nossa terra. Ela é tão vasta! Ainda não foi convenientemente trabalhada pelo homem. (COSTA, 1943: 15-72)

Embora constatando a não existência de originalidade, não deixa de lançar uma esperança, quando diz que:

Os que trabalham são poucos, cansam-se e repousam para, no dia seguinte, recomeçar o trabalho de construir cidades, estradas, lavouras, indústrias. Talvez estejam esses homens a alicerçar também uma filosofia. Há alguma coisa neles que faz julgar que, desse incessante trabalho de construção de um povo, há de surgir também uma visão da vida e do mundo, uma filosofia. (COSTA, 1943: 15-72)

Percebendo o quanto esse movimento de artes e literatura, em 1922, respondeu concretamente – não importa que tenha sido através de uma elite – ao esforço de pensar o Brasil, torna possível a pergunta: o que seria fazer filosofia no Brasil? O efeito colonizador ainda é uma marca. A primeira causa é, sem dúvida, o colonialismo cultural, que marcou as origens do ambiente intelectual brasileiro. Colonialismo cultural que acompanhou o colonialismo econômico e político, mas que, após a aparente (e só aparente) eliminação do segundo, continuou explicitamente, e de forma marcante, através da expressão, sempre retomada da cultura de “além-mar” (ARANTES, 1994). Melhor dizendo, a própria academia não considera que temos alguma expressão filosófica no sentido de contribuição indiscutível enquanto reflexão original e própria. Saberíamos “fazer filosofia”? Saberíamos ensinar filosofia? Necessariamente, o valor do ensino de filosofia na escola secundária é diretamente proporcional ao estilo de reflexão filosófica produzido na academia. A expressão filosófica brasileira sofre do estigma da não originalidade, da dependência das culturas europeias, sem autonomia, apenas com uma expressão “abrasileirada”.

A favor ou contra, inaugura-se a legitimidade da expressão de uma cultura genuinamente brasileira. Nesse sentido, e por analogia com as artes em geral, tanto a educação como a filosofia devem participar da construção do projeto civilizatório brasileiro.

Enfim, a interrogação explicitada por Cury (1997) sobre a constituinte de 1933 levanta a mesma dúvida:

Entre 1931 e 1934 as perguntas das décadas anteriores são canalizadas para a constituinte anunciada: somos uma nação ou não? Se somos, qual é seu caráter? Se não somos como compô-la? Como construí-la? Muitas delas tomam conta das discussões em diferentes fóruns. E entre esses, estarão as diversas iniciativas em relação ao encaminhamento a ser dado à questão educacional. (CURY, 1997:17)

Por seu perfil de erudição, o ensino de filosofia estava perfeitamente ajustado ao modelo seletivo e elitista, respondendo ao acesso a um capital cultural, que tem valor assegurado no mercado de bens simbólicos. A distinção cultural (BOURDIEU, 2007) que o conhecimento filosófico é capaz de oferecer, determina, desde sempre, um corte entre o letrado, a erudição e o conhecimento de senso comum. Por outro lado, as políticas públicas tentavam limitar, ao máximo, a expansão escolar, estabelecendo certo grau de seleção e só permitindo a ascensão daqueles que, segundo elas, seriam os mais bem dotados.

O papel da escola está marcado pela capacidade de distribuição do capital cultural⁵, pela necessidade de encorajar um progresso social determinado pela escolaridade, e de uma cidadania moral ancorada no acesso ao conhecimento. O processo civilizatório conta com a possibilidade de uma formação que garanta o acesso aos bens simbólicos o que, aparentemente, eliminaria o conflito social por meio de instituições pautadas na não distinção de classes, baseadas na “meritocracia” liberal. A Reforma Capanema é a expressão concreta e intencional deste processo de elitização através da educação.

1.1.3 As Humanidades na Reforma do Ensino Secundário de 1942

A reforma Capanema de 1942 foi precedida pelo Plano Nacional de Educação (BAHIA HORTA, 1997; CURY, 2013) que, pela Constituição de 1934, em seu art. 150, dispunha que era competência da União fixar o Plano Nacional de Educação, que compreendia ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados, além de coordenar e fiscalizar sua execução, em todo o país.

Os cursos secundários deveriam ser ministrados por professores catedráticos, escolhidos por concursos rigorosos de títulos e provas, havendo a previsão de que, uma vez funcionando por cinco anos a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, seu título de licenciatura fosse obrigatório para o ensino secundário. Ao definir a função do ensino secundário, na exposição de motivos, Capanema não tem dúvida e afirma que:

Já o ensino secundário tem mais precisamente por finalidade a formação da consciência patriótica. É que o ensino secundário se destina à preparação de individualidades condutoras, isto é, dos homens que deverão assumir as responsabilidades maiores dentro da sociedade e da nação, dos homens portadores das concepções e atitudes espirituais que é preciso infundir nos moços, que é preciso tornar habituais entre o povo.⁶ (CAPANEMA, 1942).

5 “Conjunto de qualificações intelectuais produzidas pelo sistema escolar ou transmitidas pela família”.

6 Exposição de Motivos da Lei Orgânica do Ensino Secundário; a Exposição tem data de 1 de abril de 1942 e foi publicada no Diário Oficial. A lei a que se refere a Exposição é o Decreto Lei 4.244 de 9 de abril de 1942.

O equilíbrio entre as humanidades e as ciências exatas deveria ser substituído pela predominância da formação humanista clássica exigindo o latim e o grego. Capanema afirma que o curso secundário, tal como o concebiam, não era um simples desenvolvimento de um sistema antigo, mas "uma coisa nova". De todas as áreas do grande plano educacional, a educação secundária seria aquela em que o ministério Capanema deixaria sua marca mais profunda e duradoura. O ensino de filosofia ocupou um maior espaço nos currículos do curso clássico na 2ª e 3ª séries e científico na 3ª série⁷. Contudo, é evidente a ênfase dada ao ensino de moral e cívica⁸.

De acordo com Schwartzman (2000),

A formação humanística e a formação patriótica pareciam os instrumentos perfeitos para a tarefa difícil de organizar o Estado e suas instituições, moldando-lhes a forma e o caráter, atribuindo-lhes uma identidade – extensiva à nação – e preparando as novas gerações para aceitar e perpetuar a ordem que se criava. Tratava-se de transferir as "fidelidades" familiares, locais ou regionais para a nação e para a pátria. (SCHWARTZMAN, 2000).

O ensino secundário deveria, ainda, estar impregnado de "práticas educativas" que transmitissem aos alunos uma formação moral e ética, consubstanciada na crença em Deus, na religião, na família e na pátria. Esta não era, evidentemente, uma atribuição exclusiva do ensino secundário, já que deveria permear todo o sistema educacional. O destaque dado à questão de moral e cívica, no período Capanema, é um estigma que percorre todo o ensino de filosofia na história da escola secundária brasileira. De alguma forma, tal tema sempre retorna *pari passu* com o ensino de filosofia.

Em 1971, com a lei nº 5.692, a Filosofia foi preterida dos currículos. É o tema que vamos tratar a seguir.

1.1.4 Dissonância sobre as razões da recusa

Mesmo o papel estritamente complementar, de proteção dos códigos estabelecidos pela sociedade, sustentado pela filosofia e seu ensino, conviveu historicamente com oscilações nas reformas educacionais. Como matéria obrigatória, a filosofia foi excluída e afastada do programa regular do ensino secundário através de dispositivos explícitos ou dissimulados pelo termo "facultativo". Desde a Reforma Benjamin Constant (1890), o

7 O ensino secundário era composto por dois ciclos: o ginásial com duração de quatro anos e o colegial, com duração de três anos, sendo este último dividido em clássico, para os que iriam ingressar no ensino superior no campo das humanidades e científico, para os que iriam se dirigir às áreas de engenharia e saúde.

8 No regime militar de 1964, a EMC irá substituir, na prática, o ensino de filosofia.

ensino de filosofia no ensino secundário assume um movimento pendular entre desejo e recusa, através das indefinições entre uma formação clássica ou científica, uma formação geral ou profissional, ensinar filosofia ou garantir formação moral e cívica. A perspectiva de uma disciplina que tratasse da questão ética sempre esteve presente como disciplina específica ou no interior da disciplina de moral e cívica. Neste cenário, os anos de centralização e de ditadura – na década de 1930, assim como na de 1970 –, foram períodos favoráveis à modernização econômica, ao desenvolvimento urbano e industrial, mas foram, também, os da restrição das atividades e das liberdades políticas (CURY, 1997; CUNHA, 1996; ARAPIRACA, 1982; HORTA, 1994). Os possíveis progressos, impostos pela força, tornaram-se desprovidos de legitimidade política e isto é mais evidente na década de 1970. As reformas educacionais brasileiras desses períodos foram dispositivos autoritários. O país, certamente, se modernizou, mas sem realizar transformações políticas e culturais. Nas políticas educacionais desses períodos, o ensino de filosofia não conseguiu integrar-se às propostas educacionais para o ensino médio.

A década de 1970 trouxe a Lei de Diretrizes e Bases 5.692/71. Essa legislação é um ponto comum de discussão na literatura que analisa o ensino de filosofia no período da ditadura. Tema visto e revisto pelo impacto da redução da área de humanidades em geral. A filosofia foi preterida, em 1971, pela Lei nº 5.692/1971. Na prática, o ensino de filosofia através do dispositivo “facultativo” manteve sua presença em algumas instituições apenas, ao sabor da vontade de alguns gestores. Acabou por ser suprimido em quase todos os lugares, exceto em algumas escolas particulares, na qual a filosofia continuou a ser ministrada como um diferencial no acesso a bens culturais, como garantia de capital cultural e de distinção.

A reforma de 1971 conseguiu, de forma exemplar, explicitar a grande questão do ensino médio, conduzindo o ensino público a uma profunda crise de identidade entre uma formação profissionalizante tecnicista e compulsória ou uma formação generalista, desejada pela elite. Pela Lei de Diretrizes e Bases, LDB 5692/71, imposta verticalmente, o ensino de Filosofia foi substituído por componentes doutrinários, a Moral e Cívica e a Organização Social e Política Brasileira, que passaram a ser disciplinas obrigatórias, fazendo parte do Tronco Comum do currículo. A filosofia e, sobretudo, a sociologia tomaram o fato da sua exclusão e da inserção dessas áreas doutrinárias como tema aglutinador nos movimentos de reivindicação da sua reinclusão no currículo do ensino médio. Esse será um tema recorrente em todos os encontros, institucionais ou não, onde o retorno dessas disciplinas foi reivindicado.

Para a compreensão de como e por que a filosofia apresenta este movimento pendular de desejo e recusa, no currículo secundário da escola brasileira, é indispensável revisitar os dispositivos que produziram essa indefinição. Se em 1915 havia uma indefinição em relação ao que seria melhor para a consolidação cultural da primeira república, este não é absolutamente o caso no decorrer da década de 1970. (SAVIANI, 1976).

1.2 Recusa explícita ao ensino de filosofia do nível secundário

O programa econômico implementado pela “ditadura militar” representa a causa objetiva das mudanças ocorridas na organização escolar no Brasil, como consequência do processo de desenvolvimento do capitalismo naquele momento da história. Há várias maneiras de ver e de representar as reformas educacionais, mas não se pode evitar analisá-las no quadro das ideias e teorias divulgadas a partir dos anos 1960. Embora não tenha a intenção de verticalizá-las aqui, poderia enquadrá-las, segundo o ponto de vista de vários autores, a partir de três pontos de referência já bastante discutidos, mas que permanecem marcantes para a compreensão das reformas do ensino no Brasil. Mais importante do que apontar a recusa explícita ao ensino de filosofia é perguntar pela impossibilidade da filosofia para conviver com este universo dominado pela eficácia e efetividade. De um lado, estava a teoria estrutural funcionalista, uma concepção ideológica e *adaptadora* da educação, que a apresenta como um instrumento de aperfeiçoamento da organização econômica e social da sociedade e que exige contínuos reajustes, em resposta aos desequilíbrios e às ocasionais disfunções da área econômica. Por outro lado, a abordagem, baseada na teoria do capital humano, justifica a imagem ideológica de *promoção* social do indivíduo pela educação, vista como um investimento rentável à medida que fornece os meios que considera os mais *adequados* à ascensão social. Enfim, a teoria da modernização traz uma concepção de mudança, em que a substituição nos países subdesenvolvidos de sistemas, métodos, equipamentos e dispositivos no mundo do trabalho e na educação, por aqueles utilizados pelos países desenvolvidos seria um instrumento de aceleração do desenvolvimento econômico dos primeiros, reduzindo a distância que os separa desses últimos.

Os discursos internacionais via Banco Mundial (BM), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) ou Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) exercem e exerceram um papel importante nos países periféricos, tanto

na década de 1970 como no período atual. No caso da América Latina em geral e do Brasil em particular, as teorias divulgadas por estas organizações responderam de forma favorável ao ideário do regime militar, que tendo tomado as rédeas de todos os meios de comunicação, definiu o sistema educacional desejado para aquele contexto. No estado de direito da década de 1990 o debate é marcadamente democrático, porém os discursos das organizações internacionais também exercem grande influência.

As teorias de capital humano e da modernização nos permitem identificar as razões não explicitadas na recusa pelo ensino de filosofia no nível médio. O que está silenciado em tais discursos é que o ensino de filosofia, marcadamente humanista, não corresponde às ideias trabalhadas por aquelas teorias, além de ter potencial para a resistência à doutrinação presente nos discursos oficiais. Sendo um conhecimento sem sucesso em medir competências, de pouca eficácia para as ideias de modernização, de capital humano, para o papel adaptador da educação será, portanto, facilmente excluído do quadro da política educacional, pois o alvo da política educacional encontra seu lugar no projeto de desenvolvimento econômico.

Vários teóricos, estudiosos do currículo, estabelecem uma relação explícita entre as reformas educativas e práticas de controle social. O aspecto ideológico dessa questão foi tratado, entre outros, por: Michel Apple, 1979 (*Ideologia e Currículo*); 1993 (*Official Knowledge*); Basil Bernstein, 1997 (*Classe, Código e Controle*); Thomas Popkewitz, 1991 (*A Sociologia Política da Reforma Educacional*). Essas obras são, a partir de então, uma tradição na literatura crítica do currículo e são guiadas por questões sociológicas, políticas e epistemológicas. Apesar de tudo, se as questões do “como”, no currículo, guardaram sua importância, elas adquirem uma nova dimensão em relação ao “por que” das formas de organização do conhecimento escolar.

A história das reformas educativas no Brasil, durante os anos 1970, nos dá um resumo ideológico do “por que” da nova organização do conhecimento. Durante o regime militar, o discurso do Estado foi, antes de tudo, um discurso da competência técnica. A consolidação do Estado garante seu prestígio e eficiência. Os acordos estabelecidos, baseados no discurso da competência – quem pode dizer o que e em que lugar- fazem com que a organização do sistema educativo escolar responda às exigências da proposta de modernização, nos diversos níveis de ensino. A modernização imposta à educação implica, entre outros aspectos, na promoção das esferas técnicas favoráveis à especialização e formação para o trabalho, em detrimento da formação geral. A desvalorização gradual do *status* das humanidades e das ciências sociais será o reflexo desta situação.

Na reforma Capanema a filosofia teve lugar tanto no curso clássico como científico e mesmo na escola normal que, embora tendo o foco na filosofia da educação, tinha um espaço de discussão filosófica. Portanto, o currículo escolar brasileiro sempre trouxe a presença da Filosofia como disciplina fundamental e a manteve até o golpe militar que repensou e remodelou a política de educação brasileira para adequá-la ao projeto de desenvolvimento. Por não se enquadrar no ideário tecnicista, o ensino de filosofia fica sem suporte para sua defesa.

Além de não corresponder aos ideais desenvolvimentistas daquela época, o ensino de filosofia ocupa no imaginário social a visão de ensino revolucionário, pois a Filosofia foi exilada, calada pela violência, através de dispositivos consistentes. Esses perigos são expressos, por aqueles que se envolviam com o tema do ensino de filosofia, de forma contundente:

Em 1971, os efeitos pirotécnicos do milagre brasileiro repercutiam sobrepondo-se aos gemidos que os camarins da ditadura militar emitiam, mas não conseguiam abafar esses gemidos. (...) Era a época do elogio ao técnico. Para toda atividade humana havia um tecnocrata. (...) O objetivo foi atingido. Como quebrar é vocabulário típico da caserna, até a sede da UNE demoliram. E reduziram o ensino do País a frangalhos, sob o pretexto de democratizá-lo. (NIELSEN NETO, 1986:19-21).

Cabe lembrar que Filosofia, assim como Psicologia e Sociologia, foram preteridas pela disciplina Educação Moral e Cívica (EMC), incluída como obrigatória em todos os graus e modalidades do ensino, visando a “formação do caráter brasileiro”, o “culto à obediência à Lei”.

1.2.1 A LDB nº 5.692/71 e a não aplicabilidade do ensino da filosofia

Dentro do projeto de desenvolvimento, a nova LDB nº 5.692/71 reformula o currículo do chamado naquele momento de segundo grau. O currículo é composto por duas partes. A primeira, o “Tronco comum”, obrigatória em nível federal, é estabelecida pelo Conselho Federal de Educação que, pela Resolução nº 8/71, em seu Art. 1º § 2º inclui as matérias: Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programa de Saúde junto as disciplinas tradicionais daquele nível de ensino. A segunda é a “Parte diversificada” que deverá responder às particularidades regionais, dando liberdade de escolha aos estabelecimentos de ensino. As matérias que constituem o “Tronco comum” correspondem ao conteúdo mínimo, abaixo do qual a formação do aluno será considerada incompleta; conseqüentemente, elas constituem a educação de base, que todo estudante

terá obrigação de ter. O que chama a atenção, nessa reorganização curricular é a presença da disciplina de Moral e Cívica no tronco comum obrigatório.

Pela primeira vez, na história da educação brasileira, a função propedêutica no nível secundário se enfraquece e busca-se, explicitamente, aliar a função formativa à profissionalização. O ensino da filosofia, por não responder a exigências tecnoburocráticas e político-ideológicas do programa de governo não se adequa aos objetivos das reformas que o regime autoritário introduziu na estrutura do ensino brasileiro. Seu isolamento, tornando-se matéria *facultativa* no programa acadêmico de 1971, é evidenciado por uma série de leis, decretos, pareceres e resoluções do Conselho Federal e dos Conselhos Estaduais de Educação, que centralizam as decisões dentro de uma lógica estratégica. Inscrita na segunda parte do currículo, o ensino da filosofia acaba por ficar dependente da vontade das escolas, o que significa, em última instância, seu abandono quase total. Assim, a filosofia pode facilmente ser subtraída da formação do cidadão.

Os estabelecimentos privados, que através da parte diversificada do currículo, tinham liberdade para compor parte do conteúdo de seus programas, são dominados pela preparação dos estudantes para o vestibular. Como os conhecimentos filosóficos não são exigidos no vestibular, as escolas particulares não tiveram maior interesse em manter seu ensino. As contradições que aparecem de imediato são: primeiramente, que o ensino profissional obrigatório tem a intenção, não confessada, de represar o acesso ao ensino superior (CUNHA, 1985) e, em seguida, que o ensino propedêutico ainda é a chave para o acesso à universidade; o resultado é que houve aumento da seletividade do sistema. Permanece a pergunta de Derrida “quem tem direito à filosofia e em que circunstâncias?”

Consequentemente, sem poder atender aos objetivos técnicos e burocráticos da nova organização do ensino, nem às exigências do vestibular, a filosofia, assim como a sociologia, é descartada do currículo. A situação se torna mais complexa, do ponto de vista ideológico, com a revitalização da “Educação moral e cívica” nos três níveis do ensino e a quem foi confiada a tarefa de formar o “cidadão consciente”⁹ (POPKEWITZ, 1991:101). O Decreto-lei nº 869, de 11 de setembro de 1969, resgata esta disciplina que, durante o regime militar, será uma disciplina doutrinária de consciência assujeitada a ele, respeitosa da ordem vigente e legitimadora do *status quo*. Esta situação permite identificar o

9 Popkewitz demonstrou, em sua análise das reformas americanas dos anos 1930, «Era do progresso», que a psicologia se emancipou da filosofia moral e mental. Os reitores das universidades, que outrora tinham defendido o ensino da filosofia como o coroamento da formação, passam a defender a psicologia, que se torna a disciplina mais capaz, na modernidade, de aliar a razão e a fé. Todavia, “o conhecimento foi redefinido: a filosofia moral, que incorporou o estudo da política econômica, foi definida como uma ciência sem normas que reagrupa a filosofia, a política e a economia como disciplinas distintas”.

movimento de recusa ao ensino da filosofia, que não se justifica mais no programa escolar, segundo os legisladores, podendo facilmente ser substituída.

Da parte dos professores de filosofia há um consentimento não confessado, ilustrado no subtítulo que se segue. Vejamos, pois, agora, o que a disciplina Moral e Cívica representa para o sistema educacional brasileiro e para o ensino da filosofia em particular. Tal questão faz sentido, pois todas as manifestações subseqüentes sobre a recusa ao ensino de filosofia terão como principal argumento que a exclusão da filosofia, ao ceder lugar para a moral e cívica, explica a recusa pelo ensino de filosofia.

1.2.2 Educação Moral e Cívica: O consentimento dissimulado

No sentido de pensar a função político-social do ensino de filosofia é pertinente retomar o significado do ensino de “moral e cívica” que, no regime militar, substituiu, na prática, o ensino de filosofia. Cunha (2007) investigou a fundo as indefinições da disciplina Moral e Cívica, dentre as quais se destaca a relação ambígua dos legisladores, confundindo e, às vezes, fundindo Ensino Religioso e Educação Moral e Cívica; a esse rol poderíamos acrescentar, sem hesitação, o ensino de filosofia. Pelo menos, é a ideia de fusão, que a comunidade acadêmica de professores de filosofia aponta, como sendo o argumento da exclusão. Esta crença é bastante difundida entre os estudiosos do ensino de filosofia no Brasil que mostram que houve uma substituição pura e simples de uma disciplina pela outra. A Educação Moral e Cívica (EMC) seria o grande algoz da retirada do ensino de filosofia na década de 1970. No entanto, é forçoso constatar que a disciplina Moral e Cívica tem uma trajetória própria na educação brasileira. Esta trajetória está marcada pelos dispositivos: decretos, avisos, legislações que, ao longo da história da educação brasileira, de forma recorrente, a mantiveram na escola. Artur Bernardes (1922/1926) determinou a introdução da EMC no currículo do ginásio e o fez pelo Decreto nº. 16.782, de 13 de janeiro de 1925, através da Reforma Rocha Vaz. Porém, desde Benjamin Constant (1891), esta questão é levantada, pois o ensino do curso primário, que abrangia três cursos, compreendia “Instrução moral e cívica” definindo, em Parágrafo único, que “A instrução moral e cívica não terá curso distinto, mas ocupará constantemente e no mais alto grau a atenção dos professores”. Além de introduzir Sociologia e Moral, prevendo Noções de direito pátrio e de economia política, ocupando 6 horas na semana. Na reforma Carlos Maximiliano (1915) a “Instrução moral e cívica” vem seguida da metodologia correspondente “Conversação e leituras morais”. O outro conteúdo é

nomeado como “Exercícios tendentes a pôr a moral em ação na própria classe”. Nela estavam previstos alguns procedimentos:

1º) pela observação individual dos caracteres; 2º) pela aplicação inteligente da disciplina escolar como meio educativo; 3º) pelo incessante apelo para o sentimento e para o juízo do próprio aluno; 4º) pelo desvanecimento dos preconceitos e das superstições grosseiras; 5º) pelo ensinamento tirado dos fatos observados pelo próprio aluno; 6º) pelas sãs emoções morais.

Cada um dos itens explicita uma representação que se fazia sobre o ensino dos valores torna-se possível identificar, de forma indireta, mas presente, a presença do ensino de filosofia. A proposta iniciava com a observação do caráter e evoluía até as sadias emoções morais, ou seja, não deixava dúvida sobre a função moralizadora da escola, bem como o papel que a moral (filosofia) deveria exercer, isto é, o papel de assujeitamento do caráter e do disciplinamento das vontades.

A Instrução moral e cívica torna-se mais evidente no curso secundário, já na Reforma Rocha Vaz (1925), que, em seu § 4º preconiza que:

O programa de ensino da instrução moral e cívica, no curso secundário, constará de ampliação do ensino ministrado ao curso primário (art. 55, § 2º), acrescido de noções positivas dos deveres do cidadão na família, na escola, na pátria, e em todas as manifestações do sentimento de solidariedade humana, comemorações das grandes datas nacionais, dos grandes fatos da história pátria e universal, homenagens aos grandes vultos representativos das nossas fases históricas e dos que influíram decisivamente no progresso humano.

A Reforma Capanema, que evidencia a preocupação de revigorar as humanidades, tinha, por princípio, cumprir o papel de formação moral e ética, consubstanciada na crença em Deus, na religião, na família e na pátria (SHWARTZMAN, 2000). Essa missão tem muito mais força em uma disciplina específica como EMC, sendo elemento crucial do grande projeto cívico, a ser cumprido através da educação no curso. Apesar de, nesse período, o ensino de filosofia ter seu lugar garantido na estrutura curricular, principalmente no seguimento do curso denominado “clássico”.

O ensino secundário deveria tomar “cuidado especial e constante com a EMC de seus alunos”. Três artigos lhe foram destinados a este conteúdo, o último com quatro parágrafos, onde “a prática do canto orfeônico de sentido patriótico” teria como exercício o Hino Nacional. A EMC deveria estar diretamente associada à formação das “individualidades condutoras”. A escola seria o espaço estruturante da formação cívica, que pretendia criar “homens portadores das concepções e atitudes espirituais, virtudes que é preciso infundir nas massas e tornarem-se habituais ao povo”. Os valores da EMC não seriam propriamente religiosos, pois se enfatizava o fervor patriótico, a continuidade histórica do povo brasileiro, seus problemas e desígnios, sua missão em meio a outros

povos. Segundo Cunha (2007), “Nos adolescentes, ela deveria desenvolver a capacidade de iniciativa e decisão, assim como ‘os atributos fortes da vontade’”. Ao invés de uma disciplina específica, a EMC deveria ser lecionada, sobretudo, no interior dos programas da História e da Geografia. A “lei” dizia que a consciência patriótica seria formada, de modo especial, pela execução do serviço cívico próprio da Juventude Brasileira, que pretendia mobilizar os alunos do ensino secundário (CUNHA, 2007).

Mantendo uma correlação com os governos fortes, a EMC foi revivida na legislação educacional por Jânio Quadros. Assim, o Decreto nº. 50.505, de 26 de abril de 1961, reafirmou a obrigatoriedade da EMC nos estabelecimentos de ensino de quaisquer ramos e graus, públicos ou privados.

Esse grande e eterno projeto cívico volta nos anos 70, assumindo a roupagem de disciplina obrigatória de Educação Moral e Cívica (EMC), tarefa que acabou sendo exercida de forma muito mais repressiva do que propriamente pedagógica, com caráter eminentemente doutrinário. Através do Decreto-Lei nº. 869, de 12 de setembro de 1969, a EMC tornou-se obrigatória nas escolas, em todos os graus e modalidades dos sistemas de ensino do país. Finalmente, ela foi incluída como disciplina obrigatória, presente no Tronco Comum, como o prevê o Art. 2º da Lei 5.692/71. Esta inclusão visava a “formação do caráter brasileiro”, o “culto à obediência à Lei”. Esta disciplina não exigia formação profissional específica para os professores, sendo os mesmos, a princípio, recrutados diretamente dos quadros das forças armadas e, quando não é esse o caso, por uma autoridade, reconhecida por estes últimos, que se encarrega de recrutar professores. Porém, os professores selecionados deveriam apresentar atestado ideológico fornecido pelos Departamentos de Segurança Pública. (NIELSEN NETO, 1986: 26-27).

Nas reformas entre 1915 e 1925, esses dispositivos disciplinares visam à consolidação da República, garantindo que a escola fosse o espaço apropriado para ensinar os deveres para com a pátria. Durante a década de 1960, o civismo foi proposto para “formar nos educandos e no povo em geral o sentimento de apreço à Pátria, de respeito às instituições, de fortalecimento da família, de obediência à Lei”. A escola, obrigatoriamente, seria responsável pela formação cívica, e todos os professores deveriam estar envolvidos na “prática educativa, mediante atitudes frequentes que lhe assegurem a continuidade e contribuam para a consolidação dos hábitos e ideais que ela colima.” Na virada da década de 1960 para 1970, a partir da nova concepção da segurança nacional, inspirada na doutrina da escola superior de guerra, defende-se a ideia de que a educação cívica, na qual a moral e o civismo devem, segundo os legisladores e a Comissão Nacional

de Moral e de Civismo, eleger como prioridade o engajamento do professor de filosofia nesse ensino.¹⁰

Nesse sentido, o sistema educativo tenta substituir a reflexão por outra atividade, de caráter mais catequizante e ideológico, de teor político. A *Educação moral e cívica*, sendo, no ponto de vista dos proponentes, uma “axiologia”, isto é, relativa a valores, responde melhor àquilo que o poder aspira em matéria de ensino da filosofia, ou seja, cabe à filosofia ensinar valores morais e cívicos.

Evidentemente, a distância entre as intenções inscritas nos documentos oficiais e sua concretização no plano social é enorme. O caso EMC não escapa à regra e sofre o fracasso das intenções doutrinárias contidas na lei e, segundo Cunha (2007), se arrasta, mas se mantém.

Cunha (2007) afirma que:

A transição para a democracia levou a EMC a uma longa agonia (...). O processo longo, tortuoso e contraditório da transição política, desde o início da década de 1980, permitiu [sua] surpreendente sobrevivência. Em 1986, o presidente José Sarney enviou ao Congresso projeto de lei propondo a extinção da EMC, que teve lenta tramitação. Sete anos depois, a Lei n. 8.663, de 14 de junho de 1993, revogou o Decreto-Lei n. 869/69, determinando que a carga horária dessa disciplina, “bem como seu objetivo formador de cidadania e de conhecimentos da realidade brasileira” fossem incorporados às disciplinas da área de Ciências Humanas e Sociais, a critério de cada instituição educacional. (CUNHA, 2007: 285-302)

1.3 A militância pela volta da filosofia no segundo grau

O que se constata e é constantemente denunciado é que nas políticas educacionais compulsórias se relacionaram diretamente com uma deterioração crescente da qualidade do ensino e um rebaixamento inevitável do nível de reflexão dos alunos. Foi apontada a falácia dos cursos profissionalizantes que, sem infraestrutura nas escolas, em termos de oficinas e laboratórios, não conseguiram dar impulso a uma formação profissionalizante consistente. A pressão pela revisão da compulsoriedade da educação profissional torna-se evidente, o que se aliou às expectativas dos alunos e das famílias que, contrariando o espírito da lei, continuavam desejando o acesso ao ensino superior a uma profissão de nível médio.

10 BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Decreto-lei n° 68.065, de 14-1-1971, que regulamenta o Decreto-lei n° 869, de 12-9-69, alínea “d”, art. 7º, título III: A educação moral e cívica deverá constituir a preocupação geral da escola, exigindo os cuidados dos professores em geral e, mais particularmente, daquelas cujas matérias de ensino têm com ela algum elo, como: a religião, a filosofia, o português e a literatura, a música, a educação física e os esportes, as artes plásticas, as artes industriais, o teatro escolar, as atividades de lazer e o jornalismo. In: SILVA, P. *Breviário de legislação federal da educação e cultura*. 1978. Brasília, Centro de Documentação e Informação, 1978, p. 526.(grifo acrescido)

As oposições à LDB nº. 5.692/71 produziram reações da comunidade de filósofos e educadores que se fizeram presentes em consistentes movimentos. Esses grupos se mobilizam e o debate se abre nos principais centros culturais do país. Já em 1975 começa a se definir um movimento visando à reintrodução do ensino de filosofia no segundo grau. Sem negar o mérito de tais reações, convém lembrar que a oposição dos intelectuais franceses à Reforma Haby (1975-1977) (DERRIDA, 1990) suscita, nessa época, nos meios acadêmicos e intelectuais brasileiros, que tinham, como referência, o movimento francês, uma motivação clara para reagir contra o que era imposto ao sistema educacional brasileiro, a partir de LDB nº. 5.692/71.¹¹ Em 1976, um grupo de filósofos de diferentes estados funda, no Rio de Janeiro, e, em seguida, em outros estados, a Sociedade de Estudos e de Atividades Filosóficas (SEAF), que se chamava, então, Centro de Atividades Filosóficas (ALVES, 2002). Esse centro de atividades tinha como modelo o GREPH (Grupo de Pesquisa em Ensino de Filosofia da França). A partir daí, essa sociedade acolhe a luta pela reintrodução da filosofia no Ensino Médio e em alguns estados professores de filosofia consagram praticamente todos seus trabalhos a essa causa.

Os resultados eleitorais de 1982 tornam possível a passagem de um regime ditatorial, visivelmente em seus últimos estertores, a um regime civil, ainda mantido sob tutela, mas que arrasta a população para as ruas, para a realização de eleições diretas e traçam condições de possibilidade para uma revisão das políticas educacionais. Diante dos debates e insatisfação com a profissionalização compulsória, o ensino de filosofia retorna ao debate, assumindo um tom salvacionista, baseado na necessidade de rever o foco humanista do ensino, como possibilidade de recuperar a capacidade de reflexão dos alunos do segundo grau. Com o apoio do Secretário de Educação, Arnaldo Niskier, a filosofia é reintroduzida no Rio de Janeiro como “noções de filosofia”, através do parecer CEE nº. 49, de 21 de janeiro de 1980. (ALVES, 2002:45).

O essencial é que esta “reintrodução” funcionou como aglutinador dos debates nacionais e, em 1981, a Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (SESU-MEC) convida onze consultores – professores de filosofia de diferentes regiões do país – para um encontro em Brasília; reunião que dá origem à redação de um documento que expõe sugestões de temas para o ensino da filosofia no segundo grau. Quase todos os departamentos de filosofia do país participam da realização de encontros nacionais. Vários

11 A XXVII Reunião Anual da SBPC, realizada em julho de 1975 em Belo Horizonte, teve mesa redonda com o tema “Por que Filósofos?” onde participaram José Arthur Gianotti, Bento Padro Jr., José Henrique Santos, Gerard Lebrun, Rubens Torres.

documentos recomendam, explicitamente, a obrigatoriedade, em nível nacional, do ensino de filosofia no segundo grau.

Até essa data, a confrontação dos pontos de vista a favor – ou não – da filosofia no segundo grau estava isolada entre os muros das universidades, ou se limitava a encontros de sociedades e de grupos interessados no debate. Com a divulgação dos “Documentos de Brasília”, resultado do trabalho de consultores, a contradição entre desejo e recusa se torna evidente. Esses documentos provocam, na realidade, uma forte reação dos setores conservadores, como atestam os editoriais e artigos da imprensa¹², confirmando a representação da filosofia como prática revolucionária. Dois editoriais do Jornal do Brasil de fevereiro e março de 1982 são particularmente emblemáticos “Filosofia Dirigida” e “Idéia Válida”¹³.

O editorial “Filosofia dirigida” retrata esse ponto de vista com tintas mais densas, dizendo que “está em pauta a volta do ensino de filosofia no segundo grau. (...) Mal levantada a lebre, entretanto surgem os interessados em determinar seu rumo”. O MEC através dos consultores convocados havia, realmente, levado em consideração as moções dos congressos de professores do segundo grau que pediam não só a volta do ensino de filosofia como solicitavam que fosse uma “filosofia crítica”. Exatamente esse ponto sofre os ataques diretos desse editorial:

Tem-se às vezes a impressão lendo o documento agora encampado pelo MEC, que a crítica que se pretende exercer já vem carregada de um determinado sentido: que ela escolhe cuidadosamente a direção em que vai exercer-se. (...) E eis as especulações filosóficas transformadas em debate político direto.¹⁴

Mantendo o tom de ataque, este editorial condena a bibliografia para os chamados “temas concretos”. Esta bibliografia vai de Paulo Freire a Hegel (dialética do senhor e escravo), passando por Gramsci e pela obra do jesuíta João Batista Libâneo, “articulador das Comunidades Eclesiais de Base e o conspícuo teólogo da libertação” (sic.) além das publicações da CNBB (sic.).

No editorial “Idéia Válida”, afirma-se que apesar do risco ideológico não se deveria abrir mão da ideia de retorno da filosofia para segundo grau:

Pode esta nova disciplina servir de instrumento para a politização marxistizante? Pode. Mas seria o caso de pesar um pouco as consequências e possibilidades desta hipótese. Pois a referida tendência, modismo de que não temos podido

¹² A esse respeito, os editoriais são muito significativos: «Filosofia dirigida», no editorial do Jornal do Brasil de 28 de fev. 1982, “Idéia válida”, editorial do Jornal do Brasil de 10 de mar. 1982. A acusação fazia parte do imaginário da “excessiva ideologização” do ensino de filosofia. A imprensa registra esse temor no título “Marxistas controlam a educação”; Folha de São Paulo, 13 de abril de 1980: “O impasse da filosofia”.

¹³ Idem.

¹⁴ “Filosofia dirigida”, editorial Jornal do Brasil de 28 de fevereiro de 1982.

escapar em nível colegial ou universitário, sempre dispensou perfeitamente as aulas de filosofia.¹⁵

Também havia aqueles que consideravam que a inclusão da filosofia traria uma sobrecarga de conteúdos acadêmicos desnecessária para um aluno que pretendia apenas a terminalidade desse grau de ensino¹⁶.

Na denominada falácia do ensino profissionalizante o alento vem da Lei n.º 7.044/82, que é promulgada e modifica as disposições da Lei 5.692/71 relativas à profissionalização no ensino secundário. Esta legislação tem por base três importantes aberturas: torna facultativa a profissionalização no ensino de segundo grau; restringe a formação profissional basicamente às instituições especializadas; reverte as “grades curriculares” do segundo grau para o oferecimento apenas do ensino acadêmico. Esta reversão é a abertura necessária para sustentar as possibilidades de retorno do ensino de filosofia.

Os Art. 4º e 5º da Lei 7.044/1982 deixam liberdade para que a escola constitua o currículo que melhor responda a seu projeto pedagógico e às necessidades dos alunos. A entrada em vigor dessa lei permite diversas iniciativas a favor da reintrodução da filosofia no segundo grau em todo o país e a revitalização das humanidades. Esta não é uma questão exclusivamente dos países emergentes. A revitalização das humanidades surge em vários países como retomada de uma formação fundamental para estágio do capitalismo globalizado. A supervalorização da formação técnica já não fazia tanto sentido e países de tradição iluminista retomaram o debate sobre a revitalização das humanidades.

A ministra da Educação, Esther de Figueiredo Ferraz¹⁷, através de ofícios encaminhados ao Conselho Federal da Educação e ao Conselho Federal da Cultura (CFE e CFC), referindo-se à lei 7.044, julga “necessária e oportuna a realização, da parte desses Conselhos, de estudos sobre a inserção da filosofia no currículo do segundo grau”¹⁸. A Ministra afirma que “das inúmeras reflexões que ora se processam em todo o País, sobre os destinos do ensino de 2º grau, destaca-se a inserção da Filosofia no currículo desse grau de ensino.” Lembra que “diferentes setores da inteligência nacional” têm solicitado a abertura desse debate. Em resposta ao Ministério da Educação e da Cultura, o Conselho

15 “Ideia Válida”, editorial Jornal do Brasil de 10 de março de 1982.

16 Folha de São Paulo: “Filosofia deverá voltar já apenas para o 3º grau”, FSP, 27 de abril de 1983.

17 Esther de Figueiredo Ferraz, graduada em Filosofia pela Faculdade São Bento e em Direito pela Universidade de São Paulo (USP), a primeira mulher a lecionar na Faculdade de Direito do Largo São Francisco, a primeira reitora de universidade do Brasil (Mackenzie, em 1965) e a primeira mulher a assumir um ministério - foi titular da pasta de Educação e Cultura entre 1982 e 1985, no governo de João Baptista Figueiredo.

18 BRASIL, CFE/Parecer n.º. 342/83.

Federal da Educação (CFE), se bem que admita a importância do ensino da filosofia, recomenda, todavia, que o processo de reintrodução dessa disciplina seja adiado por cinco ou seis anos devido a falta de professores licenciados em filosofia, argumento recorrente nos discursos oficiais.

O CFE propõe como medida cautelar que seja revista de forma estratégica a licenciatura em filosofia: “o Conselho Federal de Educação, numa primeira etapa, procede aos estudos da licenciatura em Filosofia, revendo os atuais cursos”. Havia, portanto, uma consciência que a falta de professores era pela falta de mercado. O parecer reconhece que:

(...) Passados dez anos de vigência da nova lei, que não contempla a Filosofia nos currículos de 1º e 2º graus, o quadro do magistério de Filosofia pode manifestar o seguinte contorno: o número de docentes habilitados remanescente é escasso; os cursos de licenciatura em Filosofia praticamente inexistem; os cursos atuais de Filosofia não contemplam clientela em número expressivo nem se voltam para a qualificação do professor. (BRASIL, Parecer CFE nº. 342/83).

Como estava previsto pelo art. 4º da LDB 5.692/71 que a parte diversificada no currículo seria para atender as necessidades e peculiaridades locais aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos, a conselheira relatora exorta que:

É claro que à escola, a quem, nos termos da Lei nº 5.692/71 compete a elaboração de seu currículo pleno, caberia decidir sobre o sentido que daria aos estudos de Filosofia, Antropologia Filosófica ou, se o preferisse, Ética, Lógica e Cosmologia. (...). (Parecer CFE no. 342/83).

O desejo pelo ensino de filosofia se traduz em toda a extensão do Parecer e valida esse desejo quando declara que “tudo o que afirmamos suporta a convicção da importância da Filosofia na formação da juventude”. Porém a recusa se explicita na justa medida do enunciado que afirma “Exatamente por sua importância, não se recomendaria que sua orientação fosse assumida, na sala de aula, por professores despreparados e incapazes de torná-la um instrumento efetivo do processo de educação dos jovens”.

É forçoso constatar que é necessário investir primeiro na existência de mercado profissional para motivar a formação na área em foco e habilitar profissionais qualificados à altura da área de conhecimento. Em termos lógicos só existe mercado se existir profissionais e só existem profissionais se existir mercado.

Embora a Lei 7.044/82 tenha sido um dispositivo flexibilizador para a retomada das humanidades, o ensino de filosofia propriamente dito, nunca retornou de forma definitiva e obrigatória para o segundo grau. As iniciativas foram dispersas embora as universidades Federais e as Católicas nunca tenham eliminado a licenciatura em filosofia. Permaneceram de forma anacrônica formando os licenciados não só para o ensino de filosofia, mas

também para a sociologia. A universidade continuou abrindo concurso para a Prática de Ensino dessas áreas. Nesse parecer 342/83 surge um dado novo relativo à introdução da filosofia no 1º grau:

haveria de efetivar-se, voltando-se a ação dos professores para atividades capazes de desenvolver, nas crianças, a percepção de seu mundo, a capacidade de entender sua realidade circundante, de criticar o que vê, o que ouve, o que sente. (Parecer CFE no. 342/83).

É justamente nesse período pós 1982 que surge e se consolida um novo mercado para o professor de filosofia, especificamente a “filosofia para criança” pelo método de Mattheu Lipmman. O parecer 342/83 afirma: “Para tanto, será necessário proceder-se ao treinamento dos professores de 1º grau”. Vindo de um Conselho Federal de Educação, de grande envergadura normatizadora, caracteriza-se como uma abertura para um novo e promissor mercado que são os Centros de Filosofia para criança. Não tenho a pretensão de trabalhar esse tema que é por si só outro objeto na história do ensino de filosofia no Brasil. Embora seja forçoso reconhecer a contribuição imprescindível desse tema para manter o debate sobre ensino de filosofia. Polêmico e questionado, o ensino de filosofia para crianças foi criticado por assumir um caráter mercantilista e por sua pretensão de ser filosofia mais do que por sua contribuição pedagógica, cujo valor é considerável para os jovens professores que buscam metodologias ativas para o ensino de filosofia.

Em meio a esse debate, Minas Gerais inscreve, no fim de 1990, na Carta Constitucional do Estado, § 195, a volta da filosofia em suas escolas de ensino público. A Secretaria de Estado da Educação convoca consultores da universidade, professores da rede de ensino e responsáveis pelo ensino na escola das diferentes regiões do Estado, a fim de elaborar uma proposta para o ensino da filosofia, que possa refletir o sentido, a utilidade e as possibilidades dessa disciplina. Entretanto, na prática, esses trâmites como todos os outros, ficaram pura e simplesmente no nível de sugestões.

O fato é que o ideal iluminista está impregnado universalmente na formação escolar. É universal o desejo kantiano de formar um sujeito disciplinado, culto, civilizado e moralmente correto. Se a escola é parte imprescindível do projeto civilizatório (VEIGA, 2002: 90-103), uma formação que proporcione aos jovens o acesso ao mundo do trabalho, sem perder o acesso ao universo da linguagem e ao universo dos bens simbólicos, sempre será reivindicada. Retornando a Derrida volta a pergunta: Quem tem direito de acesso aos bens simbólicos?

Em suma, os limites e as possibilidades do ensino de filosofia, na escola contemporânea brasileira, passa pelo movimento pendular de desejo e recusa, mas passa também pelas condições de possibilidade de ensinar a filosofia. Não se questiona, aqui, o papel “estabilizador” da ordem, enraizado no ensino de filosofia de perfil de tradição confessional, como não se questiona a possibilidade do ensino ideologizado. No imaginário social tanto há um paralelo entre ensino de filosofia e ensino moral-disciplinador, quanto a visão do seu potencial revolucionário de resistência à ordem estabelecida. As antinomias¹⁹ entre ensino de filosofia e escola são, contudo pertinentes. Estamos em um tempo que torna possível a impertinência da questão: por que filósofo, e, conseqüentemente, por que ensinar filosofia?

1.4 A normatização do Ensino Médio e o Ensino de Filosofia

Uma vez mais, nada de tão novo – tudo já foi dito – meu objetivo é apenas localizar as camuflagens, tanto do desejo como da recusa pelo ensino de filosofia, no Ensino Médio na escola brasileira contemporânea, em um momento historicamente importante, pois estava em jogo a primeira normatização da educação, dentro do estado de direito. A regulação faz parte das regras do jogo democrático como afirma Bobbio. Se não se pode evitá-la, resta torná-la participativa através do debate. Segundo Foucault (1996), “O novo não está no que é dito, mas no acontecimento de seu retorno”. A rede de relações, que define o desejo e a recusa pelo ensino de filosofia, tem, na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº. 9.394/96 e nas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (DCEM) nº. 15/98, um debate denso e, ao mesmo tempo, contraditório, no sentido pleno do termo, ou seja, “em que há contestação das partes, em que há réplica, tréplica, impugnação”²⁰ (HOUAISS, 2001) envolvendo objeções e refutações. As diretrizes acabarão sendo determinadas pelo complexo jogo de influências, interesses e pressões políticas. Minha perspectiva, neste momento, é trabalhar os discursos em si, do período denominado por muitos de neoliberal (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2003; GRÜN, 1998, entre outros). Discursos que não devem ser subestimados, nem super interpretados, eles apenas fazem parte do processo de definição dos rumos da educação nacional nestes novos tempos. Respondem, portanto como dispositivos apresentados para regulamentar as decisões, após a nova Constituição

19 Segundo Derrida a antinomia retém em uma contradição aparentemente incontornável, poderíamos dizer não dialetizável, podemos entendê-la como uma lei dividida com duas faces, « *double bind* ». Esse tema será tratado no capítulo final.

20 Houaiss. Verbete “contraditório” em termos jurídicos.

1988, relativas ao novo sistema educacional brasileiro. A nova legislação escolar adotada em 1996, pela Lei nº 9.394, veio acompanhada de muitas polêmicas e muitas insatisfações. A luta por espaço e prerrogativas envolveu educadores e políticos em várias versões e debates (SAVIANI, 1997). O sentimento de traição ao movimento dos educadores, apoiados por políticos considerados progressistas, foi incontornável. A escola brasileira contemporânea sempre conviveu com a dualidade crônica em relação ao ensino médio sempre se colocaram na balança “escolhas de Sofia”. Porém, é possível perceber que as escolhas não são apenas na perspectiva dual, as escolhas estão entre três vertentes. Segundo Cury (1998), na história do Ensino Médio “já se tornou truísmo considerá-lo (...) como portador de três funções clássicas: a formativa, a propedêutica e a profissionalizante”. Complementando, Cury afirma:

Para uns, ele [Ensino Médio] é um ente **esquecido em um desvão**: para outros, ele é Médio porque **imprensado** entre dois considerados mais importantes, espécie de ensino secundário por ser “secundário” mesmo, e, para muito, é o lugar da discriminação sociointelectual e da reprodução cultural dos valores dominantes. (...) Contudo, será muito difícil encontrar outros modos de defini-lo senão através daquelas três funções, ainda que se possa atribuir um papel hegemônico a uma delas. (grifos do autor). (CURY, 1998b).

No caso da nova LDB 9.394/96, a opção é muito clara pela função formativa. Por vários ângulos e avaliações, debatidas na Constituinte, era fato notório e consumado que o sistema educacional brasileiro estava saindo de um desastre, que foi o ensino profissionalizante, e não queria retornar pura e simplesmente à função propedêutica. O que fazer? De acordo com Cury²¹:

A LDB finalmente havia optado pela função formativa. Ela não desqualificava a função propedêutica, mas subsumia a função formativa, bem como a função profissionalizante. Ela subsumia na função formativa, dentro de uma qualificação geral, mas sem necessariamente ser profissionalizante. (...) No momento em que estavam reunidos tantos próceres, pessoas importantes da educação nacional era [necessário] abrir o diálogo (...). Não dá para estabelecer o ensino médio no Brasil sem ouvir os interessados.

A diversidade de opiniões instituiu os debates nos quais se digladiam diversos atores. Nessas condições os textos políticos terminam sendo ambíguos e até fragmentados, apresentando até mesmo tendências contraditórias, como será o caso do ensino de filosofia, entre a letra da lei e o espírito da lei, segundo a conselheira relatora das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM).

21 Entrevista narrando o Seminário Internacional Políticas Públicas do Ensino Médio realizado em agosto de 1996, em São Paulo.

No momento da proposição da LDB, a correlação de forças se situou entre uma escola unitária de base gramsciana, tendo a instituição do trabalho como princípio educativo e orientador de todo o currículo, sendo essa a proposta que foi amplamente trabalhada pelos educadores. Esta posição era contrária a uma formação geral, que acabaria por permitir, segundo os educadores, legislações complementares que instituíssem novamente estruturas paralelas, diferenciadas e hierarquizadas no ensino, o que não era desejável, do ponto de vista dos educadores. A lei aprovada, que firmou o princípio da formação geral, abandonou a principal característica do primeiro projeto, o conceito de politecnia, no que dizia respeito ao ensino médio.

O fato é que, nos debates que precederam a nova LDB, Darcy Ribeiro faz uma proposta que gerou polêmicas em um contexto já desgastado por tantos embates sobre as melhores definições educacionais para o país, vindos da constituinte. O projeto Darcy Ribeiro recebeu, no senado, o título de “projeto azarão” (SAVIANI, 1997). Concretamente, ao apresentar seu pré-projeto e, bem ao seu estilo, o autor polemiza com os setores envolvidos (a comunidade de educadores, as casas legislativas) e recebe de todos os lados as mais acirradas críticas.

Neste jogo de holofotes, Saviani (1997) embora ainda considere que “o ensino médio constitui um verdadeiro nó na organização da educação escolar”, pois “há uma grande dificuldade de se definir o lugar e o papel desse grau no conjunto do sistema de ensino”, considera que alguns avanços foram conquistados, dentro mesmo do texto substitutivo Jorge Hage. Este avanço se refere “à compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando teoria e prática, no ensino de cada disciplina científica” (SAVIANI, 1997) e consta exatamente no inciso IV, do art. 51, entre os objetivos específicos para o ensino médio.

De acordo com o referencial gramsciano (OLIVEIRA, 2013), o que se espera é que pensar e fazer sejam indissolúveis. Portanto, a escola unitária ressignificaria a ciência humanas em geral e por hipótese, possivelmente o ensino de filosofia, como fundamento da práxis. Ainda, na análise de Saviani, “o ensino médio teve, no texto da lei, um tratamento que, fundamentalmente não discrepa daquele que recebera nas versões anteriores”. Isto é, se “comparado ao substitutivo Jorge Hage o texto da lei tem a vantagem de ser mais conciso, mas tem a desvantagem de ter diluído o pequeno avanço representado pelo esforço de explicitar a exigência de uma maior articulação entre os estudos teóricos e os processos práticos”. Isto significa que, na concepção de Saviani, foi preservado “algum espaço para se encaminhar a organização desse grau de ensino, com base na perspectiva da

politecnicia”. Para Saviani (1989), a concepção de politecnicia assim se define:

A ideia de politecnicia contrapõe-se à referida concepção (taylorista). Ela postula que o processo de trabalho desenvolva, numa unidade indissolúvel, os aspectos manuais e intelectuais. Um pressuposto dessa concepção é de que não existe trabalho manual puro, e nem trabalho intelectual puro. (SAVIANI, 1989).

Os debates posteriores serão marcados por esta polêmica. Parte dos educadores, como tinha clareza de suas opções pela politecnicia, que fazia parte das propostas construídas ao longo dos debates, que precederam à promulgação da LDB, denunciou o atrelamento da nova proposta aos ideais neoliberais, anulando o ideário da escola única. Nesse contexto, Saviani (1997), convocou os educadores para “a estratégia da resistência ativa”. Permanece, portanto, o nó do ensino médio, como fonte de inúmeras polêmicas, uma vez que a dicotomia formação profissional/formação geral permanece.

O fato é que naquilo que estamos focalizando – o ensino de filosofia –, é preciso apontar que a primeira versão do projeto, concorrente ao de parte dos educadores (Darcy Ribeiro), no capítulo V, que trata do Ensino Médio, não consta filosofia nem sociologia (SAVIANI, 1997). As razões da inclusão na versão final ainda são pouco inteligíveis e não evidentes. Poderia estar sustentada na convicção do autor sobre a formação geral para os jovens do Ensino Médio, via escola de tempo integral, desejo sempre declarado do proponente. O acompanhamento das publicações nacionais e internacionais sobre política educacional das décadas de 1980 e 1990 permite constatar uma transformação no discurso pelas organizações multilaterais. Estas organizações traçaram novos cenários dentro da proposta da social democracia, que recolocava a necessidade de uma formação mais geral, com novos significados, garantindo a inserção dos jovens no mercado de trabalho, como uma mão de obra mais flexível.

No início da década de 1990, predominaram os argumentos em prol da qualidade, competitividade, produtividade, eficiência e eficácia; ao final da década percebe-se uma guinada do viés explicitamente economicista para uma face mais humanitária na política educacional, sugerida pela crescente ênfase nos conceitos de justiça, equidade, coesão social, inclusão, protagonismo juvenil, igualdade de oportunidade. Como parte dos discursos internacionais, esses conceitos estarão presentes nas Diretrizes Curriculares do Ensino Médio, segundo Parecer nº. 15/98 e, de alguma forma, não deixam de responder a alguns princípios, discutidos e elaborados por educadores considerados progressistas, tais como: a necessidade de contextualização e de menor fragmentação dos conteúdos, algum grau de autonomia da escola para definição do currículo, a importância pedagógica,

política e social do protagonismo juvenil, a centralidade da preparação ampla para o trabalho e para a cidadania.

Essas dimensões favoreciam a revitalização das humanidades, mesmo que de forma lenta, contudo visível (SHIROMA, CAMPOS, GARCIA, 2005). E o próprio Parecer 15/98 cita textualmente o Livro Branco da União Europeia:

A União Europeia manifestou-se de forma contundente a favor da unificação do ensino médio, mas alerta para a exigência de considerar outras necessidades, além das que são sinalizadas pela organização do trabalho. E busca sustentação para sua posição no pensamento do próprio empresariado europeu: a missão fundamental da educação consiste em ajudar cada indivíduo a desenvolver todo o seu potencial e a tornar-se um ser humano completo, e não um mero instrumento da economia; a aquisição de conhecimentos e competências deve ser acompanhada pela educação do caráter, a abertura cultural e o despertar da responsabilidade social.²²

Esse discurso não desfez o nó do ensino médio, apenas fez o alerta para não atrelar as políticas educacionais exclusivamente às necessidades da organização do trabalho. Nesse sentido, fica declarado que a educação tem que ir além do fator econômico. No entanto, entre o discurso normativo do Estado e a prática efetiva dos atores, responsáveis pela operacionalização das diretrizes preconizadas, há uma distância considerável.

Nessa rede de proposições inovadoras, tiveram marcada influência os organismos multilaterais que, por meio de seus documentos, não apenas prescreviam as orientações a serem adotadas, mas também produziam o discurso oficial “justificador” das reformas.

O que está em jogo, nesse momento, é a “hegemonia discursiva”, apontada por Jameson (1997). Os textos, sobretudo de ordem internacional, são produtos, mas são também produtores de orientações políticas. Nas DCNEM fica muito clara essa aproximação entre as políticas públicas e as propostas dos organismos multilaterais. O Conselheiro Jamil Cury²³ não tem dúvida sobre isso. Embora a conselheira relatora do Parecer nº. 15/98 “não se conforme que seja acoimada de ser um reflexo, uma cópia do discurso internacional”, complementando Cury afirma: “(...) tenho certeza de que [Guiomar] trabalhou [essas questões] de forma pessoal e diferenciada”.

É preciso olhar o que estes documentos internacionais “recomendatórios” indicaram e produziram no tema em pauta – o ensino de filosofia para o exercício da cidadania – senão de forma específica, pelo menos através das intertextualidades, no sentido de ler o que dizem, mas também, de captar o que “não dizem”. A preocupação com

22 Comisión de las Comunidades Europeas, Enseñar y aprender. Hacia la sociedad cognitiva: Libro Blanco sobre la educación y la formación, Bruselas, 1995, *apud* Parecer 15/98, p.17.

23 Conversa com o Conselheiro Jamil Cury, em 18 de março de 2014.

o desenvolvimento é explicitado, igualmente, no documento “Educação e Conhecimento: eixo da Transformação produtiva com Equidade”, elaborado pela Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe – CEPAL (1993) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)²⁴ onde balizam que a educação e o conhecimento são caminhos para objetivar a transformação produtiva. Ao focalizar analiticamente uma política, ou um texto, é necessário ter em mente que outras políticas e textos estão em circulação e constroem possíveis convergências e divergências políticas e que a implementação de uma pode inibir ou contrariar a de outra, pois a política educacional interage com as políticas de diferentes campos. Diante de uma nova legislação educacional, tal conjunto de fatores possibilita, provavelmente, um processo regulador, que ao mesmo tempo apresenta tendências contraditórias. Além disso, é preciso considerar que os próprios textos são frequentemente contraditórios; daí a inquietude em tentar identificar linhas de convergência relacionadas ao desejo de ver o ensino de filosofia justificado por dispositivos “oficiais”, como é o caso art. 36, §1º, inciso III, da lei n. 9.394/96 das Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

A Declaração de Jomtiem é um marco na década de 1990²⁵ (UNESCO, 1990), e enfatiza a educação como fundamental para o progresso pessoal e social, devendo coexistir com desenvolvimento econômico. Embora o texto da União Europeia diga que são necessários outros valores para além do econômico, a CEPAL e a UNESCO tomam o desenvolvimento econômico como fator primordial para a educação. Por isso, estão incluídas em seus documentos a importância da revolução científica e tecnológica, a globalização progressiva dos mercados, a formação de recursos humanos, a readequação do Estado e as novas formas sob as quais se organizam as empresas. O paradigma da competitividade/produção está posto, embora, segundo a CEPAL, seja necessária uma competitividade “autêntica” contraposta à competitividade “espúria”:

A competitividade autêntica, ao contrário da competitividade espúria, não está apoiada na queda das remunerações nem somente na abundância de recursos naturais (aspectos que tendem a perder relevância no novo paradigma produtivo que surge a nível mundial), mas através dos elementos básicos do desenvolvimento que são portadores de futuro: a produção, aprendizagem e difusão do conhecimento, e a qualidade dos recursos humanos disponíveis.²⁶

24 CEPAL, *Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade*. Brasília: IPEA/CEPAL/INEP, 1993.

25 UNESCO. Conferência Mundial de Educação para Todos: *Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtiem, Tailândia, 1990.

26 CEPAL, *op cit.*

Segundo as organizações multilaterais, a mudança de “valores sociais próprios da cidadania moderna”, requerem mudanças institucionais, para um desenvolvimento autônomo, em que as instituições primem pelos resultados, destacados como “responsabilidade social, solidariedade, tolerância e participação”. O que exige, complementarmente, assegurar o acesso universal aos códigos da modernidade, ou seja, ao conjunto de conhecimento e habilidades necessárias para participação na vida pública, e desenvolver-se, produtivamente, na sociedade moderna²⁷. O fato é que esses marcos de cidadania, valores sociais, “virtudes” tais como “responsabilidade social, solidariedade, tolerância e participação” parecem aproximar-se das exigências de revitalização das humanidades e justificar a inclusão do ensino de filosofia e sociologia na LDB. Dessa forma, o art. 36, §1º, inciso III, da lei n. 9.394/96 das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, determina a exigência de que, no fim do secundário, o estudante seja capaz de mostrar “o domínio de seus conhecimentos em Filosofia e em Sociologia, necessários ao exercício da cidadania”. Inovação particularmente contraditória no que se refere à flexibilidade estabelecida pela lei (CURY, 1997), sendo que essas duas matérias são os únicos campos de ensino nomeados no texto da LDB. Embora a conselheira relatora das Diretrizes Curriculares defina como:

(...) princípio importante é o fato de ser a lei muito parcimoniosa ao mencionar disciplinas, quando se refere tanto à finalidade quanto aos currículos ou às diretrizes curriculares. Só são citadas disciplinas em casos muito específicos e, assim mesmo, com o nome de componentes curriculares ou de “conhecimentos sobre” e não necessariamente de uma disciplina escolar tal como a conhecemos. (MELLO, 1999).

A par dessas exigências, e dentro de um quadro epistemológico bem definido pelo conceito de cidadania e competitividade, a resposta da escola aos interesses capitalistas neoliberais e sua reorganização rumo ao serviço público não-estatal, reforça as exigências para a formação de um novo tipo de aluno. Essa “sensibilidade” por um novo tipo de aluno está expressa na ata do CNE/CEB, no momento da plenária sobre Parecer 15/98, e onde a Conselheira *ex officio* Iara Prado se manifesta e expressa a vontade da “razão de estado”:

(...) se não seria o caso, ao se elaborar uma nova diretriz para o ensino médio que atualmente se apresenta com tantas dificuldades e deficiências, de se formular um novo ensino médio, para uma nova população que ora se apresenta. Pergunta-se também se, ao reforçar a dificuldade de inovar, não se estaria levando para o ensino médio todas as deficiências que se conhecem atualmente. Esta, então, seria a hora de aceitar mudanças.²⁸

Assim, está previsto nos documentos que as políticas educacionais deverão formar

27 CEPAL, *op cit.*

28 Ata do CNE/CEB do dia 07/04/1998.

o homem, cidadão e trabalhador que também seja flexível, criativo, participativo, empreendedor e colaborador desse sistema de acumulação. Trata-se da formação de um indivíduo que seja capaz de fazer valer suas competências e habilidade, mas de forma perversa também possa enfrentar a exclusão social contemporânea, solitariamente, e assumir os riscos por seus êxitos ou fracassos.

As recomendações, presentes no relatório Dellors (1996), consolidam as exigências de flexibilização e a necessidade de um trabalhador plástico e adaptável ao processo de trabalho, que responda ao que se denomina sociedade do conhecimento, sociedade educativa, marcadas pelos princípios de aprender a ser, a fazer, e a conviver, sempre movido pelo desejo de aprender.

Permanece, contudo, o princípio da escola submetida aos interesses do Estado capitalista, mencionado na afirmativa recorrente que o Estado é uma instância reguladora e organizadora do modo de produção capitalista. A escola não deixa de atender a esse processo de exploração, exercido pelo modo de produção capitalista, embora negado por um discurso “universal e igualitário”, presentes em todos os textos nacionais e internacionais da década de 1990. Tais estratégias são utilizadas para promover o consenso sobre o que é, ou deveria ser, o mundo, o trabalho e a educação. Dentre as orientações internacionais dos organismos multilaterais, a referência ao relatório Delors é indicadora da absorção, pela comunidade educacional, dos vários tipos de aprendizagens, cujo objetivo é a resolução de problemas de ordem social, econômica e de desenvolvimento tecnológico, pelos próprios indivíduos. A educação é considerada “chave de acesso ao século XXI” e facilitadora do desenvolvimento de competências para o futuro. Esse enunciado está presente em vários discursos, sobretudo do ministro Paulo Renato (1996)²⁹: “Realmente, temos de persistir nesse rumo, porque só assim vamos ter mudanças fundamentais ocorrendo antes do final deste século. Vamos entrar no século XXI com o pé direito na Educação”.

A necessidade de novos conhecimentos, entendidos como fundamentais para esse futuro, contempla a perspectiva da cidadania moderna e da competitividade oriunda da sociedade globalizada, cujas forças produtivas no século XXI estavam organizadas de forma flexível. Cabe, aqui, destacar a possibilidade de uma leitura da educação numa perspectiva salvacionista: são divulgadas ideias acerca de todos os problemas sociais e do papel da educação como única possibilidade de sua superação. Certo otimismo

29 Seminário Internacional Políticas Públicas do Ensino Médio, 29 e 30 de agosto de 1996: Coletânea - São Paulo, CONSED, 1998. 290 p.

modernizador dos dispositivos oficiais, não só como alinhamento com as diretrizes internacionais, mas também como superação “do pesadelo” dos anos de chumbo. Está na pauta neoliberal uma aprendizagem que promova a cooperação, a convivência harmônica, a solidariedade tendo a educação como dispositivo facilitador das relações sociais capitalistas. O momento histórico desta hegemonia discursiva chamada “sociedade do conhecimento” (MELLO, 2002)³⁰ coloca a incumbência da superação das desigualdades sociais sob responsabilidade singular dos indivíduos, ocultando-se os condicionantes sociais e históricos da estrutura socioeconômica e política.

Vemos, então, que a educação é adaptada às formas de organização e gestão do trabalho contemporâneo, o que confere, à escola e à formação, novas características que visam atender ao mercado e promover o capitalismo. O discurso em torno das reformas educacionais, particularmente do "Novo Ensino Médio", reeditando muitos dos invólucros pedagógicos dualistas, presentes na história da educação, mesmo que coloque as possibilidades profissionalizantes em decisões pós secundárias, expressa os anseios do capital pela formação de mão-de-obra adequada às “novas” exigências do mercado de trabalho. (CANCLINI, 1997).

Embora alvo de inúmeras críticas, sobretudo, por seu alinhamento ao discurso internacional dominante, a relevância do dispositivo Parecer 15/98 é reconhecida e não pode ser minimizada em seu objetivo muito nítido de “ruptura” com o modelo de ensino médio (ZIBAS, 2005). É possível verificar que as diretrizes para o ensino médio não foram transcrições simplistas dos documentos de políticas internacionais. Dessa forma é possível perceber que “[...] os textos de políticas não são simplesmente recebidos e implementados, mas, pelo contrário, dentro da arena da prática, estão sujeitos à interpretação e à recriação” (SHIROMA, CAMPOS, GARCIA, 2005). A relatora não era pessoa desvinculada dos debates travados na academia, ao contrário, era reconhecida como Zibas (2005) afirma textualmente:

Entre nós, houve um movimento de adesão de importantes intelectuais, até então considerados de esquerda, à tese da mudança do papel do Estado na educação, privilegiando a iniciativa privada. Uma destacada voz nessa pioneira “mutação” político-ideológica foi a de Guiomar Namó de Mello. (ZIBAS, 2005)

30 “Não bastará á escola adotar aparatos tecnológicos e procedimentos para permitir aos alunos constituírem as competências requeridas pela sociedade do conhecimento. (...) é preciso que a instituição escolar se transforme numa comunidade dedicada à construção coletiva de significado (...)” MELLO, G.N. O espaço das políticas educativas na sociedade do conhecimento: em busca da sociedade do saber. 2001-2002, São Paulo.

Guiomar Namó de Mello, como conselheira relatora do Parecer 15/98, constrói um debate amplo, não só dentro do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB), como trabalha simbioticamente com a Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico (SEMTEC) do Ministério da Educação e Cultura, assim como com vários outros segmentos. Na elaboração desse parecer ocorre uma reescritura das prescrições internacionais, na qual são processadas traduções, interpretações, adaptações realizadas pelo campo da educação e que marcam a “transição e ruptura” na nova correlação de forças que se forma. Mesmo os princípios não estando tão discrepantes do ideário dos educadores, eles vêm articulados com os objetivos da pedagogia das competências, que incomoda sobremaneira os educadores, e prioriza a construção de um novo profissionalismo e, conseqüentemente, de novas subjetividades.

Em relação ao ensino de filosofia no ensino médio, o dissenso é sobre como lidar com a letra da lei, que nomeia sua existência e função, e a interpretação do espírito da lei que, segundo a conselheira relatora, não procede como obrigatoriedade. O Parecer CNE/CEB nº 5/97, do conselheiro Ulysses de Oliveira Panisset, antecipa como sendo uma das áreas que certamente acarretará dúvidas para as escolas e para os Conselhos Estaduais de Educação. O conselheiro advoga que:

É normal o surgimento de dúvidas, quando da ocorrência de alterações tão significativas quanto as geradas com a implantação do novo regime, ora instituído. Aliás, muitas destas previsíveis dúvidas já estão chegando a este colegiado, a partir dos Conselhos Estaduais de Educação (órgãos normativos das diversas unidades da Federação), universidades, instituições isoladas de ensino, Secretarias de Estado da Educação, Secretarias e Conselhos Municipais de Educação.

Entre as várias dúvidas que possam surgir, aquelas relativas ao Ensino Médio com certeza estarão contemplando os arts. 35 e 36, para as quais o conselheiro se antecipa afirmando:

No tocante ao ensino médio, também se aplicam as informações já anteriormente registradas, relativas aos estudos em curso neste colegiado, para a definição das diretrizes curriculares. Conseqüentemente, (...) ao conhecimento das formas contemporâneas de linguagem e ao “domínio dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania”, para usar os precisos termos da própria LDB (artigo 36, § 1º). (grifo do conselheiro).

Por experiência com o sistema e as funções do CNE e tendo, provavelmente, informações sobre a PL nº. 3178/1997, apresentada em 28/05/1997 pelo Padre Roque Zimmermann (PT-PR), à Plenária da Câmara dos Deputados, que solicitava a obrigatoriedade do ensino de filosofia e sociologia, o conselheiro Ulysses de Oliveira Panisset registra que: “Muito provavelmente, se pode antecipar a dúvida que será levantada

nos sistemas de ensino e nas instituições que os integram, quanto à forma a ser adotada, visando ao domínio dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia”. (grifo do conselheiro)

Em suma, a dificuldade se concretiza em saber se o art. 36, §1º, inciso III, da lei nº. 9.394/96 seria aplicado na sua ambiguidade, ao sabor das escolas, ou se o CNE iria decretar a forma de aplicar a área dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia. De acordo com Paulo Renato, “o Ensino Médio terá de considerar a sua fundamentação, ancorada na diversidade, na flexibilidade, no trânsito e na complementaridade entre as diferentes modalidades do Ensino”. Como fica, então, a relação do ensino médio com o domínio desses conhecimentos, e de que forma se construiu, a partir desse referencial, o desejo e a recusa pelo ensino de filosofia?

É necessário examinar com atenção a razão de neste projeto de mudança do ensino médio, que se volta para a cidadania, para a competitividade, em um mundo globalizado e denominado de sociedade do conhecimento, a ambiguidade entre a letra e o espírito da lei sobre a obrigatoriedade do ensino de filosofia permanecer sem resposta.

No próximo capítulo será abordada a função normativa da legislação no Conselho Nacional de Educação, através da construção do dispositivo “Parecer CEB/CNE, nº 15/98”, que resultou na Resolução CNE nº 3/1998, analisando como se deu o processo histórico de sua elaboração, e qual foi a tramitação que culminou, após 10 anos, na Lei nº 11.684/2008, no Congresso Nacional, que torna obrigatório o ensino de filosofia e sociologia na escola brasileira. Cabe, aqui, a pergunta que é o título deste trabalho após a aprovação desta lei de 2008: estamos diante de uma reintrodução do ensino de filosofia ou estamos registrando sua certidão de nascimento?

CAPÍTULO II

AS TRAMAS DA RECUSA E AS ESTRATÉGIAS DO DESEJO

2.1 As bases da recusa pelo ensino de filosofia

Este capítulo pretende apontar porque dentro da hegemonia discursiva da pedagogia das competências, pedagogia da qualidade, pedagogia para o novo milênio, o ensino de filosofia foi questionado, mesmo estando contemplado na letra da lei nº. 9.394/1996. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) (dispositivo “Parecer nº. 15/98”) foram realizadas reinterpretações e adaptações, em consonância com o modelo pós-industrial, deixando uma interpretação «livre» sobre a obrigatoriedade do ensino de filosofia e de sociologia para o exercício da cidadania. O caráter de obrigatoriedade fica suspenso e é colocado como opção em consonância com a propalada autonomia das escolas e seus planos político-pedagógicos. Dessa forma, se reabriu a perspectiva para a recusa ao ensino de filosofia embora tenha se aberto também possibilidades de sua inclusão nos projetos político-pedagógicos. Alguns indicadores apontam que, em relação à filosofia, as escolas não perderam a possibilidade de sua inclusão. É o que será possível constatar através do mapa das condições atuais do ensino de filosofia no Brasil baseado em enquete realizada em 2003, no auge da *«luta por uma lei que torne obrigatória a disciplina no ensino médio nacional»*. (CAD. CEDES, 2004: 257-284)³¹.

O art. 36 §1º das DCN para o Ensino Médio, por não nomear a obrigatoriedade do ensino de filosofia, permitiu a liberdade de interpretação de que o ensino da filosofia não deveria ser estruturado como disciplina no programa de ensino, mas apenas como uma atitude filosófica, que qualquer área de conhecimento deve desenvolver e como habilidade intelectual capaz de promover o exercício da cidadania. Tal argumento está respaldado pelo dispositivo “Parecer 15/98”, da seguinte forma:

(...) Neste sentido, todos os conteúdos curriculares desta área, embora não exclusivamente dela, deverão contribuir para a constituição da identidade dos

31 UNESCO, *Encuesta internacional: sobre el estado actual de la educación filosófica*, Buenos Aires, agosto de 2003, *apud* CAD. CEDES, "O ensino da filosofia no Brasil: um mapa das condições atuais". Campinas, vol. 24, n. 64, set./dez. 2004.

alunos e para o desenvolvimento de um protagonismo social solidário, responsável e pautado na Igualdade política.³² (BRASIL, 1998).

Essa é uma recusa esteticamente elegante porque desloca o foco disciplinar e resgata o valor simbólico de uma área de conhecimento³³. Mas o desejo pela filosofia se manifesta quando este mesmo parecer cita literalmente a angústia de Aristóteles em sua obra *Política, VIII, 1 e 2* ao se perguntar o que fazer com a educação dos jovens afirma:

Não há acordo sobre o que os jovens devem aprender, nem no que se refere à virtude nem quanto ao necessário para uma vida melhor. Tampouco está claro se a educação deveria preocupar-se mais com a formação do intelecto ou do caráter.³⁴

Todos os documentos e todas as iniciativas “oficiais” mostram, sem dúvida, as contradições que marcam o processo de reintrodução da filosofia no Ensino Médio e, de certa maneira, reproduzem em escala reduzida as contradições que atravessam todo o sistema educacional em suas “escolhas de Sofia”. Que precisa definir em qual das funções (CURY, 1996) irá estruturar o ensino médio se na função propedêutica, se na função profissionalizante ou na função formativa, três funções igualmente fundamentais para os jovens dessa faixa etária.

O ideário da educação para todos abre espaço para afirmar que as escolas deveriam formar adolescentes e jovens com capacidades “cognitivas, afetivas e éticas, interativas e práticas” (BRASLAVSKI, 2001). Estes discursos definem que há uma busca pela formação de um homem, cidadão e trabalhador, mais responsável por si e pela comunidade a que pertence embora precise arcar com o peso de suas decisões singulares. Ainda assim o ensino de filosofia não foi considerado como possibilidade de realização desses ideais cognitivos, afetivos e éticos interativos e práticos. O fato é que as palavras geram sentidos diferentes, assim como possibilidades diferentes de compreensões do mundo. A “tradição” escolar do ensino de filosofia no Brasil (enciclopedista e anacrônico) não se adequava ao que estava previsto.

Fairclough (2001) alerta:

É preciso lembrar, todavia que, embora sociais os significados, os sentidos com que as palavras são empregadas “entram em disputas dentro de lutas mais amplas”, uma vez que, “as estruturações particulares das relações entre as palavras e das relações entre os sentidos de uma palavra são formas de hegemonia”. (FAIRCLOUGH, 2001).

32 BRASIL, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. 1998.

33 Esta mesma estratégia está no parecer 342/83.

34 *Apud* BRASIL, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, 1998.

Autores como Zibas (2005), Bueno (2000), Frigotto & Ciavatta (2004), Lopes (2002), Kuenzer (2004), são implacavelmente ácidos na crítica ao projeto para o ensino médio. O objetivo central da maioria das análises desenvolvidas acerca das DCNEM de 1998 era desvendar o caráter ideológico do discurso oficial e as contradições entre a visão de ensino médio presente nas diretrizes e as demais políticas colocadas em prática pelo governo. É possível inclusive resgatar nestas críticas o sentimento de mal estar pela recusa ao projeto originário do movimento dos educadores e que tinha como baliza a escola unitária. Neste jogo de holofotes os discursos paralisaram as possibilidades de avaliação do impacto destas políticas na escola brasileira. Segundo Zibas (2005) pouca ou quase nenhuma avaliação sobre o impacto destas renovações foi realizada pelos educadores. Mantendo esta linha de alerta, de que as estruturações particulares das relações entre as palavras e das relações entre os sentidos de uma palavra são formas de hegemonia, torna-se necessário decifrar os princípios declarados como inspiradores da Constituição e da LDB: “Sensibilidade, igualdade e identidade”. De acordo com o dispositivo “Parecer 15/98”, esses conceitos serão definidores dos fundamentos para o novo ensino médio, sendo “em torno desses três princípios que estarão organizados os valores estéticos, políticos e éticos”.

Ao citar Aristóteles nas suas dúvidas sobre como educar os jovens, o dispositivo “Parecer 15/98” pretendeu validar filosoficamente o papel do Conselho Nacional na sua função legisladora. Ao iniciar o capítulo do novo ensino médio cita igualmente Platão no diálogo com Protágoras na distribuição das qualidades entre as espécies. Estabelece, portanto, uma âncora explícita e uma apropriação do discurso filosófico para consolidar os fundamentos das diretrizes em estéticos, éticos e políticos. Os sujeitos “discursantes” fazem parte de um determinado campo discursivo educacional, legislador, normatizador e a apropriação de conceitos, em princípio pertencentes ao universo semântico próprio da filosofia, demonstra uma estratégia que busca suavizar o discurso das novas racionalidades para o ensino médio.

Sendo um discurso regulador, usa de enunciados filosóficos para garantir a consistência do texto em relação à estética da sensibilidade, valorizando “a leveza, a delicadeza e a sutileza”, mesmo não sendo um discurso operacional para o campo pedagógico, permanecendo no patamar de princípios. Mas essas opções discursivas não são meros instrumentos neutros, são por certo condutores de “algo” que é conduzido no dizer de Bernstein (1996). Este autor questiona a constituição de documentos oficiais no âmbito pedagógico, nos indicando que não apenas as concepções de homem e de mundo

não são neutras, mas que, além disso, o discurso pedagógico, ele próprio, já constitui um mecanismo que embute um sentido fortemente regulativo no seu discurso aparentemente instrucional. Saber e poder se apoiam e se reforçam mutuamente, há enunciados e relações que o próprio discurso põe em funcionamento, como explicita Foucault (1970). Não existe regulação neutra e nem regulação inocente.

Consistentes questionamentos foram produzidos em relação à convivência “harmônica” de categorias conceituais como humanismo, autonomia, solidariedade, responsabilidade com outras relacionadas à esfera da produção e do consumo tais como adaptabilidade, flexibilidade, produção pós-industrial, competências, que apontam para uma concepção de mundo centrada no aspecto econômico mais excludente, pois nem todos podem ser flexíveis e adaptáveis. Estes conceitos pertencem a comunidades epistêmicas em princípio antagônicas. Embora a pós-modernidade, (LYOTARD, 1993:104) não sendo exclusivista e por não adotar o "ou isso ou aquilo", tenha aberto rotas de convivência entre posições classicamente antagônicas, dificilmente no campo da educação estas posições fazem sentido para os educadores. São princípios axiológicos que denunciam falácias de acordo com a comunidade epistêmica, a partir da qual se fala. Podem-se exemplificar as dificuldades de um debate dentro de um colegiado onde as formações discursivas são diferenciadas: “O conselheiro (...) pediu a palavra para comentar que não se pode misturar filosofias distintas, ou seja, não se pode falar em educação básica profissionalizante”.³⁵

O que está sendo solicitado, sobretudo pelos educadores é uma coerência epistemológica que seja ressaltada pelo texto e não nos obrigue a exercícios hermenêuticos muito desgastantes. A reivindicação é pela coerência e solidez textual – que não falta ao dispositivo “Parecer 15/98” – para que possamos armar o “exército de Brancaleone” nesta tarefa de denunciar que as concepções de homem e de mundo não são neutras. Para Michel Foucault (2011), é preciso ficar (ou tentar ficar) simplesmente no nível de existência das palavras, das coisas ditas. Isso significa que é preciso trabalhar arduamente com o próprio discurso, deixando-o aparecer na complexidade que lhe é peculiar. É o que proponho a seguir.

2.2 Papel da CEB/CNE

Diante do volume de documentos e das críticas corrosivas em relação às DCNEM, a escolha de quais dispositivos deveriam entrar na “grade e inteligibilidade” (DREYFUS &

35 Ata da CEB/CNE, da 104ª sessão, em 07 de abril de 1998.

RABINOW, 2013) para compreensão do objeto “ensino de filosofia na escola brasileira contemporânea” provocou algumas dúvidas. No primeiro momento as escolhas recaíram sobre as últimas legislações sobre o tema, tanto o parecer CEB/CNE nº. 38/2006 e a Resolução nº. 04/2006 como a Lei 11.684/2008, que alterou o art. 36 § 1º da LDBN 9.394/96. Contudo o caminho se alargou, ao receber e acatar a sugestão de resgatar o papel da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação na tramitação normativa da legislação sobre as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio e seu papel específico na condução dos debates e na construção do Parecer CEB/CNE nº 15/1998, que resultou na Resolução CNE nº 03/1998.

Para construir a trajetória dessas diretrizes dentro da CEB/CNE, primeiramente, foi realizada uma conversa “semiestruturada”³⁶ com o Conselheiro Jamil Cury, Presidente da Câmara de Educação Básica, no biênio 1996/1998, testemunha chave no processo de transição quando da tramitação e aprovação das diretrizes para o ensino médio.

A conversa foi estruturante dos caminhos a serem seguidos e possibilitou um esclarecimento generoso sobre os debates que conduziram as decisões das DCNEM de 1998, suas audiências públicas e seu processo de implementação. Esta conversa ajustou a investigação que envolveu as diretrizes para o Ensino Médio dentro da CEB/CNE e ampliou minha compreensão das motivações para a interdição ao ensino de filosofia, como disciplina no currículo do ensino médio, marcando a função estratégica do dispositivo “*Parecer CEB/CNE nº 15/98*”.

Os temas fundamentais do processo interno da CEB em relação ao dispositivo “*Parecer CEB/CNE nº 15/98*” e sua função estratégica dominante basicamente foram contemplados nessa conversa com o Conselheiro Jamil Cury, pois se tratava de deliberar sobre o novo ensino médio. A conversa se estruturou a partir dos seguintes temas: o processo de relatoria e seus debates; os temas contemplados no dispositivo “*Parecer nº 15/98*” e sua contemporaneidade; ética, estética e política em suas razões filosóficas; o tema das competências e seus conflitos; o tema Núcleo Comum e Parte Diversificada; as expectativas e aposta em relação ao papel dos Conselhos Estaduais; o papel das audiências públicas e audiências de mobilização nacional por uma nova educação básica. A decisão foi seguir esse recorte metodológico com certa liberdade de reorganização dos temas.

Também seria pertinente acompanhar a tramitação no Legislativo do PL que pedia

36 Conversa semi-estruturada porque traduz o que realmente ocorreu, uma conversa e não uma entrevista, conversa sem precisão e forma acadêmica clássica e, portanto, generosa. Semi-estruturada porque tinha um “roteiro” – o Parecer 15/98.

a inclusão da obrigatoriedade da filosofia e da sociologia no ensino médio. Por cerca de três anos tramitou na Câmara e no Senado Federal um projeto de lei complementar para alterar o artigo 36 § 1º da LDB, instituindo a obrigatoriedade das disciplinas Filosofia e Sociologia nos currículos do ensino médio. Após aprovação nestas duas instâncias do Poder Legislativo Federal, o projeto sofreu um veto histórico, em outubro de 2001, pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso.

Em suma as duas frentes de investigação estavam postas: o CEB/CNE e as PL das Câmaras Legislativas tanto a partir de 1997 como na retomada em 2003.

2.2.1 O CNE e a tramitação das DCNEM

O período pós Constituição 1988 trouxe para a pauta governamental um volume significativos de decisões que exigiriam qualquer que fosse o resultado das eleições de 1993, um posicionamento sobre as regulamentações necessárias em todos os setores, da energia à educação, da saúde à agricultura. Ao vencedor nas urnas de 1993 e seus ministros coube conduzir debate e decisões regulatórias. Historicamente por mais técnicos e independentes que sejam os comitês assessores, os conselhos, as agências, num país federativo-presidencialista, o marco regulatório acaba por refletir a pauta política do grupo governista. Na área da educação não seria diferente.

Como estado de direito, as decisões exigiam o envolvimento dos diferentes atores, as câmaras legislativas, os ministérios, os conselhos. Regulamentar, normatizar nos novos tempos exigiram articulações debates, críticas e uma vontade política tentando por meio da competência técnica e da vontade política criar mecanismos para implementar a Constituição cidadã. Portanto, o volume de trabalho relativo às regulamentações, as definições de competência ocuparam o Conselho Nacional de Educação desde a sua reformulação pela Lei 9.131/95.

2.2.2 O ensino de filosofia nas teias da CEB/CNE

Tendo acatado a sugestão dada no Exame de Qualificação de coletar dados no Conselho Nacional de Educação, foram viabilizados os contatos e realizadas duas visitas *in loco* para ter acesso às atas da Câmara de Educação Básica. Através delas buscou-se acompanhar e compreender como se processaram os debates da construção das diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio e identificar a recusa pelo ensino de filosofia. O

foco eram principalmente as atas de 1998, quando a conselheira relatora, indicada pelo presidente da Câmara de Ensino Básico, o Conselheiro Jamil Cury, foi designada para elaborar uma primeira versão das diretrizes para o ensino médio. Também foi possível recuperar as atas de 1996, referentes ao momento histórico que antecede a aprovação da LDB 9.394/96, aprovadas em dezembro daquele ano. As atas referentes a 1997 não foram localizadas e a informação era de que todos os debates da plenária estariam em gravações não transcritas e a única possibilidade seria a escuta das gravações³⁷. Porém, estas gravações estão arquivadas em fita cassete, gravadas em uma tecnologia de reprodução já obsoleta e são de péssima qualidade, apresentando muitas falhas, o que as tornam ininteligíveis. Seria um trabalho árduo de investigação, mas pouco produtivo em termos de resultado. Dentro dessa perspectiva foi tomada a decisão de trabalhar com o que estava disponível. Os documentos a que tive acesso me permitiram percorrer a tramitação das Diretrizes Nacionais, tanto do Ensino Fundamental como do Médio e suas normatizações. Além das atas das reuniões ordinárias e extraordinárias foi possível recuperar as atas das audiências públicas sobre o ensino médio, ocorridas em maio de 1998. Uma investigação permitiu recuperar parcialmente as atas das audiências públicas que fizeram parte do “Programa de Mobilização Nacional por uma nova educação básica: uma consulta à sociedade.”³⁸

Meu interesse permaneceu na tentativa de compreender o movimento pendular entre o desejo e a recusa sobre o ensino de filosofia no ensino médio presente nos discursos oficiais. Esse interesse estava localizado, tanto na perspectiva das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio na Câmara de Ensino Básico do Conselho Nacional de Educação, como sob o ângulo jurídico-legislativo voltado para o processo de elaboração e a tramitação no Congresso Nacional dos projetos de lei que, desde 1997, pediam a alteração do art. 36 § 1º da LDB 9394/96, para a inclusão do ensino de filosofia como disciplina obrigatória. No Congresso Nacional, inicialmente, esta alteração foi proposta no Projeto de Lei nº 3.178-A/97 de autoria do Deputado Padre Roque (PT-PR) da Câmara dos Deputados e a PL nº 09 de 2000, tendo como relator o Senador Álvaro Dias (PSDB-PR), recebendo o veto presidencial em 2001. Após o veto presidencial, houve a retomada dessa questão nas duas casas a partir de um novo Projeto de Lei nº 1.641 de 2003

37 Deixo aqui uma nota de pesar em relação às condições precarizadas de boa parte do registro histórico do debate jurídico-legislativo do CNE nesse período. A revista do CNE *DOCUMENTA* não está sendo editada desde 2006, todos os registros são apenas eletrônicos a partir dessa data. Quero registrar igualmente a gentileza dos assessores técnicos que me receberam e disponibilizaram o que foi possível sem maiores burocracias e em consideração ao conselheiro Jamil Cury.

38 Conferência Fórum Brasil de Educação. Brasília: CNE, UNESCO, 2004. 448p.

de autoria do Deputado Ribamar Alves (PSB-MA) e no Senado o Projeto de Lei nº 04, de 2005, de autoria do Senador Álvaro Dias (PSDB-PR) que evoluíram até a Lei 11.684/08 que aprovou a alteração do art. 36 § 1º, tornando obrigatório ensino de filosofia e sociologia.

A intenção era de iluminar, através dos achados, os discursos que giraram em torno do dispositivo “Parecer 15/98” em sua recusa pelo ensino de filosofia e o desejo pela sua inclusão expresso pelo Legislativo desde 1997 e conhecer as razões e “desrazões” de uma política educacional específica para o ensino médio, no seu percurso pelo cenário político-legislativo. No lugar de simplesmente se opor, como se faz frequentemente, a fala à ação, a proposta é que a própria fala seja uma forma e um meio de ação. As características do discurso no âmbito jurídico-legislativo tem o poder de “fazer” e não somente de informar sobre o objeto, isto é, interpela e age sobre o interlocutor, neste caso por meio da normatização de um determinado tema, o ensino de filosofia na escola média brasileira contemporânea.

No caso das políticas educacionais, no período de aprovação e de implementação da LDB 9.394/96, o que estava em jogo era a possibilidade de transformação do sistema educacional brasileiro contemporâneo e a elaboração de documentos reguladores que produzissem ao mesmo tempo as transições necessárias, mas principalmente as rupturas desejadas no ensino médio, que nesse momento, se constituíram o foco hegemônico das mudanças. Dessa forma, as DCNEM fazem do dispositivo “Parecer 15/98” um acontecimento discursivo no sentido dado por Foucault “O discurso nada mais é do que a reverberação de uma verdade nascendo diante dos seus olhos”. (FOUCAULT, 2011).

Como já disse, minha análise se ancorou no conceito de *dispositivo*. Identifiquei como dispositivo, tanto o dispositivo “*Parecer CEB/CNE nº 15/98*” aprovado em 01/06/98 como os diversos Projetos de Lei para alterar o art. 36 §1º. Meu ponto de partida foi considerar o *dispositivo* como “a rede que se pode estabelecer entre elementos de um determinado discurso,” como foi proposto por Foucault (2011). Estes documentos identificados representam a convergência dos elementos oficiais sobre a inclusão e exclusão do ensino de filosofia na escola brasileira contemporânea.

Embora caracterizados como elementos heterogêneos, duas instâncias diferentes com discurso diferentes, a análise dessa rede me permitiria delimitar a natureza das relações que produzem vínculo entre as diferentes decisões legais sobre educação no nível médio e ensino de filosofia para esse seguimento, exatamente nesse momento de transição e ruptura com a introdução de uma nova LDB. Sendo assim as proposições filosóficas, as

decisões em relação às políticas educacionais para o ensino Médio, constituiu o programa hegemônico das mudanças que deveriam ser levadas a termo pela instituição jurídico-legisladora, o CEB/CNE, em simbiose com MEC/SEMTEC. Esse programa de reformas permite “justificar e mascarar” uma prática que permanece silenciada e que irá funcionar de forma reinterpretada: o nó do Ensino Médio no sistema educacional brasileiro contemporâneo. Portanto, o dispositivo “*Parecer CEB/CNE nº 15/98*” tem, como todos os dispositivos, uma função estratégica de modificar a estrutura do ensino médio dentro de visão contemporânea de trabalho e conhecimento e oferecer um campo novo de racionalidades. Na fala do ministro Paulo Renato³⁹: “O Ensino Médio não pode continuar defasado, apartado da tecnologia, da informática, do laboratório, (...) nós temos de fazer um grande esforço de atualização”.

Sendo coerente com a metodologia da análise do discurso de Michel Foucault considere, como ferramenta necessária à compreensão dos enunciados, identificar os sujeitos “falantes”, o local de onde falam e a quem se dirigem, ou seja: quem fala; de onde fala; para quem fala? Além disso, procurei ter clareza do dito e do não dito presentes no dispositivo “*Parecer CEB/CNE nº 15/98*” que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

Fixado o dispositivo “*Parecer CEB/CNE nº 15/98*” como dispositivo a decisão metodológica foi, portanto, buscar uma grade de inteligibilidade para um conjunto de dados primários – atas das sessões ordinárias, extraordinárias e das audiências públicas, conversa semiestruturada com quem “pilotou” o programa jurídico-normativo dentro CEB/CNE. A própria possibilidade de constituir um conjunto de textos em um *corpus* deve ser vista como decorrente das condições sócio-históricas, que podem ser determinantes para a análise linguística e de conteúdo das diversas decisões educacionais nesse período de regulamentação da LDB – biênio 1996-1998. A grade de inteligibilidade já estava posta pela própria arquitetura do dispositivo “*Parecer 15/98*” em seu discurso normatizador, legitimador e educacional. Legitimador, quando responde a demanda do Ministério que “*apresenta propostas de regulamentação da base curricular nacional e de organização do ensino médio*” para deliberação do Conselho. Normatizador, quando sintoniza as orientações constantes dos documentos técnicos preparados pela SEMTEC e quando

39 O Seminário Internacional sobre Políticas Públicas do Ensino Médio, realizado pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), em São Paulo, nos dias 29 e 30 de agosto de 1996 “teve lugar em São Paulo, preparado com muito cuidado pela Secretária Estadual da Educação de São Paulo, com grande apoio do Ministério da Educação, do ministro Paulo Renato”. Jamil Cury já era membro do Conselho Nacional e Presidente da Câmara de Ensino Básico.

incorpora as contribuições do Seminário Internacional de Políticas de Ensino Médio organizado pelo Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação. E educacional, quando coloca em debate os temas das diretrizes, a maioria deles polêmicos, e que foram “exaustivamente escrutinados” pela CEB nas sucessivas versões do parecer. Em cada um desses discursos observam-se certas regularidades e igualmente sistemas de coerção, a partir de seus interesses, competências, visões e experiências dos espaços de atuação.

2.2.3 As DCNEM e o debate coletivo e coletivizado na CEB/CNE

O foco maior da análise será exatamente essa arguição pormenorizada sobre os temas para o ensino médio. Indubitavelmente o discurso em si é uma atividade ao mesmo tempo condicionada (pelo contexto) e transformadora desse mesmo contexto. Dada a abertura da interação entre pares (intelectuais/educadores), o contexto é ao mesmo tempo construído na e pela maneira como se desenvolvem os debates.

Os diferentes componentes do contexto “ensino médio” intervêm no debate sob forma de saberes e de representações presentes, tanto nas atas das reuniões ordinárias e extraordinárias da CEB/CNE, como nas audiências públicas sobre o tema Ensino Médio. O contexto identifica-se ao conjunto das representações que os interlocutores têm, ou seja, o que cada um dos conselheiros e dos participantes das audiências explicitam e que são suas convicções sobre a nova configuração necessária ao ensino médio.

O contexto não restringe simplesmente a linguagem, uma proposta para o EM dentro de uma Câmara de Ensino Básico (CEB/CNE) sintonizada com o MEC/SEMTEC (Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico) está delimitada pelos pares, sendo que cada um dos conselheiros tem uma visão específica marcada por sua trajetória intelectual ou seja “cada conselheiro está no Conselho pela experiência que tem na área da educação”,⁴⁰ e faz valer essa experiência enriquecendo e polemizando o tema. Dessa forma, os debates sobre ensino médio dentro da CEB/CNE exercem esse papel de formatar e ser formatado pelo contexto. O contexto, nesse momento de definição das diretrizes do Ensino Médio, é historicamente estratégico e marcante e configura-se como uma urgência política, pois trata-se de regulamentar a nova Lei de Diretrizes e Bases e firmar novas racionalidades.

Como afirma Foucault, toda produção discursiva implica, no nível da subjetividade, certa vontade de conhecer as verdades do discurso. Para isto é preciso identificar três

40 Ata de 10 de junho de 1996, por ocasião da visita do Ministro Paulo Renato.

grupos de funções: “interrogar a nossa vontade de verdade; restituir ao discurso o seu caráter de acontecimento; finalmente, abandonar a soberania do significante”. (FOUCAULT, 2011:51). Restituir ao discurso seu caráter de acontecimento é uma maneira de questionar nossa vontade de verdade.

Ao analisar as atas da CEB/CNE no ano de 1998, onde exatamente em janeiro a relatora apresenta sua primeira versão das Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, e acompanhar a evolução desses debates encontrei a ancoragem metodológica necessária para a compreensão do tema que procuro entender, ou seja, o pêndulo entre desejo e recusa pelo ensino de filosofia na escola médio brasileira contemporânea. A vontade de verdade seria vontade de saber as razões ditas e não ditas da recusa pelo ensino de filosofia uma vez que o movimento pelo desejo está em vários lugares no texto da LDB, como na opção da LDB por um ensino médio com função formativa, a própria renovação das humanidades e os declarados princípios axiológicos que a lei demanda – o fortalecimento dos laços de solidariedade e de tolerância recíproca, a formação de valores, o aprimoramento como pessoa humana, a formação ética e o exercício da cidadania.

Sempre apoiada na perspectiva foucaultiana, pretendi marcar a análise dos paradoxos dos discursos sobre o Ensino Médio e suas implicações no ensino de filosofia, a partir da constatação que “a resistência ao poder não é antítese do poder, não é o outro *do* poder, mas é o outro numa relação de poder – e não *de* uma relação de poder”. (VEIGANETO, 2007:125). O debate sobre o novo ensino médio é construído no processo conduzido pela relatora ao longo das plenárias da CEB/CNE do primeiro semestre de 1998, em comum acordo com o MEC/SEMTEC. Esta estratégia confirma o que a via foucaultiana afirma: “os saberes engendram-se e organizam-se de modo que se atenda a uma ‘vontade de poder’” (FOUCAULT, 2011), embora Foucault localize o poder “no interior de uma trama, em vez de remetê-lo a um sujeito constituinte” (FOUCAULT, 2011), sendo mais enfático quando solicita “abandonar a soberania do significante”. Nesse contexto da CEB/CNE, nomear (dar o nome) ao relator aparece como “soberania do significante”, porém não se trata da vontade soberana de uma personalidade e sim de uma rede de decisões ao longo de várias plenárias.

Na pré-análise para a fase de organização do material disponível propriamente dito (CEB/CNE e o Legislativo), as intuições exerceram um papel importante, porém as vivências com o tema ensino de filosofia no ensino médio exerceram o papel de marcadores nas escolhas do que faz sentido na ótica de uma formadora de futuros professores de filosofia para o ensino médio. Trabalhar a partir de duas ordens e de dois

lugares institucionais onde foram gestados os documentos que definem na escola brasileira a presença ou ausência do ensino de filosofia estiveram ancoradas na hipótese (suposição) de que o ensino de filosofia historicamente e concretamente sofre um movimento pendular entre desejo e recusa, pois na miríade de interesses, inclusive corporativos, este movimento se afirma.

2.3 Relações entre CEB/CNE e MEC

Primeiramente, vamos esclarecer que se torna pertinente focalizar a CEB/CNE e sua teia regulatória por duas razões. A primeira delas seria compreender a nova racionalidade do próprio CNE, após a Lei 9.131/95 e a segunda faz parte da estratégia de “abandonar a soberania do significante” e desvelar as decisões “colegiadas” sobre a nova racionalidade para ensino médio.

Para a nova racionalidade do CNE, a metodologia utilizada pelo CEB/CNE de debater cada instrumento da pauta abrindo espaço para o dissenso e, ao mesmo tempo, conduzindo para o possível consenso, estava sedimentada desde as primeiras sessões em 1996, onde o presidente da CEB, o Conselheiro Jamil Cury, já na 5ª reunião daquele ano, após acalorado debate sobre as competências do CNE, pergunta à plenária “qual é a conclusão metodológica que tiramos desse debate?”⁴¹ Dali para frente os debates deveriam sempre contemplar uma das tarefas do Conselho que é “garantir que haja um certo grau de organicidade para que os instrumentos legais não se tornem contraditórios”⁴², uma vez que o trabalho no Conselho dura apenas um certo tempo e precisa dar respostas a este tempo de forma estratégica e marcante, atendendo as urgências políticas do momento.

Dentro do processo de debate da CEB/CNE, o tema que de forma decisiva ocupou os conselheiros após a Lei 9.131/95 foi a definição das competências do CNE para além da sua relação com o MEC. Nas atas do primeiro semestre de 1996 é possível perceber o sentimento que paira entre os conselheiros de que não se deve trabalhar a reboque das iniciativas do Ministério:

O Conselheiro Jamil e os demais Conselheiros fizeram uma análise da atuação da Câmara e chegaram à conclusão de que há um descompasso entre a atuação do MEC e a do Conselho. Perguntaram onde e como vão conseguir agilidade para que a legitimidade atribuída seja, também, uma legitimidade conquistada e reconhecida. Ficou definido que o Conselho deve somar com o Ministério e que

41 Ata da 5ª sessão da CEB/CNE do dia 13/05/1996.

42 Ibidem.

tem que ser perguntado ao Ministro: o que ele espera do Conselho e que expectativa tem com relação à Câmara de Educação Básica.⁴³

O Conselho deveria ser provocativo nas questões em que era possível exercer a função de Conselho: “somente nesta situação é que se poderá imprimir uma feição ousada, provocativa, mas, ao mesmo tempo, equilibrada em relação a novas regras e normatizações que venham a se consumir”⁴⁴. Esta sistemática de trabalho atendia ao objetivo que o Conselheiro Jamil Cury havia apontado como necessário na tentativa de garantir a não contradição das normas.

O que estava posto era que a Câmara de Educação Básica, dado o menor número de atos deliberativos, vinha aprofundando de forma mais profícua os debates concernentes à sua esfera de atuação. Sua metodologia de atuação repercutiu positivamente na estrutura interna do próprio Conselho Nacional como um todo e é reconhecida posteriormente pela direção geral do CNE⁴⁵ como modelo a ser seguido:

Então a Câmara de Educação Básica, que não é pressionada por processos, ela na minha opinião funciona muito mais, como eu acho que o Conselho como um todo deveria funcionar. Um grande órgão normativo e consultivo, e de assessoria ao Ministro; isso a Câmara de Educação Básica realiza na sua plenitude. (NUNES, 2002).

Para garantir documentos não contraditórios e/ou fragmentados é que o tema Parâmetros Curriculares Nacionais ocupou, por longo tempo, as reuniões de 1996 da CEB/CNE, junto com a redefinição do papel do atual CNE em comparação ao antigo CFE com base na Lei 9.131/95. Na reunião de abril de 1996, o conselheiro Cury confirma: “a única competência *deliberativa* da Câmara é em relação a currículos”⁴⁶, o que o ministro Paulo Renato reafirmará posteriormente em visita ao CEB/CNE.

Nesse sentido é possível recuperar, através da ata da reunião extraordinária da CEB/CNE, ocorrida em Belo Horizonte em 27 de setembro de 1996, cuja pauta teve como tema único “Parâmetros Curriculares Nacionais” (PCN), a tensão do debate, a posição acalorada dos membros da CEB/CNE⁴⁷. Esta ata, em específico, retrata as dúvidas sobre a

43 Ata de 10/06/1996.

44 Ata de 13/04/1996, Conselheiro Jamil Cury.

45 Entrevista realizada no dia 23 de julho de 1998, com Raimundo Miranda, diretor-geral do CNE apud Nunes, Edson et al. *Teias de relações ambíguas: regulação e ensino superior*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2002.

46 Ata da reunião do dia 15/04/1996.

47 Este é um tema que interessa particularmente à questão do ensino de filosofia uma vez que foram construídos parâmetros dos temas transversais entre os quais estava a ética bem como em 1998 parâmetros para o ensino de filosofia no Ensino Médio. À época, esses parâmetros para o EM foram redigidos pelo grupo do Colégio Pedro II. Retomaremos este tema.

competência do CNE sobre parâmetros e diretrizes, recolocando em cena as funções do antigo Conselho Federal de Educação. Este tema retorna no início de 1998, quando, deixando a presidência da CEB num mandato de dois anos, o Conselheiro Jamil Cury prepara um relatório do biênio 1996/1998. Ao apresentá-lo para debate o Conselheiro Almir quer que nesse relatório conste a dificuldade que o novo Conselho enfrentou para preencher a lacuna criada pela extinção do antigo Conselho Federal de Educação. Portanto o que está evidente é que nesse momento de transição as transições são muitas, tanto de ordem legislativa, normativa e organizacional como e, principalmente, cultural. Naquele momento o CFE que é substituído pelo CNE estava completando 70 anos, porém ocupando o espaço onde se construíam novas racionalidades reelabora sua estrutura de poder. A despeito das circunstâncias e de sua trajetória simbólica no Estado brasileiro, a presença desse novo CNE tem grande significado (NUNES, 2002). Apesar de sua atuação presente e diversificada, o Conselho Nacional de Educação tenta não fazer política governamental, mas sim política de Estado, exceto nas entrelinhas de seus pareceres, embora no caso do Parecer 15/98 a trajetória tenha sido menos isenta.

O ministro Paulo Renato,⁴⁸ na visita ao CEB/CNE em 10 de junho 1996, lembra e enfatiza as funções formais do Conselho previstas em Lei, mas que “estabelecem, de certa forma, uma subordinação ao MEC”. O Seminário Internacional do CONSED, em agosto 1996,⁴⁹ consolida que é competência do Conselho Nacional de Educação definir as diretrizes e definir, inclusive, as matérias que fazem parte do currículo. Argumenta-se que “a LDB não é para isso. Isso é matéria do Conselho Nacional de Educação” e como a LDB tem de durar muitos anos não existem certezas do que será “o Ensino Médio daqui a 10 anos? Não sabemos. Vai ter de ter Educação Física, Filosofo etc.? Não sei. Isso é o Conselho que tem de decidir, não a lei”. Em suma, o ministro Paulo Renato, representando o MEC, afirma sua posição em relação à competência do CNE: “(...) o Conselho dirá o que fazer, porque aí é o foro claro de discussão, para não atrapalhar a aprovação da lei que tem de ser de diretrizes e bases, não pode ser lei do detalhe do currículo”.⁵⁰

A conselheira relatora Guiomar Namó de Mello, confirmando uma subordinação ao MEC, nos momentos iniciais do seu trabalho de relatoria sobre o ensino médio em 1998 (dispositivo “Parecer 15/98”), deixa claro que o debate será realizado em sintonia com o

48 Ata do dia 10/06/1996, Ministro Paulo Renato.

49 Paulo Renato de Souza no CONSED 1996, Seminário Internacional sobre Políticas Públicas do Ensino Médio, realizado pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), em São Paulo, em 29 e 30 de agosto de 1996.

50 Paulo Renato, Seminário Internacional do CONSED, 1996.

MEC e declara que “esteve trabalhando em conjunto com o Dr. Ruy Berger, Secretário de Ensino Médio e Tecnológico do MEC, em Brasília, combinando uma sistemática de trabalho”⁵¹. No processo de trabalho conduzido pelo MEC sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais, uma versão preliminar das diretrizes para o ensino médio foi distribuída para todos os grupos de especialistas que estavam preparando os PCNEM detalhando as várias áreas dos conteúdos. O processo na rede de decisões teria o seguinte percurso: uma vez as diretrizes para o EM fossem aprovadas, a Câmara receberia dos grupos dos PCNEM seus trabalhos nas quatro áreas para “uma apreciação, formando certa coerência com o parecer das diretrizes curriculares”.⁵² Fica assim explicitada a busca de convergência entre CNE e MEC.

Esta ata complementa a fala da conselheira relatora, registrando a integração entre os PCN e as Diretrizes que “(...) resultaria daí um conjunto integrado de subsídios curriculares: o parecer com as normas obrigatórias e os documentos do Ministério para aplicação do parecer”.⁵³

Exatamente por essas razões de sintonia, o processo de debate das Diretrizes para o Ensino Médio no CEB/CNE contou, a partir das reuniões de abril de 1998, agora sob a presidência do conselheiro Ulysses de Oliveira Panisset, com a presença constante e sistemática do representante do Ministério da Educação, o então titular da Secretária de Ensino Médio e Tecnológico, Dr. Ruy Leite Berger Filho.

No contexto CEB/CNE, a presença da SEMTEC/MEC desempenha um papel fundamental no funcionamento dos enunciados, tanto no que diz respeito às atividades e produção, quanto no que concerne às interpretações sobre o ensino médio, buscando tornar as decisões da CEB/CNE coerentes com a política que imprime uma nova racionalidade para o ensino médio.

Na reunião de 28 de janeiro de 1998, “a Conselheira Guiomar Mello apresentou a primeira versão do parecer sobre as Diretrizes Curriculares do Ensino Médio”, para que esse fosse analisado e que as contribuições fossem pautadas para a reunião subsequente. O primeiro texto da conselheira relatora apresentado para debate foi exatamente: “O Conselho Nacional de Educação e a deliberação sobre Diretrizes Curriculares do Ensino Médio” e este será o título ao capítulo 2 do dispositivo “Parecer 15/98”: “Diretrizes Curriculares: O Papel do Conselho Nacional de Educação”.

51 Ata da reunião de 06/04/1998.

52 Ibidem.

53 Ibidem.

É evidente a preocupação de acertar as rotas e demarcar territórios, acomodando a relação entre CNE e MEC uma vez que essa relação de dependência incomoda as duas Câmaras do CNE, ainda sob o impacto do Decreto nº 1.716/1995, chamado “decreto infiel” (NUNES, 2002), assinado no mesmo dia da aprovação da Lei nº 9.131/1995. Este Decreto foi publicado contrariando os dispositivos sobre a composição do CNE. De acordo com o decreto, para composição de 50% dos conselheiros, não mais seriam ouvidas as comunidades acadêmicas e científicas, mas sim “entidades da sociedade civil”⁵⁴.

Em síntese, a vontade política prevaleceu, desconcertando e causando constrangimento à CEB/CNE. Foucault dirá: “(...) não há com que admirarmo-nos: uma vez que o discurso (...) não é simplesmente o que manifesta (ou esconde) o desejo; é também aquilo que é objeto do desejo”. (FOUCAULT, 1990).

2.3.1 Um dispositivo filosofante

Em vários momentos do dispositivo “Parecer 15/98”, a conselheira deixa transparecer seu desejo e legitima seus discursos, respaldada no conhecimento filosófico. Nesse momento de explicitação do papel do CNE (Sessão 2 do Parecer), a Conselheira utiliza uma longa citação de Aristóteles, afirmando a legitimidade do legislador:

Assim, ninguém discutiria que o legislador deve ocupar-se sobretudo da educação dos jovens. De fato, nas cidades onde não ocorre assim, isso provoca danos aos regimes, uma vez que a educação deve adaptar-se a cada um deles (...). Fica claro, portanto que a legislação deve regular a educação e que esta deve ser obra da cidade. Aristóteles, Política, VIII, 1 e 2.⁵⁵

No tema “Obrigatoriedade legal e consenso político”, após explicitar todo o amparo legal do CNE para responder as urgências políticas, afirma que “a mencionada incumbência da União estabelecida pela LDB deve efetuar-se assim por meio de uma divisão de tarefas entre o MEC e o CNE.”⁵⁶ (BRASIL, 1998). Portanto:

A este Conselho cabe assim tomar decisões sobre matéria que já está explicitamente indicada no diploma legal mais abrangente da educação brasileira o que imprime às Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM), objeto do presente Parecer e Deliberação, significado e magnitude específicas.⁵⁷ (BRASIL, 1998).

54 Cf. na Lei 9131/95, Art. 2º - A escolha de pelo menos a metade dos conselheiros que integrarão cada uma das Câmaras será feita mediante consulta a entidades da sociedade civil, coordenada pelo Ministério da Educação e do Desporto.

55 *Apud* parecer 15/98.

56 BRASIL, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. 1998, Parecer 15/98, p. 5.

57 *Ibidem*, p. 5.

Como não existe regulação neutra nem existe regulação inocente, concluindo a Sessão 2 do dispositivo “Parecer 15/98”, consta uma definição da tarefa do CNE em relação às DCNEM. Segundo a relatora, são três os objetivos principais a serem cumpridos pelo CNE:

Sistematizar os princípios e diretrizes gerais contidos na LDB; explicitar os desdobramentos desses princípios no plano pedagógico e traduzi-los em diretrizes que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional; dispor sobre a organização curricular da formação básica nacional e suas relações com a parte diversificada, e a formação para o trabalho.⁵⁸ (BRASIL, 1998).

Portanto, o CNE necessariamente tem de “executar o ordenamento jurídico que lhe dá fundamento”. Debater as diretrizes para o ensino médio naquele momento era debater um novo eixo de racionalidade na história do Ensino Médio capitaneado pelo MEC/SEMTEC e as políticas educacionais ditadas pelo Governo. A legitimação das diretrizes é dada por este órgão: “O CNE se constitui um órgão público, permanente, criado por lei, integrante do poder executivo, com composição formalmente adequada, com finalidades claras e com abertura para o controle jurisdicional de suas decisões”.

Na análise das atas que foram possíveis de serem resgatadas principalmente as de 1998, duas questões ficam muito claras: as decisões são fruto do debate conjunto entre CEB/CNE e MEC e o dissenso foi amplamente trabalhado e fundamentado pelos membros da CEB/CNE. Essa postura sedimentada na cultura da CEB durante a gestão do conselheiro e presidente Jamil Cury, a partir de 1996, preservou a função do CNE prevista na sua composição e finalidades tendo como missão “*a busca democrática de alternativas e mecanismos institucionais que possibilite assegurar a participação da sociedade no desenvolvimento de uma educação nacional de qualidade*”⁵⁹. (BRASIL, 1998).

Em suma, de acordo com Cury (2006:42), a função precípua de um Conselho de Educação é a função normativa, mesmo que este órgão tenha como competência também a função consultiva e a de assessoramento. Essa acomodação de funções está sedimentada nas DCNEM/Parecer 15/98. Cabe lembrar as palavras cautelosas de Saviani (1997), quando propõe a estratégia da “resistência ativa”, a partir do projeto denominado de “azarão” de Darcy Ribeiro. Ele afirma:

Por outro lado, o Conselho Nacional de Educação não deve ser pensado como espaço fora de cogitação. Ao contrário, deve ser considerado de forma atenta buscando articular-se com ele tendo em vista os objetivos maiores da educação brasileira. (SAVIANI, 1997:237).

58 Ibidem, p.8.

59 Missão do CNE. Disponível em <http://www.educacao.gov.br/>. Acessado em março de 2014.

Abrindo espaço para reconhecer as funções do CNE, Saviani (1997) pede a comunidade educacional organizada que não o isole para não incorrer em três riscos: o risco de enfraquecer as lutas; o risco da sua neutralização; ou o pior dos riscos que seria o da cooptação. E isso se deve ao reconhecimento da qualidade dos membros e pelas qualificações como foram indicados:

(...) pela composição atual e pelas suas atribuições, é da maior importância a interlocução com o CNE. Em seu interior se encontram elementos que aliam uma consistente qualificação intelectual ao enraizamento na experiência das batalhas travadas pela comunidade educacional organizada. (SAVIANI, 1997: 237).

Em suma, a CEB/CNE conta com o respeito da comunidade educacional que reconhece sua competência e em princípio o considera parte da estratégia de resistência. Porém os dilemas do próprio CEB/CNE não serão tão simples diante das estratégias conduzidas pela *razão de estado*⁶⁰.

2.4 Dilema relativo às competências da CEB/CNE

Nesse momento, o assessoramento do CNE encontra-se no limite da vontade política do Ministro Paulo Renato como estrategista-doutrinário-ideólogo do movimento de reforma educacional, o que será auto-denominado, posteriormente, de “Revolução Gerenciada”. A ele se deve a estruturação dos argumentos doutrinários, submissos aos organismos internacionais naquilo que ficou conhecido como “o movimento de reforma educacional neoliberal”. Articulador estratégico dos novos tempos, buscando consenso na participação, porém arbitrando com base na vontade política da “Razão de Estado”, que de forma clássica se define como sendo “um método ou uma arte que nos permite descobrir como fazer com que a ordem e a paz reinem no seio da república” (CASTRO, 2009:378).

No processo de indicação da relatoria para as Diretrizes Curriculares Nacionais relativas ao ensino médio, foi apontada a Guiomar Namo de Mello que tomou posse no CEB/CNE em 3 de julho de 1997, em substituição à conselheira Ana Luiza Machado Pinheiro. Nas palavras do presidente da CEB, “como quase todos os conselheiros já tinham alguma coisa a fazer ou já tinham feito, então eu designei a Guiomar, até porque era já meu intuito designar a Ana Luiza. Isso tudo era feito em razoável grau de acordo”.⁶¹

60 Para Maquiavel, o conceito de razão de Estado parte do pressuposto político da impossibilidade de organização humana sem uma firme égide centralizadora.

61 Conversa com o conselheiro Jamil Cury, em 18 de março de 2014.

A escolha de Conselheira relatora contou com o apoio incondicional do Ministro Paulo Renato, “(...) reforçou que achava muito interessante a indicação da Guiomar.” Isto significava a inteira confiança depositada na competência da nova aquisição da CEB. Esta posição se ajusta aos critérios professados por quem respondia pela presidência da Câmara naquele momento, o Conselheiro Jamil Cury, além de confirmar o reconhecimento expressado por Saviani:

Um conselheiro não pode se contentar com uma postura de boa vontade. Essa última é indispensável, mas torna-se inócua se não contar com um profissionalismo da função. Espera-se dele estudos e investigações que o conduza a conhecimentos específicos para o exercício das tarefas próprias da função. A autoridade derivada que lhe é imanente pela função não pode ignorar o que o ordenamento jurídico dispõe e nem se contentar com um amadorismo ou com um dilantismo. (CURY, 2006:42).

Fica, portanto, evidente que a conselheira relatora correspondia ao perfil necessário para aquele momento de racionalização das rupturas o que significava um perfil inovador, fundamentado, com uma rede social e acadêmica consistente e empenhada em produzir mudanças. Embora portadora de um perfil que levanta polêmicas, sem concessões e enfática nos seus posicionamentos:

(...) A partir daí a Guiomar passou a fazer intensos estudos, não só sobre o ensino médio, mas sobre história das disciplinas escolares, sobre o desenho do ensino médio em outros países; já havia feito um pós-doutorado na Inglaterra onde havia estudado essa questão; consultou, evidentemente, no circuito de amizades (...) pessoas ligadas às mais diferentes correntes de pensamento, inclusive marxistas. Isto é depoimento dela durante as reuniões:⁶²

O Conselheiro Jamil Cury enfatiza o quanto o dispositivo “Parecer 15/98” foi debatido: “(...) Foi um parecer muito discutido (...)”. Esses debates estão registrados nas atas do primeiro semestre de 1998. Desde janeiro foram discutidas as versões preliminares do parecer, retomadas e debatidas na reunião subsequente.⁶³ O debate contemplou a estruturação do próprio texto, onde na introdução foram incorporados os seguintes títulos: Justificativas, Ensino Médio no Brasil e no Mundo e Resposta à Convocação da LDB 9.394/96. Foi sugerido que os Fundamentos axiológicos fossem esquematizados, dividindo-os em estéticos, políticos e éticos. Em relação às Diretrizes Pedagógicas, estas foram divididas em: Identidade e Autonomia; Integração e Diversidade; Interdisciplinaridade e Contextualização, balizas paradigmáticas dos novos tempos.

Os comentários sobre o assunto contaram com a contribuição da Conselheira Menga Ludke que se pronuncia a respeito da implantação da proposta pedagógica, mas,

⁶² Conversa semi-estruturada, em 18 de março de 2014.

⁶³ Ata do dia 16 de fevereiro de 1998.

sobretudo, aponta a necessidade de definição de uma identidade institucional própria para o ensino médio no Brasil. O que reafirma a *urgência* identificada como a revisão necessária, ampla e incontornável do “nó do ensino médio” no sistema educacional brasileiro.

O fato é que o debate sobre as DCNEM dentro da CEB/CNE, em 1998 foi um processo paulatino e fundamentado através de textos elaborados e apresentados de forma assertiva pela relatora que, segundo Conselheiro Jamil Cury (2014):

(...) que foi trazendo várias indicações, vários trechos, vários textos. E tinha muita facilidade em dizer a posição dela, mas ao mesmo tempo, não se omitia em ouvir as posições que aperfeiçoavam o texto ou que pediam uma reformulação cá ou acolá. (...) nesse sentido, o processo caminhou.

A ata do dia 16 de fevereiro 1998 registra que “o parecer da Conselheira Guiomar foi muito elogiado”. Esse é um indicador que o texto, embora assinado pela relatora, foi reiteradamente debatido com compromisso que as sugestões seriam trabalhadas e incorporadas ao texto original, “(...) o relator trazia uma parte do parecer que era distribuído antecipadamente, e isso tornava-se assunto de uma discussão”.⁶⁴ Página por página, o parecer era lido, exaustivamente analisado e revisado, recebendo modificações dos conselheiros presentes. O debate focalizou com muita ênfase: os fundamentos estéticos, políticos e éticos, organizados sob três grandes valores: a estética da sensibilidade, a política da igualdade e a ética da identidade.

Aqui, caberia um parêntese metodológico sobre o significado de ter como instrumento de pesquisa apenas as atas das reuniões plenárias. Muito do debate presente na pauta se perde. A ata, além de ser um documento sucinto, tenta tão somente atender os princípios básicos de registrar quem fala, onde fala e o que diz. Este registro do que foi falado recebe um tratamento que depende das lentes do redator.

2.5 A relatoria e as conexões com o poder

A questão das competências da CEB/CNE permaneciam ocupando os conselheiros e na reunião de 29 janeiro 1998, ao ler parecer sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, de autoria da Conselheira Regina de Assis, a conselheira Guiomar enfatizou que:

O conjunto das Diretrizes Curriculares Nacionais vai garantir direitos e deveres básicos ao cidadão, o que propiciará sua inclusão numa vida de participação e

64 Conversa semi-estruturada, em 18 de março de 2014.

transformação nacional, dentro de um contexto de justiça social, equilíbrio e felicidade⁶⁵.

Ao estabelecer o conceito de Diretrizes Curriculares Nacionais, frisou a Conselheira Regina de Assis⁶⁶:

(...) São o conjunto de definições doutrinárias sobre Princípios, Fundamentos e Procedimentos da Educação Básica, expressas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que orientarão as Escolas Brasileiras dos Sistemas de Ensino, na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas Propostas Pedagógicas.

Esses enunciados reforçam a competência do CNE na definição doutrinária das Diretrizes para o sistema educacional. As posições no debate da CEB/CNE vivido dentro de um processo colegiado eram alimentadas pelo conjunto das representações sobre o ensino médio que cada conselheiro cultivou a partir de um determinado referencial, fruto inclusive de participação consistente, ao longo dos últimos anos, de debates em torno da LDB. Era natural que as novas configurações para o ensino médio, ocupassem o centro das discussões nas plenárias, onde a conselheira relatora apresentava o texto. Embora os debates buscassem o consenso, acabavam por delegar ao “(...) posicionamento do relator, que deveria ficar nos limites da lei”, garantindo sua autonomia “na interpretação que podia fazer a esse respeito (...)”⁶⁷ Dessa forma, a posição da relatora conselheira relatora foi estruturante no interior do processo de elaboração das diretrizes para o ensino médio, embora o discurso oficial se refira a esse fato de outra forma, pois segundo o Conselheiro Jamil Cury⁶⁸ as diretrizes dentro da CEB/CNE têm a virtude de terem: “Nascidas do dissenso, unificadas pelo diálogo, elas não são uniformes, não são toda a verdade, podem ser traduzidas em diferentes programas de ensino e, como toda e qualquer realidade, não são uma forma acabada de ser.”

Para demarcar a natureza da relação que pode existir entre os elementos heterogêneos de um dispositivo, Foucault (2011) define que tal discurso pode aparecer como “programa de uma instituição ou ao contrário, como elemento que permite justificar e mascarar uma prática que permanece muda”. O que permanece mudo neste processo de DCNEM é a configuração de um novo Ensino Médio, marcado pelo desejo de mudança absoluta, uma quebra de paradigma capitaneada pela “instituição” Ministério da Educação,

65 Ata da reunião de 29 de janeiro de 1998.

66 Ata da reunião de 30 de janeiro de 1998.

67 Cury, conversa semi-estruturada, em 18 de março de 2014.

68 *Apud* Parecer 15/98. Este enunciado será apropriado e repetido em vários cenários, pois é um enunciado que desvela o processo democrático na condução das decisões legislativas.

na figura do ministro Paulo Renato, garantida a sintonia com o CEB/CNE através da relatora conselheira relatora, nas formas racionalizadas do exercício do poder. Ao afirmar já em 1996 que “não há outra alternativa, e nós estamos no meio de uma grande reforma. Não podemos postergar essas decisões”⁶⁹, Paulo Renato faz valer a vontade política do governo Fernando Henrique Cardoso e seu alinhamento aos discursos dos organismos multilaterais, cuja afinidade não escapa à relatora e é reconhecido pelo presidente da CEB/CNE quando afirma que, “nesse sentido, ela (Guiomar) tem uma sintonia com esses documentos, (...) isso não tem dúvida”.

O dispositivo “Parecer 15/98” carrega na sua constituição como *corpus*, a convergência de um discurso hegemônico, que tem como doutrina a inovação radical do Ensino Médio, a intenção de disponibilizar o acesso tecnológico para os jovens, propor “uma versão contemporânea que nasce da nova configuração do trabalho na sociedade do conhecimento”, a decisão de privilegiar “Educação Básica de qualidade para todos e oportunidades de acesso à profissionalização, à atualização tecnológica, à atualização de conhecimentos, às mudanças que o mercado de trabalho impõe.”⁷⁰.

2.6 O ensino médio: um novo eixo de racionalidade

Debater as diretrizes para o ensino médio, naquele momento, era debater as políticas educacionais ditadas pelo Governo. O Conselheiro Jamil Cury relata a estrutura do texto apresentado no Seminário Internacional do CONSED em 1996, onde expôs o histórico do ensino médio no Brasil e esclareceu a opção da nova LDB:

(...) trabalhei com as três funções, a função profissionalizante, a função propedêutica e a função formativa. (...) E eu dizia que a LDB finalmente havia optado pela função formativa. Ela não desqualificava a função propedêutica mas subsumia a função formativa, bem como a função profissionalizante ela subsumia na função formativa, dentro de uma qualificação geral mas sem necessariamente ser profissionalizante.⁷¹

Este desafio para um novo ensino médio que afirma a função formativa, em novas roupagens, corresponderia à própria evolução do mundo que se globalizou e da sociedade que se tecnificou, exigindo uma nova agenda e recolocando as funções do ensino médio

69 Paulo Renato, no CONSED 1996, Seminário Internacional sobre Políticas Públicas do Ensino Médio, realizado pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), em São Paulo, nos dias 29 e 30 de agosto de 1996.

70 Ibidem.

71 Conversa com Cury, março de 2014.

dentro do conjunto de interesses dos mais variados setores. Nesse texto e no contexto do CONSED, o presidente da CEB/CNE pergunta:

E o Ensino Médio? Expressando um momento em que se cruzariam idade, competência, mercado de trabalho e proximidade da maioridade civil, ele expõe um nó das relações sociais no Brasil, manifestando seu caráter dual e elitista, através mesmo das funções que lhe são historicamente atribuídas: a função formativa, a propedêutica e a profissionalizante.⁷²

Complementando a análise histórica sobre o Ensino Médio, o Conselheiro Jamil Cury explicita o desafio colocado para esse seguimento educacional, sobretudo na contemporaneidade:

Embora, (...) o sistema educacional seja elitista, pede-se ao Ensino Médio uma definição sobre a destinação social que lhe é conferida. E sob as condições contemporâneas, sua fratura torna-se mais explícita e sua importância passa a ganhar mais relevo que antes. Com isso, acentua-se a dificuldade para a sua definição.⁷³

Esse Seminário acontece com a LDBN ainda em tramitação, porém o ministro deixa claro que não abrirá mão do gerenciamento de toda a implementação das mudanças propostas em todos os níveis de ensino. Esses discursos buscavam se afinar às novas racionalidades criadas no interior do desenvolvimento do capitalismo e Paulo Renato também não deixava dúvidas sobre o seu alinhamento com o discurso dos organismos multilaterais e não deixa de mencionar, também, que:

Essa reorganização do Ensino Médio implica uma redefinição da sua estrutura e gestão, dos processos de formação dos professores e dos recursos pedagógicos utilizados. Essas tarefas precisam ser compartilhadas pelo MEC com as Secretarias de Educação, as Redes de Ensino, o Conselho Nacional de Educação, os Conselhos Estaduais, os setores produtivos e as universidades, com a sociedade que se deve responsabilizar pela educação que atenda às suas aspirações.⁷⁴

Ainda em relação ao ensino Médio, tema do seminário, o ministro é bastante enfático:

(...) A globalização significa uma grande mudança no mercado de trabalho, rápida, intersetorial. As pessoas têm de mudar de profissão rapidamente, pelo efeito da globalização. E isso será cada vez mais. Por outro lado, um mundo que se tecnifica significa que as pessoas tem de ser capazes de se adaptar às mudança, dentro da sua profissão, rapidamente.⁷⁵

72 CONSED, op. cit. 1996; Carlos Roberto Jamil Cury, Presidente da Câmara de Ensino Básico (CNE).

73 Idem.

74 Paulo Renato, op. cit.

75 Ibidem.

Portanto, a vontade política está posta e a competência técnica está ancorada nos discursos dos organismos multilaterais que solicitam a ruptura com a profissionalização compulsória ineficaz para um mercado globalizado e mutante. Está declarado um tipo de jogo, que vai requerer mudanças de posições, modificações de funções, que também podem ser percebidas de forma muito diferentes no interior de um Conselho Nacional de Secretários de Educação ou do Conselho Nacional de Educação. Contudo, o próprio discurso garante a função estratégica do dispositivo, quando não deixará de buscar respaldo legitimador na CEB/CNE, como base normativa para os desejos de mudança.

No dispositivo “Parecer 15/98” a relatora afirma, retomando o texto do Conselheiro Jamil Cury:

É, portanto do ensino médio que se vem cobrando uma definição sobre o destino social dos alunos, cobrança esta que ficou clara com a política, afinal fracassada, de profissionalização universal criada pela Lei 5692/71 (CURY, 1998). E nunca é demais lembrar que os concluintes da escola obrigatória ainda constituem uma minoria selecionada de sobreviventes do ensino fundamental. (...) É tempo de pensar na escola média a ser oferecida a essa população.

Ao finalizar esta contextualização, a relatora explicita que se trata de dar resposta a uma convocação vinda da LDB e que exigirá “o diálogo e a busca de consensos sobre os valores, atitudes, padrões de conduta e diretrizes pedagógicas”, inclusive. Dessa forma:

Sintonizada com as demandas educacionais mais contemporâneas (...) a LDB busca conciliar humanismo e tecnologia, conhecimento dos princípios científicos que presidem a produção moderna e exercício da cidadania plena, formação ética e autonomia intelectual.⁷⁶ (BRASIL, 1998).

Sem dúvida, a busca por um futuro educacional, através das políticas para o ensino médio, estava configurada como o desafio de reunir na função formativa, que havia sido opção da LDB, as exigências do mundo contemporâneo, sobretudo, o acesso à tecnologia. O que estava silenciada era a necessidade de uma solução razoável e convincente para uma profissionalização de qualidade definida por um novo eixo racionalizador: “Esse equilíbrio entre as finalidades “personalistas” e “produtivistas” requer uma visão unificadora, um esforço para superar os dualismos e ao mesmo tempo diversificar as oportunidades de formação”⁷⁷

76 BRASIL, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, 1998, Parecer 15/98, p. 20.

77 Ibidem, p.20.

2.7 Núcleo Comum e Parte Diversificada

Na arquitetura do dispositivo “Parecer 15/98”, a seção que leva o título específico “Base nacional comum e parte diversificada”⁷⁸ é uma subseção da seção maior “Diretrizes para uma pedagogia da qualidade”⁷⁹. O tema é tratado especificamente nessa seção e em seguida na seção “A organização curricular da base nacional comum do ensino médio”, isto é, em dois momentos específicos. Entretanto é um tema que perpassa todo o parecer, sendo estruturante das diretrizes da educação básica. A pedagogia da qualidade requer, no ponto de vista do parecer, o compartilhamento de deveres e propósitos entre União e os Estados, o que implica: “(...) a instituição de uma Base Nacional Comum com uma Parte Diversificada, a partir da LDB, supõe um novo paradigma curricular que articule a Educação Fundamental com a Vida Cidadã”.⁸⁰ (BRASIL, 1998).

Embora considerada marca dos novos tempos esta questão já estava na Lei 5.692/71, em seu art. 4º, do qual nomeio explicitamente a expressão *parte diversificada*. É preciso, pois, considerá-la como tal. No Parecer nº 342 de 1983, que responde a consulta da ministra de Estado da Educação e Cultura Esther de Figueiredo Ferraz, constava que a parte diversificada no currículo seria para atender as necessidades e peculiaridades locais aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos. Retomando o texto da conselheira relatora naquela época (BRASIL, 1983)⁸¹, é possível identificar o mesmo desejo pela recusa da obrigatoriedade do ensino de filosofia, deixando à escola, a quem compete a elaboração de seu currículo pleno, as escolhas no interior do campo da Filosofia, que poderia incluir a Antropologia Filosófica ou Ética ou mesmo a Cosmologia.

A partir da LDB 9.394/96, esse tema também preocupa os Conselhos Estaduais de Educação (CEE) nos debates sobre como conduzir a proposta da “*parte diversificada*” dos currículos do ensino fundamental e do ensino médio, diante das dúvidas sobre o significado e as diferenças entre ela e a “base comum nacional”. Tanto que o CEE/RS solicita um posicionamento mais explícito da CEB/CNE, “de modo a caracterizar com mais rigor a diferença entre ambas as expressões”, garantindo o uso correto no atual contexto da Resolução 03/98 e do dispositivo “Parecer 15/98”, pois de acordo com a consulta “a “*parte diversificada*” foi incorporada à lei federal n. 9.394/96 como um resquício da legislação anterior, mas sem muito sentido no contexto geral da nova

78 Ibidem, p.51.

79 Ibidem, p.29.

80 BRASIL, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, Parecer 04/98.

81 BRASIL, CFE/Parecer nº 342/83.

LDBEN”. (Grifo no original).

A resposta do conselheiro relator⁸² a essa solicitação é enfática ao afirmar que “trata-se de uma manutenção nominal” e complementa que “termos remanescentes do ordenamento revogado devem ser considerados à luz do novo ordenamento e não pelos ordenamentos vindos da antiga lei.” Fundamentando essa “incorporação”, cita de forma significativa Norberto Bobbio que, em termos de discurso jurídico, respalda a manutenção nominal: “(...) nesse sentido falamos de recepção, e não de pura e simplesmente de permanência do velho no novo”. (BOBBIO, 1994).

A questão da *base comum e parte diversificada* ocupa, portanto, uma função estratégica na normatização não só do ensino médio. Ao longo da implementação regulatória da LDB nº 9394/96 a CEB/CNE, como órgão normativo nacional da educação escolar, se posicionou a respeito dos termos *base comum e parte diversificada* em diferentes pareceres e resoluções. As considerações normativas estruturantes foram alinhadas nos pareceres e resoluções para ensino fundamental na Resolução CEB n. 02/98, para o ensino médio na Res. CEB n. 03/98 e para a educação profissional na Res. n. 04/99. Quando se referem ao conjunto dos conteúdos mínimos das áreas de conhecimento articulados aos aspectos da Vida Cidadã, todos esses dispositivos da base nacional comum estão de acordo com o art. 26 da LDB 9.394/96.

Como fundamento ordenador, o art. 26 da LDB buscou preservar a autonomia da proposta pedagógica dos sistemas e das unidades escolares, para contextualizar os conteúdos curriculares de acordo com as características regionais, locais e da vida dos seus alunos. Portanto, entendida nestes termos, a parte diversificada será decisiva na construção da identidade de cada escola, ou seja, deverá identificar as “vocações” das escolas e as diferenciará entre si, na busca de organizações curriculares que efetivamente respondam à heterogeneidade dos alunos e às necessidades do meio social e econômico.

(...) são diretrizes curriculares nacionais que se aclimatam às diretrizes curriculares estaduais e municipais. Estamos falando de ensino médio, portanto de diretrizes estaduais que chegam para escola e se [aclimatam] no projeto pedagógico da escola, aí sim, os conteúdos se transformam em currículo para os alunos.⁸³

Movidos pela consciência histórica dos fracassos anteriores em relação ao Ensino Médio, o debate estava centrado em relação às decisões sobre os eixos das diretrizes curriculares nacionais, que buscavam ser mais ousadas, desafiadoras e até mesmo

82 Apud Parecer nº 06/2001, Relator Carlos Roberto Jamil Cury.

83 Conversa com o conselheiro Jamil Cury, em 18 de março de 2014.

provocadora. Segundo o Conselheiro Jamil Cury, “a nossa perspectiva era essa. E nós tínhamos uma consciência muito clara a esse respeito. Nós nos comparávamos como sendo ao contrário sensu de Capanema (...)”.⁸⁴ Na década 1990, essa proposição provocadora dependia do equilíbrio que se conseguisse alcançar entre os dois eixos da reorganização institucional dos sistemas educativos: a *descentralização* e a *integração*.

A possibilidade, portanto, de incluir o ensino de filosofia na *parte diversificada* teve nesses ordenamentos a garantia das suas condições de possibilidades de implementação. É importante esclarecer que essa garantia, mesmo estando dada, não foi compreendida pela comunidade de filósofos e sociólogos, mesmo porque a garantia da obrigatoriedade firma de alguma maneira uma zona de conforto, sem exigências militantes. Segundo o Conselheiro Jamil Cury⁸⁵:

(...) nós não negamos que, naquele momento pelo menos – agora [a obrigatoriedade da filosofia] é objeto de lei - mas naquele momento nós não negamos a possibilidade de que o projeto pedagógico das escolas incluísse Filosofia e Sociologia como disciplinas. (...) Se numa escola existissem pessoas formadas em Filosofia e Sociologia, caberia a eles, evidentemente, tomar a frente destes conteúdos necessários para o exercício da cidadania, tal como está no Art. 36 (...).

Em relação ao ensino de filosofia, o tratamento dado a essa parte diversificada interessa em particular, pois no percurso histórico dessa área de conhecimento a legislação brasileira sempre utilizou essa nomenclatura – optativa, facultativa, parte diversificada – para definir que esta área não estava interdita, mas deixada ao critério dos estados e das escolas. Na definição de Goodson (1995), inclusão e exclusão de uma área de conhecimento sempre retratam que a inclusão é definida por critérios objetivos e, no caso da filosofia, por ser uma área de acesso a bens culturais e estruturante de uma cultura atrelada à distinção social. A exclusão se dá por critérios subjetivos, uma vez que o conhecimento filosófico nunca chegou a fazer parte da cultura e do desejo da sociedade brasileira e chegou a ser vista como desnecessária ou ideológica.

Foucault (2000), no texto “O que é um filósofo?”, em entrevista de 1966, diante da pergunta “Qual o papel do filósofo na sociedade?”, responde dura e impassivelmente: “O filósofo não tem papel na sociedade.” E complementa que “(...) Na verdade, é ao cabo de um certo número de anos que se toma consciência do lugar de um filósofo; em suma, atribuímos a ele um papel retrospectivo”. Entre a falta de papel e o papel retrospectivo, o imaginário social desloca o desejo por essa área de conhecimento dentro da escola como

84 Idem.

85 Idem.

tendo, além da função de distinção social, a função de ensinar aos alunos a serem disciplinados, corretos e dóceis, qualidades indispensáveis para o futuro adulto. Equivale, em termos de representação do senso comum, ensinar a ética, a moral e cívica e mesmo o ensino religioso. Portanto, no ponto de vista da representação social, uma escola deveria contar com o ensino de filosofia preparando os jovens para a vida futura. O ensino de filosofia na escola média contemporânea faz parte dessa contingência histórica. Isto é ensinar filosofia na escola média ocupa, na representação social, o lugar de aprender códigos morais e não o lugar de problematizar os códigos o que seria a essência de seu *ethos*.

O dispositivo “Parecer CEB nº 15/98” afirma que tudo o que se disse até aqui sobre a nova missão do ensino médio, seus fundamentos axiológicos e suas diretrizes pedagógicas, estão em sintonia com o parecer do ensino fundamental. Todos os fundamentos axiológicos e suas diretrizes pedagógicas devem ser aplicados tanto à base “nacional comum” como à “parte diversificada”, tendo por base a perspectiva de organicidade, integração e contextualização do conhecimento. Não faz sentido que elas estejam divorciadas, a parte diversificada deverá, portanto, ser organicamente integrada à base nacional comum para que o currículo faça sentido como um todo. A conselheira relatora mostra o significado que atribui à parte diversificada, buscando legitimá-lo por meio da LDB:

(...) a LDB buscou preservar no seu Artigo 26 a autonomia da proposta pedagógica dos sistemas e das unidades escolares para contextualizar os conteúdos curriculares de acordo com as características regionais, locais e da vida dos seus alunos, a parte diversificada assim entendida é uma dimensão do currículo e a contextualização, pode ser a forma de organizá-la sem criar divórcio ou dualidade com a base nacional comum.⁸⁶

O que essas políticas professam é que, não somente estabelecem a melhoria qualitativa do ensino como objetivo central, porém, mais que isso, tomam a busca de qualidade como o fator ordenador de sua formulação e condução. Alguns projetos pilotos foram implementados para testar essas possibilidades, entre eles o de Minas Gerais foi financiado pelo BID e sua eficácia foi muitas vezes citada como uma experiência de sucesso na gestão da escola e de suas equipes.⁸⁷

Essa perspectiva tem uma força própria, quando se trata do ensino profissional, que não cabe ser tratado nesse trabalho, embora possa ser resgatada nas atas de registro dos

86 Parecer 15/98, p. 52.

87 Paulo Renato, CONSED, 1998.

debates das diretrizes. Durante os debates o Conselheiro Francisco Cordão⁸⁸ comenta que é nessa parte diversificada que a escola vai trabalhar especificamente:

Se é na base nacional comum que se resgata tudo que é essencial e importante para a vida do cidadão e do profissional, numa perspectiva voltada para o trabalho e a cidadania, é na parte diversificada que a complementação da base nacional comum se concretiza através da possibilidade de oferta de habilitação profissional e preparação para o trabalho.

Ao buscar a autonomia dos sistemas de ensino e das escolas apostava-se que a diversificação de opções curriculares por parte dos alunos fosse possível pedagogicamente e sustentável financeiramente. De acordo com o parecer, se a parte diversificada teria um nome específico e carga identificável no horário escolar era uma questão a ser resolvida no âmbito de cada sistema e escola, de acordo com sua organização curricular e proposta pedagógica. A organização curricular apresentada pelo Parecer é o **currículo proposto**. O projeto ou proposta pedagógica será o plano básico desse desenvolvimento pelo qual o currículo proposto se transforma em **currículo em ação**.⁸⁹ (BRASIL, 1998) (Grifado no original).

Nesse sentido, a Resolução 03/98, Art. 10, item III § 2º resumiu que as propostas pedagógicas das escolas deveriam assegurar tratamento interdisciplinar e contextualizado para duas áreas de conhecimento:

- a) Educação Física e Arte, como componentes curriculares obrigatórios;
- b) **Conhecimentos de filosofia e sociologia necessários ao exercício da cidadania**. (grifo nosso).

Caberia à escola, através de seu plano político-pedagógico, estabelecer a parte diversificada que cumpriria outra estratégia pedagógica e poderia ser desenvolvida por meio de projetos e estudos. Os problemas seriam selecionados pela equipe escolar, de forma que estivessem organicamente integrados ao currículo. Ou seja, as decisões seriam coletivas e a definição de quais projetos seriam os mais importantes e a concepção do projeto tomaria a centralidade das atividades curriculares da parte diversificada. “O **currículo ensinado** seria o trabalho do professor em sala de aula”. (grifo no original)

Em relação ao ensino de filosofia este teria uma possibilidade impar de ser estruturado como parte integrante do currículo escolar. Para que tal ocorresse deveria estar em sintonia com própria proposta pedagógica da escola desde o instante da proposição do

88 Ata do dia 7 de abril de 1998.

89 Parecer 15/98, p. 60.

plano pedagógico até a implementação dos projetos. Nesse sentido, a conselheira relatora afirmava que “os conhecimentos necessários não precisam ser necessariamente através de uma disciplina, pode ser através de estudos, complementar”⁹⁰. Pela enquete realizada pela UNESCO (CAD. CEDES, 2004) já mencionada anteriormente, é possível supor que esta possibilidade foi acatada por um número significativo de escolas. “(...) A expectativa das associações era que fosse uma disciplina, e que a proposta de disciplina saísse do eixo federal, quase como uma obrigatoriedade para o eixo estadual. [Porém] o Ensino médio é competência dos estados.”⁹¹ Portanto, um projeto de ensino de filosofia para o ensino médio seria compromisso dos estados.

Acompanhando a vontade de inovação absoluta, o dispositivo “Parecer 15/98” abre uma possibilidade que atenderia as escolas de ponta da rede privada de forma “ousada, inovadora, contemporânea” e competitiva, quando previa que “sempre que assim permitirem os recursos humanos e materiais dos estabelecimentos escolares, os alunos deverão ter a possibilidade de escolher os estudos, projetos, cursos ou atividades da parte diversificada”, isto poderia incentivar “a inserção do educando na construção de seu próprio currículo”. Essa estruturação estava respaldada no conceito de flexibilidade previsto pela LBD, embora seja evidente que o uso dessas possibilidades inovadoras e diferenciadas seria pertinente unicamente às condições existentes na rede privada. Os sistemas públicos estaduais teriam muitas dificuldades de assumir essas inovações, uma vez que para conduzir esta flexibilidade no percurso do aluno seria necessário contar com um corpo de professores e uma estrutura escolar que estejam preparados para viver integralmente essa expectativa e seus desdobramentos. Para que fosse possível uma sintonia em todos os níveis – da proposição até a implementação – seria indispensável que o professor se apropriasse dessa proposta com um protagonismo impar não só dos princípios legais, políticos, filosóficos e pedagógicos que fundamentam o currículo proposto, no âmbito nacional, mas da própria proposta pedagógica da escola.

Dentro da CEB/CNE, os conselheiros indagavam sobre o entendimento do Secretário Prof. Ruy Berger, a respeito da relação autonomia x diversidade. Ele responde negando a equivalência entre os dois conceitos,⁹² pois a questão da autonomia é mais ampla e deve-se circunscrever o conceito apenas à autonomia pedagógica, que vai muito além da diversidade não sendo possível se descomprometer da base comum nacional.

90 Conversa com o conselheiro Jamil Cury em 18/3/2014.

91 Idem.

92 Ata de 07 de abril de 1998.

Na concepção do secretário caberia à escola a responsabilidade de elaborar seu plano de trabalho e administrar a equipe, determinando: a organização do ano escolar e da jornada de trabalho; o ordenamento dos conteúdos; a seleção dos materiais didáticos; as formas de integração do currículo, enfim, todos os elementos que constituem sua gestão pedagógica. A escola também seria responsável pelos resultados alcançados por seus alunos, que seriam aferidos por um sistema de avaliação externa e nacional. A autonomia pedagógica seria seguida pela avaliação externa. Não se pode negar que o modelo do Exame Nacional para o Ensino Médio (ENEM), naquele momento, foi pensado em sintonia com esse modelo ousado e contemporâneo para proporcionar uma **subjetivação institucional**⁹³ onde a liberdade estava posta mediante a responsabilização.

2.7.1 Papel dos conselhos estaduais: expectativas e aposta

O dispositivo “Parecer 15/98”, na sua “urgência”, define que “edifício do ensino médio se constrói assim em diferentes níveis nos quais há que estabelecer prioridades, identificar recursos e **estabelecer consensos sobre o que e como ensinar.**” (grifo no original). E essa seria responsabilidade incontornável das instâncias normativas e executivas estaduais, que deveriam fazer cumprir suas políticas educacionais legitimamente formuladas e implementadas em seus respectivos âmbitos.

A pergunta por um federalismo autêntico inclui: qual o caminho entre o horizonte da autonomia dos estados e os desafios da construção de um Sistema Nacional de Educação? Pois a articulação interfederativa, só tem viabilidade se contar com o regime de cooperação recíproca. Se a proposta era construir um sistema que fosse “a antípoda do Capanema” e realizar uma proposta ousada, inovadora, contemporânea, os sistemas estaduais precisavam assumir, na integralidade, sua responsabilidade administrativa. Se essa exige um sistema que só é possível sob o regime de cooperação recíproca, se isso é o “signo da contemporaneidade ficar abaixo disso é se condenar a um anacronismo”, embora estivesse na pauta do Ministério a partir da Lei 9.394/96 a liberdade monitorada.

Sem dúvida, o aparato normatizador estava explícito. A Lei nº 9.394/96 incluiu, entre seus dispositivos, o art. 90 no qual se aponta o Conselho Nacional de Educação como

93 O uso livre da expressão subjetivação institucional está respaldado em Foucault, uma vez que o processo de subjetivação é a construção, por parte do indivíduo ou do grupo, de si mesmo como sujeito. A subjetivação institucional é constitutiva da instituição, é o seu “dever ser”. Esta seria uma das marcas da sociedade contemporânea.

colegiado adequado para resolver as questões suscitadas na *transição entre o regime anterior e o que se institui nesta lei*. Também o art. 7º da Lei nº 4.024/61, sob a redação dada pela lei nº 9.131/95, incumbe a Câmara de Educação Básica *de* analisar as questões relativas à aplicação da legislação referente à educação básica. A expectativa era que os conselhos estaduais, responsáveis pelo Ensino Médio, apoiados nas diretrizes nacionais do Conselho Nacional aclimatasse as diretrizes para Ensino Médio. “Como é que os Conselhos se posicionaram a esse respeito? Porque são eles que em última instância vão orientar a norma, a normatização para os projetos pedagógicos das escolas”. Porém, a pergunta ficou sem resposta “(...) O que foi feito nos conselhos estaduais a partir disso? Qual foi a aclimação que os Conselhos fizeram em relação ao ensino médio, e aí obviamente, enfrentando a questão da sociologia e da filosofia?”⁹⁴

A resposta fica na proposição para novas pesquisas. No entanto, em relação ao ensino de filosofia é possível constatar que as escolas, pelo país como um todo, não se estagnaram. Mesmo porque tramitava desde 1997, na Câmara e no Senado Federal, um projeto de lei complementar com a proposta de obrigatoriedade para o ensino de filosofia e sociologia no currículo do ensino médio. Após aprovação nestas duas instâncias do Poder Legislativo Federal, o projeto teve o veto presidencial em outubro de 2001, como já foi dito. Países como o Brasil, cuja estrutura federativa impõe contextos diferenciados, a presença da disciplina Filosofia no ensino médio ficou, na prática, a critério de cada estado da Federação.

Através da enquete da UNESCO (CAD. CEDES, 2004), a partir de uma coleta de dados norteadas por um questionário, destinado a mapear o ensino de filosofia em cada país, em especial, na educação média, ficou constatado que, usando de suas prerrogativas, vários estados passaram a adotar a filosofia como disciplina no ensino médio da rede pública, por meio de leis estaduais ou recomendações das secretarias estaduais de educação. Com a nova legislação alguns estados passaram a adotar os PCNEM como orientação para o ensino nas escolas. Em alguns casos, há indícios de uma defesa do ensino da Filosofia por meio dos eixos transversais como estava proposta para o ensino fundamental; noutros, pode-se identificar, ao contrário, o início de um processo em direção à adoção da filosofia como disciplina. Pelo mapeamento realizado (CAD. CEDES, 2004), foi possível discriminar quais os estados, mesmo que de forma diferenciada, adotaram cursos de filosofia no ensino médio:

94 Conversa com o conselheiro Jamil Cury em 18/3/2014 sugere uma outra pesquisa: “Valeria fazer um levantamento, o que foi feito em 1999, em 2000 a esse respeito”.

- *Pelo menos duas Unidades da Federação que adotam a disciplina, em toda a rede pública, com ao menos duas horas semanais durante mais de um ano/série:* Distrito Federal e Mato Grosso do Sul.
- *São treze os Estados que adotam a disciplina, em toda a rede pública, com ao menos duas horas semanais durante um ano/série:* Acre, Alagoas, Amazonas, Bahia, Goiás, Maranhão, Pará, Piauí, Rio de Janeiro, Roraima, Santa Catarina, Sergipe e Tocantins.
- *São sete os Estados que adotam a disciplina de modo opcional na rede pública, com ao menos duas horas semanais:* Espírito Santo, Paraíba, Paraná, Pernambuco, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul e Minas Gerais.

Em resumo, é possível concluir que, em relação ao ensino de filosofia, os Estados não estiveram tão ausentes da prerrogativa da autonomia. A proposta da pesquisa poderia contemplar as razões declaradas para a abertura dessas possibilidades e investigar quais seriam as possibilidades variadas de organização pedagógica realizadas nesses projetos das escolas. As propostas e projetos estariam gravitando em torno de proposta mais tradicionais de transmissão ou seriam mais ousadas, mais contemporâneas? Estariam centradas em ensinar filosofia ou ensinar a filosofar?

O conselheiro relator do Parecer 06/2001 resumiu isso muito bem neste longo, mas importante trecho:

Logo, a autonomia dos projetos pedagógicos, ao materializar na educação escolar e no seu cotidiano os objetivos maiores da educação nacional, deverá fazê-lo à luz desta dialética entre unidade e multiplicidade, entre igualdade e diferença. Base comum e parte diversificada formam um todo no qual se dá uma interação ativa entre todos os componentes curriculares de uma proposta pedagógica. Neste sentido, a base comum e a parte diversificada são faces da interdependência que vai do uno ao múltiplo e do múltiplo ao uno. Não há, pois, oposição entre eles e nem diferença substantiva entre ambos já que procedem de objetivos gerais e comuns postos na Constituição e na LDB. O que a parte diversificada indica é uma diferença contextual específica.⁹⁵ (BRASIL, 2001).

2.8 O tema das competências e seus “passionantes” conflitos

Algumas perguntas direcionam este tema que produziu tantos debates e grandes controvérsias no meio educacional: por que a ênfase nas competências? Qual o conceito de competência estava envolvido no dispositivo “Parecer 15/98”? A formação geral e

⁹⁵ Parecer 06/2001 aprovado em 30/01/2001. Consulta sobre Currículos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Relator: Carlos Roberto Jamil Cury.

preparação básica para o trabalho, como opção doutrinária da lei, não dissocia a preparação geral para o trabalho da formação geral do educando, resultando, portanto, em formar competências básicas? O que são competências básicas? Qual a antinomia que envolve formar competências para a filosofia?

O dispositivo “Parecer 15/98” define que a proposta pedagógica da escola será a aplicação de princípios axiológicos e pedagógicos no tratamento de conteúdos de ensino que facilitem a constituição das competências e habilidades já valorizadas pela LDB. Ao contextualizar a situação do ensino médio no Brasil dentro do cenário mundial, fica evidente a extrema desigualdade que marca esta etapa de ensino, pois para a maioria da população ainda é um ideal a ser colocado em prática. No entanto, vista sob o prisma da vontade nacional expressa na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a situação brasileira é rica de possibilidades porque todas as condições são convergentes. Nunca antes um governo teve condições tão favoráveis de promover o resgate da educação no país. Esse governo era detentor de reconhecimento, legitimidade política e institucional, competência técnica de seus quadros, estabilidade econômica, opinião pública favorável. Este quadro permitia, portanto que as regras fossem colocadas de forma assertiva. Ao eleger um tratamento privilegiado e hegemônico para o tema das competências, a conselheira relatora abriu um debate “furioso e passionante”,⁹⁶ sobretudo porque o tema da “pedagogia por competências”, empregado nas definições das políticas curriculares contemporâneas, reacendia o debate da “pedagogia por objetivos”, que já tinha em outros tempos provocado os mesmos furiosos debates.

Descrevendo como o tema foi tratado dentro da plenária e as dificuldades que o próprio Conselho teria em assumir, perante a comunidade de educadores, a priorização do tema das competências, o Conselheiro Jamil Cury enfatiza que “(...) nós tínhamos muita consciência, [do que queríamos] embora a discussão sobre competência tivesse sido a mais complicada lá dentro [CEB/CNE]”. Esse era um tema onipresente nos discursos críticos sobre as funções da escola.

Por ter uma aplicação ampliada, “competências” é um termo que impacta, quando empregado nos discursos educacionais. Na conversa com o Conselheiro Jamil Cury, este afirma que essa opção não era inconsciente, pelo contrário, era plenamente intencional, mas assumia os riscos das contradições e equívocos: “a Guiomar tinha perfeita clareza e muita consciência de que as competências estavam sob fogo cruzado por parte das pessoas

96 Conversa com o conselheiro Jamil Cury em 18/3/2014.

ligadas a uma visão mais à esquerda e que ela seria acoimada de neoliberal.”⁹⁷ Esse conceito aplicado à educação carrega todo cenário da tradição do mundo do trabalho e parece refazer única e exclusivamente a vocação profissionalizante da escola, pressupondo interpretações de natureza ideológica como se a escola revitalizasse a tradição economicista ao retomar o conceito de competência. Sobretudo quando estava na pauta dos críticos de “uma visão mais à esquerda”, a interpretação da LDB como sendo um produto híbrido, que quebrou a coerência da busca de superação do dualismo, que existia no protejo original vindo dos educadores. Estabeleceu-se a partir do “passionante” debate que essa LDB não havia superado o dualismo, pelo contrário, abriu espaço para que o hibridismo fosse restabelecido no plano legal. Portanto, o ataque à noção de competência está fundamentado a partir do tratamento do conceito que segundo os críticos⁹⁸ seria um tratamento mercantilista, que tem a competência voltada para o desempenho, para a pedagogia por objetivos.

As transformações produzidas na prática social e no trabalho na contemporaneidade colaboram para que o ensino médio assuma essa “dança com lobos”, uma vez que o ensino médio é a etapa que coloca maiores exigências para competências de caráter profissionalizante e para diferentes demandas do mundo do trabalho. O jovem vive a angústia da futura inserção no mundo do trabalho e muitas vezes trata-se de um aluno-trabalhador.

A ideia convergente e hegemônica entre MEC e CEB/CNE era de que o conceito de competência estaria formatado para a nova configuração do trabalho na sociedade contemporânea. Na contemporaneidade, a formação básica para ensino médio é parte integrante da formação da base nacional comum e garante a preparação geral para o trabalho e não necessariamente a formação específica. O capítulo do dispositivo “Parecer 15/98”, que versa sobre o tema, deixa transparente a concepção de competências básicas “não há como elaborar diretrizes sem uma posição doutrinária, que nasce de consenso nem sempre unânime; uma doutrina sem valores se tornaria simplesmente uma norma mandatória”.⁹⁹ Esse equilíbrio entre as finalidades “personalistas” e as “produtivistas” reflete uma clara visão integralizadora e, sobretudo, um esforço sério para diversificar as oportunidades de formação e superar o tradicional dualismo que sempre caracterizou a educação média. Trata-se de tornar realidade um ensino médio ao mesmo tempo unificado

97 Idem.

98 A literatura, sob o ponto de vista crítico à década de FHC, além de virulenta é intensa e amplamente divulgada. Vide Lopes (2002), Bueno (2000), Kuenzer (2002), Martins (2000).

99 Ata da 2ª audiência pública em 18 de maio 1998.

e diversificado.

É necessário considerar que “(...) a LDB presume uma diferença entre ‘preparação geral para o trabalho’ e ‘habilitação profissional’” e nesse sentido, de acordo com o Conselheiro Jamil Cury, era essa a marca que se dava às competências ao ensino médio, atendendo a uma visão contemporânea que, em princípio, não eliminava o fazer crítico. O discurso do representante do SEMTEC/MEC, Dr. Ruy Berger, define o marco conceitual para o termo:

Entendemos por competências os esquemas mentais, ou seja, as ações e operações mentais de caráter cognitivo, sócio-afetivo ou psicomotor que mobilizadas e associadas a saberes teóricos ou experienciais geram habilidades, ou seja, um saber fazer. (BERGER FILHO, 1999: 87-105).

Fica evidente que o conceito assumido está de acordo com as teorias contemporâneas difundidas, sobretudo por Perrenoud (1999) que assume o significado de competência não como acúmulo puro e simples de fatos e habilidades e, sim, como recursos intelectuais a serem mobilizados para agir, produzir, sobreviver, conviver, em situações concretas.

Dessa forma, Dr. Ruy Berger respalda o dispositivo “Parecer 15/98”, pois “além de ser muito bom e de sustentar o que está sendo produzido pelo MEC, aponta, em cada área, as definições de competências no sentido mais amplo”¹⁰⁰. O parecer define as áreas do currículo acompanhadas pela expressão “objetivando a constituição de competências e habilidade que permitam ao educando”, seguidas pelo conjunto de competências requeridas para aquela área de conhecimento sem, contudo detalhar estratégias de ensino, de metodologias e de conteúdos, uma vez que se trata de diretrizes, diretrizes essas que sustentavam a autonomia político-pedagógica das escolas.

2.9 O debate dos Parâmetros Curriculares Nacionais dentro da CEB/CNE

Em dois momentos mais específicos os PCN ocupam amplamente a plenária da CEB/CNE. A primeira é a reunião extraordinária do CNE/CEB ocorrida em Belo Horizonte em 27 de setembro de 1996, cuja pauta teve como tema único “Parâmetros Curriculares Nacionais” (PCN). Os debates foram veementes provocando tensões e discussões acaloradas dos membros do CNE/CEB¹⁰¹. Esse vigor dos debates esteve

100 Ata da reunião extraordinária de 27 de setembro de 1996, em Belo Horizonte.

101 Este é um tema que interessa particularmente à questão do ensino de filosofia, uma vez que foram construídos a partir de 1996 os parâmetros para escola fundamental. Entre os temas transversais estava a ética e em 1998 entre os parâmetros para o ensino médio constavam os de filosofia no Ensino Médio. À época, esses parâmetros para o EM foram redigidos por um professor do Colégio Pedro II. Retomaremos este tema.

pautado, sobretudo pelo momento de “aclimatação” das funções do Conselho Nacional de Educação. Era muito recente a mudança de CFE para CNE e os novos papéis ainda estavam sendo balizados. O impacto da convocação de especialistas, fora do circuito de influência do Conselho, passava a sensação de enfraquecimento da estrutura de poder, tradicionalmente exercida pelo CFE na matéria em pauta “parâmetros curriculares nacionais”. Estrategicamente o MEC, através do Ministro Paulo Renato, indicava quem iria dar o tom das reformas educacionais, deixando claro quem seria o centro emissor. Essa nova configuração causava estranheza ao grupo de conselheiros, convocados justamente por suas competências intelectuais, culturais e educacionais.

Na abertura, o Conselheiro Jamil Cury, presidente da CEB/CNE, reconheceu ser este “momento importante, privilegiado e de muita responsabilidade para a Câmara, pois emitirá parecer sobre matéria ampla e complexa”.

A reunião foi cuidadosamente preparada por documentos redigidos pelos conselheiros e umas das questões iniciais era a forma de deliberação da Câmara. Havia dúvidas se seria utilizado um relator, um pequeno grupo ou uma Comissão já designada. O presidente da CEB/CNE afirma que Comissão original interna para tratar do tema não havia sido extinta, mas repensada à luz de novos fatos, envolvendo pessoas e competências. Isto comprova que a matéria PCN não era estranha à atual composição do CEB/CNE. As acaloradas críticas exigiram do Conselheiro Jamil Cury, na condição de Presidente da Câmara, apresentar ao final de reunião alguns consensos, sobre esse documento (PCN), captando aqueles temas que foram ao logo da reunião os mais criticados tais como: linguagem repetitiva, objetivos não explicitados, tendência única do construtivismo, hierarquia legal e inserção dos PCN. E complementando o rol das críticas, está o questionamento mais amplo sobre a linguagem do documento, que não estaria ao alcance dos professores da rede de ensino. “O documento tem um tom doutoral, acadêmico, de difícil leitura para a maioria dos professores do País”; outro conselheiro destaca “a linguagem acadêmica, retórica e questionou como fazer para que os PCN cheguem às salas de aula, enfatizando que não são apontadas estratégias”.¹⁰² (BRASIL, 1996).

Fica evidente que não foi uma adesão irrestrita e consensual ao documento do Ministério. A estrutura do “discurso está na ordem das leis”. Se o discurso do “emissor” tem algum poder, somos nós que lhe asseguramos esse poder, embora não sem resistência.

102 Ata de Belo Horizonte, 1996.

O Conselheiro Jamil Cury enfatiza que a situação, com a qual se defrontava a Câmara, em sua competência de deliberar sobre os PCN, era de impasse e de dilema, pelo vazio jurídico da transição, situação delicada, em decorrência de não ter sido ainda aprovada a nova LDB. As perguntas do conselheiro Monlevade eram consideradas impertinentes, pois no seu entender o documento tem uma distorção conceitual, refere-se a Parâmetros, mas pede Diretrizes.

O segundo momento que a CEB/CNE esteve ocupada com os PCN do Ensino fundamental foi, imediatamente após a promulgação da LDB 9.394/96, ao responder o documento enviado pelo MEC/SEF – Secretaria de Ensino Fundamental.¹⁰³ Essa resposta produziu o parecer 03/1997¹⁰⁴, embora o tema não fosse novo, pois a CEB/CNE já havia se envolvido e convivido com o tema PCN desde início de suas atividades, em março de 1996, também já havia ocorrido a sessão extraordinária em Belo Horizonte em setembro de 1996. Os Conselheiros tinham conhecimento do trabalho que estava sendo realizado pela SEF para o conjunto dos PCN, sendo que alguns tinham exercido o papel de consultores, convidados a emitir parecer.

No parecer 03/1997 constata-se a presença de duas críticas e através das atas ficam dúvidas sobre qual o fundamento dessas ressalvas. A primeira refere-se a uma crítica ao processo inicial de elaboração dos PCN, que teria ficado centrada nas mãos de determinadas equipes, sem a colaboração de grupos de especialistas e pesquisadores dedicados há muito tempo aos estudos específicos sobre currículo. Foucault (2011) dirá que “temos consciência de que não temos o direito de dizer o que nos apetece, que não podemos falar de tudo em qualquer circunstância”. Cabe a pergunta: quais eram as causas objetivas dessa ressalva? A ressalva apresentada não mascarava a convicção por parte da CEB/CNE, de quem seriam os autorizados a ter o reconhecimento, onde estava localizada a rede de competência de quem poderia falar sobre o tema; quem poderia falar e de que lugar. Esta situação reforçava ainda mais o desconforto vivido pela comunidade de educadores na correlação de forças nos projetos concorrentes na LDB.¹⁰⁵ O parecer 03/97, quase que contraditoriamente, reconhece que a estratégia de convocar a participação de professores de vários níveis de ensino, assim como das associações que os representam produziram um dos períodos de maior intensidade de debates sobre temas educacionais dos

103 A Secretaria de Ensino Fundamental é hoje Secretaria de Educação Básica (SEB).

104 PARECER CNE N° 3/97 - CEB - Aprovado em 12/03/97. Relatores: Edla de Araújo Lira Soares, Fábio Luiz Marinho Aida, Hermengarda Alves Ludke e Regina Alcântara de Assis.

105 A primeira versão do PCN distribuída para 400 consultores: professores universitários de todo o País, especialistas das diferentes áreas e representantes das principais associações científicas ligadas à educação. Foi uma consulta ampla que recolheu cerca de 700 pareceres.

últimos tempos, contudo a ressalva estava explicitada. Mas a outra reserva observada segue a mesma linha de raciocínio, pois cobra a ausência de uma consulta prévia ao público alvo, representado principalmente pelos professores do ensino fundamental, embora a equipe inicial de elaboração tivesse sido formada, basicamente, por professores deste mesmo nível de ensino.¹⁰⁶ Embora presentes na primeira consulta, segundo o parecer 03/97, não foram convocados para a versão de agosto de 1996. O que ficou silenciado no discurso foi a pergunta sobre quem eram esses professores, de onde eram, qual era seu assento profissional, nas redes públicas ou nas redes privadas? Nesse momento da CEB/CNE é forçoso retomar Foucault (1990a) quando diz, embora de maneira extensa, que:

Não se deve fazer divisão binária entre o que se diz e o que não se diz; é preciso tentar determinar as diferentes maneiras de não dizer, como são distribuídos os que podem e os que não podem falar, que tipo de discurso é autorizado ou que forma de discricção é exigido a uns e outros. Não existe um só, mas muitos silêncios e são parte integrante das estratégias que apoiam e atravessam os discursos. (FOUCAULT, 1990a).

Portanto, é possível perceber que o poder se dispõe em uma rede, na qual há pontos de resistência, minúsculos, transitórios e móveis como nessa explicitação das ressalvas em relação ao PCN, construídos pelo MEC e não como era a tradição pelo extinto CFE.

O Parecer da CEB/CNE nº 3/97 conclui, de forma cuidadosa, que os PCN visam contribuir para o aperfeiçoamento da prática pedagógica. Como referencial nacional e preservando a não obrigatoriedade, os PCN pressupõem a aplicação do “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas” e a gestão curricular autônoma, tanto das Secretarias Estaduais e Municipais, quanto das escolas, respeitando, desta forma, a estrutura federativa do País e cumprindo o que a formulação das Diretrizes reafirmaria posteriormente. Os PCN, ao serem utilizados, deveriam estimular o desenvolvimento do projeto educativo de cada escola e envolver a atuação dos professores e equipes pedagógicas das Secretarias de Educação e das unidades escolares. Fica evidente a coerência entre os discursos oficiais, determinando a autonomia dos entes federativos.

As orientações eram definidas pelo Ministério apoiadas pelo CNE e deveriam ser “aclimatadas” pelos sistemas estaduais e municipais. Porém, o MEC não deixava dúvida sobre quem fala, como fala, de onde fala e com que competência fala para gerenciar as mudanças consideradas fundamentais. Não deixava dúvida de que era a autoridade do

106 Parecer CEB/CNE nº 3/97.

gerenciamento e que seria da sua competência privativa estabelecer as orientações que considerava vitais ao seu projeto de um novo ensino médio.

2.9.1 Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio (PCNEM)

Em relação aos PCN do Ensino Médio (PCNEM), também nos termos do art. 26 da Lei 9.394/96, não dispensam a necessidade de formulação de diretrizes curriculares nacionais, tendo em vista os dispositivos constitucionais e legais pertinentes. O CNE exerce função de assessoria, de acordo com o artigo 9º da Lei 9.131/95 e com a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a CEB/CNE exercerá a sua função deliberativa, formulando as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) com a prerrogativa de fundamentar a fixação de conteúdos mínimos e a base nacional comum dos currículos, em caráter obrigatório para todo o território nacional. A partir da organização curricular da base nacional comum do Ensino Médio, o caso do ensino de filosofia apresenta uma contradição entre o movimento das diretrizes e o movimento dos parâmetros. As diretrizes recusam o ensino de filosofia no currículo do ensino médio e os parâmetros apontam quais competências deverão ser tratadas na área da filosofia. Entre um e outro é possível retomar o pêndulo da recusa e do desejo e o desejo aponta para o como fazer.

Para recusar a presença do ensino de filosofia no Ensino Médio, o dispositivo “Parecer 15/98” argumenta que o exercício da cidadania não está confinado a nenhuma disciplina específica e mantém a coerência quando defende que “formação básica a ser buscada no ensino médio será realizada mais pela constituição de competências, habilidades e disposições de condutas do que pela quantidade de informação”. Será necessário controlar a excessiva “disciplinarização”. Portanto o ensino de filosofia será enquadrado como habilidade e disposição de conduta, de forma interdisciplinar e através de projetos.

Ao esclarecer quais eram os princípios axiológicos para atender o que a própria lei demandava que fossem princípios inspiradores do currículo, a proposta era dar ênfase: ao fortalecimento dos laços de solidariedade e de tolerância recíproca; à formação de valores; ao aprimoramento da pessoa humana; à formação ética; ao exercício da cidadania e, portanto, o ensino das ciências humanas e sociais se fazia presente e colocava exigências próprias:

(...) Pela constituição dos significados de seus objetos e métodos, o ensino das ciências humanas e sociais deverá desenvolver a compreensão do significado da identidade, da sociedade e da cultura, que configuram os campos de

conhecimentos de história, geografia, sociologia, antropologia, psicologia, direito, entre outros.¹⁰⁷ (BRASIL, 1998).

Concretamente, sobre a relação entre linguagem e pensamento, a conselheira relatora retomou as contribuições dadas pela conselheira relatora das DCN do Ensino Fundamental e incorporou a ideia de “constituição de competência e habilidades” tema que vai aparecer exatamente com essa nomenclatura quando é descrita a organização curricular proposta no dispositivo “Parecer 15/98”, ou seja, nenhuma de cada uma das áreas deixa de explicitar seus objetivos sob a forma de constituição de competência e habilidades.

Essa mesma coerência aparece na matriz do Exame Nacional do Ensino Médio, quando leva em consideração as competência e habilidades e naquele momento propõe, cinco competências gerais e vinte e três descritores de habilidades, avançando, na perspectiva de que o sistema de avaliação será baseado em competências definidas nacionalmente. A condução autônoma desse projeto de formação reclama uma escola média de sólida formação geral, cujo egresso será avaliado pelas habilidades e competências previstas no Exame Nacional Ensino Médio (ENEM). A conselheira relatora, considerando o panorama do mundo do trabalho e da cidadania para o milênio, sinaliza que:

Só esse currículo tem alguma esperança de alcançar harmonia entre as duas dimensões indispensáveis da vida humana: intelectos sensíveis para acolher e usar afetos e corações suficientemente informados, que não impeçam a racionalidade mesmo diante da violência e da segmentação presentes na vida social. (MELLO, 2014)

Em suma, a aposta era provocadora, ousada e exigiria da escola outra forma de gestão do cotidiano e da pedagogia, uma outra forma de enfrentar a precarização da cultura escolar.

A explicitação das competências cumpre o papel de oferecer parâmetros concretos para a avaliação. Se os grandes paradigmas da LDB eram liberdade e avaliação, essa liberdade torna-se relativa na medida em que o que estava na pauta era implementar uma cultura de avaliação. Portanto, é através da definição e explicitação das competências esperadas que será possível instalar a nova cultura da avaliação que tomará proporções que historicamente nunca havia ocorrido. O tema avaliação se coloca de maneira horizontal em todas as instâncias e de maneira vertical em todas as etapas e níveis de ensino. As competências aliadas à avaliação cumprem o papel de controle. Cumprir metas é a

107 Brasil, Parecer 15/98, p.62.

compreensão mais clara da educação como política do Estado. O que sustentará o sucesso da política do Estado será a capacidade de mudança na organização institucional e nas formas de gestão da escola e dos sistemas de ensino. Essa seria a estratégia vital para superar os obstáculos políticos e técnicos para conseguir promover a igualdade de oportunidades de acesso e, principalmente, a melhoria qualitativa propalada pela vertente neoliberal. Acompanhando essas proposições de melhoria da qualidade, as mudanças seriam gerenciadas, para que as estatísticas permitissem detectar e resolver as contradições na relação escola-sociedade. É preciso entender como decisões internas à instituição escolar, aparentemente de caráter apenas técnico-pedagógico, podem manter uma forte reciprocidade com as novas formas de gestão do serviço público em sintonia com novas concepções de desenvolvimento econômico e de orientações políticas.

Definir competências garante que processo de transmissão-apropriação do conhecimento seja um terreno firme onde se sustenta as formas de organização do ensino e as práticas pedagógicas eficazes, não para formar a consciência política dos trabalhadores, nem tampouco mudar a sociedade, mas para atingir um objetivo mais adequado e dentro dos limites da atuação da escola: preparar melhor os que vão atuar no mercado de trabalho. Apesar de não haver um consenso sobre o conceito ou mesmo uma discussão que se possa considerar razoavelmente conclusiva, as competências disputam lugar com as noções de qualificação para o mundo do trabalho e com a de saberes escolares. Na forma como a conselheira relatora se expressa, a competência cumpre o papel de um dispositivo imprescindível ao modelo de educação almejado. Em Foucault, o dispositivo uma vez constituído – no caso tanto o Parecer 15/98 quanto os PCN para o ensino médio – permanece como tal, na medida em que “tem lugar um processo de sobredeterminação funcional: cada efeito, positivo ou negativo, querido e não querido, entra em ressonância ou em contradição com os outros e exige reajuste” (CASTRO, 2009). O dispositivo “Parecer 15/98” declara que “resultado de uma reforma educacional tem componentes imprevisíveis que não permitem dizer com exatidão como vai ficar o ensino médio”, a única questão que está prevista é que como toda reforma educacional terá etapas de desequilíbrios seguidas por ajustes e reequilíbrios.

Não é sem sentido lembrar que nos anos 1950, Touraine utiliza a noção de “qualificação social” para definir o termo competência. Para Dubar (1999), aquilo que Touraine definiu como “qualificação social”, foi posteriormente definido, nos anos 1980, como competência.

A expressão “qualificação social” tende a ser muito mais elucidativa do que “competência”. A ideia de “qualificação social” expressa com muito mais propriedade o que se está requisitando hoje dos trabalhadores, ainda mais se associada à expressão de “atitudes e comportamentos economicamente úteis”. O “economicamente útil” provoca debates “passionantes”, pois o conceito de instrumentalizar adquire força e, nesse sentido, cria condições para a aquisição dos códigos da leitura/escrita e da matemática e um conhecimento científico do mundo físico e social, necessidades de aprendizagem consideradas indispensáveis para viver num mundo cada vez mais diversificado, mutante e saturado de informações. Somos confrontados com termos como “conhecimentos”, “conteúdos”, “competências”, “capacidades”, “aquisições”, “destrezas”, “habilidades”, “atitudes”, “comportamentos”, sem que sejam imediatamente claras as fronteiras e as correlações existentes entre eles. A emergência de uma tendência eficientista do currículo pressupõe a existência da “pedagogia por objetivos” e da “pedagogia por competências” que chega ao ensino de filosofia de forma heteróclita. Nessa linha de raciocínio é que delimitar competências para essa área de conhecimento é estranho, mas também exerce um considerável fascínio pelo novo, nunca antes pensado.

2.9.2 Antinomia: Diretrizes e Parâmetros para Filosofia

Partindo do reconhecimento do caráter antinômico que atravessa questões educativas, pensar em competências para o ensino de filosofia é, no mínimo, um estranhamento. Como o estranhamento é fundante da atividade filosófica é necessário identificar o que o discurso oficial está garantindo como condições de possibilidade para pensar as competências para o ensino de filosofia. Duas condições foram disponibilizadas: a primeira condição foi identificar através do Parecer 05/97 que esta seria uma das interrogações das escolas, ou seja, como viabilizar o § 1º do art. 36 da LDB 9.394/96 no âmbito escolar. As escolas queriam saber de que forma ocorreria a formação do educando e pediam que se mostrasse através de quais conteúdos, metodologias e formas de avaliação se seria possível atingir o domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania. Por outro lado, era necessário explicitar quais as competências seriam avaliadas, dado o grau de subjetividade envolvido, não só em relação a habilidades e competências, mas, sobretudo por ser a própria área de conhecimento, por natureza, também subjetiva. A segunda condição era respeitar a autonomia das escolas, o que veio respondido através dos Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio na área de

filosofia.¹⁰⁸ Embora negando este papel, o discurso dos parâmetros para a filosofia exerceria uma função prescritiva em termos concretos. Isto é, se o ensino de filosofia fosse opção da escola deveria seguir um roteiro, que estava disponibilizado, isto sem perder de vista que nos parâmetros para o ensino fundamental a ética estava contemplada como tema transversal.

Tendo como objetivo “auxiliar as equipes escolares na tarefa de construir uma proposta curricular de caráter efetivamente interdisciplinar, cruzando os diversos conhecimentos específicos” foi que o Ministério trouxe a público os parâmetros gerais e específicos que iriam nortear as decisões das escolas. Os parâmetros firmam

(...) três grandes campos de competências de caráter geral que se aplicam às três áreas da organização curricular do Ensino Médio, compreendidas a partir de sua essência enquanto campos de conhecimento. (PCN, 1999).

Dessa forma, foi proposto, em termos de “diretrizes”, as competências ligadas a *representação e comunicação* que apontam as linguagens como instrumentos de produção de sentido e, ainda, de acesso ao próprio conhecimento, sua organização e sistematização aplicados a qualquer área de conhecimento. Em relação à competência de *investigação e compreensão*, que abrange a compreensão do eu, do outro e da sociedade e que apontam os conhecimentos científicos, seus diferentes procedimentos, métodos e conceitos, como instrumentos de intervenção no real e de solução de problemas. Em relação às competências de *contextualização sociocultural*, essas indicam diretrizes para compreensão da relação da sociedade e da cultura, em sua diversidade, na constituição do significado para os diferentes saberes. Em todos esses campos estava prevista a aplicação das “tecnologias das Ciências Humanas e Sociais” na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para a vida.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) destacam a importância primordial da filosofia para o exercício da cidadania e para a consecução do ideal da interdisciplinaridade, que é um dos eixos estruturantes da formulação curricular do ensino médio. A parte diversificada dos currículos orienta-se para atender às “*características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.*” (Art. 26).

Os valores, alinhados aos princípios que norteiam o ensino médio, podem ser nucleados a partir de dois fundamentos gerais: respeito ao bem comum e consciência

108 Do ponto de vista do MEC - Ministério da Educação e do Desporto, os Parâmetros Curriculares Nacionais atenderiam a determinação do artigo 210 da Constituição de 1988 que especifica: "serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais".

social, democrática, solidária e tolerante. Assim nucleados, eles podem ser visualizados em três dimensões diferentes: a da estética da sensibilidade, a da política da igualdade e a da ética da identidade, todas elas assentadas na reflexão filosófica.

Como parte integrante do currículo do ensino médio, a filosofia poderia contribuir com esse processo provocador que é construir uma nova cultura educacional na escola. Para isso o dispositivo “Parecer 15/98”, o parecer filosofante, ao falar da importância da escola, conclui com esta passagem essencialmente filosófica que, embora longa, aponta a resposta para a pergunta sobre a “*virtus*”:

Mesmo sem que a escola se dê conta sua proposta pedagógica tem uma resposta para a pergunta que tanto Sócrates quanto Protágoras procuram responder: é possível educar pessoas que além das “artes” – único talento que Prometeu conseguiu roubar aos deuses para repartir à humanidade – dominem também a justiça e o respeito, que Zeus decidiu acrescentar àqueles talentos por serem a base da amizade, a fim de que os homens pudessem conviver para sobreviver? Vygotsky, com as *capacidades intelectuais superiores*, Piaget com as *operações da lógica*, Sócrates com a *sabedoria*, afirmam que sim e dão grande alento para aqueles que teimosamente continuam apostando na borboleta.

Menos por imposição legal e muito mais por mérito de uma disposição essencialmente educacional, a filosofia é parte fundamental da invenção de uma nova escola, baseada em novos processos de escolarização e que exigem, mais que tudo, competências reflexiva e didático-pedagógica aliadas a doses de coragem empreendedora para tempos difíceis, mas sem dúvidas, instigantes.

Para o ensino de filosofia essas “diretrizes” identificam quais são as competências esperadas dessa área de conhecimento. São competências complexas e de difícil operacionalização, sobretudo quando colocamos no horizonte as condições de possibilidade da escola, dos alunos e dos professores brasileiros. Nessa linha de competências e habilidades, apesar do estranhamento após o dispositivo “Parecer 15/98” com a recusa pelo ensino de filosofia, os parâmetros curriculares para o ensino de filosofia foram apresentados no volume previsto para Ciências Humanas. Como todos dispositivos desse período trata-se de um discurso competente, redigido por um professor de Colégio Pedro II e traz toda a experiência de um professor reflexivo e à vontade com o trato didático da filosofia. O detalhamento dessas competências segue um script que não tão simples de ser implementado.

As competências e habilidades a serem desenvolvidas em Filosofia, segundo o texto apresentado, são abrangentes:¹⁰⁹

109 Brasil. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, Parte IV, Ciências Humanas e suas Tecnologias. 1998.

Representação e comunicação

- Ler textos filosóficos de modo significativo.
- Ler, de modo filosófico, textos de diferentes estruturas e registros.
- Elaborar por escrito o que foi apropriado de modo reflexivo.
- Debater, tomando uma posição, defendendo-a argumentativamente e mudando de posição face a argumentos mais consistentes.

Investigação e compreensão

- Articular conhecimentos filosóficos e diferentes conteúdos e modos discursivos nas Ciências Naturais e Humanas, nas Artes e em outras produções culturais.

Contextualização sociocultural

- Contextualizar conhecimentos filosóficos, tanto no plano de sua origem específica, quanto em outros planos: o pessoal-biográfico; o entorno sócio-político, histórico e cultural; o horizonte da sociedade científico-tecnológica.

Afirma, ainda, que o sucesso nesta construção dependerá da tarefa do professor; a iniciativa na formação das competências fica exclusivamente a seu cargo, e é ele que deverá atuar no sentido de superar "uma tendência cultural a uma ótica reducionista, isolacionista", levando o aluno a ampliar seu campo de visão em direção a uma "totalidade interrelacionada"¹¹⁰.

Pelo exposto, é possível perceber com clareza o nível de exigência sobre o qual teríamos dúvida até em relação se essas competências poderiam ser solicitadas à graduação de filosofia. O que está posto é um amplo letramento filosófico e para seu sucesso será preciso aprender a ler, interpretar, argumentar e escrever em um novo "idioma" – a filosofia.

A primeira versão do PCN foi de 1999, em 2000 foi publicada uma nova versão que teve a pretensão de ser melhor apresentada, mas manteve suas decisões originais em relação as competências. Em 2004, com o novo governo, é apresentada nova versão que inclui o termo "filósofo educador" e faz uma ressignificação das competências, reagrupando-as em torno dos três eixos temáticos como sugestão de organização¹¹¹ e sugestões de temas, fazendo referências ao documento anterior. Começa citando Merleau-Ponty: "a verdadeira filosofia consiste em reaprender a ver o mundo". Para o professor, esse é um texto mais didático e mais operacionalizável. Na versão de 2006, alguns elementos novos são introduzidos na lista de conteúdos com ênfase temática (30 temas),

110 Vol. Ciências Humanas, 1999, p. 50.

111 Vol. Ciências Humanas, 2004, p.52.

revalorizando a história da filosofia. Mas, sobretudo, um espelhamento curioso das competências previstas nas diretrizes para a graduação que são incorporadas como reverberação para o ensino médio. O texto admite que

Ao lado disso, tomam corpo em todo o país as discussões acerca da formação do professor de Filosofia no ensino médio, especialmente em função dos impactos causados nos cursos de graduação pela nova legislação para as licenciaturas (CNE. Resolução CNE/CP 2/2002. Diário Oficial da União, Brasília, 4 de março de 2002. Seção 1, p. 9).

Embora o dispositivo “Parecer 15/98” afirme que, dentro do conceito de interdisciplinaridade pela abrangência das competências requeridas, deve haver um diálogo permanente entre os conhecimentos, que pode ser de questionamento, de confirmação, de complementação, de negação, de ampliação, de iluminação de aspectos não distinguidos. A dúvida será localizada nas condições de possibilidade de realização concreta dessa leitura contemporânea da interdisciplinaridade. Uma vez que:

(...) a tensão entre a lei e o indivíduo, entre a necessidade e a liberdade, entre o universal e o singular, entre a linguagem formal das matemáticas e as línguas naturais encontraria no conceito de cultura e de autoprodução do homem sua matriz inteligível, de sorte a integrar em um só conjunto, sistematicamente tratado, a aparente dispersão dos fatos e dos conhecimentos.¹¹² (SANTOS, 1998).

A aparente dispersão dos fatos seria “sistematizada” pelos conhecimentos presentes e produzido pela escola, mas que, por tradição são pautados na transmissão de conhecimentos sob a forma disciplinar. Essa tradição está em confronto com uma sociedade do conhecimento onde a mudança de referencial é evidente nas novas configurações do mundo e coloca a ênfase na aprendizagem.

Cabe ainda observar preliminarmente que as competências não eliminam os conteúdos, pois não é possível desenvolvê-las no vazio. Por isso mesmo a versão 2006 traz conteúdos mais definidos e ampliados para melhor escolha no plano político-pedagógico da escola. As diretrizes apenas norteiam a seleção dos conteúdos, para que o professor tenha presente que o que importa na educação básica não é a quantidade de informações, mas a capacidade de lidar com elas, através de processos que impliquem na sua apropriação e comunicação, e, principalmente, na sua produção ou reconstrução, a fim de que sejam transpostas para situações novas. Na filosofia para o ensino médio, esse é um dos maiores desafios do professor, pois há uma evidente incompatibilidade entre o tempo

¹¹² José Henrique dos Santos. Sobre o ensino das humanidades. *In*: Brasil. MEC. SENEb. *Ensino das humanidades: a modernidade em questão. op. cit.*, p. 128. Apud Brasil, PCNEM, 1998, p. 7.

reservado para a disciplina e as propostas apresentadas pelas Secretarias de Educação. Este dilema provoca necessariamente escolhas complexas.

Dois conceitos extensamente difundidos na didática da filosofia são: ensinar filosofia é difícil e ensinar a filosofar é mais difícil ainda. Esses dois conceitos exigem instrumentalização, exigem um aparato cultural, um capital cultural significativo para o professor de filosofia. Daí o desejo e a recusa pelas competências em relação ao conhecimento filosófico onde retorna o temor do “dia da caça” onde se retoma a impertinência da pergunta “porque filósofos?”. Seria possível ler nas definições kantianas um indicador de competências para a filosofia ou seria uma heresia? Kant, no “Anúncio do Programa do Semestre de Inverno de 1765-1766”,¹¹³ diz textualmente:

Espera-se que o professor desenvolva no seu aluno, em primeiro lugar, o homem de entendimento, depois, o homem de razão, e, finalmente, o homem de instrução. Este procedimento tem esta vantagem: mesmo que, como acontece habitualmente, o aluno nunca alcance a fase final, terá mesmo assim beneficiado da sua aprendizagem. Terá adquirido experiência e ter-se-á tornado mais inteligente, se não para a escola, pelo menos para a vida.

Formar o homem de entendimento, o homem de razão e o homem de instrução são competências que definem a boa qualidade do ensino de filosofia, tanto para o iluminismo quanto para a pós-modernidade.

As condições de existência do discurso das competências para uma pedagogia **da** qualidade definem que as instituições de ensino estejam, sobretudo, vocacionadas para ensinar resultados substanciais aos estudantes. E isso é assim definido, na verdade, porque a ausência de resultados substanciais em filosofia causa algum desconforto, e acaba por declarar sua recusa como erudição inútil.

O ensino da filosofia convive com problemas tais como: se não há resultados consensuais substanciais em filosofia, o que há exatamente para ensinar? Como lidar com a diversidade de teorias defendidas pelos filósofos? Que tipos de competências e conteúdos são centrais no ensino da filosofia? Ou seja, para apontar a subjetividade de saber filosofar as perguntas impertinentes: como se ensina isso? A resposta pode ser constrangedora, mas é concreta e corresponde: do mesmo modo que se ensina a nadar, nadando. Se ensina a filosofar, filosofando. O estudante tem de ser estimulado e ajudado a pensar por si mesmo nos problemas, teorias e argumentos da filosofia. Estimulado, problematizando o que pensa sobre o problema do livre-arbítrio, ou sobre a democracia, por exemplo, e ajudado

113 Kant, Ensinar a Pensar. Texto retirado de “Anúncio do Programa do Semestre de Inverno de 1765-1766” da coletânea de textos *Theoretical Philosophy, 1755-1770* (edição de David Walford e Ralf Merbote, Cambridge University Press, 1992).

fornecendo-lhe instrumentos filosóficos. Que instrumentos são esses? Esta é uma área onde a filosofia produziu realmente resultados consensuais ao longo dos séculos. Podemos não saber definir a arte nem o conhecimento, mas sabemos muito mais hoje sobre definições e seus tipos e estrutura, do que sabíamos há muitos anos. Não é sem sentido que Deleuze e Guattari (1992) definem o que é filosofia como sendo “criadora de conceitos” e que fazer filosofia na pós-modernidade é muito mais do que repetir ou repensar os filósofos.

Em seus elementos constituintes a filosofia ocupa-se de problemas que se caracterizam, entre outras coisas, por não serem susceptíveis de serem estudados recorrendo a metodologias psicopedagógicas. A instrumentalização didática para os problemas da filosofia exigem caracterização ajustadas ao caráter iminente conceitual da área de conhecimento. Mas as teorias filosóficas não são empíricas nem formais, porque nenhuma das teorias empíricas ou formais parece poder resolver os problemas da filosofia. E, portanto, dada a realidade dos problemas da filosofia, a teorização filosófica é o único tipo de coisa a fazer, se não quisermos fingir que os problemas não existem. Para o professor de filosofia ensinar filosofia é necessariamente um problema filosófico ou não é possível ser professor de filosofia. Poderá parecer que afirmar que a filosofia é uma disciplina em aberto, sem resultados substanciais e consensuais, é uma forma de depreciar a disciplina, de submetê-la ao inútil, ao mal estar contemporâneo.

Nesse sentido, a pertinência da antinomia entre a didática e a heterodidática de não querer renunciar à tradição auto-nominativa e auto-didática da filosofia faz sentido. O mestre não é mais que um mediador que deve se apagar diante da *liberdade do filosofar*.

Em resumo, a dimensão de ensino médio como “ente esquecido em um desvão” (CASTRO, 1998) coincide com a reivindicação de identidade para esse segmento. Em síntese, o ensino de filosofia passou por diversas concepções e interesses, ao ser objeto expresso de uma política, mesmo quando esteve associado a um status de privilégio durante o qual destinava-se claramente “às individualidades condutoras”, ou quando pretendeu ser “salvacionista” com o evento da lei 5.692/71, ou quando foi marco balizador da “revolução gerenciada” em direção à “sociedade do conhecimento”, na década de 1990. Paradoxalmente, nos dias atuais da sociedade do conhecimento, aberta e ousada, num tempo de mutações contínuas, o ensino de filosofia foi considerado do ponto de vista dos discursos oficiais “optativo” e passível de ser contemplado na parte diversificada.

2.10 AUDIÊNCIAS PÚBLICAS COMO BATISMO DE FOGO

Assim como explicita o dispositivo “Parecer 15/98”, a CEB/CNE procurou “recolher e elaborar as visões, experiências, expectativas e inquietudes em relação ao ensino médio que hoje estão presentes na sociedade brasileira, especialmente entre seus educadores”, portanto esse Parecer “é fruto, da consulta a muitas e variadas vertentes.”¹¹⁴

As audiências públicas e outros espaços de divulgação, debates e esclarecimentos constituíram-se em uma dessas vertentes e no lugar da legitimação do Parecer 15/98.

Na análise desses espaços, destacaremos as duas audiências públicas, realizadas em São Paulo, em maio de 1998, caracterizadas por grande heterogeneidade de público, desde Conselhos Estaduais de Educação, sindicatos, universidades, estabelecimentos escolares até editoras. Destacaremos, também, o *Workshop* sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, realizado no mesmo mês e ano. Esse contou com a participação do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e do Fórum dos Conselhos Estaduais de Educação e a presença de Dr. Ruy Berger Leite Filho, titular da Secretaria de Educação Média e Tecnológica do MEC (SEMTEC).

A importância desses espaços de trabalho situou-se no fato de que a CEB/CNE, tendo debatido o dispositivo “Parecer 15/98” à exaustão, precisava agora que esse fosse legitimado por aqueles que, na matriz conceitual do próprio parecer, seriam os maiores responsáveis por sua aplicação: os sistemas de ensino estaduais. O presidente da CEB na abertura explicita que a base de trabalho do Conselho Nacional de Educação é a procura, no exercício da sua competência, de trabalhar de forma partilhada “com todos os que estão envolvidos nesta grande tarefa de promover a educação no Brasil”¹¹⁵.

Complementando, afirma a disposição do Conselho Nacional de procurar não agir como dono da verdade e empreender uma busca pela qualidade da educação no país por meio do debate com todos os envolvidos nessa mesma meta. Declara a posição conjunta entre CEB/CNE e o Ministério confirmando que “este trabalho contou, ainda, com a contribuição em todas as reuniões do Dr. Ruy Berger, sempre presente às reuniões sobre o assunto, na Câmara”.¹¹⁶

Destaca que a conselheira relatora, Guiomar Namó de Mello, no exercício da tarefa de relatora do parecer sobre as diretrizes do ensino médio, garantiu a realização de um bom

114 Parecer 15/98.

115 Ata do “Workshop” sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, 5/5/1998.

116 Idem.

trabalho, por sua competência e seus conhecimentos na área. E confirma o que o Conselheiro Jamil Cury, relatou: a conselheira Guiomar, procurou ouvir e colher opiniões nos mais variados setores ligados à educação, para que seu trabalho fosse enriquecido pelas diversas colaborações dos especialistas em cada setor.

Essas considerações levam a crer que, do conjunto de contribuições, resultou um parecer que traduz a nova concepção sobre o Ensino Médio e as respectivas Diretrizes Curriculares.

Na exposição da relatora são apresentadas as definições mais operacionais que constam no Parecer: as áreas do currículo; um conjunto de competências; uma pequena ementa para cada uma das áreas de conhecimento, sem, contudo, detalhar estratégias de ensino, de metodologias e de conteúdos. Garante aos participantes que serão os responsáveis pela aplicação e sucesso do parecer, que tão logo seja homologado, será acompanhado de uma complementação organizada pela SEMTEC do MEC, na forma de uma proposta mais detalhada e mais elaborada. Com isto está reafirmando o apoio que o MEC colocará à disposição dos Conselhos estaduais.

O fundamental na exposição da conselheira relatora é a força do enunciado declarativo e peremptório quando afirma dentro desse espaço de base política:

Este parecer vai funcionar como uma peça doutrinária, filosófica, educacional e pedagógica e servirá como estímulo ao debate sobre o ensino médio nas secretarias de educação, nos conselhos estaduais e nas escolas.¹¹⁷

A afirmação da conselheira relatora não deixa dúvida quanto ao valor do dispositivo apresentado, nesse momento, aos Conselhos Estaduais. Ou seja, a coerência assertiva do “cumpra-se” explicita a Razão de Estado¹¹⁸ e torna o Parecer 15/98 um **imperativo estratégico** que atende a urgência de mudar o Ensino Médio brasileiro contemporâneo. Porém, o questionamento da representante da SBPC¹¹⁹ sobre “como se articulariam as diretrizes propostas, com os padrões político-ideológicos dos mediadores que promoverão o processo educacional para uma população excluída” é impertinente e ficará sem resposta. O que está calado neste enunciado, o não dito, é que estava acontecendo uma idealização que parecia desconhecer as reais condições de possibilidade para concretizar o que estava sendo previsto, o que será explicitado na voz das lideranças

117 Ibidem.

118 Foucault afirma: “A racionalidade política se desenvolveu e se impôs no curso das sociedades ocidentais. Ela se enraizou, em primeiro lugar, na idade de poder pastoral, e depois na de Razão de Estado. A individualização e a totalização são seus efeitos inevitáveis”. In: _____. Ditos e Escritos IV, Rio de Janeiro: Forense Universitária, p.161.

119 Ata do “Workshop” sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, 05/05/1998.

educacionais, como Saviani e na voz dos representantes sindicais.

O que não se pode negar, nesse dispositivo “Parecer 15/98”, é a coerência e a coragem da defesa em todos os espaços públicos necessários. De acordo com Fairclough (2001),

(...) o conceito de coerência é o centro de muitas explicações sobre interpretações, contudo (...) a coerência não é uma propriedade dos textos, mas uma propriedade que os intérpretes impõem aos textos. Diferentes intérpretes (incluindo o (a) produtor (a) do texto) possivelmente geram diferentes leituras coerentes do mesmo texto. (FAIRCLOUGH, 2001:171)

Ainda, segundo esse autor:

Também a coerência não deveria ser entendida em um sentido absoluto, lógico: um texto coerente está ligado suficientemente bem para os propósitos presentes no que concerne aos intérpretes, o que não evita indeterminações e ambivalências. (FAIRCLOUGH, 2001)

Mais uma vez a questão da necessária participação no processo é destacada nas palavras do Dr. Ruy Berger, que coloca a ênfase no dispositivo 15/98 **como sendo o programa da instituição Ministério da Educação** e acentua a relevância do processo que pretende definir diretrizes curriculares do ensino médio, reafirmando que essa definição vem após debate exaustivo com os gestores de políticas educacionais.

Era necessário, portanto, estabelecer a rede de relações que estariam trabalhando para o sucesso da implantação da nova racionalidade do ensino médio. Segundo o Secretário, para que o ensino médio se universalizasse e se tornasse obrigatório era necessário perceber com clareza que modelo de sociedade estava sendo almejado.

Aqui se percebe que a convergência hegemônica estava em garantir a “aclimação” das diretrizes pelos conselhos estaduais para que a nova racionalidade para o ensino médio fosse construída a partir da liberdade e da flexibilidade. Defendia-se que a aplicação irrestrita desses dois conceitos iria garantir uma formação consistente para a nova configuração do mundo e lograria colocar o jovem num processo de formação geral e básica evidenciando o determinante social do dispositivo “Parecer 15/98”.

O Secretário insiste que esse projeto “não poderá ser concebido à revelia dos educadores”¹²⁰. Pois que este era um momento de reflexão essencial face às necessidades de construção de uma nova identidade do ensino médio no Brasil, sempre reivindicada pelos educadores. Na busca da adesão, o Secretário relata o processo de construção do Parecer desde a primeira elaboração do MEC com uma proposta de diretrizes curriculares

120 Idem.

nacionais que foi encaminhado ao Conselho Nacional de Educação. O Secretário considera que o documento original foi bastante enriquecido no que se refere aos fundamentos filosóficos, à concepção de base nacional comum, à interpretação da parte diversificada e à constituição das áreas.

O que estava em jogo era explicitar que o Parecer resultou de um trabalho de participação, tanto da Câmara de Educação Básica quanto de todos os que compareceram às reuniões, audiências públicas e debates sobre o assunto. Estrategicamente a razão de Estado busca a legitimação do dispositivo de mudança.

A avaliação realizada pelos conselheiros na reunião da CEB/CNE, imediatamente posterior ao *Workshop*, é de duas ordens.

A primeira caracterizada pela antecipação das dificuldades de implantação das novas diretrizes, em função das dúvidas que poderiam surgir. A impressão era que:

(...) se o parecer não estiver completo, não for bem definido, um grande número de diretores de escolas e dos professores possivelmente não entenderá e, a partir da dúvida, podem querer adaptar, criar, resultando daí um grande problema. (...) se a escola não estiver afinada com a possibilidade de superar o exame vestibular, fatalmente irá perder a clientela.¹²¹

A outra questão se complementa com esses temores. Seria imprescindível que houvesse uma grande mobilização que deveria ser estimulada nos estados para realização de debates e seminários com professores e até mesmo com alunos, reuniões de orientação pedagógica, confecção de vídeo e material impresso para a divulgação. O Dr. Ruy Berger considerou inclusive a possibilidade de, até o final de junho, promover novo *workshop*, dessa vez, com formadores de opinião, jornalistas, imprensa em geral, para a apresentação e explanação das diretrizes do ensino médio¹²². O que realmente está na pauta é que para o sucesso dessa nova racionalidade, que estão vivenciando, não se pode perder o momento, uma vez que se está mudando a face do ensino brasileiro em sintonia com as novas demandas de uma economia aberta numa sociedade democrática. Contudo, o sucesso do processo estará nas mãos “das instituições educacionais e respectivas comunidades na construção coletiva e permanente de propostas práticas impostas a respostas de novos desafios”.¹²³

Complementarmente à estratégia das rupturas na busca de nova identidade, o apoio amplo do Ministério da Educação avalizaria sua implantação junto aos Conselhos estaduais

121 Conselheiro Kuno Paulo Ata do dia 26/05/1998

122 O que irá se concretizar em 2001 e 2002 através do “Programa de Mobilização Nacional por uma nova educação básica: uma consulta à sociedade”.

123 Idem.

O discurso do secretário oferecia garantias de que a implantação seria realizada com a colaboração da Câmara de Educação Básica, a instância jurídica reconhecida pelos atores presentes nessa cena.

As audiências são, particularmente, fundamentais, pois encontramos nelas os pilares de um processo de “preenchimento (*remplissement*) estratégico”, como diz Foucault (2000). Tanto que o dispositivo “Parecer 15/98”, em seu texto inicial, reconhece que as duas audiências públicas organizadas pelo CNE, além dos seminários e debates, em que as versões em discussão do texto foram apresentadas e apreciadas, foram instrumentos fundamentais.

Em todas essas oportunidades, a participação solidária de muitas entidades educacionais foi decisiva para aprofundar a fundamentação teórica dos pressupostos e princípios presentes tanto no documento original do MEC, quanto no presente parecer.¹²⁴

As audiências públicas, ocorridas em São Paulo, são igualmente estratégicas e demonstraram como membros das comunidades sociais produzem seus mundos “ordenados” ou “explicáveis”, e revelam “quem fala” e de “onde fala”.

A heterogeneidade da participação nas audiências, no dia dezoito de maio de 1998, permitiu um recorte diferenciado na dinâmica da tramitação do dispositivo “Parecer 15/98”, uma vez que contou com a participação significativa de várias entidades, representando diversos segmentos, tanto representantes dos conselhos estaduais, como entidades ligadas à educação e professores. Entre essas entidades, situam-se a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), o CONSED, o Fórum dos Conselhos Estaduais de Educação, a União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), as universidades públicas e privadas, as associações de escolas particulares de ensino médio, as instituições do Sistema S (SENAI, SENAC, SENAR), a SEMTEC, as escolas técnicas federais.¹²⁵

A política da CEB/CNE era adotar, de maneira sistemática e constante, debates públicos para divulgar os atos da Câmara. Segundo o presidente em exercício na abertura da audiência de São Paulo¹²⁶, os conselheiros da CEB/CNE estando conscientes que eram representantes da sociedade civil na área da educação “adotaram a prática constante de

124 BRASIL. Parecer 15/98.

125 Parecer 15/98.

126 Ata da audiência pública em São Paulo, 18/05/1998.

ouvir, debater e discutir, antes de tomar qualquer decisão”.¹²⁷ Essas audiências se configuraram como uma etapa do processo de debates, que vinha sendo realizado desde julho de 1997, a partir da proposta de diretrizes curriculares nacionais para a organização do ensino médio brasileiro, que o Ministério da Educação enviou ao Conselho Nacional de Educação.

Na breve exposição do Parecer 15/98, para os participantes, a conselheira relatora afirma que entre os princípios norteadores que inspiraram a elaboração do Parecer está o alinhamento entre as diretrizes do ensino fundamental e a do ensino médio e o atendimento aos mesmos princípios gerais e específicos da LDB¹²⁸. A coerência era poder construir uma nova escola média de maioria e de acesso democrático respeitando os valores éticos, estéticos e políticos que o orientaram e os princípios pedagógicos e filosóficos presentes na LDB, base daquilo que a nação brasileira considera necessário para o ingresso no mundo do trabalho e o exercício da cidadania. Lembrou que o Parecer deixa bem claro que o trabalho deve estar presente no currículo do ensino médio, seja na base nacional comum, seja na parte diversificada. Em consequência, é fundamental entender qual será a relação entre o ensino médio e o ensino profissional e entre a base nacional comum e a parte diversificada qual será o limite e quais serão as possibilidades.

A conselheira relatora citou também os dois princípios que orientam essa proposta pedagógica: a interdisciplinaridade e a contextualização. E deixou claro que o parecer propõe uma forma de organização curricular, já elaborada pelo MEC, que coloca em áreas afins as competências que têm suportes nos conteúdos das disciplinas: linguagens e códigos, ciências da natureza e matemática e ciências humanas e sociais.¹²⁹

A convocação dessa audiência tem como princípio a participação no sentido de escuta qualificada, quem fala, de onde fala e porque fala. Dessa forma, os eventos discursivos específicos sindicato, educadores, representante da rede privada ou representante dos conselhos variam em sua determinação estrutural segundo o domínio social particular ou o quadro institucional em que são construídos. Isto é, os discursos identificam as identidades sociais e posição dos sujeitos.

127 Ibidem.

128 Ata da audiência pública em São Paulo, 18/05/1998.

129 Idem.

2.10.1 O posicionamento dos participantes

Assim sendo, para efeito metodológico do estudo do posicionamento dos participantes, na primeira e segunda audiência pública para as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, esses foram agrupados em: lideranças educacionais, representantes das escolas particulares e entidades de classe.

2.10.2 O posicionamento das lideranças educacionais

Saviani, como uma das maiores lideranças da área educacional, não esconde a dificuldade de lidar com uma versão de LDB na qual não acredita pelas circunstâncias históricas já relatadas. Coloca como primeiro ponto a retomada da denúncia que LDB é um produto híbrido, que quebrou a coerência da busca de superação do dualismo que existia no projeto original. Reafirma a crítica que atual LDB não supera o dualismo, pelo contrário, abre espaço para que ele seja restabelecido no plano legal.

O segundo ponto que destaca trata dos fundamentos éticos, estéticos e políticos e os conceitos de identidade, igualdade e equidade que, segundo ele, se contrapõem com os conceitos conhecidos dos referidos termos.

Observa-se no interdiscurso que ele aponta a dificuldade de lidar com os novos conceitos e de reconhecer a escola como o espaço de leveza, sutileza e delicadeza da forma como está colocada na proposta pedagógica das diretrizes.

Segundo Saviani, a sensibilidade estética, ética e política se expressa na convicção de que as diretrizes curriculares só terão eficácia se articuladas com uma política educacional empenhada em garantir condições básicas para que a relação pedagógica resulte significativa e viabilize o “currículo em ato”.¹³⁰ Só dessa forma a escola irá recuperar vida.

Defende que a aplicabilidade desses conceitos está comprometida pelo processo de idealização, portanto é preciso garantir políticas educacionais viabilizadoras das condições básicas sem as quais esses princípios axiológicos se perderão. É um ato de fala tão forte que o que se segue, quando fala da concepção de currículos, é quase uma deselegância. Pergunta se essa “concepção e, em consequência, a elaboração de diretrizes curriculares não deveriam se pautar pela simplicidade, sem o rebuscamento que encontrou em certos

130 Idem.

trechos do parecer”.¹³¹ Sua conclusão é um enunciado performativo na medida em que registra sua “resistência ativa” à atual hegemonia discursiva e conclui dizendo que nunca antes um governo teve condições tão favoráveis de promover o resgate da educação no país, “no entanto, contrariando estas expectativas, vê-se a situação agravar-se dia a dia, destruindo esperanças, afastando das escolas os melhores profissionais, com o sacrifício irrecuperável de novas gerações de brasileiros”.¹³²

A representante da ANPEd, Acássia Kuenzer, é mais contida, pois declara que sua colaboração para o Parecer resulta de discussões e debates realizados anteriormente pela sua instituição. Enumera alguns pontos positivos importantes no Parecer, tais como os princípios de flexibilidade e de autonomia; a possibilidade de reconstrução de uma proposta de ensino médio, organicamente relacionada com um projeto de sociedade mais justa e igualitária; o reconhecimento da diversidade em face das peculiaridades regionais e a possibilidade de manter-se uma habilitação profissional inscrita numa sólida educação geral. Lembra que princípios, tais como o da flexibilidade e da autonomia, do projeto de sociedade mais justa e igualitária e o reconhecimento das diversidades regionais eram temas que constavam da agenda dos educadores, assim, não havia porque não reconhecer o potencial do parecer 15/98. Destaca que a grande questão do ensino médio ainda se configura pela sua falta de identidade e conclama todos os interessados e principalmente o Conselho Nacional de Educação, a fim de que atentem para o fato de que o problema do ensino médio não se resolverá com diretrizes,

A presidente do Conselho Estadual de Educação de São Paulo, Bernadete Gatti, declara que há uma grande dificuldade de compreender as mudanças do ensino médio, diferentemente do que vem sendo feito: preparar o aluno para o vestibular ou para uma profissionalização pobre. Segue explicando que haverá uma fase de transição em que os educadores e alunos precisarão se adaptar às novas normas. A função formativa que na tradição estava reservada para a elite não se ajusta a uma alternativa educacional que deveria ser produzida para uma juventude, formada por milhões de famintos e excluídos, que deveriam conseguir criar suas próprias possibilidades, como se expressou a representante da SBPC. Volta à questão de um currículo com base nas competências e habilidades e refere-se à complexidade da questão, uma vez que entende que, da forma como estão apresentadas, as competências e habilidades estão separadas das práticas, e há o peso dos conceitos “fordistas” aplicados como proposta para a educação. A afirmação é

131 Idem.

132 Idem.

que não existem competências nem habilidades se elas não estiverem referidas a conteúdos objetivos dos campos disciplinares. Retorna, portanto, ao que seria mais confortável, um currículo clássico, defendendo que a ligação entre habilidades competências e conteúdos precisa ser elaborada para um currículo novo ter sentido.

Zilda Tokoi, representante da SBPC, comenta que, no que se refere à organização dos conteúdos curriculares, proposta no parecer, a SBPC está de acordo com a metodologia usada. As dúvidas surgem quanto à política da igualdade, à estética da sensibilidade e à ética da identidade, frisando a professora que essa matéria é totalmente abstrata. Ao que parece, esses conceitos não estavam sendo compreendidos como fundamentos, como fundantes de um percurso um “conjunto de princípios a partir dos quais se pode fundar ou deduzir um sistema, um agrupamento de conhecimentos” (Houaiss, 2001) e, portanto, nortes para pensar o currículo.

A conselheira relatora tentou esclarecer algumas questões importantes, principalmente a diferença entre os PCN e as DCN. Sua fala esclarece que os Parâmetros Curriculares Nacionais, são documentos expedidos pelo MEC com orientações curriculares, e são do ponto de vista legal, documentos de governo e possivelmente, os já publicados do Ensino Fundamental, tenham causado enorme impacto sobre o planejamento curricular das escolas. Não deixarão de ser, todavia, recomendações de um governo. Já as diretrizes curriculares nacionais, de acordo com a lei, são normativas e, deliberadas num foro de Estado, não seguem o ritmo político das administrações.

Com o sentido de esclarecer as ambiguidades presentes nos debates, por ocasião da divulgação dos PCN, comentou que o documento para o Ensino Médio que estava sendo preparado no âmbito do Ministério (PCN) seria complementar às diretrizes curriculares. E seguiu explicando que essa é uma mudança de ordem cultural, os Conselhos de Educação não mais definiriam currículos mínimos por curso, nível ou modalidade de ensino. O que eles definiriam agora seriam as diretrizes curriculares nacionais destinadas a orientar os sistemas de ensino e, sobretudo, as escolas, na concepção, elaboração execução e avaliação de seus projetos pedagógicos.

A conselheira relatora abordou uma das maiores polêmicas que é o conceito matriz das Diretrizes Curriculares: a Base Nacional Comum e a Parte Diversificada, previstas na LDB. Explicou que as duas partes são exigidas, tanto pelas características da clientela quanto as da região. O parecer busca, através da interdisciplinaridade e da contextualização, superar a solução de compromisso da LDB com a antiga ideia do núcleo comum.

Esses esclarecimentos proporcionam uma acomodação e assimilação no volume de informação tão recente. As audiências públicas têm essa função estratégica. Foucault é sarcástico, quando distingue três sentidos para estratégia, e reúne os três sentidos, como sendo “escolha das soluções ganhadoras”. No sentido de “racionalidade utilizada para alcançar um fim”, de acordo com Foucault, pode-se chamar de “estratégia de poder”, isto é, conjunto de meios utilizados para fazer funcionar ou para manter um dispositivo de poder. (CASTRO, 2009).

Ancorada na “estratégia de poder”, ao responder o comentário do professor Saviani, a respeito dos conceitos de igualdade e equidade, a conselheira relatora discordou, dizendo que no parecer essas duas definições estão colocadas como reconhecimento de diversidade e, portanto, desiguais devem ter tratamentos distintos, para que se alcance a igualdade.

Há de se entender que as respostas são assertivas e devolvem ao emissor o ônus do pseudo problema. Quanto à concepção dos currículos, a conselheira relatora pensa que só será possível vencer a complexidade da proposta pedagógica através da prática e afirma mais uma vez de forma peremptória “sobre os erros e acertos alcançados, se construirá o conhecimento”.¹³³

Percebe-se, portanto, que as repostas são “preenchimento (*remplissement*) estratégico” e provavelmente isso tenha lhe (conselheira relatora) custado as amarguras futuras.

2.10.3 O posicionamento dos sistemas educacionais privados

O Grupo de Escolas Particulares, que representa uma pequena parcela no universo da educação brasileira, considera que os alunos destas escolas também precisam, com urgência, de novas diretrizes e currículos. Para esse grupo não havia grandes razões para criticar. A partir do dispositivo “Parecer 15/98” estavam dadas as melhores condições de realização de seus sonhos: liberdade de escolhas e avaliação. A liberdade era o sonho e a avaliação não era terror, pois a maioria já estava habituada com os *rankings*, portanto não se constituía como problema.

O representante da Federação Interestadual de Escolas Particulares (FIEP) iniciou sua participação reconhecendo e aplaudindo o processo democrático com que foi conduzida a discussão dessas diretrizes. Destacou como sendo importante a composição da parte diversificada e da formação geral e a autonomia da proposta pedagógica, essencial no

133 Ata da audiência de 18/05/1998.

contexto da instituição.

O representante da Associação Brasileira de Educação (ABE) cumprimentou a relatora pela alta qualidade de seu Parecer, mas, principalmente, por não ter estabelecido currículos mínimos, grades curriculares, rol de disciplinas, habilitações básicas ou outras normas. Mencionou também os pontos que mais têm agradado os educadores: a flexibilidade e a autonomia das escolas.

A representante do Grupo das Escolas Particulares foi a única a apresentar um quadro mais crítico, comentando que, apesar de mais de 90% dos alunos das escolas particulares serem aprovadas nos vestibulares para as melhores faculdades do país, ainda assim o Grupo das Escolas Particulares entende que há muitos problemas no currículo do ensino médio dessas escolas. Dada a grande preocupação com os exames vestibulares, as escolas particulares têm privilegiado um currículo compartimentalizado e descontextualizado, como mostrou pesquisa realizada em 1998, em que alunos do ensino médio disseram que aquilo que estavam estudando não tinha nada a ver com suas vidas. As faculdades também argumentam que os alunos estão chegando ao ensino superior cada vez piores, sem ter ideia do curso que querem seguir. É impossível continuar trabalhando com um currículo que faz os alunos do ensino médio considerarem que a física e a química são as matérias que menos têm a ver com suas vidas e por isto foram as escolhidas para serem eliminadas da grade curricular. A preferência por geografia e história, apontada na mesma pesquisa, pode indicar que estes assuntos estão mais próximos de seu dia a dia. Referindo-se ao Parecer, ora em discussão, a representante do Grupo das Escolas Particulares ponderou que um currículo, que privilegia a responsabilidade, a autonomia e a solidariedade, aponta na direção de uma formação em que o contato com a vida e o mundo do trabalho venha a ser parte integrante, ao lado de competências e de sólidos conhecimentos.

A esse grupo de representante das escolas privadas a conselheira contra argumenta que não concorda, de maneira nenhuma, que esse Parecer estabeleça rigidez no sistema; ao contrário, a única questão inegociável são as 2.400 horas, divididas em 3 anos, no mínimo, de 800 horas letivas.

2.10.4 O posicionamento dos representantes sindicais

Optamos por incluir a representante da CNTE nesse grupo, uma vez que essa entidade é considerada como uma via de organização do sindicalismo docente.

A representante da CNTE expôs sua preocupação com a diferença sentida na separação entre o ensino propedêutico e o ensino profissional. Levantou dúvidas sobre as condições de possibilidade da autonomia das escolas e como se tornariam operacionais os dois procedimentos metodológicos da contextualização e da interdisciplinaridade. Lembrou também que as propostas da LDB são concretas, mas que não há, na prática, suporte para sustentá-las. Ou seja, avalia que as propostas estão idealizadas em relação à estrutura atual das escolas.

A questão do ensino de filosofia e sociologia tem sua defesa nos dois sindicalistas. A representante da CNTE, ao finalizar sua participação, demonstrou preocupação com o possível desaparecimento de certas disciplinas, como a filosofia, sociologia e psicologia.

O professor Lejeune Mato Grosso de Carvalho, representante da Federação Nacional dos Sociólogos, apresentou uma argumentação mais elaborada acerca dessa questão. Segundo ele, há o risco de certas disciplinas desaparecerem do currículo do ensino médio, como a sociologia, filosofia, psicologia, educação artística e educação física. O argumento teve por base um breve levantamento histórico da inclusão e exclusão da sociologia dos currículos escolares no Brasil. Perguntou se as áreas de conhecimentos propostas no Parecer podem ser interpretadas como negação de disciplinas, já que algumas escolas, ao reformar os currículos, excluíram disciplinas como filosofia, psicologia e sociologia. Sua preocupação se prende ao fato de que, como o Parecer não fixa a obrigatoriedade, cada escola terá liberdade de decidir seu próprio currículo, eliminando dele certas disciplinas.

Em resposta, a conselheira relatora enfatizou que está excluída do parecer qualquer determinação de que exista obrigatoriedade de uma disciplina determinada neste currículo. Ela pensa que está resolvida, portanto, a questão da sociologia, da psicologia e da filosofia, enquanto cargas horárias específicas nas grades curriculares e respectivas exigências cartoriais dos que ministram estas aulas. Ora, esse posicionamento categórico tem a função de desestruturar qualquer possibilidade de diálogo, é um posicionamento doutrinal e o que tudo indica inegociável. “Não cabe ao Conselho Nacional de Educação estabelecer disciplinas específicas e não será a Câmara de Educação Básica que o fará”. Como a parte diversificada estava aberta, com certeza a única possibilidade seria inserir ou desenvolver essas disciplinas nos projetos pedagógicos específicos. O mais contundente é o que devolve aos professores: estava resolvido o problema das respectivas exigências cartoriais dos que ministram estas aulas. Com esse enunciado ela assina o atestado neoliberal, não importa se não é o título que historicamente gostaria de receber, o registro está feito.

As palavras do CONSED soam como avaliação positiva da estratégia. O enunciado “pela primeira vez o ensino médio deixou de ser secundário nos debates das políticas educacionais” fecha uma parceria que havia se instalado desde o Seminário Internacional em janeiro de 1998. A representante salientou que a conselheira Guiomar, em seu parecer, foi particularmente feliz, pois conseguiu consolidar uma proposta inovadora que garante a necessária flexibilidade na organização curricular, respeitando fielmente o espírito da LDB. Outro mérito da proposta de diretrizes, apontado pelo CONSED, é o acolhimento integral do princípio federativo que rege a organização do sistema educacional brasileiro. A respeito da proposta pedagógica, esse Parecer, de acordo com o CONSED, abrirá caminho para a discussão da formulação e execução das políticas, compartilhadas entre os conselhos e as secretarias estaduais.

Em suma, a cooptação aparece como estratégica de mão dupla. A conselheira relatora se configura como porta voz, como articulador estratégico dos novos tempos - buscando consenso na participação afirma a vontade política da “Razão de Estado”.

Todos esses problemas são, em parte, superados com a Lei 11.684/2008 que torna obrigatórias as disciplinas filosofia e sociologia no ensino médio. Digo, em parte, porque permanecem vários problemas – falta de professores qualificados para o ensino dessa disciplina e excesso de disciplinas no currículo do ensino médio, além do crônico e “insolúvel” problema “como ensinar filosofia, filosofando?” Esta é a questão tratada no terceiro capítulo desta tese apresentada a seguir, a formação docente, sob a ótica de Derrida, quando discute as antinomias do ensino de filosofia.

2.11 As estratégias do desejo

Acompanhando a tramitação nas casas legislativas podemos identificar as estratégias do desejo, que foram colocadas na pauta para que a Filosofia e Sociologia se tornassem obrigatórias na escola média brasileira contemporânea.

Logo após a aprovação da lei 9.394/96, em 1997, foi apresentado à Câmara dos Deputados o primeiro projeto que trata da questão - Projeto de Lei nº 3178-A/97 - de autoria do Deputado Padre Roque (PT-PR). A solicitação era bastante simples, apenas "acrescenta um inciso ao caput do art. 36 e suprime o inciso III do parágrafo 1º do art. 36 da lei 9.394/96", o que significava incluir a obrigatoriedade da Filosofia e da Sociologia.

O discurso justificador evocava argumentos clássicos da necessidade de que fosse uma disciplina presente no currículo, tal como outras disciplinas, com carga horária

própria e professores com formação específica nas áreas em questão. O argumento mais consistente recuperava o texto de Franklin Leopoldo da Silva, que historicamente era um militante do retorno do ensino de Filosofia. Desde o movimento de 1982, participava de todas as iniciativas nessa direção. Um dos seus melhores argumentos estava publicado no seminário da SEAF, realizado em São Paulo (NIELSEN, 1986). A publicação desse seminário tornou-se um texto chave que passou a fazer parte de todos os programas de ensino para formar professores de Filosofia. No deserto das publicações sobre o tema ensino de Filosofia, representou um marco das aulas que plantavam a esperança de poder ensinar a Filosofia. Ele afirmava que:

Não devemos nos iludir com o adágio "não se aprende Filosofia", algo que pode levar a um comodismo ou a uma descaracterização da disciplina. O que a Filosofia tem de diferente das outras disciplinas é que o ato de ensiná-la se confunde com a transmissão do estilo reflexivo, e o ensino da Filosofia somente logrará algum êxito na medida em que tal estilo for efetivamente transmitido. (SILVA *apud* NIELSEN, 1986)

Fazendo valer esse argumento da necessidade de ser disciplina e de ser obrigatória, o "PL do Padre Roque", como passou a ser chamado nas mobilizações, reforça essa necessidade, após o longo processo de ausência das duas disciplinas. Essa seria a medida necessária para a consolidação da base humanista para a educação brasileira. A abertura que a Lei 9.394/96 havia apresentado ensejava esforços para a consolidação da inclusão da obrigatoriedade.

Se o art. 36 § 1º, da versão final promulgada, afirmava que os estudantes egressos do Ensino Médio deveriam "demonstrar conhecimentos de Sociologia e Filosofia" e ambas foram grafadas com letras maiúsculas é possível que a intenção era de que fossem ensinadas na condição de disciplinas a todos os estudantes de escolas médias.

Como a ideia do ensino de Filosofia como assessoria metodológica para a interdisciplinaridade não era exatamente uma novidade, o argumento do Franklin Leopoldo contestava essa possibilidade, afirmando: "Não devemos, portanto, entender que a Filosofia estará no currículo do Segundo Grau em função das outras disciplinas, quase num papel de assessoria metodológica" (SILVA, 1992). A defesa era por um lugar específico dentro do currículo, não deveria ser apenas *mais uma* disciplina. Uma vez que a LDB era assertiva em relação ao exercício da cidadania, o argumento reforçava a função do ensino de Filosofia capaz de favorecer a articulação do indivíduo enquanto ator social, se entendermos que "o autêntico processo de socialização requer a consciência e o reconhecimento da identidade social e uma compreensão crítica da relação homem-

mundo.” (SILVA, 1992). Nesse sentido, ao defender a inclusão da Filosofia no currículo do ensino médio, já afirma Franklin Leopoldo:

Existe, portanto, um lado pelo qual a Filosofia ocupa na estrutura curricular uma posição análoga a qualquer outra disciplina: há o que aprender, há o que memorizar, há técnicas a serem dominadas, há, sobretudo, uma terminologia específica a ser devidamente assimilada. No entanto, isso ocorre de forma concomitante à assimilação dos conteúdos específicos, da carga de informação que pode ser transmitida de variadas formas. (...) No entanto, seria grave infidelidade ao espírito filosófico entender que a Filosofia virá se agregar ao currículo apenas para tornar-se mais uma parte de um todo desconexo, ou pelo menos com profundos problemas de interação e conexão. (SILVA, 1992)

Enfim, todo o discurso justificador da inclusão da Filosofia e Sociologia se respaldou no texto do Franklin Leopoldo e Silva, no qual o argumento em defesa da metodologia do ensino de Filosofia insistia na premissa de que não deveria se prestar a arranjos e deveria contar inclusive com profissionais qualificados para esse ensino.

Como bom conhecedor dos trâmites e da necessidade de cercar todas as frentes, Padre Roque apresenta a “Indicação N. 865-1997 sobre os "Parâmetros e Diretrizes Curriculares do Ensino Médio". Nesse indicativo sugere que Ministro de Estado da Educação e do Desporto viabilize a inclusão obrigatória das disciplinas Filosofia e Sociologia, nos "Parâmetros e Diretrizes Curriculares do Ensino Médio". Na justificativa retoma os argumentos de valorização do ensino das Humanidades no currículo do ensino médio.

Qualquer que seja o rumo que ele venha assumir - se propedêutico ou de caráter profissionalizante - o certo é que o educando, como pessoa ou cidadão, necessita do ensino da Filosofia e da Sociologia para o desenvolvimento de uma consciência cidadã, para sua melhor inserção crítica, seja no mundo do trabalho, seja na sociedade como um todo. (ZIMMERMANN, 1997)

Uma vez mais o maior fortalecimento vem do discurso internacional. A recente "Declaração de Paris para a Filosofia" (1995), a partir do colóquio internacional da UNESCO, intitulado "Filosofia e Democracia no mundo", afirmando que "o ensino de Filosofia deve ser preservado ou estendido onde já existe, criado onde ainda não exista (...)". Ao mesmo tempo ressaltava-se que "o ensino de filosofia favorece a abertura do espírito, a responsabilidade cívica, a compreensão e a tolerância entre os indivíduos e os grupos." (UNESCO, 1995)

A outra frente era a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE), juntamente com a equipe técnica da Secretaria da Educação Média e Tecnológica. O discurso justificador sugeria igualmente que a CEB/CNE viabilizasse a inclusão obrigatória das disciplinas Filosofia e Sociologia no currículo escolar. Ou seja, era

necessária uma vontade convergente de todas as instâncias para que se viabilizasse o desejo da inclusão da obrigatoriedade da Filosofia e da Sociologia no currículo de ensino médio.

Esse movimento do desejo pelo retorno contava com a mobilização de vários cursos de Filosofia em diferentes universidades. Tanto o PL como a sugestão para o PCN produziram uma mobilização nacional que ocupou os fóruns de debate tanto da Filosofia como da Sociologia e moções foram votadas e encaminhadas. A Declaração de Paris passou a ser a bandeira necessária para a aglutinação em torno do tema. O argumento era que não se tratava somente de apreender conteúdos tecnológicos já elaborados, mas desenvolver a capacidade de compreendê-los, criticá-los e de produzir ciência. Trata-se de manejar estruturas de pensamento e resolver problemas, formando as condições básicas para o pensar, em todos os campos, inclusive o tecnológico. Como destaca o documento da Unesco:

Uma educação filosófica amplamente difundida, sob uma forma acessível e pertinente, contribui de maneira essencial para a formação de cidadãos livres. Exercita, com efeito, a julgar por si mesmo, a confrontar argumentos discursivos, a respeitar a palavra dos outros, a submeter-se somente à autoridade da razão. Deste modo, é ainda, incontestavelmente, uma escola de liberdade. (...) Neste sentido, tudo o que favoreça a possibilidade de uma educação filosófica contribui para construir 'as defesas da paz no espírito dos homens', tarefa constitutiva da UNESCO. Esta organização teve sempre por vocação sustentar o desenvolvimento da educação filosófica, tanto para os jovens quanto para os adultos. (UNESCO, 1995)

A rede que vai se constituindo em torno desse projeto possui tanto o caráter de pesquisa sobre Filosofia no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, como de constituição de um movimento de defesa da permanência da disciplina de Filosofia no Ensino Médio.

A partir dessas mobilizações para projetos de pesquisa, foram plantados os encaminhamentos futuros que através do tempo irão consolidar a promulgação da Lei 11.684/2008. Inicialmente pretendeu-se o levantamento de dados locais e regionais, como pressuposto básico para conhecer a realidade da Filosofia nas escolas; conduzir o debate com vistas a elaborar um currículo para a disciplina de Filosofia, considerando as experiências locais; buscar materiais internacionais sobre a importância e situação da Filosofia no Ensino Médio e as propostas de currículo desenvolvidas em outros países.

Quanto ao trabalho de mobilização, as ações foram no sentido de se constituir uma Rede Nacional, integrando educadores que ensinam Filosofia e rede de grupos e pessoas interessadas em organizar tanto os grupos locais como realizar encontros nacionais de Filosofia no Ensino Médio; esses encontros deveriam organizar debate sobre os

currículos e proposta de criação de entidades filosóficas regionais e nacionais de Filosofia no Ensino Médio.

Sem dúvida, para quem carregava as frustrações a partir de 1982, foi um momento intenso, otimizado pelo acesso via web. Alguns estados foram mais consistentes na organização dessa mobilização, entre as propostas constava publicar artigos nos periódicos dos sindicatos de professores da rede pública e particular que colocassem a questão da importância cultural e política do exercício do filosofar, bem como ressaltassem a necessidade da obrigatoriedade da disciplina no currículo do ensino médio; buscar apoio formal e ativo junto aos departamentos de Filosofia de faculdades e universidades, levando assim, a discussão ao público universitário.

A certeza da aprovação era tão clara que as estratégias implicavam em expor as perspectivas sobre o ensino Filosofia aos Conselhos Estaduais de Educação e acompanhar de perto as normatizações e regulamentações que iriam ser encaminhadas à Secretaria de Estado da Educação; acompanhar a distribuição que o MEC faria junto às escolas por meio dos Departamentos de Ensino Médio de cada estado.

Isto implicava em buscar apoio junto a CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação), além de manter contato, enviar e solicitar materiais e, se houvesse necessidade, orientar a ação de grupos e/ou pessoas integradas ou simpáticas às propostas de ensino Filosofia; realizando seminários estaduais e reuniões de trabalho em nível nacional, objetivando avaliar o movimento e estabelecer diretrizes comuns.

No momento de tramitação do PL do Padre Roque, as bases estavam mobilizadas, junto com as entidades nacionais e de alguma forma a sociedade civil (por meio da imprensa) e se consideravam contempladas pela LDB 9.394/96, no art. 36 §1º. A chance de não ser aprovado o PL nº 3.178-A/97 não entrava na conta da mobilização.

O Projeto de Lei nº 3.178/97 da Câmara dos Deputados, depois da tramitação nas Comissões, recebe apoio, como se vê no próprio documento de Álvaro Dias: “na Câmara dos Deputados, a Comissão de Educação, Cultura e Desporto manifestou-se favoravelmente à proposta. A Comissão de Constituição e Justiça e de Redação, por sua vez, emitiu parecer pela constitucionalidade, juridicidade e técnica legislativa” (Álvaro Dias, PSDB-PR) e passa a Projeto de Lei nº 9, de 2000, que a Mesa Diretora da Câmara dos Deputados veta totalmente. (MSC 1073/01-PE e MSG 631/01-CN).

As razões do veto foram publicadas no Diário Oficial de 09 de outubro de 2001. Na “MENSAGEM Nº 1.073, de 8 de outubro de 2001”, após quatro anos de tramitação de PL 9/00 (como ficou conhecido o projeto de lei do Deputado Padre Roque), o Presidente da

República dirigindo-se ao Presidente do Senado Federal, afirma textualmente:

Comunico a Vossa Excelência que, nos termos do parágrafo 1º do artigo 66 da Constituição Federal, decidi vetar integralmente, por contrariedade ao interesse público, o Projeto de Lei nº9, de 2000 (nº 3.178/97 na Câmara dos Deputados), que Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. (DO de 09/10/01, p. 006)

Ao Ministério da Educação, coube construir as razões para o veto. Dois argumentos são preponderantes, evocando além do art. 210 da Constituição Federal que reafirma a competência dos estados “(...), o art. 211 da Constituição Federal em seu § 35, preceitua que os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio”. Esse seria o primeiro argumento, portanto, ao emanar do governo central “o projeto de inclusão da Filosofia e da Sociologia como disciplinas obrigatórias no currículo do ensino médio implicará na constituição de ônus para os Estados e o Distrito Federal”. Esse argumento fortalece o segundo argumento que aponta que “(...) não há no País formação suficiente de Profissionais para atender a demanda que advirá caso fosse sancionado o projeto”. Consequentemente, a recomendação do Ministério da Educação é que “(...) seja vetado na sua totalidade por ser contrário ao interesse público”.

Esse veto caiu como um detonador na mobilização construída em torno da obrigatoriedade do ensino de Filosofia e Sociologia. O veto veio confirmar o que já estava previsto, após a aprovação, em 1998, das Diretrizes para o Ensino Médio, no Parecer 15/98: a não obrigatoriedade do ensino de Filosofia.

As reações corresponderam ao tamanho da frustração e foram explicitadas de forma contundente, sobretudo, pelo o autor do projeto:

Fiquei surpreso e decepcionado com o veto, principalmente pela fragilidade dos argumentos usados pelo Presidente. Não é verdade que faltam professores, e a inclusão das disciplinas não aumenta os custos do Estado, pois é uma questão de remanejamento disciplinar. A maioria das escolas particulares tem Filosofia e Sociologia, e é errado negar isso aos alunos da rede pública. (DEP. PADRE ROQUE ZIMMERMAN (PT-PR))

Algumas outras reações foram explicitadas por meio da imprensa. Entre os professores de Filosofia, destaca-se Ghiraldelli, professor da UNESP (2001), que afirma que o argumento sobre gastos contradiz com os gastos com a qualidade duvidosa na formação de professores de modo geral. Mesmo pessoas controvertidas, como Olavo de Carvalho, professor de Filosofia da Faculdade da Cidade (Rio de Janeiro) e colunista do grupo Globo, deixam transparecer uma interrogação:

Esse projeto tem que ser repensado. Precisa ser discutido em nível nacional, e não na base do lobby. Nós temos que nos dedicar, antes de qualquer coisa, à formação de professores. Não é possível pensar em formar alunos antes de

formar os docentes. Precisam ser criadas condições reais para a inclusão dessas disciplinas, não dá para simplesmente baixar um decreto e encerrar a questão. (CARVALHO, 2001)

Do ponto de vista dos representantes dos discursos oficiais, os argumentos reforçam o veto. O Ministro da Educação, Paulo Renato Souza, considerou o projeto uma "volta ao passado" (FSP, 10/10/2001). Para o ministro, a proposta representava um retrocesso no perfil curricular do ensino médio, que valoriza a interdisciplinaridade no lugar do ensino de disciplinas de forma estanque.

Nas palavras do Dr. Rui Berger, secretário de Ensino Médio do MEC, o ministério não é contra o ensino de Filosofia e Sociologia, mas sim do ensino dessas matérias em disciplinas específicas. Ele lembra que o próprio Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) traz questões das duas matérias nas provas. Na opinião de Berger, esses temas devem ser tratados por meio de projetos interdisciplinares, como já está previsto na LDB. (FSP, 10/10/2001)

Na fala da coordenadora da elaboração dos PCN – Ensino Médio Eny Marisa Maia:

A presença da Filosofia e da Sociologia no ensino médio é muito importante, mas os fundamentos dessas duas disciplinas podem ser trabalhados em outras matérias como História, Geografia e Português. Aliás, se um professor de História não discute questões filosóficas e sociológicas em sua aula, ele não é um bom professor. Creio que um currículo sobrecarregado de disciplinas é até prejudicial para que ocorra um aprendizado realmente efetivo e satisfatório. (Folha de São Paulo, em 10/10/2001)

Essa série de manifestações discursivas apresentam uma regularidade e seus sistemas de interdições. O que a análise desse discurso deixa claro é que não existe uma universalidade nem na recusa e nem no desejo. O jogo das correlações funcionais desvela o quanto o ensino de Filosofia na escola brasileira contemporânea convive com os sistemas de rarefação como diz Foucault (2011b). O discurso sobre o ensino de Filosofia na escola média brasileira constitui práticas descontínuas. Tanto que esse veto torna-se um “escândalo” no ponto de vista da mobilização construída em torno do tema. O fato é que ficou como marca do presidente sociólogo que não quer que os jovens aprendam a Sociologia.

O tema é retomado em um novo Projeto de Lei apresentado tão logo ocorre a mudança de governo. O Deputado Ribamar Alves (PSB-MA) apresenta o Projeto de Lei nº 1641, de 2003, com o mesmo projeto do Padre Roque, propondo a mudança da LDB. Apesar de ser o mesmo projeto, o discurso traz outro escopo, resgata o Parecer 15/98 e contra argumenta desconstruindo o discurso do Parecer na sua contra hegemonia. Utiliza

amplamente o discurso filosófico resgatando a história da Filosofia como respaldo justificador da pertinência de ensino de Filosofia para o Ensino Médio. Esse discurso como *dispositivo* consegue retomar o discurso interno da instituição e reafirma em relação às DCNEM “(...) apenas o fato de se chamar a discussão para os fundamentos, seria motivo de sobra para que a Filosofia atravessasse todo esse ciclo educacional como disciplina.” (PL 1641/03). Nessa estratégia, torna-se mais enfático quando louva as iniciativas anteriores e professa que:

É preeminente o discurso que a educação brasileira vem tomando nos últimos anos, especialmente, após a aprovação da lei 9394/96 (LDB). Há toda uma fala que provoca referendar o tema da educação, como a mais avançada que tivemos na história brasileira “uma revolução silenciosa”. (ALVES, PL 1641/03).

O que está em jogo é construir o discurso do desejo beneficiando-se de uma série de alianças táticas. As DCNEM estão aprovadas e regulamentadas nas instâncias de regulação CEB/CNE e MEC e a mudança do art. 36 § 1º está vetada. De que maneira seria possível “conquistar” formas para mitigá-la de acordo com as hierarquias estabelecidas? Trata-se de um novo governo e, portanto, torna-se possível a revisão. O novo/velho projeto de lei PL afirma de forma contundente em sua extensa justificativa que:

As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio - DCNEM impõem o caminho que prima pelos “princípios estéticos, políticos e éticos que inspiram a LDB e, por consequência, devem inspirar o currículo”, posto que estes conceitos fundamentaram o novo ensino médio brasileiro. Elas informam no seu bojo um espírito democrático que busca fundamentar um novo Ensino Médio e, segundo, este documento do Ministério da Educação, que só ratifica substancialmente a importância e necessidade da Filosofia, quando infere que os fundamentos do Ensino Médio se assentam sob os conceitos da estética, política e ética. (ALVES, PL 1641/03).

Dessa forma, colocando o discurso oficial como parâmetro, refaz o mal estar do veto e retoma a mobilização necessária para revitalizar o movimento, que reocupará todas as instâncias de debate com o objetivo de rever o art. 36 § 1º. Esse novo PL é um dispositivo aglutinador das controvérsias e vai exercer um papel estratégico fundamental.

Essas tramitações também contaram com audiências públicas, reunindo representantes da Filosofia, Sociologia e entidades convocadas pela Câmara dos Deputados, em 24 de junho de 2003, conduzida pelo deputado Gilmar Machado (PT-MG). Os debates foram partilhados por todo o movimento de mobilização, conduzido, sobretudo, pelo Sindicato dos Sociólogos do Estado de São Paulo.

Da mesma forma, o Projeto de Lei nº 04, de 2005, de autoria do Senador Álvaro Dias (PSDB-PR), chega ao Senado e no que “concerne à conformação jurídica e

constitucional, a proposição não reclama reparos, apresentando-se adequada à técnica legislativa”. Portanto, em decisão terminativa, o Parecer nº 1.809, de 2005, sobre o Projeto de Lei do Senado nº 4, de 2005, de autoria do Senador Álvaro Dias, que altera o inciso III do art. 36 da Lei nº 9.394, de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, recomenda inserir o estudo da Filosofia e da Sociologia nos currículos do ensino médio. É relator dessa matéria o Senador Paulo Paim.

Esse momento concretiza a convergência de todas as instâncias em relação à inclusão da obrigatoriedade da Filosofia e da Sociologia. Tanto a aprovação no Senado como o Parecer CNE/CEB nº 38/2006, seguido da Resolução nº 4/2006, que altera a Resolução de nº 03/98. No seu art. 10º § 2º, supressão da alínea *b* e inclusão do § 3º com a seguinte redação: “As propostas pedagógicas das escolas deverão assegurar tratamento de componente disciplinar obrigatório à Filosofia e Sociologia”. Na CEB/CNE o conselheiro relator foi César Russi Callegari, Murilo de Avellar Hingel e Adeum Hilário Sauer. A mobilização envolveu caravanas de ida a Brasília, convocação em todos os estados e imprensa disponível para acompanhar toda a tramitação.

As estratégias do desejo estavam tecidas de forma irreversível, contando com o apoio de todas as estruturas do poder dentro do Ministério da Educação, como a Coordenação Geral de Políticas do Ensino Médio e a Diretoria do Departamento de Política do Ensino Médio, a Câmara de Ensino Básico dentro do CNE e, ainda, a Câmara dos Deputados e o Senado. Segue, portanto, com todas as garantias possíveis para ser sancionada, em 2008, a Lei nº 11.684 que enfim altera o art. 36 § 1º e torna obrigatória a Filosofia e a Sociologia.

Por mais inusitado que pareça, ainda hoje é matéria controversa. Tanto que foi publicado via web que o deputado federal Izalci Lucas Ferreira (PSDB-DF) apresentou seu projeto de lei que tinha como proposta eliminar a obrigatoriedade da Filosofia e da Sociologia no Ensino Médio brasileiro. O deputado vem propondo a retirada de ambas as disciplinas do currículo do Ensino Médio, embora “(...) recebendo amplas críticas dos segmentos mais esclarecidos, apresentou, em novembro de 2013, à comissão de Educação o PL nº 6.003/2013, o qual, por sensatez, foi reprovado por completo”.

CAPÍTULO 3

PRESSUPOSIÇÃO FILOSÓFICA SOBRE O ENSINO DE FILOSOFIA

A pressuposição filosófica sobre o ensino de Filosofia, embora tenha ares de pseudo problema, tem o foco na problemática da ensinabilidade filosófica, sobretudo, quanto se trata de formar futuros professores de Filosofia. Como afirma Muglioni (1979), o problema talvez não seja pedagógico, mas essencialmente filosófico. Ao tratar da função social do ensino de Filosofia, localizamos na educação escolar a possibilidade de identificação da sua função social, pois o conhecimento não é apenas contemplação, se fundamenta sobre os resultados de uma práxis humana que, nesse caso, para o filósofo, se configura em exercer o papel de educador. A escola como um espaço da polis hoje se identifica simbolicamente com a *àgora* grega. Para esse espaço convergem todos os conflitos os dilemas e os paradoxos do próprio existir, fazendo da escola um processo permanente de construção social. Isso porque, no novo pacto social, a escola não é mais o segundo espaço de socialização senão o primeiro.

Poucas disciplinas suscitaram tantos debates, desde aquele que versou sobre a idade correta para aprender Filosofia, como aquele em que se discutiu quantas horas são necessárias dentro do currículo escolar, se será uma disciplina da grade curricular, um tema transversal ou a articuladora da interdisciplinaridade e, sobretudo, a discussão sobre seus objetivos (para quê) e seus conteúdos (o quê). Mas, somente a partir da criação moderna do ensino secundário e o estabelecimento de programas escolares é que esse conjunto de problemas tornou-se crucial: ensinar a quem, como e por quê? Um dos aspectos mais difíceis desse problema é o que decorre, não apenas da questão finalista «por quê?», mas, da interrogação em relação aos seus destinatários «para quem?». A questão se agrava quando se trata de justificar a inserção da Filosofia, como disciplina, no espaço escolar contemporâneo. Isso se deve à autonomia historicamente crescente das diferentes ciências, que sentem a necessidade de “escantear” a Filosofia e a facilidade com que decretamos, radicalmente, o abandono do ensino de Filosofia, como ocorreu no Brasil e em vários outros países que, mesmo não levando a efeito, sempre sentiram a ameaça desse abandono. O debate sobre o ensino de Filosofia não será filosoficamente interessante se não conduzir a um debate profundo sobre o ensinável e o não ensinável, isto é, se ele não focalizar o

«por quê», o «como» e «o quê» ensinar de Filosofia nas escolas brasileiras contemporâneas.

O papel do ensino de Filosofia não é evidente; não existem provas tangíveis sobre a necessidade de se ensinar Filosofia. O debate permanece aberto, os argumentos oscilam entre uma grande importância para as atitudes, as habilidades as competências cognitivas ou o retorno reflexivo sobre os problemas do mundo da vida. Mas, é necessário encontrar uma resposta mais clara, que possa encorajar o estabelecimento de um inventário, de uma cartografia das dificuldades que aparecem nos debates sobre o ensino de Filosofia. Entre essas dificuldades, está a dificuldade clássica entre ensinar Filosofia ou ensinar a filosofar. Esse não era um dilema da idade clássica da Filosofia, pois ensinar Filosofia nunca se desvincula do ensinar a filosofar. O que incomodava era a existência dos sofistas com suas verdades relativizadas, com sua contextualização pedagógica, com sua percepção aguçada identificando seus interlocutores, enfim, no pleno uso da *doxa* como ferramenta pedagógica. Sócrates será o primeiro a denunciar o uso da *doxa* e condenar a atividade dos sofistas. Essa «condenação» irá atravessar os tempos e irá instalar a busca da verdade universal. Kant usa desse divisor de águas para definir o que é um verdadeiro filósofo.

Primeiramente, em sua obra *Lógica*, assim como Sócrates, Kant introduz uma oposição entre o filósofo e o sofista: “o verdadeiro filósofo deve, pois, fazer, pensando por si próprio, um uso livre e pessoal de sua razão e não imitar servilmente”. Ele alerta, igualmente, contra o uso da dialética, que denuncia como “um uso cujo único fim é dar a seu entendimento uma aparência de *verdade* e de *sabedoria*”. Trata-se da incompatibilidade entre os “processos do simples sofista, (...) e a dignidade do filósofo que conhece e ensina a sabedoria”. A determinação dessa dicotomia não é fácil, como o mostra o diálogo *Protágoras* de Platão.

Por que devemos nos referir mais especificamente a esse diálogo? Porque é da especificidade do ensinável que Sócrates duvida. Esse texto, que tem como tema central o debate sobre o que é passível, ou não, de ser ensinado da *aretè*¹³⁴, não contém, de maneira nítida, a problemática do que é passível de ser ensinado.

É possível, apesar de tudo, esclarecer essa oposição que Kant define em sua *Lógica* e que nos aparece como um eco do debate engajado, no *Protágoras*, entre Sócrates e Protágoras sobre o ensino da virtude (*aretè*). Buscando definir o sofista, Sócrates pergunta a este último “qual é a matéria na qual o sofista é, ele próprio, sábio e torna sábio seu

134 Virtude, conceito grego de excelência.

aluno” (*Protágoras, 312e*)¹³⁵. Pergunta à qual Protágoras responde, definindo o objeto de seu ensino: “essa ciência é a prudência que, nos assuntos domésticos, lhe ensinará a melhor maneira de governar sua casa e, nos assuntos da cidade, colocá-lo-á melhor para agir e falar por ela” (*318e-319a*), buscando, assim, determinar o que ele propõe como ensinável¹³⁶.

Ora, é exatamente da especificidade do ensinável que Sócrates duvida: “é, sem dúvida, uma bela ciência que tu tens aí (...). Eu não acredito, Protágoras, que nós possamos ensinar essa ciência” (*319a*). Sobre o que se fundamenta essa divergência, de onde, em grande parte, se destacam as figuras dicotômicas do filósofo e do sofista? O que Sócrates afirma é que existem saberes de ordem técnica, como a arquitetura, e que estes são ensináveis; e que há outros, de outra ordem, como a administração do Estado, que não se ensinam e para os quais não se conhecem profissionais, mas dos quais todos podem falar, o que não é o caso dos primeiros. Protágoras afirma, ao contrário, que o critério da especialidade, no que concerne à *aretè*, é inadequado: é por isso que o mau flautista deve dizer o que é e o que não é um bom flautista, ao contrário do homem injusto, que, se é publicamente reconhecido como tal, comete uma asneira, já que “é loucura não simular a justiça” (*323b*), e isso porque, de acordo com Protágoras, quem não participa da justiça se exclui da humanidade. Temos, aqui, a definição de uma comunidade humana que se situa além das divisões e da especificidade do saber e da competência dos homens e que, na verdade, constitui a humanidade como tal. Como podemos notar, em tal sociedade, os sofistas, segundo Protágoras, desempenham um papel especialmente importante: eles representam os *especialistas do geral* que, como elementos comuns à humanidade, constituem, cada um, seres humanos.

O critério socrático da especificidade tendo sido, assim, afastado, Protágoras afirma ainda que a *aretè* não é “um dom da natureza ou um efeito do acaso, mas (...) algo que se pode ensinar ou se adquirir pelo exercício” (*323c*): nunca se censura alguém pelo que tenha naturalmente de negativo, como a feiura ou a fraqueza física, ao contrário, do que se passa para as qualidades que podem ser o resultado de uma “aplicação, do exercício e do estudo” (*323d*). Mas, permanece a interrogação socrática: a aplicação, o exercício e o

135 Esta técnica de referência identifica nos textos clássicos de filosofia o número do parágrafo em que se encontra o texto.

136 Essa determinação, como deve se notar, tem uma relação com a purificação de uma ordem terminal do ensino sofista, anunciada aqui por Protágoras, e que mais tarde será definida no currículo por Sócrates, que imporá ao aluno um período propedêutico para poder ter acesso a seu ensino (cf. Marrou, H.I., *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité*, t.II, p. 136).

estudo de quê? O que Sócrates afirma é que se ensina unicamente o que se possui, o entendimento, articulando *saber* e *o que é passível de ser ensinado*. O que ele não reconhece em Protágoras é justamente esse saber, razão por que ele lhe contesta a possibilidade de transmiti-lo. Como afirma Guthrie (1997), comentando esse diálogo, “aquilo que o homem pode dar a outro, através do ensino, é o entendimento”, porque a virtude, para ser ensinada, deve ser um entendimento. Nesse sentido, poder-se-ia pensar que no *Menon*, avança-se em direção a uma determinação mais precisa do que é, ou não, ensinável, estabelecendo, além da equivalência, no plano da ação, qual é a diferença entre saber (ciência) e opinião verdadeira (97B): as opiniões verdadeiras são fugazes, “elas se escondem de nossa alma” (98a), a menos que não se consiga ligá-las “pelo entendimento racional de sua causa”. O que se espera pela rememoração: “é a reminiscência, como disso nos convencemos anteriormente. Se estão encadeadas, elas [as verdadeiras opiniões] se tornam, primeiramente, ciências, em seguida, estáveis”. Esse saber não é definitivo, pois nele se define, claramente, a diferença entre duas ordens, a da *doxa* verdadeira e a da *épistémè*, por meio da existência do encadeamento e da estabilidade. Equivalentes na *ordem da ação*, elas não o são na *ordem do saber*, e é nessa distinção que se baseia a crítica endereçada por Sócrates aos sofistas, a Gorgias, por exemplo.

Quando se diz que o método do sofista pode ser, no que diz respeito ao que é justo ou injusto, “o operário da persuasão que faz *crer*, não do que faz *saber* relativamente ao justo e ao injusto” e ainda que “o orador não é apropriado para *instruir* os tribunais e as outras assembleias sobre o justo e o injusto: ele só pode lhes dar a *crença*” (454e-455a), o que é muito diferente. A persuasão que o sofista exerce sobre aquele que “aprende”, dado que ela não se faz acompanhar por esse saber, nada mais é do que uma maneira de “aparecer aos olhos dos ignorantes, mais sábio do que os que sabem” (459c). A arte da oratória necessitaria, segundo Sócrates, ser precedida da aprendizagem do que é justo e do que é injusto, pois, como se pode pretender ensinar o que é justo se não se admite não saber em que ele consiste? O que Sócrates recusa à arte da oratória e à sofística é que tenham elas conteúdos ensináveis, e o que ele tenta exigir do sofista é que submeta a virtude à ordem do saber, tornando, assim, possível a capacidade de ensiná-la.

Entretanto, a Filosofia e a Sofística buscam determinar, na verdade, duas ordens distintas de capacidade para serem ensináveis. A Sofística, insistindo sobre o caráter comum da *aretè* e dos fundamentos da educação, procura somente prolongar, por meio do ensino, a educação geral que é o dado fundamental no centro de toda comunidade humana. A Filosofia, pelo contrário, faz o ensino depender da instauração de uma *ordem de*

aquisição do saber, que a torna, não apenas possível, mas também necessária. Essa ordem é encontrada referindo-nos ao Ménon: existe um entendimento que não pode ser totalmente ensinado do exterior, mas que deve *partir* do *próprio* aluno. Se a demonstração geométrica feita pelo escravo constitui, como parece ser o caso, o modelo do que é passível de ensino, é preciso, necessariamente, concluir que: da disposição do aluno para aprender, tanto quanto de sua ligação com a ordem do saber, depende o que é passível de ensino.

Se a teoria da reminiscência permite responder à objeção sofista, segundo a qual, se não se sabe o que é a virtude, não se pode ensiná-la (por exemplo, em *Ménon*, (80 d-e)¹³⁷, por que ela supõe que, pelo método hipotético, já se sabe o que é a virtude. O que se busca assim determinar é, primeiramente, o objeto da ciência e, em seguida, a possibilidade de acesso a esse objeto, único meio de garantir a coincidência do ensino e da ciência.

Podemos, agora, seguir mais claramente por onde passa a controvérsia entre as posições socrática e sofística, quanto ao que é possível ensinar. Segundo o sofista, para quem a «superioridade de seu saber se constata por seus efeitos» Guthrie (1997), a possibilidade de ensino da *aretè* se justifica pela *necessidade prática*, sem que se faça referência a nenhuma outra ordem, e afastando a consideração de uma disposição para o ensino, já que este pode ser transplantado para a educação em geral, mais especificamente, sobretudo, para o plano de suas consequências (*Protágoras* 325d-326). Aqui, a Filosofia preenche, no máximo, um papel propedêutico em relação a um saber mais geral, um saber total, como o que defendiam Hípias e Gorgias (463 a-d). É essa valorização dos objetivos utilitários dos entendimentos que levou Marrou (1981) a confrontar duas perspectivas, a de Isócrates, professor de eloquência, e a de Platão. A primeira ressalta e importância da formação prática do homem e de sua habilidade no uso da palavra, em uma absorção ética através da retórica; a segunda acentua a confissão da inutilidade da Filosofia e é acompanhada pela recusa evidente de subordinar o entendimento às necessidades práticas ou às exigências imediatas da cidade. Mas essa oposição, estabelecida por Marrou entre o espírito de finura (Isócrates) e o espírito geométrico (Platão), já se desenha, muito explicitamente, respectivamente, em Protágoras e Sócrates, no *Protágoras*, quando estes se perguntam se a *aretè* pode ser ensinada.

Portanto, ensinar Filosofia, no ponto de vista da própria filosofia, é tentar encontrar o sentido e o interesse da atividade Filosófica. Seria o tempo de parar de filosofar sobre a

137 *Ménon* (80 e): “Não é possível a um homem procurar nem o que conhece, nem o que não conhece! Na verdade, o que ele conhece, não o procuraria, porque o conhece, e conhecendo-o, de nenhuma pesquisa necessita; e o que não conhece, também não o procuraria, pois não saberia nem ao menos o que deveria procurar”.

filosofia e de passar a justificá-la antes pelos resultados do que pelas sutilezas de argumentação?

Tendo me remetido, exatamente, a essa passagem, de Protágoras lida por Kant, é possível retomar as bases do dispositivo “Parecer 15/98” mesmo porque a passagem de Protágoras consta das Diretrizes exatamente como introdução do tema “Fundamentos Estéticos, Políticos e Éticos do novo Ensino Médio brasileiro”. Ao entrelaçar as Diretrizes que devem ser norteadoras de todo o programa para o ensino médio brasileiro e que eram programas já apresentados e consagrados também para o ensino fundamental, poderíamos mencionar que esses fundamentos eram axiomas previstos para educação básica brasileira.

A Filosofia está no cerne do dispositivo “Parecer 15/98” até como expressão oculta do desejo. Poder-se-ia continuar a levantar uma série de hipóteses sobre porque então a recusa pelo ensino de Filosofia, o que nesse momento seria inútil, pois cada um de nós, que somos professores de Filosofia, sentimos nesse plano um indiscutível mal estar, somos forçados a constatar que, uma vez passada a hora da verdade, mergulhamos de novo, cada qual numa atividade filosófica. Muitos, precisamos reconhecer, farão pesquisas de incontestável interesse, mas nada disso permite superar o mal estar que afeta a Filosofia, enquanto disciplina, e as dificuldades dos jovens professores em estar diante de um grupo de outros jovens precisando das explicações de porque estão ali.

Uma vez que ninguém está autorizado a responder por todos, cada um deve dizer, quando tem a ocasião disso, qual é a sua reação pessoal diante desse mal-estar que afeta sua própria inserção profissional, não sem esperar, todavia, que, depois de tantos debates, chegue-se a clarificar as diversas posições possíveis. O exercício da identidade filosófica do professor de Filosofia é desconstruir as “colagens” ocorridas ao longo da formação filosófica, e iniciar um processo de auto identificação, articulando *saber* acumulado e o que é passível de ser ensinado.

Talvez, nesse sentido, a pesquisa interdisciplinar permita harmonizar - bem melhor que pela intervenção forçosamente superficial dos filósofos - os resultados obtidos pelas diversas disciplinas especializadas e muitas vezes monográficas.

A questão dos fundamentos foi contemplada em diferentes momentos, tanto de solicitação de esclarecimentos nas audiências como exaltando a escolha desses três conceitos como convergência da proposta de formação geral para o ensino médio. Na verdade, os fundamentos constituem somente o começo de uma problemática filosófica que tenderá a ampliar-se e a complexificar-se. No ponto de vista da crítica, são apenas

convergências hegemônicas que visam a fundamentar o neoliberalismo e, na medida, garantir um trabalhador dócil adaptável e plástico.

É preciso ter clareza que a coerência visada pelos fundamentos entre ética, política e estética jamais será plenamente atingida. Esse difícil equilíbrio deverá se reajustar constantemente, confrontar sempre novos dados que perturbam, imperceptivelmente, aquilo que se acreditava estabelecido. Ou seja, o processo de formação estética, ética e política desdobrar-se-á talvez ao infinito, mas todo esse laborioso esforço, e aqui é isso o que importa, parece-me apenas uma tentativa exigente para fazer coabitar em nós, sem atenuá-los, os dados brutais da experiência humana. Essa função o ensino de Filosofia tem competência suficiente para abraçar.

É sempre difícil extrair uma constante da história da Filosofia; contudo, se os grandes empreendimentos filosóficos parecem tão heterogêneos, talvez isso resulte em larga escala, do fato de pretenderem dar coerência intelectual a experiências humanas muito diferentes. Não importa se a história da Filosofia será centro ou referência nas propostas pedagógicas para o ensino de Filosofia, essa é uma previsão dos PCN. O que importa é o jovem professor saber fazer escolhas a partir da sua “identidade filosófica” uma vez que qualquer currículo básico ofertado é apenas um roteiro.

Afinal, o professor de Filosofia deverá precisar melhor, para si mesmo, o sentido da contribuição do ensino de Filosofia e isso está diretamente relacionado aos saberes acumulados no percurso da sua formação. Digamos que, buscando alcançar e traduzir a experiência vivida deve fazê-lo com toda coerência e, para isso, deve responsabilizar-se, em princípio, por dialogar com todo o universo das questões que propõe e isso, por si só, representa uma complexificação. Embora a Filosofia não aspire a responder a tudo o que se disse antes, ela procura encontrar nela mesma uma coerência suficiente. Poder-se-ia acreditar, por curiosa ilusão de óptica, que aí está a especificidade da Filosofia contemporânea sua leveza, sua sutileza, sua delicadeza com o necessário rigor conceitual.

Contudo, tal caminho não se encontra na maioria dos que se qualificam de “filósofos profissionais”. Que significa, então, em relação a essa concepção da Filosofia, a licenciatura nessa disciplina? É pensando certamente, nessa licenciatura em Filosofia que se põe a questão: “Por que filósofos”?

O professor de Filosofia terá, então, por tarefa, não ensinar uma Filosofia cuja aprendizagem não tem interesse - nem para ele, que dirá para os alunos de ensino médio - mas ensinar a filosofar. Essa é a pressuposição filosófica do ensino de Filosofia.

Muitas vezes se tem empregado a fórmula: o que significa ela? Ensinar a filosofar é um pouco de "desaprender a Filosofia" ou, mais exatamente, habituar-se a tomar frente às filosofias mais fascinantes, a distância necessária para reassumir o essencial delas. Se, por todas espécies de razões, a elaboração de um programa não for suficiente para realizar tal ideal, é preciso então, me parece, examinar a possibilidade mais adaptada para realizá-lo. Nesse sentido é que tomo as questões dos fundamentos para dialogar com um possível filosofar no ensino médio.

3.1 Ética, Estética e Política em suas Razões Filosóficas

Pretendo analisar, neste momento, de forma limitada, esses fundamentos éticos, estéticos e políticos, princípios axiológicos fundantes das Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio.

3.1.1 A representação da estética da sensibilidade no dispositivo

A representação da estética como dispositivo axiológico dentro do dispositivo “Parecer 15/98” cumpre duas funções a de dizer o que é e a de apresentar a que veio. Para explicitar o que é, o Parecer afirma que a estética da sensibilidade:

(...) estimula a criatividade, o espírito inventivo, a curiosidade **pelo inusitado**, a **afetividade**, para facilitar a constituição de identidades capazes de **suportar a inquietação, conviver com o incerto, o imprevisível e o diferente**. (grifo no original)¹³⁸

Para explicitar porque veio, o texto é claro e não dá destaque a nenhuma das palavras:

Como expressão do tempo contemporâneo, a estética da sensibilidade vem substituir a da repetição e padronização, hegemônica na era das revoluções industriais.¹³⁹

Isso significa que a escolha pela estética atende a urgência de oferecer outra formação mais condizente ao novo estágio do capital. E, portanto, uma escola que também corresponda a essa necessidade. No lugar da escola disciplinada, escola inspirada na estética da sensibilidade terá “(...) o espaço e o tempo (...) planejados para acolher, expressar a diversidade dos alunos e oportunizar trocas de significados”.

138 BRASIL, Parecer 15/98.

139 Idem.

Na estética da sensibilidade, expressa pelos críticos como paradoxo do neoliberalismo, seria possível, contudo colocar o desejo e recusa na trama das antinomias analisadas por Derrida (1990) sobre ensino de Filosofia e escola, onde as leis são diferentes, mas igualmente verdadeiras. O ideal da escola está prescrito:

Nessa escola, a descontinuidade, a dispersão caótica, a padronização, o ruído, cederão lugar à continuidade, à diversidade expressiva, ao ordenamento e à permanente estimulação pelas palavras, imagens, sons, gestos e expressões de pessoas que buscam incansavelmente superar a fragmentação dos significados e o isolamento que ela provoca.¹⁴⁰

Esse discurso que fundamenta as Diretrizes é um discurso que se pretende de matriz pós-moderna, na qual os diferentes discursos são amalgamados em dispositivos de convencimento, como são as políticas educacionais, na distância clássica, entre teoria e prática; ou, de forma atualizada, entre concepção e implementação. Qual é o lugar reservado a uma nova concepção de educação que responda a essa situação escolar de descontinuidade, de dispersão caótica, de padronização e que, inclusive, pretende articular uma determinada concepção de estética e de ética e política como seus princípios axiológicos? Ou seja: o que possibilitou a escolha da estética, ética e política como princípio educacional? A resposta está no dispositivo:

Diferentemente da estética estruturada, própria de um tempo em que os fatores físicos e mecânicos são determinantes do modo de produzir e conviver, a estética da sensibilidade valoriza a **leveza, a delicadeza e a sutileza**. (grifo no original).

Focalizando apenas o princípio estético, o texto é assertivo e não deixa de causar impacto, sobretudo para quem tem como referencial o discurso da Filosofia, problematizar este texto não é muito banal. Para desvendá-lo é preciso retomar o referencial foucaultiano, quando propõe que se esgote o texto dentro das suas próprias estruturas. Desta forma, o trabalho árduo com o próprio discurso exige perceber os enunciados e relações, que o próprio discurso põe em funcionamento. O dispositivo coloca a estética como um programa a ser cumprido pelo universo da escola:

A estética da sensibilidade não é um princípio inspirador apenas do ensino de conteúdos ou atividades expressivas, mas uma **atitude diante de todas as formas de expressão** que deve estar presente no desenvolvimento do currículo e na gestão escolar. Ela não se dissocia das dimensões éticas e políticas da educação porque quer promover a **crítica à vulgarização da pessoa; às formas estereotipadas e reducionistas de expressar a realidade; às manifestações que banalizam os afetos e brutalizam as relações pessoais**.¹⁴¹ (Grifo no original)

140 BRASIL, Parecer 15/98.

141 BRASIL, Parecer 15/98.

A proposta é uma estetização da educação que envolva atitudes e condutas, que refaça crenças reducionistas, que recoloca a sensibilidade nas práticas educativas, por isto não deve se distanciar das dimensões éticas e políticas da educação. Quais são as relações históricas presentes na linguagem constitutiva de práticas? São aquelas que consideram a educação como dispositivo estratégico para as determinações históricas de cada momento. Se o momento é de incerteza para o capital, faz-se necessário uma educação que possibilite a convivência com a instabilidade. Afinal a pós-modernidade desconstruiu a noção de centro, de pensamento único. É preciso conviver com a noção de que os "centros" são vários, e não um só, tanto os centros de poder a combater como os do contrapoder. Assim, os principais fundamentos dessa nova concepção de educação são: a invenção e criação, a flexibilidade e fluidez, a capacidade de lidar com o inusitado, a beleza, a delicadeza, a pluralidade cultural, o saber conviver. Essas são as características marcantes do princípio da estética da sensibilidade.

Retomo Foucault, quando diz que devemos recusar as explicações unívocas, as fáceis interpretações e igualmente a busca insistente do sentido último ou do sentido oculto das coisas. O uso dos argumentos filosóficos neste discurso da sensibilidade oferece âncoras para defender o ensino de Filosofia? Ou retorna um preconceito com aqueles que exercem a função de "filósofos profissionais", sendo professores de Filosofia e, portanto, sem competência suficiente para conduzir novos processos?

Não sendo possível não problematizar a ordem incerta deste discurso, somos levados a compreender porque esta estetização abre um alerta na estrutura do discurso educacional. Seria a questão da sensibilidade em educação justamente aquilo que fortalece e reestrutura o capitalismo avançado do neoliberalismo? Essa captura da sensibilidade, pelos dispositivos capitalistas de estetização da vida cotidiana, garante enfrentamento de certos problemas (ou todos), pois tanto coloca novas questões quanto elimina as anteriores, não há a pretensão de deter as respostas definitivas. Dentre as esferas da vida estetizadas, à educação é reservado um lugar estratégico, pois ela foi convertida num dos mais importantes dispositivos do processo de reestruturação do capitalismo avançado. (TROJAN, 2004: 425-443).

Um parecer é um dispositivo oficial que garante a ordem da lei, mas cujo poder do discurso é reificado, por nós, enquanto inquietação diante da transitoriedade dos discursos e segundo uma duração que não nos pertence.

O processo de generalização do estético pode ser compreendido pelo movimento de apropriação pelo neoliberalismo do projeto pós-moderno de estetização da vida. Isso

significa que o neoliberalismo apodera-se da “estética da sensibilidade” e a torna uma de suas principais ferramentas, embora sejamos nós que lhe concedemos esse lugar e esse poder. Segundo Eagleton (1993), a construção da noção moderna do estético é assim inseparável da construção das formas ideológicas dominantes da sociedade de classes moderna, e na verdade, de todo um novo formato da subjetividade apropriado a esta ordem social. Dentro da lógica de estetização, o dispositivo “Parecer 15/98” confirma:

Como expressão de identidade nacional, a estética da sensibilidade facilitará o reconhecimento e valorização da diversidade cultural brasileira e das formas de perceber e expressar as realidades próprias dos gêneros, das etnias e das muitas regiões e grupos sociais do país. Numa escola inspirada na estética da sensibilidade, o espaço e o tempo são planejados para acolher, expressar a diversidade dos alunos e propiciar trocas de significados.¹⁴²

Mas, afinal, a que se refere esse mal estar em relação ao discurso proferido? Onde está o perigo? Dentro da metodologia foucaultiana de deixar o texto falar por si mesmo, podemos perceber as contradições dos nossos processos educativos. A escola que queremos talvez esteja expressa no dispositivo “Parecer 15/98”, contudo, parodiando Lyotard (1993), poderíamos afirmar que estamos no mundo da educação brasileira como se fôssemos Gulliver, umas vezes demasiado grandes, outras demasiado pequenos, nunca numa escala apropriada. E parece que este é também o drama de Alice quando tem de se decidir a crescer ou diminuir: “em que sentido, em que sentido? Pergunta Alice, pressentindo que é sempre nos dois sentidos ao mesmo tempo...”. Por que precisamos sempre desconstruir estes discursos utópicos sobre a educação, por que temos que encontrar a escola real longe dos nossos sonhos cunhados por conflito entre desejos e recusas? Porque, afinal, nos deparamos, infelizmente, em nossa cultura, com duas vias, como afirma Deleuze (2007):

A humanidade divide-se em duas partes. Uma defronta o desafio da complexidade, a outra o antigo, terrível desafio da sua sobrevivência. É talvez o principal aspecto do fracasso do projeto moderno, do qual te recordo que era em princípio válido para a humanidade no seu conjunto. (DELEUZE, 2007).

Exatamente por ter esquecido o chão social é que este Parecer produziu tantas críticas. É preciso pensar essa parte da humanidade que enfrenta o desafio da sobrevivência quando nos propomos a pensar a educação no Brasil, hoje. Se o objetivo da educação é também a preparação para o mundo do trabalho, então a educação, fundada na estética da sensibilidade, deverá organizar seus currículos de acordo com valores que fomentem a criatividade, a iniciativa e a liberdade de expressão, abrindo espaços para a

142 Parecer 15/98.

incorporação de atributos como a leveza, a multiplicidade, o respeito pela vida, a intuição e a criatividade, entre outros. Por que estes valores são tão cruéis em relação a atualidade da educação? Seria necessário retomar Otávio Paz quando dizia do “gigante com pés de barro”. Como lidar com essa constatação num país como o Brasil para o qual a questão do desenvolvimento e da modernização são fundamentais? Assim, a estética que surge, no contexto mesmo de formação da sociedade capitalista moderna, como espaço da beleza e da sensibilidade, serve de fundamento aos valores engendrados na subjetividade e no individualismo. Eagleton (1993) é implacável em relação a esta estetização politizada e afirma: “Esta estetização do valor que foi herdada pelas correntes atuais do pós-modernismo e pós-estruturalismo”, que surge de um espaço afetivo ou metafísico e fundamenta-se na intuição ou na escolha pessoal, tem como resultado “uma nova espécie de transcendentalismo”, no qual “o absoluto ou o universal são substituídos pelos desejos, pelas crenças ou pelos interesses”. (EAGLETON, 1993: 275-276).

Dentre esses antagonismos, causa certa estranheza que um Parecer que recusou o ensino de Filosofia faça uso alargado e, porque não dizer, consistente do universo semântico próprio da Filosofia. O objetivo poderá ser simplesmente demonstrar a indissociabilidade do discurso filosófico e do discurso educacional? Ou é, simplesmente, afirmar o silogismo disjuntivo de Alice no País das Maravilhas. Não é possível não perceber a relação de recusa, mas também de desejo.

3.1.2 A representação da ética como dispositivo estético

A questão da ética na pós-modernidade carrega uma extrema complexidade. Estando presente como dispositivo a ser considerado dentro do discurso da razão de Estado, exige não ser lido de forma banal. Se a proposta da pós-modernidade, com todo questionamento do que seja contexto pós-moderno, coloca o foco no indivíduo e no relativismo, pensar a possibilidade de agrupar os temas da ética a partir da estética e da política é revelador do contexto que se convencionou chamar crise da razão, mais precisamente, pensamento pós-metafísico. Não é um tema trivial no sentido de afirmações retóricas. Está inscrito no esfacelamento da tradição que atinge as condições de possibilidade do ensino de Filosofia. Como ensinar Filosofia sem tradição?

Dessa forma, é que se faz necessário um cuidado com a análise do tema da ética presente no dispositivo “Parecer 15/98”, pois tenta abrir uma perspectiva pós-moderna e ao

mesmo tempo desafiadora para um Parecer que trata do Ensino Médio, quando afirmam que:

a ética da identidade substitui a moralidade dos valores abstratos da era industrialista e busca a finalidade ambiciosa de reconciliar no coração humano aquilo que o dividiu desde os primórdios da idade moderna: o mundo da moral e o mundo da matéria, o privado e o público.

Pensar na reconciliação entre o mundo da moral e o mundo da matéria é afirmar que o resultado do progresso está disponível para o consumo, mas precisamos estabelecer regras de conduta. Nessa perspectiva, retomo as considerações de Arendt (2007):

Quanto mais completamente a sociedade moderna rejeita a distinção entre aquilo que é particular e aquilo que é público [...] quanto mais ela introduz entre o privado e o público uma esfera social na qual o privado é transformado em público e vice-versa, mais difíceis torna as coisas para suas crianças [...]. (ARENDDT, 2007)

Neste dispositivo, “Parecer 15/98”, estariam conciliados o público e o privado de forma idealizada, quando afirma em “reconciliar *no* coração humano”? O que seria esta reconciliação? Como não tornar difícil para seus jovens a compreensão da esfera pública e da esfera privada?

Afirmar a “ética da identidade” é uma expressão bastante pertinente ao pós-modernismo, contudo os desafios e paradoxos da ética da autenticidade não conseguem abandonar o projeto e responder a questão dos limites marcados pelo princípio da autolimitação. A escola se vê comprometida com o processo de formação que seja capaz de estabelecer princípios de autolimitação na constituição dos sujeitos. A escola tem que conviver com o paradoxo de proporcionar a expressão da autenticidade e colocar os limites – concretamente uma crise do simbólico –, onde o desejo torna-se direito:

Com a ética dos contemporâneos e a sacralização do autêntico como tal, toda a dificuldade reside no fato de que a referência à idéia de limite parece esfumar-se, deslegitimada pela exigência imperiosa do desabrochar individual e do direito à diferença. (FERRY, 1994).

Essa afirmação nos coloca frente á frente com a questão da formação dos jovens expostos às contradições do exercício da ética da autenticidade e a necessidade de entender qual é o sentido dessa autenticidade.

Portanto, não é absolutamente uma questão simples e de modismo relacionar ética e estética. Ler de forma banal a proposição de Foucault quando professa “a estética da existência” seria irresponsável para o processo educativo e tornaria as coisas difíceis para nossos jovens e seus professores. A estetização do mundo da vida para a ética só foi

possível, diante da perda de força persuasiva das explicações metafísicas e do enfraquecimento do sujeito universal, ou seja, segundo Foucault (2012):

Da Antiguidade ao cristianismo, passou-se de uma moral que era essencialmente uma busca de uma ética pessoal a uma moral como obediência a um sistema de regras. E se eu sei me interessar pela Antiguidade, é que, por toda uma série de razões a ideia de uma moral como obediência a um código de regras está em processo, presentemente, de desaparecimento; já desapareceu. E à essa ausência de moral, responde, deve responder, uma busca de uma estética da existência. (FOUCAULT, 2012).

O próprio texto do Parecer reconhece que “como princípio educativo, a ética só é eficaz quando reconhece que a educação é um processo de construção de identidades”. E complementa afirmando que

(...) Educar sob a inspiração da ética não é transmitir valores morais, mas criar as condições para que as identidades se constituam pelo desenvolvimento da sensibilidade e pelo reconhecimento do direito à igualdade, a fim de que orientem suas condutas por valores que respondam às exigências do seu tempo.¹⁴³

O que se coloca, portanto, é o direito ao diferente, o direito de discordar, o direito de estabelecer resistências e “tomar atitude” como dizem nossos jovens. O que seria construir identidades neste processo? Seria abrir espaço para identidade de gênero, raça, etnias, escolhas homo-afetivas e mesmo, no extremo, atitudes ingovernáveis do ponto de vista da escola? Se, como expressa o dispositivo “Parecer 15/98”, “essa ética se constitui a partir da estética e da política, e não por negação delas”, a formação que coloca a estética e a política como condição de possibilidade para a ética da identidade deverá dar conta de proporcionar aos jovens experiências de constituição do “sujeito moral”. E, em se tratando de constituição do sujeito moral na contemporaneidade, é preciso levar em conta o texto de Foucault quando explicita que: “Em suma, para ser “moral” uma ação não deve se reduzir a um ato ou a uma série de atos conformes a uma regra, lei ou valor.” E complementa, de forma sumamente clara, a constituição de si:

É verdade que toda ação moral comporta uma relação ao real em que se efetua, e uma relação ao código a que se refere; mas ela implica também uma certa relação a si; essa relação não é simplesmente “consciência de si”, mas constituição de si enquanto “sujeito moral”, na qual o indivíduo circunscreve a parte dele mesmo que constitui o objeto dessa prática moral, define sua posição em relação ao preceito que respeita, estabelece para si um certo modo de ser que valerá como realização moral dele mesmo; e, para tal, age sobre si mesmo, procura conhecer-se, controlar-se, pôe-se à prova, aperfeiçoa-se, transforma-se. (FOUCAULT, 1990b).

143 Parecer 15/98.

O termo ética se refere a todo esse domínio da constituição de si como sujeito moral. Segundo Foucault, essa seria a história das formas de subjetivação moral e das práticas de si destinadas a assegurá-las. A escola tem sido, particularmente, incompetente e talvez impotente para lidar com todas as individualidades e relativismos. Se a ética da identidade tem como fim mais importante a autonomia, essa autonomia deveria estar ancorada na forma como Foucault define a história da ética:

(...) a história dos modelos propostos para a instauração e desenvolvimento das relações para consigo, para a reflexão sobre si, para o conhecimento, o exame, a decifração de si por si mesmo, as transformações que se procura efetuar sobre si.¹⁴⁴

Seria a condição indispensável para os juízos de valor e as escolhas inevitáveis à realização de um projeto próprio de vida, processo que a escola de ensino médio deveria criar as condições de possibilidade para desenvolvimento. O que está sendo exigido é uma “avaliação permanente e a mais realista possível das capacidades próprias e dos recursos que o meio oferece.” Essas duas expressões “capacidades próprias” e “recursos que o meio oferece” nos alertam, necessariamente, para as escolas de vulnerabilidade social, seus alunos e professores. O que fazer? Como viabilizar recursos que o meio *não* oferece?

O que está em jogo é recolocar a perspectiva da autenticidade sem negar a alteridade. O desafio da ética da autenticidade (TAYLOR, 2011) é educar para que o indivíduo seja capaz de suportar o diferente que é o outro.

De modo geral, diante de uma desconfiança das promessas emancipatórias e das dificuldades com as configurações racionais das relações da vida, se estabelece uma reação de reabilitação do sensível tentando uma integração entre ética e estética, afirmando que o homem só é plenamente homem quando se entrega ao impulso lúdico, fonte do equilíbrio entre o racional e o sensível. A pergunta é impertinente, mas cabível: estamos dando conta de preparar nossos professores para essas transformações? A autenticidade do aluno causa estranhamento aos professores. As metodologias ativas e profanas exigem um professor fortalecido nas suas competências. A interdisciplinaridade não é exercitada na formação de professores.

Contudo, o que é inédito na era contemporânea é a coexistência entre as três idades da ética: as concepções próprias da ética antiga, da moderna e da contemporânea, como evidencia Ferry (1994): "a exigência de autenticidade não implica um retraimento total e definitivo dos princípios de excelência ou de mérito". Ao contrário, “percebemos hoje um

144 Ibid.

retorno ao princípio da excelência, enquanto o princípio do mérito nunca deixou de agir”. O Parecer nomeia que “seu ideal é o humanismo de um tempo de transição.” Esta expressão também nos obriga ao exercício hermenêutico dessa vez em relação ao humanismo. Inclusive, porque tenta abrir dicotomias clássicas baseadas na ideia do sujeito a ser educado: sujeito uno, singular, sede da razão, liberdade, vontade e consciência. O que seria, portanto “tempo de transição no humanismo”? Que sujeito é este que se encontra no centro do humanismo e em transição? “Tempos de transição” poderia ser uma menção à virada linguística, porém, em um discurso oficial, coloca mais dúvidas do que assertivas.

Ao que parece, a transição proposta no dispositivo “Parecer 15/98” se respalda em Italo Calvino ao nomear as categorias necessárias ao novo milênio. Seriam as *Seis Propostas* “Leveza”, “Rapidez”, “Exatidão”, “Visibilidade” e “Multiplicidade”, cinco conferências que descortinam cinco das qualidades da escritura - uma sexta, a Consistência, seria o tema da última conferência, jamais escrita - que Calvino teria desejado transmitir à humanidade para o milênio que estava por vir. Quais seriam as condições de possibilidade para a escola colocar na sua pauta as cinco qualidades iniciais fechando com a necessária “consistência”?

Qual seria a contribuição do ensino de Filosofia para essas qualidades ou o ensino de Filosofia não se adequa à leveza, rapidez, multiplicidade? Que estrutura, que conteúdos, que metodologias viabilizariam uma formação, que colocasse de forma ativa a problematização, a argumentação, a conceituação? Parecem ser essas as desconfianças da conselheira relatora.

3.1.3 A política da igualdade como dispositivo ético e estético

O ponto de partida do princípio denominado “política da igualdade” é o reconhecimento dos direitos humanos e o exercício dos direitos e deveres da cidadania, como fundamento da preparação do educando para a vida civil.

Igualdade formal, porém, não basta a uma sociedade na qual a emissão e recepção da informação em tempo real estão ampliando de modo antes inimaginável o acesso às pessoas e aos lugares, permitindo comparar e avaliar a qualidade de vida, os hábitos, as formas de convivência, as oportunidades de trabalho e lazer. Para essa sociedade, a política da igualdade vai se expressar também na busca da equidade no acesso à educação, ao emprego, à saúde, ao meio ambiente saudável e a outros benefícios sociais, e, ainda, no

combate a todas as formas de preconceito e discriminação por motivo de raça, sexo, religião, cultura, condição econômica, aparência ou condição física.

Um dos fundamentos da política da igualdade é a estética da sensibilidade. É dessa que lança mão quando denuncia os estereótipos que alimentam as discriminações e quando, reconhecendo a diversidade, afirma que oportunidades iguais são necessárias, mas não suficientes para permitir tratamento diferenciado, visando a promover igualdade entre desiguais. Essas seriam garantias para uma ética da identidade. Acima de tudo, a política da igualdade deve ser praticada na garantia de igualdade de oportunidade e de diversidade de tratamento dos alunos e dos professores para aprender e aprender a ensinar os conteúdos curriculares.

O que se depreende dos princípios axiológicos, - ética, estética e política - é que fazem parte das estratégias de regular a incerteza que ameaça a vida humana. No cenário da estetização da vida cotidiana, em que uma multiplicidade de mundos é ofertada, oferece-se também toda uma série de possibilidades, de mundos possivelmente mais seguros e felizes. Nesse contexto, a educação corresponderia a um lugar de equilíbrio. Faz sentido o que Ferry (1994) afirma sobre o limite da sacralização da ética da autenticidade, que não deixa de ser mecanismo de emancipação, na mesma proporção dos mecanismos de regulação.

Contudo, a vida é aquilo que oferece ao sistema capitalista uma fonte inesgotável de invenção. Viver, no contexto do capitalismo avançado (cognitivo, afetivo, estético) é inventar modos de vida.

A política, o capitalismo e a educação são estéticos porque todos se estruturam, hoje, em torno da invenção de mundos e dos sujeitos que viverão nesse mundo. Se o domínio psíquico passa a prevalecer sobre o domínio social, impacta, de forma perversa, a dinâmica política.

Um “eu” desengajado equivale a um sujeito inteiramente desinteressado de sua posição no espaço público, sua suposição é de que é da sua intimidade que se deve tratar. Concretamente podemos identificar uma crise do simbólico que atinge todas as esferas e, talvez, viabilizar um questionamento sobre qual seria o papel de uma formação filosófica para os jovens, em face dessa crise.

Seja como for, parece-me que o ensino de Filosofia que se dirige a jovens que não serão filósofos, mas cujo pensamento e, eventualmente, a ação, não deixarão de ser penetrados pela Filosofia, se justifica na medida em que procura estimular a elaboração de um pensamento, talvez não muito original, mas pessoal, dentro desse desafio que entrelaça

a ética da autenticidade, a estética e a política.

Portanto, permanece incontestável que existe uma realidade na qual se inscreve a ação educativa. Essa realidade, mesmo que seja muito complexa para ser abraçada, mesmo que ela escape a todas as assimilações, mesmo que ela esteja enquadrada e, portanto, deformada pelos projetos, ela é, ao mesmo tempo, espaço de resistência aos empreendimentos que desejam circunscrevê-la em propostas únicas de produto e resultados.

Após todas as considerações apresentadas nesse capítulo, retomo a questão dos desafios de formar professores de Filosofia, sintetizando-os a partir da triangulação dos três temas sempre presentes no processo de formar professores.

Considero como um dos ângulos a **função social** do ensino de Filosofia na escola de ensino médio. Escola essa tomada como um espaço dentro da *Polis* que representa a *ágora* contemporânea com seus conflitos, suas mazelas, mas, sobretudo, com seu poder de participação. A formação inicial de jovens que serão futuros professores de Filosofia, bem como – em muitos casos - a formação continuada de professores exigem um trabalho que possibilite a esses professores o conhecimento e o reconhecimento de território e cultura desse espaço que é a escola. O jovem filósofo em formação e mesmo aqueles já em exercício docente têm alguma dificuldade nesse reconhecimento, é preciso desconstruir suas ilusões e supostas sabedorias para colocá-los frente ao compromisso de filósofo educador. O trabalho envolve um cuidadoso trânsito entre realidade e sonhos pelas características e perfil desse jovem filósofo que não tem, na maioria dos casos, a noção do que deverá realizar como educador e que território é esse - a escola, os alunos, o sistema – espaços e atores com os quais ele conviveu como aluno e, agora, precisa reconhecer como profissional.

O outro ângulo é justamente **pressuposição filosófica**, sobre o qual ele terá relativa segurança, se passou por uma sólida formação filosófica. A dúvida estará localizada nas escolhas, ênfase e omissões no universo transbordante da Filosofia. A ética a estética e a política poderão ser âncoras para iniciar suas escolhas? O ângulo filosófico mergulha o jovem formando num saber especializado e em um recorte acadêmico voltado para a pesquisa, pois a ênfase no bacharelado ainda é muito forte. O único exercício possível para ressignificar suas bases de conhecimento é ajudá-lo na construção da sua identidade de filósofo educador. Nesse universo ele terá que fazer escolhas e com certeza serão escolhas dolorosas e muitas vezes se sentem impotentes.

O terceiro ângulo é exatamente o mais desafiador e será tratado a seguir: como traduzir na prática **a pressuposição pedagógica** de todo saber filosófico acumulado, tendo no horizonte a escola real, os cenários escolares, que ele acaba de reconhecer em sua concretude a partir da análise da prática pedagógica. As ferramentas deverão ser suficientemente rigorosas para não perder o *corpus* teórico da disciplina e, ao mesmo tempo, as opções poderão ser por metodologias ativas e profanas, mas com as quais ele não conviveu e precisam ser construídas. Não se trata de reproduzir a forma de transmissão que ele conviveu durante a graduação marcada pela magistralidade. Os alunos que ele encontra na escola real desconstroem suas crenças de ser um Sócrates contemporâneo, talvez construa apenas a possibilidade de ser um sofista da pós-modernidade.

Certamente, que a soma desses obstáculos informaram a recusa presente no dispositivo, “Parecer 15/98”, e não se ajustavam às suas estratégias de mudança, ou seja, à razão de Estado definida para o ensino médio brasileiro contemporâneo.

3.2 A pressuposição pedagógica

Explicitando pressuposto, ainda não tratado, para formar professores de Filosofia, o maior desafio que se coloca, são os pressupostos pedagógicos para o ensino dessa disciplina. Qual a formação pedagógica necessária a um jovem para ser professor de Filosofia? Sobretudo, um jovem adulto, que terá nas mãos a responsabilidade de formar outros jovens?

Essa é uma questão crucial para a pedagogização de qualquer área de conhecimento. No caso da Filosofia, não é nem maior nem menor, apenas tem sua própria especificidade. Responder à questão da ensinabilidade da Filosofia, ou da não ensinabilidade entrelaça duas linhas mestras que seriam os pressupostos que recobrem o debate da ensinabilidade: a pressuposição pedagógica do ensino de Filosofia e a pressuposição filosófica do ensino de Filosofia. Traduzindo em questões mais simples: podemos ensinar a Filosofia? Se a resposta for afirmativa, uma segunda questão será gerada: como aprender a Filosofia? Ou, ainda, questões mais simples: qual o conteúdo e qual a forma de ensinar Filosofia? Como ensinar a ser professor, levando em conta esse universo transbordante?

Mantendo a linha de análise do dispositivo “Parecer 15/98”, a resposta seria muito simples e seria negativa, ou seja, não é possível ensinar Filosofia. Isso porque, na ótica do dispositivo “Parecer 15/98”, o contrato didático possível para a Filosofia não se ajusta aos

novos tempos e o anacronismo pedagógico da Filosofia não é superável. A nova racionalidade privilegia saberes ligados à eficiência, à utilidade e à competência, com as quais a Filosofia não pode jamais rivalizar. Por outro lado, a Filosofia e seu ensino também têm dificuldade de se adaptar à leveza, à sutileza, ou mesmo a uma possível suavidade, quando recebe o título de “legisladora da razão”.¹⁴⁵ Em princípio, não se concebe que a detentora desse título se encontre às voltas com o enquadramento de competências pedagógicas.

Se resgatarmos o PCN de 1998 é possível que se encontre alguma resposta entre o tempo da Filosofia, sua vocação retrospectiva e seu corpo teórico construído na (re) flexão:

(...) é também verdade que essa dispersão discreta de um filosofar que se move, por certo, no ritmo longo da academia, mas que certamente não se esgota nela e que, num outro ritmo, chega mesmo a ensaiar um retorno à praça pública, não pode nos impedir de reconhecer o que há de comum em nosso trabalho: a especificidade da atividade filosófica consiste, em primeiro lugar, em sua **natureza reflexiva**. (BRASIL, 1998: 56-57).

A Filosofia reivindica, na estrutura curricular, a mesma posição de qualquer outra disciplina: há o que aprender, há, sobretudo, uma terminologia específica a ser devidamente assimilada – há um corpo teórico que por si só, seria importante que o jovem pudesse ter acesso.

É possível, portanto, que, em sua grande parte, o destino do ensino de Filosofia esteja ligado apenas ao seu poder singular de problematizar e, dessa forma, mostrar-se eficiente na tarefa de formar cidadãos - essa perspectiva já se encontra no art. 36 § 1º da LDB. Ter uma função de articulação do indivíduo enquanto personagem social, exercendo seu protagonismo, constituindo-se como ser de vontade e de autonomia nas decisões – competências presentes nos Fundamentos das Diretrizes – ter exigências concretas.

Será preciso entendermos que o processo de se constituir como sujeito requer a consciência e o reconhecimento da identidade social e uma compreensão crítica da relação homem-mundo, ancorada em uma ética da subjetividade, que supõe que os "problemas" da filosofia não incluem um *corpus* imutável e autônomo, mas passam por mudanças e têm uma história (RAJCHAMAN, 2003). Será necessário, como afirma Muglioni (1979), admitirmos que os verdadeiros problemas do ensino de Filosofia não sejam, talvez, de ordem pedagógica, mas de ordem filosófica.

Nesse sentido, Franklin Leopoldo Silva (1986) afirma:

145 Kant, Ensinar a Pensar. Texto retirado de “Anúncio do Programa do Semestre de Inverno de 1765-1766” da coletânea de textos *Theoretical Philosophy, 1755-1770* (edição de David Walford e Ralf Merbote, Cambridge University Press, 1992).

O que a Filosofia tem de diferente das outras disciplinas é que o ato de ensiná-la se confunde com a transmissão do estilo reflexivo, e o ensino da Filosofia somente logrará algum êxito na medida em que o estilo for efetivamente transmitido. (SILVA, 1986: 153-162).

Por tradição, a Pedagogia sempre valorizou a maiêutica socrática como método, como didática, que permite ao aluno, pela reminiscência, responder as interrogações do mestre. Os sofistas com sua pedagogia “contextualizada” também tiveram sucesso por um bom tempo. Outros tempos, outras falas, outras pedagogias, trata-se agora de investigar os pressupostos e em que medida esses podem contribuir para a construção de condições e de possibilidades para ensinar Filosofia, no ensino médio brasileiro, contemporâneo.

Para falar desse contemporâneo brasileiro, é preciso voltar ao dispositivo “Parecer 15/98” e focalizar a questão das diretrizes para uma pedagogia **da** qualidade “(grifo meu) e seus paradigmas”. Esse dispositivo se ajusta ao que Foucault (1990) afirma que se poderia chamar de “discurso interno da instituição – o que ela profere para si mesma e circula entre os que a fazem funcionar”. Nesse sentido, na arquitetura do dispositivo, o tema da “pedagogia **da** qualidade” é um enunciado performativo na medida em que carrega a força de um Tratado de Pedagogia. A conselheira relatora não apenas diz o que fazer, mas dita como fazer e fundamenta suas escolhas.

Se, historicamente, outros pareceres e resoluções foram comedidos na orientação, o dispositivo “Parecer 15/98” radicaliza na pedagogia das competências. Esquadrinha cada uma das condições que poderão garantir o sucesso do novo Ensino Médio. Aposta todas as fichas na “**proposta pedagógica como a forma pela qual a autonomia se exercerá**” (grifo no original). Segundo o Parecer, a proposta pedagógica não é uma “norma”, nem documento ou formulário a ser preenchido, não obedece a prazos formais nem deve seguir especificações padronizadas. Sua eficácia depende de conseguir colocar em prática um processo permanente de mobilização de “corações e mentes” para alcançar objetivos compartilhados. O foco, sem dúvida, é ter sucesso em situar os jovens nessa nova sociedade da informação e do conhecimento como signo da contemporaneidade. Permitindo perceber a nova gestão do tempo, da reorganização do trabalho, onde “aquela dimensão da força física, aquela dimensão do trabalho manual esta perdendo cada vez mais espaço para um trabalho em que o cognitivo tenha sua preponderância”.¹⁴⁶, o que evidencia uma sintonia com os documentos internacionais do momento.

146 Conversa com Conselheiro Jamil Cury.

Nesse texto, estão definidas e fundamentadas as diretrizes para uma pedagogia que fosse capaz de inserir integralmente o aluno na civilização globalizada e tecnificada, permitindo entrar na competitividade nacional e, possivelmente, internacional. Daqui, segundo o dispositivo “Parecer 15/98”, parte a ancoragem para um currículo voltado para as competências básicas. Os conceitos fundantes são trabalho e cidadania, dentro das competências de caráter geral, destacadas pela LDB e assumidas pelas diretrizes, que convocam a “constituição de uma **identidade autônoma**” (grifo no original). A explicitação da pedagogia contida no dispositivo “Parecer 15/98” evoca que a LDB tem um sentido claro para conceito de disciplina, “em lugar de estabelecer disciplinas ou conteúdos específicos, destaca **competências de caráter geral** das quais a capacidade de aprender é decisiva” (grifo no original). Em tempos pós-modernos, não seria mesmo da competência jurídica de uma LDB nomear conteúdos, contudo as duas únicas “disciplinas” nomeadas, não se esquecendo do Ensino Religioso, são Filosofia e Sociologia.

Para cumprir o “mandato” de cidadania e trabalho presentes na LDB, o dispositivo “Parecer 15/98” lista os pressupostos que devem balizar os projetos políticos pedagógicos das escolas e, a partir daí, a organização curricular que responda a esses desafios. A citação é longa, mas é definidora do que está doutrinariamente requerido:

Com essa leitura, a formação básica a ser buscada no ensino médio se realizará mais pela constituição de competências, habilidades e disposições de condutas do que pela quantidade de informação. Aprender a aprender e a pensar, a relacionar o conhecimento com dados da experiência cotidiana, a dar significado ao aprendido e a captar o significado do mundo, a fazer a ponte entre teoria e prática, a fundamentar a crítica, a argumentar com base em fatos, a lidar com o sentimento que a aprendizagem desperta.

Retomando o referencial foucaultiano, quando define que o dispositivo tem uma função estratégica dominante em um determinado momento histórico, não resta dúvida que esse enunciado responde à urgência do que deverá ser realizado e como deverá ser realizado.

Dentro do enunciado performativo dessa urgência, dois momentos denunciam a desconfiança com a área de ciências humanas, em geral, mas, **talvez**, em específico, para o significante desse trabalho: o ensino de Filosofia. Em curto espaço, evocando o espírito inovador da LDB, menciona que não se deve colocar dúvida sobre o significado atual da formação geral:

(...) o significado de educação geral no nível médio, segundo o espírito da LDB, nada tem a ver com o ensino enciclopedista e acadêmico dos currículos de ensino médio tradicionais, reféns do exame vestibular. Vale a pena examinar o já citado artigo 35 da lei, na ótica pedagógica.

Na organização curricular, entre os desafios listados, consta como primeiro item:

(...) desbastar o currículo enciclopédico, congestionado de informações, priorizando conhecimentos e competências de tipo geral, que são pré-requisito tanto para a inserção profissional mais precoce quanto para a continuidade de estudos, entre as quais se destaca a capacidade de continuar aprendendo.¹⁴⁷

Portanto, é consequente e faz parte do programa que irá garantir a realização da urgência histórica, incluir uma revisão no conceito de **disciplina**, que ocupa uma nota de rodapé extensa evocando Chervel - um pesquisador da história das disciplinas - e afirmando que “é preciso diferenciar a disciplina no sentido escolar da ciência ou corpo de conhecimentos, uma parte dos quais ela pretende ensinar”. Ao conceituar disciplina, abre espaço para apresentar o conceito matriz para a nova organização curricular que é interdisciplinaridade e contextualização.

Esses dois conceitos abrem uma possibilidade interessante e não desprezível para o ensino de Filosofia. A interdisciplinaridade como proposta metodológica já constava nas Diretrizes para o Ensino Fundamental, mas para o ensino médio se torna mais robusta. E o dispositivo “Parecer 15/98” não se furta a buscar ancoras teóricas pertinentes, em Piaget, com suas “estruturas subjacentes” e, em Vygotsky, com “pensamento e linguagem”.

Historicamente, a interdisciplinaridade surge, na década de 60, como metodologia, com o objetivo de “amenizar” as ciências duras que não deram respostas convincentes para *n* interrogações, bem como tornar as ciências leves mais objetivas nas suas construções e respostas. Piaget foi um desses precursores e, no caso da Filosofia, tem um texto emblemático tanto pelo título como pelo conteúdo “Sabedorias e ilusões da filosofia” (PIAGET, 1969). Edgar Morin, ao colocar no horizonte de investigação o conceito de Pensamento Complexo - com uma obra extensa sobre o Método -, aponta contribuições teóricas imprescindíveis. A pergunta impertinente é: por que todas essas “conquistas” permanecem longe da escola e dos professores?¹⁴⁸ Com certeza temos alguma resposta, porém ainda no nível de intuições.

O fato é que não se pode negar que o dispositivo “Parecer 15/98” tinha esta pretensão ousada de “decretar” as mudanças. Nessa intenção, propõe que a interdisciplinaridade fosse envolvendo os sujeitos, que vivem e convivem, ensinam e aprendem no contexto da escola, e que sentem necessidade de procedimentos mais

147 Parecer CNB/CEB 15/98, p.38.

148 A pergunta é igualmente válida em relação à física quântica, a bioética, ao genoma, in: MORAES, M.C. *O paradigma educacional emergente*. Campinas: Papirus, 1997.

arrojados e mesmo “profanos”, que fazem sentido, quando chamados a dar conta de temas complexos, que, se mantida a visão disciplinar, podem parecer heterodoxos.

A interdisciplinaridade e a contextualização construiriam o eixo integrador para uma proposta de trabalhar com projetos de investigação ou plano de intervenção. Portanto, essa proposta requer explicação, compreensão, intervenção que mobiliza competências cognitivas e deve:

(...) partir da necessidade sentida pelas escolas, professores e alunos de explicar, compreender, intervir, mudar, prever, algo que desafia uma disciplina isolada e atrai a atenção de mais de um olhar, talvez vários. (...) para deduzir, tirar inferências ou fazer previsões a partir do fato observado. (grifo no original)¹⁴⁹ (BRASIL, 1998).

Concretamente, se viabilizada as condições de possibilidade para o uso da metodologia de projetos, esta demonstraria que a “interdisciplinaridade não dilui as disciplinas, ao contrário, mantém sua individualidade”. As condições de possibilidade estariam dependentes da proposta pedagógica e afirmariam o exercício da autonomia. O que, me parece, estava longe da cultura escolar daquele momento, sobretudo em se tratando da escola pública brasileira, apenas acordando do sono dos anos de chumbo.

Na conversa com o Conselheiro Jamil Cury, ficou claro que, em relação à Filosofia, os conselheiros da CEB/CNE eram conscientes da falta de professores:

(...) era assim, “não tem professor de filosofia”. Nós sabíamos do fato estabelecido pela ditadura, e nós sabíamos de que o campo, mesmo com a disciplina de Filosofia [no Ensino Médio], não seria o primeiro campo da eleição de quem fizesse Filosofia.

No entanto, o PCN apresentado para a área de Filosofia não deixa em branco essa possibilidade de tratar da competência. Isso porque a pergunta que consta nesse PCN talvez seja crucial para o dispositivo “Parecer 15/98” “o que é Filosofia e como se relaciona com outros saberes, liberdade e determinismo, civilização tecnológica, subjetividade, ideologia, corpo e repressão, trabalho e alienação, linguagem e pensamento, ética e engenharia genética”? O que responderia, em termos, a intencionalidade do Parecer no papel sobre a interdisciplinaridade e a contextualização, considerando, inclusive, seu fundamento epistemológico e psicológico?

Talvez, e isso possa vir a ser uma investigação futura, os parâmetros curriculares previstos para a Filosofia se constituem no melhor apoio metodológico para o dispositivo “Parecer 15/98”, pois:

149 Parecer CNB/CEB 15/98, p. 40.

Possuindo uma natureza, a rigor, **transdisciplinar** (metadisciplinar), a Filosofia pode cooperar decisivamente no trabalho de articulação dos diversos sistemas teóricos e conceituais curriculares, quer seja oferecida como disciplina específica, quer, quando for o caso, esteja inserida no currículo escolar sob a forma de atividades, projetos, programas de estudo. (BRASIL, 1998)

Duas competências, previstas nesse PCN, se configuram como particularmente apropriadas à interdisciplinaridade e à contextualização: “ler, de modo filosófico, textos de diferentes estruturas e registros” e “articular conhecimentos filosóficos e diferentes conteúdos e modos discursivos nas ciências naturais e humanas, nas artes e em outras produções culturais”.

Resta saber se essas foram competências construídas a partir de alguns referenciais nos trabalhos de Michel Tozzi (1992) - altamente criticados pelos professores de Filosofia franceses, como sendo a vertente psicopedagógica (MUGLIONI, 1993) - ou atenderam às demandas do Ministério para o grupo que produziria os PCN. Essa questão em si não tem relevância, o fato é que o dispositivo “Parecer 15/98”, ao destacar Piaget como fundamento epistemológico e psicológico, chama atenção para um aspecto importante:

(...) a compreensão dessas estruturas subjacentes não dispensa o conhecimento especializado, ao contrário. Somente o domínio de uma dada área permite superar o conhecimento meramente descritivo para captar suas conexões com outras áreas do saber na busca de explicações.¹⁵⁰

Se, como previsto durante os debates da CEB/CNE, não deveria haver incompatibilidade entre diretrizes e parâmetros e essa era uma regra tanto para a parte comum como para a diversificada, esse sentido piagetiano está adequado ao alerta que o PCN de Filosofia coloca:

É oportuno recomendar expressamente que **não se pode de nenhum modo dispensar a presença de um profissional da área**, qualquer que seja a forma assumida pela Escola para proporcionar a construção de competências de leitura e análise filosófica dos diversos textos em que o mundo é tornado significativo. Nesse sentido, cabe frisar que o conhecimento filosófico é um saber altamente especializado e que, portanto, não pode ser adequadamente tratado por leigos.¹⁵¹ (grifo no original).

No que tange à contextualização, o dispositivo “Parecer 15/98” carrega o ideal de inserir o aluno na participação de aprendizagens significativas, quando afirma que “o tratamento contextualizado do conhecimento é o recurso que a escola tem para retirar o aluno da condição de espectador passivo”. Completando, enfatiza que “a contextualização evoca por isto áreas, âmbitos ou dimensões presentes na vida pessoal, social e cultural, e mobiliza competências cognitivas já adquiridas”.

150 Parecer CNB/CEB 15/98, p. 41.

151 Ibidem.

Em relação ao ensino de Filosofia, cabe uma retomada do ideal de Mario de Andrade, reafirmado na Semana da Arte Moderna: “(...) *Sempre sombra. Nós, os modernistas, quebramos a natural evolução. Saltamos os lustros de atraso. Apagamos a sombra.*” (Andrade, *Convalescença Revista do Brasil*) .

Em relação à metodologia a ser aplicada, o dispositivo “Parecer 15/98” também estabelece qual o fundamento epistemológico e psicológico. De imediato é possível identificar Ausubel (1983), com a sua “aprendizagem **significativa**” (grifo no original) associada com experiências da vida cotidiana ou com os conhecimentos adquiridos espontaneamente, uma vez que o jovem não inicia a aprendizagem escolar partindo do zero e seria necessário resgatar o seu saber prévio. E que, ao longo do desenvolvimento, aprenderia a abstrair e generalizar esses conhecimentos aprendidos espontaneamente, mas que são bem mais difíceis de ser formalizados ou explicados em palavras porque, diferentemente da experiência escolar, não são conscientes nem deliberados. Nessa trilha, a Filosofia, ao problematizá-los como senso comum e como crenças, teria o tema da sua primeira aula: “do mito ao logos”.

No sentido de urgência cumprindo uma função estratégica – no referencial foucaultiano - é preciso perguntar pelas urgências de cada momento historicamente constituído para o sistema educacional brasileiro em que a exclusão do ensino de Filosofia foi decidida.

O que está em jogo é compreender o que ficou mudo nesse dispositivo, que definiu a exclusão da obrigatoriedade do ensino de Filosofia na escola contemporânea brasileira. Instrumentalizar-se com a Filosofia para negar a própria Filosofia é o paradoxo está colocado e não é novo para o campo da Filosofia. O que ficou mudo me parece ser uma desconfiança em relação aos professores de Filosofia e sua formação desatualizada para os novos tempos ousados, inovadores e contemporâneos. Afinal, a tradição do ensino de Filosofia se coloca no parâmetro duramente criticado de ser academicista, enciclopedista, anacrônico, como se a liberdade do filósofo o mantivesse no oráculo, desconhecendo o tempo presente e não tivesse sucesso ao estabelecer uma “ontologia do presente”, sobretudo, na forma de ensinar. Esse foi o argumento para o veto em 2001, assessorado pelo Ministro Paulo Renato: além de não ter professores em número suficiente, não são qualificados. Mas, era também o argumento apresentado no Parecer 342/83:

Tudo o que afirmamos suporta a convicção da importância da Filosofia na formação da juventude. Todavia, a medida de torná-la obrigatória no ensino de 2.º grau determina cautelas ditadas pela realidade de nosso momento. Exatamente por sua importância, não se recomendaria que sua orientação fosse

assumida, na sala de aula, por professores despreparados e incapazes de torná-la um instrumento efetivo do processo de educação dos jovens.¹⁵²

Na conversa com o Conselheiro Jamil Cury, já mencionada, fica claro que não era um fato desconhecido da CEB/CNE e, portanto:

(...) cai um pouco num ponto fora da curva, porque, o que você esperaria nessa interdisciplinaridade? Quer dizer, você pegar os temas da Filosofia, sem necessariamente ser formado em Filosofia e que você pudesse transacionar com outras áreas, com a questão da cidadania, com a questão da virtude, com a questão da ética. Seria uma provocação para futuramente alguém assumir essa vocação.

No grande enunciado que finaliza o Parecer, apresentado como resultado colhido em **todas** (expressão grifada no original) as consultas que antecederam sua aprovação, está explícito que essa desconfiança não atinge apenas os professores de Filosofia:

A preparação de professores, pela qual o ensino superior mantém articulação decisiva com a educação básica, foi insistente e reiteradamente apontada como a maior dificuldade para a implementação destas DCNEM, por **todos** os participantes, em **todos** os encontros mantidos durante a preparação deste parecer. Maior mesmo que os condicionantes financeiros. Uma unanimidade de tal ordem possui peso tão expressivo que dispensa maiores comentários ou análises. Um peso que deve ser transferido às instituições de ensino superior, para que o considerem quando, no exercício de sua autonomia, assumirem as responsabilidades com o país e com a educação básica que considerem procedentes.

Não deixa de reafirmar que o papel decisivo na implementação das diretrizes caberá aos órgãos estaduais formuladores e executores das políticas de apoio à implementação dos novos currículos de ensino médio. Porém “o paradigma de currículo proposto não resiste ao enrijecimento e à regulamentação que compõem o estilo dominante de gestão até o presente.” E afirma assertivamente que “é disto que trata esta diretriz: “responsabilização”, avaliação de processos e de resultados”.

Em suma, o dispositivo “Parecer 15/98”, como dispositivo, não deixa dúvidas da sua estratégia de dizer o que quer, como quer e nesse sentido é a expressão de uma razão de Estado.

O que fazer com todo esse ordenamento para a formação de professores para esse modelo ousado, contemporâneo e alienígena na estrutura educacional brasileira? Qual o efeito dessa posição doutrinária, que nasce de consenso nem sempre unânime? Infelizmente, como o próprio Conselheiro Jamil Cury relata, “depois de certo

152 BRASIL. Parecer nº 342/83, aprovado em 8/7/83.

escanteamento há um esquecimento, mas isso se explica por razões já de desconhecimento mesmo.” Não só da relatora como do dispositivo “Parecer 15/98”.

Reafirmando Foucault (2011), “o discurso nada mais é do que o reflexo de uma verdade que está sempre a nascer diante dos seus olhos;” (...) é porque todas as coisas que manifestaram e ofereceram o seu sentido podem reentrar na interioridade silenciosa da consciência de si.” Dessa forma, o discurso sobre um ideal de formação colocou em marcha todas as suas estratégias de “soluções ganhadoras” e todas estavam disponíveis, então porque reentraram na “interioridade silenciosa da consciência de si”? Isso seria uma outra investigação.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Certidão de Nascimento ou Possibilidade da Transmissão Filosófica em um País “Emergente”

Tentando esboçar alguma conclusão e buscando uma âncora para entender os paradoxos da prática de formar professores para um mercado em formação; orientar um estágio que, por não existir mercado, realiza-se, muitas vezes, em espaços alternativos e, ainda hoje, tem dificuldade de identificar boas práticas para serem analisadas; trabalhar práticas pedagógicas para alunos que consideram apenas a possibilidade conteudista de uma área fragilizada entre desejo e recusa, apporto em Derrida (1990) e seu magistral texto “Le droit a la philosophie”.

O filósofo da desconstrução, sobretudo com suas antinomias, curiosamente organizou o empírico da minha prática, busquei nele um referencial que me ajudasse a pensar esse processo de desejo e recusa da presença do ensino de Filosofia no currículo escolar, pensar sobre essa ingovernabilidade de uma área de conhecimento diante das estruturas do poder definidor das políticas educacionais.

Nesse momento de um esboço de conclusão, é imprescindível marcar o papel de Jacques Derrida junto ao Groupe de Recherche sur l’Enseignement de la Philosophie (GREPH), em 1975, como modelo de “resistência”, diante da ameaça da reforma Harby, que pretendia retirar o ensino de Filosofia das escolas francesas. Todos seus textos produzidos nessa «resistência» pelo ensino de Filosofia foram reunidos, posteriormente, na obra denominada «*Du Droit à la Philosophie*». Esse relatório representa o espaço onde colocou toda sua força intelectual, já consagrado como o filósofo da desconstrução, a favor da «reconstrução» do ensino de Filosofia.

Escola e Filosofia são instituições interdependentes que convivem de forma antinômica. Derrida, ao assumir a condução do GREPH estrutura o debate contemporâneo sobre Ensino e Filosofia a partir das evidências antinômicas das duas instituições. A antinomia evidencia a contradição entre duas «leis», isto é, dois princípios, em que cada um é por si só, legítimo. Cada uma das teses é em si mesma, válida, susceptível de tornar-se uma lei e cada uma das antíteses pode ter as mesmas pretensões. A palavra antinomia tem um sentido filosófico, rigoroso e preciso. A escola, com sua organização complexa, possui suas próprias leis e, portanto, suas normas, a Filosofia convive com suas leis e transborda o enquadramento escolar. A antinomia não surge do conflito de interesses, de

paixões e de ideologias; ela surge da *natureza específica* da coisa mesma em questão. Tanto a escola quanto a filosofia têm seu *ethos* específico; uma vez em contradição, só poderão ser superados, se dialeticamente for possível passar a um nível qualitativamente superior.

Mas, é importante, antes de tudo, dissipar qualquer equívoco: minha estratégia consiste em tratar *livremente* essas antinomias e tentar estabelecer de que maneira elas se concretizam em um contexto historicamente determinado.

Para tanto, tomo emprestadas as sete antinomias de Derrida sobre o ensino de Filosofia e tento amalgamá-las à escola contemporânea brasileira.

A escola brasileira e as antinomias do ensino da Filosofia

Afinal, há filosofias e filosofias: há as que interrogam, as que respondem, as que legitimam e as que criticam. Uma análise, mesmo muito superficial, revelaria todas as voltas que essas diversas posições seguiram e que evoluíram, mais ou menos diretamente, no encontro, frequentemente conflituoso, das questões ideológicas ou religiosas.

Nessa parte, me interrogo sobre a conjuntura educacional brasileira e sobre as antinomias inerentes ao ensino da Filosofia, sobre a maneira pela qual essas antinomias se concretizam em uma sociedade emergente, considerando-as em suas “finalidades”, nas “instituições”, ou seja, as condições da escola.

Para fechar este trabalho, deter-me-ei mais longamente sobre as dificuldades próprias do ensino da Filosofia, na base historicamente determinada do Brasil, onde fica claro que algumas dificuldades mantêm a (im)possibilidade do ensino de Filosofia em sua plenitude.

O ensino de Filosofia, neste apontamento sobre recusa e desejo, tem nas antinomias descritas por Derrida (1990) uma “caixa de ferramentas” para analisar a relação entre o contexto educacional brasileiro e as condições que tornam possíveis não apenas a reintrodução do ensino da Filosofia, mas, principalmente, uma certidão de nascimento a partir da nova lei 11.684/08.

Derrida apresenta sete “mandamentos” que, em minha experiência de formadora de professores de Filosofia, são as verdadeiras antinomias de base, que permitem compreender a complexidade do discurso sobre o ensino dessa disciplina. Essas antinomias concernem à finalidade; à unidade própria e específica da Filosofia; à indissolubilidade da Filosofia e do Ensino; à inscrição institucional da Filosofia; à heteronomia e à autonomia

da presença de um professor para o ensino do inensinável; a antinomia entre a contração da duração de um curso e o não limite na transmissão do saber filosófico e, finalmente, à heterodidática e à autodidática do ensino da Filosofia.

Algumas antinomias, na explicitação de Derrida, podem parecer puros desdobramentos umas das outras, porém não se trata de bizantinismo, e sim de análise mais aguçada, de maior pertinência no que tange às dificuldades da relação ensino de Filosofia e escola de modo universal.

Segundo Derrida (1990), o mais grave é a estrutura desta matriz: ele nos retém em uma contradição aparentemente incontornável, poderíamos dizer, não dialetizável, podemos entendê-la como uma lei dividida com duas faces, «*double bind*», uma *antinomia*.

A primeira lei trata da finalidade, se é necessário protestar contra a submissão do filosófico (às suas questões, a seus programas, à sua disciplina, etc.) a todas as finalidades exteriores: o útil, o rentável, o produtivo, o eficiente, o performático, também o é quanto aquilo que é da ordem do tecnocientífico, do tecnoeconômico, da finalidade da pesquisa, ou seja, da educação ética, cívica ou política.

Essa antinomia é em sua essência marcadamente filosófica, pois a «finalidade» sempre demanda uma filosofia, pelo menos, implícita. Tentando identificar essa não submissão da Filosofia ao útil e performático, fica evidente que no momento que a escola tem demandas de competência para ensinar a Filosofia, essa antinomia se instala, pois a Filosofia tem suas próprias condições de existência. Contudo, a escola tem igualmente suas condições de existência, a escola responde por seus currículos, por seu projeto político pedagógico. Como conciliar estes dois regimes de finalidade? De que maneira o ensino de Filosofia se insere no projeto político pedagógico da escola? A finalidade da escola precisa ser reconhecida pelo ensino de Filosofia e a escola precisa reconhecer as possibilidades do ensino de Filosofia, mas também seus limites.

Pela segunda lei é necessário protestar contra o «*aprisionamento*» da Filosofia. Há uma recusa legítima na delimitação do território, na definição da circunscrição que confinaria a Filosofia em uma classe ou curso, um tipo de objeto ou de lógica, um conteúdo ou uma forma fixa. A escola ao demandar a explicitação de competência para ensino de Filosofia produz esse *aprisionamento*. A Filosofia tem como princípio a transgressão do estabelecido, a problematização, a liberdade de atuação.

Em princípio é preciso estar contra tudo aquilo que impeça a filosofia de estar insistentemente presente fora da classe, em outras disciplinas ou outros departamentos; de

se abrir a novos objetos, sem nenhum limite de princípios; de lembrar que ela já estava lá presente, mesmo sem que o soubessem. Ao propor a interdisciplinaridade, a pedagogia de projetos prevê que a circulação da Filosofia atenderia a esse olhar de universalidade. Se levarmos em conta todas as possibilidades que permitem e até exigem a presença da Filosofia – da literatura ao cinema, do judiciário à bioética, da Filosofia para crianças às olimpíadas mundiais de Filosofia, promovidas pela UNESCO –, não faz sentido pensar o aprisionamento da Filosofia diante das suas potencialidades.

Mas por outro lado, também de forma legítima, nós deveríamos reivindicar a unidade própria e específica da disciplina, isso porque estar em todos os lugares pode gerar estar em lugar nenhum. Foi essa pauta de reivindicação que definiu a homologação da Lei 11.684/08. A ubiquidade pode ser uma virtude, mas pode representar uma ameaça no mundo hiper especializado. É necessário estar atento em relação a esse assunto, denunciar, tudo o que vem ameaçar essa integridade, dissolver, esfacelar ou dispersar a identidade do filosófico como tal. Como conciliar essa identidade localizável, na escola, por exemplo, e esta onipresença transbordante? A atividade fora da sala de aula, a competência interdisciplinar é um exercício que exige estar localizado na perspectiva do “double mind”.

A terceira lei trata das reivindicações de base para formação de professores qualificados. Derrida define que temos o direito de exigir que a pesquisa ou o questionamento filosófico não sejam jamais dissociados do ensino. As competências acadêmicas devem estar disponíveis para as questões de ensino tanto no nível da graduação quanto no nível médio. As dificuldades de transmissão do saber filosófico na escola de nível médio merece a atenção da pesquisa. Os dilemas bioéticos discutidos em pesquisas podem ser traduzidos para acesso dos jovens aos assuntos mais complexos, como HIV, transexualidade, relações homoafetivas, dentre outros.

Mas, por outro lado, nós nos sentimos autorizados a relembrar que, talvez para o essencial, algo da Filosofia não se limita, não é talvez limitável aos atos de ensino, aos acontecimentos escolares, à suas estruturas institucionais, ao ensino de Filosofia propriamente dito. A partir dessa antinomia, talvez seja possível ter mais clareza em relação ao conceito de habilidade e de atitude filosófica. Se o jovem convive como exercício da reflexão, com o exercício da crítica, ele se torna menos vulnerável à pressão do grupo, menos apressado em dar respostas massificadas em relação ao corpo, à sexualidade, ao uso da liberdade. Isto se ensina ou não se ensina, retorna assim a questão da *virtus* grega?

Isso poderá sempre ser ultrapassado, o mais das vezes, provocado pelo não-ensinável. “Sapere aude! Tem coragem de fazer uso de teu próprio entendimento” afirma Kant. Talvez o ensino de Filosofia devesse se desdobrar para ensinar o não-ensinável, para se produzir, renunciando a si mesmo, excedendo sua própria identidade. A antinomia fica com o professor, pois como, na manutenção da disciplina, manter o limite e o excesso? Seria necessário ensinar isso mesmo? Ou isso não se ensina?

A quarta lei se relaciona com a necessidade de ter instituições renovadas e Derrida afirma que, por um lado, nós julgamos normal exigir instituições à altura dessa disciplina impossível e necessária, inútil e indispensável. Nós julgamos normal exigir instituições renovadas. A inovação das instituições contemporâneas é um valor filosófico, é preciso ser e estar no seu tempo, a questão filosófica do presente requer atenção e é essencial. Renovar o ensino médio é necessário e está baseado em avaliações constantes, propostas de inovação estão sendo construídas: Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), Reinventando o Ensino Médio, projeto da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, para ficar em dois exemplos. Contudo, se quiséssemos defender um ensino coerente da Filosofia, seria preciso rever essas inovações dentro uma visão global do ensino brasileiro. Nenhuma dessas inovações, até o momento, tem produzido mudanças vigorosas nas salas de aula.

A análise e a avaliação do nível médio contemporâneo no Brasil nos revelam a qualidade medíocre do ensino¹⁵³, as péssimas condições de funcionamento dos estabelecimentos, a porcentagem elevada de abandono escolar, a falta de professores que tenham uma formação sólida e ancorada na realidade educacional do Brasil. Essa é uma constatação vinda de todos esses anos encaminhando os alunos para os estágios supervisionados. Não importa muito tantas inovações curriculares, tanto material disponibilizado, uma vez que a instituição escolar não renova sua cultura e permanece ancorada nos valores simbólicos mesmo diante de sinais evidentes de que a escola não está tendo significado para os alunos.

Em certas regiões, essa situação é mais dramática ainda: a porcentagem de professores não qualificados é alarmante, os programas inadequados, as políticas discriminatórias em matéria de criação de estabelecimentos escolares e de recrutamento de professores, as condições materiais precárias e os salários miseráveis de professores do Ensino Médio só vêm agravar ainda mais esse estado de fato. Não cabe no espaço do

153 Proposta de experiência curricular inovadora do Ensino Médio. BRASIL, Parecer 11/2009, CEB/CNE.

presente estudo evidenciar as dificuldades desse grau de ensino, entretanto, não podemos nos impedir de reconhecer que essas escolas refletem a educação deteriorada, estão muito distantes da efetiva preocupação na construção da “*polis*”. Derrida postula que: “a norma filosófica não se reduz a suas aparências institucionais” e ressalta, com Mendes (1983):

Se uma parte do povo perde a plena possibilidade de sua inserção na ‘*polis*’, é evidente que seus instrumentos se deteriorem e sejam relegados a uma situação de inferioridade. Isto equivale a dizer que se não levamos em conta a maioria para a construção da cidade, de nada serve melhorar os instrumentos com os quais ela deverá contribuir para o estabelecimento desta. (MENDES, 1983: 52).

Se a Filosofia ultrapassa suas instituições, deve analisar a história e os efeitos de suas próprias instituições, se pretende permanecer livre todo tempo, obedecer somente a verdade, a força da questão ou do pensamento. Seria perfeitamente lícito romper todo compromisso institucional, instalando o extrainstitucional, porém como conciliar o respeito e a transgressão do limite institucional? Experiências pedagógicas significativas no ensino de Filosofia necessitam ser construídas.

A quinta lei trata da antinomia do professor e não professor de Filosofia. Solicitamos, em nome da Filosofia, a presença de um mestre, é necessário a essa disciplina indisciplinaável, a esse ensino do não-ensinável, a esse saber que é também um não saber e mais que um saber, a essa instituição do não-institucionalizável. Os conceitos dessa soberania, dessa autoridade doutrinal, moral ou intelectual podem variar. Seus representantes podem ser tão diversos como os do Altíssimo ou do Inacessível, de Sócrates, do preceptor, do professor funcionário, do professor universitário ou do ensino médio que, segundo Derrida (1990), é o primeiro e o último de todos, uma mistura de todos esses saberes. Em todos os casos é necessário um mestre, uma alteridade magistral. Consequentemente, é necessário formá-lo, é necessário ter estudantes, cargos, embora nunca suficientes e isso é sempre regulamentado fora da comunidade filosófica.

Essa é a antinomia que fala mais de perto ao objeto desse estudo, partindo da constatação recorrente da falta de professores qualificados – não só para Filosofia evidentemente¹⁵⁴. Ao argumento que faltam professores, se complementa que faltam professores qualificados. Não foi sem razão que as consultas ao CNE, logo após a aprovação da Lei da obrigatoriedade do ensino de Filosofia, versaram sobre o prazo de implementação gradativa. No Parecer CEB/CNE nº 22/2008, que consulta sobre a

154. “55% dos professores dão aula sem ter formação na disciplina. Em 2012, de um total de 99.795 funções docentes, 52.863 (52,97%) tinham formação específica”.

<http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2013/12/1390061-escolas-privadas-preveem-apagao-de-docentes.shtml>

implementação das disciplinas Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio, o conselheiro faz uma afirmação valiosa para a efetiva implementação:

Devem, ainda, zelar para que haja sua efetivação, coibindo atendimento meramente formal ou esparso e diluído, garantindo aulas suficientes para o desenvolvimento adequado de estudos e atividades desses componentes, com a **designação específica de professores qualificados para tanto**. (grifo acrescido)

Especificamente, na Filosofia, a questão do professor se apresenta como uma das antinomias essenciais para Derrida. Para a Filosofia, a questão do mestre é um debate consistente com desdobramentos em várias possibilidades, embora a resposta seja evidente, podemos deixá-la permanecer como pergunta: quanto tempo será preciso para se ter professores qualificados e em número suficiente para as funções docentes disponíveis? Segundo o Secretário de Educação Básica do Ministério da Educação, Romeu Caputo, "Não existe uma oferta de profissional no ritmo que [a rede] precisa"¹⁵⁵. Ele ressalta, porém, que parte do déficit é proveniente de matérias recentemente incorporadas ao currículo, como Sociologia e Filosofia.

A antinomia volta-se para as políticas educacionais de incentivo ao magistério. Se o mestre deve ser um outro, formado e indicado por outros, essa dessimetria heteronímica não deve anular a autonomia, isso é, a estrutura essencialmente democrática da comunidade filosófica. Como admitir nela mesma esta heteronímia e esta autonomia?

% DE LICENCIADOS EM FILOSOFIA ENTRE AS FUNÇÕES DOCENTES EM FILOSOFIA							
%	ESTADOS						
Entre 5% e 10%	TO	RR	RO	AC	SE	ES	RN
Entre 11% e 20%	AM	MA	PI	CE	AL	MS	MG
Entre 21% e 30%	PA	PB	SC	RJ			
+ 30%:	AP	PR	SP	DF			

Fonte: INEP, Censo Escolar 2012

Dados da Capes de 2009 indicam que há pouco mais de 31 mil professores de Filosofia atuando no País. Destes, apenas 25% têm formação específica. Portanto, segundo a instituição, atualmente seriam necessários quase 110 mil professores para atender à demanda das escolas públicas.¹⁵⁶

¹⁵⁵ Ibidem.

¹⁵⁶ Filosofia: Ensino Médio. Coordenação: Gabriele Cornelli, Marcelo Carvalho e Márcio Danelon. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. 212 p. (Coleção Explorando o Ensino, v. 14).

Esses dados confirmam que há menos licenciados que professores, mas esse resultado já seria esperado, pois constava que no Brasil, como um todo, a carência de licenciados em Filosofia seria de cerca de 100 mil, diante de 20 mil licenciados trabalhando como professores, algo assim como 17% (a necessidade total de professores de Filosofia no Brasil seria de 120.000). Se em 2012 eram, no Brasil, 21%, o número já melhorou um pouco. Com esses dados pode-se tentar estimar a situação de cada estado, de modo um pouco mais preciso.¹⁵⁷

A sexta lei trata do desafio de organização do conteúdo em relação ao tempo. Por um lado, a disciplina filosófica, a transmissão do saber, a extrema riqueza dos conteúdos exigem normalmente tempo, certa duração ritmada, isto é, mais tempo possível: mais do que um flash, um mês, um ano, mais que o tempo de uma classe, sempre mais tempo. Nada justifica esse extraordinário artifício que consiste em fixar em alguns meses tal duração. E essa é outra dificuldade na medida em que o número de horas aula é quase um impeditivo para a pedagogia **de** qualidade. Além de ter que fazer escolhas de conteúdo, o jovem professor precisa levar em conta o tempo disponível para desenvolver aquele conteúdo. É quase um ilusionismo, uma abnegação, considerando tal duração traduzida em meses e em horas. Mas por outro lado, a unidade, isto é a arquitetônica da disciplina requer certo alinhamento organizado dessa duração. No curto espaço de tempo é preciso ter clareza de seus objetivos e o limite de suas possibilidades. As condições de possibilidade estão dadas, é preciso se adequar a elas. É necessário evitar uma dispersão desordenada, a dissolução e dar lugar a uma experiência consistente e em bloco. Essa antinomia impõe uma responsabilidade ao formador de formadores de como manter a bússola de interesse desse futuro professor de Filosofia, diante das condições concretas da escola? Como conciliar essa duração e essa retração quase instantâneas, esse ilimitável com esse limite?

Finalmente a sétima lei trata das condições de possibilidade.

Os estudantes, os alunos tanto quanto os professores devem estar de acordo sobre as possibilidades, ou seja, as condições de possibilidade da Filosofia. Como em qualquer outra disciplina, isso pode significar condições externas – duração, lugares, cargos – à condição *interna* e *essencial*, ao acesso ao filosófico enquanto tal. Um mestre deve iniciar, introduzir, formar a disciplina. O mestre, que deverá antes de tudo, ser formado, introduzido, iniciado ele mesmo, permanece um outro para a disciplina. Guardião, avalista,

157 Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: Inep, 2009. 63 p.

intercessor, predecessor, ancião, ele deve representar a palavra, o pensamento ou o saber do outro isso seria a heterodidática. Ele deve ensinar ao aluno a competência de ler um texto filosófico de forma filosófica, portanto, suas escolhas, identidades, desejos e frustrações irão constituir sua identidade profissional e filosófica.

Por outro lado, não queremos por preço nenhum renunciar à tradição auto-nominativa e auto-didática da Filosofia. O mestre não é mais que um mediador que deve se apagar. O intercessor deve se neutralizar diante da *liberdade do filosofar*. Esta se forma por si mesma, por mais reconhecida que seja sua relação com a necessidade do mestre, à necessidade do ato magistral de *ter lugar*. Como conduzir esse aluno a um processo de letramento filosófico? Como conciliar o ter lugar e o não ter lugar do mestre? Que incrível topologia exigimos, para conciliar a heterodidática com a autodidática? Só existe uma forma de conciliar essa antinomia: implementar processos de formação continuada que viabilizem trocas entre as experiências práticas dos jovens professores.

Essas antinomias representam os desafios para a área do ensino de Filosofia, muitos e extensos. A nova legislação Lei nº 11.684/2008 é muito simples apenas acrescenta a palavra “obrigatória” no art. 36 da LDB 9.394/96, contudo abre a pergunta crucial: será reintrodução ou será mesmo uma certidão de nascimento?

O sentimento de entusiasmo, ou mesmo de euforia, experimentados pelos professores de Filosofia, diante da possibilidade da volta do ensino de sua disciplina, não lhes permite negar a importância de sua responsabilidade como professores de “Filosofia” no quadro do programa das escolas.

Isso é explicável: se esboçarmos o retrato do professor brasileiro, ele parecerá com o de um trabalhador mal pago, fatigado, muitas vezes mal nutrido, repleto de trabalho, sem grandes chances de complementar seus conhecimentos, sua formação já insuficientes. Qualificado ou não, acontece ser o retrato-tipo do novo professor, pouco distinto do novo estudante, em razão da democratização quantitativa, fruto do processo de urbanização e de industrialização da sociedade. Os professores nem sempre são claramente conscientes do fato de que os problemas que os afligem são amplamente dissimulados pelos discursos oficiais e ajudam a manter uma visão idealista da escola e do estudante. O professor de Filosofia é, particularmente, preocupado por esses problemas, é uma figura do professor que se inscreve na mitologia da profissão, em uma identidade profissional, hoje em dia, desordenada, diante de uma enorme crise simbólica. Se este, segundo Derrida (1990), “deve ser um outro formado, em seguida assalariado por outros, essa dissimetria

heteronímica não deve lesar a autonomia necessária (...)", isso é, suas convicções filosóficas devem prevalecer na construção da sua identidade profissional.

É inegável que a integração da Filosofia no espaço escolar nenhuma garantia oferece quanto ao desabrochar da vocação filosófica. A Filosofia, como o mostra Derrida (1990), "excede suas instituições", todavia, talvez fosse preferível nos interrogarmos sobre o dever do filósofo, como pensador autônomo e resistente, em um "país emergente" como o Brasil.

A Filosofia "deve, finalmente, continuar livre em todos os momentos, obedecer somente à verdade, à força da questão ou do pensamento. A ela é lícito romper com qualquer engajamento institucional." É preciso, no entanto, sempre citando Derrida, perguntar "de que maneira conciliar o respeito e a transgressão do limite institucional" no ensino da Filosofia em um país emergente?

O primeiro passo consiste, sem dúvida nenhuma, em demolir os mitos que fazem da Filosofia um «templo do saber», uma «síntese da cultura» ou um "trabalho de maturidade", que apenas reduzem o papel da Filosofia. Ora, é preciso lembrar que, no ocidente moderno, a ideia de maturidade e de suas consequências ideológicas é solidária com outra noção, que é raramente abordada, a da imaturidade do espírito, continuamente atribuída às *crianças*, à *mulher* e ao *povo*.

Todavia, à questão inicial, é preciso responder afirmativamente: a Filosofia realmente ocupa um lugar à parte no ensino médio. Nas relações capitalistas de produção, a educação pode ser vista, de um lado, como uma forma de "assujeitamento" como diz Foucault e, por outro lado, contraditoriamente, como um meio de resistência à força persuasiva da ideologia dominante; talvez seja desenvolvendo o aspecto de resistência do ensino da Filosofia que permitamos aos estudantes escapar aos estereótipos da ideologia comum, ou seja, atingir a autonomia do pensamento.

O ensino da Filosofia tem necessidade, para existir e para se dar os meios de cumprir suas obrigações, de um projeto e de uma vontade política. É, pois, urgente fazer progredir a discussão, especialmente no caso do Brasil.

O pressuposto político-social ou ético-político do ensino de Filosofia prevê, portanto o reconhecimento de seus compromissos. Se o Estado reconheceu tanto suas finalidades como seu lugar institucional, o que representou a concreta volta da Filosofia ao currículo escolar, isso se deve a todo o movimento que lutou para torná-la possível. Se a maneira que permitiu essa volta consolidada pela lei corresponde à nossa expectativa, é outra pergunta e permanece impertinente: quantos dispositivos mais serão necessários para

assinar a certidão de nascimento do ensino de Filosofia na escola médio contemporânea no Brasil?

A tentativa é trabalhar para “fazer a escola retornar ao seu futuro” fazer a escola assumir “seu papel de memória do futuro”. Mas, sobretudo, assinando para o ensino de Filosofia uma certidão de nascimento e, nesse sentido, é possível retomar o dispositivo, “Parecer 15/98”:

O drama desse novo humanismo, permanentemente ameaçado pela violência e pela segmentação social, é análogo ao da crisálida. Ignorando que será uma borboleta pode ser devorada pelo pássaro antes de descobrir-se transformada. O mundo vive um momento em que muitos apostam no pássaro. O educador não tem escolha: aposta na borboleta ou não é educador.

REFERÊNCIAS

- ALVES, D. J. *A filosofia no ensino médio: ambiguidades e contradições na LDB*. Campinas: Autores Associados, 2002.
- AMARAL, A. *Tarsila do Amaral, sua obra e seu tempo*. São Paulo: Perspectiva/Edusp, 1975.
- ANDRADE, M. Carta de 15 de novembro de 1923 a Tarsila do Amaral. In: AMARAL, Aracy. *Tarsila do Amaral, sua obra e seu tempo*. São Paulo: Perspectiva/Edusp, 2 v., 1975.
- ARANTES, P. E. *Um departamento francês de ultramar, estudos sobre a formação da cultura filosófica uspiana (uma experiência nos anos 60)*. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- ARENDT, H. *Entre o passado e o futuro*. Trad. Mauro W. Barbosa. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. *Psicología evolutiva. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas, 1983.
- BAHIA HORTA, J. S. A concepção de Diretrizes e Bases na História da Educação Brasileira. In: CURY, C. R. J. (Org.). *Medo à liberdade e compromisso democrático: LDB e Plano Nacional da Educação*. São Paulo: Editora do Brasil, 1997.
- BERGER FILHO, R. L. Educação profissional no Brasil: novos rumos. *Revista Iberoamericana de Educación*, Madrid: OEI, v. 20, p. 87-105, 1999.
- BERNSTEIN, B. *A estruturação do discurso pedagógico – classes, códigos e controle*. Petrópolis: Vozes. 1996.
- BOBBIO, N. *Teoria do Ordenamento Jurídico*. Brasília: EDUNB, 1994.
- BOSI, A. Cultura Brasileira. In: MENDES, D. T. (Coord.). *Filosofia da Educação Brasileira*. 6 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998, p. 135-194.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Decreto 58.023*, de 21 de março de 1966. Dispõe sobre a educação cívica em todo o país e dá outras providências. Brasília: MEC, 1966.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em 8/9/2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental*. Brasília: CNE/CEB, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Parte IV: Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília: CNE/CEB, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: CNE/CEB, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei nº 11.684/2008, de 2 de junho de 2008*. Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 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: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11684.htm. Acesso em 8/9/2013.

BRASLAVSKI, C. *As novas tendências mundiais e as mudanças curriculares na educação secundária latino-americana na década de 90*. Brasília: UNESCO, 2001.

BUENO, M. S. S. *Políticas atuais para o ensino médio*. Campinas: Papyrus, 2000.

CADERNOS CEDES. O ensino da filosofia no Brasil: um mapa das condições atuais. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 24, n. 64, p. 257-284, set./dez. 2004.

CAMPOS, F. Reflexão Introdutória ao Estudo da Filosofia na Época Colonial, no Brasil. In: CRIPPA, A. (Org.). *As idéias filosóficas no Brasil*. São Paulo: Convívio, 1978.

CANCLINI, N. G. Culturas Híbridas - estratégias para entrar e sair da modernidade. Tradução de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. In: _____. *Culturas híbridas, poderes oblíquos*. São Paulo: EDUSP, 1997, p.283-350.

CAPANEMA, G. *Exposição de Motivos da Lei Orgânica do Ensino Secundário*. Rio de Janeiro: Diário Oficial, 1942.

CARTOLANO, M. T. *Filosofia no ensino de 2º grau*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

CASTRO, C. M. O Secundário: Esquecido em um Desvão do Ensino? In: *Seminário Internacional Políticas Públicas do Ensino Médio*, 1996, São Paulo. Anais. São Paulo: CONSED, 1998, p. 67-92.

CASTRO, E. *Vocabulário de Foucault – um percurso pelos seus temas, conceitos e autores*. Tradução Ingrid Müller. Revisão de Alfredo Veiga-Neto e Walter Omar Kohan. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CHAUÍ, M. *Cultura e Democracia: o Discurso Competente e Outras Falas*. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2011. 368p.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria e Educação*, n. 2, p. 177-229, 1990.

CHIARELLI, T. *Pintura não é só beleza*, a crítica de arte de Mário de Andrade. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2007.

COSTA, J. C. *Contribuição à História das Idéias no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.

COSTA, J. C. Conferência realizada na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, em agosto de 1943. In: *A filosofia no Brasil — Ensaio*. Porto Alegre: Livraria do Globo, 1945, p. 15-72.

CRIPPA, A. (Org.) *As idéias filosóficas no Brasil*. São Paulo: Convívio, 1978.

CUNHA, L. A. *A Universidade Temporã. O Ensino Superior da Colônia à Era Vargas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

CUNHA, L. A. Sintonia oscilante: religião, moral e civismo no Brasil - 1931/1997. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v. 37, n. 131, p. 285-302, maio/ago. 2007.

CURY, C. R. J. *Ideologia e educação brasileira: católicos e liberais*. São Paulo: Cortez, 1978.

CURY, C. R. J. *Medo à liberdade e compromisso democrático: LDB e Plano Nacional da Educação*. São Paulo: Editora do Brasil, 1997.

CURY, C. R. J. O ensino médio no Brasil: histórico e perspectivas. In: *Seminário Internacional Políticas Públicas do Ensino Médio*, 1996, São Paulo. Coletânea. São Paulo: CONSED, 1998a.

CURY, C. R. J. A Educação Básica no Brasil. In: *Seminário Internacional sobre Políticas Públicas do Ensino Médio*, 1996, São Paulo. Anais. São Paulo: CONSED, 1998b.

CURY, C. R. J. Conselhos de Educação: fundamentos e funções. *Revista Brasileira de Administração da Educação*, v. 22, p. 41-67, 2006.

CURY, C. R. J. O Plano Nacional de Educação de 1936/1937. In: *VII Congresso Brasileiro de História da Educação*, 2013, Cuiabá. Anais. Cuiabá: UFMT, 2013.

DELEUZE, G. *Lógica do Sentido*. Trad. Luiz Roberto Salinas Fortes. 4 ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

DELEUZE, G. & GUATTARI, F. *O que é filosofia?* Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

DELORS, J. (coord.) *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/UNESCO, 1998.

DERRIDA, J. *Du droit à la philosophie*. Paris: Galilée, 1990.

DERRIDA, J. Les antinomies de la discipline philosophique. In: _____. *Du droit à la philosophie*. Paris: Galilée, 1990, p. 511-535.

DREYFUS, H.; RABINOW, P. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica. Para além do estruturalismo e da hermenêutica: tradução de Vera Portocarrero e Gilda Gomes Carneiro.* 2 ed., rev. Rio de Janeiro: Forense, 2013.

DUBAR, C. A sociologia do trabalho frente à qualificação e à competência. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 19, n. 64, set. 1999.

EAGLETON, T. *A Ideologia de estética.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social.* Brasília: UnB, 2001.

FÁVERO, M. L. A. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. *Educar*, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006.

FERRY, L. *Homo aestheticus: a invenção do gosto na era democrática.* São Paulo: Ensaio, 1994.

FOUCAULT, M. *Arqueologia do saber.* Petrópolis: Vozes, 1971.

FOUCAULT, M. *A História da Sexualidade I: a vontade de saber.* Rio de Janeiro: Graal, 1990a.

FOUCAULT, M. *História da sexualidade II: o uso dos prazeres.* Rio de Janeiro: Graal, 1990b.

FOUCAULT, M. O que é um filósofo? In: *Ditos e Escritos II.* Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder.* (Organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado). Rio de Janeiro: Edições Graal, 2011a.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso.* (Aula inaugural no Collège de France pronunciada em 2/12/1970). São Paulo: Edições Loyola, 2011b.

FOUCAULT, M. Une esthétique de l'existence (entretien avec A. Fontana). *Le Monde*, 15-16 juillet 1984, p. XI. *Ditos e Escritos*, vol. V: Ética, Sexualidade, Política. 3 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 82, abr. 2003.

GOODSON, I. *Currículo: Teoria e História.* Petrópolis: Vozes, 1995.

GRÜN, R. A classe média no mundo do neoliberalismo. *Tempo Social*, São Paulo, v. 10, n.1, p.143-163, maio 1998.

GUTHRIE, W. K. C. *Os sofistas.* Traduzido do inglês por J. P. Cottureau, São Paulo: Paulus, 1997.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S.; FRANCO, F. M. M. Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia, 2001.

JAMESON, F. *Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1997.

KANT, I. *Resposta à pergunta: Que é esclarecimento?* Textos Seletos. Tradução Floriano de Sousa Fernandes. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 63-71.

KANT, I. *Ensinar a Pensar*. Texto retirado de “Anúncio do Programa do Semestre de Inverno de 1765-1766” da coletânea de textos *Theoretical Philosophy, 1755-1770* (edição de David Walford e Ralf Merbote, Cambridge University Press, 1992).

KANT, I. *Lógica*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1992.

KUENZER, Acácia Z. Exclusão Excludente e Inclusão Excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre Educação e Trabalho. In: LOMBARDI, José C. et al. *Capitalismo, Trabalho e Educação*. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR. 2004.

LOPES, Alice Casimiro. Os parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo – o caso do conceito de contextualização. *Educação & Sociedade*. São Paulo, 2002.

LYOTARD, J. F. Bilhete para um novo cenário. In: _____. *O pós-moderno explicado às crianças: correspondência 1982-1985*. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1993a.

LYOTARD, J. F. Nota sobre os sentidos de “pós”. In: _____. *O pós-moderno explicado às crianças*. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1993b.

MARROU, H. I. *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité*. Paris: Editions du Seuil, 1981.

MELLO, G. N. Ensino Médio: corações informados, cabeças bem feitas. Disponível em: www.namodemello.com.br/pdf/escritos/ensino/coracoesecabecas.pdf. Acessado em 20/01/2014.

MELLO, G. N. OEI: 50 años de cooperación. *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 20, Mayo/Ago. 1999.

MENDES, D. T. Existe uma Filosofia da Educação Brasileira? In: _____. (Coord.) *Filosofia da Educação Brasileira*. 6 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

MORAES, M. C. *O paradigma educacional emergente*. Campinas: Papirus, 1997.

MORAES FILHO, E. *O Ensino da Filosofia no Brasil* (Decimália da Biblioteca Nacional). Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional, 1959.

MUGLIONI, J. Quel enseignement est-il fondé à se dire philosophique? In: *Études Philosophiques*, n. 3, p. 287-302, 1979.

MUGLIONI, J. La fin de l'école. In: *Revue de l'enseignement philosophique*, vol. 31, n. 1, repris dans *L'école ou le loisir de penser*, CNDP, 1993.

NIELSEN NETO, H. (Org.). *O Ensino da Filosofia no segundo grau*. São Paulo: SEAF/Ed. Sofia, 1986.

NUNES, E. et al. *Teias de relações ambíguas: regulação e ensino superior*. Brasília: INEP, 2002.

OLIVEIRA, V. A. Os intelectuais e a construção de uma proposta hegemônica para o ensino médio brasileiro. In: *36ª Reunião Nacional da ANPEd, 2013, Goiânia. Anais*. Rio de Janeiro: ANPEd, 2013.

PAIM, A. *História das ideias filosóficas no Brasil*, 6ª ed. Revista, vol. I – Os problemas com que se defrontou a filosofia brasileira. Brasília: Edições Humanidades, 2007.

PAIVA, J. M. Educação Jesuítica no Brasil Colonial. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Orgs.). *500 Anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PERRENOUD, P. *Construir as competências desde a Escola*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PIAGET, J. *Sabedorias e Ilusões da Filosofia*. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1969.

PLATÃO. *Protágoras*. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 1999.

PLATÃO. *Górgias*. Lisboa: Edições 70, 1997.

PLATÃO. *Menon*. São Paulo: Loyola, 2001.

POPKEWITZ, T. *A political sociology of educational reform: Power/knowledge in teaching, teacher education and research*. New York: Teachers College Press, 1991.

RAJCHAMAN, J. *Foucault: a liberdade da filosofia*. Tradução: Álvaro Cabral; revisão técnica Roberto Machado e Andrea Daher. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

RIBEIRO, Maria Luísa Santos, *História da educação brasileira: a organização escolar*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1978.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil (1930/1973)*. Petrópolis: Vozes, 1978.

ROMERO, S. *A filosofia no Brasil*. Texto atual baseado na edição original publicada em 1878, cotejada com a edição de Luís Washington Vita. Rio de Janeiro: José Olympio, 1969.

SANTOS, J. H. Sobre o ensino das humanidades. In: BRASIL. Ministério da Educação. SENEB. *Ensino das humanidades: a modernidade em questão*. Apud Brasil PCNEM, 1998.

SAVIANI, D. Análise da organização escolar brasileira através das leis nº 5.540/68 e nº 5.692/71. In: GARCIA, W. (Org.). *Educação brasileira contemporânea: organização e funcionamento*. São Paulo: McGraw Hill do Brasil, 1976.

SAVIANI, D. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. 2 ed. Campinas: Autores Associados. 1997.

SAVIANI, D. *Sobre a concepção de politecnia*. Rio de Janeiro: EPSJV/FIOCRUZ, 1989.

SCHWARTZMAN, S.; BOMENY, H. M. B.; COSTA V. M. R. *Tempos de Capanema*. 1 ed. São Paulo: EDUSP/Paz e Terra, 1984. 2 ed. São Paulo: FGV/Paz e Terra, 2000.

SCHWARTZMAN, S.; PAIM, A. *A Universidade que não houve: antecedentes da ciência e educação superior no Brasil (uma perspectiva comparada)*. Brasília: FINEP, 1976. Disponível em: <http://www.schwartzman.org.br/simon/paim.htm>. Acesso em 5/2/2014.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul./dez. 2005.

SILVA, F. L. História da Filosofia: centro ou referencial? In: NIELSEN NETO, H. (Org.). *O Ensino da Filosofia no 2º Grau*. São Paulo: Sofia/SEAF, 1986. p. 153-162.

SILVA, F. L. Por que filosofia no segundo grau. *Estudos Avançados*. 1992, vol. 6, n. 14, p. 157-166.

SILVA, P. *Breviário de legislação federal da educação e cultura*. Brasília: Centro de Documentação e Informação, 1978.

TAYLOR, C. *A ética da autenticidade*. São Paulo: É Realizações, 2011.

TOZZI, M. et al. *Apprendre à philosopher dans les lycées d'aujourd'hui*. Paris: Hachette Éducation et CRDP de Montpellier, Coll. Enjeux du Système Educatif, 1992.

TROJAN, R. M. Estética da sensibilidade como princípio curricular. *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 122, p. 425-443, maio/ago. 2004.

VEIGA C. G. A escolarização como projeto de civilização. *Revista Brasileira de Educação*, n. 21, p. 90-103, 2002.

VEIGA-NETO, A. *Foucault e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

ZIBAS, D. M. L. Refundar o ensino médio? Alguns antecedentes e atuais desdobramentos das políticas dos anos de 1990. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92, out. 2005.