

**A EMERGÊNCIA DA OBRIGATORIEDADE DO ENSINO DE FILOSOFIA NOS
JOGOS CASUAIS DE DOMINAÇÃO**

Ivonei Freitas da Silva¹
Elisete Medianeira Tomazetti²

RESUMO: Estes escritos convergem à série de enunciados "transversais" acerca da presença da filosofia nos *monumentos* LDBEN (1996), DCNEM (1998), PCN (2000), PCN+ (2002) e OCN (2006), em relação com a *série diferente de acontecimentos de nível inteiramente diferente* - a "integração" do ensino médio - e, por fim, nesses quadros, considera a obrigatoriedade da disciplina de filosofia como *emergência, descontinuidade, ruptura*.

PALAVRAS-CHAVE: Filosofia; Obrigatoriedade; Educação Básica; Integração; Cidadania.

RESUMEN: Estos escritos convergen a la serie de enunciados "transversais" sobre la presencia de la filosofía en los *monumentos* LDBEN (1996), DCNEM (1998), PNC (2000), el PCN + (2002) y la OCN (2006), en relación con la *diferente serie de eventos de nivel totalmente diferente* - la "integración" de la escuela secundaria - y, por último, en esos cuadros, tenga en cuenta el la obligación de la disciplina de la filosofía como una *emergencia, la discontinuidad, la ruptura*.

PALABRAS CLAVE: Filosofía; Obligación; Educación Básica; Integración; Ciudadanía.

Pela letra da Constituição de 1988, a educação é entendida como direito social e está sob responsabilidade do Estado brasileiro, sendo que as últimas décadas têm sido marcadas pela edição de vários documentos que visam dar suporte às séries de programas e ações de governamentalidade destinadas à *formação de cidadãos*, com destaque à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 1996. No entanto, essa formação exige diretrizes e planos condizentes aos anseios que o modelo de sociedade contemporânea impõe, especialmente, a partir dos ditames econômicos.

1 Doutorando em Educação – PPGE/UFSM e Professor do IFSUL – Campus Venâncio Aires/RS. freitas.ivonei@gmail.com

2 Profa. Dra. do Departamento de Metodologia do Ensino/Centro de Educação (MEN/CE) e do Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE/UFSM. elisetem2@gmail.com

A educação formal é atravessada pelas transformações capitalísticas, em sua fase globalizante de produção e consumo neoliberal, cuja a única coisa universal é o mercado (DELEUZE, 2000, p.213). Os diferentes níveis de escolarização são pouco mais que peças de engrenagem desta sociedade que é, continuamente, embalada pelo ritmo da financeirização e meritocracização das relações. Por isso, muitas vezes, a escola encontra dificuldades em esboçar pontos de resistências *dentro* de tal modelo, adequando-se às sempre *novas e constantes finalidades e funções*. No mundo todo, as instâncias governamentais alteram significativamente as justificações dos novos projetos políticos de adequação à ordem econômica, por exemplo, colocando em movimento processos de modernização dos aparelhos estatais para que os mesmos respondam satisfatoriamente aos quesitos de eficiência, eficácia e efetividade, no que concerne às demandas de qualidade administrativa e lucro.

Nas palavras de Lopes (2002, p.146), a educação formal e as propostas curriculares oficiais demonstram que as mesmas estão “inseridas em uma dada reforma [que] visam organizar um discurso legitimado e legitimador de determinadas orientações curriculares, capaz, portanto, de institucionalizar determinadas relações de poder, bem como construir processos de controle ou de regulação social”. Para atender a lógica jurídico-política do capitalismo, os agentes governamentais menos elaboram e propõem e mais executam alterações significativas nas políticas das instituições (ainda) disciplinares, de forma conjugada e simultânea; porém, à de educação formal cabe (ainda) canalizar e distribuir *resultados* dessas modificações, ditas *necessárias*, para outros âmbitos, segundo *exigências* estabelecidas por organismos internacionais.

Feitas essas considerações, a partir deste momento, demarcamos que o intuito deste texto é abordar os enunciados *transversais*³ acerca da presença da

3 Essa noção de transversalidade decorre do entendimento, conforme Foucault (1997, p.32), que “um enunciado é sempre um acontecimento que nem a língua nem o sentido podem esgotar inteiramente” e, por isso, tem-se a possibilidade de “apreender outras formas de regularidade, outros tipos de relações”. Aliás, o interesse é justamente as relações entre enunciados e grupos desses, onde se pode “fazer aparecer, em sua pureza, o espaço em que se desenvolvem os acontecimentos discursivos”, tornando-o “livre para descrever, nele e fora dele, jogo de relações” (FOUCAULT, 1997, p.33). Enfim, entende-se que o enunciado é transversal por não ser uma unidade, mas “função de existência”, que “cruza um domínio de estruturas e de unidades possíveis

filosofia nos *monumentos* LDBEN (1996), DCNEM (1998), PCN (2000), PCN+ (2002) e OCN (2006); isso, em relação com a *série diferente de acontecimentos de nível inteiramente diferente*, a saber, a proposta de integração do ensino médio: a re-união entre o caráter propedêutico e de politecnia. Por fim, pondera-se sobre a obrigatoriedade da disciplina de filosofia enquanto *emergência, descontinuidade, ruptura* dentro daquelas “relações históricas, práticas muito concretas, que estão ‘vivas’ nos discursos” (FISCHER, 2001, p.198-199). Noutros termos, questiona-se pelo *como* da ‘entrada’ obrigatória dos saberes filosóficos no *intrameio* da fragmentação dos saberes e no *entremeio* da interdisciplinaridade da instituição escolar. Enfim, interessa a aproximação com as significações dos pressupostos da argumentação aos quais os saberes filosóficos são justificados como ordem discursiva: o que vem a ser legitimado via o ensino do saber filosófico? Por que tal perspectiva ganha importância? Quais seus condicionantes numa ordem neoliberal e de profundas modificações? Todavia, antes, apresentamos algumas linhas que procuram demarcar os lugares de onde nos posicionamos para investigar a presença da disciplina da filosofia na Educação Básica.

* * *

O propósito principal de investigação sobre a presença dos saberes filosóficos na escola básica consiste em apreender os traços de singularidade e compor, com eles, mapas e rotas não evidentes de tal presença, entre aquilo que é visível e enunciado e do que não aparece e ainda não está dito. Considera-se que no âmbito escolar desenvolve-se um tipo de educação compreendida como dispositivo de poder: “Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo” (FOUCAULT, 1996, p.44). Portanto, referir acerca de dispositivos requer que não esqueçamos que qualquer um “é um amálgama de visível e enunciável”, pois, se “saber consiste em entrelaçar o visível e o enunciável, o poder é sua causa pressuposta; mas, inversamente, o poder implica o saber

e que faz com que apareçam, com conteúdos concretos, no tempo e no espaço” (FOUCAULT,

enquanto bifurcação, diferenciação sem a qual não passaria ao ato” (DELEUZE, 2005, p.58-59).

Quando afirmamos que abordaremos os enunciados *transversais* acerca da presença da filosofia nos *monumentos*, queremos apontar para procedimentos metodológicos, os quais pretendem desdobrar, nos documentos político-legais, a “massa de elementos que devem ser isolados, agrupados, tornados pertinentes, inter-relacionados, organizados em conjuntos” (FOUCAULT, 1997, p.8). Da mesma maneira, quando consideramos a mudança no caráter de obrigatoriedade da disciplina de filosofia enquanto uma *descontinuidade*, estamos referindo que essa é tanto uma operação deliberada para análise, quanto o resultado de descrição dessa operação e, também, que por *descontinuidade* entendemos o conceito pelo qual é possível especificar forma e função de domínios e níveis diferenciados (FOUCAULT, 1997, p.10).

Assim, podemos reconhecer que pesquisar acerca do ensino de filosofia, no nosso caso, tangencia a arqueologia como “o método próprio à análise da discursividade local” e que pretende interligar tal método com a genealogia como “tática que, a partir da discursividade local assim descrita, ativa os saberes libertos da sujeição que emergem desta discursividade” (FOUCAULT, 2004, p.172). Entre todas as instituições, a escola teve papel determinante e orquestrador das demais, e a ela “podemos creditar a maior parte do sucesso do projeto moderno de instaurar a própria sociedade disciplinar” (VEIGA-NETO, 2008, p.31). Além de corresponder à passagem entre a família e as demais esferas, a escola foi constituída na principal *máquina* preparadora não só de corpos dóceis, mas, principalmente, da difusora dos discursos dominadores e dominantes, indispensáveis para a reprodução do *status quo*, desde já, fascista.

Não atentos ao que seja branco ou preto nas relações de saber e poder, mas sim, aquilo que é cinza; genealógicamente a preocupação não é a de recuar no passado para colocar na linha da história dos saberes as coisas que foram deixadas de fora e assim evidenciar uma continuidade; nem vem a ser tarefa a de mostrar que o passado ainda está bem vivo no presente, animando-o ainda em segredo,

1997, p.98-99).

depois de ter imposto a todos os obstáculos do percurso uma forma delineada desde seu início. Pela genealogia, instauram-se as possibilidades de restabelecimento daqueles sistemas e ordens de submissão enquanto sendo, os mesmos, parte de um jogo casual de dominações.

Nesse sentido, a genealogia, ao demarcar os deslocamentos dos sistemas de regras, esmiúça e evidencia como essas emergências aparecem e tornam-se acontecimentos, principalmente, ao designar os focos de dispersão e concentração do poder, retirando da condição de silenciamento *quem, como, interesses, condições e tecnologias*. Assim, desvelam-se as formas de ‘inversão de poder’ e, essas, são os primeiros passos “para outras lutas contra o poder” (FOUCAULT, 2004, p.75-76).

Quando Foucault, por exemplo, estuda o poder disciplinar, seu mérito não é o de evidenciar que as relações de poder expressas por modos disciplinares são uma constância na história da humanidade. Seu mérito é o de cartografar que, num determinado momento histórico, diversos acontecimentos e rearranjos permitiram, enquanto um conjunto de fundamentos, princípios e técnicas, que os mecanismos disciplinares deixassem de ser fragmentados e sem conexão entre si, tornando-se totais como “uma nova técnica de gestão dos homens”. Independente a qual tipo de sociedade faça-se referência, a dimensão da dominação (seu papel e formas de exercício) é de extrema relevância, quando nos referimos ao lugar da escola, pois a mesma está diretamente imbricada no espectro muito mais amplo, para além do que pode se suceder *intramuros* daquela instituição.

Assim como Foucault (2004, p.181), destacamos que por dominação entendemos “não o fato de uma dominação global de um sobre os outros, ou de um grupo sobre outro, mas as múltiplas formas de dominação que podem se exercer na sociedade”. Isso, tomado com mais seriedade, porque estamos tratando com arcabouço jurídico-político que outorga à filosofia um lugar e a “lei é uma gestão dos ilegalismos, uns que ela permite, torna possíveis ou cria como privilégios da classe dominante” (DELEUZE, 2005, p.46-47). Então, como afirmou Foucault (1981), sobre a *amizade como modo de vida*: “é preciso cavar para mostrar como as coisas foram historicamente contingentes, por tal ou qual razão inteligíveis, mas

não necessárias”; ou seja, é “preciso fazer aparecer o inteligível sobre o fundo da vacuidade e negar uma necessidade”, especialmente para nós, do ensino dos saberes filosóficos no nível médio da educação, mesmo que sua importância seja justificada por finalidades como *desenvolver pensamento autônomo, formar cidadãos, etc.*

* * *

Mesmo numa leitura apressada do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE/2007), percebem-se os arranjos que estão sendo articulados para incrementar no nível médio da Educação Básica o ensino integrado, o qual, para os gestores responsáveis das políticas públicas nacionais, é a alternativa para a “crise aguda” desse nível de ensino. Ao configurar no Relatório de Gestão da Secretaria de Educação Básica (SEB), no exercício de 2006, a promulgação do Decreto nº 5.154/04, que institui a modalidade de “Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica”, permite-nos observar mais claramente que a almejada integração assume feições de consenso no âmbito das políticas educacionais do Ministério da Educação, para “romper com a separação entre o ensino médio e a educação profissional técnica de nível médio”, com “uma matrícula única para o aluno” (BRASIL, 2006, p.56). A Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008, reforçou a universalização da integração, como proposta no PDE (2007), quando, ao alterar dispositivos da Lei nº 9.394/1996 pretendeu “redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica” (BRASIL, 2008a).

Ao ser descrita como meta assegurar “aos estudantes tanto a continuidade de seus estudos em nível superior quanto a educação profissional” (BRASIL, 2006, p.6) e como objetivo principal o de “repor, em novas bases, o debate sobre a politecnia, no horizonte da superação da oposição entre o propedêutico e o profissionalizante” (BRASIL, 2007, p.33), abre-se brecha para inquirir: quais as mudanças substanciais no atual modelo de ensino médio, a duras penas sendo

implementado desde a LDB/1996, que a integração é capaz de promover? Considerando a “vinculação orgânica” entre cidadania e mundo trabalho como os fins atribuídos a esse nível de escolarização formal (BRASIL, 2002a, p.22), o que efetivamente é incentivado como perfil dos egressos da última etapa da Educação Básica, que não o era antes da integração? O que resulta da equiparação entre politecnia e o caráter propedêutico do ensino médio? Formulações dessa ordem intrigam, principalmente, ao considerarmos a vigência do *trabalho imaterial*, o qual “produz acima de tudo uma relação social [...] e somente na presença desta produção a sua atividade tem um valor econômico” (LAZZARATO; NEGRI, 2001, p. 46). Deve-se, igualmente, levar em conta a passagem de paradigmas, entre o disciplinar e o de controle quando, conforme Hardt e Negri (2006, p.340), o “mando é exercido diretamente sobre os movimentos de subjetividades produtivas e cooperantes”.

Se atentarmos para o modo de operacionalização da integração, menos ainda entendem-se as diferenças. A proposta para integrar é razoavelmente simples e constitui-se na “combinação virtuosa do ensino de ciências naturais, humanidades (*inclusive filosofia e sociologia*) e educação profissional e tecnológica” (BRASIL, 2007, p.33, *grifo nosso*). Talvez a ênfase em demarcar a inclusão das duas disciplinas, junto à área das humanidades, deva-se ao fato que as mesmas ainda não configuravam como obrigatórias no Ensino Médio; caráter esse alterado pouco mais de um ano depois da publicação, em abril de 2007, do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), pela Lei nº 11.684, de 02 de junho de 2008, que revogou o inciso III e incluiu o inciso IV, do §1º, do Art. 36 da Lei nº 9.394/1996, onde se lê: “serão incluídas a filosofia e a sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio” (BRASIL, 2008b).

Afora a cidadania, todo o arcabouço legal brasileiro acerca da educação básica aponta para que essa prepare ao mundo do trabalho. Mesmo quando ainda não tinha uma presença obrigatória, a filosofia, costumeiramente, também, era justificada visando a essa segunda finalidade. Aliás, de forma muito simplista. Da leitura dos PCN o que sobressai é que a diferença de uma nova educação em relação a de “tipo técnico-científica” (anterior à LDB) é ofertar aos futuros

trabalhadores também ferramentas das tecnologias das humanidades - entre elas, os saberes filosóficos -, para possibilitar o conhecimento dos “fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos” (BRASIL, 2002a, p.327-328), pois, tanto as Ciências Humanas quanto a filosofia “não podem ceder à ingenuidade de negar o papel das tecnologias nos processos históricos e sociais, confinando-se a um pensamento mágico, que acredita na possibilidade de ações e transformações sem instrumentos para tanto” (BRASIL, 2002, p.355).

Quando se tentou justificar a contribuição da filosofia, literalmente, se estabeleceu que suas finalidades estão “diretamente associadas ao contexto geral das finalidades da Educação Básica”, sendo que a cidadania é “a finalidade síntese” da mesma, “a qual não dispensa o contexto prático do trabalho como sentido prático para sua realização” - não se é cidadão se não for, concomitantemente, trabalhador. Quer dizer, a filosofia tem as mesmas finalidades que o conjunto das disciplinas do nível médio (BRASIL, 2002a, p.331).

* * *

Se antes o contato com os saberes filosóficos era condição necessária para o exercício da cidadania, pois atendia ao “cumprimento do que manda a letra da lei (LDB)”, mesmo considerando que “o espírito da LDB é muito mais generoso com a constituição da cidadania e não a confina a nenhuma disciplina específica, como poderia dar a entender uma interpretação literal da recomendação do inciso III do Parágrafo primeiro do Artigo 36” (BRASIL, 2002b, p.105-106), o que significaria a obrigatoriedade que não a mudança no entendimento dos argumentos referidos? Se “a divisão de territórios entre as distintas ciências humanas” é tênue e difusa como consta no texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais Mais (PCN+) e se nesse mesmo texto a “Filosofia partilha alguns de seus temas centrais com diferentes disciplinas das ciências humanas e com outras das ciências da natureza” (BRASIL, 2002a, p.15), por que aquela foi alojada de forma obrigatória no currículo nacional?

Desde que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9.346/1996) foi aprovada, os saberes filosóficos foram incluídos nos currículos das escolas de nível médio de forma indireta e dúbia. De um lado sinalizava que os estudantes deveriam, ao final da Educação Básica, demonstrar conhecimentos dos mesmos e, de outro, não estabelecia nem a obrigatoriedade e nem definia, por exemplo, carga horária⁴. Por isso, podemos afirmar que os saberes filosóficos foram albergados na área das “Ciências Humanas e suas Tecnologias”, que é a área a qual “engloba também a Filosofia”; ou seja, evidencia-se que um espaço aí foi cavado para sua inclusão – ainda não obrigatória, mas justificada. Também podemos visualizar essa cedência de espaço à filosofia, considerando que a mesma não teria um lugar, *por natureza*, garantido, visto que a tônica daquela área – e de todas as orientações curriculares nacionais -, não é a Ética (enquanto uns dos campos próprios da filosofia), mas a cidadania. É óbvio que sujeições e adaptações, historicamente, se fizeram a todos os tipos de conhecimentos e suas especificidades para cavarem um espaço na longa tradição filosófica, a tal ponto que, por fim, “venha a se transformar em um conhecimento reconhecível, ensinável e admissível para os contextos educativos contemporâneos” (CERLETTI, 2009, p.68).

Considerando a diferenciação e a ênfase na cidadania, pode-se apontar a indefinição constante no texto das DCNEM: ora, *se o exercício da cidadania é um contexto relevante indicado na LDB e “não é dever nem privilégio de uma área específica do currículo, nem deve ficar restrita a um projeto determinado”*⁵; o que justificaria, afinal, a presença dos saberes filosóficos entre os conhecimentos que os jovens egressos da educação básica deveriam dominar, que outras disciplinas e/ou áreas não pudessem 'propiciar'? (BRASIL, 2002b, p.93). Ainda, qual seria a

4 Aqui, a título de elucidação do foco de análise, cabe salientar que estamos nos referindo unicamente ao que consta na LDB e, não, uma abordagem mais ampla, a qual deveria levar em conta a 'efetivação' dos preceitos conforme a região do País e, mais ainda, das especificidades de cada escola.

5 No documento Orientações Curriculares Nacionais (2006) parece-nos que a intenção foi justamente a de evidenciar a 'contribuição' do componente curricular filosofia para a formação do educando de nível médio, demonstrando suas especificidades e, assim, trazer “à tona questões inerentes à própria disciplina, tais como: a concepção teórica do ensino da Filosofia como Filosofia; as abordagens metodológicas específicas e, sobretudo, os conteúdos que podem estruturar o ensino” (BRASIL, 2006, p.18).

contribuição da filosofia na esperada formação de futuros cidadãos, que a torna diferente de outras disciplinas, mesmo daquelas que a substituíram em currículos de outras épocas, como as de Moral e Cívica e Ordem Social e Política Brasileira, depois da Lei 869/1969, regulamentada pelo Decreto 68.065/1971?

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (1998) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (2000), os diversos campos do conhecimento permaneceram com divisões entre si, agrupados em três áreas ou tecnologias, onde os diversos campos do conhecimento foram separados entre si, para depois serem unificados por meio do conceito de interdisciplinaridade, onde se lê que: a “organização em três áreas [...] tem como base a reunião daqueles conhecimentos que compartilham objetos de estudo e [...] criando condições para que a prática escolar se desenvolva numa perspectiva de interdisciplinaridade” (BRASIL, 2002a, p.32).

Daí, coube à disciplina de filosofia “ocupar o espaço da transversalidade nos currículos”, dispensando “de alguém especializado para ministrá-la” e, assim, “sofresse uma simplificação excessiva, passasse a ser um conhecimento comum” (GELAMO, 2010, p.341). Textualmente, no PCN, referenciado na DCNEM, aparece que o “papel primordial para a Filosofia no Ensino Médio” é mais “claro quando apontamos o foco para a **interdisciplinaridade**” e, assim, tal papel “fica alargado” (BRASIL, 2002a, p.329, *grifo no original*).

* * *

Em 2008 o Congresso Nacional aprovou a Lei nº 11.684 alterou o teor do corpo do texto da LDBEN no seu artigo 36. A partir disso, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação editou o Parecer 22/2008, a qual se pode, a título de exercício analítico, inquirir alguns pontos 'delicados' acerca da inclusão das duas disciplinas. Por exemplo, lê-se no Art. 2º: “Os sistemas de ensino deverão estabelecer normas complementares e medidas concretas visando à inclusão dos componentes curriculares Filosofia e Sociologia em todas as escolas, públicas e privadas, obedecendo aos seguintes prazos de implantação”. Ora,

enquanto política pública em nível nacional, esse artigo evidencia o distanciamento entre quem elabora e quem deve efetuar e, assim, desconsidera incompatibilidades e especificidades regionais e/ou locais. No entanto, ainda é mais emblemático o parágrafo único do mesmo artigo ao sugerir que os sistemas que já implantaram algum dos dois componentes curriculares devam, visando o benefício de seus alunos, serem incentivados a antecipar a realização do cronograma de implantação. De imediato, a questão que surge é: mas por que tal “sugestão” não é tomada como universal e válida para todos os sistemas?

Enquanto orquestrador das políticas nacionais, percebe-se certo descaso por parte do Ministério da Educação, não apenas na redação dos textos legais, mas também no apoio à inclusão das disciplinas; por exemplo, quando não priorizou, no mesmo ano da publicação da Lei 11.684/2008, as próprias estratégias para “análise situacional quanto à formação dos professores de Sociologia e Filosofia, permitindo o estabelecimento de diretrizes para estas áreas de atuação, como instrumento de subsídio à formulação de políticas”; seja para verificar os argumentos sustentados anteriormente contra à obrigatoriedade, seja para promover formação continuada, se necessário fosse. Essa *análise situacional* seria levada a cabo através da “realização do primeiro Encontro Nacional de Professores de Sociologia e Filosofia das Escolas de Ensino Médio”. Porém, a realização do mesmo “foi suspensa para este ano por conta do rearranjo orçamentário decorrente da adequação dos outros projetos” (BRASIL, 2009, p.115) ⁶

Antes mesmo de ser uma disciplina obrigatória, a filosofia era convocada a estar presente nos currículos por argumentos tal como: se “a reinclusão curricular vem acontecendo de modo gradativo há duas décadas, nem se admite mais que” sua presença seja questionada. Desta forma, dispensou-se a problematização do lugar da filosofia na escola e apenas definiu-se que a mesma contribui para as finalidades da educação básica. Esse tipo de argumento (*de autoridade*) recai sobre a própria filosofia e sua possível contribuição na escola, pois nem “chega a ser

⁶ Frisa-se que as referências dizem respeito apenas ao ano da promulgação da Lei 11.684, não levando em conta as iniciativas e ações posteriores, como o recente Edital CAPES/UAB de Curso de Especialização em Ensino de Filosofia e as tratativas de contemplar os saberes filosóficos no Programa Nacional de Livro Didático (PNLD).

necessário insistir, junto aos docentes da disciplina, nas razões que lhe conferem seu enorme e indispensável poder formativo” (BRASIL, 2002a, p.327).

O que transparece é o peso da lei e, assim, forçando seus ilegalismos, uma vez que, historicamente, conforme Cerletti (2009, p.66), parece que a filosofia teve sempre que negociar, “tal como qualquer saber ou prática que aspire a ser ensinado em instituições oficiais, as condições de sua inclusão nos planejamentos de estudo ou nos programas curriculares”. Até aí, talvez não tenhamos maiores desacordos acerca dessa dinâmica entre saberes e poderes *nas e pelas* instituições. Porém, a questão que não parece fácil de responder, em definitivo, “é se nessa negociação a Filosofia não perde o essencial de si mesma e se o custo de sua aceitação não significa sua transformação em mais um conhecimento, isto é, num conjunto de informações que devem ser reproduzidas de acordo com pautas prefixadas”.

Ao problematizar nessa perspectiva, registra-se que se constitui em “decisão política de enlaçar Filosofia, educação e Estado com um sentido utilitário de acordo com a tônica dos tempos de reformas neoliberais. Certamente não é o mesmo ensinar a disciplina filosófica “Ética” do que “formação ética e cidadã”, como aponta Cerletti (2009, p.71), há mais do que uma questão filosófica de fundo: tem-se “uma intencionalidade prática de constituir um vínculo essencial entre ética e política, baseado fundamentalmente nas ações e nas decisões individuais”; daí, inevitavelmente mesmo reconhecendo sua importância, os saberes filosóficos são simplificados visando sua instrumentalização “para permitir a reprodução de um Estado dominante” (CERLETTI, 2009, p.71).

Mas, quando nos referimos à obrigatoriedade do ensino de Filosofia – aqui, entendido como problema filosófico -, inevitavelmente, temos que associar os territórios diversos que comportam práticas institucionalizadas, que estão diretamente subordinadas ou apenas interligadas aos diferentes assuntos que os arcabouços político-legais fazem circular com certa eficiência. O “projeto moderno integrou a filosofia à função geral da escola na formação de agentes livres e futuros cidadãos, a partir de uma vinculação estreita com as políticas de Estado” (CERLETTI, 2009, p.75). São tanto leis, diretrizes, orientações e parâmetros,

quanto currículos e sistemas de avaliação, elaborados e executados por diferentes agentes destinados a tantos outros. É necessário estar atento ao fato de que as “instituições educativas não são lugares neutros”, por depositarem energias nas relações de saber e poder, interna e socialmente. Todavia, isso não é um obstáculo tanto para o ensino como para a pesquisa sobre o ensino de filosofia (inclusive como problema filosófico), porque “todo saber está sempre exposto a ser interpelado e nisso a joga sua condição de possibilidade” (CERLETTI, 2009, p.72-73).

Mesmo cientes de que os problemas do ensino de filosofia, como explícita Gelamo (2009, p.98), “estão circunscritos por três imagens do pensamento por meio das quais sua ortodoxia é circunscrita”, as quais definem “o espaço no qual aqueles que se dedicam a pensar o ensino da Filosofia devem se enquadrar e enquadrar suas pesquisas”, no tocante à obrigatoriedade não cabe tanto ocupar posição dicotômica, contrária ou defensora da polêmica presença dos saberes filosóficos na Educação Básica; aliás, como afirma Kohan (2002, p.9), devemos “mudar a relação com uma verdade apenas afirmativa ou negativa, apologética ou condenatória” e, assim, como muitos pesquisadores no Brasil e na América Latina, esforçar-nos a “pensar diversas formas de conceber a filosofia e uma pluralidade de sentidos para ensiná-la”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. *Lei n° 9.394*, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretriz e Bases da Educação Nacional. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 04/out./2009.
- _____. *Lei n° 11.741*, de 16 de julho de 2008. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm. Acesso em: 17/ago./2010.
- _____. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio* / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. – Brasília: MEC; SEMTEC, 2002a.
- _____. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. “Resolução CEB n° 3”, de 26 de junho de 1998. In: _____. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio* / Ministério da

- Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. – Brasília: MEC; SEMTEC, 2002b (Diretrizes curriculares nacionais).
- _____. Secretaria de Educação Básica. *Ciências Humanas e suas Tecnologias* / Secretaria da Educação Básica. – Brasília: 2006. (Orientações Curriculares para Ensino Médio; v. 3).
- _____. *Lei n^o 11.684/2008*. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm#art1 . Acesso em: 04/out./2009.
- _____. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. *Parecer 22/2008*. Disponível: http://www.sinepepr.org.br/sinepe_OnLine/2008/novembro/Parecer_22_2008_Sociologia_filosofia.pdf . Acesso em: 04/out./2009.
- _____. Ministério da Educação. *Plano de desenvolvimento da Educação 2007 - razões, princípios e programas*. Disponível: www.dominiopublico.gov.br/.../DetalheObraDownload.do?select . Acesso em: 17/ago./2010.
- _____. Secretaria de Educação Básica. *Relatório de gestão* (Orçamentário e Financeiro) – Exercício 2006. Disponível: www.portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/2007/relgest_06.pdf. Acesso em: 17/ago./2010.
- _____. Secretaria de Educação Básica. *Relatório de gestão* (Orçamentário e Financeiro) – Exercício 2008. Disponível: www.portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/2009/relgest_08.pdf. Acesso em: 17/ago./2010.
- _____. Senado Federal. *Decreto n^o 68.065*, de 14 de janeiro de 1971. Disponível: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=120351>. Acesso em: 17/ago./2010.
- _____. Senado Federal. *Decreto-Lei n^o 869*, de 12 de setembro de 1969. Disponível: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=178916>. Acesso em: 17/ago./2010.
- CERLETTI, Alejandro. *O ensino de Filosofia* – como problema filosófico. Belo Horizonte: Autêntica, 2009 (Col. Ensino de Filosofia).
- DELEUZE, Gilles. *Conversações* (1972-1990). São Paulo: Ed. 34, 2000.
- _____. *Foucault*. Lisboa: Edições 70, 2005.
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. *Cadernos de Pesquisa*, n. 114, nove./2001, p.197-223.
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 1996.
- _____. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2004.
- _____. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Florense Universitária, 1997.

- _____. *Da amizade como modo de vida*. Disponível: www.filoesco.unb/foucault. Acesso em: 15/out./2010; (1981).
- _____. *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. Petrópolis: Vozes, 1987.
- GELAMO, Rodrigo Pelloso. *O ensino da Filosofia no limiar da contemporaneidade: o que faz o filósofo quando seu ofício é ser professor de Filosofia?* São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.
- _____. O ensino de Filosofia no Brasil: um breve olhar sobre algumas das principais tendências no debate entre os anos de 1934 a 2008. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 24, p.331-350, jul./dez. 2010.
- HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. *Império*. Rio de Janeiro: Record, 2006.
- KOHAN, Walter. “Apresentação”. In: _____. *Ensino de filosofia – perspectivas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p.7-10.
- LAZZARATO, M.; NEGRI, A. (2001). *Trabalho imaterial: formas de vida e produção de subjetividade*. Rio de Janeiro, RJ: DP&A.
- LOPES, Alice Casimiro. Parâmetros curriculares para o ensino médio: quando a integração perde seu potencial crítico. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Orgs). *Disciplinas e integração curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p.145-176.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Dominação, violência, poder e educação escolar em tempos de império. In: RAGO, Margareth e VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs). *Figuras de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p.13-38.

**Recebido em 30/10/2010.
Aprovado em 29/12/2010.**