

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM
EDUCAÇÃO

DANIEL SANTINI RODRIGUES

**A FILOSOFIA NO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO:
ASPECTOS DISCURSIVOS NOS DOCUMENTOS OFICIAIS**

Itatiba
2012

DANIEL SANTINI RODRIGUES – R.A. 002201001153

**A FILOSOFIA NO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO:
ASPECTOS DISCURSIVOS NOS DOCUMENTOS OFICIAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação

Orientadora: Prof.^a D.ra. Jackeline Rodrigues Mendes

Itatiba
2012

37.01 Rodrigues, Daniel Santini.
R612f A filosofia no currículo do ensino médio: aspectos discursivos nos documentos oficiais. / Daniel Santini Rodrigues. -- Itatiba, 2012.
118 p.

Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco.

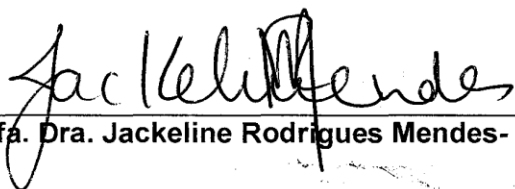
Orientação de: Jackeline Rodrigues Mendes.

1. Ensino de filosofia. 2. Currículo. 3. Análise discursiva.
I. Mendes, Jackeline Rodrigues. II. Título.

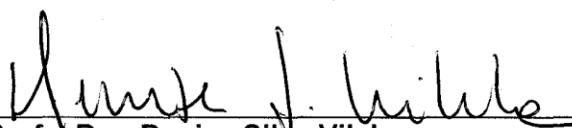
Ficha catalográfica elaborada pelas bibliotecárias do Setor de
Processamento Técnico da Universidade São Francisco.

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
EM EDUCAÇÃO

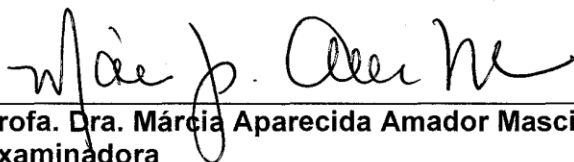
Daniel Santini Rodrigues defendeu a dissertação “A Filosofia no Currículo do Ensino Médio: aspectos discursivos nos documentos oficiais” aprovada no programa de Pós Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco em 11 de junho de 2012 pela Banca examinadora constituída pelos professores:



Profa. Dra. Jackeline Rodrigues Mendes- Orientadora e Presidente



Profa. Dra. Denise Silva Vilela
Examinadora



Profa. Dra. Márcia Aparecida Amador Mascia
Examinadora

RESUMO

O processo de discussão e de incorporação da Filosofia no currículo escolar trata-se da reimplantação de uma disciplina que por muito tempo ficou ausente na maioria das instituições de ensino. Tendo deixado de ser obrigatória em 1961 (Lei n. 4.024/61) e sendo, em 1971 (Lei n. 5.692/71), excluída do currículo escolar oficial, criou-se um hiato em termos de seu amadurecimento como disciplina. E embora na década de 1990, através da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 9.394/96) se tenha determinado que ao final do ensino médio o estudante deva “dominar os conteúdos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania” (LDB n. 9394/96, art. n. 36), nem por isso a Filosofia passou a ter um tratamento de disciplina, como os demais conteúdos, mantendo-se no conjunto dos temas ditos transversais. Somente com a lei nº. 11.648, de 2008, que a Filosofia reaparece como disciplina obrigatória no Currículo do Ensino Médio. Sendo assim, o presente trabalho objetiva discutir as relações de poder-saber que permearam a questão da Filosofia no currículo do Ensino Médio. Para isso, este trabalho pretende, a partir de uma análise discursiva, problematizar o movimento relativo à discussão em torno do ensino de Filosofia no Ensino Médio tendo como corpus de análise os seguintes documentos oficiais: Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, no capítulo referente ao Ensino de Filosofia. Diante desse quadro, o presente trabalho tem como questões norteadoras de pesquisa: Quais as relações de poder-saber que permearam a questão do ensino de Filosofia no currículo do Ensino Médio? De que forma estas relações apontam para um tipo de sujeito do currículo? Para a discussão e problematização desta pesquisa, este trabalho fundamentar-se-á nos estudos no campo do Currículo, numa perspectiva pós-crítica, e na analítica discursiva de Foucault (1995, 2003, 2008), principalmente com seus conceitos de discurso, relações de poder-saber e sujeito.

Palavras-chave: Ensino de filosofia. Currículo. Análise discursiva.

ABSTRACT

The process of discussion and incorporation of Philosophy within the scholar curriculum is based on the bringing back of a subject that has been out of most educational institutions. Philosophy, as an academic subject, was not considered mandatory due to the Decree number 4,024/61 from the year 1961 and subsequently, according to the edit 5,692/71 from the year 1971, it was eliminated from the official scholar curriculum, therefore creating a gap in terms of its development as an instruction. Even though in our 1990s, through the Brazilian "Lei de Diretrizes e Bases da Educação", embedded in the Instruction 9,394/06, it was determined that the student should 'master the contents of Philosophy and Sociology' at the end of high school (LDB number 9,394, article number 36), nevertheless Philosophy - as an academic subject – got a more intensive attention as a discipline, unlike the other subjects, and it was kept in the group of the so called transversal themes. Only with the enactment of the Decree 11,648, year 2,008, the teaching of Philosophy became mandatory in Brazilian High School Curriculum. Therefore this research intends to discuss the relation between power and knowledge that permeate the question of Philosophy in our High School Curriculum. This work consequently, based on discourse analysis, intends to put in doubt the movement related to the discussion about the teaching of Philosophy in High School through the analysis of a set of official documents: "Lei de Diretrizes e Bases da Educação" (Decree 9,394/96) and the "Orientações Curriculares para o Ensino Médio" in the chapter that approaches the Teaching of Philosophy. In this theoretical background, this work is based on the following guiding lines: Which are the relations between power and teaching that permeated the question of teaching Philosophy in the High School Curriculum? How are these relations signaling some kind of subject from the curriculum? Thus, in order to provide elements for the discussion and the problems that came up along the research, this writing is based on the studies in the area of the Curriculum, under a post-criticism perspective and under the discourse analysis based on Foucault (1995, 2003, 2008), mainly having in sight his concepts of discourse and the relations between power, knowledge and the subject.

Key-words: The teaching of Philosophy. Curriculum. Discourse analysis.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
1 TEORIAS PÓS-CRÍTICAS DO CURRÍCULO	13
1.1 MOVIMENTO HISTÓRICO DAS TEORIAS DO CURRÍCULO	13
1.1.1 O surgimento das teorias do currículo	13
1.1.2 Das teorias tradicionais às teorias críticas do currículo	14
1.1.3 As teorias pós-críticas do currículo	16
1.2 UMA NOVA METÁFORA À LUZ DA NARRATIVA DE BABEL	18
1.3 AS CONTRIBUIÇÕES DOS ESTUDOS CULTURAIS PARA AS TEORIAS PÓS-CRÍTICAS DO CURRÍCULO	20
1.4 O CURRÍCULO COMO PRÁTICA DISCURSIVA: DE SIGNIFICAÇÃO, REPRESENTAÇÃO E FETICHE	23
1.5 A PERSPECTIVA RIZOMÁTICA DE CURRÍCULO	29
2 MOVIMENTO FOUCAULTIANO SOBRE AS NOÇÕES DE DISCURSO, SABER-PODER E SUJEITO	34
2.1 INTRODUZINDO A PERSPECTIVA PÓS-ESTRUTURALISTA	34
2.2 CONTEXTUALIZANDO FOUCAULT	37
2.3 OS DOMÍNIOS FOUCAULTIANOS	41
2.4 DISCURSO, PODER E SUJEITO COMO CONCEITOS-CHAVE EM FOUCAULT	45
2.4.1 Discurso: campo de constituição de saberes	45
2.4.2 Poder-saber: dois lados de um mesmo processo	50
2.4.3 Sujeito: construção e posição discursiva	54
3 A EDUCAÇÃO, O ENSINO DE FILOSOFIA E A CIDADANIA: ASPECTOS DISCURSIVOS A PARTIR DA LDB 9394/96	56
3.1 INTRODUZINDO A ANÁLISE	56
3.2 CONTEXTO DE PRODUÇÃO DA NOVA LDB: 8 ANOS DE MOVIMENTO HEGEMÔNICO	57
3.3 DISCURSIVIDADE NEOLIBERAL NA LDB	62
3.4 O SUJEITO NA DISCURSIVIDADE NEOLIBERAL, A PARTIR DA LDB	65
3.4.1 A cidadania da polis grega à modernidade	66
3.4.2 As reflexões de John Locke sobre o Estado e a noção de cidadania	70
3.4.3 Outras conquistas cidadãs no século XX	73

3.4.4 Modernidade líquida: sentido de cidadania sob suspeita	74
3.5 A EDUCAÇÃO E A ESCOLA NA MODERNIDADE LÍQUIDA	79
3.6 A EDUCAÇÃO, O ENSINO DE FILOSOFIA E A CIDADANIA, A PARTIR DA LDB 9394/96	81
4 O CURRÍCULO, O ENSINO DE FILOSOFIA E O SUJEITO: ASPECTOS DISCURSIVOS A PARTIR DA ORIENTAÇÕES CURRICULARES E OUTROS DOCUMENTOS OFICIAIS	84
4.1 MOVIMENTO EM BUSCA DA OBRIGATORIEDADE DO ENSINO DE FILOSOFIA: 12 ANOS DE MOVIMENTO HEGEMÔNICO, DE 1996 A 2008	85
4.1.1 O projeto de Lei 3.178/1997 e o veto presidencial de 2001	85
4.1.2 A retomada do projeto de lei de 1997 até a sanção presidencial de 2008	89
4.2 AS ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO E SEUS ASPECTOS DISCURSIVOS	91
4.2.1 Introdução	93
4.2.2 Identidade da Filosofia	94
4.2.3 Objetivos da Filosofia no Ensino Médio	97
4.2.4 Competências e Habilidades em Filosofia	99
4.2.5 Conteúdos de Filosofia	101
4.2.6 Metodologia	103
4.3 A CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO PRESENTE NOS DOCUMENTOS OFICIAIS	105
4.4 O ENSINO DE FILOSOFIA, O SUJEITO E AS CONTRIBUIÇÕES DA PERSPECTIVA CURRICULAR PÓS-CRÍTICA	107
CONSIDERAÇÕES FINAIS	110
REFERÊNCIAS	113

INTRODUÇÃO

O processo de discussão e de incorporação da Filosofia no currículo escolar trata da reimplantação de uma disciplina que por muito tempo ficou ausente na maioria das instituições de ensino. Tendo deixado de ser obrigatória em 1961 (Lei n. 4.024/61) e sendo, em 1971 (Lei n. 5.692/71), excluída do currículo escolar oficial, criou-se então um hiato em termos de seu amadurecimento como disciplina. E embora na década de 1990, através da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 9.394/96) se tenha determinado que ao final do ensino médio o estudante deva “dominar os conteúdos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania” (LDB n. 9394/96, art. n. 36), nem por isso a Filosofia passou a ter um tratamento de disciplina, como os demais conteúdos, mantendo-se no conjunto dos temas ditos transversais. Somente com a lei nº. 11.648, de 2008, que a Filosofia reaparece como disciplina obrigatória no Currículo do Ensino Médio.

Na educação, sob orientação dos jesuítas (1530 a 1759) e até o início do período republicano, a Filosofia foi presença obrigatória na formação educacional. Esta obrigatoriedade deu-se, principalmente, como um meio de impedir que as idéias reformistas européias se expandissem para os novos territórios colonizados a partir do século XVI. A Filosofia foi, acima de tudo, um instrumento de resistência do conservadorismo religioso católico que predominou na cultura brasileira, impedindo a adesão às idéias iluministas e liberais de Descartes, Galileu, Bacon, Darwin, entre outros (CARTOLANO, 1985, p. 19-20).

Segundo Cartolano (1995, p. 20),

a cultura filosófica passa a ser mero comentário teológico, fundada principalmente na renovação da escolástica aristotélica. Esse humanismo artificial imposto a Portugal chegou até a colônia e deixou traços marcantes em nossa inteligência: o formalismo, a retórica, o gramaticismo, a erudição livresca.

Na primeira metade do século XIX percebia-se a penetração de idéias filosóficas modernas no nosso meio cultural, que havia sido favorecida com as reformas pombalinas, trazidas pelos jovens brasileiros que realizaram cursos superiores na Europa e retornaram animados com os pensamentos e ideais modernos. Porém, era a cultura jesuítica que ainda predominava na formação educacional secundária, visto que, na sua maior parte, os mestres haviam sido preparados por aquela ordem. (CARTOLANO, 1985, p. 26-27). “Além do traço propedêutico que marcava o ensino secundário, nas classes de filosofia o que se encontrava era ainda o compêndio clássico aristotélico-tomista do ‘Genuense’, combatido posteriormente” (CARTOLANO, 1985, p. 28-29).

Na segunda metade do século XIX, as filosofias modernas européias cresceram no meio intelectual brasileiro, mas acabaram constituindo-se num arranjo possível entre o conservadorismo católico e as novas tendências filosóficas modernas. No final do século, o positivismo conquistou considerável espaço no meio intelectual brasileiro e tornou-se a principal corrente ideológica dos movimentos intelectuais republicanos. Segundo Cartolano (1985, p. 32), “os positivistas interessavam-se pelo ensino primário que, segundo eles, é aquele que todos os cidadãos atingem, indistintamente da classe social a que pertencem; o secundário e o superior constituem privilégio de poucos”.

A partir do século XX, o ensino de Filosofia na formação secundária foi um reflexo das tensões entre o humanismo científico, representado pelos positivistas, e a manutenção do humanismo clássico, representado pela tradição religiosa predominante. As disputas sobre a função da formação secundária no país podem ser percebidas nas constantes reformas que se sucedem nas primeiras décadas da República e a presença ou ausência da Filosofia refletem este embate. Os positivistas defendiam a retirada da Filosofia do curso secundário, pois a viam transformada em um instrumento do caráter propedêutico dos cursos secundários, que visavam apenas garantir o acesso aos cursos superiores. Cartolano (1985, p. 50) faz a seguinte análise após o enfraquecimento do positivismo:

O ensino de Filosofia despertava pouco interesse, depois de liquidado o positivismo no Brasil. Com a República, a Igreja adquiriu novas forças e maior influência em todas as camadas sociais; nas escolas secundárias, as doutrinas evolucionistas, o darwinismo e o lamarckismo eram proibidos, e em seu lugar, adotados os velhos compêndios jesuítas da famosa série F.T.D. Como o atraso técnico e o lento desenvolvimento industrial não estimulavam a ciência e as pesquisas científicas, as doutrinas então em moda na Europa – o neokantismo, o neotomismo, o pragmatismo de William James e de Bergson – eram, ainda, incompreensíveis e inúteis no Brasil, já que havia aqui uma ciência a combater.

A partir de 1930, as mudanças da ordem político-econômica foram os principais impulsos para as mudanças lentas que ocorreram no sistema educacional. Apesar dos fortes atritos entre as tradicionais oligarquias rurais dirigentes e o conservadorismo católico, de um lado, e os defensores dos ideais da Escola Nova, de outro, estes últimos foram conquistando espaços significativos e as reformas educacionais de 1932 (Francisco Campos) e de 1942 (Reforma Capanema) conseguiram, em certa medida, amenizar o caráter propedêutico do ensino secundário, embora estivesse permanecido como um direito de poucos. A formação no ensino secundário devia se voltar para a formação do homem, habilitando-o, por atitudes e comportamentos, a viver por si e a tomar decisões (CARTOLANO, 1985, p. 58). A Lógica e a

História da Filosofia ofereciam importante contribuição à formação pretendida e por isso tiveram lugar assegurado no currículo secundarista.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 4.024 de 1961 – “foi resultado de uma longa série de debates e lutas ideológicas entre educadores e políticos da época” (CARTOLANO, 1985, p. 62). Esta lei trouxe poucas inovações ao sistema educacional vigente no país, garantiu a permanência da iniciativa privada e assegurou seus históricos privilégios. A estrutura do ensino secundário poderia ser alterada já que a LDB possibilitou às escolas escolher vários modelos curriculares, compostos por uma parte de disciplinas obrigatórias (indicadas pelo Conselho Federal de Educação) e, uma outra, composta por disciplinas complementares e optativas. A partir de então, a Filosofia constou na parte complementar e a Lógica entre as optativas, o que significa que perdeu o caráter de obrigatoriedade que lhe havia sido conferido pela Reforma Capanema. (CARTOLANO, 1985, p. 62). Mas poucos anos após o golpe militar de 1964, a Filosofia perdeu ainda mais seu espaço:

(...) sem poder atender aos objetivos tecnicistas e burocráticos da nova organização de ensino, a filosofia, assim como a psicologia e a sociologia foram expurgadas do currículo: a história e a geografia foram integradas nos ‘estudos sociais’, constituindo-se numa área de estudos à qual se juntaram, ainda, por motivos óbvios, a organização social e política e a educação moral e cívica. (CARTOLANO, 1985, p. 72-73).

A Lei 5.692, de 1971, que reformulou o Ensino Primeiro e Segundo graus (antigos primário, ginasial e colegial), imprimiu um caráter tecnicista transformando o segundo grau em profissionalizante. Assim descreve Cartolano (1985, p. 73) sobre a eliminação definitiva da Filosofia do currículo, pois não atendia mais aos interesses da ditadura:

No caso da Filosofia, ela não mais se justificava nesse currículo, à medida que eram introduzidas disciplinas que podiam facilmente substituí-la, segundo os legisladores: trata-se da educação moral e, mesmo, dos estudos dos problemas brasileiros e dos estudos sociais, que passavam a ser disciplinas responsáveis pela formação do cidadão consciente. (...) A Filosofia não profissionaliza e nem pode ser colocada no currículo a título de aplicação prática dos conteúdos desenvolvidos, teoricamente, por disciplina do núcleo comum e, nesse sentido, pode ser facilmente dispensável da formação do cidadão.

Sendo assim, somente com a nova LDB de 1996 que a discussão sobre a inclusão da Filosofia no Currículo renasceu, mas com dúvidas e incertezas sobre a maneira de inseri-la como disciplina ou não. A atual Lei de Diretrizes e Bases (LDB) foi sancionada em dezembro de 1996, depois de mais de oito anos de discussões e conflitos, e gerou tanto satisfações quanto descontentamentos. Segundo o artigo 36, parágrafo 1º, inciso III da nova LDB o

O aluno deverá, ao concluir o Ensino Médio, demonstrar “domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania”, deixando uma margem indefinida sobre como este domínio será adquirido.

Somente com a promulgação da lei n. 11.684, de 2 de junho de 2008, que altera o artigo 36 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir a Filosofia e a Sociologia no currículo do Ensino Médio, após 12 anos de incertezas. Dessa forma, justifica-se este trabalho com a recente inclusão da disciplina de Filosofia no currículo do Ensino Médio e a intensificação do debate de como a Filosofia poderá contribuir para o exercício da cidadania.

Em vista deste movimento que o ensino de Filosofia teve no currículo do Ensino Médio, faz-se necessário analisar discursivamente os documentos oficiais, entre os quais a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, no capítulo referente ao Ensino de Filosofia. Através da análise discursiva destes documentos oficiais, será possível discutir e problematizar a discursividade e as relações de poder-saber que permearam o ensino de Filosofia no currículo do Ensino Médio.

A partir da compreensão do currículo como um campo discursivo de práticas e saberes que favorece tornar o mundo inteligível e que atravessa o sujeito e que o constitui, e tendo a analítica discursiva de Foucault como ferramenta de problematização, deseja-se discutir as relações de poder-saber que permearam a questão da Filosofia no currículo do Ensino Médio. Sendo assim, este trabalho fundamentar-se-á nos estudos no campo do Currículo, numa perspectiva pós-crítica e na analítica discursiva de Foucault, principalmente com seus conceitos de discurso, relações de poder-saber e sujeito.

As questões norteadoras desta pesquisa são as seguintes: quais as relações de poder-saber que permearam a questão do ensino de Filosofia no currículo do Ensino Médio? De que forma estas relações apontam para um tipo de sujeito do currículo?

O presente trabalho é organizado em quatro capítulos. O primeiro apresenta e reflete sobre as teorias pós-críticas do currículo, compreendendo o currículo como campo discursivo de práticas e saberes, que envolve práticas de significação, de representação e fetiche, numa perspectiva chamada rizomática. O capítulo seguinte adentra a perspectiva foucaultiana, principalmente, com as reflexões sobre a noção de discurso, sobre as relações de saber-poder e do sujeito, a partir do qual este trabalho assume a perspectiva foucaultiana como ferramenta de análise dos discursos. Já o terceiro capítulo, a partir da analítica discursiva de Foucault, problematiza o movimento relativo à discussão em torno do ensino de Filosofia no Ensino Médio tendo como corpus de análise a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB n. 9394, de 1996), mais especificamente o seu artigo 36. Por fim, o quarto capítulo analisa o

movimento de efetivação do ensino de Filosofia como disciplina no Ensino Médio, passando de facultativa à obrigatória no currículo escolar. Alguns documentos oficiais do MEC compõem o corpus de análise deste capítulo, à luz da analítica discursiva de Foucault, principalmente as “Orientações Curriculares para o Ensino Médio”, de 2006.

Este trabalho propõe um movimento, um deslocamento, pois a própria Filosofia é tensional.

1 TEORIAS PÓS-CRÍTICAS DO CURRÍCULO

Este capítulo objetiva apresentar e refletir as teorias pós-críticas do currículo. Por isso, primeiramente faz-se necessário compreender o movimento histórico das teorias do Currículo, desde as teorias tradicionais até as teorias pós-críticas. Em seguida, iluminar-se-á essas perspectivas pós-críticas com uma nova metáfora desenvolvida a partir do evento de Babel. Há de se considerar, na seqüência, a contribuição primordial que os Estudos Culturais deram no desenvolvimento das teorias curriculares. Com isso, o currículo é compreendido como campo discursivo de práticas e saberes, que envolve práticas de significação, de representação e fetiche. Por fim, contribuições recentes lançam seu olhar sobre o currículo a partir da imagem do rizoma.

1.1 MOVIMENTO HISTÓRICO DAS TEORIAS DO CURRÍCULO

Normalmente as discussões sobre currículo emergem quando surge alguma proposta de introdução de uma nova disciplina ou a volta de uma disciplina, que outrora fora eliminada e abandonada. De resto, “o currículo é tomado como algo dado e indiscutível, raramente sendo alvo de problematização, mesmo em círculos educacionais profissionais” (SILVA, 2001b, p. 184). Devido a isso, faz-se necessário compreender o movimento histórico das teorias do currículo, principalmente percebendo os deslocamentos que foram acontecendo com novas significações do conceito de currículo.

1.1.1 O surgimento das teorias do currículo

Os estudos sobre o Currículo se iniciaram nos Estados Unidos, a partir do início do século XX, tendo sua máxima expressão no livro de Bobbit, *The Curriculum* (1918). Segundo Silva (2001a, p. 22), várias condições associadas à institucionalização da educação de massa possibilitaram o surgimento dos estudos do currículo nos Estados Unidos, entre as quais: a formação de uma burocracia estatal encarregada dos negócios ligados à educação; o estabelecimento da educação como um objeto próprio de estudo científico; a extensão da educação escolarizada em níveis cada vez mais altos a segmentos maiores da população; as preocupações com a manutenção de uma identidade nacional, como resultado das sucessivas ondas de imigração; o processo de crescente industrialização e urbanização.

Nessa perspectiva inicial, “o currículo é visto como um processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos”. (SILVA, 2001a, p. 12). Ou seja, o currículo se configura como um processo industrial e administrativo, pois neste modelo de Bobbit, os estudantes devem ser processados como um produto fabril. Sendo assim, o sistema educacional deve ser tão eficiente quanto qualquer outra empresa econômica. Na proposta de Bobbit, a educação deve funcionar de acordo com os princípios da administração científica propostos por Tyler. Nessa perspectiva, segundo Veiga-Neto (1997, p. 60), “de modo geral, a escola e, mais especialmente a sala de aula, são tratadas como uma ‘caixa-preta’: interessam as entradas e as saídas e não propriamente o que acontece dentro da máquina escolar”.

Desde então, muitas outras teorias foram surgindo sobre o estudo do currículo, surgindo vertentes consideradas mais progressistas, como a liderada por John Dewey. Mas os modelos mais tradicionais de currículo, tanto os técnicos quanto os progressistas, foram definitivamente contestados, nos Estados Unidos, a partir de 1970 com o surgimento das teorias críticas.

1.1.2 Das teorias tradicionais às teorias críticas do currículo

Durante a década de 1960, importantes movimentos sociais e culturais influenciaram o surgimento de livros, ensaios e teorias que colocavam em xeque o pensamento e a estrutura do pensamento educacional tradicionais. Dentre esses movimentos, destacam-se: os movimentos de independência das antigas colônias europeias, os protestos estudantis na França e em vários outros países, a continuação do movimento dos direitos civis nos Estados Unidos, os protestos contra a Guerra do Vietnã; a liberação sexual e as lutas contra a ditadura militar no Brasil, dentre outros. (SILVA, 2001a, p. 29).

Com esta efervescência de movimentos, as teorias do currículo se viram afetadas de uma completa inversão nos fundamentos das teorias tradicionais, dando origem às teorias críticas. Segundo Silva (2001a, p. 29-30),

Os modelos tradicionais, como o de Tyler, por exemplo, não estavam absolutamente preocupados em fazer qualquer tipo de questionamento mais radical relativamente aos arranjos educacionais existentes, às formas dominantes de conhecimento ou, de modo mais geral, à forma social dominante.

Sendo assim, as teorias tradicionais se concentravam nas formas de organização e elaboração do currículo, ou seja, se restringiam-se à atividade técnica de como fazer o

currículo. Em contraposição, as teorias críticas do currículo começam colocando em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais. Ou seja, as teorias críticas são “teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical” (SILVA, 2001a, p. 30), enquanto “as teorias tradicionais eram teorias da aceitação, ajuste e adaptação”. (SILVA, 2001a, p. 30). Para as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de “como fazer o currículo”, mas desenvolver conceitos que permitam compreender o que o “currículo faz”.

Dessa forma, segundo Silva (2001a, p. 37), “no final dos anos sessenta, podia-se já dizer que a hegemonia da concepção técnica do currículo estava com seus dias contados”.

Com o decorrer dos anos, foram surgindo diversas vertentes de teorias críticas, nas quais tinham sua fundamentação nos escritos e obras de Marx, Gramsci e dos “teóricos da Escola de Frankfurt, dentre outros.

Inicialmente, as teorias críticas tomam como ponto de partida os elementos centrais da crítica marxista da sociedade. “A dinâmica da sociedade capitalista gira em torno da dominação de classe, da dominação dos que detêm o controle de propriedade dos recursos materiais sobre aqueles que possuem apenas sua força de trabalho” (SILVA, 2001a, p. 45). Essa característica da organização da economia na sociedade capitalista afeta tudo aquilo que ocorre em outras esferas, como a educação, por exemplo.

Silva (2001a, p. 46) descreve que as teorias críticas recorreram a alguns conceitos de Gramsci, como o da hegemonia, segundo o qual permite ver o campo social como um campo onde os grupos dominantes se veem obrigados a recorrer a um esforço permanente de convencimento ideológico para manter sua dominação.

Da Escola de Frankfurt, Silva (2001a, p. 54) comenta que as teorias críticas apropriaram-se de alguns conceitos, como o de resistência e o de emancipação e libertação. Assim, as teorias críticas defendem a ideia de que é possível canalizar o potencial de resistência demonstrado por estudantes e professores para desenvolverem uma pedagogia e um currículo que tenham um conteúdo claramente político e que seja crítico das crenças e dos arranjos sociais dominantes. Ao mesmo tempo, compreende o currículo fundamentalmente através dos conceitos de emancipação e libertação. Novamente, sob influência dos teóricos da Escola de Frankfurt, essas teorias veem o processo de emancipação como um dos objetivos de uma ação social politizada, que permite às pessoas se tornarem conscientes do papel de controle e poder exercido pelas instituições e pelas estruturas sociais das quais elas podem se tornar emancipadas ou libertadas de seu poder e controle.

Mas ainda outros deslocamentos estavam por vir...

1.1.3 As teorias pós-críticas do currículo

Já as perspectivas pós-críticas dos estudos em Currículo enfatizam que o currículo não pode ser compreendido sem uma análise das relações de poder nas quais ele está envolvido, mas é um poder que não tem um único centro, como o Estado, por exemplo, mas que está espalhado em toda a rede social, ampliando o mapa do poder para incluir os processos de dominação centrados na raça, na etnia, no gênero e na sexualidade (SILVA, 2001a, p. 148-149). Segundo Silva (2001a, p. 150),

currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documentos de identidade.

A partir dessas perspectivas, o currículo é, então, entendido, como um conjunto de saberes e práticas que instituem os modos de vida e os sujeitos do espaço escolar.

As teorias pós-críticas do currículo estão preocupadas com as conexões entre saber, identidade e poder. Para Veiga-Neto (1997, p. 61), com essas novas teorias tenta-se desmontar a “caixa-preta” que até então haviam sido a escola e a sala de aula. “Numa perspectiva pós-estruturalista, o que interessa não é, propriamente, descobrir as verdades, mas sim conhecer as condições que possibilitam que se estabeleçam essas ou aquelas verdades; ou, como diria Foucault, conhecer os *regimes de verdade*”. (VEIGA-NETO, 1997, p. 80-81). Ou seja, é um movimento que procura retirar as peças que compõem as práticas discursivas, tentando ver o que há por trás delas mesmas.

Dentro dessas perspectivas pós-crítica, o currículo “busca precisamente modificar as pessoas que vão seguir aquele currículo” (SILVA, 2001a, p. 15), vivenciando aquilo que etimologicamente significa a palavra currículo, que vem do latim *curriculum*, que significa “pista de corrida”, ou seja, segundo Silva (2001a, p. 15) “no curso dessa corrida que é o currículo, acabamos por nos tornar o que somos”.

Nestes deslocamentos que a teoria curricular sofreu ao longo dos anos, merece destaque a contribuição dos movimentos feministas que abalaram velhas crenças de base patriarcal, visto que o currículo era visto como expressão da cosmovisão masculina:

O currículo oficial valoriza a separação entre sujeito e conhecimento, o domínio e o controle, a racionalidade e a lógica, a ciência e a técnica, o individualismo e a competição. Todas essas características refletem as experiências e os interesses masculinos, desvalorizando, em troca, as

estreitas conexões entre quem conhece e o que é conhecido, a importância das ligações pessoais, a intuição e o pensamento divergente, as artes e a estética, o comunitarismo e a cooperação – características que estão, todas, ligadas às experiências e aos interesses das mulheres. (SILVA, 2001a, p. 94).

Disso decorre que a solução não estará em um dos extremos, nem em uma inversão, mas na construção de currículos que integrem, de forma equilibrada, tanto a experiência masculina quanto a feminina. Esta posição é reforçada por Derrida quando defende que a teoria pós-estruturalista tenta desconstruir os inúmeros binarismos de que é feito o conhecimento que constitui o currículo: masculino/feminino; heterossexual/homossexual; branco/negro; científico/não científico. Esta perspectiva coloca em dúvida as atuais e rígidas separações curriculares entre os diversos gêneros do conhecimento. (SILVA, 2001a, p. 124).

A tabela a seguir, apresentada por Silva (2001a, p. 15) resume as grandes categorias de cada teoria do currículo de acordo com os conceitos que elas enfatizam:

TEORIAS TRADICIONAIS	TEORIAS CRÍTICAS	TEORIAS PÓS-CRÍTICAS
ensino aprendizagem avaliação metodologia didática organização planejamento eficiência objetivos	ideologia representação cultural e social poder classe social capitalismo relações sociais de produção conscientização emancipação e libertação currículo oculto resistência	identidade, alteridade, diferença subjetividade significação e discurso saber-poder representação cultura gênero, raça, etnia e sexualidade multiculturalismo

Ao verificar este movimento das teorias curriculares, faz-se necessário repensar os programas e políticas educacionais. Dentre diversas abordagens, merece destaque a abordagem do “ciclo de políticas”, que adota uma orientação pós-moderna e baseia-se nos trabalhos de Stephen Ball e Richard Bowe. Segundo Mainardes (2006, p. 49)

Essa abordagem destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais.

Merece destaque o fato desse referencial teórico não ser estático, mas dinâmico e flexível. Além disso, “a simplicidade e a linearidade de outros modelos de análise de políticas são substituídas pela complexidade do ciclo de políticas” (MAINARDES, 2006, p. 55). Nessa

abordagem, o processo político é entendido como multifacetado e dialético, necessitando articular as perspectivas macro e micro.

Vistos estes deslocamentos históricos da (re-) significação do conceito de currículo, faz necessário compreender as teorias pós-críticas à luz do evento de Babel, que é marcado pela pluralidade, diversidade e alteridade.

1.2 UMA NOVA METÁFORA À LUZ DA NARRATIVA DE BABEL

Opondo-se ao caráter unificador dos currículos tradicionais, as teorias pós-críticas do currículo procuram escutar o que os diferentes têm a dizer de forma a possibilitar a incorporação destas diferenças, buscando discutir e produzir políticas e práticas curriculares contra-hegemônicas às dimensões utilitárias, instrumentais e econômicas da educação neoliberal. Para se compreender melhor esta realidade, pode-se reportar à narrativa bíblica do evento da Torre de Babel como uma metáfora para caracterizar o confuso mundo em que se vive hoje (LAROSSA; SKLIAR, 2001, p. 7).

O evento de Babel relata uma explicação para a diversidade de povos e línguas. Segundo o relato bíblico do livro do Gênesis, em seu capítulo décimo primeiro, inicialmente “o mundo inteiro falava a mesma língua, com as mesmas palavras” (Gn 11, 1). Em seguida, os habitantes propuseram construir uma cidade e uma torre que chegasse ao céu, para ficarem famosos e não se dispersarem pela superfície da terra. (Gn 11, 4). Mas Deus desceu para ver a construção da cidade e da torre e “confundiu a língua deles, para que um não entenda a língua do outro”. (Gn 11,5). Dessa forma, Deus os espalhou por toda a superfície da terra e eles pararam de construir a cidade. “Por isso, a cidade recebeu o nome de Babel, pois foi aí que Deus confundiu a língua de todos os habitantes da terra, e foi daí que ele os espalhou por toda a superfície da terra” (Gn 11, 9).

Ou seja, ao mesmo tempo que Babel fala de unanimidade, de totalidade e de mesmidade (uma cidade, uma torre, uma língua), fala também do fim desta situação: da dispersão dos homens, da destruição da torre, da perda do nome, da confusão da língua e do aparecimento de outros homens, de outras torres, de outros nomes e de outras línguas. Sendo assim, “em torno de Babel situam-se questões da unidade e da pluralidade, da dispersão e da mesclagem, da ruína e da destruição, das fronteiras e da ausência de fronteiras, da territorialização e da desterritorialização, do nômade e do sedentário, do exílio e do desenraizamento”. (LAROSSA; SKLIAR, 2001, p. 9).

Diante deste evento, faz-se necessário problematizar o que se deseja olhar a partir dessa narrativa mítica:

O importante não é o que significa em realidade Babel, qual é a verdade que expressa Babel, o que quer dizer Babel, mas o que é que dizemos ou fazemos com esse mito, quais os efeitos de sentido – ou de contra-sentido ou de não-sentido – que construímos com ele, como e para que o transportamos ou nos traduzimos nós mesmos em relação a ele. (LAROSSA; SKLIAR, 2001, p. 9).

Embora perceba-se hoje uma tendência ainda de pensar tudo de forma anti-babelicamente, faz-se necessário compor e recompor, quantas vezes forem necessárias, a pluralidade humana, celebrando as diferenças.

O grande desafio na atualidade são as palavras ambíguas, cada uma delas com sua parte de verdade e sua parte de manipulação, como as seguintes: democracia, comunidade, coesão, diálogo, diversidade, pluralidade, inclusão, respeito, cidadania, entre outras. Segundo Larossa e Skliar (2001, p. 11), “são essas palavras as que nos soam como falsas quando as ouvimos no interior de muitos discursos dominantes no campo político, educativo, cultural, ético, estético ou, inclusive, empresarial”. Devido a isso, esses autores afirmam que estas palavras são cada vez mais vazias e esvaziadas, pois significam, ao mesmo tempo, tudo e nada:

marcas, clichês, etiquetas de consumo, mercadorias que se avaliam bem no mercado com a alta da boa consciência; palavras que mascaram a obsessiva afirmação das leis e da excessiva ignorância dos sentidos; palavras que permitem ocultar-nos atrás de nós mesmos e, ao mesmo tempo, representar uma mímica da alteridade que nos livra da presença inquietante de tudo aquilo que deve ter um nome e um lugar para ser incluído, excluído, comunidade e, de novo, ignorado; palavras para ensurdecer os ouvidos e nos tornar insensíveis às diferenças, para continuarmos sendo nós mesmos, com a mesma roupagem, a mesma arrogância, a mesma violência, o mesmo medo de nos abandonarmos, de nos sentirmos, de nos percebermos ou de sermos outro/s e em trânsito (LAROSSA; SKLIAR, 2001, p. 11).

Diante deste contexto, pensar e habitar Babel babelicamente supõe diversas atitudes como: opor-se às políticas de identificação e governo da diferença; insistir sobre as dinâmicas da diferença e não se negar à experiência inquietante da alteridade; não negar a experiência viva de uma comunidade que seja discordante consigo mesma, infundada, habitada pelo outro, multifacetada, polifônica, incompleta, conflitiva, aberta e arriscada. Por fim, pensar e habitar Babel significa pensar a condição humana como estrangeiridade, pois Babel significa também exílio, que não tem origem e nem término, ou seja, não é algo transitório. (LAROSSA; SKLIAR, 2001, p. 12-22).

Portanto, o evento de Babel apresenta-se como uma metáfora marcada pela pluralidade, diversidade e alteridade e provoca um deslocamento de atitudes frente a este mundo plural e globalizado.

Vista esta metáfora, precisa-se refletir os diversos fios que teceram o discurso das teorias pós-críticas do currículo, dentre as quais destacam-se as contribuições dos estudos culturais.

1.3 AS CONTRIBUIÇÕES DOS ESTUDOS CULTURAIS PARA AS TEORIAS PÓS-CRÍTICAS DO CURRÍCULO

O movimento dos Estudos Culturais ofereceu subsídio teórico para a re-significação do currículo nas perspectivas pós-críticas.

A origem do movimento conhecido como Estudos Culturais está associada à fundação do Centro de Estudos Culturais Contemporâneos, na Universidade de Birmingham, Inglaterra, onde o ponto de partida era “o questionamento a respeito da compreensão da cultura dominante na crítica literária britânica”. (SILVA, 2001a, p. 131). Ou seja, este Centro reage contra a concepção de cultura como privilégio de um grupo restrito de pessoas, havendo uma incompatibilidade entre cultura e democracia. (SILVA, 2001a, p. 131).

Algumas obras foram escritas e tornam-se centrais no campo dos Estudos Culturais, dando as bases da sua teorização e de sua metodologia, entre as quais: *Culture and society*, de Raymond Williams, publicada em 1958, *Uses of literacy*, de Richard Hoggart, e *The making of the English working class*, de E. P. Thompson, publicado em 1963. (SILVA, 2001a, p. 131). Estas e outras obras contribuem para um deslocamento na compreensão de cultura:

Para Wiliams, em contraste com a tradição literária britânica, cultura deveria ser entendida como o modo de vida global de uma sociedade, como a experiência vivida de qualquer agrupamento humano. Nessa visão, não há nenhuma diferença qualitativa entre, de um lado, as “grandes obras” da literatura e, de outro, as variadas formas pelas quais qualquer grupo humano resolve suas necessidades de sobrevivência. (SILVA, 2001a, p. 131).

As bases teóricas deste movimento são marxistas¹, e a partir da década de 80, cedem lugar ao pós-estruturalismo² de autores como Foucault e Derrida. “Metodologicamente, o Centro de Estudos Culturais se divide em duas tendências: de um lado, as pesquisas de terreno, sobretudo, etnográficas e, de outro, as interpretações textuais”. (SILVA, 2001a, p. 132).

Com o passar dos anos, os Estudos Culturais se difundiram em vários países e, conseqüentemente, se diversificaram a tal ponto que se pode dizer que a variante britânica é uma entre um número variado de versões nacionais, cada uma delas seguindo perspectivas marcadamente marxistas ou pós-estruturalistas. Outro fator que favoreceu a expansão dos estudos culturais foi o surgimento de novas revistas, livros, manuais e a criação em um número crescente de países de departamentos de estudos culturais. (MACEDO, 2007, p. 68). A heterogeneidade se intensifica ainda mais na perspectiva social adotada: “há uma versão centrada nas questões do gênero, outra nas questões da raça, ainda outra em questões de sexualidade, embora existam, evidentemente, intersecções entre elas”. (SILVA, 2001a, p. 133).

Mesmo diante de toda esta heterogeneidade, existem traços comuns e, pode-se dizer, que o mais importante é conceber a cultura como campo de disputa em torno da significação social: “A cultura é um campo de produção de significados no qual os diferentes grupos sociais, situados em posições diferenciais de poder, lutam pela imposição de seus significados à sociedade mais ampla. A cultura é, nessa concepção, um campo contestado de significado”.

¹ A perspectiva marxista parte da história, ou seja, baseia-se na existência de seres humanos reais que vivem em sociedade e estabelecem relações. Para Marx, a essência do homem é o conjunto das relações sociais. Assim, a corporeidade natural é uma condição necessária, mas não suficiente. A humanização do ser biológico e específico só se dá dentro da sociedade e pela sociedade. Gadotti (1984) nos lembra que, para Marx, o homem não é algo dado, acabado. Ele é processo, ou seja, torna-se homem e, isto, a partir de duas condições básicas: a) ele produz-se a si mesmo e, ao fazê-lo, se determina como um ser em transformação, como o ser da práxis e; b) esta realização só pode ter lugar na história. O que distingue o ser humano dos outros animais, conforme Marx, é o fato de ele, num dado momento da história, começar a produzir os seus próprios meios de existência. O que o ser humano é coincide com “o que” e “como” ele produz. Ao contrário de Hegel, para quem a consciência determina a vida concreta, real; em Marx é a vida concreta e real que determina a consciência. Assim, “o que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção” (MARX; ENGELS, 1999, p. 28). Foi com Marx que aprendemos que o capitalismo é um sistema no qual o processo de produção domina os homens, e não os homens o processo.

² O pós-estruturalismo, segundo Silva (2001a, p. 118), é definido como “uma continuidade e, ao mesmo tempo, como uma transformação relativamente ao estruturalismo”. Com este, o pós-estruturalismo, segundo o autor, tem em comum a ênfase conferida à linguagem enquanto “sistema de significação”, mas, ao mesmo tempo, age no sentido de afrouxar a noção de fixidez dada pelo paradigma estrutural a esse sistema. Contrariamente à concepção de linguagem de natureza estruturalista, o pós-estruturalismo não considera a linguagem como uma ferramenta neutra que, simplesmente, dá acesso à “realidade do mundo natural ou social, mas antes que é ela própria que constitui esse mundo. E, nesse sentido, realidade e homens/mulheres são constituídos pela e na linguagem, e não o contrário. Por conseguinte, é o lugar no qual o sujeito se constitui e onde deixa as marcas desse processo” (OGIBA, 1995, p. 234).

(SILVA, 2001a, p. 133-134). Ou seja, o conceito unificador dos estudos culturais é a idéia de construção social. Dessa forma, as análises feitas pelos estudos culturais nunca são neutras ou imparciais, pois elas têm um envolvimento explicitamente político. Isso ocorre porque o trabalho intelectual é parte crucial deste processo, mas é incompleto, “a menos que retorne ao mundo do poder e da luta política e cultural, a menos que responda aos desafios da história”. (NELSON; TREICHLER; GROSSBERG, 2011, p. 16). Sendo assim, os Estudos Culturais são sempre dirigidos pelas demandas políticas de seu contexto.

À luz destas reflexões, deseja-se enfatizar as implicações dos estudos culturais para as teorias do currículo. Primeiramente, constata-se que a grande contribuição dos Estudos Culturais foi também “conceber o currículo como campo de luta em torno da significação e da identidade”. (SILVA, 2001a, p. 134-135). Sendo assim, o currículo é compreendido como um artefato cultural, pois a instituição do currículo é uma invenção social como qualquer outra e seu conteúdo é uma construção social. Disso resulta que o currículo está permeado de relações de poder: “como toda construção social, o currículo não pode ser compreendido sem uma análise das relações de poder que fizeram e fazem com que o currículo inclua um tipo determinado de conhecimento e não outro”. (SILVA, 2001a, p. 135).

Segundo Silva (2001a, p. 135), com esta compreensão do currículo na perspectiva dos Estudos Culturais, e contando com a influência do pós-estruturalismo, a análise do currículo enfatiza o papel da linguagem e do discurso neste processo de construção social e adota uma concepção menos estrutural, menos centralizada, menos polarizada de poder. Para o mesmo autor, “uma análise cultural não deixaria de destacar as estreitas conexões entre a natureza construída do currículo e a produção de identidades culturais e sociais” (SILVA, 2001a, p. 135).

Silva (2001a, p. 136) destaca como vantagem de uma concepção de currículo inspirada nos Estudos Culturais o fato das diversas formas de conhecimento serem equiparadas, não havendo separação entre as diversas ciências e, muito menos, entre o conhecimento tradicionalmente considerado como escolar e o conhecimento cotidiano das pessoas envolvidas no currículo. Ambos os tipos de conhecimento auxiliam na construção da subjetividade e identidade social. Dessa forma, esta nova concepção de currículo choca-se com a compreensão do senso comum e com as concepções sobre conhecimento dominante no campo educacional.

Pode-se considerar, então, que uma das maiores contribuições do campo dos estudos culturais para o processo educativo seja a proposta de diálogo na diversidade. Somos seres múltiplos, logo o que é central é a diferença. As identidades são construídas na relação entre

as diferenças. No campo teórico dos Estudos Culturais, cada cultura tem suas próprias e distintas formas de classificar o mundo e é através da construção de sistema classificatório que a cultura nos propicia os meios pelos quais podemos dar sentido ao mundo social e construir significados. Deve-se considerar que as diferenças fazem parte de um multiculturalismo, o que deve ser levado em conta na construção do currículo escolar.

Sendo assim, nessa perspectiva pós-crítica, o currículo é entendido como campo discursivo de práticas e saberes, envolvendo práticas de significação, representação e fetiche.

1.4 O CURRÍCULO COMO PRÁTICA DISCURSIVA: DE SIGNIFICAÇÃO, REPRESENTAÇÃO E FETICHE

O currículo é um campo discursivo de práticas e saberes que favorece tornar o mundo inteligível e que atravessa o sujeito e o constitui. Por isso, o entendimento do currículo como discurso é essencial para problematizá-lo.

Aprofundando essa perspectiva de análise curricular, Popkewitz (2008, p. 174) concebe “o currículo como um conhecimento particular, historicamente formado, sobre o modo como as crianças tornam o mundo inteligível”. Dessa forma, ao se entender o currículo como campo discursivo, permite ao aluno se conhecer e conhecer o mundo, Além disso, o autor esclarece que currículo não é somente informação ou conjunto de conhecimento, mas “corporifica formas particulares de agir, sentir, falar e ‘ver’ o mundo e o ‘eu’ ”. (POPKEWITZ, 2008, p. 174). Ou seja, o currículo atravessa o sujeito em suas práticas e saberes, sendo constituído de regras e padrões através dos quais a razão e a individualidade são construídas. Para Popkewitz (2008, p. 194), “as regras e padrões produzem tecnologias sociais cujas conseqüências são regulatórias. A regulação envolve não apenas aquilo que é cognitivamente compreendido, mas também como a cognição produz sensibilidades, disposições e consciência no mundo social”. Segundo Veiga-Neto (1997, p. 83), Popkewitz desenvolve sua epistemologia social, rejeitando a unidade do conhecimento, que nada vê de natural ou essencialmente humano na sua gênese e nas maneiras pelas quais o conhecimento se arranja e se articula, e mesmo no interesse por essa ou aquela forma de saber.

Essa noção de campo discursivo, também denominada “região”³ por Foucault, é importante pois permite “focalizar a forma como discursos historicamente construídos em locais fisicamente diferentes juntam-se para formar uma plataforma a partir do qual a individualidade é definida”. (POPKEWITZ, 2008, p. 203). Dessa forma, entende-se que a região não é um lugar físico, mas um campo discursivo que permite uma compreensão de como regras e padrões particulares de verdade atravessam padrões institucionais particulares. Esta noção de região provoca certos deslocamentos, como apresentados a seguir:

A noção de região é parte de uma estratégia que não mais privilegia uma noção de tempo cronológico e espaço físico, tal como a estratégia do historicismo e da filosofia da consciência. A região é uma forma de passar *do* positivismo, que vincula o espaço social ao contexto geográfico, *para* uma noção de campo discursivo como construindo um campo particular através do qual as subjetividades são formadas e o poder é desdobrado. A preocupação é a construção de um campo discursivo, as regras de sua formação e suas mudanças ao longo do tempo. O foco nas lutas no interior de um campo discursivo é diferente da estratégia de olhar para lugares físicos particulares e para o tempo cronológico regulado como definindo as fronteiras da pesquisa. (POPKEWITZ, 2008, p. 205).

Compreendido o currículo como prática discursiva, conseqüentemente, ele é entendido como prática cultural e de significação, representação e fetiche, cujas explicações são percorridas a seguir.

Primeiramente, o currículo é entendido como espaço de significação e produz identidades sociais, transcendendo à noção de currículo apenas como informação ou transmissão de conhecimento:

A tradição crítica em educação nos ensinou que o currículo produz formas particulares de conhecimento e de saber, que o currículo produz dolorosas divisões sociais, identidades divididas, classes sociais antagônicas. As perspectivas mais recentes ampliam essa visão: o currículo também produz e organizam identidades culturais, de gênero, identidades raciais, sexuais... Dessa perspectiva, o currículo não pode ser visto simplesmente como um espaço de transmissão de conhecimentos. O currículo está centralmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, naquilo que nos tornaremos. O currículo produz, o currículo nos produz. (SILVA, 2001b, p.27)

³ Segundo Popkewitz (2008, p. 202-203), existem contínuas referências à noção de região como um local de poder simbólico em diversos trabalhos de Michel Foucault. Popkewitz usa as noções de região e de campo discursivo de forma intercambiável. “Elas fornecem metáforas que assinalam conjuntos complexos de relações através dos quais os objetos do mundo são conhecidos. As noções de região e campo também fornecem uma forma de considerar a localização dos vários sistemas discursivos que interagem e mudam ao longo do tempo” (POPKEWITZ, 2008, p. 203, nota de rodapé).

O currículo, ao ser entendido como prática cultural, parte da noção de cultura como um campo de luta em torno da construção e da imposição de significados sobre o mundo social. Cultura numa visão dinâmica é produção e não produto, é criação, é trabalho.

Em vez de seu caráter final, concluído, o que fica ressaltado nessa outra concepção é sua produtividade, sua capacidade de trabalhar os materiais recebidos, numa atividade constante, por um lado, de desmontagem e de desconstrução e, por outro, de remontagem e de reconstrução. Além disso, nessa perspectiva, esse trabalho de produção da cultura se dá num contexto de relações sociais, num contexto de relações de negociação, de conflito e poder. (SILVA, 2001b, p.17)

Segundo Silva (2001b, p. 17-27), o currículo, tal como a cultura, é compreendido como:

- a) uma prática de significação: o currículo pode ser visto como um texto, em que há uma trama de significados que analisada como discurso é visto como prática discursiva.
- b) uma prática produtiva: o currículo é um espaço, um campo de produção e de criação de significado, uma zona de produtividade vinculada às relações sociais.
- c) uma relação social: desde a sua gênese como macrotexto de política curricular até a sua transformação em microtexto em sala de aula, vão sendo registrados no currículo os traços das diversas relações sociais que o envolve. Sendo assim, a produção de significação se dá na relação com outros indivíduos e com outros grupos sociais.
- d) uma relação de poder: o currículo não pode ser separado das relações de poder, pois pensá-lo como ato político consiste precisamente em destacar seu envolvimento em relações de poder. Dessa forma, produz significados e sentidos que se deseja que prevaleçam sobre outros significados e sentidos produzidos por outros indivíduos e grupos. A luta por domínio de significado se resolve no terreno das relações de poder.
- e) uma prática que produz identidades sociais: a diferença e portanto a identidade é produzida no interior das práticas de significação, em que os significados são contestados, negociados, transformados. Ela é estabelecida de forma hierarquizada a partir de posições do poder. A identidade é uma relação e um posicionamento.

Percebe-se, assim, que o currículo é um campo discursivo em que se entrecruzam práticas de significação, de identidades sociais e de poder. Nesta prática de significação, se joga um jogo decisivo, que exige uma decisão moral, ética, política de cada pessoa:

Qual é a nossa aposta, qual é nosso lado, nesse jogo? O que vamos produzir no currículo entendido como prática cultural? Os significados e os sentidos dominantes, as representações que os grupos dominantes fazem de si e dos outros, as identidades hegemônicas? Vamos fazer do currículo um campo

fechado, impermeável à produção de significados e de identidades alternativas? Será nosso papel o de conter a produtividade das práticas de significação que formam o currículo? Ou vamos fazer do currículo o campo aberto que ele é, um campo de disseminação de sentido, um campo de polissemia, de produção de identidades voltadas para o questionamento e a crítica? (SILVA, 2001b, p. 29).

Dentro dessa mesma perspectiva, o currículo também é entendido como representação⁴, na qual se concebe o currículo como presença, presença do real e do significado no currículo, presença do real e do significado para quem transmite e para quem recebe: “na concepção do currículo como representação, o conhecimento não é a transcrição do ‘real’: a transcrição é que é real”. (SILVA, 2001b, p. 64). Dessa forma, o currículo é entendido como local em que circulam signos produzidos em outros locais, mas também um local de produção de signos. A representação, como prática de linguagem, consiste precisamente na tentativa de domesticar o processo selvagem da significação. “A representação é uma tentativa – sempre frustrada – de fixação, de fechamento do processo de significação. Fixar, fechar: é nisso que consiste o jogo do poder”. (SILVA, 2001b, p. 65).

Nesse sentido, pode-se falar de uma poética do currículo, na qual o currículo não é visto como pura expressão de uma realidade ou de um significado preexistente, mas é criação discursiva de uma realidade própria:

Conceber o currículo como representação significa, pois, destacar o trabalho de sua produção, significa expô-lo como o artefato que é. Ver o currículo como representação implica expor e questionar os códigos, as convenções, a estilística, os artifícios por meio dos quais ele é produzido: implica tornar visíveis as marcas da sua arquitetura. (SILVA, 2001b, p. 66).

Nessa concepção do currículo como representação, faz-se necessário enfatizar que seus objetivos não são meramente ornamentais ou estéticos, mas sua utilização está estreitamente ligada a relações de poder, pois “o texto que constitui o currículo não é simplesmente um texto: é um texto de poder”. (SILVA, 2001b, p. 67). Sendo assim, faz-se necessário fazer perguntas sobre a representação, como:

Quais grupos sociais estão representados no conhecimento corporificado no currículo? De que forma eles são descritos? Quais são as idéias de gênero, de raça, de classe, apresentadas nos diferentes textos curriculares? Quais são os sujeitos da representação contida nos textos curriculares? E quais os objetos? De quais pontos de vista são descritos e representados os diferentes grupos sociais? Quais estratégias são utilizadas para fazer passar as

⁴ Na perspectiva dos Estudos Culturais, “a representação inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeito. É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos”. (WOORDWARD, 2009, p. 17). A representação é, assim, um processo cultural de significação da experiência humana. Essa significação é inerente à identidade que por sua vez, dentro da dinâmica humana, não pode ser estável e imutável.

representações como ‘realidade’ ou ‘verdade’? Ou, nos termos de Foucault, quais os ‘regimes de verdade’ instituídos pelas diferentes formas de representação contidas no discurso do currículo? (SILVA, 2011, p. 194-195).

É através de perguntas como estas que o currículo pode se tornar um território contestado.

Ainda há de destacar que, em grande parte, na e por meio da representação é que se dá a produção da identidade e da diferença, pois “não há identidade nem alteridade fora da representação”. (SILVA, 2001b, p. 68). A identidade não existe naturalmente, mas é construída pelo próprio grupo e pelos outros grupos. Existem certas condições sociais que fazem com que os grupos se vejam como tendo características em comum: geografia, sexo, raça, sexualidade, nação e que são representadas através da produção de símbolos, de imagens, de memórias, de narrativas, de mitos que dão unidade de um grupo, que definem sua identidade. Na interseção entre representação e identidade localiza-se o jogo desigual de poder. Pode-se dizer que a identidade é uma “comunidade imaginada” construída por meio de variadas formas de representação. (SILVA, 2001b, p. 47). É na intersecção entre representação e identidade, que o currículo adquire sua importância política. Sendo assim, o currículo se torna um terreno de luta em torno da representação. (SILVA, 2001b, p. 68).

Por fim, na perspectiva pós-crítica, o currículo também é entendido como fetiche, pois este é caracterizado como ambíguo, híbrido, limítrofe, fronteiro:

[O fetiche] apresenta-se como visceralmente material, mas invoca, ao mesmo tempo, o que há de mais inapelavelmente transcendental. É matéria e é espírito. Humano e divino. Conceito e coisa. Autônomo e dependente. Tem um pé nesse mundo e um olho no outro. O fetiche, num mesmo movimento, afirma e nega. Fascina e repugna. [...] Autêntica, por um momento, a autonomia do sujeito apenas para, no seguinte, pô-lo em dúvida. O fetiche é presença e ausência.” (SILVA, 2001b, p. 71).

A análise do currículo como fetiche precisa ser feita sobre um duplo olhar: de um lado, do ponto de vista dos chamados “nativos” (aluno, professores e teóricos educacionais) e, de outro lado, a perspectiva do crítico educacional. Para ambos, o currículo é fetiche, mas sob olhares diferenciados.

Na perspectiva dos “nativos”, o currículo é entendido como fetiche, pois é uma coisa que se possui, se transfere, se adquire, é uma lista de tópicos, de temas, de autores, é uma grade, servindo-se de guia, estando num livro e sendo propriamente um livro. Nesta cultura “nativa”, o currículo é matéria inerte, inanimada, paralisada, a que se atribui poderes mágicos e extraordinários. Dessa forma, à medida que se corporifica o conhecimento no currículo, os

“nativos” se sentem seguros, protegidos contra a incerteza, a indeterminação, transformando-se em um amuleto, que os conforta e protege. (SILVA, 2001b, p. 101).

Para os críticos educacionais, o currículo também é fetiche, mas numa perspectiva inversa: não de crença e ingenuidade, mas de denúncia do fetichismo de que se deixam tomar os praticantes. Sendo assim, nesta outra perspectiva, o currículo é um fetiche a ser exposto, revelado, denunciado. (SILVA, 2001b, p. 101). Ou seja, “a tarefa do crítico educacional consiste em acabar com as mais confortantes ilusões do fetichista do currículo. O crítico educacional restabelece a verdade do fetiche. O crítico educacional desfetichiza o currículo”. (SILVA, 2001b, p. 101-102). Ou seja, coloca em suspeita algo que é tido como natural.

Compreender o currículo como fetiche implica em admitir um certo hibridismo, uma certa mistura entre o mundo das coisas e o mundo social. Para reforçar esta perspectiva, Freire (2006, p. 46) cita que Latour vem construindo uma antropologia das ciências que, em linhas gerais, tangencia a separação entre as entidades ontológicas Natureza e Cultura, bem como a separação entre sujeito e objeto. Todo seu esforço concentra-se em problematizar a idéia da existência de uma rígida separação entre natureza e sociedade, da dicotomia entre sujeito e objeto e ainda de uma relação de domínio dos homens sobre as coisas do mundo – idéias fundadas pela/modernidade – mostrando que, na realidade, tais pressupostos nunca vingaram. Diante disso, Silva (2001b, p. 108) afirma: “ainda temos que aprender a conviver com os fetiches. O fetiche está talvez, numa situação privilegiada, para ligar a natureza e a cultura, o concreto e o constructo, o material e o abstrato, o tangível e o transcendente, o sujeito e o objeto”.

Por fim, Silva (2001b, p. 109) reforça esta característica híbrida e fronteira do currículo pós-crítico:

O fetiche é pós-estruturalista. O fetiche torna inútil a busca de essências, o fetiche ridiculariza a hipótese de um significado último, transcendental. O fetiche subverte a lógica binária do “ou isso ou aquilo”. O fetiche é pós-moderno. O fetiche borra as fronteiras, o fetiche confunde o autêntico com o inautêntico, o legítimo com o ilegítimo. O fetiche coloca em dúvida a autonomia do sujeito. O fetiche é deste tempo. Na era da clonagem, da engenharia genética, da realidade virtual, dos transplantes e dos implantes, dos ciborgues, fica difícil manter não apenas as antigas distinções entre natureza e cultura, entre ciência e sociedade, entre técnica e política, mas sobretudo as distinções entre o humano e o não-humano. [...]. O fetiche é pós-humano.

Para ilustrar esta perspectiva pós-crítica do currículo como prática discursiva, que compreende o currículo como prática de significação, de representação e fetiche, Silvio Gallo apropriou-se do conceito de rizoma desenvolvido por Deleuze e Guattari, para construir uma

possível metáfora curricular, partindo de uma concepção transversal e não disciplinar do conhecimento.

1.5 A PERSPECTIVA RIZOMÁTICA DE CURRÍCULO

A perspectiva rizomática de currículo é desenvolvida por Silvio Gallo, ao apropriar-se do conceito de rizoma criado por Deleuze e Guattari.

A crítica da perspectiva rizomática é propositiva em relação ao currículo. Ou seja, ela propõe um currículo rizomático. O rizoma, como um sistema a-centrado, seria, portanto, a expressão máxima da multiplicidade em detrimento às outras duas condições apresentadas de raiz e radícula, que não expressam nada mais do que a proposta de um todo disciplinador, um totalitarismo estrutural. Ou seja, essa imagem do rizoma vem deslocar uma outra imagem que perdurou durante séculos: a imagem da “árvore dos saberes” criada por Descartes para representar o conjunto dos conhecimentos, que pode ser assim compreendida:

Nessa imagem, as raízes da árvore representariam o mito, como conhecimento originário; o tronco representaria a filosofia, que dá consistência e sustentação para o todo; os galhos, por sua vez, representariam as diferentes disciplinas científicas que, por sua vez, se subdividem em inúmeros ramos. Interessante notar que a imagem da árvore, por mais que dê vazão ao recorte, à divisão e às subdivisões, remete sempre de volta à totalidade, pois há uma única árvore, e para além do conhecimento das partes, podemos chegar ao conhecimento do todo, isto é, tomando distância podemos ver a árvore em sua inteireza. (GALLO, 2011, p. 40).

Essa imagem da árvore faz alusão ao currículo disciplinar que, paulatinamente, foi se especializando ainda mais, criando as diferentes ciências e proliferando novos saberes, e a “árvore” se subdivide cada vez mais, chegando a perder a dimensão de unidade, de que aquela árvore é uma só e que o ramo daquele galho é parte desse todo. Por isso, inicia-se no século XIX o movimento de resgatar a noção de totalidade, com propostas interdisciplinares. (GALLO, 2011, p. 40-41). Em contraposição, uma posição filosófica seguiu um caminho contrário, ao afirmar que a realidade é multiplicidade, é diferença. Essa perspectiva filosófica nasce com Nietzsche que destacou que os homens do conhecimento deveriam estar atentos para o fato de que o conhecimento seria tanto mais completo quanto mais estivesse voltado para os diversos e distintos olhares, como pode ser observado na sua reflexão a seguir:

Devemos afinal, como homens do conhecimento, ser gratos a tais resolutas inversões das perspectivas e valorações costumeiras, com que o espírito, de modo aparentemente sacrílego e inútil, enfureceu-se consigo mesmo por tanto tempo: ver assim diferente, *querer ver* assim diferente, é uma grande disciplina e preparação do intelecto para a sua futura “objetividade” - a

qual não é entendida como “observação desinteressada” (um absurdo sem sentido), mas como a faculdade de ter seu pró e seu contra *sob controle* e deles poder dispor: de modo a saber usar em prol do conhecimento a *diversidade* de perspectivas e interpretações afetivas [...] Existe apenas uma visão perspectiva, apenas um “conhecer” perspectivo; e *quanto mais* afetos permitirmos falar sobre uma coisa, *quantos mais* olhos, diferentes olhos, soubermos utilizar para esta mesma coisa, tanto mais completo será nosso “conceito” dela, nossa “objetividade”. Mas eliminar a vontade inteiramente, suspender os afetos todos sem exceção, supondo que o conseguíssemos: como? – não seria castrar o intelecto? (NIETZSCHE, 1998, p. 108-109).

Nessa perspectiva, a realidade é multiplicidade. Dessa forma, não se deve falar de uma única realidade, mas em múltiplas realidades. O filósofo francês Deleuze deu prosseguimento a essa perspectiva nietzscheana. No século XX, ele foi um dos filósofos a investir nessa posição filosófica, reforçando a noção de realidade como multiplicidade, diferença. Deleuze, escrevendo junto com o filósofo Guattari, propôs a imagem do rizoma não para refletir sobre o currículo, mas sobre o livro. Para ilustrar essa compreensão, abaixo uma imagem simbolizando um rizoma:



Figura 1: imagem de gengibre, simbolizando um rizoma

Assim, Deleuze e Guattari explica o que se deve compreender por rizoma:

É preciso fazer o múltiplo, não acrescentando sempre uma dimensão superior, mas, ao contrário, da maneira simples, como força de sobriedade, no nível das dimensões de que se dispõe, sempre $n-1$ (é somente assim que o uno faz parte do múltiplo, subtraindo-se dele). Subtrair o único da multiplicidade a ser construída; escrever a $n-1$ um tal sistema poderia ser chamado de rizoma. (Deleuze; Guattari apud GALLO, 2011, p. 44).

Deleuze e Guattari, citados por Galo (2004), afirmam que a totalidade é uma fábula e que a teia de possibilidades e interconexões, as ramificações em todos os sentidos, a provisão, o deslocamento, a evasão, a ruptura, a mestiçagem, a mistura, a promiscuidade, a transversalidade, caracterizam a construção rizomática onde se dão as tensões desse contexto:

Com o rizoma as coisas se passam de maneira distinta. Sua imagem remete a uma miríade de linhas que se engalfinham, como num novelo de lã emaranhado pela brincadeira do gato. Ou talvez essa não seja a melhor imagem; um rizoma é promiscuidade, é mistura, mestiçagem, é mixagem de reinos, produção de singularidades sem implicar o apelo à identidade (GALLO, 2004, p. 45-46).

Ou seja, a unidade é artificial, uma fábula criada por nossas ilusões. Sendo assim, em termos de currículo, não há “relição dos saberes” a ser perseguida, pois não há como religar o que nunca esteve ligado. Segundo Gallo (2011, p. 43), “o que precisamos buscar são formas de diálogo na diferença, diálogo na multiplicidade, sem a intenção de reduzir os diferentes ao mesmo, ao uno”.

Nessa perspectiva, faz-se necessário aprofundar o conceito de rizoma aplicado à teoria curricular. Segundo Gallo:

Se pensarmos o currículo como rizoma e não como árvore, as disciplinas não seriam gavetas que não se comunicam, mas tenderiam a soar como linhas que se misturam, teia de possibilidades, multiplicidade de nós, de conexões, interconexões [...] a imagem do rizoma por sua vez implica um currículo como sistema aberto e múltiplo, isto é, não um currículo, mas muitos currículos. Não um mapa, mas muitos mapas. Não um percurso, mas inúmeros percursos. E sempre com pontos de partidas e pontos de chegadas distintos. O que não inviabiliza encontros, mas, ao contrário, os possibilita, os promove, os estimula. (GALLO, 2011, p. 45-46).

Sendo assim, enquanto o currículo disciplinar nos remete à uma “pedagogia da ordem”, que prioriza planejamentos, hierarquias, organizações, controle, um currículo rizomático implica em uma “pedagogia do caos”, isto é, “um processo educativo que escape ao controle, traçando linhas de fuga, que rompa hierarquias, que desfaça planos prévios. Aventurar-se, sem bússola, pelos mares da multiplicidade dos saberes” (GALLO, 2011, p. 47). Segundo Gallo (2011, p. 47), outro movimento que irrompe com essa perspectiva rizomática é a passagem de um currículo fechado, a partir de um planejamento prévio de escolhas de disciplinas e de determinação de seus conteúdos, para um currículo aberto para todo e qualquer percurso, uma abertura para as experiências. Por isso, essa nova concepção implica um currículo como sistema aberto e múltiplo, não um único currículo, mas muitos currículos.

Diante disso, segundo Gallo (2011, p. 47), faz-se necessário “ter a coragem de rasgar o falso céu desse mundo artificial e mergulhar no caos, por mais estranho, feio e assustador que ele possa parecer”. Com isso, instaura-se a experiência do estranhamento, do mergulho na multiplicidade, longe de hierarquias, certezas e controles.

Ao romper com essa hierarquia estanque, o rizoma pede, porém, uma nova forma de trânsito possível entre seus inúmeros “devires”; podemos encontrá-la na transversalidade. Esta, por sua vez, está em oposição a uma verticalidade, em que se encontra, por exemplo, nas descrições feitas pelo organograma de uma estrutura piramidal (chefes, subchefes etc.); e também está em oposição a uma horizontalidade como a que pode se realizar no pátio do hospital, no pavilhão dos agitados, ou, melhor ainda, no espaço dos caducos, isto é, uma certa situação de fato em que as coisas e as pessoas se ajeitem como podem na situação em que se encontrem. A noção de transversalidade, aplicada ao currículo rizomático, é a matriz da mobilidade por entre os liames do rizoma, abandonando os verticalismos e horizontalismos que seriam insuficientes para uma abrangência de visão de todo o “horizonte de eventos” possibilitado por um rizoma.

Sendo assim,

Rizoma. Transversalidade. Caos. Currículo rizomático. Fluxos e percursos transversais. Pedagogia dos caos. Que todas essas imagens não nos paralisem o pensamento, mas, ao contrário, nos façam pensar, nos coloquem o desafio de pensar e produzir uma educação para além dessa que sofremos e fazemos sofrer no cotidiano de nossas salas de aula. Assim como os ratos fazem rizoma, assim como a vespa e a orquídea fazem rizoma, façamos rizoma com nossos alunos, estimulemos que eles façam rizoma entre si. Instituíamos a promiscuidade e a mestiçagem na sala de aula. Pedagogia mestiça, pedagogia promíscua, pedagogia do caos (GALLO, 2011, p. 48).

Após aberta a “caixa-preta” do currículo e problematizá-lo, no capítulo seguinte pretende-se apresentar a perspectiva foucaultiana, na qual as disciplinas são produtivas e não regressivas, no sentido de “que dá origem”, “que cria”, “que faz aparecer”. Segundo Veiga-Neto (1997, p. 93-94), nessa perspectiva “em vez de serem vistas como resultantes de um retrocesso dos saberes, [as disciplinas] são entendidas como produtoras de um tipo ou configuração especial de saberes – os saberes disciplinares – que estão a serviço de um tipo especial de poder – o poder disciplinar”. Deste processo, resulta um tipo de sujeito – o sujeito disciplinar – inserido num mundo moderno caracterizado como disciplinar. “Daí também se compreende melhor o papel produtivo da escola como máquina encarregada de produzir corpos e mentes disciplinados, que formam um mundo disciplinar” (VEIGA-NETO, 1997, p.

94). Sendo assim, compreende-se também porque o saber fragmentado em disciplinas está tão profunda e historicamente entranhado na organização curricular.

Portanto, “o currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais” (SILVA; MOREIRA, 2001, p. 200-201).

2 MOVIMENTO FOUCAULTIANO SOBRE AS NOÇÕES DE DISCURSO, SABER-PODER E SUJEITO

O segundo capítulo apresenta a perspectiva foucaultiana como ferramenta de mobilização das reflexões e ações desse trabalho. Para isso, inicialmente, introduz a noção de pós-estruturalismo para, em seguida, contextualizar Michel Foucault, juntamente com seu pensamento e obra, que se movimentam nos três domínios foucaultianos: Ser-saber, Ser-poder e Ser-consigo. Na seqüência, este capítulo adentra a perspectiva foucaultiana, principalmente, com as reflexões sobre a noção de discurso, as relações de saber-poder e a do sujeito.

2.1 INTRODUZINDO A PERSPECTIVA PÓS-ESTRUTURALISTA

Para entender o movimento pós-estruturalista, faz-se necessário, primeiramente, conhecer os princípios estruturalistas emergidos no século XX. Segundo Silva (2001a, p. 118), “o pós-estruturalismo define-se como uma continuidade e, ao mesmo tempo, como uma transformação relativamente ao estruturalismo”.

O movimento estruturalista foi o movimento teórico que, com base no estruturalismo lingüístico de Ferdinand de Saussure, dominou as reflexões nas décadas de 1950 e 1960, atravessando campos diversificados como a Lingüística, a Teoria Literária, a Antropologia, a Filosofia e a Psicanálise. Entre os principais pensadores estruturalistas, destacam-se Roman Jakobson, Claude Lévi-Strauss e Louis Althusser, bem como, em suas respectivas primeiras fases, Roland Bathes e Michel Foucault. (SILVA, 2001a, p. 118).

Para Peters (2000, p. 21), Roman Jakobson é a figura central no desenvolvimento histórico da lingüística estrutural. Jakobson foi o que primeiramente cunhou, em 1929, o termo “estruturalismo”, “para designar uma abordagem científica dos fenômenos, cuja tarefa básica consistiria em revelar as leis internas de um sistema determinado”. (PETERS, 2000, p. 22). Assim Jakobson expressou seu programa:

Se tivermos que escolher um termo que sintetize a idéia central da ciência atual, em suas mais variadas manifestações, dificilmente poderemos encontrar uma designação mais apropriada que a de estruturalismo. Qualquer conjunto de fenômenos analisado pela ciência contemporânea é tratado não como um aglomerado mecânico mas como um todo estrutural, e sua tarefa básica consiste em revelar as leis internas – sejam elas estáticas, sejam elas dinâmicas – desse sistema. O que parece ser o foco das preocupações científicas não é mais o estímulo exterior, mas as premissas internas do desenvolvimento: a concepção mecânica dos processos cede lugar, agora, à pergunta sobre suas funções. (Jakobson, 1973 apud PETERS, 2000, p. 22).

Sendo assim, na sua concepção mais geral, o estruturalismo se apresenta privilegiando a noção de estrutura. “A estrutura, tal como na arte da construção, é precisamente aquilo que mantém, de forma subjacente, os elementos individuais no lugar, é aquilo que faz com que o conjunto se sustente” (SILVA, 2001a, p. 118).

No estruturalismo lingüístico de Saussure, é fundamental em sua concepção de linguagem a oposição entre língua e fala:

A língua é o sistema abstrato de um número bastante limitado de regras sintáticas e gramaticais que determina quais combinações e permutações são válidas em qualquer língua particular. A língua é a estrutura. A fala é a utilização concreta, pelos falantes de uma língua particular, desse conjunto limitado de regras. Saussure estava particularmente interessado não no estudo da fala mas no estudo da língua. (SILVA, 2001a, p. 118).

Outro estruturalista, Lévi-Strauss, dentre outras pesquisas, aplicou a teoria estruturalista no estudo dos mitos e constatou que, embora os mitos apareçam sob uma imensa variedade, eles obedecem a um esquema básico. “Superficialmente eles são variados, mas se examinados na sua profundidade, na sua estrutura, eles se reduzem a uma mesma fórmula” (SILVA, 2001a, p. 119). Ou seja, superficialmente há variedade, mas estruturalmente os mitos são a mesma coisa.

Nesse contexto, o pós-estruturalismo continua e, ao mesmo tempo, transcende o estruturalismo. Por exemplo, entre as semelhanças, o pós-estruturalismo enfatiza a linguagem como um sistema de significação como os estruturalistas, inclusive ampliando a centralidade que a linguagem tem no estruturalismo, como se pode observar na preocupação de Foucault com a noção de “discurso”. Em contrapartida, o pós-estruturalismo afrouxa a rigidez estabelecida pelo estruturalismo. (SILVA, 2001a, p. 119). Nesse sentido, Silva (2001a, p. 119) afirma que “o processo de significação continua central, mas a fixidez do significado que é, de certa forma, suposta no estruturalismo, se transforma, no pós-estruturalismo, em fluidez, indeterminação e incerteza”.

O pós-estruturalismo radicaliza algumas noções do estruturalismo. Com relação ao conceito de diferença,

no estruturalismo iniciado por Saussure, um significante – aquilo que gráfica ou foneticamente representa um significado – determinado não tem valor absoluto, ele é o que é apenas na medida em que é diferente de outros significantes. O pós-estruturalismo estende consideravelmente o alcance do conceito de diferença a ponto de parecer que não existe nada que não seja diferença. (SILVA, 2001a, p. 120).

Reforçando essa perspectiva, Michael Peters (2000) descreve os pontos de contato e as afinidades entre o pós-estruturalismo e a chamada 'filosofia da diferença'. Ao caracterizar a

filosofia da diferença como uma rejeição aos pressupostos da filosofia da consciência e da dialética, o autor vincula o pós-estruturalismo não apenas ao estruturalismo, mas também à virada filosófica que se dá em reação ao hegelianismo então reinante no pensamento francês.

De igual forma, o pós-estruturalismo também continua e radicaliza a crítica do sujeito do humanismo e da filosofia da consciência feita pelo estruturalismo. Tanto para o pós-estruturalismo quanto para o estruturalismo, “esse sujeito não passa de uma invenção cultural, social e histórica, não possuindo nenhuma propriedade essencial ou originária”. O pós-estruturalismo radicaliza este conceito ao conceber o sujeito unicamente como o simples e puro resultado de um processo de produção social e cultural. (SILVA, 2001a, p. 120).

Além disso, pensadores denominados pós-estruturalistas, como Foucault, Derrida e Barthes, preocupados em problematizar a modernidade e a razão, desconstróem oposições binárias caras à tradição do pensamento ocidental, como teoria/prática, sujeito/objeto, natureza/cultura, racional/irracional, libertação/opressão. Eles colocam sua ênfase no texto e no discurso como elementos constitutivos da realidade e negam uma concepção representacional da realidade. (SILVA, 1996, p. 138).

Sendo assim, essa perspectiva pós-estruturalista configura-se como transgressiva e subversiva, não querendo colocar nada no lugar daquilo que é desconstruído, mas apenas colocá-lo sob suspeita. Silva (1996, p. 249) ratifica essa posição ao afirmar que “talvez não seja o caso de tentar colocar alguma coisa em seu lugar – operação que correria o risco de remontar precisamente aquilo que o pós-estruturalismo se pôs a desmontar –, mas de enfatizar precisamente o caráter transgressivo e subversivo de tal perspectiva”.

Conforme o mesmo Silva (1996, 254-255), na avaliação pós-estruturalista, o sujeito moderno, racional, centrado e unitário é uma construção originária do projeto iluminista que o pressupunha como capaz de escolhas racionais conscientes e autônomas em relação à sociedade, desde que devidamente educado. Isso o tornava peça fundamental na organização econômica e social dos estados modernos. Entretanto, a construção desta ideia de sujeito, universal e atemporal, só se tornou possível graças aos aparatos discursivos e lingüísticos que, historicamente, o manufacturaram. Daí se pode entender a força com que a crítica pós-estruturalista centrou seus argumentos na questão da linguagem.

Dessa forma, Silva (1996, p. 249) esclarece que essa perspectiva pós-estruturalista

reconhece o descentramento da consciência e do sujeito, a instabilidade e a provisoriade das múltiplas posições em que são colocados os múltiplos e cambiantes discursos em que são construídos, começa por questionar e interrogar esses discursos, desestabilizando-os em sua inclinação a fixá-los numa posição única que, afinal, se mostrará ilusória.

Foucault, embora tenha rejeitado o rótulo de pós-estruturalista, publica um “manifesto mínimo do pós-estruturalismo, ao qual não faltava nem mesmo o tom de convocação da segunda pessoa do plural do Manifesto Comunista:

Liberei a ação política de toda e qualquer paranóia unitária e totalizante; desenvolvi a ação, o pensamento e os desejos por proliferação, justaposição e disjunção, antes que por subdivisão e hierarquização piramidal; livrai-vos das velhas categorias do Negativo. Prefiro o que é positivo e múltiplo: a diferença à uniformidade, os fluxos às unidades, os agenciamentos móveis aos sistemas. O que é produtivo não é sedentário, mas nômade; não exigais da política que ela restabeleça os ‘direitos’ dos indivíduos tais como a filosofia os definiu. O indivíduo é o produto do poder. (Foucault apud SILVA, 2001a, p. 121).

Sendo assim, deseja-se adentrar à filosofia foucaultiana, principalmente no que concerne ao discurso, à relação saber-poder e ao sujeito. O sujeito, como um ser inacabado, em constante transformação, é um sujeito discursivo, compreendendo o discurso como um espaço de circulação de múltiplas vozes sociais onde os saberes emergem. E ao estudar as articulações entre saber e poder, Foucault ressalta que os saberes se engendram e se organizam para atender a uma vontade de poder. Ou seja, “os saberes se constituem como base em uma vontade de poder e acabam funcionando como correias transmissoras do próprio poder a que servem”. (VEIGA-NETO, 2007, p. 117), pois para Foucault, o poder não existe, mas existem práticas em que ele se manifesta, atua, funciona e se espalha universal e capilarmente. Para essa discussão, primeiramente, faz-se necessário situar Foucault no universo filosófico.

2.2 CONTEXTUALIZANDO FOUCAULT

A obra e o pensamento de Foucault marcaram o pensamento filosófico e pode ser considerado um dos acontecimentos mais importantes do século XX. Mas engana-se quem pensa que pode encontrar em Foucault um remédio para os problemas da Educação e do mundo. Veiga-Neto (2007, p. 16) afirma que “Foucault não é um salvacionista na medida em que, para ele, não existe *o* caminho, nem mesmo *um* lugar onde chegar e que possa ser dado antecipadamente”. Foucault é um grande estimulador, podendo funcionar “como um catalizador, um mobilizador, um ativador para o nosso pensamento e as nossas ações”. (VEIGA-NETO, 2007, p. 16). O próprio Foucault nunca quis ser modelo para ninguém nem, muito menos, fundar uma escola, mas desejou que suas contribuições fossem tomadas como ferramentas, como instrumento, como fogos de artifício a serem carbonizados depois do uso.

O movimento que o próprio Foucault sofreu se deve às influências de filósofos que fizeram parte de suas leituras e estudos. Segundo Deleuze (2005, p. 121), Foucault afirmava que “Heidegger sempre o fascinou, mas que ele só o podia compreender através de Nietzsche, com Nietzsche (e não o inverso). Heidegger é a possibilidade de Nietzsche, mas não o inverso”.

Veiga-Neto (2007, p. 19-20) apresenta um duplo equívoco que deve ser evitado. Primeiramente, é não compreender que as teorizações de Foucault não resolvem todos os problemas. Em seu pensamento, não há lugar para as metanarrativas e nem para qualquer tipo de universalização, como “a natureza humana”, “a história da humanidade”, nem para certos tipos de palavras como “todos” e “sempre”. Também não há lugar para perguntas do tipo “o que é isso?”. Quando se adota uma perspectiva foucaultiana, não se deve partir de conceitos, nem se deve preocupar em chegar a conceitos estáveis e seguros, pois muito mais produtivo é perguntar como as coisas funcionam e acontecem e ensaiar alternativas diferentes de funcionamento. Outro equívoco a ser evitado é pensar que os problemas estão soltos no mundo à espera de qualquer teoria para serem resolvidos. “Tal equívoco significa não compreender que é preciso uma teorização – ou, pelo menos, uma visão de mundo, na qual, ou a partir da qual, se estabelece aquilo que chamamos de problemas” (VEIGA-NETO, 2007, p. 20). Diante disso, percebe-se que não há como separar teoria e prática, pois a teoria já é uma prática e, por sua vez, não há prática que faça sentido sem uma teoria no seu interior. Com base nesse entendimento, afasta-se “a possibilidade de qualquer pensamento como produto de uma atividade ‘puramente’ racional, mas, ao contrário, assume a imanência radical entre as palavras e as coisas”. (VEIGA-NETO, 2007, p. 20).

A perspectiva foucaultiana é movida pela permanente suspeita, inclusive se voltando contra a sua própria filosofia e a sua militância política, como se ele quisesse se libertar até de si mesmo. Isso o levou a desenvolver bem sua crítica, que é uma *crítica da crítica*, que está sempre pronta a voltar contra si mesma para perguntar sobre as condições de possibilidade de sua existência. Para Veiga-Neto (2007, p. 24), essa “crítica é cética e incômoda: ela mais pergunta – até mesmo sobre si mesma – do que explica. Ela torce e se retorce sobre ela mesma, revisando-se e desconstruindo-se permanentemente”. Essa crítica está sempre em movimento, deslocando-se sem descanso, sobre ela mesma e sobre nós, configurando-se como crítica desancorada de qualquer entidade subjetiva *a priori* (Espírito, Deus, Razão, Uno, Idéia, Consciência etc) e que tem no mundo concreto – das práticas discursivas e não-discursivas – as origens dessas mesmas práticas e analisar as transgressões que elas sofrem. “A desancoragem da crítica foucaultiana ajuda-nos a compreender quando se diz que seu

trabalho é desterritorializar, desfamiliarizar, levar ao estranhamento” (VEIGA-NETO, 2007, p. 25).

O pensamento de Foucault passou por deslocamentos, fases, etapas. Existem diversas formas de caracterizá-las, seguindo critérios diferentes como o metodológico, o cronológico ou o ontológico. “A maioria dos especialistas costuma falar em três fases ou etapas, conhecidas pelas denominações de *arqueologia*, *genealogia* e *ética*. Trata-se de uma sistematização que combina os critérios metodológico e cronológico”. (VEIGA-NETO, 2007, p. 35). Esses três Foucault podem ser assim compreendidos:

À primeira fase – arqueológica –, correspondem as obras que vão de *História da Loucura* (1961) até *A arqueologia do saber* (1969), passando por *O Nascimento da Clínica* e *As palavras e as coisas*. A segunda fase – genealógica – começa com *A ordem do discurso* (1971) e vai até o primeiro volume de *História da Sexualidade – a vontade de saber* (1976), passando por *Vigiar e Punir*. À terceira fase – ética –, pertencem os volumes 2 e 3 de *História da Sexualidade – o uso dos prazeres* e *O cuidado de si*, publicados pouco mais de um mês antes da morte de Foucault, em 1984. Alguns outros especialistas centram-se mais no critério cronológico, falando apenas em fases I, II e III. (VEIGA-NETO, 2007, p. 35-36)

Veiga-Neto (2007, p. 37) percebe que nesta divisão de fases surgem alguns problemas, entre os quais o principal é que na terceira fase não há um método novo, pois a ética é um campo de problematizações que se vale tanto da arqueologia quanto da genealogia, o que leva alguns a afirmarem que, no terceiro Foucault, o método é arqueogenealógico. “Além do mais, tal periodização leva a pensar que cada fase encerra uma teoria e um conjunto de técnicas suficientes e independentes uma da outra – do discurso, do poder e da subjetivação”. (VEIGA-NETO, 2007, p. 38). Mas o que acontece é o oposto, pois ao invés de haver separação entre as fases, o que se observa é uma sucessiva incorporação de uma pela outra, num alargamento de problematizações e respectivas maneiras de trabalhá-las. De tal forma que, quanto mais se aprofunda a obra foucaultiana, fica mais difícil aceitar essa periodização convencional.

Por isso, Veiga-Neto assume a proposta apresentada por Morey, seguindo critérios ontológicos, segundo os quais os três eixos da obra foucaultiana têm em comum a nossa ontologia histórica, ou seja, “diferenciam-se um do outro em função de como Foucault entende a constituição dessa ontologia: pelo *saber* (*ser-saber*), pela *ação de uns sobre os outros* (*ser-poder*) e pela *ação de cada um consigo próprio* (*ser-consigo*)”. (VEIGA-NETO, 2007, p. 40). Nessa compreensão, pode-se investigar “como nos constituímos como *sujeitos do conhecimento*, como *sujeitos de ação sobre os outros* e como *sujeitos de ação moral sobre nós mesmos*”. (VEIGA-NETO, 2007, p. 40). Com relação às obras, podem ser assim

analisadas: “ao primeiro eixo, pertencem a *História da Loucura, O nascimento da clínica e As palavras e as coisas*; ao segundo, a *História da Loucura e Vigiar e Punir*; ao terceiro, a *História da Loucura e a História da Sexualidade*”. (VEIGA-NETO, 2007, p. 40). Ou seja, *História da Loucura* é atravessada pelos três eixos, ao passo que *A Vontade de saber* separa-se de *Vigiar e punir* e se aproxima do segundo e terceiro volumes de *História da Sexualidade*, como pode ser observado no quadro abaixo:

QUADRO 1		
Os três Foucault, segundo critérios ontológicos de Morey (apud VEIGA-NETO, 2007, p. 41)		
Ser-saber	Ser-poder	Ser-consigo
como nos tornamos o que somos, como sujeitos...		
de conhecimento	de ação	constituídos pela moral
<i>História da Loucura</i> <i>O Nascimento da Clínica</i> <i>As Palavras e as Coisas</i> <i>A Arqueologia do Saber</i>	<i>História da Loucura</i> <i>Vigiar e Punir</i> <i>A ordem do Discurso</i>	<i>História da Loucura</i> <i>História da Sexualidade</i> <i>(A Vontade de Saber; O Uso dos Prazeres; e O Cuidado de Si)</i>

Deleuze faz sua análise destas três fases de Foucault, nas quais o saber, o poder e o si são a tripla raiz de uma problematização do pensamento:

São três dimensões irreduzíveis, mas em implicação constante, ser, poder e si. São três “ontologias”. Por que Foucault apresenta que elas são históricas? Porque elas não designam condições universais. O Ser-saber é determinado pelas duas formas que assumem o visível e o enunciável em determinado momento, e a luz e a linguagem não são separáveis da “existência singular e limitada” que têm sobre determinado estrato. O Ser-poder é determinado nas relações de forças, as quais passam, elas próprias, por singularidades variáveis conforme a época. E o si, o ser-si, é determinado pelo processo de subjetivação, isto é, pelos locais por onde passa a dobra”. (DELEUZE, 2005, p. 121-122)

Além dessa análise, Deleuze também formula três questões, nas quais o “eu” não designa um universal, mas um conjunto de posições singulares ocupadas: “que posso eu saber, ou como posso ver e enunciar em tais condições de luz e linguagem? Que posso fazer, a que poder visar e que resistência opor? Que posso ser, de que dobras me cercar ou como me produzir como sujeito?” (DELEUZE, 2005, p. 122).

Veiga-Neto (2007, p. 41) prefere usar o termo “domínios” em vez de fases ou eixos para evitar compreensões indevidas tanto de sucessão temporal em tais fases, como algo que

existiu antes e não existe mais quanto de sentido espacial, geométrico, o que poderia sugerir uma certa regionalidade do pensamento foucaultiano.

2.3 OS DOMÍNIOS FOUCAULTIANOS

A obra de Foucault se movimenta nos três domínios foucaultianos: Ser-saber, Ser-poder e Ser-consigo.

No *primeiro domínio* (Ser-saber), “Foucault faz uma arqueologia dos sistemas de procedimentos ordenados que têm por fim produzir, distribuir, fazer circular e regular enunciados” (VEIGA-NETO, 2007, p. 45). Também se ocupa em formular as regras de produção e transformação das práticas discursivas. Estas práticas assumem um caráter singular e fundamental na perspectiva foucaultiana:

pela palavra *prática* [Foucault] não pretende significar a atividade de um sujeito, [mas] designa a existência objetiva e material de certas regras a que o sujeito está submetido desde o momento em que pratica o “discurso”. Os efeitos dessa submissão do sujeito são analisados sob o título: “posições do sujeito”. (Lecourt apud VEIGA-NETO, 2007, p. 45).

Além disso, a prática é constituída pelo discurso, de modo que tal concepção sempre considera o discurso dentro do sistema de relações materiais que o estruturam e o constituem.

Veiga-Neto (2007, p. 45) explica que “o uso da palavra *arqueologia* indica que se trata de um procedimento de escavar verticalmente as camadas descontínuas de discursos já pronunciados, muitas vezes de discursos do passado, a fim de trazer à luz fragmentos de idéias, conceitos, discursos talvez já esquecidos”.

As suas obras que melhor definem o primeiro domínio da ontologia foucaultiana são *As palavras e as coisas* e *A arqueologia do poder*. Mas na obra *História da loucura* a arqueologia aparece pela primeira vez, embora seja uma arqueologia que se pode chamar da “percepção”, no sentido de um saber que está aquém de um conhecimento sistematizado. É só a partir de *As palavras e as coisas* que Foucault vai se ocupar com uma arqueologia dos saberes, estes entendidos como teorias sistemáticas, que se manifestam por meio de discursos científicos tidos por verdadeiros, positivos. (VEIGA-NETO, 2007, p. 43-44). Entretanto, “foi n’A *arqueologia do saber* que Foucault explicou detalhadamente como colocou a arqueologia em funcionamento para descobrir como nos tornamos, na Modernidade, o que somos como sujeitos de conhecimento e como assujeitados ao conhecimento”. (VEIGA-NETO, 2007, p. 44). Disso decorre que, para Foucault, o sujeito não é o produtor de saberes, mas é um produto dos saberes, sendo produzido no interior dos mesmos.

Em sua obra *A arqueologia do saber*, Foucault apresenta 4 princípios da arqueologia. Primeiramente, assim Foucault se expressa a propósito da determinação da novidade:

A arqueologia busca definir não os pensamentos, as representações, as imagens, os temas, as obsessões que se ocultam ou se manifestam nos discursos, mas os próprios discursos, enquanto práticas que obedecem a regras. Ela não trata o discurso como *documento*, como signo de outra coisa, como elemento que deveria ser transparente [...]; ela se dirige ao discurso em seu volume próprio, na qualidade de *monumento*. Não se trata de uma disciplina interpretativa: não busca um “outro discurso” mais oculto. Recusa-se a ser “alegórica”. (FOUCAULT, 2008, p. 157).

No segundo princípio, Foucault trata da análise das contradições:

A arqueologia não procura encontrar a transição contínua e insensível que liga, em declive suave, os discursos ao que os precede, envolve ou segue. Não espreita o momento em que, a partir do que ainda não eram, tornaram-se o que são; nem tampouco o momento em que, desfazendo a solidez de sua figura, vão perder, pouco a pouco, sua identidade. O problema dela é, pelo contrário, definir os discursos em sua especificidade; mostrar em que sentido o jogo de regras que utilizam é irreduzível a qualquer outro; segui-los ao longo de suas arestas exteriores para melhor salientá-los. Ela não vai, em progressão lenta, do campo confuso da opinião à singularidade do sistema ou à estabilidade definitiva da ciência; não é uma “doxologia”, mas uma análise diferencial das modalidades de discurso. (FOUCAULT, 2008, p. 157).

O terceiro princípio se refere às descrições comparativas:

A Arqueologia não é ordenada pela figura soberana da obra; não busca compreender o momento em que esta se destacou do horizonte anônimo. Não quer reencontrar o ponto enigmático em que o individual e o social se invertem um no outro. Ela não é nem psicologia, nem sociologia, nem, num sentido mais geral, antropologia da criação. A obra não é para ela um recorte pertinente, mesmo se se tratasse de recolocá-la em seu contexto global ou na rede das causalidades que a sustentam. Ela define tipos e regras de práticas discursivas que atravessam obras individuais, às vezes as comandam inteiramente e as dominam sem que nada lhes escape; mas às vezes, também, só lhes regem uma parte. A instância do sujeito criador, enquanto razão de ser de uma obra e princípio de sua unidade, lhe é estranha. (FOUCAULT, 2008, p. 158).

Por fim, Foucault trata, no último princípio, da demarcação das transformações:

A arqueologia não procura restituir o que pôde ser pensado, desejado, visado, experimentado, almejado pelos homens no próprio instante em que proferiam o discurso: ela não se propõe a recolher este núcleo fugidio onde autor e obra trocam de identidade; onde o pensamento permanece ainda o mais próximo de si, na forma ainda não alterada do mesmo, e onde a linguagem não se desenvolveu ainda na dispersão espacial e sucessiva do discurso. Em outras palavras, não tenta repetir o que foi dito, reencontrando-o em sua própria identidade. Não pretende se apagar na modéstia ambígua de uma leitura que deixaria voltar, em sua pureza, a luz longínqua, precária, quase extinta da origem. Não é nada além e nada diferente de uma reescrita: isto é, na forma mantida da exterioridade, uma transformação regulada do que já foi escrito. Não é o retorno ao próprio segredo da origem; é a descrição sistemática de um discurso-objeto. (FOUCAULT, 2008, p. 158).

Com base nestes quatro princípios, compreende-se o discurso como prática que obedece a regras, sendo estas um jogo irreduzível a qualquer outro, ou seja, o discurso deve ser analisado em sua especificidade. Nesta análise, Foucault questiona o conceito de autoria, pois as regras das práticas discursivas atravessam e dominam, no todo ou em parte, as obras individuais. Além disso, a arqueologia não busca um fundamento último, mas a descrição sistemática de um discurso-objeto.

Esther Díaz (apud VEIGA-NETO, 2007, p. 50) usa a metáfora do iceberg – que só revela fora d'água uma mínima parte de seu volume – para explicar que a arqueologia não se ocupa diretamente com a interioridade do objetivado, mas procura olhá-lo de fora e principalmente de baixo para cima, pois, de acordo com a metáfora, seu objeto está submerso, sustentando o visível do iceberg. Para Díaz (apud VEIGA-NETO, 2007, p. 50), “fazer arqueologia é tentar descobrir, abaixo das águas, as práticas que sustentam o objetivado”.

Já o *segundo domínio* foucaultiano (Ser-poder) busca o “entendimento acerca dos processos pelos quais os indivíduos se tornam sujeitos como resultado de um intrincado processo de objetivação que se dá no interior de redes de poderes, que os capturam, dividem, classificam” (VEIGA-NETO, 2007, p. 55). A obra que deu início a esta nova fase de Foucault, também conhecida como genealogia, foi *Vigiar e Punir*, a partir da qual passa a interessar a Foucault a investigação acerca do poder enquanto elemento capaz de explicar como se produzem os saberes e como se constitui o sujeito na articulação entre ambos.

A palavra genealogia sugere tratar-se de uma história que tenta descrever uma gênese do tempo. Mas, para Foucault, a genealogia não se interessa em buscar o momento da origem. Segundo Foucault:

Procurar tal origem é tentar reencontrar “o que era imediatamente”, o “aquilo mesmo” de uma imagem exatamente adequada a si; é tomar por acidental todas as peripécias que puderem ter acontecido, todas as astúcias, todos os disfarces; é querer tirar todas as máscaras para desvelar enfim uma identidade primeira. (FOUCAULT, 2003, p. 17).

Para isso, o genealogista deve escutar a história, em seu próprio funcionamento, em sua própria materialidade, ao invés de acreditar na metafísica. Agindo assim, ele terá alguma aprendizagem, como o próprio Foucault explica:

O que é que ele [genealogista] aprende? Que atrás das coisas há “algo inteiramente diferente”: não seu segredo essencial e sem data, mas o segredo que elas são sem essência, ou que sua essência foi construída peça por peça, a partir de figuras que lhe eram estranhas. [...]. O que se encontra no começo histórico das coisas não é a identidade ainda preservada da origem – é a discórdia entre as coisas, é o disparate. (FOUCAULT, 2003, p. 17-18).

Assim, pode-se entender a genealogia como um conjunto de procedimentos úteis não só para conhecer o passado, e muitas vezes principalmente para se rebelar contra o presente.

Além disso, com essa nova fase foucaultiana, as análises sobre os saberes são feitas de uma maneira diferente, pois “agora, os discursos também são lidos e analisados, mas isso é feito de modo a mantê-los em constante tensão com práticas de poder” (VEIGA-NETO, 2007, p. 59). Como consequência desta introdução das relações de poder nas análises dos discursos, a genealogia pode funcionar como uma

insurreição dos saberes. Não tanto contra os conteúdos, os métodos e os conceitos de uma ciência, mas de uma insurreição sobretudo e acima de tudo contra os efeitos centralizadores de poder que são vinculados à instituição e ao funcionamento de um discurso científico organizado no interior de uma sociedade como a nossa. E se essa institucionalização do discurso científico toma corpo numa universidade ou, de modo geral, num aparelho pedagógico, [...] no fundo pouco importa. É exatamente contra os efeitos de poder próprios de um discurso considerado científico que a genealogia deve travar combate. (FOUCAULT, 1999, p. 14).

Merece ainda destaque a distinção entre arqueologia e genealogia feita por Morey, citada por Veiga-Neto, na qual se pode afirmar que enquanto a arqueologia examina um determinado momento, a genealogia examina o processo:

a diferença entre arqueologia e genealogia é aquela que existe entre um procedimento descritivo e um procedimento explicativo: a arqueologia pretende alcançar um certo modo de descrição (liberado de toda “sujeição antropológica”) dos regimes de saber em domínios determinados e segundo um corte histórico relativamente breve; a genealogia tenta, recorrendo à noção de “relações de poder”, o que a arqueologia deveria contentar-se em descrever. (Morey apud VEIGA-NETO, 2007, p. 63).

Por fim, o *terceiro domínio* (Ser-consigo) pressupõe os outros dois domínios – do “ser-saber” e o do “ser-poder” – operando simultaneamente. Esse terceiro domínio é fruto de diversas conferências e entrevistas, que culminou com a publicação do segundo e do terceiro volumes de *História da sexualidade*, deslocando os estudos de Foucault para a questão da sexualidade na Antiguidade Greco-romana:

Para ele [Foucault], não interessa estudar os comportamentos, as condutas e as práticas sexuais em si, nem como eles foram e são representados pela Sociologia, Teologia, Filosofia, Biologia etc. Aqui, a sexualidade interessa não tanto em si mesma, como seria o caso para um sexologista; ela interessa por ser um modo, um caminho, muito importante de experimentar a subjetivação, pelo qual nos subjetivamos como seres de desejo. (VEIGA-NETO, 2007, p. 80).

Diante disso, a sexualidade interessa na medida em que funciona como grande sistema de interdições, no qual cada um é levado a falar sobre si mesmo. Reconhecendo o ser humano como sujeito do desejo, Foucault tenta responder à pergunta: “através de quais jogos de

verdade o ser humano se reconheceu como homem do desejo?” (FOUCAULT, 1994, p. 12). Segundo Veiga-Neto (2007, p. 81-82), Foucault ao falar de jogos de verdade está no plano da ética e remete a sua reflexão às relações entre o falso e o verdadeiro, que são construídas a partir do entendimento que cada um tem do mundo e de si mesmo. Sendo assim, Foucault deseja estudar as práticas discursivas para, olhando-as de fora, descobrir os regimes que as constituem e são por elas constituídos. Nessa perspectiva foucaultiana, a ética é entendida como o modo “como o indivíduo se constitui a si mesmo como um sujeito moral de suas atitudes”. (Foucault apud VEIGA-NETO, 2007, p. 81).

As reflexões de Foucault sobre esse seu terceiro domínio foram interrompidas com sua morte, e ele não chegou a desenvolver considerações específicas sobre a escola e as tecnologias do eu, que ela põe em movimento. Disso tudo decorre que o sujeito é um produto, ao mesmo tempo, dos saberes, dos poderes e da ética.

Após essa apresentação dos domínios foucaultianos, deseja-se elencar algumas noções como discurso, saber, relação de saber-poder e sujeito, que servirão de ferramentas para problematizar a reflexão desse trabalho.

2.4 DISCURSO, PODER E SUJEITO COMO CONCEITOS-CHAVE EM FOUCAULT

Foucault, com o seu trabalho busca, principalmente, destruir a razão incorporada na historiografia ocidental, cujas bases estão na idéia de origem, continuidade e intencionalidade através de uma "anti-história" da qual se exclui todas as referências a um projeto, a um sujeito e que se funda no corte, na ruptura, no descontínuo.

Para Foucault uma nova ciência, a arqueologia, deve atuar escavando o subsolo onde atuam as formações discursivas manipuladas pelo poder, para se construir uma história das discontinuidades, dos retrocessos, dos ziguezagues, dos recomeços, das lutas intersticiais, dos vazios, dos não-acontecimentos.

2.4.1 Discurso: campo de constituição de saberes

Foucault, ao efetuar a análise arqueológica, instaura, antes de mais nada, uma análise de discursos. Por isso, duas questões centrais precisam ser refletidas: o que Foucault entende por “discurso”? Partindo do pressuposto de que o “saber” é o objeto primaz de sua arqueologia, que relações ele identificou entre saber e discurso? Sendo assim, “as reflexões foucaultianas sobre o que ele chamou ‘saber’, ‘discurso’, ‘formação discursiva’ e ‘prática

discursiva’ são fundamentais para se compreender esse período de transição entre a arqueologia e a genealogia”. (NALLI, 2005, p. 152).

Na *Arqueologia do Saber*, Foucault define o conceito de “saber” da seguinte forma:

A esse conjunto de elementos, formados de maneira regular por uma prática discursiva e indispensáveis à constituição de uma ciência, apesar de não necessariamente a lhe dar lugar, pode-se chamar *saber*. Um saber é aquilo que de que podemos falar em uma prática discursiva que se encontra assim especificada: o domínio constituído pelos diferentes objetos que irão adquirir ou não um status científico (o saber da psiquiatria, no século XIX, não é a soma do que se acreditava que fosse verdadeiro; é o conjunto das condutas, das singularidades, dos desvios de que se pode falar no discurso psiquiátrico); um saber é, também, o espaço em que o sujeito pode tomar posição para falar dos objetos de que se ocupa em seu discurso (neste sentido, o saber da medicina clínica é conjunto das funções de observação, interrogação, decifração, registro, decisão, que podem ser exercidas pelo sujeito do discurso médico); um saber é também o campo de coordenação e de subordinação dos enunciados em que os conceitos aparecem, se definem, se aplicam e se transformam (neste nível, o saber da história natural, no século XVIII, não é a soma do que foi dito, mas sim o conjunto dos modos e das posições segundo os quais se pode integrar ao já dito qualquer enunciado novo); finalmente, um saber se define por possibilidades de utilização e de apropriação oferecidas pelo discurso (assim, o saber da economia política, na época clássica, não é a tese das diferentes teses sustentadas, mas o conjunto de seus pontos de articulação com outros discursos ou outras práticas que não são discursivas). (FOUCAULT, 2008, p. 204-205).

Dessa forma, o conceito de “saber” está relacionado com o conceito de “prática discursiva”, ou seja, o saber é formado por uma prática discursiva, de tal modo que a arqueologia percorre o eixo “prática discursiva – saber – ciência”, no qual encontra o ponto de equilíbrio de sua análise no saber.

A partir da explicação do conceito de “saber”, faz-se necessário a Foucault explicitar o que concebe por “prática discursiva”. Segundo ele, a prática discursiva “é um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço que definiram, em uma dada época, e para uma área social, econômica, geográfica, ou lingüística dada, as condições de exercício da função enunciativa”. (FOUCAULT, 2008, p. 133). Isso leva a concluir que o referido conceito pode ser tomado como sinônimo do conceito de “discurso” (NALLI, 2005, p. 162), pois o próprio Foucault formulou explicitamente a pretensão de sua arqueologia, segundo o qual: “busca definir [...] os próprios discursos, enquanto práticas que obedecem a regras” (FOUCAULT, 2008, p. 157). Sendo assim, o discurso, enquanto prática discursiva, é o objeto mesmo da arqueologia e sua caracterização como prática dá-se na medida em que a arqueologia identifica as regras que o regem.

Mas, além do discurso ser concebido como prática discursiva, ele só é objeto da arqueologia enquanto inserido numa formação discursiva. Segundo Nalli (2005, p. 163), “a

possibilidade arqueológica de caracterizar o discurso como prática só se efetiva na medida em que se toma o discurso inserido numa formação discursiva, isto é, inserido num sistema de relações discursivas configurado por sua regularidade/regra”.

Foucault aborda a noção de “formação discursiva” num capítulo específico da obra *A Arqueologia do Saber*. Ele estabelece quatro hipóteses para perceber a relação entre enunciados. O conceito de enunciado é fundamental, pois ele é concebido como a unidade do discurso. Além disso, “um enunciado é sempre um acontecimento que nem a língua nem o sentido podem esgotar inteiramente” (FOUCAULT, 2008, p. 31) e, somente tratando o enunciado como acontecimento se pode “descrever nele e fora dele, jogos de relações”. (FOUCAULT, 2008, p. 32). Com base nessa concepção foucaultiana de enunciado, a seguir serão apresentadas as quatro hipóteses sobre a “formação discursiva”.

Na primeira hipótese, Foucault afirma que “os enunciados, diferentes em sua forma, dispersos no tempo, formam um conjunto quando se referem a um único e mesmo objeto”. (FOUCAULT, 2008, p. 36). Essa primeira idéia está vinculada aos conceitos de dispersão e descontinuidade, ou seja, os objetos de análise estão dispersos no tempo e no espaço, rompendo com uma tradição pautada na linearidade dos fatos, na tentativa de estudá-los com a objetividade dos pensadores positivistas. Por isso, Foucault argumenta que “a questão é saber se a unidade de um discurso é feita pelo espaço onde diversos objetos se perfilam e continuamente se transformam, e não pela permanência e singularidade de um objeto”. (FOUCAULT, 2008, p. 37).

A segunda hipótese trata da forma e do tipo de encadeamento entre enunciados, na qual Foucault (2008, p. 37) percebe o *estilo* como um certo caráter constante da enunciação. Ele cita a medicina como exemplo, observando que ela possui um “*corpus* de conhecimentos que suponha uma mesma visão das coisas” (FOUCAULT, 2008, p. 38) e que, no entanto, suas descrições não param de se deslocar. Isso faz com que a posição do sujeito mude com as relações com o paciente a partir de técnicas laboratoriais, das análises e de instrumentos que estão em constante transformação. Segue-se assim a noção de dispersão e regularidade. Segundo Foucault (2008, p. 39),

seria preciso caracterizar e individualizar a coexistência desses enunciados dispersos e heterogêneos, o sistema que rege sua repartição, como se apóiam uns nos outros, a maneira pela qual se supõem ou se excluem, a transformação que sofrem, o jogo de seu revezamento, de sua posição e de sua substituição.

Já a terceira hipótese, Foucault a apresenta por meio de questionamento: “não se poderiam estabelecer grupos de enunciados, determinando-lhes o sistema dos conceitos

permanentes e coerentes que aí se encontram em jogo?” (FOUCAULT, 2008, p. 39). A resposta de Foucault é negativa, pois, como no exemplo da análise da linguagem e dos fatos gramaticais, o autor diz que também os conceitos mudam, derivando um dos outros e por vezes são até incompatíveis. Foucault não propõe buscar “uma arquitetura de conceitos suficientemente gerais e abstratos para explicar todos os outros e introduzir no mesmo edifício dedutivo” (FOUCAULT, 2008, p. 40). Constatada a heterogeneidade como característica constitutiva dos enunciados, a próxima hipótese irá apresentar o conceito de “formação discursiva”, que dá unidade aos enunciados, que possibilita reuni-los como pertencentes ao mesmo campo, ao mesmo domínio de objetos, sendo responsável por uma regularidade que os reúne em meio a suas dispersões.

Por isso, a última hipótese diz respeito à identidade e persistência dos temas. Foucault parte da idéia de que “em ‘ciências’ [...] é legítimo, em primeira instância, supor que uma certa temática seja capaz de ligar e de animar, como um organismo que tem necessidades, sua força interna e suas capacidades de sobrevivência, um conjunto de discursos”. (FOUCAULT, 2008, p. 40). Refletindo nisso, Foucault cita o tema do evolucionismo: “no século XVIII, a idéia evolucionista é definida a partir de um parentesco das espécies que forma um *continuum* prescrito desde o início (só as catástrofes da natureza o teriam interrompido, ou progressivamente constituído pelo passar do tempo”. (FOUCAULT, 2008, p. 41). Continuando a reflexão, ele afirma que “no século XIX, o tema evolucionista se refere menos à constituição do quadro contínuo das espécies do que à descrição de grupos descontínuos” (Foucault, 2008, p. 41). É então procurando descrever os sistemas de dispersão que Foucault apresenta o seu conceito de formação discursiva:

Num caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma *formação discursiva* – evitando, assim, palavras demasiado carregadas de condições e conseqüências, inadequadas, aliás, para designar semelhante dispersão, tais como “ciência”, ou “ideologia”, ou “teoria”, ou “domínio de objetividade”. (FOUCAULT, 2008, p. 43).

Ou seja, para Foucault, os discursos são uma dispersão, ou seja, são formados de elementos que não estão ligados por nenhum princípio de unidade a priori, cabendo à Análise do Discurso descrever essa dispersão, buscando as “regras de formação” que regem a formação dos discursos. Foucault ainda esclarece a relação do enunciado com a formação discursiva:

um enunciado pertence a uma formação discursiva, como uma frase pertence a um texto, e uma proposição a um conjunto dedutivo. Mas enquanto a regularidade de uma frase é pelas leis de uma língua, e a de uma proposição pelas leis de uma lógica, a regularidade dos enunciados é definida pela própria formação discursiva, (FOUCAULT, 2008, p. 132).

Dessa forma, a noção foucaultiana de discurso se refere ao conjunto de enunciados provenientes de uma mesma formação discursiva, segundo a qual as regras que determinam uma formação discursiva apresentam-se, pois, como um sistema de relações entre objetos, tipos enunciativos, conceitos e estratégias. Todos esses elementos caracterizam a formação discursiva em sua singularidade, possibilitando a passagem da dispersão para a regularidade.

Portanto, os diferentes saberes nasceram, pois, de práticas, de formas de organização. Em *As Palavras e as coisas*, Foucault (2000) analisa a mudança que os saberes sofreram na passagem da época clássica para a época moderna, ou seja, no período entre o século XVIII e o século XIX, com relação aos temas da vida, do trabalho e da linguagem. Através dessa análise, Foucault aponta as relações entre dizer e fazer. Segundo Foucault, a palavra institui a coisa, ou seja, se a linguagem se coloca em movimento pelos discursos, então, são esses discursos que instituem os objetos de que falam; é a discursivização, o “falar sobre” que constitui o “referente”. Foucault não procede a sua análise partindo do sujeito ou do objeto porque, para ele, esses elementos não existem a priori. Eles só vão existir a partir do momento em que forem constituídos por uma prática dentro de uma sociedade.

Sendo assim, conclui-se que o próprio sujeito é uma posição discursiva, uma função dos discursos. Para Foucault, “somos seres de linguagem e não seres que possuem linguagem” (FOUCAULT, 2000, p. 20-21). É nessa perspectiva de abordagem que se inserem as idéias desenvolvidas na Arqueologia do Saber.

Por fim, Foucault relaciona o discurso com a questão do poder, afirmando que:

Ele [o discurso] aparece como um bem – finito, limitado, desejável, útil – que tem suas regras de aparecimento e também suas condições de apropriação e de utilização; um bem que se coloca, por conseguinte, desde sua existência [...], a questão do poder; um bem que é, por natureza, o objeto de uma luta, e de uma luta política. (FOUCAULT, 2008, p. 136-137).

2.4.2 Poder-saber: dois lados de um mesmo processo

Esta seção deseja aprofundar a compreensão foucaultiana da relação poder-saber, pois é nessa relação de poder-saber que se pode chegar aos efeitos do poder, como ele age sobre o sujeito, como esse responde a seus efeitos, como essa relação se apresenta no discurso. Ou seja, “ao estudar as articulações entre poder e saber, Foucault descobriu que os saberes se

engendram e se organizam para ‘atender’ a uma vontade de poder” (VEIGA-NETO, 2007, p. 117). Dessa forma, Veiga-Neto (2007, p. 117) afirma que os saberes se constituem com base em uma vontade de poder e acabam funcionando como correias transmissoras do próprio poder a que servem.

A abordagem genealógica deriva de uma convicção que Foucault toma de Nietzsche: a de que o que aconteceu só pode ser compreendido em termos do presente. Além disso, Foucault também foi influenciado pelo conceito desenvolvido por Nietzsche sobre “a vontade de potência”. A "vontade de potência" é igualmente o destino de se buscar a contradição. O que é feio quer tornar-se belo, ou ainda, o escravo deseja tornar-se senhor. Recorrendo-se às palavras de Nietzsche, na obra "Assim falou Zaratustra", ele confirma esta questão dizendo:

Se o mais fraco serve ao mais forte, é que a isso é persuadido por sua vontade que quer dominar sobre alguém mais fraco ainda. E essa é única alegria de que não se quer privar. (...) onde há sacrifício e serviço e olhares de amor, há igualmente vontade de ser senhor. Por caminhos secretos desliza o mais fraco até a fortaleza e até mesmo ao coração do mais poderoso, para roubar o poder. (NIETZSCHE, 1983, p. 107).

Assim, Foucault não deseja abandonar a arqueologia como abordagem, mas altera o foco em direção ao presente e para determinados objetos. (THIRY-CHERQUES, 2010, p. 223). O próprio Foucault expressa o objetivo de sua genealogia:

A genealogia seria, portanto, com relação ao projeto de uma inscrição dos saberes na hierarquia de poderes próprios à ciência, um empreendimento para libertar da sujeição os saberes históricos, isto é, torná-los capazes de oposição e de luta contra a coerção de discurso teórico, unilateral, formal e científico. A reativação dos saberes locais – menores, diria talvez Deleuze – contra a hierarquização científica do conhecimento e seus efeitos intrínsecos de poder, eis o projeto destas genealogias desordenadas e fragmentárias. (FOUCAULT, 2003, p. 172).

Foucault sustentou que há uma continuidade na sua abordagem, tendo variado tão somente os “domínios” da genealogia: “enquanto a arqueologia é o método próprio à análise da discursividade local, a genealogia é a tática que, a partir da discursividade local assim descrita, ativa os saberes libertos da sujeição que emergem desta discursividade”. (Foucault, 1979, p. 172).

Diante disso, Dreyfus e Rabinow (1995, p. 202) afirmam que a análise de Foucault sobre o poder não pretende ser uma teoria, pois não se trata de uma descrição acontextual, a-histórica, objetiva. Em oposição à teoria, Foucault propõe aquilo que ele chama de analítica do poder. Essa perspectiva pode ser constatada através das próprias palavras de Foucault:

Se tentarmos construir uma teoria do poder, será necessário sempre descrevê-lo como algo que emerge num lugar e num tempo dados, e daí

deduzir e reconstruir a gênese. Mas se o poder é, na realidade, um conjunto de relações abertas, mais ou menos coordenadas (e, de fato, mal coordenadas), então o único problema consiste em se munir de uma rede de análise que torne possível uma analítica das relações de poder. (Foucault, apud DREYFUS; RABINOW, 1995, p. 202).

Até então a questão de todas as outras genealogias era “o que é o poder”. Mas Foucault é motivado com outra questão: “quais são, em seus mecanismos, em seus efeitos, em suas relações, os diversos dispositivos de poder que se exercem a níveis diferentes da sociedade, em domínios e com extensões tão variados?” (FOUCAULT, 2003, p. 174).

A partir dessa questão, Foucault desenvolve suas reflexões sobre o poder. Esse conceito de poder desenvolvido por Foucault difere das teorias clássicas, pois o poder, na perspectiva foucaultiana, “não é algo que se possa possuir, porque não é um bem alienável do qual se possa ter propriedade” (PANIAGO, 2007, p. 2). Foucault esclarece o seu entendimento de “poder”:

O poder não existe. Quero dizer o seguinte: a idéia de que existe, em um determinado lugar, ou emanando de um determinado ponto, algo que é um poder, me parece baseada em uma análise enganosa e que, em todo caso, não dá conta de um número considerável de fenômenos. Na realidade, o poder é um feixe de relações mais ou menos organizado, ou mais ou menos piramidalizado, mais ou menos coordenado. (Foucault, 2003, p. 248).

Ao desenvolver sua analítica do poder, Foucault postulou 5 preocupações metodológicas, que são descritas a seguir:

- a) Primeira preocupação metodológica: “não se trata de analisar as formas regulamentares e legítimas do poder em seu centro, no que possam ser seus mecanismos gerais e seus efeitos constantes. Trata-se, ao contrário, de captar o poder em suas extremidades, em suas últimas ramificações, lá onde ele se torna capilar” (FOUCAULT, 2003, p. 182).
- b) Segunda preocupação metodológica: “não perguntar porque alguns querem dominar, o que procuram e qual é a sua estratégia global, mas como funcionam as coisas ao nível de processo de sujeição ou dos processos contínuos e ininterruptos que sujeitam os corpos, dirigem os gestos, regem os comportamentos etc” (FOUCAULT, 2003, p. 182).
- c) Terceira preocupação metodológica: “não tomar o poder como fenômeno de dominação maciço e homogêneo, de um indivíduo sobre o outro, de um grupo sobre os outros [...]. O poder deve ser analisado como algo que circula, como algo que só funciona em cadeia”. (FOUCAULT, 2003, p. 183).

- d) Quarta preocupação metodológica: “deve-se fazer uma análise ascendente do poder: partir dos mecanismos infinitesimais que têm uma história, um caminho, técnicas e táticas e depois examinar como estes mecanismos de poder foram e são investidos, colonizados, deslocados [...] por formas de dominação global” (FOUCAULT, 2003, p. 184).
- e) Quinta preocupação metodológica: “o poder [...] é obrigado a formar, organizar e por em circulação um saber, ou melhor, aparelhos de saber que não são construções ideológicas”. (FOUCAULT, 2003, p. 186).

Essas relações, essas forças, que Foucault chama de poder, atuam no que de mais concreto e material se tem – o corpo. Assim, a microfísica do poder tem também de se ocupar com as relações do corpo a um nível mais amplo: o Estado. Sendo assim, Foucault se afasta das discussões sobre a gênese das ciências, de que se havia ocupado na arqueologia, e se volta para a análise minuciosa e microscópica do poder. (VEIGA-NETO, 2007, p. 118). Até então as teses em voga na época afirmavam que todo poder emanava do Estado para seus aparelhos ideológicos. Mas, a intenção de Foucault era justamente detectar a existência de poder que não se originava do Estado e de seus aparelhos, mas que circula, que é relacional, que se exerce e se pratica, não falando apenas de poder, mas de poderes. (PANIAGO, 2007, p. 2). Sendo assim, a genealogia busca descentrar e desestatizar o poder, tentando apreender as suas manifestações nas muitas práticas discursivas que se articulam e se combinam e que atravessam os sujeitos. Conseqüentemente, o conceito de poder em Foucault dispersa a centralidade do poder: “o poder deixa de ser atributável a uma classe que o detenha. Circula, a partir de uma rede, entre os indivíduos; funciona em cadeias; transita em cada um antes de se agregar num todo” (Dosse apud PANIAGO, 2007, p. 3).

Ou seja, o poder é compreendido como uma rede que inclui a todos e não é localizável em nenhum ponto específico. Isso funciona inclusive para as instituições fortemente hierarquizadas, como Foucault detalha a seguir:

É evidente que, em um dispositivo como um exército ou uma oficina, ou um outro tipo de instituição, a rede de poder possui uma forma piramidal. Existe, portanto, um ápice; mas, ao mesmo tempo em um caso tão simples como este, este “ápice” não é a “fonte” ou o “princípio” de onde todo o poder derivaria como um foco luminoso (esta é a imagem que a monarquia faz dela própria). O ápice e os elementos inferiores da hierarquia estão em uma relação de apoio e de condicionamento recíprocos; eles se sustentam. (FOUCAULT, 2003, p. 221).

Foucault também discorre que dentro das relações de poder há pontos de resistência, gerados dentro da própria rede, “às vezes amplamente abrangentes, mas, em geral,

minúsculos, transitórios e móveis” (VEIGA-NETO, 2007, p. 125). Veiga-Neto explica melhor o funcionamento desses pontos de resistência:

Se as resistências têm de dar dentro da própria trama social, e não a partir de algum lugar externo, é simplesmente porque não há exterioridades. A trama basta a si mesma e nada mais há fora dela. Dito de outra forma, a resistência ao poder não é a antítese do poder, não é outro *do* poder, mas é o outro *numa relação* de poder – e não *de* uma relação de poder”. (VEIGA-NETO, 2007, p. 125).

Assim como Foucault não desenvolve uma teoria do poder, o mesmo acontece em relação ao *saber*. Ele não considera o conhecimento como uma faculdade humana (natural, biológica, cerebral), mas como um acontecimento articulado ao poder, como uma estratégia, afastando-se das concepções do Positivismo, do Construtivismo e da Teoria Crítica (VEIGA-NETO, 2007, p. 126). E Deleuze apresenta sua reflexão sobre a concepção de *saber* de Foucault: “o saber, na nova conceituação de Foucault, define-se por suas combinações do visível e do enunciável próprias para cada estrato, para cada formação histórica. O saber é um agenciamento prático, um ‘dispositivo’ de enunciados e de visibilidades”. (DELEUZE, 2005, p. 60). Foucault, em sua arqueologia, havia apresentado os dois elementos na estratificação: o enunciável (formações discursivas) e o visível (formações não-discursivas), sendo que existe um primado do primeiro (palavra) sobre o segundo (luz), na medida em que o visível se deixa descrever parcialmente pelo enunciável. (VEIGA-NETO, 2007, p. 128).

Foucault, na obra *Vigiar e Punir*, argumenta sobre a relação entre poder e saber:

Temos antes que admitir que o poder produz saber (e não simplesmente favorecendo-o porque o serve ou aplicando-o porque é útil); que poder e saber estão diretamente implicados; que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder. Estas relações de “poder-saber” não devem ser analisadas a partir de um sujeito do conhecimento que seria ou não livre em relação ao sistema de poder; mas é preciso considerar ao contrário que o sujeito que conhece, os objetos a conhecer e as modalidades de conhecimentos são outros tantos efeitos dessas implicações fundamentais do poder-saber e de suas transformações históricas. Resumindo, não é a atividade do sujeito do conhecimento que produziria um saber, útil ou arredo ao poder, mas o poder-saber, os processos e as lutas que o atravessam e que o constituem, que determinam as formas e os campos possíveis do conhecimento. (FOUCAULT, 1989, p. 30).

Por fim, refletindo essa concepção da relação poder-saber, Veiga-Neto tece sua reflexão, inclusive fazendo uma ligação com a educação:

Se Foucault aproxima *saber* de *poder*, numa quase fusão, é claro que para ele não são a mesma coisa: ‘poder e saber são dois lados de um mesmo processo’. As relações de *força* constituem o *poder*, ao passo que as relações de *forma* constituem o *saber*; mas aquele tem o primado sobre este. O poder se dá numa relação flutuante, isto é, não se ancora numa instituição, não se

apóia em nada fora de si mesmo, a não ser no próprio diagrama estabelecido pela relação diferencial de forças; por isso, o poder é fugaz, evanescente, singular, pontual. O saber, bem ao contrário, se estabelece e se sustenta nas matérias/conteúdos e em elementos formais que lhe são exteriores: luz e linguagem, olhar e fala. É bem por isso que o saber é apreensível, ensinável, domesticável, volumoso. E poder e saber se entrecruzam no sujeito, seu produto concreto, e não num universal abstrato. [...] Aquilo que opera esse cruzamento nos sujeitos é o discurso, uma vez que é ‘justamente no discurso que vêm a se articular poder e saber. (VEIGA-NETO, 2007, p. 130).

Devido a tudo isso, “é preciso explorar a transgressão, ultrapassar os limites que o mundo social impõe a si mesmo e a todos nós, olhar com mais atenção para as relações entre o poder e o saber” (VEIGA-NETO, 2007, p. 15).

2.4.3 Sujeito: construção e posição discursiva

Pode-se afirmar que o sujeito constituiu o tema geral da pesquisa de Foucault. O próprio filósofo reconhece isso em um de seus últimos escritos:

Eu gostaria de dizer, antes de mais nada, qual foi o objetivo do meu trabalho nos últimos vinte anos. Não foi analisar o fenômeno do poder nem elaborar os fundamentos de tal análise. Meu objetivo, ao contrário, foi criar uma história dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos tornaram-se sujeitos. (FOUCAULT, 1995, p. 231).

Foucault rompeu com as metanarrativas iluministas, dentre as quais a que pode ser sintetizada na expressão: *o sujeito desde sempre aí*. Diversos filósofos destacam dentro dessa concepção, entre os quais Descartes – com o dualismo *res cogitans/res extensa* –, Leibniz – com sua filosofia da mônada –, e Kant – que concebe o ser humano como sujeito *a priori* do conhecimento. Em vez de aceitar que o sujeito é algo sempre dado, acabado, como uma entidade que preexiste ao mundo social, “Foucault dedicou-se ao longo de sua obra a averiguar não apenas como se constituiu essa noção de sujeito da Modernidade, como, também, de que maneiras nós mesmos nos constituímos como sujeitos modernos”. (VEIGA-NETO, 2007, p. 107).

Depois do estudo das formas das práticas discursivas que articulam o saber – arqueologia do saber – e do exame das relações múltiplas, das estratégias abertas e das técnicas racionais que articulam o exercício dos poderes – genealogia do poder –, Foucault opera, em sua história da sexualidade, um novo deslocamento para analisar as formas de subjetivação em termos das diferentes modalidades de relação consigo através dos quais o indivíduo se constitui e se reconhece como sujeito de uma sexualidade, tomando como

domínio de referência e campo de investigação aquilo que se poderia chamar de história do homem do desejo.

Segundo Foucault, são três os modos de objetivação que transformam os seres humanos em sujeitos:

O primeiro é o modo de investigação, que tenta atingir o estatuto da ciência, como por exemplo, a objetivação do sujeito do discurso na *grammaire générale*, na filologia e na lingüística. Ou, ainda, a objetivação do sujeito produtivo, do sujeito que trabalha, na análise das riquezas e na economia. Ou, um terceiro exemplo, a objetivação do simples fato de estar vivo na história natural ou na biologia. (FOUCAULT, 1995, p. 231).

O sujeito se referencia em relação a um outro. E mais ainda, “a noção de sujeito não se refere a uma entidade ou pessoa, mas a um efeito possível de ser observado no discurso, a um sujeito da linguagem” (TAVARES, 2008, p. 55). De acordo com Foucault (1986), um único e mesmo indivíduo pode ocupar diferentes posições enunciativas e papéis de diferentes sujeitos em uma série de enunciados:

(...) É (o sujeito) um lugar determinado e vazio que pode ser efetivamente ocupado por indivíduos diferentes; mas esse lugar em vez de ser definido de uma vez por todas e de manter uniforme ao longo de um texto, de um livro ou de uma obra, varia – ou melhor, é variável o bastante para poder continuar idêntico a si mesmo, através de várias frases, bem como para se modificar a cada uma. (FOUCAULT, 2008, p. 107)

Em toda sua obra, Foucault trata a relação do sujeito com a verdade não através de uma análise interior ao próprio conhecimento, como na tradição, mas a pensa a partir da História. Para Foucault, “o sujeito se constitui no interior mesmo da História, e que é a cada instante fundado e refundado pela História a partir das práticas sociais”. (PORTOCARRERO, 2008, p. 292). Ele não investiga o fundamento segundo o qual um sujeito pode conhecer verdades sobre o mundo, mas problematiza os processos históricos segundo os quais as estruturas de subjetivação ligaram-se a discursos de verdade. Dessa forma, suas pesquisas investigam “historicamente os procedimentos através dos quais, na história, os discursos de verdade transformam, alienam e informam os sujeitos e as subjetividades se constroem e fazem um trabalho de modificação sobre si mesmas”. (PORTOCARRERO, 2008, p. 282).

Portanto, o sujeito é um produto, no qual se constitui na articulação entre saberes e poderes, num campo discursivo.

3 A EDUCAÇÃO, O ENSINO DE FILOSOFIA E A CIDADANIA: ASPECTOS DISCURSIVOS A PARTIR DA LDB 9394/96.

A partir da compreensão do currículo como um campo discursivo de práticas e saberes que favorece tornar o mundo inteligível e que atravessa o sujeito e que o constitui, e tendo a analítica discursiva de Foucault como ferramenta de problematização, deseja-se discutir as relações de poder-saber que permearam a questão da Filosofia no currículo do Ensino Médio. Para isso, este capítulo pretende, a partir de uma análise discursiva, problematizar o movimento relativo à discussão em torno do ensino de Filosofia no Ensino Médio tendo como corpus de análise a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB n. 9394, de 1996), mais especificamente o seu artigo 36, cuja análise é desenvolvida ao longo deste capítulo.

3.1 INTRODUZINDO A ANÁLISE

Em nossos dias, muito se tem falado de cidadania. O final do século XX e início do século XXI têm sido marcados com o discurso da construção da cidadania. E não são poucos os discursos que colocam para a educação a tarefa de formar o cidadão. Com a LDB de 1996, a Filosofia também foi envolvida nesta tarefa de contribuir com a formação do cidadão. Segundo o artigo 36, parágrafo 1º, inciso III da LDB, o aluno deverá, ao concluir o Ensino Médio, demonstrar “*domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania*”.

Sendo assim, o objetivo deste capítulo é refletir e problematizar os sentidos de cidadania a partir do *corpus* de análise deste trabalho que é o artigo 36, parágrafo 1º, inciso III da LDB. Abaixo encontra-se transcrito todo o artigo 36 da referida LDB (BRASIL, 1996):

Art. 36º. O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:

I - destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;

II - adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes;

III - será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição.

§ 1º. Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção

moderna;

II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;

III - domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania.

§ 2º. O ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas.

§ 3º. Os cursos do ensino médio terão equivalência legal e habilitarão ao prosseguimento de estudos.

§ 4º. A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional, poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional.

A lei 9.394/96, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, foi o resultado de um projeto do senador Darcy Ribeiro em co-autoria com o MEC que manteve a necessidade de ampliar as oportunidades de acesso ao ensino, mas que, em grande medida, desobrigou o Estado desse compromisso, ao mesmo tempo em que contemplou os interesses dos grupos privados da educação.

Portanto, a nova LDB acentua a hegemonia do sistema neoliberal que infiltrou no Brasil no final da década de 80, privilegiando os setores econômicos dominantes, reduzindo a participação do Estado e favorecendo grupos privados da educação.

O presente capítulo é dividido em 6 seções: na primeira tratar-se-á de apresentar o contexto de produção da LDB, seguida da reflexão sobre a discursividade neoliberal que atravessa o referido documento; na seção seguinte o olhar se dirige para o sujeito construído na discursividade neoliberal, a partir da LDB, na qual também será apresentado o movimento que o conceito de cidadania sofreu e seu sentido colocado sob suspeita na modernidade líquida; e, na quinta seção, os desafios educacionais nessa realidade; e, por fim, a última seção tecerá reflexões sobre a relação do ensino de filosofia e o exercício da cidadania, a partir do discurso da LDB de 1996.

3.2 CONTEXTO DE PRODUÇÃO DA NOVA LDB: 8 ANOS DE MOVIMENTO HEGEMÔNICO

Recuperando a reflexão de Díaz (apud VEIGA-NETO, 2007, p. 50), na qual faz alusão à metáfora do iceberg, “fazer arqueologia é tentar descobrir, abaixo das águas, as práticas que sustentam o objetivado”. Para isso, primeiramente, faz-se necessário compreender a LDB como um enunciado. Partindo-se da concepção foucaultiana de enunciado como acontecimento, em que nem a língua nem o sentido podem se esgotar inteiramente (FOUCAULT, 2008, p. 31), a LDB se configura como um enunciado marcadamente

heterogêneo, o qual consta de um movimento hegemônico em que os interesses se realizam discursivamente e sua função de existência está relacionada com as condições sócio-históricas de produção.

Foucault afirma ser o discurso de uma área específica de conhecimento caracterizado menos por um espaço de regularidades do que por um espaço de dispersão: dispersão de objetos, dispersão de temáticas, teorias, dispersão quanto às superfícies das quais o discurso emerge e de suas instâncias de delimitação. O que atribuiria uma suposta unidade a um discurso não seria a existência de um objeto único, de um estilo único, de temáticas e teorias ou conceitos hegemônicos. O que caracterizaria a unidade do discurso seria um jogo enorme de relações entre objetos, estilos, temáticas, teorias e conceitos. Caberia à análise do discurso descrever essa dispersão, buscando o estabelecimento de regras capazes de reger a formação dos discursos (BRANDÃO, 1994, p. 28). Ou seja, o ponto de unidade do discurso é a dispersão: a regularidade é a dispersão. Para Foucault, a análise do discurso vai em busca de regularidades que estão dentro de uma "nuvem de enunciados".

Segundo Coracini (1991, p. 148), “[...] um texto qualquer resulta do entrecruzamento de uma série de outros textos, de outros autores, outros indivíduos, enfim de diferentes discursos”. Dentre as tramas que compõem a LDB, destaca-se o discurso neoliberal.

Para nos ajudar na compreensão do conceito de hegemonia, este trabalho traz a contribuição da Análise do Discurso Crítica ou Teoria Social do Discurso, desenvolvida por Normam Fairclough. Segundo Resende e Ramalho (2006, p. 21), com essa nova abordagem deseja-se contribuir para a conscientização sobre os efeitos sociais dos textos e para mudanças sociais que superem relações assimétricas de poder, parcialmente sustentadas pelo discurso. Esta abordagem crítica implica, por um lado, mostrar as conexões e causas que estão ocultas e, por outro, intervir socialmente para produzir mudanças que favoreçam àqueles(as) que possam se encontrar em situação de desvantagem.

Fairclough (2001, p. 116) apresenta o discurso como prática social ao situar discurso em uma concepção da evolução das relações de poder como hegemonia. Ele herda de Gramsci o conceito de hegemonia que harmoniza-se com a concepção de discurso que ele defende. Segundo Fairclough (2001, p. 122):

Hegemonia é a construção de alianças e a integração muito mais do que simplesmente a dominação de classes subalternas, mediante concessões ou meios ideológicos para ganhar seu consentimento. Hegemonia é um foco de constante luta sobre pontos de maior instabilidade entre classes e blocos para construir, manter ou romper alianças e relações de dominação/subordinação, que assume formas econômicas, políticas e ideológicas. A luta hegemônica localiza-se em uma frente ampla, que inclui

as instituições da sociedade civil (educação, sindicatos, família), com possível desigualdade entre diferentes níveis e domínios.

Sendo assim, compreende-se a hegemonia como um equilíbrio instável do poder, em que se faz necessária a existência de alianças. E este movimento hegemônico é muito perceptível ao nos depararmos com o processo de elaboração da nova LDB, que enfrentou um conturbado momento político.

Iniciados no governo do presidente Sarney, os trabalhos de elaboração da nova LDB se desenvolveram nos governos de quatro presidentes da República, marcados por escândalos políticos, instauração de uma CPI – a CPI do PC –, a renúncia de um presidente, Fernando Collor de Melo, e duas renovações do Congresso Nacional. Este clima de instabilidade muito contribuiu para o truncamento e a morosidade dos trabalhos, além de favorecer às manobras realizadas pelos grupos que se opunham ao projeto de LDB inicialmente apresentado, pois defendiam o modelo econômico neoliberal que se estabelecia no Brasil. Por isso, os trabalhos só foram concluídos em 20 de dezembro de 1996, com a sanção da Lei 9.394. (SAVIANI, 1997, p. 151-162).

Concomitante aos trabalhos do Congresso Nacional Constituinte, iniciou-se o movimento em torno da elaboração das novas diretrizes e bases da educação nacional. Em maio de 1987, Demerval Saviani profere palestra na X Reunião Anual da ANPEd, realizada em Salvador, sobre o tema “Em direção às novas diretrizes e bases da educação”. Em julho de 1988, Saviani publica artigo sobre a nova LDB na Revista da ANDE, em seu número 13. Este artigo é que daria origem ao projeto inicial da nova LDB (nº 1.158-A/88), apresentado pelo deputado Octávio Elísio (PSDB-MG), em dezembro de 1988, pouco tempo após a promulgação da Constituição Federal (05/10/1988). (SAVIANI, 1997, p. 41-42).

O projeto do deputado Octávio Elísio, após ter recebido três emendas do próprio autor, foi submetido ao julgamento da Comissão de Constituição, Justiça e Redação, que o aprovou em junho de 1989. Seguiu, então, para apreciação do Grupo de Trabalho da LDB, presidido pelo deputado Florestan Fernandes (PT-SP) e tendo como relator Jorge Hage (na ocasião PSDB-BA). Ao projeto inicial foram anexados 7 projetos completos e mais 17 projetos complementares, além de 978 emendas apresentadas por deputados de vários partidos. Com as emendas e sugestões acolhidas, o novo projeto – Substituto Jorge Hage – foi aprovado pelo Grupo de Trabalho da LDB no primeiro semestre de 1990. (SAVIANI, 1997, p. 57). Segundo Saviani (1997, p. 58), “o texto em referência representava inegavelmente, em confronto com a

realidade vigente, um avanço. Seu tom geral era progressista, não obstante a existência de vários pontos que necessitariam ser revistos e modificados”.

Das eleições de outubro de 1990 resultou um perfil bem mais conservador do Congresso Nacional para a Legislatura que iria iniciar em fevereiro de 1991. Parlamentares que desempenharam papel central na tramitação do projeto como o próprio relator Jorge Hage (PDT-BA), Octávio Elísio (PSDB-MG), Hermes Zanetti (PSDB-RS), Carlos Sant’Anna (PMDB-BA), Lídice da Mata (à época no PC do B-BA), Gumerindo Milhomem (PT-SP) já não mais integravam o Congresso Nacional. O projeto seguiu, então, à Comissão de Finanças e foi ao plenário no primeiro semestre de 1991, onde recebeu 1263 emendas, retornando às comissões técnicas nas quais, desta vez, os trabalhos foram muito lentos. (SAVIANI, 1997, p. 152-153).

Em maio de 1992, o senador Darcy Ribeiro (PDT-RJ) apresentou, para apreciação no Senado, um projeto de sua autoria que contava com a assinatura de outros dois senadores (Marco Maciel, do PFL-PE, e Mauricio Correa, do PDT-DF), e como relator o senador Fernando Henrique Cardoso (PSDB-SP). Na realidade, o que o senador tentou foi realizar uma manobra, aproveitando-se de uma brecha deixada pelo Regimento Interno daquela casa que possibilitava a aprovação de projetos pelas devidas Comissões técnicas. Utilizando-se dessa possibilidade, o senador conseguiu, junto à Comissão de Educação, obter a aprovação de seu projeto que foi, em seguida, enviado ao Plenário para ser submetido à votação. O senador Darcy Ribeiro tentou, ainda, a aprovação do requerimento de pedido de urgência na votação, mas este lhe foi negado, como também foi retirada a validade da aprovação pela Comissão de Educação, visto que não constava na pauta do dia em que foi apreciada. Frustrada a tentativa de aprovação urgente do projeto paralelo do senador, foi determinado o seu retorno à Comissão de Educação que não voltou a apreciá-lo.

O espaço político do segundo semestre de 1992 foi conturbado com a CPI do PC Farias e o movimento para afastamento do presidente Collor por motivo de corrupção. Com a saída de Collor, assume a presidência Itamar Franco, que nomeia para Ministro da Educação o Prof. Murilo Hingel, tornando a situação mais favorável ao andamento do projeto. Segundo Saviani (1997, p. 153-154), “tendo conseguido a relatoria do deputado Edevaldo Alves da Silva (PDS-SP), proprietário de uma poderosa rede de escolas, a Comissão de Justiça se transformou no reduto dos empresários da educação”.

Somente em novembro de 1992 os trabalhos em torno da LDB voltaram a ganhar fôlego com a aprovação de um requerimento de urgente-urgentíssima. O projeto nº 1.158-B, de 1988, foi finalmente aprovado em 13 de maio de 1993 pela Câmara e, daí, seguiu para o

Senado. No Senado, ao Substitutivo Jorge Hage foram incorporados alguns itens do Projeto Darcy Ribeiro dando origem ao Substitutivo Cid Sabóia (PMDB-CE). O novo relator

adotou um procedimento semelhante àquele da fase de construção do Substituto Jorge Hage, promovendo audiências públicas, consultando os que tinham contribuições a dar e ouvindo os representantes d governo, dos partidos, das entidades educacionais, além da interlocução com o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. (SAVIANI, 1997, p. 155)

Apreciado e aprovado na Comissão de Educação do Senado, o projeto foi encaminhado em 30 de novembro de 1994 ao Plenário daquela Casa em 12 de dezembro do mesmo ano. Diante destes encaminhamentos, Saviani (1997, p. 150) faz a seguinte colocação:

O projeto parecia, agora, navegar em águas tranqüilas, passada a borrasca que quase o fizera naufragar. Aportaria ele em lugar seguro de onde se poderia dotar o país de uma ordenação educacional que, embora ainda com muitos limites, se configurava como um avanço significativo em relação à situação atual? Em verdade essa aparência de tranqüilidade escondia um “iceberg” que iria provocar uma reviravolta total no rumo do projeto de LDB.

Em 1994 ocorreram eleições para a presidência da República e a recomposição do Congresso Nacional. A vitória de Fernando Henrique Cardoso (coligação PSDB-PFL) representou uma composição conservadora. Em janeiro de 1995, o novo Ministro da Educação, Paulo Renato Costa Souza, trouxe de volta ao primeiro escalão do MEC pessoas que ali já haviam ocupado cargos e também participado na assessoria ao projeto Darcy Ribeiro, demonstrando clara oposição ao Substituto Cid Sabóia que tramitava no Senado (SAVIANI, 1997, p. 157). Foi solicitado pelo senador Beni Veras (PSDB-CE) o retorno do projeto da LDB à Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania, sob a relatoria do senador Darcy Ribeiro, que alegou inúmeras inconstitucionalidades. Segundo Saviani (1997, p. 159-160), coincidência ou não, há que se notar que das inconstitucionalidades apontadas pelo Senador, quase todas eram as que apresentavam alguma ameaça aos setores privados da educação. Dadas tantas inconstitucionalidades, o senador apresentou o Substitutivo Darcy Ribeiro para a apreciação da Comissão de Constituição e Justiça do Senado que, aprovado, seguiu ao Plenário daquela casa onde recebeu aprovação em 08 de fevereiro de 1996.

Na Câmara dos Deputados, sob relatoria do deputado José Jorge (PFL-PE) e sob forte pressão do Presidente da República que havia determinado aprovação do projeto ainda naquele ano, o Substitutivo Darcy Ribeiro foi aprovado em 17 de dezembro de 1996 e recebeu a sanção do Presidente da República, sem vetos, em 20 de dezembro de 1996.

O texto do relator José Jorge mantém a mesma estrutura do Substitutivo Darcy Ribeiro com praticamente o mesmo número de artigos e, fundamentalmente, o mesmo conteúdo e

tendo introduzido pequenas alterações que não chegaram a afetar o espírito geral do projeto aprovado no Senado.

Assim Saviani (1997, p. 162) faz a análise da sanção presidencial:

A ausência de vetos é fato raro na história da nossa política educacional, recordando-se que isto também se deu com a lei 5.692/71 durante o governo do general Emílio Garrastazu Médici sob cujo autoritarismo a oposição estava inteiramente silenciada, não havendo espaço para sequer “pálidos protestos” ...

Portanto, a nova LDB acentua a hegemonia do sistema neoliberal que se infiltrou no Brasil no final da década de 80, privilegiando os setores econômicos dominantes, reduzindo a participação do Estado e favorecendo os grupos privados da educação.

Após conhecer o contexto de produção do texto final da nova LDB, que consistiu num movimento hegemônico que durou 8 anos, este trabalho terá seu foco novamente no artigo 36 que trata da relação entre o domínio dos conhecimentos de Filosofia e o exercício da cidadania.

3.3 DISCURSIVIDADE NEOLIBERAL NA LDB

Um ponto que pretendemos destacar neste item é a presença da discursividade neoliberal na legislação brasileira das últimas décadas. Para isso, analisar-se-á o discurso neoliberal a fim de se compreender a amplitude de sua influência. O discurso neoliberal que já era avassalador nos países desenvolvidos, encontrou terreno fértil no Brasil. Para favorecer o entendimento do neoliberalismo, faz-se necessário conhecer as origens do liberalismo.

Pode-se remeter a origem do liberalismo a Adam Smith, que em 1776, defendeu a idéia do “livre mercado” como caminho para superar os grandes problemas acumulados ao longo do tempo, com condições de eliminar a fome e a miséria e levar à satisfação e à liberdade individual, desde que o Estado não interferisse na economia e deixasse as empresas se autorregularem. Ou seja, as idéias do livre mercado são antigas, enfatizando desde o início a liberdade individual, a minimização do poder estatal, dentre outras. (DALBERIO, 2009, p. 27).

Segundo Dalberio (2009, p. 27-28), “a formulação do neoliberalismo mostrava-se já desde os primeiros anos após a Segunda Guerra Mundial, nas regiões da Europa e América do Norte, onde imperava o capitalismo, que foi uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista”. Nas décadas de 70 e 80, as idéias neoliberais conquistaram seu

espaço, após profunda recessão e crise nas economias mundiais marcadas por baixas taxas de crescimento e altas taxas de inflação. O primeiro país a colocar em prática o programa neoliberal foi a Inglaterra, com a eleição de Margareth Thactcher em 1979. No ano seguinte, Ronald Reagan chega à presidência republicana dos EUA e adere ao programa. E daí em diante, o discurso neoliberal foi se estendendo por todo o mundo, com suas promessas sedutoras de superar a crise. (DALBERIO, 2009, p. 28-30). Mas estas promessas não se realizaram, e na última década do século XX desencadeia-se profunda recessão, com aumento alarmante das dívidas públicas em quase todos os países ocidentais. Assim, aconteceu o endividamento privado das famílias, das empresas, o aumento do desemprego e, conseqüentemente, o aumento da miséria. Diante desse contexto, Dalberio (2009, p. 30-31) afirma: “contudo, quando se esperava da sociedade uma reação contrária ao neoliberalismo, isso não aconteceu: ele sobreviveu e ganhou ainda mais força”.

No Brasil, um marco da adesão ao discurso neoliberal ocorreu com o presidente Fernando Collor de Melo, pois este criou um terreno fértil às idéias neoliberais ao apresentar seu discurso no qual direcionava a dilapidação do Estado. Com o *impeachment* de Collor, assume a presidência Itamar Franco, dando continuidade à implantação do novo modelo. Um dos seus ministros é Fernando Henrique Cardoso, que estava em constante contato com os EUA, e, assim, favoreceu acordos e declarações que foram acolhidos com interesse pelos grandes empresários americanos. Em 1994, Fernando Henrique Cardoso é eleito presidente da República, com o discurso que enfatizava o Plano Real como o estabilizador da economia. Mas em curto prazo, veio o aumento do desemprego, as altas taxas de juros e o aumento da dívida pública. Contudo, a política neoliberal ganhou força e se estendeu. (DALBERIO, 2009, p. 31-32). Este caminho assumido trouxe muitas conseqüências, como as relatadas a seguir:

(...) passam a seguir à risca toda a política de ajuste do FMI, do Banco Mundial, do Congresso de Washington (realizado em 1989), que intensificaram suas exigências no cumprimento do novo modelo. Exigem, assim, a abertura cada vez maior do mercado interno, a desestruturação do Estado Nacional, amplo programa de privatização das empresas estatais estratégicas e mais lucrativas, desemprego maciço, rebaixamento dos níveis de vida dos trabalhadores e das grandes massas, apastamento da classe média e a cessão total dos recursos estratégicos não renováveis, que poderiam ser usados para seu próprio desenvolvimento. (MELO, 1996, p. 18).

Dessa forma, constata-se que a consolidação do neoliberalismo é resultado de sua forma aparente de contornar a crise do capitalismo, tendo como principais triunfos a queda da inflação e o aumento gradativo das taxas de lucro, entretanto, à custa do empobrecimento de parte da população.

Faz-se necessário agora refletir a influência da política neoliberal no sistema educacional para, assim, se compreender a discursividade que atravessa a construção da LDB.

Para Dalberio (2009, p. 44-45), o neoliberalismo, no setor educacional apresenta posicionamentos ambíguos e contraditórios: de um lado, enfatiza a escola pública, gratuita, universal e obrigatória, portanto, democrática e popular, voltada para a garantia da cidadania. Nessa perspectiva, a democratização do ensino garantiria a igualdade de oportunidades. De outro lado, o neoliberalismo considera o Estado incapaz de gerir a educação, por isso, dá ênfase ao ensino privado, na busca da eficiência e qualidade de ensino e propõe uma escola diferenciada e dualista, oferecendo o ensino propedêutico para a formação das pessoas com melhores condições financeiras e os cursos profissionalizantes para a classe menos favorecida, atento, assim, às demandas do mercado de trabalho.

Além disso, merece destaque o fato dos governos neoliberais descentralizarem certas funções, mas também terem necessidade de desenvolver sistemas nacionais de avaliação e de fazer reformas curriculares estabelecendo os parâmetros e conteúdos básicos de um currículo nacional:

(...) as estratégias utilizadas para o controle do sistema educacional mostram que o Estado neoliberal é *mínimo* quando se trata de financiar a escola pública, e *máximo* quando o assunto é a definição de forma centralizada do conhecimento oficial que deve circular pelos estabelecimentos educacionais, no estabelecimento de mecanismos verticalizados e antidemocráticos de avaliação do sistema e, até mesmo, quando retira a autonomia pedagógica das instituições e atores das escolas, principalmente dos professores. (DALBERIO, 2009, p. 51).

Sendo assim, exige-se da escola o cumprimento de finalidades educacionais mais compatíveis com o interesse da política capitalista. Adentrando nessa discussão, questiona-se o papel social da escola que explicita a dualidade entre formar para o trabalho ou para a formação do cidadão participante da vida social. Gentili (apud DALBERIO, 2009, p. 53) denunciou que atualmente “a função da escola está sendo desvirtuada para a questão da empregabilidade, uma vez que procura atender a capacidade flexível de adaptação individual às demandas do mercado de trabalho”.

A LDB 9394/96 incorporou experiências da história educacional do país e trouxe novas reformas quanto aos processos de ensinar e de aprender:

a LDB apresenta intenções de ressignificar os processos de ensinar/aprender, aderindo a um paradigma curricular no qual os conteúdos deixam de ter importância em si mesmo e são compreendidos como meios para construir aprendizagem e desenvolver competências e habilidades entre os alunos. (DALBERIO, 2009, p. 55).

Com relação à educação de qualidade, o neoliberalismo a entende como algo que deve ser concedido a quem tiver meios para assegurá-la, não como direito de todos. Dessa forma, a educação pode ser entendida como um bem de consumo como outro qualquer e terá direito a ela quem tiver condições financeiras para comprá-la:

(...) A grande operação estratégica do neoliberalismo consiste em transferir a educação da esfera da política para a esfera do mercado, questionando assim seu caráter de direito e reduzindo-a a sua condição de propriedade. É neste quadro que se reconceitualiza a noção de cidadania, através de uma revalorização da ação do indivíduo enquanto proprietário, enquanto indivíduo que luta por conquistar (comprar) propriedades-mercadorias de diversa índole, sendo a educação uma delas. O modelo do homem neoliberal é o cidadão privatizado, o empreendedor, o consumidor. (GENTILI, 1996, p. 20-21).

Percebe-se, assim, um deslocamento que o conceito de cidadania tem com o advento e expansão da discursividade neoliberal e, ao mesmo tempo, pode-se colocar sob suspeita seu sentido, diante de um Estado que está se isentando de suas responsabilidades. Mas antes de problematizar o conceito de cidadania, faz-se necessário refletir a noção de sujeito que é construída dentro da discursividade neoliberal.

3.4 O SUJEITO NA DISCURSIVIDADE NEOLIBERAL, A PARTIR DA LDB

Para refletir o sujeito na discursividade neoliberal faz-se necessário resgatar o artigo 36 da LDB 9394, de 1996. A análise discursiva deste artigo contribuirá para a construção da noção de sujeito que está atravessando este documento.

Segundo a LDB, em seu artigo 36, a primeira diretriz apresentada para o currículo do Ensino Médio é destacar “a educação tecnológica básica”, a fim de que o “educando demonstre domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna”. Ou seja, a LDB explicita o discurso neoliberal, que fundamenta o progresso na ciência e tecnologia. No artigo 35, a LDB já havia proclamada como finalidade do ensino médio “a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos”. Esta meta de construção de um sujeito tecnológico já estava presente na Constituição de 1988, em seu Título VIII, Capítulo III, artigo 214, ao tratar do plano nacional de educação, no qual prescreve “a promoção humanística, científica e tecnológica do país”.

Niskier (1996, p. 254), ao analisar o texto da Constituição Federal, afirma:

Não resta a menor dúvida que o texto explicita a promoção tecnológica como um dos suportes da educação em sua forma global e não apenas como contribuição usual para o aumento da produtividade de ramos diferentes dos

setores econômicos, como instrumento para que alcancem níveis satisfatórios de bem-estar da sociedade.

O mesmo item que destaca a educação tecnológica como diretriz para o currículo do ensino médio também enfatiza “o processo histórico de transformação da sociedade e cultura” e a língua. Ou seja, o sujeito é histórico, um ser compreendido dentro deste constante devir, pois ele está inserido dentro de uma sociedade e de uma cultura que sofrem transformações. Ainda, o sujeito construído pela LDB também é um sujeito da língua, pois a língua portuguesa é concebida “como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania” (art.36, item I). Ou seja, a LDB que tanto enfatiza o exercício da cidadania, vem apresentar o uso da língua como um meio de se exercer a referida cidadania.

O artigo 36 da LDB, em seu item II, enfatiza que o ensino médio deve contribuir para a construção de um sujeito com iniciativa, pois se devem adotar metodologias que estimulem a iniciativa dos estudantes.

No mesmo artigo 36, dentro do item III, do parágrafo 1º, vem apresentar que o educando demonstre “domínio dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia para o exercício da cidadania”. Este item é o corpus principal de análise deste capítulo, no qual ao usar termos como “demonstrar”, “domínio” e “conhecimento” enfatiza uma educação tecnicista, que contribui para a formação de um sujeito da técnica. Esta mesma noção é ainda mais valorizada no parágrafo seguinte que afirma: “o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas” (art. 36, §2).

Portanto, o sujeito construído dentro da discursividade neoliberal é um sujeito tecnológico, histórico, da língua, de iniciativa e do exercício da cidadania. Muitos são os discursos que colocam para a educação a tarefa de formar o cidadão. Este trabalho deseja enfocar sua problematização na noção de cidadania que sofreu alguns deslocamentos, principalmente em três momentos: na civilização grega aqui caracterizada por Aristóteles, na modernidade, com ênfase no pensamento de John Locke, e na modernidade líquida.

3.4.1 A cidadania da polis grega à modernidade

A cidadania não é um conceito unívoco. Sua conceituação é histórica e depende estritamente da percepção do momento histórico em que ela é forjada. Assim, uma coisa era ser cidadão na polis grega, outra era ser cidadão no calor da Assembléia Legislativa que

promoveu a Revolução Francesa e outra, bastante diferente, é ser cidadão no Brasil de final do século XX e início do século XXI.

Na antiguidade clássica, os antigos gregos chamavam a comunidade organizada de polis e seus membros, de politikos; estes eram os homens nascidos no solo da cidade e portadores de dois direitos básicos: a isonomia (igualdade perante a lei) e a isegoria (direito de assumir e debater em público posições sobre os destinos da cidade). Estavam excluídos da cidadania as mulheres, as crianças, os escravos e os estrangeiros. (GALLO, 2004, p. 137-138). Um filósofo da Antiguidade Clássica que escreveu sobre a temática é Aristóteles. Em sua obra *Política*, ele denomina o cidadão grego como *zoon politikon*: o indivíduo que, por nascimento e por posse, tomava parte ativa nos negócios do Estado que, naquele momento, não transcendia os limites da polis. Diante disso, ser cidadão não é votar para ter representantes, mas é participar diretamente do governo (das magistraturas, das Assembléias, dos tribunais) e votar diretamente nos assuntos públicos postos em discussão para deliberação. Portanto, “ser cidadão é ter poder legislativo, judiciário e deliberativo” (CHAUÍ, 2002, p. 467).

Segundo Gallo (2004, p. 139), os romanos, ao conquistarem a Grécia, foram profundamente influenciados por sua cultura, herdando conceitos importantes, mas com outras denominações: os romanos chamaram de *civita* o que os gregos denominavam *polis* e, de *civis* (cidadão) o que denominavam de *politikos*. Senso assim, percebe-se que o cidadão e o político são uma única pessoa. Gallo (2004, p. 139) ainda discorre sobre a necessidade de uma precisão conceitual e linguística: “para o antigo grego, *politikos* derivava de *pólis*; para o romano, deu-se o inverso: *civitis* derivou de *civis*”. Sobre esta inversão de derivação, Ruby faz o seguinte comentário:

(...) ao contrário dos gregos, em latim, *civis* (o cidadão) torna-se o primeiro termo e *civitis* (a Cidade) o derivado. *Civis* é o homem em relação mútua, *civitas*, a soma dos *cives*. Percebe-se a mudança santificada pela fundação de Roma (Virgílio, 70-19 a.C., *Eneida*), segundo a qual um punhado de exilados unidos anteriormente à existência da Cidade, por meio de um pacto único em gênero e fadado a persistir em todas as memórias, fundam-na como uma possessão coletiva. Ela não consiste senão na soma dos indivíduos que a compõem, porém unidos pelo caráter sagrado da fundação. (RUBY, 1998, p. 33).

Depois do colapso do Império Romano no Ocidente, a importância da cidadania diminuiu ainda mais. Na Idade Média, a honra através do exercício da cidadania foi substituída pela procura da salvação pessoal. Para Santo Agostinho, os indivíduos deviam preocupar-se com a autocontemplação e a oração já que o importante não era preocuparem-se consigo próprios, em termos de vida temporal terrena. A Igreja veio substituir a comunidade

política como foco para a lealdade e o código moral. Uma obra que vem corroborar esta perspectiva medieval é “A Cidade de Deus”, de Agostinho de Hipona.

Sendo assim, pode-se considerar que aquelas contribuições da Grécia e da Roma fazem parte da pré-história da cidadania, pois a cidadania propriamente dita é fruto das revoluções burguesas da Idade Moderna, entre as quais a Revolução Inglesa, a Revolução Francesa e a Revolução Americana. Essa nova época, a modernidade, trouxe inovações radicais. Segundo Mondaini (2008, p. 115), a transição do feudalismo para o capitalismo na Europa centro-ocidental veio acompanhado de uma nova visão de mundo que progressivamente foi se impondo, principalmente com a influência dos processos de secularização, racionalização e individualização que foram superando o tradicionalismo milenar da percepção teológica das coisas.

Contra um mundo de “verdades reveladas”, assentado no trinômio particularismo/organicismo/heteronomia, construiu-se um outro pautado no trinômio universalidade/individualidade/autonomia, no qual a descoberta das verdades depende do esforço criativo do homem. (MONDAINI, 2008, p. 115).

Um dos acontecimentos mais significados desse deslocamento deu-se justamente com o desenvolvimento de uma consciência histórica da desigualdade:

A diferenciação natural existente entre os homens não implica a existência da desigualdade natural entre eles. Esta última tem origens – e isso nos leva a pensar num tempo passado em que ela não existia e num futuro possível em que não mais existirá. Essa historização da desigualdade servirá de pano de fundo para uma das mais importantes transformações levadas a cabo na trajetória da humanidade: a do cidadão/súdito para o cidadão/cidadão. (MONDAINI, 2008, p. 116).

Ou seja, não bastava mais ao homem o fato de habitar uma cidade, pois os novos tempos exigem que ele passe a ter também direitos nessa mesma cidade e não mais somente deveres. Com isso, emerge um outro deslocamento: da obscuridade de uma Era dos Deveres para uma promissora Era dos Direitos. Segundo Mondaini (2008, p. 116), a história do desenvolvimento dos direitos do cidadão na Europa centro-ocidental transcorre durante três séculos, por meio de acirrados conflitos sociais, relacionada à conquista de três conteúdos de direitos, diversos entre si: os direitos civis, no século XVIII; os direitos políticos, no século XIX; e os direitos sociais, no século XX.

Entretanto, o ponto de partida para o desenvolvimento dos direitos de cidadania acontece no século XVII, na Inglaterra, com a primeira revolução burguesa da história, a Revolução Inglesa, iniciada em 1640 e concluída em 1688, dando origem ao primeiro país capitalista do mundo. (MONDAINI, 2008, p. 115-133).

A Revolução Americana, que consistiu na busca de liberdade política e de expressão autônoma religiosa, culminou com a Declaração de Independência em 1776. Esta Declaração afirma que todos os homens foram criados iguais e dotados pelo Criador de direitos inalienáveis, como vida, liberdade, a busca da felicidade. (KARNAL, 2008, p. 135-157).

Mas o grande acontecimento é a Revolução Francesa, que, ao lutar contra os privilégios da nobreza e defender os princípios de “igualdade, liberdade e fraternidade”, depõe a dinastia Bourbon, proclamando uma Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão. Esta Declaração é um passo significativo no processo de transformar o homem comum em cidadão, cujos direitos lhe são garantidos por lei. (ODALIA, 2008, p. 166).

Essas revoluções burguesas tiveram como substrato as idéias de uma democracia liberal de filósofos modernos como Hobbes, Rosseau e Locke. Estes filósofos basearam-se na razão e contraporam-se ao direito divino.

A concepção de Thomas Hobbes afirma que, em estado de natureza, os indivíduos vivem isolados e em luta permanente, vigorando a guerra de todos contra todos, expressada em sua célebre frase: “o homem lobo do homem”. Nesta circunstância, reina o sentimento de medo. Para se protegerem uns dos outros, os humanos inventaram as armas e cercaram as terras que ocupavam. Mas esta atitude é inútil, pois sempre haverá alguém mais forte que vencerá o mais fraco e ocupará as terras cercadas. Assim, a única lei é a força do mais forte, que pode tudo enquanto tenha força para conquistar e conservar. (CHAUÍ, 2009, p. 261).

Já para Rosseau, em estado de natureza, os indivíduos vivem isolados pelas florestas. Este estado de felicidade original termina quando alguém cerca um terreno e diz: “É meu”. O surgimento da propriedade privada dá origem ao estado de sociedade, no qual prevalece a guerra de todos contra todos. Dessa forma, o estado de sociedade de Rousseau corresponde ao estado de natureza de Hobbes, em que, em ambos, vigora o poder da força ou a vontade do mais forte. E assim, para cessar este estado de vida ameaçador, os humanos decidem passar à sociedade civil, isto é, o estado civil, criando o poder político e as leis. E esta passagem se dá por meio de um pacto social ou contrato social, pelo qual os indivíduos concordam em renunciar à liberdade natural e à posse natural de bens e armas e transferir a um terceiro (o soberano) o poder de criar e aplicar as leis, usar a força e declarar a guerra e a paz. Dessa forma, o contrato social funda a soberania e institui a autoridade política, isto é, a pólis. (CHAUÍ, 2009, p. 261-262).

Segundo Aranha e Martins (2010, p. 247), a concepção de sociedade civil – ou sociedade política, pois em Locke estes conceitos não estão separados – representa um aspecto progressista do pensamento liberal, enquanto destaca a origem democrática,

parlamentar do poder político. Ou seja, o poder está fundamentado nas instituições políticas, e não no arbítrio dos indivíduos. Nesse sentido, na seção seguinte irá apresentar com maior propriedade o pensamento de Locke sobre Estado e cidadania.

3.4.2 As reflexões de John Locke sobre o Estado e a noção de cidadania

Ao contrário de Hobbes e Rosseau, Locke defende a teoria da propriedade privada como direito natural. Para isso, ele parte da definição do direito natural como direito à vida, à liberdade e aos bens necessários para a conservação de ambas. Esses bens são conseguidos com o trabalho. (CHAUÍ, 2009, p. 264). Locke defende o poder como limitado, divisível e resistível, diferenciando de Hobbes, para o qual é absoluto, indivisível e irresistível. Foi este deslocamento que constituiu os primeiros passos para aquilo que hoje se chama direitos humanos, abrindo a possibilidade de um Estado de direito, um Estado dos cidadãos, regidos não mais por um poder absoluto, mas sim por uma Carta de Direitos. (MONDAINI, 2008, p. 129).

John Locke (1632-1704) foi o pensador que expressou, no final do século XVII, os interesses da burguesia emergente, tendo grande influência nas revoluções burguesas, como a Revolução Gloriosa na Inglaterra (1688), a Independência dos Estados Unidos (1776) e a Revolução Francesa (1789). Por isso, suas idéias foram, em grande parte, colocadas em práticas na elaboração de várias constituições liberais. As principais obras políticas de Locke são: *Primeiro Trado sobre o Governo Civil*, *Segundo Tratado sobre o Governo Civil* e *Ensaio Políticos*.

Locke refuta as teses do filósofo Robert Filmer (1588-1653), defensor assíduo do Absolutismo. Segundo ele (1994, p. 82) “será preciso necessariamente descobrir uma outra gênese para o governo, outra origem para o poder político e outra maneira para designar e conhecer as pessoas que dele estão investidas, além daquelas que Sir Robert Filmer nos ensinou”.

Em seguida, Locke define um de seus conceitos-chave, que é o do poder político, que consiste no

direito de fazer leis, aplicando a pena de morte, ou, por via de conseqüência, qualquer pena menos severa, a fim de regulamentar e de preservar a propriedade, assim como de empregar a força da comunidade para a execução de tais leis e a defesa da república contra as depredações do estrangeiro, tudo isso tendo em vista apenas o bem público. (LOCKE, 1994, p. 82).

Para Locke, todos os homens são iguais e livres em seu estado de natureza, complementando seu conceito de Estado:

Um estado, também, de igualdade, onde a reciprocidade determina todo o poder e toda a competência, ninguém tendo mais que os outros; evidentemente, seres criados da mesma espécie e da mesma condição, que, desde seu nascimento, desfrutam juntos de todas as vantagens comuns da natureza e do uso das mesmas faculdades, devem ainda ser iguais entre si, sem subordinação ou sujeição. (LOCKE, 1994, p. 83).

Assim, Locke critica o Absolutismo ao sustentar ser melhor viver em estado de natureza, no qual o homem se subordina somente a si, a viver sobre o domínio de um monarca com o poder centralizado em si e que manda nos outros da maneira que melhor lhe aprouver, o que não concretiza um pacto no qual lhe é outorgado o poder:

O “estado de Natureza” é regido por um direito natural que se impõe a todos, e com respeito à razão, que é este direito, toda a humanidade aprende que, sendo todos iguais e independentes, ninguém deve lesar o outro em sua vida, sua saúde, sua liberdade ou seus bens. (LOCKE, 1994, p. 84).

Nesse mesmo sentido, Locke preserva a liberdade das pessoas dentro desse estado de natureza:

A liberdade do homem na sociedade não deve estar edificada sob qualquer poder legislativo exceto aquele estabelecido por consentimento na comunidade civil; nem sob o domínio de qualquer vontade ou constrangimento por qualquer lei, salvo o que o legislativo decretar, de acordo com a confiança nele depositada. (LOCKE, 1994, p. 95).

Locke nos diz que aquele espaço, ao qual o indivíduo incorporou para si através do trabalho, é de sua propriedade exclusiva e não lhe pode ser contestada. Além disso, Locke ressalta a importância do trabalho nesse sentido, ou seja, de incorporação de maior propriedade:

Podemos dizer que o trabalho de seu corpo e a obra produzida por suas mãos são propriedade sua. Sempre que ele tira um objeto do estado em que a natureza o colocou e deixou, mistura nisso o seu trabalho e a isso acrescenta algo que lhe pertence, por isso o tornando sua propriedade. Ao remover este objeto do estado comum em que a natureza o colocou, através do seu trabalho adiciona-lhe algo que excluiu o direito comum dos outros homens. Sendo este trabalho uma propriedade inquestionável do trabalhador, nenhum homem, exceto ele, pode ter o direito ao que o trabalho lhe acrescentou, pelo menos quando o que resta é suficiente aos outros, em quantidade e em qualidade. (LOCKE, 1994, p. 98).

Retornando à questão do trabalho, Locke chama a atenção não só para o acúmulo de propriedade, mas também para a sua valorização: “...considere a diferença entre um acre de terra plantada (...), e um acre da mesma terra deixado ao bem comum, sem qualquer cultivo, e

perceberemos que a melhora realizada pelo trabalho é responsável por grandíssima parte do seu valor” (LOCKE, 1994, p. 106). Além disso, Locke afirma que “a grande arte do governo consiste em melhorar as terras e utilizá-las corretamente”. (LOCKE, 1994, p. 51).

Dessa forma, o estado social origina-se de um pacto tendo em vista a preservação da propriedade. Portanto, aquele que não possui a propriedade pode consegui-la através do trabalho, vendendo-o para quem quiser em troca de um salário. Assim, Locke justificou e legitimou a propriedade privada:

Nenhum outro homem podia se sentir lesado por esta apropriação de uma parcela de terra como intuito de melhorá-la, desde que ainda restasse bastante, de tão boa qualidade, e até mais que indivíduos ainda desprovidos pudessem utilizar. Se bem que, na realidade, a cerca que um homem colocasse em seu benefício não reduziria nunca a parte dos outros. Deixar uma quantidade igual que outro homem fosse capaz de utilizar, equivaleria a não tomar nada. Ninguém pode se sentir lesado por outra pessoa beber, ainda que em uma quantidade exagerada, se lhe é deixado todo um rio da mesma água para matar sua sede. O que vale para a água, vale da mesma forma para a terra, se há quantidade suficiente de ambas. (LOCKE, 1994, p. 101).

Ao longo do tempo, com o crescimento populacional, a escassez passou a ser iminente, o que culminou em pactos e leis fixando os limites dos respectivos territórios, dando ênfase à legitimidade de sua posse.

Locke (1994, p. 160-161) apresenta a sua definição de comunidade, que deve ser interpretada segundo ele com o significado de *civitas*, correspondente à forma de associação por ele mencionada, na qual vários indivíduos unem-se em torno de um mesmo objetivo, visando o bem comum.

O termo cidadania não aparece nos Dois Tratados Sobre o Governo nem nos Ensaios Políticos. Quando trata dos direitos políticos dos homens, Locke utiliza expressões como “membros da comunidade”, “indivíduos que fazem parte do corpo político” ou “pessoas integrantes da sociedade civil”, como pode ser verificado a seguir:

O que inicia e de fato constitui qualquer sociedade política não passa do consentimento de qualquer número de homens livres capazes de uma maioria no sentido de se unirem e incorporarem a uma tal sociedade. E é isso, e apenas isso, que dá ou pode dar origem a qualquer governo legítimo no mundo (LOCKE, 1994, p. 141).

De maneira muito semelhante, na mesma obra Locke afirma:

Pelo mesmo ato, portanto, pelo qual alguém une sua pessoa, que antes era livre, a qualquer comunidade social, ele une também a ela suas posses, que antes eram livres; e ambos, pessoa e posse, tornam-se sujeitos ao governo e ao domínio daquela comunidade social, enquanto ela durar. (LOCKE, 1994, p. 154).

Segundo Reale e Antiseri (1990, p. 526), no pensamento lockeano, o Estado tem o poder de fazer as leis (poder legislativo) e de impô-las e fazer com que sejam cumpridas (poder executivo). Sobre o poder legislativo, Locke tece algumas considerações, entre as quais destaca que “o poder legislativo é o poder supremo em toda comunidade civil (...). Ele não é exercido e é impossível que seja exercido de maneira absolutamente arbitrária sobre as vidas das pessoas”. (LOCKE, 1994, p. 169) e que “o legislativo não deve nem pode transferir para outros o poder de legislar, e nem também depositá-lo em outras mãos que não aquelas a que o povo o confiou”. (LOCKE, 1994, p. 169). Locke defende o poder executivo, ao lhe confiar uma missão de garantir a aplicação das leis de maneira durável e permanente. Por isso, afirma que:

é indispensável que se assegure sua execução sem descontinuidade, ou pelo menos que ela esteja pronta para ser executada, é necessário que haja um poder que tenha uma existência contínua e que garanta a execução das leis à medida em que são feitas e durante o tempo em que permanecerem em vigor. Por isso, freqüentemente o poder legislativo e o executivo ficam separados.

Os limites do poder do Estado são estabelecidos pelos direitos dos cidadãos para cuja defesa nasceu. Assim, os cidadãos mantêm o direito de se rebelarem contra o poder estatal quando este atua contrariamente às finalidades para as quais foram nasceu. E os governantes estão sempre sujeitos ao julgamento do povo. Nesse sentido, escreve Locke (1994, p. 177).

Cada vez que uma força qualquer impede o poder legislativo de prestar à sociedade um serviço assim necessário, o povo, cuja segurança e preservação estão em jogo, tem o direito de destituí-lo pela força. Em todos os estados e em todas as condições, o verdadeiro recurso contra a força exercida sem autoridade é opor-se a ela pela força.

Portanto, a noção de cidadania usada por Locke pretende abarcar os direitos e os deveres dos membros da sociedade civil. São direitos naturais o direito à vida, o direito à liberdade, o direito à propriedade e o direito na defesa desses direitos. Reunindo-se em uma sociedade, os cidadãos renunciam unicamente ao direito de defenderem-se cada qual por conta própria, com o que não enfraquecem, mas sim fortalecem os outros direitos.

3.4.3 Outras conquistas cidadãs no século XX

Segundo Chauí (2009, p. 265), “as teorias políticas liberais afirmam, portanto, que o indivíduo é a origem e o destinatário do poder político, nascido de um contrato social voluntário, no qual os contratantes cedem poderes, mas não cedem sua individualidade. O indivíduo é o cidadão”. Ou seja, nesse novo modelo o indivíduo precede o Estado.

Estes ideais iluminaram outras conquistas que possibilitaram a ampliação do entendimento de cidadania. De maneira especial, o século XX foi marcado pelas conquistas sociais, principalmente com a instituição do estado do bem-estar social, que consistia num conjunto de direitos sociais de amparo a trabalhadores e suas famílias. Essas conquistas sociais ganharam força após a Primeira Guerra Mundial. Com o apoio da Organização Internacional do Trabalho (OIT), criada em 1919, muitas práticas vivenciadas isoladamente em alguns países foram generalizados internacionalmente, como: limitação das horas de trabalho na indústria a oito horas por dia; proteção à maternidade, garantindo licença remunerada à gestante; proibição do trabalho noturno das mulheres; fixação da idade mínima de trabalho em 14 anos; etc. A crise econômica no período entre guerras e a Segunda Guerra Mundial deram forte impulso à luta pelos direitos sociais. (SINGER, 2008, p. 244-245).

Mas este avanço do estado do bem-estar social depara, no final do século XX, com a contra-revolução neoliberal. A luta pelos direitos sociais está longe de encerrada, mas mudou de direção. Até então, os direitos sociais estavam consignados na legislação e sua observância estava a cargo do Estado, assim como a prestação de serviços que deles decorriam, como a assistência à saúde, a educação e a previdência social. Agora é a própria sociedade civil que se torna a protagonista da solução dos problemas que os direitos sociais pretendiam prevenir.

Por tudo isso, a luta dos direitos dos cidadãos se resume hoje à luta pela retomada do crescimento, que equivale à luta contra a hegemonia neoliberal, imposta pelo capital financeiro a toda a sociedade.

Dessa forma, faz-se necessário colocar sob suspeita o sentido da cidadania nesse universo marcado pela liquidez de conquistas que haviam sido sólidas na modernidade. Para esta reflexão, este trabalho contará com as contribuições de Bauman sobre a modernidade líquida.

3.4.4 Modernidade líquida: o sentido de cidadania sob suspeita

A modernidade líquida pode ser vista como produto do discurso neoliberal. Como mostra Foucault (2008a), o neoliberalismo apresenta deslocamentos importantes em relação ao liberalismo inventado no século XVIII, dentre os quais destaca o deslocamento de uma governamentalidade centrada na naturalidade do mercado, que enfatizava o livre comércio, para uma governamentalidade centrada na competição, que está indissolivelmente imbricada com um conjunto de transformações da sociedade contemporânea.

Mesmo com o neoliberalismo pregando um Estado que governasse menos para governar mais (FOUCAULT, 2008b), a governamentalidade estava predominantemente nas mãos do Estado. A entrada do *noo*poder e de seus dispositivos de controle correlatos redistribuem a governamentalidade, fazendo com que as empresas estejam a desempenhar um papel possivelmente maior do que o papel do Estado na Modernidade líquida. “O *noo*poder é um poder extremamente positivo, ativando o desejo e funcionando pelo exemplo. Sua sutileza e ubiquidade o tornam muito forte. Nesse contexto, a escola vem perdendo o privilégio na produção dos sujeitos”. (SARAIVA; VEIGA-NETO, 2009, p. 196). Sendo assim, segundo Saraiva e Veiga-Neto (2009, p. 188), “a metáfora baumaniana pode funcionar como matriz de fundo para, tematizando a partir das mutações do liberalismo para o neoliberalismo, refinarmos nossos entendimentos acerca do que hoje está acontecendo no mundo da educação”.

Como já apontavam Marx e Engels (1988), no Manifesto do Partido Comunista, o capitalismo tem como uma de suas características principais "derreter", "dissolver", tudo aquilo que é sólido, transformando o novo em caduco antes mesmo que este possa se estabelecer. Bauman corrobora essa afirmativa com sua noção de "modernidade líquida", que apoiada em uma lógica burguesa-capitalista, impele as pessoas cotidianamente em busca do novo, daquilo que é mutável. O autor utiliza o adjetivo "líquida" para se referir à modernidade, justamente porque a considera um momento onde a volatilidade predomina em detrimento da solidez. Segundo Bauman (2001, p. 10), “os primeiros sólidos a derreter e os primeiros sagrados a profanar eram as lealdades tradicionais, os direitos costumeiros e as obrigações que atavam pés e mãos, impediam os movimentos e restringiam as iniciativas”.

Para Bauman a modernidade sólida tem como característica principal a idéia do projeto moderno, que consistiria num projeto de controle do mundo pela razão, com destaque para o papel dos Estados-Nação e da ciência. O Estado, através de seu projeto “fornecia os critérios para avaliar a realidade do dia presente. Esses critérios dividiam a população em plantas úteis a serem estimuladas e cuidadosamente cultivadas e ervas daninhas a serem removidas ou arrancadas.” (BAUMAN, 1999, p. 29). A ciência também tinha sua importância dentro deste projeto moderno:

A ciência moderna nasceu da esmagadora ambição de conquistar a Natureza e subordiná-la às necessidades humanas. A louvada curiosidade científica que teria levado os cientistas ‘aonde nenhum homem ousou ir ainda’ nunca foi isenta da estimulante visão de controle e administração, de fazer as coisas melhores do que são (isto é, mais flexíveis, obedientes, desejosas de servir). (BAUMAN, 1999, p. 48)

Sendo assim, esse projeto moderno era o motor da modernidade sólida e realizava, através dos Estados-nação e da ciência, a eliminação da ambivalência, pois tudo que permanecesse duplo, confuso, deveria ser eliminado. Porém, com o fim da crença no projeto moderno emerge uma nova modernidade, a modernidade líquida. Se a modernidade sólida foi uma tentativa de controle racional do mundo, a modernidade líquida é o mundo em descontrole, marcado pela fluidez e liquidez, de tal forma que tudo está em constante movimento. Nesta nova configuração,

O Estado-nação (...) não é mais o depositário natural da confiança pública. A confiança foi exilada do lar em que viveu durante a maior parte da história moderna. Agora está flutuando à deriva em busca de abrigos alternativos – mas nenhuma das alternativas oferecidas conseguiu até agora equiparar-se, como ponto de escala, à solidez e aparente “naturalidade do Estado-nação. (BAUMAN, 2005, p. 51).

Esta temática do enfraquecimento do Estado-nação tem ocupado o centro dos debates mais polêmicos a respeito da globalização. Nessa realidade predominada pelo discurso neoliberal, há uma mudança de paradigmas e toda uma nova conceituação a respeito das questões sociais, cidadania, soberania, hegemonia, autonomia entre tantas outras que passam por alterações frente ao novo Estado-nação, Estado fraco ou mínimo.

Para Bauman, a essência da globalização é o movimento rápido: “o espaço deixou de ser obstáculo, não há mais fronteiras naturais nem lugares óbvios a ocupar” (1999, p. 85). Além disso, a livre movimentação do capital isenta o Estado-nação do controle político. Com isso, o Estado fraco “não deve nem tocar em coisa alguma relativa à vida econômica: qualquer tentativa neste sentido enfrentaria imediata e furiosa punição dos mercados mundiais” (BAUMAN, 1999, p.74). Bauman (1999, p.7) afirma que para alguns, “globalização” é o que se deve fazer se se deseja ser feliz; para outros, é a causa da infelicidade. Porém, ele constata que, para todos, a “globalização” é o destino irremediável do mundo, um processo irreversível, ou seja, estamos todos sendo “globalizados”. Em decorrência disso, alguns seres humanos se tornam plena e verdadeiramente “globais”; alguns se fixam na sua “localidade”. Os “globais” dão o tom e fazem as regras do jogo da vida. Em compensação, ser local num mundo globalizado é sinal de privação e degradação social. (BAUMAN, 1999, p. 8). As conseqüências desse processo não poderiam ser outras a não ser segregação espacial, separação e exclusão. A análise de Bauman (1999, p. 9) constata que uma causa específica de preocupação é a progressiva ruptura de comunicação entre as elites extraterritoriais cada vez mais globais e o restante da população, cada vez mais “localizada”.

Além disso, Bauman (1999, p. 88) propõe que a sociedade atual é uma sociedade de consumo. Não que as sociedades anteriores não adquirissem bens de consumo, mas que apenas em “a maneira como a sociedade atual molda seus membros é ditada primeiro e acima de tudo pelo dever de desempenhar o papel de consumidor”. Porém, esse consumo atual não envolve apenas a satisfação plena, mas a satisfação instantânea, e deve durar o mínimo de tempo possível. Como afirma Bauman (1999, p. 90): “a cultura da sociedade de consumo envolve, sobretudo, o esquecimento, não o aprendizado”.

Bauman (1999) distingue dois tipos de indivíduos: os turistas e os vagabundos. Os indivíduos que podem usufruir desta suposta possibilidade de escolher o tempo todo o que consumir, e assim o que ser e onde estar, vagando pelas opções sem compromisso e sem consequências, são os chamados “turistas”. Enquanto que os que não podem escolher, majoritariamente por razões econômicas, são os “vagabundos”. Os primeiros são sempre bem recebidos onde quer que estejam, num mundo sem limites e em que nenhuma distância é suficientemente grande para impedir seu desejo. Enquanto que os segundos podem também desejar, mas não podem ser consumidores, sempre tem de sair quando gostariam de ficar e ficar quando gostariam de sair, freqüentemente expulsos e mal recebidos pelos turistas. Obviamente os turistas desejam um mundo sem vagabundos, lembrança irredutível de que o turista sempre pode voltar a ser ou se tornar um vagabundo. Entretanto, a existência de um depende do outro. Ambos são consumidores e os vagabundos admiram a vida do turista. Nunca podem alcançar a satisfação, o que poria fim ao império do consumo. Segundo Bauman (1999) “não há turistas sem vagabundos e os turistas não podem ficar à solta se os vagabundos não forem presos”.

Outra consequência desta corrente de desresponsabilização do Estado é a corrosão no sentimento de comunidade e solidariedade social:

Para o autor [Bauman], a percepção individual de pertencimento a uma totalidade, que era proporcionado pelo Estado nacional, se esvai. As ações anteriormente planejadas e possivelmente executadas em nome de preocupações públicas, agora são também elaboradas nos limites da esfera privada. O que ocorre, segundo seu diagnóstico, é um encolhimento do espaço público na sociedade contemporânea, que cada vez mais (...) é colonizado pela lógica privada. (ALMEIDA; GOMES; BRACHT, 2009, p. 37).

Através deste argumento de Bauman, percebe-se um deslocamento do controle social, anteriormente exercido pelo Estado, e agora mediado pelo mercado. Nestas circunstâncias, o discurso neoliberal se legitima como uma certeza, um verdadeiro guia, na escolha das ações

individuais. E disso decorre uma “lenta, mas implacável globalização da produção de lixo humano, ou, para ser mais preciso, ‘pessoas rejeitadas’”. (BAUMAN, 2005, p. 47).

Nessa perspectiva da modernidade líquida, a identidade deixa de ser algo sólido, concreto e estabelecido, para tornar-se algo mutável e fluído, ou como aponta Bauman, algo provisório: “a fragilidade e a condição eternamente provisória da identidade não podem mais ser ocultadas”. (2005, p. 22).

A partir da condição mutável e provisória da identidade, pois não há papéis específicos e pré-determinados, permite-se que os sujeitos possam tanto assumir quanto negar posturas, tanto escolher quanto negar ser, de acordo com o contexto e o momento histórico no qual estão inseridos. “Manter-se em alta velocidade, antes uma divertida aventura, transforma-se em uma tarefa exaustiva”. (BAUMAN, 2005, p. 38). Nessa perspectiva, Bauman (2005) afirma que as identidades são fluídas, flutuantes, demandam reorganizações subjetivas que reflitam as inúmeras nuances e mudanças que sofrem. A partir disso, Tavares (2008, p. 55) comenta:

Essas considerações nos levam a encarar a identidade como um constructo híbrido em constante movimento, fruto de identificações que afastam a idéia de uma identidade única, plena, totalizante. A identificação (...) é encarada como um processo contínuo e constitutivo do sujeito que se dá via diferença, se refere às marcas simbólicas e se relaciona ao modo como nos identificamos com os outros.

Refletindo a cidadania na modernidade líquida, pode-se colocar sob suspeita os direitos conquistados durante a modernidade sólida:

Recordando a famosa tríade de direitos de Thomas Marshall: os direitos econômicos agora estão fora das mãos do Estado, os direitos políticos que ele pode oferecer são estritamente limitados e circunscritos àquilo que Pierre Bourdieu batizou de *pensée unique* do livre mercado neoliberal plenamente desregulado, enquanto os direitos sociais são substituídos um a um pelo dever individual do cuidado consigo e de garantir a si mesmo vantagem sobre os demais. (BAUMAN, 2005, p. 34).

Sendo assim, o sujeito se referencia em relação a um outro. E mais ainda, “a noção de sujeito não se refere a uma entidade ou pessoa, mas a um efeito possível de ser observado no discurso, a um sujeito da linguagem” (TAVARES, 2008, p. 55). De acordo com Foucault (2008, p. 107), um único e mesmo indivíduo pode ocupar diferentes posições enunciativas e papéis de diferentes sujeitos em uma série de enunciados. Nessa perspectiva foucaultiana, a noção de sujeito é vista como uma construção realizada, historicamente, nas práticas discursivas.

Nesse contexto, pode-se colocar sob suspeita o significado de cidadania construído na modernidade, pois, de acordo com as reflexões de Locke, levantam-se algumas indagações

sob a sua vigência nos dias atuais. Diante disso, Bauman (2005, p. 51) chega a afirmar do esvaziamento de grande parte dos antigos conteúdos de cidadania:

Levando-se tudo isso em consideração, o significado de “cidadania” tem sido esvaziado de grande parte de seus antigos conteúdos, fossem genuínos ou postulados, enquanto as instituições dirigidas ou endossadas pelo Estado que sustentavam a credibilidade desse significado têm sido progressivamente desmanteladas.

De igual forma, Canivez afirma que educar o cidadão hoje é uma idéia incômoda e suspeita: “procurar-lhe um sentido atual talvez seja, como Dom Quixote, montar um cavalo para retroceder e travar combates de outra época, querer apoiar o mito e o ideal à realidade prosaica de uma sociedade em que somos, a nossos próprios olhos, apenas *indivíduos*”. (CANIVEZ, 1991, p. 11).

Após esta fundamentação teórica da modernidade líquida, faz-se necessário refletir os desafios educacionais, ou seja, qual o papel da educação e da escola na sociedade líquida, marcada de fluidez e liquidez e cujo sentido de cidadã está em questionamento.

3.5 A EDUCAÇÃO E A ESCOLA NA MODERNIDADE LÍQUIDA

As contribuições reflexivas de Bauman constataam que o “ ‘mundo do lado de fora’ das escolas cresceu diferente do tipo de mundo para o qual as escolas estavam preparadas a educar nossos alunos” (ALMEIDA; GOMES; BRACHT, 2009, p. 67). Dessa forma, faz-se necessário problematizar o papel da escola e da educação nesse contexto.

Na modernidade sólida, a escola visava a ordem e o desenvolvimento, sendo o lugar de formação de sujeitos (racionais, centrados, uniformes) afinados ao projeto de ordem moderna, pois ela tinha uma espécie de ojeriza à desordem, à ambivalência. Nessa realidade, para Bauman, o objetivo da educação

[...] é ensinar a obedecer. O instinto e a vontade de acatar, se seguir as ordens, de fazer o que o interesse do público, tal como o definem os superiores, exige que se faça, eram as atitudes que mais necessitavam os cidadãos de uma sociedade planejada, programada, exaustiva e completamente racionalizada. A condição que mais importava não era o conhecimento transmitido aos alunos, mas a atmosfera de adestramento, rotina e previsibilidade em que se realizaria a transmissão desse conhecimento. [...] O tipo de conduta que concordaria com o interesse público seria determinado pela sociedade previamente a toda ação individual, e a única capacidade que os indivíduos necessitariam para satisfazer o interesse da sociedade era a da disciplina. (Bauman apud ALMEIDA; GOMES; BRACHT, 2009, p. 50).

Ou seja, Bauman interpreta a educação escolarizada como fábrica de ordem, destinada à produção de pessoas disciplinadas, dóceis e eficientes. Mas esta concepção de escola e educação enfrenta uma grande crise com o advento da modernidade líquida, ou seja, um deslocamento gera outros deslocamentos e movimentos.

Com o enfraquecimento do Estado, submetendo-se às leis do mercado, ocorre a mercadorização do ensino, além das escolas deixarem de figurar como “templos” de conversão e mobilização ideológica. Sendo assim, a tarefa da educação escolarizada “se deslocou de *legislar* acerca do modo correto de separar a verdade da inverdade das culturas, para a função de *interpretar* acerca do modo correto de traduzir entre gramáticas distintas, cada uma gerando e sustentando suas próprias verdades, criticáveis e passíveis de revisão”. (Bauman apud ALMEIDA; GOMES; BRACHT, 2009, p. 54). Com esta fundamentação, a escola abandona abertamente a busca da universalidade da verdade, estando inserida num mundo plural. Daí se percebe que a proposta de Bauman consiste no diálogo como caminho para entender as diversas culturas.

Faz-se necessário também problematizar as prescrições que constantemente são apresentadas pelas instâncias educacionais. “Assim, mais do que escrever novas prescrições para as escolas, legislar um novo currículo ou decretar novas diretrizes para as reformas, as teorias e práticas de formação precisam questionar a própria validade das prescrições predeterminadas em um mundo em mudança, líquido”. (ALMEIDA; GOMES; BRACHT, 2009, p. 54). Ou seja, até que ponto as prescrições estão em consonância com a realidade escolar?

O objetivo de Bauman não é defender que as escolas e as teorias educativas visem somente a adaptar as habilidades humanas ao ritmo acelerado de mudança, mas é ajudar a “tornar este mundo em rápida mudança mais hospitaleiro para a humanidade” (Bauman, 2007, p. 164). Nesse caso, a finalidade da educação seria “contestar o impacto das experiências do dia-a-dia, enfrentá-las e por fim desafiar as pressões que surgem do ambiente social”. (BAUMAN, 2007, p. 21).

À luz destas reflexões e desse contexto, deseja-se recuperar a problemática inicial e refletir o ensino de Filosofia e a cidadania, a partir da LDB 9394/96. Nessa tarefa da escola de interpretar, e não de legislar, a Filosofia pode oferecer muitas contribuições a fim de possibilitar um espaço de diálogo entre as diversas culturas. Mas ainda precisa-se perguntar: como ensinar filosofia e contribuir na formação da cidadania no contexto da modernidade líquida, apresentada por Bauman?

3.6 A EDUCAÇÃO, O ENSINO DE FILOSOFIA E A CIDADANIA, A PARTIR DA LDB 9394/96

Como visto ao longo do capítulo, a discursividade neoliberal alia a premissa das liberdades individuais à diminuição das funções do Estado. Ao se falar em liberdades individuais, fala-se da não-interferência do Estado nas práticas da produção econômica. Sendo assim, há um deslocamento do indivíduo como elemento social sob a proteção do Estado para acentuar suas capacidades e responsabilidades individuais. (BONETI, 2008, p. 29). Dessa forma, o Estado delega à classe economicamente dominante o controle do ser cidadão: “o ser cidadão não mais significa ter direitos, mas possuir um conjunto de habilidades e/ou capital que o faz ser, nunca de responsabilidade do Estado, mas do indivíduo”. (BONETI, 2008, p. 29), reforçando a suspeita do sentido de cidadania da modernidade.

Segundo Demo (1997, p. 67), a LDB não é inovadora, em termos do que seriam os desafios modernos da educação, predominando uma visão tradicional. Sendo assim, é necessário perceber que a teoria e a prática da educação no Brasil são terrivelmente obsoletas. Demo (1997, p. 68) justifica esta análise principalmente constatando a visão reducionista de educação entendida como mero ensino.

A partir desta análise, questiona-se qual o conceito de cidadania presente na LDB, a qual apresenta tanto a educação quanto os conteúdos de Filosofia necessários para o seu exercício, mas, ao mesmo tempo, tira a base do sentido de cidadania, que é o Estado:

Neste caso, a cidadania não é vista como uma noção, associando uma condição social atrelada a direitos e deveres frente ao Estado, mas num discurso movediço, sem precisão de sentido, mas associando cidadania a uma pressuposição de haver um Contrato Social abstrato, com controle da classe dominante e que possuir cidadania significa ser capaz de ingressar neste universo sublime. (BONETI, 2008, p. 29).

Diante disso, surgem algumas problematizações: a história da Filosofia é uma história de multiplicidades; nessa diversidade de filosofias, serão todas elas filosofia voltadas para a construção da cidadania? E pensando na Filosofia como mais um elemento presente no processo educativo, será que toda filosofia possui um caráter formativo para a cidadania? Mas que cidadania, sendo que seu sentido está colocado sob suspeita no discurso neoliberal?

Primeiramente, faz pertinente trazer a veemente crítica proferida por Nietzsche ao examinar o ensino de Filosofia para jovens nas escolas alemãs em seu tempo:

O que importa aos nossos jovens a história da filosofia? Talvez a confusão das opiniões deve desencorajá-los de ter opiniões? Devem aprender a unir a própria voz em júbilo pelos nossos magníficos progressos? Ou devem talvez, de uma vez por todas, aprender a odiar filosofia e a desprezá-la?

Seríamos induzidos a pensar nessa última possibilidade, considerando que martírio é para o estudante, nos seus exames de filosofia, imprimir no seu pobre cérebro as idéias mais sutis e mais loucas do espírito humano, ao lado daquelas maiores e mais difíceis de compreender. A única crítica de uma filosofia, que é possível e que também demonstra algo, ou seja, tentar viver segundo ela, nunca foi ensinada nas universidades: mas sempre a crítica das palavras às palavras. E agora se pense em uma mente jovem com pouca experiência da vida, na qual são armazenados cinquenta sistemas resumidos em palavras e cinquenta críticas dos mesmos, um ao lado do outro e um confuso com o outro – que desolação, que barbariedade, que desprezo por uma educação para a filosofia! Efetivamente o jovem, como além disso se admite, não é de fato educado para a filosofia, mas ao contrário, para um exame filosófico: cujo resultado é de costume e de hábito, que o examinado – talvez examinado demais – confesse a si mesmo com um suspiro aliviado: ‘Deus seja louvado, porque não sou um filósofo, mas um cristão e um cidadão do meu Estado’. (NIETZSCHE, 2003, p. 212).

O polêmico filósofo alemão prossegue em sua crítica, afirmando que talvez seja essa mesma a intenção com esta suposta educação para a filosofia: afastar da filosofia! Segundo Gallo (2004, p. 150), o ensino de filosofia, ao colaborar com a formação do indivíduo, que Nietzsche chamou de ‘educar-se a si mesmo’, pode ser algo essencialmente perigoso para a manutenção do *status quo*, pois corre o risco do Estado perder o controle dos seus indivíduos. Na proposta nietzscheana de uma “educação de si mesmo”, que é subversiva, o ensino de filosofia ocupa lugar central, mas um ensino de filosofia como exercício, como experiência filosófica, e não como ensino sistematizado de filosofia. Desta forma, a prática da filosofia passa colaborar para a construção de um pensamento próprio, fator determinante para a formação do cidadão ativo. Segundo Gallo (2004, p. 151), assim, “a filosofia é necessariamente algo voltado para a vida, para o cotidiano, para pensar aquilo que nos incomoda diretamente, para fazer com que vivamos melhor. Numa palavra, uma filosofia da imanência”.

Ou seja, Gallo defende o ensino de filosofia como uma atitude de pensamento próprio frente ao cotidiano e à vida. Neste caso, a filosofia é necessária para a própria condição humana de produção da vida.

Aí se adentra numa outra problemática crucial que é referente aos conteúdos que devem ser trabalhados dentro da disciplina de Filosofia no ensino médio a fim de realmente ajudar a formar o cidadão-indivíduo. Gallo contribui, ainda mais, com esta reflexão:

A meu ver, só faz sentido uma cidadania ativa, em que o indivíduo participe de fato da vida política, seja nos níveis mais restritos de sua ação, como as instituições nas quais toma parte por trabalho e lazer, seja nos níveis mais abrangentes da sociedade. Para que esta cidadania seja construída e conquistada coletivamente, o processo educativo é fundamental. Mas uma educação para a singularidade, que afirme e produza a liberdade, a

criatividade e a solidariedade. Para essa educação, de fato a filosofia pode e deve contribuir. Mas uma filosofia da imanência, atenta à vida, às suas particularidades e multiplicidade. (GALLO, 2004, p. 151-152).

Nesse contexto, Vázquez (2002, p. 57) esclarece qual deve ser a função do ensino de Filosofia: “Tratemos de pôr o ensino de Filosofia à altura da própria Filosofia, da importante função não só teórica e acadêmica, mas também ideológica e social que tem cumprido historicamente e que hoje pode e deve ainda cumprir”

Por fim, merece ainda destaque a colocação de Bauman sobre a problemática da condição contemporânea que deve instigar reflexão: “o problema da condição contemporânea de nossa civilização é que ela parou de questionar-se” (BAUMAN, 1999, p. 11).

Diante dessas reflexões faz-se necessário analisar o movimento de efetivação do ensino de Filosofia como disciplina no Ensino Médio, da LDB 9394, de 1996, até os dias atuais.

4 O CURRÍCULO, O ENSINO DE FILOSOFIA E O SUJEITO: ASPECTOS DISCURSIVOS A PARTIR DAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES E OUTROS DOCUMENTOS OFICIAIS

Assim como a elaboração da LDB consistiu num movimento hegemônico de 8 anos, o mesmo aconteceu com o movimento de efetivação do ensino de Filosofia, que num período de 12 anos ficou atravessado por diferentes interesses, alianças num equilíbrio instável de poder. O conceito de hegemonia, a partir da Análise do Discurso Crítica de Fairclough, vem fundamentar, também, esta leitura do movimento que perpassou o período da publicação da LDB, em 1996, até à efetivação do ensino de Filosofia como disciplina, que ocorreu em 2008. Alguns documentos oficiais do MEC compõem o corpus de análise deste capítulo, à luz da analítica discursiva de Foucault, principalmente as “Orientações Curriculares para o Ensino Médio”, de 2006.

Este capítulo está organizado em quatro seções: na primeira é descrito o movimento hegemônico em busca da efetivação da Filosofia como disciplina no currículo do Ensino Médio; em seguida, abordamos as Orientações Curriculares para o ensino de Filosofia; a terceira seção reflete a concepção de Currículo presente nos documentos oficiais e, por fim, se problematiza o ensino de Filosofia à luz das contribuições da perspectiva pós-crítica do currículo.

De igual forma ao processo de elaboração da LDB, também se constata que o movimento em busca da obrigatoriedade do ensino de filosofia foi atravessado pela discursividade neoliberal, que não pretendia introduzi-la como disciplina obrigatória no currículo. O movimento de interesses que atravessam todo o processo de efetivação do ensino de filosofia no currículo está permeado de relações de poder que o tornam instável. Sendo assim, a analítica foucaultiana é ferramenta de problematização dos documentos oficiais, sendo que os mesmos se configuram como enunciados marcadamente heterogêneos, nos quais observam-se um movimento hegemônico em que os interesses se articulam e se realizam discursivamente e sua função de existência está relacionada às condições sócio-históricas de produção.

4.1 MOVIMENTO EM BUSCA DA OBRIGATORIEDADE DO ENSINO DE FILOSOFIA: 12 ANOS DE MOVIMENTO HEGEMÔNICO, DE 1996 A 2008

Com a promulgação da LDB, em 1996, a Filosofia passou a ter uma presença inócua, pois apesar de afirmar que os educandos devem apresentar tais conhecimentos, ela não define sua obrigatoriedade. Poucos meses depois o então deputado federal Padre Roque (PT-PR) apresentou o Projeto de Lei n. 3.178, de 1997, propondo alteração da LDB, para que as disciplinas de Filosofia e Sociologia se tornassem obrigatórias.

4.1.1 O projeto de Lei 3.178/1997 e o veto presidencial de 2001

Um acontecimento que mobilizou muitas faculdades e professores de todo o Brasil foi o Projeto de Lei n. 3.178, de 1997, do deputado federal Roque Zimmermann (PT-PR), conhecido como deputado Padre Roque, que constituiu uma importante iniciativa de reformulação da lei, por explicitar a necessidade de alteração do artigo 36 da LDB 9394, de 1996, propondo a inclusão da Filosofia e Sociologia como disciplinas obrigatórias no currículo do Ensino Médio. Segundo Alves (2002, p. 140), o autor justifica sua proposta argumentando, dentre outras coisas, que “os conteúdos dessas matérias não serão ensinados de forma adequada caso sejam trabalhados no desenvolvimento de outras disciplinas e por professores sem a formação necessária para o cumprimento dessa tarefa”. Dentro dessa perspectiva, como saber, ou conhecimento altamente especializado, seria impossível a devida aplicação de temas ou conteúdos filosóficos em outras disciplinas, por docentes que não sejam adequadamente habilitados para a realização dessa atividade. Por isso, os defensores da inclusão da disciplina de Filosofia no currículo consideram o texto da LDB insuficiente, já que não considera a especialidade da área.

Nesse sentido, quanto à inserção da disciplina de Filosofia ao currículo do Ensino Médio, cabe ressaltar a fala do professor Franklin Leopoldo e Silva (apud BRASIL, Diário da Câmara dos Deputados, Projeto de Lei n. 3.178, Pe. Roque, 1997), que consta na justificativa do projeto de Lei 3.178, de 1997:

Existe, portanto, um lado pelo qual a filosofia ocupa na estrutura curricular 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. 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 existe na medida em qual estilo for efetivamente transmitido. No entanto, isto ocorre de forma concomitante à assimilação dos conteúdos específicos, da carga de informação que pode ser transmitida de variadas formas. O estilo reflexivo não pode ser ensinado formal e diretamente, mas pode ser suficientemente ilustrado quando o professor e os alunos refazem o percurso da interrogação filosófica e identificam a maneira peculiar pela qual a Filosofia constrói suas questões e suas respostas. Ora, é desta maneira específica que a Filosofia realiza o trabalho de articulação cultural... Pensar e repensar a cultura não se confunde com compatibilidade de métodos e sistematização de resultados: é uma atividade autônoma de índole crítica. Não devemos, portanto, entender que a Filosofia estará no currículo do Ensino Médio em função das outras disciplinas, quase num papel de assessora metodológica. 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 como profundos problemas de integração e conexão. Nesse sentido, não representa prestação dizer que a Filosofia não é apenas mais uma disciplina: ao dizê-lo, estaremos apenas reafirmando a natureza do estudo filosófico. Tem uma função de articulação do indivíduo enquanto personagem social, se entendemos que o autêntico processo de socialização requer a consciência e o reconhecimento da identidade social e uma compreensão crítica da relação homem-mundo.

O governo reagiu à proposta com um Parecer elaborado por Guiomar Namó de Mello (PSDB), do CNE. Em junho foi aprovado o Parecer CNE/CEB nº 15/98⁵, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, as quais foram instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 03/98.

As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – DCNEM, estabelecidas nesta Resolução, se constituem num conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização pedagógica e curricular de cada unidade escolar integrante dos diversos sistemas de ensino, em atendimento ao que manda a lei, tendo em vista vincular a educação com o mundo do trabalho e a prática social, consolidando a preparação para o exercício da cidadania e propiciando preparação básica para o trabalho. (BRASIL, 1998, Art. 1).

Os conteúdos da Resolução citada negam a obrigatoriedade do ensino de Sociologia e Filosofia, com base em uma interpretação ainda mais neoliberal da LDB, como pode ser observado em seu artigo 10, inciso III, §2º:

§ 2º As propostas pedagógicas das escolas deverão assegurar tratamento interdisciplinar e contextualizado para:

- a) Educação Física e Arte, como componentes curriculares obrigatórios;
- b) Conhecimentos de filosofia e sociologia necessários ao exercício da cidadania. (BRASIL, 1998, art.10).

Em tramitação no Congresso Nacional desde 1997, o projeto alcançou sua aprovação da Câmara dos Deputados na Comissão de Constituição e Justiça na reunião realizada em

⁵CNE: Conselho Nacional de Educação / CEB: Câmara da Educação Básica

22/09/1999, com parecer favorável em todas as comissões, seguindo depois para o Senado Federal, na data de 18 de setembro de 2001, onde obteve quarenta votos e vinte contra, numa sessão conturbada e após vários adiamentos manobrados pela liderança do governo, faltando assim apenas ser sancionado pelo Poder Executivo para tornar-se lei. (ALVES, 2002, p. 140). No Congresso, prevaleceu a idéia de que Filosofia e Sociologia merecem destaque igual ao de outros saberes considerados importantes na educação, como Língua Portuguesa e Matemática e que inclusão das disciplinas é necessária para reforçar a formação crítica dos estudantes brasileiros.

Entretanto, no dia 08 de outubro de 2001, o presidente Fernando Henrique Cardoso, sociólogo, acatando o conselho do Ministro da Educação e da Secretaria de Educação Média e Tecnologia, vetou integralmente o projeto. O veto do presidente Fernando Henrique foi considerado contrário ao interesse público que, de acordo com a Constituição, os Estados atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio.

Assim, 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, pressupondo a necessidade da criação de cargos para a contratação de professores de tais disciplinas, com a agravante de que, segundo informações da Secretaria de Educação Média e Tecnológica, não há no País formação suficiente de tais profissionais para atender a demanda que advirá caso fosse sancionado o projeto, situações que por si só recomendam que seja vetado na sua totalidade por ser contrário ao interesse público. (PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, Mensagem n. 1.073, 2001)

Ao recomendar o veto, o MEC cita ainda os advogados Celso Bastos e Ives Gandra Martins, nos "Comentários à Constituição do Brasil", segundo os quais as diferenças regionais devem ser levadas em conta na fixação do conteúdo mínimo do currículo:

O conteúdo mínimo tem como finalidade manter a unidade dos currículos em todo o país e, ao mesmo tempo, manter uma parte diversificada, capaz de atender às peculiaridades e características de cada região, aos planos das escolas e às diferenças individuais existentes e necessárias dos educandos. (PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, Mensagem n. 1.073, 2001)

Em contrapartida, Alves (2002, p. 140) apresenta curiosamente, embasado em dados do próprio MEC que, em 2001, se contavam 95 cursos de filosofia (reconhecidos) em atividade no país: 5 são para bacharelado, 39 de bacharelado/licenciatura e 51 de licenciatura. Ou seja, existiam esses cursos de filosofia em atividade no país formando professores de filosofia.

Isso aponta o caráter falacioso do discurso do MEC, em relação à inexistência de professores de filosofia em número suficiente para assumir as aulas de filosofia no ensino

médio. Os dados acima mostram que existem muitos cursos de licenciatura de filosofia no Brasil, situação que por si contradiz as referidas alegações para o veto. Poderia se alegar, contudo, como é de costume, que esses cursos formam poucos professores, mas isto se deve, obviamente, à falta de mercado de trabalho para eles; com o aumento da oferta de aulas a demanda pelos cursos da área tende a aumentar; conseqüentemente em pouco tempo o problema da falta de professores pode ser equacionado com relativa facilidade, ou seja, isto não é razão suficiente, em se tratando de uma argumentação que se pretende séria, para se justificar a não inclusão da disciplina de filosofia no currículo. Ademais, outras disciplinas do currículo podem ter enormes problemas com a falta de professores e nem por isso se cogita a sua não-inclusão no currículo.

O deputado Gilmar Machado (PT-MG), ex-presidente da Comissão de Educação, lamentou o veto e disse que o Governo pensa a educação como gasto e não como investimento fundamental para o desenvolvimento do país:

É lamentável, mas é a seqüência da política que o presidente Fernando Henrique vem executando, de fazer com que o processo da educação se transforme apenas em um mero transmitir de conhecimentos. Não há preocupação do presidente em melhorar a qualidade do ensino no Brasil. O grande objetivo é diminuir o número de aulas, diminuir os conteúdos oferecidos aos estudantes para se obter sobra de recursos e aí investir em outras áreas, principalmente no pagamento de juros. Eu só tenho a lamentar que um sociólogo vete a possibilidade dos alunos estudarem Sociologia. (Machado apud AGÊNCIA CÂMARA, 2001).

A partir da análise da Mensagem n. 1.073, de outubro de 2001, é possível perceber que os argumentos para o veto não são de ordem pedagógica ou epistemológica. O que se percebe é a presença da discursividade neoliberal, que converte os problemas sociais, econômicos, políticos e culturais da educação em problemas administrativos, técnicos e de reengenharia. Realmente, seria um retrocesso no modelo neoliberal, que sistematicamente se desresponsabiliza pela implementação de políticas sociais. A inclusão das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo implicaria em maiores responsabilidades ao Estado, que além de investir na implementação do novo currículo, teria que investir em formação de docentes nas áreas específicas.

4.1.2 A retomada do projeto de lei de 1997 até a sanção presidencial de 2008

Em agosto de 2003, o Deputado Federal Dr. Ribamar Alves (PSB/MA) reapresentou o Projeto de Lei de Padre Roque – Projeto de Lei nº 1.641. Ele aprofunda a justificativa que outrora Pe. Roque Zimmerman já havia elaborada no projeto inicial.

A re-inclusão da Filosofia no currículo do Ensino Médio pode nos parecer redundante, mas extemporânea, reafirmar a necessidade da filosofia nos currículos de Ensino Médio, mesmo em pleno regime democrático é, sobretudo, uma consequência de anos de luta, o que nos remonta a sua subtração ainda durante o regime militar. Algo que nos faz historiar a respeito de fatos ocorridos no limiar dos anos oitenta, quando a então Ministra do Governo Figueiredo professora Ester Ferraz, após receber uma comissão de professores, chegou a recomendar às secretarias de educação e conselhos estaduais de educação, que a Filosofia fosse acrescentada como disciplina no currículo do então segundo grau, hoje Ensino Médio. É obvio que esta atitude não foi fortuita, mas como dissemos, fruto de uma longa luta, iniciada uma década anterior, com direito a encontros nacionais e fundação de entidades representativas. Contudo, o que importa destacar é a simetria entre as atitudes, (ou ausência dela) que intercalam os dois tempos históricos, o ontem e o hoje. O que se revela no mínimo curioso, posto que uma Ministra do regime autoritário faz uma recomendação que caberia ao regime democrático executar com grande aptidão. (CÂMARA DOS DEPUTADOS, Projeto de Lei 1.641, 2003).

Realmente se constatam, nessa justificativa de apresentação do projeto de lei, paradoxos internos que precisam ser melhor elucidados, pois uma ministra durante o regime militar recomendou o ensino de Filosofia num período de repressão e ditadura, e o regime democrático nega esta conquista. Num primeiro momento parece estranha essa incoerência, mas é muito pertinente se deixar ser questionado por estes fatos e refletir a constituição do sujeito que se deseja, tanto no regime militar quando no regime democrático, marcadamente neoliberal. Percebe-se que a ditadura continua, mas numa outra perspectiva, agora neoliberal. O olhar foucaultiano de suspeita questiona até que ponto é interessante formar um sujeito crítico e pensante nesse contexto de “ditadura” neoliberal. Ou seja, o sistema neoliberal quer constituir um sujeito que aceite suas imposições e não questione os caminhos da política nacional.

Dando continuidade à apresentação do projeto de lei, fundamentando-se em diversos filósofos e em outros defensores do ensino de Filosofia como disciplina no Ensino Médio, o deputado Ribamar Alves termina seu projeto de lei afirmando:

A filosofia nos currículos da Ensino Médio não pode atuar num espaço restrito, dissolvendo-a em modalidades temáticas de outras disciplinas. Ora, a Filosofia tem no atual contexto político do fortalecimento das instituições democráticas do país um dos papéis mais relevantes neste projeto, qual seja, o de contribuir para uma formação e fundamentação da opinião pública

brasileira, não deixando somente a cargo da imprensa, que muitas vezes se vê à deriva com o cerco do fenômeno midiático, que, ao modo do Rei Midas, transforma em ouro, ou melhor, mercado, tudo o que toca. Ela oporá, por aporias. Assim, contribuirá para uma opinião pública responsável e crítica, convidando para o debate reflexivo, introduzindo valores que se assentam sobre aquela tradição grega que falávamos no início que em suma, é de vocação política. Para nós, é o que pode construir instituições democráticas e consolidar a democracia verdadeiramente num país como o Brasil.. (CÂMARA DOS DEPUTADOS, Projeto de Lei 1.641, 2003).

Dessa forma, essa outra fundamentação vem destacar o papel da Filosofia em contribuir para uma formação e fundamentação da opinião pública, ou seja, como formadora de opinião. E mais uma vez, isso confronta os interesses do sistema que quer um sujeito acomodado, acrítico e submisso.

A partir da apresentação desse novo projeto de lei, inicia-se mais uma longa tramitação de discussão, que também consiste num movimento hegemônico. Toda essa tramitação pode ser verificada no portal da Câmara dos Deputados⁶.

O referido Projeto de Lei foi, então, aprovado pela Comissão de Educação e Cultura e pela Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania. No entanto, em julho de 2004, o Deputado Federal Carlos Abicalil (PT/MG) apresentou o Recurso n.º 139, contra a apreciação conclusiva nas Comissões sobre o Projeto de Lei n. 1.641, de 2003. Ocorre que os secretários estaduais de educação de vários estados estavam preocupados com a “compulsoriedade” do Projeto de Lei, que mencionava que a Lei deveria entrar em vigor na data de sua publicação. O principal motivo para essa preocupação era o fato de que, talvez, não se tivesse número suficiente de professores para assumir os cargos imediatamente. O Sindicato dos Sociólogos do Estado de São Paulo decide, então, oferecer ao MEC uma proposta detalhada para que, pela via administrativa, a Resolução CNE/CEB n.º 03/98 fosse alterada.

Em julho de 2006, o CNE aprovou o Parecer CNE/CEB n.º 38/06, alterando o artigo 10 da Resolução CNE/CEB n.º 03/98, tornando obrigatório o ensino das disciplinas. A proposta foi encaminhada ao Ministro da Educação Fernando Haddad. A Presidenta da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, Clélia Brandão Alvarenga Craveiro baixou a Resolução CNE/CEB n. 4 de 16 de agosto de 2006, que altera o artigo 10 da Resolução CNE/CEB n.º 3/98, tornando obrigatório o ensino das disciplinas. No fim de 2007, o Deputado Federal Carlos Abicalil (PT/MG), apresentou o Requerimento n.º 1779, solicitando a retirada de tramitação do Recurso n.º 139 de 2004. Com o número suficiente de

⁶Para detalhes de todo o processo de tramitação do projeto de Lei n. 1641, de 2008 pode ser acompanhado no seguinte endereço: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=127294>. Acesso: 16.jan.2012.

assinaturas, o requerimento foi deferido. Em junho de 2008, a Câmara dos Deputados recebeu do Senado o Ofício nº 808/08, que encaminhava o autógrafa sancionado do Vice Presidente José Alencar, como apresentado a seguir (Presidência da República, Lei 11.684, 2008):

O VICE-PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no exercício do cargo de **PRESIDENTE DA REPÚBLICA** Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 36.

.....
IV – serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio.

§ 1º

.....
III – (revogado).....” (NR)

Art. 2º Fica revogado o inciso III do § 1º do art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Art. 3º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 2 de junho de 2008; 187º da Independência e 120º da República.

JOSÉ ALENCAR GOMES DA SILVA

Fernando Haddad

Esta lei, de n. 11.684, de 2 de junho de 2008 altera, então, o artigo 36 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia no currículo do Ensino Médio, após 12 anos de incertezas.

Mesmo sem ser em caráter de lei, mas a partir de 2006, principalmente com a Resolução CNE/CEB n. 4 de 16 de agosto de 2006, as disciplinas de Filosofia e Sociologia se tornaram obrigatórias. Sendo assim, o MEC precisou elaborar as Orientações Curriculares para o ensino dessas disciplinas, que serão apresentadas e analisadas a seguir.

4.2 AS ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO E SEUS ASPECTOS DISCURSIVOS

As condições de produção das Orientações Curriculares para o Ensino de Filosofia foram atravessadas por incertezas e interesses. Os anos que se sucederam à promulgação da nova LDB foram anos de indefinições, não somente sobre a inclusão da Filosofia como disciplina, mas, principalmente, sobre o que trabalhar na disciplina de Filosofia e com qual metodologia. Diante desta realidade, o MEC publicou, em 2006, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio.

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio foram elaboradas a partir de ampla discussão com as equipes técnicas dos Sistemas Estaduais de Educação, professores e alunos da rede pública e representantes da comunidade acadêmica. Segundo o Ministério da Educação (BRASIL, v.3, 2006, p. 5),

o objetivo deste material é contribuir para o diálogo entre professor e escola sobre a prática docente. A qualidade da escola é condição essencial de inclusão e democratização das oportunidades no Brasil, e o desafio de oferecer uma educação básica de qualidade para a inserção do aluno, o desenvolvimento do país e a consolidação da cidadania é tarefa de todos.

Estas Orientações Curriculares compõem-se de três volumes, de acordo com as três áreas: Linguagem, Códigos e suas Tecnologias (volume 1); Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias (volume 2); e, Ciências Humanas e suas Tecnologias (volume 3). E dentro de cada volume, as Orientações Curriculares tratam das disciplinas que integram cada área. Especificamente, o volume 3 traz orientações para as disciplinas de Filosofia, Geografia, História e Sociologia.

Dentro das Orientações Curriculares do Ensino Médio, em seu terceiro volume, o primeiro capítulo é dedicado para refletir os Conhecimentos de Filosofia e está organizado em seis seções: “Introdução”, “Identidade da Filosofia”, “Objetivos da Filosofia no Ensino Médio”, “Competências e Habilidades em Filosofia”, “Conteúdos de Filosofia” e “Metodologia”.

O documento foi uma iniciativa da Diretoria do Departamento de Políticas do Ensino Médio, órgão integrado ao Ministério da Educação. Para a composição desse documento, esta Diretoria contou com a assessoria de consultores qualificados na área. No caso das Orientações Curriculares para o Ensino de Filosofia, os consultores foram os professores Antonio Edmilson Paschoal⁷ e João Carlos Salles Pires da Silva⁸. Os dois professores são doutores em Filosofia e tem desenvolvido estudos em Filosofia Contemporânea. Ou seja, são acadêmicos da área produzindo o documento, podendo ser uma forma do governo buscar a legitimação de tal ensino.

⁷ Segundo a Plataforma Lattes, Prof. Antonio Edmilson Paschoal é graduado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná, mestre em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e doutor em Filosofia pela Universidade Estadual de Campinas. Desenvolve estudos sobre aspectos da filosofia de Nietzsche em interface com o pensamento de Kant, Schopenhauer e Foucault.

⁸ Segundo a Plataforma Lattes, Prof. João Carlos Salles Pires da Silva é graduado em Filosofia pela Universidade Federal da Bahia, mestre em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Bahia e doutor em Filosofia pela Universidade Estadual de Campinas. Sua experiência na área de Filosofia se volta, sobretudo, na perspectiva da filosofia da linguagem, para a história da Filosofia Moderna e Contemporânea, com ênfase na obra de Ludwig Wittgenstein.

Esse documento é dirigido aos diretores escolares e professores que lecionam ou desejam lecionar Filosofia no Ensino Médio. Este documento se configura como gênero discursivo do tipo prescritivo, pois se trata de instruções direcionadas aos docentes de Filosofia do ensino médio em que apresentam textos orientadores para o seu ensino. Além disso, essas orientações são imperativas e minimizam ao extremo o papel ativo do outro – o gestor escolar ou o professor – neste processo interlocutivo. As seções seguintes estão organizadas de acordo com a estruturação do documento das Orientações Curriculares para o Ensino de Filosofia.

4.2.1 Introdução

Na Introdução, este documento faz uma síntese das discussões em torno do retorno da Filosofia no currículo do Ensino Médio, abarcando alguns temas que ao longo do documento serão percorridos com mais profundidade.

Logo no primeiro parágrafo, o referido documento afirma que a Filosofia, enquanto disciplina obrigatória, “é condição para que ela possa integrar, com sucesso, projetos transversais e, nesse nível de ensino, com outras disciplinas, contribuir para o **pleno desenvolvimento do educando** [grifo meu]”. (BRASIL, v.3, 2006, p. 15).

Desde seu início, o documento sinaliza para o tipo de sujeito que quer constituir com o ensino de filosofia: um sujeito não meramente do conhecimento, do intelecto, mas um sujeito de competências e habilidades, num processo de desenvolvimento integral, com capacidade de pensar de forma múltipla e crítica.

Percebe-se, também, que a intenção do MEC é justamente fazer da Filosofia uma disciplina que favoreça a interdisciplinaridade. Mas para que isso aconteça, o documento frisa que a oferta de um ensino de qualidade só é possível “se forem estabelecidas condições adequadas para sua presença como disciplina, implicando em garantia de recursos materiais e humanos” (BRASIL, v.3, 2006, p. 15-16). Para isso, o documento expõe a necessidade da ampliação e melhoria dos cursos de graduação em Filosofia e da ampliação dos cursos de pós-graduação. Analisando esta necessidade, percebe-se que o MEC deseja conjugar a quantidade e a qualidade destes cursos de Filosofia, mas questionamentos surgem diante da dificuldade do próprio MEC avaliar “in loco” as instituições de ensino superior, principalmente com a demora nos agendamentos das visitas tanto de autorização quando de reconhecimento dos cursos de Filosofia, sendo uma das causas o número insuficiente de avaliadores.

O documento ainda esclarece que “uma sociedade que compreenda a obrigatoriedade da Filosofia não a pode desejar como um pequeno luxo, um saber supérfluo que venha a acrescentar noções aparentemente requintadas a outros saberes, os verdadeiramente úteis”. (BRASIL, v.3, 2006, p. 17). Ou seja, o documento deixa transparecer com clareza que a Filosofia é de extrema importância, pois cumpre um papel formador e de articulação entre saberes. Teoricamente, o documento exalta a importância da Filosofia no currículo, chegando a afirmar que “compreender sua importância é também conceder-lhe tempo. De modo específico, importa atribuir-lhe carga horária suficiente à fixação do que lhe é próprio” (BRASIL, v.3, 2006, p. 17). Nesse sentido, “propõe-se um mínimo de duas horas-aula semanais para a disciplina, apontando ademais que deva ser ministrada em mais de uma série do ensino médio”. (BRASIL, v.3, 2006, p. 18). Essa recomendação curricular merece ser melhor refletida, pois constata-se atualmente uma carga horária de uma hora-aula semanal, ou seja, tempo inferior ao prescrito nas Orientações Curriculares. Um olhar de suspeita sobre isso implicaria em problematizar qual a real motivação do retorno desta disciplina no currículo do ensino médio: será apenas um disfarce, uma máscara para maquiar uma realidade educacional que supõem dar passos significativos de crescimento com o retorno da Filosofia no currículo? O que se consegue construir de reflexão em apenas uma hora-aula semanal? O documento destacou a necessidade de garantir recursos materiais e humanos, mas como a Filosofia, com apenas uma hora-aula semanal e professor remanejado de outra área de formação, pode contribuir para a constituição de um sujeito crítico e pensante?

Por fim, as Orientações Curriculares deixam claro que não existe uma Filosofia, mas uma multiplicidade de perspectivas, que não devem ser reduzidas a uma voz unilateral: “Tem-se aqui como pressuposto que não existe uma Filosofia, mas Filosofias, e que a liberdade de opção dentro de seu universo não restringe seu papel formador” (BRASIL, v.3, 2006, p. 21). Ou seja, este documento oferece uma grande abertura para a comunidade escolar trilhar seu caminho, mas isso exige profissionais qualificados para que possam fazer com criticidade essa escolha.

4.2.2 Identidade da Filosofia

Na seção sobre a Identidade da Filosofia, as Orientações Curriculares afirmam que o primeiro problema filosófico é “o que é Filosofia” e a esta pergunta cada professor sempre procurará responder baseado nos conceitos pelos quais elabora seu pensamento, pois o termo Filosofia recobre muitos sentidos, situação esta que outras disciplinas não enfrentam: “Se a

questão ‘o que é Física’ não é exatamente um problema físico, a questão ‘o que é Filosofia’ é talvez um primeiro e recorrente problema filosófico”. (BRASIL, v.3, 2006, p. 21). Dessa forma, parece que o documento instiga cada professor a refletir sobre a questão apresentada, sendo que o conhecimento está em construção e pode ter diferentes perspectivas, pois é característico dos filósofos problematizar questões, mesmo diante de situações que aparentemente seriam aceitas sem reflexão. Isso poderia reforçar nos professores de Filosofia a autonomia de se posicionarem diante do universo filosófico.

Em decorrência do posicionamento político do professor diante de seu trabalho com a Filosofia, o documento pontua considerações sobre um outro sujeito: o professor. Apresenta uma representação do professor de Filosofia como aquele que, além do ensino de filosofia, produz filosofia como atividade intrínseca ao papel do professor. Em outras palavras, o professor de filosofia não é somente professor que ensina, mas um filósofo que reflete e pensa em conjunto com os alunos na sala de aula. Dessa forma, o documento problematiza o sujeito “professor” que não pode limitar suas ações em apenas transmitir conhecimentos, mas é apresentado como um sujeito pensante, questionador e instigador da reflexão.

Na mesma linha de reflexão, o documento lança outra questão muito semelhante, mas com outra significação, diante da multiplicidade de perspectivas: “que Filosofia?”, ou seja, não está mais perguntando qual o conceito de Filosofia que o professor tem, mas qual Filosofia se deseja ensinar.

Em suma, a resposta de cada professor de Filosofia do ensino médio à pergunta “que filosofia?” sempre dependerá da opção por um modo determinado de filosofar que considere justificado. Aliás, **é relevante que ele tenha feito uma escolha categorial e axiológica a partir da qual lê o mundo, pensa e ensina** [grifo meu]. (BRASIL, v.3, 2006, p. 24).

Com esta colocação, o documento novamente reflete o sujeito “professor”, constituindo-o como um sujeito livre para fazer suas escolhas, que irão servir de base para sua visão de mundo e para sua reflexão. Ou seja, é relevante para o exercício do pensar e do ensinar que o sujeito “professor” faça sua escolha. Isso se deve ao fato de não haver uma compreensão unívoca da Filosofia. Cada filósofo tem o seu sistema de idéias. A filosofia platônica é diferente da aristotélica, como a kantiana é diferente da hegeliana ou da marxista e assim por diante. Todas as filosofias são coerentes e importantes. Cada uma tem uma lógica própria, que merece ser estudada e interpretada. Diante desse mosaico de filosofias, o professor de Filosofia do Ensino Médio também poderá ter as suas preferências, aliás, é importante que as tenha, para que possa fundamentar seu ponto de vista e sua visão de mundo.

O interessante aqui é que o documento não é prescritivo, mas bem aberto e plural, devido à própria constituição do campo filosófico.

Vale ressaltar neste ponto a liberdade que o professor de Filosofia tem nesse seu contexto de multiplicidade de perspectivas, pois nunca se fez questão semelhante envolvendo outras disciplinas, como: “que matemática?”, “que língua portuguesa?”, “que língua estrangeira?”, “que física?” etc, pois são campos disciplinares que têm seus objetos de saber bem definidos, segundo normatizações bem fechadas. Mas se questiona para a Filosofia, dando a entender que seria a única capaz de se dobrar sobre si e se perguntar. Ou seja, o elemento indispensável para se pensar o ensino de Filosofia é a própria especificidade da Filosofia, representado nestas questões: que filosofia, ou quais filosofias se quer ensinar?

Estas Orientações Curriculares enfatizam a opção filosófica do professor na condução da atividade reflexiva em sala de aula. Muitas situações dependem desta opção do professor. O documento reforça novamente a necessidade de uma qualificação adequada do professor a fim de que possa estar bem fundamentado em sua opção para confrontar-se com opções diversas. Ou seja, o professor define a Filosofia de acordo com suas escolhas, do jeito que sua formação lhe permite.

Com relação à especificidade da filosofia, o documento afirma que é a reflexão:

Ademais, se descrevermos alguns procedimentos característicos do filosofar, não importando o tema a que se volta nem a matriz teórica em que se realiza, podemos localizar o que caracteriza o filosofar. Afinal, é sempre distintivo do trabalho dos filósofos sopesar os conceitos, solicitar considerandos, mesmo diante de lugares-comuns que aceitaríamos sem reflexão (por exemplo, o mundo existe?) ou de questões bem mais intrincadas, como a que opõe o determinismo de nossas ações ao livre arbítrio. Com isso, a Filosofia costuma quebrar a naturalidade com que usamos as palavras, tornando-se reflexão. (BRASIL, v.3, 2006, p. 22)

Ao mesmo tempo que o documento afirma que a Filosofia é indispensável para o exercício da cidadania, a exemplo da LDB 9394/96, o mesmo documento se contradiz ao argumentar que “seria criticável tentar justificar a Filosofia apenas por sua contribuição como um instrumental para a cidadania, mesmo que pudesse fazê-lo, ela nunca deveria ser limitar a isso”. (BRASIL, v.3, 2006, p. 25). Ou seja, de acordo com esta última afirmação, se aponta que o papel da Filosofia no processo de formação é muito mais amplo. Na sequência, o documento problematiza a questão, ao refletir que

uma vez que é possível formar cidadãos sem contribuição formal da Filosofia, seria certamente um erro pensar que a ela, exclusivamente, caberia tal papel, como se fosse a única disciplina capaz de fazê-lo, como se às outras disciplinas coubesse o ensinamento de conhecimentos técnicos e a ela o papel de formar para uma leitura crítica da realidade. Esse é na verdade um

papel do conjunto das disciplinas e da política pública voltada para essa etapa de formação. (BRASIL, v.3, 2006, p. 26).

Esta reflexão do próprio documento em análise provoca outras reflexões e instiga questionamentos, pois vem ampliar a compreensão das contribuições do ensino de Filosofia para o Ensino Médio, com aquilo que lhe é próprio e específico:

Cabe, então, especificamente à Filosofia a capacidade de análise, de reconstrução racional e de crítica, a partir da compreensão de que tomar posições diante de textos propostos de qualquer tipo (tanto textos filosóficos quanto textos não filosóficos e formações discursivas não explicitadas em textos) e emitir opiniões acerca deles é um pressuposto indispensável para o exercício da cidadania. (BRASIL, v.3, 2006, p. 26).

Além disso, o documento enfatiza um aspecto peculiar que diferencia a filosofia de outras áreas do saber, diferença esta que se baseia na relação singular que a filosofia mantém com sua história, sempre retornando aos seus textos clássicos para descobrir a sua identidade, mas também a sua atualidade e sentido: “[...] é na leitura de textos filosóficos que se constituem problemas, vocabulários e estilos de se fazer simplesmente Filosofia. E isso se aplica tanto para a pesquisa em Filosofia quanto para seu ensino”. (BRASIL, v.3, 2006, p. 27). Sendo assim, o documento recomenda que a história da Filosofia e o texto filosófico tenham papel central no ensino da Filosofia. E esta ênfase na história da Filosofia é bem justificada, pois, é através dela que se torna possível problematizar a sua identidade e o seu sentido nos dias de hoje.

4.2.3 Objetivos da Filosofia no Ensino Médio

Após apresentar a especificidade da Filosofia, o documento reflete o objetivo da Filosofia no Ensino Médio. Mas antes de apresentar este objetivo, ele discorre sobre a importante mudança no foco da educação para o aluno, que “deve posicionar-se diante dos conhecimentos que lhe são apresentados, estabelecendo uma ativa relação com eles e não somente aprendendo conteúdos”. (BRASIL, v.3, 2006, p. 28). Isso sinaliza para um tipo de sujeito ativo na relação com o conhecimento, o que significa afirmar que o aluno é o protagonista do processo educativo e que o conhecimento ensinado deve instigar o aluno a se posicionar criticamente, levando-o a construir sua própria reflexão. Dessa forma, o documento afirma que as disciplinas não devem enfatizar somente a aprendizagem de conteúdos, mas os conhecimentos devem ser vivos para o aluno e adquiridos como apoio para a vida. Além disso, o referido documento enfatiza que o ensino de Filosofia pode colaborar

para o aprimoramento do educando como pessoa humana, indicando “a intenção de uma formação que não corresponda apenas à necessidade técnica voltada a atender a interesses imediatos, como, por exemplo, do mercado de trabalho”. (BRASIL, v.3, 2006, p. 29). Esta proposta rompe com o discurso neoliberal, pois defende uma formação humanística e não mercadológica e capitalista, apresentando a constituição do sujeito como um produto de um processo, e esse processo como um instrumento de aprimoramento do educando. E, para concluir essa perspectiva, o documento explicita o objetivo da disciplina no Ensino Médio:

O objetivo da disciplina Filosofia não é apenas propiciar ao aluno um mero enriquecimento intelectual. Ela é parte de uma proposta de ensino que pretende desenvolver no aluno a **capacidade para responder** [grifo meu], lançando mão dos conhecimentos adquiridos, as questões advindas das mais variadas situações. Essa capacidade de resposta deve ultrapassar a mera repetição de informações adquiridas, mas, ao mesmo tempo, apoiar-se em conhecimentos prévios. (BRASIL, v.3, 2006, p. 29).

Ao descrever o objetivo da disciplina, o documento afirma que não se deseja apenas o enriquecimento intelectual do aluno. Isso aponta para a constituição de um sujeito não meramente do conhecimento, mas interessado em seu desenvolvimento integral, revelando a intenção do documento de não enfatizar a aula de Filosofia como simples transmissão de conhecimento.

O documento também sinaliza para um sujeito capaz de responder questões advindas das mais variadas situações, ou seja, um sujeito preparado para responder, como se tivesse desmerecendo a dúvida, a ausência de resposta ou o surgimento de outros questionamentos a partir de uma questão inicial.

A aprendizagem e o uso de conceitos filosóficos na atividade reflexiva propostos por esse documento cedem lugar à emissão de opiniões apoiadas em conhecimentos prévios, isto é, os conceitos são tratados em um grau de menor importância em relação aos conhecimentos prévios. Assim, mesmo prevendo que o texto filosófico tenha centralidade no trabalho pedagógico, as Orientações Curriculares parecem diminuir a importância da aprendizagem dos conceitos presentes nesses textos. A própria noção de conhecimento prévio coloca uma hierarquização entre o conhecimento do campo e o conhecimento do aluno. Problematicando a questão, pode-se perguntar: existe uma prática reflexiva, em outras ações ou atividades que o sujeito possa participar, diferente do conhecimento filosófico?

4.2.4 Competências e Habilidades em Filosofia

O documento enfatiza que o ensino médio deve tornar-se a etapa final de uma educação de caráter geral, na qual antes se desenvolvem competências do que se memorizam conteúdos. Por isso, o documento reserva uma seção específica para refletir as competências e habilidades em Filosofia, buscando superar um ensino meramente enciclopédico para um ensino focado nas competências. Mas algumas questões surgem: de que capacidades estão falando quando se trata de ensinar Filosofia no ensino médio? Da capacidade de abstração, do desenvolvimento do pensamento sistêmico ou, ao contrário, da compreensão parcial e fragmentada dos fenômenos? O documento busca responder a estas questões:

Trata-se da criatividade, da curiosidade, da capacidade de pensar múltiplas alternativas para a solução de um problema [grifo meu], ou seja, do desenvolvimento do pensamento crítico, da capacidade de trabalhar em equipe, da disposição para procurar e aceitar críticas, da disposição para o risco, de saber comunicar-se, da capacidade de buscar conhecimentos. (BRASIL, v.3, 2006, p. 31).

Diante dessa afirmação, o documento problematiza a questão do sujeito que se deseja constituir com o Ensino de Filosofia, pois conforme explicitado acima, este sujeito deve ser criativo, curioso, com capacidade de pensar de forma múltipla, crítico, do trabalho em equipe, da comunicação e da busca de conhecimentos. Mas a incoerência também surge diante da insignificante presença que a disciplina tem dentro do currículo do ensino médio, com sua reduzida carga horária. Surge novamente a questão: como a disciplina de Filosofia pode contribuir para a constituição desse sujeito?

Na seqüência, o documento afirma que a contribuição mais importante da Filosofia é “fazer o estudante aceder a uma competência discursivo-filosófica”, principalmente o desenvolvimento das competências comunicativas, que implica um tipo de leitura, envolvendo capacidade de análise, de interpretação, de reconstrução racional e de crítica. (BRASIL, v.3, 2006, p. 30-31). Ou seja, novamente se reforça a constituição do sujeito crítico e comunicativo. Mas como constituir esse sujeito num mundo marcado pelo sistema neoliberal que caracteriza cada aluno como consumidor e não como protagonista?

Mais uma vez o documento explicita a necessidade da sólida formação do egresso do curso de Filosofia, seja ele licenciado ou bacharel, que segundo a portaria INEP n. 171, de 24 de agosto de 2005, que instituiu o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) de Filosofia, o curso de graduação em Filosofia deve capacitar o egresso a:

- a) Compreender os principais temas, problemas e sistemas filosóficos;
- b) Servir-se do legado das tradições filosóficas para dialogar com as ciências e as artes, e refletir sobre a realidade;
- c) Transmitir o legado da tradição e o gosto pelo pensamento inovador, crítico e independente. (BRASIL, v.3, 2006, p. 32).

Nessa seção, o documento partilha a legislação que exige a boa formação acadêmica e o gosto pelo pensamento crítico e independente dos concluintes dos cursos de graduação, a fim de que possam também ser propagadores deste mesmo gosto dentro das salas de aula, ao lecionar Filosofia, sem deixar de transmitir o legado da História da Filosofia.

Encerrando essa seção, o documento apresenta de forma sintética as competências e habilidades a serem desenvolvidas em Filosofia, organizadas em três grupos: representação e comunicação, investigação e compreensão e contextualização sociocultural.

Sendo assim, o documento demarca como específico da Filosofia a atividade reflexiva, que deve acontecer em práticas pedagógicas que sinalizam para a produção de habilidades e competências. Neste sentido, ele diverge da própria LDB que enfatiza “os conhecimentos” necessários de Filosofia para o exercício da cidadania. Ou seja, estas Orientações Curriculares avançam na compreensão de uma educação que visa o desenvolvimento do educando. O desafio que brota destas Orientações Curriculares é criar as condições para que realmente as aulas de Filosofia favoreçam o desenvolvimento das habilidades e competências. A atividade refletiva, que é o específico da Filosofia, deve se manifestar nas aulas de Filosofia durante a leitura de textos filosóficos, na formulação de argumentos e no debate de idéias filosóficas e na produção de textos de cunho filosófico, de forma que os textos de filosofia sejam os subsidiadores.

O documento traz referências a outros documentos do próprio Ministério da Educação e de educadores que refletem a temática da Filosofia e seu ensino, como Silvio Gallo. Por exemplo, o documento afirma que “há de se concordar com Silvio Gallo: ‘Filosofia é processo e produto ao mesmo tempo; só se pode filosofar pela História da Filosofia, e só se faz história filosófica da Filosofia, que não é mera reprodução’”. Qual será a real motivação de usar entre as referências, Silvio Gallo? Gallo é um dos grandes expoentes que há anos vem refletindo o ensino de Filosofia no Ensino Médio. Será que o MEC tem usado deste e de outros acadêmicos, principalmente os consultores desse documento (Prof. Antonio Edmilson Paschoal e Prof. João Carlos Salles Pires da Silva), como estratégia discursiva de legitimação de suas orientações curriculares? Estas questões ficam em suspeita para reflexão...

4.2.5 Conteúdos de Filosofia

Nessa seção, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, referentes à disciplina de Filosofia, apresentam sugestões de conteúdos para aqueles que futuramente venham a

preparar um currículo ou material didático para a disciplina de Filosofia no Ensino Médio. Assim as Orientações Curriculares (BRASIL, v.3, 2006, p. 34) expressam:

A lista que se segue tem por referência os temas trabalhados no currículo mínimo dos cursos de graduação em Filosofia e cobrados como itens de avaliação dos egressos desses cursos, ou seja, os professores de Filosofia para o ensino médio. Trata-se de referências, de pontos de apoio para a montagem de propostas curriculares, e não de uma proposta curricular propriamente dita. Dessa forma, não precisam todos ser trabalhados, nem devem ser trabalhados de maneira idêntica à que costumam ser tratados nos cursos de graduação, **embora devam valer-se de textos filosóficos clássicos, cuidadosamente selecionados** [grifo meu], mesmo quando complementados por outras leituras e atividades. Os temas podem ensejar a produção de materiais e dão um quadro da formação mínima dos professores, a partir da qual podemos esperar um diálogo competente com os alunos.

Dessa forma, essas Orientações Curriculares (BRASIL, v.3, 2006, p. 34-35) apresentam a seguinte lista de conteúdos que podem ser trabalhados no Ensino Médio:

- 1) Filosofia e conhecimento; Filosofia e ciência; definição de Filosofia;
- 2) validade e verdade; proposição e argumento;
- 3) falácias não formais; reconhecimento de argumentos; conteúdo e forma;
- 4) quadro de oposições entre proposições categóricas; inferências imediatas em contexto categórico; conteúdo existencial e proposições categóricas;
- 5) tabelas de verdade; cálculo proposicional;
- 6) filosofia pré-socrática; uno e múltiplo; movimento e realidade;
- 7) teoria das idéias em Platão; conhecimento e opinião; aparência e realidade;
- 8) a política antiga; a República de Platão; a Política de Aristóteles;
- 9) a ética antiga; Platão, Aristóteles e filósofos helenistas;
- 10) conceitos centrais da metafísica aristotélica; a teoria da ciência aristotélica;
- 11) verdade, justificação e ceticismo;
- 12) o problema dos universais; os transcendentais;
- 13) tempo e eternidade; conhecimento humano e conhecimento divino;
- 14) teoria do conhecimento e do juízo em Tomás de Aquino;
- 15) a teoria das virtudes no período medieval;
- 16) provas da existência de Deus; argumentos ontológico, cosmológico, teleológico;
- 17) teoria do conhecimento nos modernos; verdade e evidência; idéias; causalidade; indução; método;
- 18) vontade divina e liberdade humana;
- 19) teorias do sujeito na filosofia moderna;

- 20) o contratualismo;
- 21) razão e entendimento; razão e sensibilidade; intuição e conceito;
- 22) éticas do dever; fundamentações da moral; autonomia do sujeito;
- 23) idealismo alemão; filosofias da história;
- 24) razão e vontade; o belo e o sublime na Filosofia alemã;
- 25) crítica à metafísica na contemporaneidade; Nietzsche; Wittgenstein; Heidegger;
- 26) fenomenologia; existencialismo;
- 27) Filosofia analítica; Frege, Russell e Wittgenstein; o Círculo de Viena;
- 28) marxismo e Escola de Frankfurt;
- 29) epistemologias contemporâneas; Filosofia da ciência; o problema da demarcação entre ciência e metafísica;
- 30) Filosofia francesa contemporânea; Foucault; Deleuze.

A seqüência de temas acima perpassa a História da Filosofia. Desse conjunto, o professor pode selecionar alguns tópicos para o trabalho em sala de aula. Além disso, o documento afirma que os professores “devem valer-se de textos filosóficos clássicos, cuidadosamente selecionados, mesmo quando complementados por outras leituras e atividades”. (BRASIL, v.3, 2006, p. 34).

Dessa forma, o documento vem condenar o ensino de Filosofia visto apenas como um somatório de idéias que o estudante deva decorar. Isso seria doutrinação e não reflexão, diálogo. “Um tal somatório manualesco e sem vida seria dogmático e antifilosófico”. (BRASIL, v.3, 2006, p. 35).

Essa lista contempla todo o conteúdo da disciplina História da Filosofia num curso de graduação de Filosofia, merecendo destaque a inclusão de filósofos franceses contemporâneos, como Foucault e Deleuze. Isso sinaliza que o documento abre a perspectiva de explorar os filósofos que o professor optar de acordo com sua formação. Ou seja, as orientações curriculares favorecem o ensino de uma filosofia plural e que possa estar ajudando a pensar a realidade. Mas isso, mais uma vez, depende da boa qualificação do professor de Filosofia. Portanto, o documento não impõe um tipo de filosofia.

Outra lacuna do documento em análise se refere ao fato de que, nas Orientações Curriculares, não se menciona qual o espaço, no ensino, dos conceitos filosóficos objetivados nos textos clássicos da História Filosofia e a relação entre a aprendizagem desses conteúdos e o desenvolvimento do pensamento dos estudantes. Diante disto alguns questionamentos surgem, entre os quais como: qual é a implicação de uma prática pedagógica que não tem

como foco o ensino de conceitos filosóficos? Como o professor, com apenas uma hora-aula semanal, tem condições de desenvolver competências e habilidades e ainda refletir à luz dos textos filosóficos clássicos?

4.2.6 Metodologia

Por fim, as Orientações Curriculares tratam da metodologia, defendendo que o aluno para desenvolver as competências esperadas ao final do ensino médio, não pode existir uma separação entre o conteúdo, a metodologia e as formas de avaliação. (BRASIL, v.3, 2006, p. 36). Este documento afirma que a metodologia mais usada é a aula expositiva:

Como se sabe, **a metodologia mais utilizada nas aulas de Filosofia é, de longe, a aula expositiva** [grifo meu], muitas vezes com o apoio do debate ou de trabalhos em grupo. A grande maioria dos professores adota os livros didáticos (manuais) ou compõe apostilas com formato semelhante ao do livro didático; mesmo assim, valem-se da aula expositiva em virtude da falta de recursos mais ricos e de textos adequados. Muitas vezes, o trabalho limita-se à interpretação e à contextualização de fragmentos de alguns filósofos ou ao debate sobre temas atuais, confrontando-os com pequenos textos filosóficos. Há, ainda, o uso de seminários realizados pelos alunos, pesquisas bibliográficas e, mais ocasionalmente, o uso de música, poesia, literatura e filmes em vídeo para sensibilização quanto ao tema a ser desenvolvido. (BRASIL, v.3, 2006, p. 36).

Ou seja, a metodologia mais empregada no ensino de Filosofia destoa da concepção de Filosofia que se pretende. O documento não consegue manter a coerência em apresentar uma metodologia que possa estar em sintonia com os objetivos que se pretende alcançar com a filosofia no ensino médio. Ao mesmo tempo que o documento vem defender que a aula de filosofia não é passiva, não é transmissão de informação, mas é produção, é atividade filosófica, em contraposição afirma que a metodologia mais usada é a aula expositiva. Essa postura do professor em sala de aula reforça o método de transmissão passiva de informações conceituais da História da Filosofia, como se a Filosofia fosse cabedal de nomes, datas, conceitos e idéias que o aluno do ensino médio deve memorizar para adquirir conhecimentos de Filosofia.

Outro desafio diagnosticado pelo documento é a falta de formação específica em Filosofia, pois boa parte dos professores de Filosofia tem formação em outras áreas. Sendo assim, um texto filosófico é interpretado à luz da formação do historiador, do pedagogo, do geógrafo, entre outros. O documento cita também a análise que René Silveira, professor da Unicamp e companheiro de Silvio Gallo nas discussões sobre o Ensino de Filosofia, faz a

respeito da desqualificação do professor de Filosofia que tem “práticas de ensino espontaneístas e muito pouco rigorosas, que acabam conduzindo à descaracterização tanto da Filosofia quanto da Educação”. (Silveira apud BRASIL, v.3, 2006, p. 36).

Repetindo a ênfase dada desde o início do documento, mais uma vez tal documento explicita a centralidade da História da Filosofia na estruturação curricular e mesmo no desenho das práticas pedagógicas da disciplina.

Além disso, devido à oscilação da presença da disciplina de Filosofia na grade curricular, as discussões dos pesquisadores da área, por necessidade do próprio contexto histórico, acabaram dirigidas mais para a afirmação de sua importância e sobre as questões legais que às questões pedagógicas. Dessa forma, o documento apresenta uma lacuna enorme ao não sugerir metodologias possíveis de ajudar a Filosofia a cumprir sua missão na formação dos educandos. Ou seja, acaba faltando uma discussão em relação a uma articulação com a prática pedagógica. Nesse sentido, poderia problematizar quais seriam os regimes de verdade que estão permeando o retorno da disciplina de Filosofia no currículo do Ensino Médio.

Assim se expressa Rocha (2008, p. 46) sobre este documento oficial do MEC:

Como uma descrição da realidade pedagógica do ensino de Filosofia, o texto é perfeito; como um programa de trabalho, parece ser o anúncio de um desastre, uma forma educada de dizer que a nossa política para o ensino de Filosofia resume-se nisso: vamos fazer o possível e torcer para que dê certo.

Além disso, Rocha (2008, p. 46), que é pesquisador sobre o ensino de filosofia na escola média, instiga ainda mais o debate com a sua reflexão:

De um lado custa imaginar o Ministério da Educação decretando, de cima para baixo, conteúdos e metodologias filosóficas, pois se foi o tempo disso, para encurtar o assunto. De outro lado, quem da sociedade civil filosófica, arriscará seus centavos numa cruzada nacional em prol dessa ou daquela proposta de ensino? Estamos sozinhos, maiores abandonados diante desse desafio, imprensados entre os que riem da idéia de trabalhar nesses fracassados aparelhos chamados “escola” e os que ampliam seus pequenos negócios de assessorias de ensino de Filosofia.

A partir dessa constatação da existência de ambigüidades ou contrariedades nos documentos oficiais, nossa atenção se volta para a análise da concepção de currículo presente nos mesmos.

4.3 A CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO PRESENTE NOS DOCUMENTOS OFICIAIS

Na caracterização do que consiste um currículo há um consenso na via negativa: não deve ser confundido com uma lista de conteúdos e atividades. Analisando-se alguns documentos oficiais, percebem-se algumas reflexões desenvolvidas sobre a concepção de currículo.

No documento do Ministério da Educação “Orientações Curriculares para o Ensino Médio”, em seu v.1, lê-se:

O currículo é a expressão dinâmica do conceito que a escola e o sistema de ensino têm sobre o desenvolvimento dos seus alunos e que propõe a realizar com e para eles. Portanto, qualquer orientação que se apresente não pode chegar à equipe docente como prescrição quanto ao trabalho a ser feito. (BRASIL, v.1, 2006, p. 9).

O mesmo documento já havia feito uma referência à palavra “expressão” em uma direção argumentativa semelhante: “[...] a política curricular deve ser entendida como expressão de uma política cultural, na medida em que seleciona conteúdos e práticas de uma dada cultura para serem trabalhados no interior da instituição escolar”. (BRASIL, v.1, 2006, p. 8). Dentro dessa perspectiva, Rocha (2008, p. 94) reflete a possibilidade de se falar em “expressivismo curricular”, ou seja, o currículo seria “uma manifestação de fundo cultural, fracamente cognitivo, e sua vida pública e escrita apenas disfarça sua natureza expressiva” (ROCHA, 2008, p. 94). Essa impressão é reforçada pelo cuidado do texto com a natureza das orientações, que não devem se apresentar como “prescrição”. Mas o traço principal da conceituação reside na seleção de conteúdos e práticas de uma “dada cultura” para trabalhá-los na escola.

O documento “Orientações Curriculares para o Ensino Médio” apresenta outros discursos sobre currículo, quando discorre sobre outras áreas de conhecimento. Quando discorre sobre Conhecimentos de Artes, o documento diz o seguinte: “compreendendo o currículo como algo em processo permanente de construção e fruto de valores referendados por meio da ação coletiva...” (BRASIL, v.1, 2006, p. 201). O documento ao falar da área de Educação Física afirma que “longe de um simples consenso, currículo é campo de luta; luta por quais saberes, valores e formas de socialização farão parte da vida dos alunos”. (BRASIL, v.1, 2006, p. 225).

Segundo Rocha (2008, p. 98), um dos pontos obscuros do pensamento curricular brasileiro é o conjunto de esperanças que usualmente são depositadas na interdisciplinaridade e na contextualização das disciplinas escolares. “As caracterizações da interdisciplinaridade

que se encontram nos documentos oficiais padecem de alguns problemas. Por exemplo, o conhecimento escolar é frequentemente diagnosticado como sendo estanque, compartimentalizado” (ROCHA, 2008, p. 98). Tal diagnóstico é apresentado no documento oficial intitulado Parâmetros Curriculares Nacionais:

A tendência atual, em todos os níveis do ensino, é analisar a realidade segmentada, sem desenvolver a compreensão dos múltiplos conhecimentos que se interpenetram e conformam determinados fenômenos. Para esta visão segmentada contribui o enfoque meramente disciplinar que, na nova proposta de reforma curricular, pretendemos superar pela perspectiva interdisciplinar e pela contextualização dos conhecimentos. (BRASIL, 2000, p. 21).

Analisando os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, constata-se que as caracterizações da interdisciplinaridade são vagas e raramente são feitas de forma positiva, pois se faz uso de uma linguagem frequentemente obscura e evasiva, como pode ser observado a seguir:

Na perspectiva escolar, a interdisciplinaridade não tem a pretensão de criar novas disciplinas ou saberes, mas de utilizar os conhecimentos de várias disciplinas para resolver um problema concreto ou compreender um determinado fenômeno sob diferentes pontos de vista. Em suma, a interdisciplinaridade tem uma função instrumental. Trata-se de recorrer a um saber diretamente útil e utilizável para responder às questões e aos problemas sociais contemporâneos. Na proposta de reforma curricular do Ensino Médio, a interdisciplinaridade deve ser compreendida a partir de uma abordagem relacional, em que se propõe que, por meio da prática escolar, sejam estabelecidas interconexões e passagens entre os conhecimentos através de relações de complementaridade, convergência ou divergência. (BRASIL, 2000, p. 21)

Portanto, diante destas evasivas caracterizações da interdisciplinaridade, as potencialidades da Filosofia podem provocar vários deslocamentos quando valorizada em sua capacidade de transitar pelas mais diversas áreas da experiência humana e desde que sejamos capazes de fazer mais do que simplesmente indicar vagos temas, descritos em linguagem ainda mais vaga e evasiva.

4.4 O ENSINO DE FILOSOFIA, O SUJEITO E AS CONTRIBUIÇÕES DA PERSPECTIVA CURRICULAR PÓS-CRÍTICA

A questão do sujeito presente nos documentos oficiais sinaliza para uma perspectiva homogênea. Por isso, deseja-se problematizar o sujeito que está sendo constituído dentro deste sistema que massifica os alunos e generaliza um mesmo processo de controle sobre

todos. Os documentos oficiais em alguns momentos chegam a propor uma formação de sujeito crítico, pensante, reflexivo, numa perspectiva mais humanista, mas dentro da escola e na sociedade não há consonância com esse ideal. A sociedade na modernidade líquida é marcadamente consumista, como analisa Bauman, transformando também a educação num bem de consumo. De igual forma, a atribuição da finalidade da educação e do ensino de Filosofia em vista do exercício da cidadania, configura-se como um modismo e um reducionismo da contribuição da própria Filosofia. Devido a isso, deseja-se problematizar a questão com as contribuições da perspectiva curricular pós-crítica, principalmente destacando a ênfase que se pode dar na diferença em vez da homogeneidade.

Os documentos oficiais também apontam para uma concepção totalizadora e unitária da realidade e têm dificultado uma abordagem relacional da diferença e podem até propiciar a construção de estereótipos sobre a diferença que atuam no sentido de exclusão do outro.

Para Corazza (2010, p. 104), uma teoria curricular na perspectiva pós-crítica não aceita conviver com as propostas curriculares oficiais dos governos liberais, pois constata que tais currículos fundamentam-se no princípio de uma totalizadora identidade-diferença nacional. Tais propostas curriculares, ao reconhecerem os diferentes e ao falar de suas diferenças, utilizam-se da tal identidade nacional para tratá-los como desvios ou ameaças. Agindo assim, esses padrões operam como instrumentos para reforçar as desigualdades, discriminar ou suprimir as vozes e as histórias dos diferentes.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000, p. 89), “a nova legislação educacional brasileira (...) enfatiza a competência da Filosofia para promover, sistematicamente, condições indispensáveis para a formação da cidadania plena”. Como os parâmetros são inspiradores dos projetos pedagógicos, a filosofia pode estar referendando uma imagem ideal de ser humano e de cidadania, nessa articulação do universal com o particular. Segundo Danelon (2010, p. 121),

A filosofia institucionalizada torna-se uma disciplina da grade curricular inserida, portanto, nesta tessitura ideológica e nos discursos hegemônicos que se ramificam na vida social; está sujeita a toda interferência dos discursos oficiais que refletem uma visão de mundo, um conjunto de valores, uma concepção de indivíduo e de sociedade, bem como um ideal de ser humano a ser formado.

Ou seja, a filosofia pode se tornar um instrumento de vinculação de determinados valores e de determinadas concepções de mundo. Mesmo sabendo que a neutralidade é impossível, pois todo discurso vincula valores, idéias e ideologia, não se pode atribuir à Filosofia a tarefa de propagar discursos hegemônicos, abstraindo-se dela a diversidade de

conceitos, bem como de interpretações e visões de mundo que se encontram na história da filosofia. Sendo assim, a filosofia poderia debruçar seu olhar sobre si mesma, nesse novo contexto de disciplina obrigatória no currículo escolar. Para Danelon (2010, p. 122)

Refletir sobre os sentidos da filosofia se configurar como uma componente curricular dentro de uma instituição educativa merece a atenção de todos que tomam a filosofia, não como solução, mas como um problema, como uma obra aberta e em constante mutação. Não se apegar ao instituído, mesmo aquele desejado por nós; desconstruir os argumentos, ler na entrelinhas, desvelar os interesses subjacentes aos discursos, é a tarefa daqueles que navegam pela filosofia. Não há compromisso com a verdade, não há paz para a filosofia.

A perspectiva pós-crítica de currículo implica em concebê-lo como relações de poder, no qual o currículo transmite visões sociais e particulares e interessadas. Dessa forma, o conhecimento vinculado nas disciplinas curriculares desempenha o papel de construir subjetividades. Segundo Goodson (1995, p. 10), “o currículo é construído para ter efeito sobre as pessoas. As instituições escolares processam mais do que conhecimento, processam pessoas”. Sendo assim, os documentos oficiais expressam um modelo de ser humano que deve ser formado pela educação e para tal, os componentes curriculares desempenham papel decisivo nesta empreitada. Nesse caso, as disciplinas que compõem o currículo exercem um efetivo controle sobre os educandos, na medida em que exclui o diferente, modelando o ideal de sujeito para a sociedade. Segundo Silva e Moreira (1995, p. 10), “na escola, considerou-se os componentes curriculares como o instrumento por excelência de controle social que se pretendia estabelecer. Coube, assim, à escola inculcar os valores, as condutas e os hábitos ‘adequados’ ”.

Diante dessa análise, algumas reflexões podem ser levantadas em torno do papel da filosofia como disciplina:

Advogamos, nesse contexto, a presença da filosofia nas escolas, porém uma presença que resguarde a pluralidade e a diversidade da filosofia; uma presença que resguarde à filosofia sua autonomia de todo discurso hegemônico; uma presença que lhe assegure sua autarquia discursiva e conceitual. É contra determinadas visadas, interesses e utilidades, sejam elas ideológicas, religiosas ou valorativas, a qual a filosofia pode servir de tessitura teórica que advogamos por uma filosofia como obra aberta, que ultrapasse as fronteiras instituídas e que proporcione aos educandos as mais diversas experiências conceituais possíveis dentro deste horizonte perene que é a filosofia. (DANELON, 2010, p. 126).

Conclui-se então que a escola pode ser um espaço para o desfile, não de filosofia, ou de “A Filosofia”, mas de filosofias em sua mais ampla diversidade conceitual e heterogeneidade discursiva, como também já fora preconizada pelas Orientações Curriculares,

ao defender a multiplicidade de perspectivas, que com certeza agradou os pesquisadores da área. É preciso, para tanto, a filosofia resguardar aquilo que ela tem de mais precioso, a saber, sua liberdade, sua autonomia de qualquer forma de poder hegemônico, de qualquer discurso instituído, de qualquer verdade universalizada. É concebendo a filosofia como projeto sempre aberto e em construção, como metamorfose conceitual, que se deseja que ela faça parte, de forma efetiva, do cotidiano da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho foi discutir e problematizar a discursividade, o sujeito e as relações de poder-saber que permearam a discussão em torno do ensino de Filosofia no currículo do Ensino Médio, através da análise discursiva de alguns documentos oficiais. Essa pesquisa não quer apresentar um paradigma do ensino de Filosofia como disciplina, pois propor paradigmas é caminhar em sentido oposto ao que propõe na contemporaneidade. O embasamento pós-estruturalista evoca o não unitarismo, a quebra de paradigmas tidos como linhas mestras que guiam o pensamento científico, sobretudo nas ciências humanas.

A partir dos estudos das teorias curriculares, concebemos o currículo como um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, discurso e regulação, onde ainda se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Fundamentado na perspectiva foucaultiana, compreendemos que o sujeito é um produto, o qual se constitui na articulação entre saberes e poderes, num campo discursivo, ou seja, é uma construção realizada, historicamente, pelas práticas discursivas. Com estes embasamentos teóricos, analisamos, de maneira especial, dois documentos oficiais: a LDB 9394/96 e as Orientações Curriculares para o Ensino de Filosofia.

Primeiramente, quero partilhar a experiência da travessia percorrida nestes quase dois anos de pesquisa. O sujeito-pesquisador deixou-se envolver pela perspectiva foucaultiana da suspeita e assumiu esta atitude diante dos documentos analisados e das leituras realizadas. Os caminhos percorridos ao longo deste trabalho suscitaram-me o ensejo ainda maior de prosseguir nesta caminhada, pois ela não tem fim. É um constante movimento de resistir, desconstruir e construir novamente. Nesse processo, uma outra posição de sujeito também emergiu, o sujeito-professor, consciente dos desafios da docência da disciplina de Filosofia na contemporaneidade. Esse sujeito-professor foi atravessado pela tensão e conflito da reflexão, sendo que a própria Filosofia nos desinstala, pois:

A Filosofia é tensional, pois nos tira do lugar comum num chamamento para a inquietude. Em outras palavras, a filosofia, por ser diversa e plural, não se encontra no lugar da verdade universal e inquestionável, ou de conceitos que bastam a si mesmo. Ela é tensional porque o texto filosófico nos tira do território da certeza, lançando-nos no desconforto (...). Dada a pluralidade de filosofias que trata destas questões, o aluno se vê jogado no lugar da inquietação em não ter respostas definitivas, obrigando-o a produzir argumentos, falas e textos como produto de sua reflexão filosófica. (DANELON, 2010, p. 115).

A inquietação filosófica abre constantemente novas perspectivas e horizontes reflexivos. Sendo assim, essa pesquisa quer ser o início para outras problematizações, discussões e análises. Para isso, se serve das reflexões de Derrida, que tece algumas considerações sobre a questão do direito à filosofia.

Primeiramente, Derrida afirma que o direito à Filosofia é cosmopolita, isto é, não pode ser reduzido a uma nação ou apenas a uma cultura, indo além, inclusive dos dois modelos tradicionalmente hegemônicos na filosofia mundial: o continental e o anglo-saxão analítico:

Uma certa história, notadamente mas não só uma história colonial, constitui esses dois modelos em referências hegemônicas no mundo inteiro. O direito à filosofia passa não apenas por uma apropriação desses dois modelos concorrentes e, no limite, de todo modelo por todos e por todas (...), o direito de todos e de todas à filosofia passa também pela reflexão, pela mudança e pela desconstituição dessas hegemonias, pelo acesso a lugares e eventos filosóficos que não se esgotam nessas duas tradições dominantes nem nessas línguas (DERRIDA, 2004, p.23).

A Filosofia teve a sua origem na Grécia, em uma determinada língua e cultura, ou seja, ela foi grega no início, e rapidamente se tornou multicultural, tornando-se patrimônio de todos os povos, de uma única e mesma humanidade.

a filosofia jamais foi o desdobramento responsável de uma única destinação originária ligada à língua única ou ao lugar de um só povo. A filosofia não tem uma só memória. Sob o seu nome grego e em sua memória européia, ela sempre foi bastarda, híbrida, enxertada, multilinear, poliglota e cumpre-nos ajustar nossa prática da história da filosofia, da história e da filosofia, a essa realidade que foi também uma chance e que permanece mais do que nunca uma chance. O que eu digo aqui da filosofia pode-se dizer igualmente, e pelas mesmas razões, do direito e da democracia (DERRIDA, 2004, p. 21-22).

Embora a Filosofia até o momento tenha sido produzida em língua grega, latina, árabe, alemã, inglesa ou francesa, isso não significa que não se pode filosofar em outras línguas. Uma política do direito à filosofia para todos e para todas não é somente uma política da ciência e da técnica, mas uma política do pensamento, que respeite a autonomia irredutível da filosofia diante das ciências e das religiões:

Tendo-se em conta o que liga a ciência à técnica, à economia, aos interesses político-econômicos ou político-militares, a autonomia da filosofia em face da ciência é tão essencial à prática de um direito à filosofia quanto a autonomia em face das religiões é essencial para quem queira que o acesso à filosofia não seja interdito a nenhuma pessoa, homem ou mulher. Eu faço aqui alusão ao que em cada área cultural, lingüística, nacional religiosa, possa limitar o direito à filosofia por razões sociais, políticas ou religiosas, devido à pertença a uma classe, a uma idade, a um sexo – ou a tudo isso ao mesmo tempo. (DERRIDA, 2004, p. 25).

O acesso ao pensamento autônomo, ao filosofar, é um direito de todos. Todos têm o direito de saber os fundamentos últimos do seu pensamento, se ele é realmente seu pensamento ou imposto por uma ideologia externa. A Filosofia é fruto do pensar e o pensamento é universal. Sendo assim, a Filosofia deve ser também universal. O Direito universal à Filosofia justifica a sua institucionalização como disciplina:

Embora a filosofia não se resuma nesses momentos institucionais ou pedagógicos, é evidente por si que todas as diferenças de tradição, de estilo, de língua, de nacionalidade filosófica são traduzidas ou encarnadas em modelos institucionais ou pedagógicos, às vezes até produzidas por essas estruturas (a escola, o colégio, o liceu, a universidade, as instituições de pesquisa) (DERRIDA, 2004, p. 26).

A discussão levantada nessa pesquisa sobre o lugar da Filosofia no currículo do Ensino Médio não pretende contestar o ensino técnico-científico. Esse é indispensável para o desenvolvimento da humanidade e da própria filosofia. Mas o progresso científico deveria vir acompanhado de um crescimento e amadurecimento do espírito crítico. Por isso, o direito à filosofia se torna ainda mais urgente.

Se por um lado o fato da institucionalização da disciplina de Filosofia no Ensino Médio é uma grande vitória para o ensino de Filosofia em nosso país, por outro lado poderia também problematizar do porquê, no Brasil, esse direito não ser aplicado em moldes razoáveis, principalmente com carga horária suficiente, aos alunos do Ensino Fundamental, pois ajudaria na formação crítica e reflexiva dos alunos, ajudando-os no discernimento das situações cotidianas. Sem o ensino curricular da Filosofia, os adolescentes do Ensino fundamental ficam individualmente mais vulneráveis e sujeitos aos diversos níveis de manipulação. Essa situação ilustra muito bem as conseqüências da ausência da Filosofia em todos níveis da educação básica.

Essas reflexões foram despertadas a partir dessa pesquisa... e outras discussões podem emergir... O importante é não deixar de problematizar... de questionar... de suspeitar... pois não existe uma Filosofia, mas uma multiplicidade de perspectivas, que não deve ser reduzida a uma voz unilateral.

REFERÊNCIAS

- AGÊNCIA CÂMARA. Ensino Obrigatório de Sociologia volta ao Congresso, 09/10/2001. Disponível em: <http://direito2.com/acam/2001/out/9/ensino-obrigatorio-de-sociologia-volta-ao-congresso>. Acesso em: 16.jan.2012.
- ALMEIDA; Felipe Quintão de; GOMES, Ivan Marcelo; BRACHT, Valter. *Bauman e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- ALVES, Dalton José. *A filosofia no Ensino Médio: ambigüidades e contradições na LDB*. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. *Filosofando: Introdução à Filosofia*. 3.ed. São Paulo: Moderna, 2010.
- BAUMAN, Zygmunt. *Globalização: as conseqüências humanas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- BAUMAN, Zygmunt. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BAUMAN, Zygmunt. *Vida líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.
- BIRMAN, Joel. O sujeito desejante na contemporaneidade. Conferência de abertura da II Seminário de Estudos em Análise do Discurso, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.
- BONETTI, Lindomar Wessler. Exclusão, Inclusão e cidadania no ideário neoliberal. In: ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto; BONETTI, Lindomar Wessler (Orgs). *Educação e Cidadania no Neoliberalismo: da experiência à análise crítica*. Campinas: Mercado das Letras, 2008.
- BRANDÃO, Helena H. Nagamine. *Introdução à análise do discurso*. 3ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1994.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. Ribamar Alves. Projeto de Lei 1641. 06 ago. 2003. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=127294>. Acesso: 16.jan.2012.
- BRASIL. Diário da Câmara dos Deputados. Projeto de Lei n. 3.178, de autoria Pe. Roque Zimmermann, 7 jun. 1997. p. 15307-15309. Disponível em: http://imagem.camara.gov.br/dc_20.asp?selCodColecaoCsv=D&DataIn=07/06/1997&txpagina=15307&altura=650&largura=800. Acesso: 16.jan.2012.
- BRASIL. Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996. *Diretrizes e Bases da Educação Brasileira*, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagem, códigos e suas tecnologias*. v.1. Brasília, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: ciências humanas e suas tecnologias*. v.3. Brasília, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)*. Brasília, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução CEB n. 3*, de 26 de junho de 1998. Disponível em: <portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf>. Acessado em: 30/11/2011.

CANIVEZ, Patrice. *Educar o cidadão?* 2.ed. Campinas: Papyrus, 1991.

CARTOLANO, Maria Teresa Penteado. *Filosofia no ensino do 2º grau*. São Paulo: Cortez, Editora Associados, 1985.

CHAUÍ, Marilena. *Filosofia*. Série Novo Ensino Médio. São Paulo: Ática, 2009.

CHAUÍ, Marilena. *Introdução à História da Filosofia: dos pré-socráticos a Aristóteles*. 2.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

CORACINI, Maria José. *Um fazer persuasivo: o discurso subjetivo da ciência*. S. Paulo: EDUC; Campinas: Pontes, 1991.

DALBERIO, Maria Célia Borges. *Neoliberalismo, Políticas Públicas e a Gestão Democrática na Escola Pública de Qualidade*. São Paulo: Paulus, 2009.

DANELON, Márcio. Ensino de Filosofia e Currículo. In: *Cadernos de História da Educação*. v.9. n.1. jan/jul.2010.

DELEUZE, Gilles. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 2005.

DEMO, Pedro. *A nova LDB: ranços e avanços*. 6.ed. Campinas: Papyrus, 1997.

DERRIDA, Jacques. O direito à Filosofia do ponto de vista cosmopolítico. In: GUINSBURG, J. (Org.). *A paz perpétua: um projeto para hoje*. São Paulo: Perspectiva, 2004.

DINIZ, Melissa. Professores temem falta de qualificação. *Folha de São Paulo*. São Paulo. C3, 20 set. 2001. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff1806200215.htm>>. Acesso em: 16 jan. 2012.

DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FAIRCLOUGH, Normam. *Discurso e Mudança Social*. Brasília: UnB, 2001.

FOUCAULT, Michel. *A Arqueologia do Saber*. 7.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. 3. ed. São Paulo: Loyola, 1996.
- FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- FOUCAULT, Michel. *Em defesa da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade: o uso dos prazeres*, v..2. Rio de Janeiro: Graal, 1994.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. 18.ed. Rio de Janeiro: Graal, 2003.
- FOUCAULT, Michel. *Nascimento da biopolítica*. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.
- FOUCAULT, Michel. *O Sujeito e o Poder*. Apêndice. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995
- FOUCAULT, Michel. *Segurança, território, população*. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Vozes, 1989.
- FREIRE, Leticia de Luna. Seguindo Bruno Latour: notas para uma antropologia simétrica. In: *Comum*. v.11, n. 26, p. 46 – 65. Rio de Janeiro: jan./jun. 2006
- GADOTTI, Moacir. *Concepção dialética da educação: um estudo introdutório*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1984.
- GALLO, Silvio. Filosofia, Educação e cidadania. In: PEIXOTO, Adão José (Org). *Filosofia, Educação e Cidadania*. 2.ed. Campinas: Alínea, 2004.
- GALLO, Silvio. A Orquídea e a Vespa - Transversalidade e Currículo Rizomático. In: *Currículo e Contemporaneidade: questões emergentes*. GONSALVES, Elisa Pereira (Org.). Campinas: Alínea, 2011.
- GENTILI, P. (Org.) Neoliberalismo e Educação: manual do usuário. In: SILVA, T. T.; GENTILI, P. *Escola S. A. Quem ganha e quem perde no mercado educacional no liberalismo*. Brasília: CNTE, 1996.
- GOODSON, Ivor. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- KARNAL, Leandro. Revolução Americana: Estados Unidos, liberdade e cidadania. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Bassanezi (Orgs). *História da Cidadania*. São Paulo: Contexto, 2008.
- LARROSA, Jorge. SKLIAR, Carlos. Babilônios somos. A modo de apresentação. In: LARROSA, Jorge. SKLIAR, Carlos (orgs) *Habitantes de Babel: Políticas e políticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LOCKE, John. *Segundo Tratado sobre o Governo Civil: ensaio sobre a origem, os limites e os fins verdadeiros do governo civil*. Petrópolis: Vozes, 1994.

MACEDO, Sidnei Roberto. *Currículo: campo, conceito e pesquisa*. Petrópolis: Vozes, 2007.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. In: *Educ. Soc.*, v.27, n. 94, p. 47-69. Campinas: jan./abr. 2006.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. 11.ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Manifesto do partido comunista*. São Paulo: Global, 1988.

MELO, Z. F. de. A falácia do discurso neoliberal. *Revista AEC*, n.100, p.21-31. Porto Alegre, 1996.

MONDAINI, Marco. Revolução Inglesa: o respeito aos direitos dos indivíduos. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Bassanezi (Orgs). *História da Cidadania*. São Paulo: Contexto, 2008.

NALLI, Marcos Alexandre Gomes. Sobre o conceito foucaultiano de “discurso”. In: Luiz B. L. Orlandi (Org.). *A Diferença*. Campinas: Editora da Unicamp, 2005, v.1, p. 151-169.

NELSON, Cary; TREICHLER, Paulo A.; GROSSBERG, Lawrence. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos Estudos Culturais em Educação*. 9.ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

NIETZSCHE, Friedrich. *A Gaia Ciência*. Lisboa: Relógio D'Água, 1998.

NIETZSCHE, Friedrich. *Assim falou Zaratustra*. São Paulo: Círculo do Livro, 1983.

NIETZSCHE, Friedrich. *Escritos sobre Educação*. São Paulo, Loyola. 2003.

ODALIA, Nilo. Revolução Francesa: a liberdade como meta coletiva. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Bassanezi (Orgs). *História da Cidadania*. São Paulo: Contexto, 2008.

OGIBA, Sonia M. M. A produção do conhecimento didático e o pós-estruturalismo: potencialidades analíticas. IN: VEIGA-NETO, Alfredo J. (org). *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995.

PANIAGO, Maria de Lourdes Faria dos Santos. *A analítica do poder em Michel Foucault*. Anais do XXIII Congresso de Educação do Sudoeste Goiano. Universidade Federal de Goiás. Campus Jataí. ISSN: 1982-0186, 2007. Disponível em: <<http://revistas.jatai.ufg.br/index.php/acp/article/view/127/120>>. Acesso em: 07.11.11.

PETERS, Michael. *Pós-estruturalismo e filosofia da diferença: uma introdução*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

POPKEWITZ, Thomas S. História do Currículo, Regulação Social e Poder. In SILVA, Tomaz Tadeu da. *O sujeito da Educação*. 6.ed. Petrópolis: Vozes. 2008.

PORTOCARRERO, Vera. Práticas sociais de divisão e constituição do sujeito. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs). *Figuras de Foucault*. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Lei n. 11.684, de 2 de junho de 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm>. Acesso: 16.jan.2012.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Mensagem n. 1.073, de 8 de outubro de 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/veto_total/2001/Mv1073-01.htm>. Acesso: 16.jan.2012.

Presidente veta novas disciplinas. *Folha de São Paulo*. São Paulo, C3, 10 out. 2001. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff1010200106.htm>>. Acesso: 16.jan.2012.

REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario. *História da Filosofia: do humanismo a Kant*. v.2. 3.ed. São Paulo: Paulus, 1990.

RESENDE, Viviane de Melo; RAMALHO, Viviane. *Análise de Discurso Crítica*. São Paulo: Contexto, 2006.

ROCHA, Ronai Pires da. *Ensino de Filosofia e Currículo*. Petrópolis: Vozes, 2008.

RUBY, Christian. *Introdução à Filosofia Política*. São Paulo: UNESP. 1998.

SARAIVA, K & VEIGA-NETO, A. Modernidade líquida, Capitalismo Cognitivo e Educação Contemporânea, Educação & Realidade, 34(2), mai/ago, 2009. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/8300>. Acessado em: 08.jan.2012.

SAVIANI, Demerval. *A nova lei da educação: LDB – trajetória, limites e perspectivas*. Campinas: Autores Associados, 1997.

SAVIANI, Demerval. *A nova lei da educação: LDB – trajetória, limites e perspectivas*. Campinas: Autores Associados, 1997.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e Identidade Social: territórios contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos Estudos Culturais em Educação*. 9.ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001a.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidades Terminais: As Transformações na Política da Pedagogia e na Pedagogia da Política*. Petrópolis: Vozes, 1996.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001b.

SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flávio. *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flávio (Orgs). *Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. 6.ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

SINGER, Paul. A cidadania para todos. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Bassanezi (Orgs). *História da Cidadania*. São Paulo: Contexto, 2008.

TAVARES, Carla Nunes Vieira. A identidade surda do surdo que se quer fazer ouvir. In: *Horizontes*. Dossiê, Identidade e Educação. v.26. n.2. Julho/Dezembro, 2008.

THIRY-CHERQUES, Hermano Roberto. À moda de Foucault: um exame das estratégias arqueológica e genealógica de investigação. *Lua Nova* [online]. 2010, n.81, pp. 215-248. ISSN 0102-6445.

VÁZQUES, Adolfo Sanches. *Filosofia e Circunstâncias*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo e Interdisciplinaridade. In: MOREIRA, Antonio Flávio B. et.alii (Orgs). *Currículo: Questões Atuais*. Campinas: Papirus, 1997.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault e a Educação*. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

WOORDWARD, Kathryn. Identidade e Representação: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da Silva (Org.). *Identidade e Diferença*. 9.ed. Petrópolis: Vozes, 2009.