



**A FILOSOFIA NEOLIBERAL E SEUS REFLEXOS
NO (NÃO) ENSINO DE FILOSOFIA NA
EDUCAÇÃO SECUNDÁRIA BRASILEIRA:
REFLEXÕES A PARTIR DA LDB/96**

***THE NEOLIBERAL PHILOSOPHY AND
CONSEQUENCES OF (NO) TEACHING
PHILOSOPHY ON BRASILIAN HIGH SCHOOL:
REFLECTIONS FROM LDB/96***

ROCHA, Raryson Maciel¹

RESUMO

O ensino de Filosofia na educação secundária brasileira tornou-se obrigatório a partir da Lei nº 11.684 de 2 de junho de 2008. Desta forma, embora aparecendo apenas nos três anos do ensino médio como disciplina obrigatória, a mencionada Lei rompeu com uma trajetória de políticas que rejeitaram a presença da disciplina na educação básica brasileira. A mais recente rejeição ocorreu com a aprovação e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996. Nela o ensino de Filosofia na educação secundária ficou relegado à “simplicidade” de tema transversal mesmo a mencionada lei ter considerado seu ensino importante na formação do discente. O presente trabalho tem por objetivo esclarecer os reais motivos da não obrigatoriedade de seu ensino a partir da LDB/96, relacionando essa não obrigatoriedade com o novo sistema político-econômico que adentrou no Brasil na década de 1980 e foi levado a cabo por seu Governo a partir da década 1990. Dessa forma, a presença do ensino de Filosofia na educação secundária brasileira a partir da década 90 do século passado, precisa ser entendida por meio de uma reflexão acerca do contexto político-econômico e social vivido no país, assim como por meio das intenções políticas do Governo da época.

Palavras-chave: Filosofia. LDB/96. Neoliberalismo.

ABSTRACT

The teaching of philosophy in the Brazilian secondary education became mandatory from the Law No. 11684 of 2 June 2008. Thus, although appearing only in the three years of high school as a compulsory subject, the aforementioned Law broke with a history of political who rejected the presence of discipline in the Brazilian basic education. The latest rejection took place with the approval and the Law of Directives and Bases of Education in 1996. In her teaching philosophy in secondary education was relegated to the "simplicity" of crosscutting theme even mentioned law have considered its important teaching in the formation of student. This paper aims to clarify the real reasons for non-compulsory of his teaching from the LDB/96, relating that the cable is not mandatory with the new political and economic system that entered in Brazil in the 1980s and was taken by his Government from the early 1990. Thus, the presence of the philosophy of education in Brazilian secondary education from the early 90s of last century, needs to be understood by a reflection on the political, economic and social context lived in the country, as well as through the political intentions of the government of the time.

Keywords: Philosophy. LDB/96. Neoliberalism.

¹ Possui pós-graduação Lato Sensu em Filosofia e Ensino de Filosofia pelo Centro Universitário Católica Claretiano (2016). É graduado em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (2015). Atualmente exerce função de secretário na Faculdade de Letras da UFPA (FALE), no Campus Universitário do Marajó-Breves (CUMB). É membro do Conselho Deliberativo da FALE/CUMB. CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1746399972507887>.



Introdução

O ensino de Filosofia na educação secundária brasileira tornou-se obrigatório a partir da Lei nº 11.684 de 2 de junho de 2008. Desta forma, embora aparecendo apenas nos três anos do ensino médio como disciplina obrigatória, a mencionada Lei rompeu com uma trajetória de políticas que rejeitaram a presença da disciplina na educação básica brasileira.

A mais recente rejeição ocorreu com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996 sob o número 9394/96. Nela o ensino de Filosofia na educação secundária ficou relegado à “simplicidade” de tema transversal mesmo a mencionada lei considerando seu ensino importante na formação do discente.

O presente trabalho tem por objetivo esclarecer os reais motivos da não obrigatoriedade de seu ensino a partir da LDB/96, relacionando a não obrigatoriedade com o novo sistema político-econômico que adentrou o Brasil na década de 1980 e foi levado a cabo por seu governo a partir da década 1990. Dessa forma, a presença do ensino de Filosofia na educação secundária brasileira a partir da década 90 do século passado, precisa ser entendida por meio de uma reflexão acerca do contexto político-econômico e social vivido no país, assim como por meio das intenções políticas do Governo da época.

Antes de entender como a política econômica do Brasil influenciou diretamente para essa concepção de ensino da Filosofia, achamos necessário apresentar ao leitor, através de trechos da Lei, isto é, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação aprovada em 1996 e dos documentos que dela seguem, o espaço garantido para seu ensino no final da educação básica.

A Filosofia e a LDB/96: contradições na lei

Para iniciarmos a discussões devemos

nos reportar ao Art. 36 da lei nº 9394/96, mais especificamente em seu §1º, Inciso III, em que consta que ao final da educação básica, isto é, com o término do ensino médio, todo educando deve demonstrar “domínios dos conhecimentos de filosofia e sociologia necessários ao exercício da cidadania”.

Embora a lei garanta a aquisição do domínio dos conhecimentos de filosofia ao fim da educação média, é dúbia a presença da filosofia no currículo de forma obrigatória. Isso pode ser visto na análise a seguir.

Num primeiro momento, de acordo com o artigo acima exposto, podemos entender como garantida sua presença na educação secundária. Contudo, basta voltarmos um pouco na leitura da lei para percebermos a intenção do disposto no parágrafo de tal artigo. Ainda no Art. 36, em seu Inciso III, a lei prescreve que “será incluída uma língua estrangeira moderna, como **disciplina obrigatória**, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição”. Retrocedendo um pouco mais, o Art. 26, §2, dispõe que “o ensino da arte constituirá **componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica**, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. Ou seja, a lei garante o ensino da Arte e de Língua Estrangeira Moderna e as dispõe como **disciplinas obrigatórias**, obrigatoriedade que não pode ser vista no inciso que trata sobre o ensino de Filosofia.

A Resolução CNE/CEB nº. 03/98, de 26 de junho de 1998, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, em seu Artigo 10, inciso III, parágrafo 2º, apresenta de forma mais clara o exposto pela LDB/96 quando apresenta em suas alíneas, de forma subsequente, a obrigatoriedade da Educação Física e Arte e desconsidera assegurar o ensino da Filosofia da mesma forma. Nele, apresenta-



se a seguinte redação:

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

- Educação Física e Arte, como componentes curriculares obrigatórios;
- Conhecimentos de filosofia e sociologia necessários ao exercício da cidadania.

Assim, na letra da lei garante-se, ao que parece em um primeiro momento, a obrigatoriedade da filosofia no currículo, “porém, o problema surge quando nos damos conta de que em nenhum momento se fala em ‘criação’ da disciplina apenas [...] demonstrar o domínio dos conhecimentos de filosofia.”²

Desta forma, por não se falar em criação ou obrigatoriedade, podemos entender certa abertura na lei para pensamentos diferentes ante a ela, justamente pela ambiguidade que apresenta. Dessa forma, a lei se apresenta

[...] muito genérica, vaga e imprecisa quanto à presença da filosofia nesse nível de ensino. Fala-se que os educandos devem demonstrar “domínio dos conhecimentos de filosofia”, mas não está claro como isso ocorrerá concretamente. Em nenhum momento se diz que a filosofia deve ser uma disciplina do currículo, por exemplo. O importante, parece, é trabalhar o “filosofar”. Se para isto termos ou não a *disciplina* filosofia no currículo parece não importar muito. A julgar pela “letra” e o “espírito” da lei, além da filosofia continuar como *disciplina optativa* no ensino médio, o que em si já é motivos para muitas discussões, abriu-se o precedente, inédito, de que a presença da filosofia nesse nível de ensino não precisa se dar necessariamente na forma de uma disciplina.³

Contudo, se houvesse dúvidas quanto

² ALVES, 2002, p.68.

³ Ibid., p.69, grifos do autor.

a presença da filosofia no currículo surge, na sequência, no ano de 2000, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM)⁴. Nele a Filosofia é apresentada como tema transversal, devendo essa ser lecionada pelas demais áreas de conhecimento e voltar suas discussões para assuntos referentes à Ética.

Assim, algo impar na trajetória do ensino de Filosofia no Brasil ocorre com a aprovação da LDB de 96 e, posteriormente, dos Parâmetros Curriculares Nacionais. O seu ensino sugerido na forma transversal acaba por torna-se muito mais nocivo que sua exclusão, uma vez que a lei propõe sua presença na educação, mesmo que de forma indireta, dando certa ilusão de seu ensino para os jovens da educação secundária.

A transversalidade do ensino de filosofia por ser vista de forma clara na passagem do PCNEM, em sua VI parte em que trata das Ciências Humanas e suas Tecnologias:

Devemos levar isso em consideração e referirmo-nos sempre ao espírito de uma legislação que destina um papel primordial para a Filosofia no Ensino Médio. Isso fica mais claro quando apontamos o foco para a **interdisciplinaridade**, proposta como eixo estruturante a ser privilegiado em toda formulação curricular e o modo como devem ser tratados os conhecimentos filosóficos, conforme indicado expressamente na Resolução 03/98, a saber, no § 2o, alínea b do Artigo 10 – “*As propostas pedagógicas das escolas deverão assegurar tratamento interdisciplinar e contextualizado para os conhecimentos de filosofia*”. Assim, o papel da Filosofia

⁴ [...] são documentos que norteiam a educação básica brasileira que foram produzidos tendo como referência a Lei de Diretrizes e Bases n. 9.394/1996. Esses documentos foram divididos em três áreas do conhecimento Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias, além de incluir uma parte sobre as Bases Legais (ROSSINI; PEREIRA, 2010, p.2).



fica alargado e poderemos, a partir de qualquer posição em que estivermos, ajudar a pôr em marcha a cooperação entre as diferentes perspectivas teóricas e pedagógicas que compõem o universo escolar.⁵

A interdisciplinaridade, isto é, o alargamento do papel da Filosofia, conforme o PCNEM acaba por diluir seus conteúdos nas demais disciplinas e, conseqüentemente, decretar a não obrigatoriedade de seu ensino. Dessa forma, segundo Alves, “tende a ficar a critério das secretarias estaduais e municipais de educação [...] escolher a melhor forma de ‘permitir’ o acesso dos educandos ao pensar filosófico nesse nível de ensino, de acordo com suas possibilidades e necessidades ‘particulares’.”⁶

Se a LDB apresentava-se ambígua, isto é, não deixava claro o espaço do ensino de filosofia no currículo da educação média, a construção do PCNEM, documento que subsidia a organização curricular dos estabelecimentos de ensino, não só permitiu a clareza de seu espaço como, também, tornou contraditória a interpretação da lei. Exemplo claro de contradição está neste fragmento da parte IV do PCNEM, onde diz:

[...] São também conhecidos de todos os motivos do autoritarismo para retirar a Filosofia dos currículos escolares e, tendo em vista as inúmeras e excelentes avaliações sobre o assunto, seria ocioso historiar aqui todo o percurso feito, entretantes, até agora. [...]O que os pensadores e gestores daquele modelo de educação desconheciam é a necessidade – **hoje tornada explícita a partir do próprio sistema produtivo** – que as sociedades tecnológicas têm de que o indivíduo adquira uma educação geral, inclusive em sua dimensão literária e humanista, se não quiser que ele seja, conforme dizia Dilthey (na *Introdução às*

⁵ BRASIL, SEMTEC, 2000, p. 45, grifos do autor.

⁶ ALVES, 2002, p.70.

Ciências do Espírito, já em 1884), apenas “*um instrumento inanimado a seu serviço, mas (que) não coopera conscientemente para lhe dar sua forma*”. Talvez por isso, criaram-se as condições para que a nova educação brasileira pudesse prescrever, tanto à Filosofia quanto às Ciências Humanas, as atribuições pedagógicas com que hoje são apresentadas na Lei 9.394/96 e suas regulamentações [...].⁷

Se esses conhecimentos – de filosofia e sociologia - são necessários para o educando, segundo o PCNEM e a própria LDB, é um tanto contraditório a sua não obrigatoriedade, em forma de disciplina, no ensino básico.

Assim, somos levados a questionar: Em qual tipo de cidadania a LDB está pautada? Que tipo de conhecimento filosófico é necessário ao exercício da cidadania? E, por fim, qual o real motivo de sua não obrigatoriedade? Buscaremos analisar o ensino de Filosofia na LDB, instituído em um ambiente neoliberal, a partir desses questionamentos.

O Estado Mínimo⁸: a Filosofia, a LDB/96 e o corte de gastos

O regime neoliberal⁹, que tem início

⁷ BRASIL, SEMTEC, 2000, p.44, grifos do autor.

⁸ Estado que deixa de “promover políticas sociais básicas, transferindo a responsabilidade para a própria sociedade, dada a suposta incapacidade deste Estado de responder a todas as demandas sociais” (CRUZ Apud GIRON, 2008, p. 19).

⁹ O neoliberalismo é a denominação pela qual ficaria conhecida a doutrina e a escola de pensamento econômico, correspondente, surgida a partir da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), primeiramente na Europa Ocidental e, depois, nos EUA, e que se converteria na mais poderosa reação teórica e política contra o Estado de Bem-Estar Social. O seu texto fundador é o livro *O Caminho da Servidão* (1944), no qual Friedrich von Hayek defende que todo e qualquer tipo de intervencionismo econômico do Estado conduziria, invariavelmente, ao totalitarismo. De acordo com Perry Anderson, trata-se, por parte de Hayek, de um “ataque apaixonado contra qualquer limitação dos



no final da década 1970 na Europa, mais precisamente na Inglaterra, chega ao Brasil na década 1980. Porém, o Governo de gestão neoliberal “começou a ser implementado no Brasil de forma mais sistemática e incisiva no governo Collor, e sustentada, com maior competência, pelo governo Fernando Henrique Cardoso, em seus dois mandatos.”¹⁰

Quanto à Collor, esse encaminhou

[...] um “Emenda” com vistas à **Reforma Constitucional**, onde se explicitava a **adoção integral de uma estratégia social de tipo neoliberal**. Às propostas de abertura, privatização e internacionalização da economia, foram agregadas propostas “alternativas” para as políticas sociais no sentido da privatização, focalização e seletividade das mesmas. Na proposta de Reforma Constitucional ficava estabelecido: o ensino pago; o fim da aposentadoria por tempo de serviço e a exclusividade da aposentadoria por idade [...].¹¹

Embora o impeachment de Fernando Collor tenha anulado as emendas por ele propostas, o governo que dele seguiu assumiu a postura da política neoliberal. Assim, a nova Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional, aprovada em 1996 com o nº 9.394, sofreu influência direta da nova política neoliberal. A nova LDB, feita em moldes minimalista¹², “acentua a hegemonia do sistema neoliberal [...], privilegiando os interesses das classes dominantes, reduzindo a participação do Estado e favorecendo grupos privados em

mecanismos de mercado por parte do Estado, denunciadas como uma ameaça letal à liberdade, não somente econômica, mas também política” (BRANDÃO, 2013, p. 36).

¹⁰ ALVES, 2002, p. 64.

¹¹ SOARES, 2001, p. 215, grifos do autor.

¹² [...] “LDB minimalista” na expressão de Luiz Antonio Cunha, [...] compatível com o “Estado mínimo”, ideia reconhecidamente central na política atualmente dominante (Cf. SAVIANI, 2011, p. 226-227).

Vol. 11 (2016) - Edição Especial:
As multilinguagens da educação [...].
educação.”¹³

A gestão governamental neoliberal torna-se nociva à educação justamente pelo seu posicionamento e contradição em relação a essa. Isso se deve ao fato de

[...] 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, 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, atendo, assim, às demandas do mercado de trabalho.¹⁴

Segundo a visão neoliberal, por conta do Estado não ter como gerir de forma competente e universalizada alguns setores da vida social – nesse ponto se destaca a educação – o mais correto é privatizar a “coisa pública”. Tinha-se o entendimento que, muitos dos setores sociais, sendo geridos pela iniciativa privada não só teria melhor rendimento como desafogaria e reduziria gastos “desnecessários” do Governo. Contudo,

[...] presenciamos no governo Collor um “festival” de medidas como a demissão de funcionários, vendas de automóveis e mansões, entre outros de menos teor, que foram denominadas de “Reforma Administrativa”. Evidentemente essas medidas, ao lado de outras de consequências mais graves, como a violenta redução do gasto social, não resultarão nem na eliminação do déficit

¹³ MENDES; RODRIGUES, 2013, p.09.

¹⁴ Ibid., p.10.



público e muito menos na redução da inflação.¹⁵

O corte de gastos acabou por comprometer o setor educacional no país.

Ao analisar os gastos sociais do Governo Federal em porcentagem e as verbas destinadas a cada setor social, evidenciamos que “a **Educação**, após crescer até 16% do total de gastos em 1988, influiu essa tendência, reduzindo seu patamar para 9% em 1992, ficando igual a 1980 e inferior a 1981 e 1982.”¹⁶

Por fim, em face do exposto, isto é, pela força que o novo regime político teve no país, sendo defendido por muitos não somente no poder executivo mas também no legislativo, o projeto neoliberal para educação sai vencedor com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996. Assim, a LDB que, por fim, resultou em grande parte do PLS 67/92 ou Projeto Darcy Ribeiro¹⁷, como ficou conhecido, apresentou-se como uma lei mínima, que se adequava a lei de mercado.

Sobre a concepção de LDB aprovada em 1996, afirma Saviani:

Seria possível considerar [...] essa concepção de LDB, como uma concepção neoliberal? Levando-se em conta o significado corretamente atribuído ao conceito de neoliberal, a saber: valorização dos mecanismos de mercado, apelo à iniciativa privada e às organizações não governamentais em

¹⁵ SOARES, 2001, p.155.

¹⁶ SOARES, 2001, p. 234, grifos do autor.

¹⁷ [...] Dadas as dificuldade de alterar o texto da Câmara [texto de LDB construído por deputados defensores da escola pública juntamente com a sociedade civil], começou-se a vislumbrar a possibilidade de criação de um texto alternativo, como manobra mais eficiente para barrar a iniciativa vinda da Câmara dos Deputados. [...]. Esta manobra resultou [...] na elaboração do Projeto de LDB do Senado, apresentando, pela primeira vez, em 20/05/92, e intitulado Projeto de Lei do Senado (PLS) n. 67/92, de autoria do senador Darcy Ribeiro (PDT-RJ), com assessoria do primeiro escalão do MEC, ficando mais conhecido como Projeto Darcy Ribeiro (ALVES, 2002, p. 59).

detrimento do lugar e do papel do Estado e das iniciativas do setor público, com a conseqüente redução das ações e dos investimentos públicos, a resposta será positiva.¹⁸

O projeto Darcy Ribeiro já era um anúncio do interesse do Governo na redução de gastos com a educação, da garantia dessa redução em lei e, além disso, de buscar controle total sobre a educação nacional. A exemplo disso,

Com a omissão de questões de maior relevância como o “Sistema Nacional de Educação” e o “Conselho Nacional de Educação”, com uma organização da educação básica limitada a um primário de 5 anos e um ginásio de 5 anos e com o retorno dos exames de madureza, seu autor ainda afirmava que pretendia desengessar a educação brasileira. Em verdade o que desengessava era o governo, isto é, o Poder Executivo ficava livre para formular a política educacional segundo as conveniências dos círculos que lhe são próximos, sem nenhum mecanismo de controle por parte da sociedade organizada.¹⁹

Por fim, o controle total para formular as políticas educacionais, da forma como queria o Governo Executivo, não foi alcançado no texto final da LDB/96. Contudo, o pano de fundo que era mais essencial nesse momento - a saber: a redução dos gastos públicos com a educação – teve êxito.

Com o corte de gastos e partilhada a responsabilidade da educação com a iniciativa privada, o ensino de filosofia fica negativamente comprometido. Assim, a Lei da Educação Nacional aprovada em vistas de corte e gastos, garante em sua letra, e documentos posteriores a ela de competência do MEC, a não obrigatoriedade da Filosofia no currículo.

A filosofia é garantida a partir da

¹⁸ SAVIANI, 2011, p. 227.

¹⁹ SAVIANI, 2011, p. 144.



Resolução CNE/CEB nº 3/98 e do PCNEM, pelo menos de forma mais visível, como conhecimento a ser trabalhado de forma transversal no currículo, sem necessidade de inclusão no mesmo e, conseqüentemente, sem necessidade de gastos com mais uma disciplina desonerando, assim, o Estado.

Dessa forma, a Lei fundada nas concepções de “Estado mínimo” crê dever suprir apenas o necessário. O governo, “por este motivo, alegava que o retorno da filosofia e sociologia ao currículo acarretaria aumento de despesas aos governos municipais e estaduais, o que neste modelo de gestão era totalmente abominado”²⁰

Eis como se apresenta a redação do veto ao PLS nº 09/2000²¹ do deputado federal Padre Roque Zimmermann, pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso em outubro de 2001:

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 para tais disciplinas, com a agravante que, segundo informação 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 em sua totalidade por ser contrário ao interesse público.²²

Por fim, Caso ainda houvesse alguma dúvida que um dos motivos da não obrigatoriedade do ensino de Filosofia era a busca em não onerar o Estado, essa foi

dissipada com a publicação do despacho nº 1073 de 8 de outubro de 2001, acima citado, que veta seu ensino por ordem do poder executivo federal.

Eis que encontramos, a partir do exposto acima, **um primeiro motivo** da exclusão da Filosofia, enquanto disciplina, do currículo escolar brasileiro. Ou seja, é excluída por uma característica da nova forma de gestão político-econômica do Brasil, isto é, gestão neoliberal, que visa a redução de gastos públicos com a educação, transferindo ou dividindo a responsabilidade dessa com a iniciativa privada.

Contudo, o não querer onerar o Estado parece não ser a única explicação para garantir o ensino de Filosofia apenas na forma transversal. Pois, coincidentemente, ou não, o presidente brasileiro, pouco mais de dois meses depois do veto ao ensino de Filosofia, “encontra” verba para garantir a obrigatoriedade de outra disciplina no currículo da Educação Básica. Isso é ratificado por Barbosa:

Utilizando-se de uma tática semelhante à utilizada pelos presidentes militares (1964 – 1984), o Presidente Fernando Henrique, no mesmo ano em que veta a obrigatoriedade da filosofia, sanciona a Lei nº 10328, de 12 de dezembro de 2001, que transforma a educação física em componente curricular “obrigatório” da educação básica. É interessante notar que a alegação de **implicação de ônus** para os sistemas de ensino é válida para a filosofia, **que pleiteava ser obrigatória no ensino médio**, mas o mesmo argumento não vale para a educação física, **que se torna obrigatória** não apenas para o ensino médio, mas **para toda a educação básica**.²³

Assim, a partir de tudo o que vimos até aqui, parece-nos um tanto estranho a não garantia do ensino de Filosofia por falta de recursos e, posteriormente, a criação de uma nova disciplina no currículo sem

²⁰ DA COSTA, 2013, p.1611.

²¹ Projeto de Lei advindo da Câmara dos Deputados sob o número 3.178/97 de autoria do então deputado Padre Roque Zimmermann (PT/PR).

²² BRASIL, PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, 2001, para. 6, grifos nossos.

²³ BARBOSA, 2005, p.40, grifos do autor.



parentes problemas com a despesa. Por esse motivo, fica evidente haver algo além da explicação dada pelo governo.

A Escola e a cidadania neoliberal: a função do ensino de Filosofia

Para entendermos melhor o que há por trás da não obrigatoriedade do ensino de Filosofia, além da não disponibilidade de recurso, precisamos compreender que a educação no Brasil, a partir da década de 1990, passou a seguir as orientações propostas na Conferência Mundial de Educação para Todos²⁴, ocorrida em 1990 na cidade de Jomtien, Tailândia, assim como seguiu as orientações do relatório Jacques Delors²⁵. Desta forma, “os caminhos para a educação no Brasil passam a ser traçados fora do país, já que a formação educacional deveria estar em consonância com as demandas da produção globalizada.”²⁶

Segundo o a Declaração Mundial de Educação Para Todos de 1990 em seu preâmbulo “a educação pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente **mais puro**, e que, ao mesmo tempo, **favoreça o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional.**”²⁷

A mesma Declaração em seu artigo 1º, o qual está posto dentro seus objetivos, ao fazer referência à educação básica,

²⁴ Dessa resultou a Declaração Mundial de Educação para Todos. Foi organizada pela PNUD, Unesco, Unicef e BIRD.

²⁵ O denominado “Relatório Jacques Delors” – RJ – resultou dos trabalhos desenvolvidos, de 1993 a 1996, pela Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), com a qual colaboraram educadores do mundo inteiro. Publicado no Brasil sob o título de Educação – um tesouro a descobrir (2000)¹, representa a síntese do pensamento pedagógico oficial da humanidade [...]. (Cf. <<http://www.senac.br/BTS/283/boltec283b.htm>>).

²⁶ BELIERI; SFORNI, 2012, p.27.

²⁷ WCEFA, 1990, grifos nossos.

afirma que “ela é a base para a aprendizagem e o desenvolvimento humano permanentes, sobre a qual os países podem construir, sistematicamente, **níveis e tipos mais adiantados de educação e capacitação.**”²⁸

E ainda em seus objetivos no artigo 1º ressalta que

Cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os **instrumentos essenciais para a aprendizagem** (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, **viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo**[...].²⁹

Conseguimos ver claramente, a partir dos trechos acima, a intencionalidade na Declaração de Jomtien. A preocupação em garantir uma relação direta da educação com o desenvolvimento da sociedade, fundamentados no trabalho e na tolerância, leva-nos a entender sua afinidade com a produção capitalista. Essa afinidade se deve as transformações do capitalismo na história, desde seu advento, as quais exigiram também uma mudança nas relações sociais, isso porque “à medida que os diferentes modos de produção da existência dos homens vão se transformando [...], tornando-se [...] complexos, o trabalho também passa a

²⁸ Ibid., grifos nossos.

²⁹ Ibid., grifos nossos.



exigir conhecimentos e habilidades cada vez mais numerosos, elaborados e sofisticados.”³⁰

Todavia, podemos citar dois pontos muito importantes para nossa discussão a partir dos objetivos da WCEFA e que mais tarde serão incorporados em essência pela LDB: 1. A formação escolar como aspecto importante para o desenvolvimento da sociedade, ressaltando principalmente a formação contínua para o trabalho; e 2. A formação escolar como aspecto importante para o progresso e a tolerância de ideias.

Quanto ao primeiro ponto conseguimos ver claramente um aspecto forte do neoliberalismo, ou seja, a analogia entre trabalho e desenvolvimento alicerçando esses na educação como fator fundamental para sua garantia.

Segundo a lógica neoliberal, agora centralizada na educação como fator de desenvolvimento, o indivíduo só conseguirá ascensão profissional e, conseqüentemente, uma “vida melhor” caso estude, caso se aperfeiçoe. A educação passa a ser indicador social, isto é, quanto mais qualificado o indivíduo, em termos educacionais, quanto maior for a sua formação escolar, maior as chances de garantir uma boa vaga no mercado de trabalho e, por conseguinte, ascensão social.

Segundo Giron,

Apesar de o modelo neoliberal basear-se na desigualdade social, a escola vende a ideia de que o sucesso depende do empenho e desempenho de cada um, reforçando a lógica de que, numa sociedade moderna, só vencem os melhores, e que, se o aluno não conseguiu atingir os resultados esperados, a culpa não é da escola (ou da sociedade), mas dele, que não teve competência para atingir os objetivos propostos.³¹

Ainda segundo a autora,

[...] Partindo do pressuposto de que a educação possibilita aos alunos as mesmas oportunidades, a educação prova que a desigualdade é eticamente justa, por ser uma opção individual. O maior problema é que esse discurso desmonta toda e qualquer possibilidade de construção de um espírito solidário e cooperativo entre as pessoas, acirrando cada vez mais a disputa e a competição, o que contribui para o reforço da ideologia excludente pregada por esse modelo econômico.³²

Destarte, essa ideologia se dissemina nas escolas de maneiras sutis, principalmente na eficiência do discurso que permeia o ensino da maioria das disciplinas e, muitas vezes, no simples discurso tão comum de se ouvir de muitos professores: “*se você quer ser alguém na vida, estude!*”.

A LDB absorve de maneira exemplar esses ideais neoliberais. Os ideais neoliberais traduzem-se, entre outros aspectos, em uma educação para a cidadania, isto é, uma formação do sujeito capaz de se inserir na sociedade como um membro adepto, inconscientemente, dessa. Em outras palavras,

[...] A cidadania vincula-se aos direitos e deveres do cidadão que, por sua vez, dizem respeito aos ideais liberais que regem a sociedade como um todo, entre eles, o respeito aos valores fundamentais como a liberdade, a igualdade, a solidariedade e ao Estado democrático de direito. A escola é eleita como espaço e instituição social privilegiada para a formação das crianças e dos jovens que, nesse caso, além de serem formados nos valores supra referidos, também serão preparados para o mundo do trabalho, por meio da qualificação profissional, sobretudo pelo desenvolvimento de habilidades e competências que os habilitem a continuar aprendendo, de

³⁰ SILVEIRA, 2007, p. 83.

³¹ GIRON, 2008, p. 21.

³² Ibid, p.22.



modo a se adaptar com flexibilidade às constantes necessidades do mercado de trabalho. Trata-se, portanto, de uma educação cidadã voltada para o consenso do capital, ou seja, seguindo os interesses do capital e sua constante necessidade de mão de obra qualificada e dócil.³³

Nesse momento nos deparamos com o segundo ponto para nossa discussão, isto é, a formação escolar como aspecto importante para o progresso e a tolerância de ideias.

A transmissão de valores da nova sociedade é indispensável para a manutenção do sistema capitalista de cunho neoliberal. A escola é eleita como o carro chefe na difusão desses valores que garantam certo grau de consenso na sociedade para que essa aceite a forma como ela se desenvolve, isto é, aceite suas desigualdades como normal ou natural. Assim sendo, “a educação, nessa perspectiva, restringe-se ao papel de reproduzir a força de trabalho para o capital, formar ideologicamente conforme os interesses do mesmo e servir como segmento do mercado a ser explorado comercialmente pelo setor privado.”³⁴

A tolerância que a escola garante com a difusão de uma ideologia capitalista neoliberal, apoia-se no conceito de cidadania. Desta forma, a cidadania – especificamente a pregada pela Constituição Brasileira – acaba por ser usurpada por uma “cidadania neoliberal”, isto é, “o que antes era centrado em direitos inalienáveis [...] passa a ser substituído por um discurso que privilegia a competitividade, a individualidade e a eficiência, tendo em vista satisfazer as exigências do mercado e da economia mundial.”³⁵

Podemos entender, a partir do exposto, que

[...]a busca da tolerância também pode remeter ao objetivo de promover a aceitação das desigualdades, dentre as quais se inclui a desigualdade de classes. Propõe-se, dessa forma, uma cidadania conformista, isto é, no sentido simplesmente de compreender e desenvolver capacidades que levem apenas à “[...] aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores” e o “fortalecimento” dos vínculos já existentes.³⁶

Portanto, o que podemos perceber é a busca pelo desenvolvimento fundamentado ideologicamente na concepção de que a educação é a redentora da nova sociedade. A disseminação da ideia de que “quanto maior a formação, maior as oportunidades” tornou-se global, assim como sua aceitação. Desta forma, quem não conseguir um “lugar ao sol” o não conseguiu por sua própria culpa, ou seja, educacionalmente falando, por não ter se capacitado/qualificado.

Resumindo,

[...] o capitalismo vai criar o novo homem, o novo cidadão: o cidadão produtivo e flexível. O cidadão trabalhador, capaz de se adaptar com mais facilidade à nova configuração dos sistemas produtivos. Um trabalhador “autônomo” e “crítico” que além de sua força de trabalho, também agregue valor à mercadoria do capitalista por meio de sua “criatividade” em um novo modelo de produção dentro das relações sociais de produção capitalistas que supera o taylorismo/fordismo. Um trabalhador conscientemente “descartável”, isto é, com clareza de que, se não for produtivo, se não investir na própria formação e capacitação profissional, será substituído, perderá sua empregabilidade.³⁷

Contudo, o que isso tem a ver com o estudo da Filosofia no nível médio da

³³ ALMEIDA, 2011, p. 49.

³⁴ LOPES; CAPRIO, 2008, p.14.

³⁵ GIRON, 2008, p. 24.

³⁶ ALMEIDA, 2011, p. 46.

³⁷ Ibid, p.20.



educação básica? Em que isso afeta a garantia de seu estudo na forma obrigatória?

Segundo Lopes e Caprio, é necessário analisarmos a intencionalidade do currículo, pois ele “não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, transmite visões sociais particulares e interessadas, produz identidades individuais e sociais particulares”³⁸. É preciso termos claro que as ações políticas nele presente, assim como as de ações de cunho epistemológico – geralmente pautadas em interesses da uma classe hegemônica –, as orienta.

A exemplo disso, temos a LDB que

Ao colocar a Filosofia e a Sociologia como conhecimentos, num parágrafo a parte, separando-as da ciência, das letras e das artes, a LDB nega à Filosofia e à Sociologia seu estatuto epistemológico, atribuindo-lhes uma função pragmática, complementar, de preparação para a cidadania. E, ainda, sua vinculação com a ética, (art. 35, inciso III), dará às duas disciplinas um caráter catequizante com o “aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.”³⁹

Nesse ponto se apresenta o grande prejuízo da transversalidade do ensino de Filosofia e sua vinculação apenas ao estudo da ética, isto é, “[...] se a filosofia restringir-se, pois, a essa dimensão exclusivamente discursiva e cognitiva, pode ser que gere indivíduos capazes intelectualmente, porém, não politicamente.”⁴⁰

As políticas de reformas realizadas pelo MEC e CNE na educação secundária acabaram por mascarar a ausência de políticas educacionais que garantissem a Filosofia como disciplina obrigatória no

currículo. Desta forma, se pode falar em uma política que buscava, entre outras coisas, anular as probabilidades de desenvolvimento de mentes críticas que a Filosofia poderia oferecer enquanto disciplina escolar. A estratégia usada por esta política é a “negação do caráter disciplinar da Filosofia no currículo e negação da natureza crítica do conhecimento filosófico, com redução da Filosofia à perspectiva ética, de caráter moralizante e individualista.”⁴¹

Por fim, para resumir tudo o que fora visto até aqui, lançaremos mão do pensamento de Rodrigues, no qual afirma:

[...] 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.⁴²

Eis que encontramos mais um motivo da não vinculação da Filosofia como disciplina obrigatória no currículo, isto é, evitar questionamentos à ideologia capitalista neoliberal.

Considerações Finais

Ao final percebemos que as tentativas de retirada da disciplina Filosofia do Currículo não foi pelo simples acaso.

³⁸ LOPES; CAPRIO, 2008, p.11.

³⁹ MENDES, 2008, p.59, grifos nossos.

⁴⁰ ALMEIDA, 2011, p. 120.

⁴¹ MENDES, 2008, p. 79.

⁴² RODRIGUES, 2012, p. 89.



Interesses da nova política capitalista burguesa e neoliberal contribuíram para a não obrigatoriedade de seu ensino na educação básica.

A ilusão de sua presença na educação, em vias da transversalidade, reduz seus conhecimentos somente às discussões e estudos de ética, sendo essa “tomada como [...] prática doutrinadora, por meio da qual o professor de Filosofia procurará disciplinar os alunos para que tenham comportamentos socialmente aceitos.”⁴³

Desta forma, o estudo de Filosofia no nível médio da educação básica brasileira, se equiparou aos estudos de duas das principais disciplinas obrigatórias no período de Ditadura Militar, isto é, “Educação Moral e Cívica” (EMC) e “Organização Social e Política do Brasil” (OSPB), as quais tinham por essência evitar debates políticos e sociais garantindo, dessa forma, a conservação dos ideais de segurança nacional.

Assim, a Filosofia, que em sua origem traz com esplendor o seu comprometimento com a busca da verdade, traça triste destino a partir da promulgação da nova LDB em dezembro 1996, isto é, fica vinculada pura e simplesmente à discussões da ética, servindo de instrumento ideológico com função de garantir a conservação dos ideais neoliberais evitando, ao máximo, a contestação dos problemas sociais e políticos da sociedade brasileira.

Referências

ALMEIDA, Edson de Souza. **Ensino de Filosofia no nível médio: por uma cidadania da práxis**. 2011. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

ALVES, A. J. Lopes. **Os PCN o ensino de Filosofia**. Revista Educação e Filosofia, Uberlândia, v. 17, n. 34, p.101-115, jul/dez,

⁴³ MENDES, 2008, p.70.

2003. ISSN 0102-6801.

ALVES, Dalton José. **A filosofia no ensino médio: ambiguidades e contradições na LDB**. Campinas: Autores Associados, 2002. (Coleção educação contemporânea)

BARBOSA, Claudio Luis de Alvarenga. **A Filosofia no Ensino Médio e suas representações sociais**. 2005. 181 f. Tese (Doutorado e Educação). Centro de Estudos Sociais Aplicados, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005.

BELIERI, Cleder Mariano; SFORNI, Marta Sueli de Faria. **O ensino de Filosofia na atual LDB e nas Orientações Curriculares do Ensino Médio: uma tensão entre conteúdo escolar e o desenvolvimento humano**. Revista do NESEF, Curitiba, v 1, n. 1, p. 23-36, out. 2012/ jan. 2013.

BRANDÃO, R. V. da Mota. **O neoliberalismo e o seu triunfo mundial: as décadas de 1970/1990**. In: _____. Ajuste neoliberal no Brasil: desnacionalização e privatização do sistema bancário no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995/2002). 2013. 390 f. Tese (Doutorado em História). Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2013. p. 36-98.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96**. Brasília, DF, Senado, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acessado em: 26 de Março de 2014.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Ensino Médio. Parte I – Bases Legais**. Brasília, MEC/SEMTEC, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acessado em: 26 de Março de 2014.

_____. **Mensagem nº 1073, de 8 de outubro de 2001**. Brasília, Presidência da República, 2001. <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/veto



_total/2001/Mv1073-01.htm>. Acessado em: 26 de Março de 2014.

DA COSTA, Regis Clemente. **O ensino de Filosofia no Estado do Paraná: dilemas entre a consolidação do ensino e as investidas do estado neoliberal.** In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 11., 2013, Curitiba. **Anais...** Curitiba: CHAMPAGNAT, 2013. p. 1606-1622.

GIRON, Graziela Rosseto. **Políticas públicas, Educação e neoliberalismo: o que isso tem a ver com cidadania?** Revista de Educação da PUC, Campinas, n. 24, p. 17-26, junho 2008. ISSN: 2318-0870

LOPES, Ediane Carolina Peixoto; CAPRIO, Marina. **As influências do modelo neoliberal na educação.** In: Revista Eletrônica Política e Gestão Educacional. Araraquara, n. 5, p. 1-16, ago/dez, 2008. ISSN: 1519-9029. Disponível em: <http://www.fclar.unesp.br/Home/Departamentos/CienciasdaEducao/RevistaEletronica/edi5_artigoedianelopes.pdf>. Acesso em: 26 de Março de 2014.

MENDES, Ademir Aparecido Pinhelli. **A construção do lugar da Filosofia no currículo do ensino médio: análise a partir da compreensão dos professores de Filosofia da escola pública paranaense.** 2008. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Ciência Humanas e Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

MENDES, J. R.; RODRIGUES, D. S. **O Ensino de Filosofia e a Cidadania: uma análise a partir da LDB 9.394/96.** Revista Impulso, Piracicaba, v. 23, n. 56, p. 7-19, jan./abr. 2013. ISSN Impresso: 0103-7676.

RODRIGUES, Daniel Santini. **A Filosofia no currículo do ensino médio: aspectos discursivos nos documentos oficiais.** 2012. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação

Stricto Sensu em Educação, Universidade de São Francisco, Itatiba, 2012.

ROSSINI, I. C. dos Santos; PEREIRA, M. C. **Um debate nos PCNEM sobre o termo tecnologia.** In: SEMINÁRIO NACIONAL O PROFESSOR E A LEITURA DO JORNAL, 5., 2010, Campinas. **Anais...** Campinas, SP: ALB, 2010. Disponível em: <http://alb.com.br/arquivomorto/portal/5seminario/PDFs_titulos/UM_DEBATE_NOS_PCNEM_SOBRE_O_TERMO_TECNOLOGIA.pdf>. Acesso em: 18 abril de 2014. ISSN: 1808-5040

SAVIANI, Dermeval. **A nova Lei da Educação: trajetórias, limites e perspectivas.** 12 ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011. (Coleção educação contemporânea)

SILVEIRA, José Renê Trentin. **Teses sobre o ensino de Filosofia no nível médio.** In: SILVEIRA, José Renê Trentin; GOTO, Roberto (orgs). *Filosofia no ensino médio.* São Paulo: Edições Loyola, 2007. p. 77-118.

SOARES, L. Tavares. **Ajuste neoliberal e desajuste social na América Latina.** Petrópolis: Vozes, 2001.

WCEFA - Conferência Mundial de Educação para Todos. **Declaração mundial sobre educação para todos e Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.** Jomtien, Tailândia: março de 1990.