

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS

LORYNE VIANA DE OLIVEIRA

**CURRÍCULO COMO POLÍTICA PÚBLICA: VOZES E
DISCURSOS NAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES DO
DISTRITO FEDERAL**

BRASÍLIA – DISTRITO FEDERAL

2012

LORYNE VIANA DE OLIVEIRA

**CURRÍCULO COMO POLÍTICA PÚBLICA: VOZES E
DISCURSOS NAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES DO
DISTRITO FEDERAL**

Monografia apresentada ao Curso de Filosofia da
Universidade de Brasília como requisito para obtenção
do título de licenciatura em Filosofia.
Orientador: Pedro Erginaldo Gontijo

BRASÍLIA – DISTRITO FEDERAL

2012

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais, Dalva e Edilon, pelo apoio e confiança incondicionais;

Agradeço à Anna pelas conversas sem as quais muitas ideias aqui presentes não teriam sido desenvolvidas;

Agradeço ao Marcos Túlio pelo suporte e carinho ao longo dessa jornada;

Agradeço ao Milton, pela paciência e companheirismo;

Agradeço também à minha avó, Madalena, que embora não tivesse pleno conhecimento desta pesquisa, nunca poupou palavras ao me encorajar.

Agradeço ao Professor Pedro, sem o qual este trabalho não teria sido possível.

Agradeço aos demais professores do Departamento, que contribuíram para meu desenvolvimento acadêmico de forma fundamental, em especial aos professores Wanderson Flor, e Ana Míriam Wuensch, sem os quais o tema ensino de filosofia teria sido mais tedioso e menos desafiador.

Agradeço também e por último, à equipe do PIBID de Filosofia da Universidade de Brasília - pelo convívio e troca de experiências.

*Descolonial significa pensar a partir da exterioridade e em uma posição epistêmica subalterna vis-à-vis à hegemonia epistêmica que cria, constrói, erige um exterior a fim de assegurar sua interioridade.
Descolonial implica pensar a partir das línguas e das categorias de pensamento não incluídas nos fundamentos dos pensamentos ocidentais.*

Walter Mignolo

*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 documento de identidade.*

Tomaz Tadeu da Silva

RESUMO

Com a entrada em vigor da Lei nº 11.684 em 2008, a presença da disciplina filosofia no ensino médio, que já era praticada em vários estados brasileiros, torna-se obrigatória. Diante desse cenário, o presente texto pretende apresentar uma análise das condições impostas pelos documentos oficiais ao longo do processo de retorno. Buscamos nesses documentos elementos que possam subsidiar o entendimento das expectativas por trás da iniciativa e quais concepções de filosofia eles oferecem. Procuramos, sobretudo, os parâmetros da filosofia no ensino médio.

Partimos da reconstrução do significado do currículo perante as teorias que discutem sua utilidade, sentido e objeto, sobretudo, na elaboração de um referencial teórico sólido que pudesse sustentar uma análise curricular satisfatória. Apresentamos os passos da filosofia no contexto escolar brasileiro desde o período colonial até os dias de hoje, empreendendo uma rápida análise dos fatores políticos presentes atualmente que favoreceram a volta da filosofia ao ensino médio em caráter obrigatório. Por fim, nos detemos na tarefa de analisar sobretudo o currículo de filosofia do Distrito Federal, documento responsável por sugerir um referencial curricular para aquela unidade da federação.

A análise empreendida sobre o discurso apresentado na Orientações Curriculares para o ensino Médio do Distrito Federal apresenta uma vinculação da filosofia a discursos coloniais reprodutores de modelos eurocêntricos no que se refere a progresso, excelência e desenvolvimento. Nesse sentido, defendemos a construção de um currículo que possa transpor um discurso que atenda às nossas demandas políticas por um pensamento desde nosso lugar de identidade e que reflita diversidades étnicas, de gênero e geopolíticas de forma apropriada.

Palavras Chave: Ensino de Filosofia, Filosofia no Ensino Médio, Currículo, Colonialidade e educação.

ABSTRACT

Since Act of Congress no. 11684 of 2008 took effect, the subject of Philosophy, already present in several Brazilian States, became mandatory in secondary education. In this scenario, this paper analyzes the circumstances imposed by the law on the subject's return. We searched the statute for elements on which to ground an understanding of the law's object and its conception of Philosophy. Chiefly we search for the *raison d'être* of Philosophy in secondary education.

We began by reconstructing what curriculum means according to the theories considering their usefulness, reason and object especially in the formation of solid theoretical criteria that could sustain accurate curriculum analysis. We present Philosophy's history in Brazilian education from Colonial times to the present, with a brief examination of the political factors that facilitate the return of Philosophy as a mandatory subject in secondary education. Finally, we favor the analysis of the Philosophy curriculum in the Federal District, a document responsible for indicating curricular standards in that federated unit.

The inquiry on the discourse used in the Federal District Curricular Guidelines for Secondary Education has verified associations between Philosophy and colonialist narratives that reproduce eurocentric models in relation to progress, excellence and development. Therefore, we propose the formulation of a curriculum with discourse pursuant to our political demands for a thought from within our identity locus and properly reflective ethnic, gender and geopolitical diversity.

Keywords: Philosophy teaching, Philosophy in secondary education, Curriculum, Colonialism and education

SUMÁRIO

1. Um estudo sobre currículos: primeiras considerações	8
2. Teoria do Currículo: o significado identitário, político e social	11
2.1. Um pouco de história: o percurso das teorias do currículo	13
2.2. A teoria pós colonial e o currículo: contribuições possíveis.....	23
3. Retrospecto da Filosofia na Educação Básica.....	26
4. As Orientações Curriculares do Ensino Médio do Distrito Federal	34
4.1. História e cultura africana no currículo	36
5. Política desenvolvimentista: Um projeto mais amplo da educação	39
6. Perspectivas para um currículo descolonizado.....	43

1. Um estudo sobre currículos: primeiras considerações

Quando surgiu a ideia de fazer um estudo na área de ensino de filosofia, algo bastante perturbador me veio à mente: apesar de ter concluído grande parte de minha licenciatura em filosofia, o contato com a temática de ensino havia chegado repentinamente, quando nos últimos períodos do curso somos convidados a cursar a disciplina *estágio supervisionado*.

Durante a graduação em filosofia pouco se conversa sobre a finalidade de nosso empreendimento universitário: a experiência docente. E acredito ser unânime entre os meus pares que nossa formação pedagógica¹, feita à parte (por professores da faculdade de pedagogia) exceto pelos estágios supracitados, é insuficiente, não por incompetência dos professores da referida faculdade, mas por uma omissão estrutural de nossa formação que não aborda o ensino de filosofia em suas particularidades e especificidades. A sensação que se tem é de que a docência entra pela porta dos fundos, e é da responsabilidade do formando juntar as pontas entre filosofia e educação.

Ensino de filosofia só veio a se tornar um problema de meu interesse nos últimos períodos do curso, ao me envolver com as atividades do Programa de Iniciação à Docência, PIBID – projeto do governo federal por intermédio do MEC/Capes, que em parceria com universidades e secretarias estaduais de educação leva licenciandos para escolas da rede pública de ensino para estimular a participação nos processos de ensino e aprendizagem específicos da graduação a que pertencem.

Além da chance de ampliar minha experiência de docência graças à participação no projeto, foi com o PIBID que entrei em contato de forma mais aprofundada e contínua com a realidade tanto da prática pedagógica como em um sentido mais *lato*, da experiência escolar. O retorno à instituição de educação básica se dá nesse sentido de um ponto de vista privilegiado: nem como professor, nem como estudante, mas como estudante e professor, estendendo as possibilidades de compreensão do ambiente e elaborando estratégias mais eficazes de intervenção e atuação.

Foi nessa experiência no ambiente escolar que meu interesse pela área do ensino de filosofia surgiu. O contato mais intenso com a prática escolar levou-me a pensar com atenção o lugar da filosofia na escola, tarefa que encontra apoio no estudo de documentos legais sobre

¹ O currículo da graduação passou por algumas alterações durante os últimos anos, favorecendo a prática docente através da exigência de um número maior de estágios supervisionados ao longo da graduação por meio da Resolução CNE/CP 2, de 19 de Fevereiro de 2002.

o sistema de educação e especialmente nos currículos de filosofia que norteiam o ensino da filosofia com relação a educação básica.

Ao investigar estes documentos buscando suporte para planejamento de atividades na escola, surgiram elementos estranhos à concepção de filosofia que eu construía durante a graduação e que me impediam de fazer em sala de aula uma defesa da filosofia mais fiel à minha própria concepção.

O que começou como um incômodo oriundo da incompatibilidade entre o que eu encontrei no currículo e minhas preferências filosóficas particulares terminou por despertar em mim uma espécie de sensibilidade política no trato da questão. O ensino de filosofia revelou ser apenas o começo de uma problemática maior, da qual faz parte o debate sobre a própria dimensão política da educação e seu caráter de política pública quando em um contexto curricular. As determinações que regulam o *modus operandi* da educação se tornam potencialmente interessantes quando confrontamos seu alcance e propósitos.

Todas essas determinações se consubstanciam através da edição de atos normativos, a exemplo da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB), e os documentos sem caráter estritamente normativo, mas sim *referencial*, como é o caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Orientações Curriculares Nacionais (OCN) e dos Referenciais Curriculares adotados por cada unidade da federação, cuja atuação se dá em nível estadual. Todos eles, configurados como o discurso oficial do Estado, carregam imagens, seja de desenvolvimento, de educação, de escola, ou da própria filosofia.

Debruçar-se sobre estas imagens é se perguntar qual é essa filosofia e seu porquê, tarefa na qual as Orientações Curriculares para a Educação Básica do Distrito Federal podem ser tomadas como parâmetro, uma vez que este documento traz, de forma explícita ou não, uma abordagem da filosofia que não é filosófica, o que conduz a uma discussão sobre as funções da filosofia e seus fins precisos dentro da proposta de formação mais geral que o estudante deve receber.

Subsidiados pela leitura deste documento em particular e munidos do apoio dos outros que o precedem, é possível cotejar o rol de conteúdos a serem abarcados em nome de um currículo mínimo, medindo o teor do corte que promove esta seleção, e também buscar elementos que ensejem o entendimento acerca do sentido e do jogo de forças envolvidos no que fica de fora do elencado nas diretrizes curriculares. Esperamos assim contribuir em algum grau para desvelar o não dito pelo currículo e investigar o perfil de egressos gerados por ele.

Para proceder com nossa proposta iremos primeiro apresentar a problemática do currículo, com auxílio de uma breve exposição histórica sobre as teorias do currículo. Em seguida, pretendemos levar adiante um aprofundamento sobre as contribuições, sobretudo das teorias pós modernas e pós estruturalistas, dando ênfase para ideias que acreditamos terem sido um fio condutor que mais tarde motivaria o desenvolvimento, a partir do multiculturalismo, de teorias voltadas tanto para as questões de gênero quanto para questões geopolíticas, como é o caso das teorias pós-colonialistas. Em sequencia, remontaremos rapidamente a história do ensino de filosofia no Brasil até os dias atuais para então introduzir o documento no qual nos deteremos, ou seja, as Orientações Curriculares para a Educação Básica do Distrito Federal, momento no qual evocaremos intuições próprias dos estudos de colonialidade numa crítica às construções lá sustentadas.

2. Teoria do Currículo: o significado identitário, político e social

É possível perguntarmos qual seria a relevância de um estudo sobre ensino de filosofia, educação e currículos? Educação é uma prática social que envolve pessoas e ao nos perguntarmos qual seria a relevância de um estudo sobre ensino de filosofia, educação e currículos, nos deparamos com sua função social e com seu exercício regulado pelo Estado com intuito de inserir o indivíduo em formação na cultura já vigente. A escola é local de convergências. Estas convergências apontam para algo que a escola deve operar naqueles que por ela passam. Este algo se relaciona com o currículo, documento editado pelo Estado, a fim de garantir que haja uma mínima uniformidade nos processos aos quais os indivíduos devem submeter-se e com quais finalidades. É o que Xavier (2011, p.26) nos indica:

A lógica da educação pautada no ideal de formação tem por pressuposto teleológico uma forma ideal prévia e normativa à qual o aprendiz deve adequar-se. Um dever ser está na raiz do gesto de dar forma: ajustar cada um ao que deve ser. E, embora muitas vezes digamos que educamos para a liberdade, de algum modo em nossos esforços para formar ressoa um já saber, de antemão, aonde se quer chegar e nossas boas intenções formativas não se cansam de repetir e proclamar modelos preestabelecidos capazes de educar para um mundo melhor.

Currículos, nesse contexto, não são meros documentos. Um estudo sobre currículos, antes de ser meramente um estudo técnico, é um estudo sobre educação, ensino, leis, Estado, povo, política e políticas, ideário e ideologia. Convidar a pensar currículos é um convite a pensá-los não apenas como a funcionalidade que ele opera ao uniformizar a aprendizagem em determinado âmbito. Pensar currículos é pensá-los desde sua origem, em busca de elementos que desvelem a função que este documento tem na sociedade. Há todo um campo de estudos² cujo objeto é o currículo. São as assim chamadas.

O desenvolvimento do currículo em si, deu-se junto às tentativas de institucionalizar a educação e portanto, de forma ou de outra, ele sempre esteve presente na atividade educacional, fosse ela institucionalizada na figura da escola ou não. Antes da institucionalização da escola havia uma situação de educação secundária como privilégio das classes dominantes, que respeitava um “currículo informal” humanista. Este, por sua vez, trazia como mote principal a apresentação do repertório de literatura e arte clássica aos estudantes, com enfoque também na aquisição das línguas da herança grega e latina. O ideal

² São as teorias do currículo, que nos dizem o que são, para quê servem e o que devem trazer os currículos.

norteador do *trivium* e *quadrivium*³ era, portanto, a formação que inculcasse nos alunos os ideais inspiradores destas que eram tidas como *as melhores realizações do espírito humano*.

A despeito da já existência da prática curricular nos períodos medieval e renascentista, o estudo do currículo, e mesmo a palavra especializada que designa esta prática informal envolvida na atividade educativa, teve um início. Foi no século XX que houve condições propícias à explicitação da prática e emergência de uma área de pesquisa, como informa Silva (2003), desencadeadas pela institucionalização da educação, cujo novo público serão as massas.

As teorias do currículo adotam diferentes orientações que orientam suas teses. Algumas delas tomam o currículo por algo construído, a ser descoberto e estudado, apresentando, portanto, uma definição. Outras, nomeadamente a teoria crítica do currículo, afirmam que se constrói o currículo à medida que se *enuncia* sobre ele. Esta última tem a vantagem de dispensar o momento comum de fazer definições, ao passo que se preocupa em traçar como o currículo, em diferente momentos e teorias, tem sido definido.

Ainda na esteira da teoria crítica, devemos nos perguntar nem tanto por uma definição realista de currículo na qual esteja subsumida uma noção de realidade e de realidade ideal, mas sim nos perguntar por quais questões uma teoria do currículo deve buscar responder. A exemplo de: qual conhecimento deve ser ensinado, o que aqueles que forem submetidos àquele currículo devem saber.

O juízo de valor implicado nesta questão toma forma ao nos depararmos com a tarefa de definir o que é importante o suficiente para estar no currículo. Sutil, embora estratégica para a constituição de uma teoria do currículo, a dimensão política da definição de conteúdos encontra lugar apenas em uma linha de pensamento pós-estruturalista. Silva (p.15, 2003) esclarece-nos a problemática da definição de conteúdos:

O currículo é sempre resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo. [...] Nas teorias do currículo, entretanto, a pergunta: “o que eles ou elas devem ser?” ou, melhor, “o que eles ou elas devem se tornar?”. Afinal, um currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão “seguir” aquele currículo. [...] as teorias do currículo deduzem o tipo de conhecimento considerado importante justamente a partir de descrições sobre o tipo de pessoa que elas consideram ideal. Que tipo de ser humano é desejável para um determinado tipo de sociedade? [...] No

³ Eram os ciclos da educação do medievo e renascimento, orientados pelas “artes liberais” da antiguidade clássica, nos conta Silva (2003).

fundo das teorias do currículo está, pois, uma questão de “identidade” ou de “subjetividade”.

É sob esta perspectiva apresentada por Silva que podemos afirmar que currículos mais que questões técnicas abrigam também questões identitárias e sociais. Este debate fica claro no que pode ser vista como a cisão definitiva entre as demais teorias do currículo e as teorias com perspectiva pós estruturalista: a questão do currículo como questão de poder. Currículos, nesse sentido, não são mera coletânea epistemológica meritória, mas situam-se em contexto de manutenção de uma determinada hegemonia e aloca-se em um contexto *epistemológico social*, ou seja, há uma interferência entre o campo epistemológico e o campo social, que parte de uma suspeita inicial de que epistemologia nunca é *apenas* epistemologia, mas sim, epistemologias associadas a questões sociais e políticas⁴.

Por não serem norteadas por esse repertório que caracteriza o pós estruturalismo, as teorias do currículo tradicionais acabam se atendo a questões técnicas de forma e organização desse conhecimento, inquestionável e oriundo de uma epistemologia universal, adotado no currículo, reproduzindo o *status quo* vigente. As teorias, segundo Silva (2003), em uma perspectiva crítica, têm seu escopo definido pelos conceitos delas oriundos, responsáveis por organizar e estruturar o mundo. Teorias, portanto, vão ao mundo com um arcabouço teórico que vicia o resultado final de suas possíveis análises. Esperamos colocar determinados conceitos provenientes das teorias do currículo a serviço de nosso estudo com os currículos de filosofia.

2.1. Um pouco de história: o percurso das teorias do currículo

Em seus primórdios, o currículo foi concebido, nos conta Silva (2003), por um norte americano chamado Bobbitt nos anos 20, em seu *The Curriculum*, com intuito de transformar o sistema educacional em um empreendimento como outro qualquer. Para isso, a escola devia ter claro para si o que pretendia obter, com quais métodos o faria e como aferiria resultados.

Outro fator determinante foi a democratização do acesso à escola, mais especificamente à escolarização secundária, que deflagrou uma vinculação entre a formação escolar e o mundo do trabalho. A partir dessa vinculação estabeleceu-se que as habilidades que a escola devia desenvolver e privilegiar seriam aquelas exigidas para o exercício eficiente

⁴ Este aspecto será importante para nossa análise e pretendemos o retomar quando estivermos tratando da teoria pós colonialista do currículo.

das ocupações profissionais da vida adulta, tendo em vista especialmente as finalidades e contornos da escolarização de massas (SILVA, 2003). Foi o fim do anteriormente praticado “currículo informal” humanista.

Em contrapartida, havia mais cedo, a teoria de John Dewey, de cunho progressista: centrada na criança, privilegiava a consolidação da democracia, em detrimento da determinação econômica da educação visada por Bobbitt. A teoria com mais visibilidade na história dos currículos, naturalmente, é a de Bobbitt. Mais tarde, esta mesma teoria será adotada e consolidada por Ralph Tyler, em 1949 (SILVA, 2003).

Tyler (1949 *apud* Silva, p.25, 2003) adicionou à questão do desenvolvimento e organização do currículo quatro perguntas fundamentais, que representariam estágios críticos da atividade educacional:

1. Que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir?;
2. Que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham probabilidade de alcançar esses propósitos?;
3. Como organizar eficientemente essas experiências educacionais?;
4. Como podemos ter certeza de que esses objetivos estão sendo alcançados?.

Tyler afirmaria serem as respostas a estas perguntas determinadas por estudos a respeito dos próprios aprendizes, sobre a vida contemporânea fora da educação (e aqui reside a ênfase de Bobbitt, aspecto relevante, mas não único para Tyler) e sugestões de especialistas. Outro fator determinante pra Tyler seria ainda a adequação das respostas obtidas com a observação destes quesitos à psicologia da aprendizagem e filosofia social e educacional, próprias do ambiente escolar.

O desenvolvimento das teorias do currículo nas décadas seguintes, de acordo com o horizonte de uma tecnocracia, iria retomar a atenção dada a aspectos comportamentalistas, seguindo a esteira de Tyler, que orientava quanto à clareza de objetivos, que estimulasse a “formulação em termos de comportamento” (SILVA, 2003). Aqui, a obsessão por clarificar objetivos indica a necessidade de avaliar, a cada momento, o sucesso daquele currículo na prática: só se pode avaliar e medir resultados quando se dispõe de parâmetros específicos e explícitos.

Enquanto as teoria tradicionais de currículo ocupam-se de questões metodológicas, a teoria crítica toma rumos diferentes, com o impulso dado por autores como Althusser, Bourdieu, Passeron entre outros, que em suas teorias mais gerais, sem foco exclusivo na

educação, contribuirão de forma essencial para uma teorização educacional que partisse de suas ideias. As teorias educacionais críticas por sua vez, alimentarão a criação de uma teoria crítica do currículo.

Neste período, as teorias críticas disponíveis eram marcadas por uma espécie de determinismo econômico, que irá se sofisticar através do tempo para dar ensejo a outros caminhos. É o caso de Althusser, marxista declarado, que buscava o mecanismo que possibilitasse a “reprodução das condições de produção”. A resposta para Althusser estava em uma relação entre escola (dentre outras instituições), educação, economia e produção. Para tanto, defenderia, em um contexto mais amplo, que a escola é um *aparelho ideológico do estado*, cuja função está diretamente associada à manutenção e permanência do *status quo* do sistema capitalista através da veiculação da ideologia.

Ao longo de sua obra, a definição que Althusser dá ao termo ideologia pode variar, entretanto, pode-se perceber similaridades entre sua concepção e a de Marx, segundo a qual ideologia era um determinado grupo de crenças tendentes a aceitar estruturas sociais existentes como boas e desejáveis, ou seja, é um sistema de ideias, de representações que regem um grupo social. Neste contexto geral, a teoria desenvolvida por Althusser (p.79, 1985), embora não fosse esse seu foco, atribui à escola posição privilegiada de reprodução de componentes ideológicos em condições especiais, dada sua atuação prolongada e amplamente difundida na população:

Portanto, neste concerto, um aparelho ideológico do Estado desempenha o papel dominante, muito embora não escutemos sua música a tal ponto ela é silenciosa! Trata-se da Escola. Ela se encarrega das crianças de todas as classes sociais desde o Maternal, e desde o Maternal ela lhes inculca, durante anos, precisamente durante aqueles em que a criança é mais “vulnerável”, espremida entre o aparelho de Estado familiar e o aparelho de Estado escolar, os saberes contidos na ideologia dominante (o francês, o cálculo, a história natural, as ciências, a literatura), ou simplesmente a ideologia dominante em estado puro (moral, educação cívica, filosofia). Por volta do 16º ano, uma enorme massa de crianças entra “na produção”: são os operários, ou pequenos camponeses. Uma parte da juventude escolarizável prossegue e seja como for, caminha para os cargos dos pequenos e médios quadros, empregados, funcionários pequenos e médios, pequenos burgueses de todo o tipo.

Neste sentido o currículo assume papel fundamental, pois o conteúdo, Althusser (p.80, 1985), carregaria direta ou indiretamente a potência de transmissão de crenças explícitas sobre as estruturas sociais vigentes. Entre o que não deve ser contestado na educação escolar encontram-se elementos propriamente econômicos, como as forças de trabalho e meios de produção:

É pela aprendizagem de alguns saberes contidos na inculcação maciça da ideologia da classe dominante que, em grande parte, são reproduzidas as relações de produção de uma formação social capitalista, os seja, as relações entre exploradores explorados, e entre explorados a exploradores. Os mecanismos que produzem esse resultado vital para o regime capitalista são naturalmente encobertos e dissimulados por uma ideologia da Escola universalmente aceita, que é uma das formas essenciais da ideologia burguesa dominante: uma ideologia que representa a Escola como neutra, desprovida de ideologia (uma vez que é leiga), onde os professores, respeitosa da “consciência” e da “liberdade” das crianças que lhes são confiadas (com toda confiança) pelos “pais” (que por sua vez são também livres, isto é, proprietários de seus filhos), conduzem-nas à liberdade, à moralidade, à responsabilidade adulta pelo seu exemplo, conhecimentos, literatura, virtudes “libertárias”.

A escola seria responsável pela inclusão dos jovens e crianças na cultura dominante, que discriminaria os educandos de classes dominantes e de classes dominadas: os primeiros receberiam orientação para dominar e controlar, aos segundos restaria o papel de submissão e obediência. Esta seleção se daria através de mecanismos responsáveis por expelir o educando de classes sociais dominadas antes que pudessem alcançar níveis mais altos da educação, restritos às classes dominadas. Estes níveis de acesso restrito conteriam ensinamentos de hábitos e habilidades próprios às classes dominantes.

Já Bourdieu e Passeron, em seu *A reprodução*, defenderiam algo próximo, mas com diferenças marcantes. Para a dupla, economia ainda será um conceito de fundo, mas há uma importante dimensão cultural entre economia e educação. A reprodução cultural está no cerne da reprodução social já que garante a manutenção da estrutura mais ampla da sociedade.

O *valor social* da cultura dominante possibilita processos de manutenção da dominação. A assim chamada herança familiar possui implicações escolares, pois a formação inicial ocorre no ambiente social e familiar. Este ambiente corresponde a uma posição específica na estrutura social, que adota determinado rol de disposições para a ação, que se tornará típica dessa posição – é o *habitus* familiar, que se caracteriza de forma mais ampla como sendo o conjunto de estilos de vida, julgamentos políticos, morais, estéticos.

A escola veicula preceitos desta natureza, ou ao menos, os pressupõe, se sobressaindo na tarefa de reprodução cultural e trabalhando a serviço da legitimação da estrutura social vigente. A escola perde o caráter de local neutro no qual são apresentados conhecimentos universais e usados métodos de avaliação pautados pelo desenvolvimento do educando. Há, neste sentido, um par entre desigualdade social e escolar. Nogueira e Nogueira (2002) assinalam:

Onde se via igualdade de oportunidades, meritocracia, justiça social, Bourdieu passa a ver reprodução e legitimação das desigualdades sociais. A educação, na teoria de Bourdieu, perde o papel que lhe fora atribuído de instância transformadora e democratizadora das sociedades e passa a ser vista como uma das principais instituições por meio da qual se mantêm e se legitimam os privilégios sociais. Trata-se, portanto, de uma inversão total de perspectiva.

A obtenção de vantagens materiais e simbólicas se dá no campo da cultura: o valor cultural é imposto de forma arbitrária e velada pela classe dominante. A partir dele é gerado um capital cultural que se manifesta de várias formas, entre elas, em obras de arte, teatrais, literárias. É a chamada *dupla violência*: ela consiste em criar um valor economicamente embasado, neste sentido, não objetivo, arbitrário – e maquiagem a própria arbitrariedade, naturalizando a hierarquização latente. Vale lembrar que a força originária deste critério é a economia. Portanto a economia atua de forma a garantir a legitimação da cultura produzida pela classe dominante como *a Cultura*, neutra, universal, não vinculada a qualquer outra distinção senão sua qualidade inerente, é a cultura por excelência, e o sucesso da escola depende da omissão do caráter eminentemente arbitrário que possui essa classificação.

Ainda para Bourdieu e Passeron, o fracasso escolar deve-se, à determinação curricular que traz elementos próprios da cultura da classe dominante, relegando ao insucesso aqueles aos quais ela não é familiar. Aos pertencentes às classes dominantes toda estrutura de conteúdos e habilidades exigidas via currículo seriam mais espontâneas e naturalmente desenvolvidas ao passo que refletem os saberes, hábitos, língua e outras estruturas às quais são imersos no seio familiar.

Apesar da magistral análise com a qual Bourdieu e Passeron nos agraciam, a indicação que fazem com sua Pedagogia Racional pode ser problematizada. Decorre do estudo por eles empreendido, não que o currículo deva ser reconstruído em termos de cultura da classe dominada, pois seria um critério tão arbitrário quanto o é a instituição de um padrão a partir da cultura da classe dominante. Sua proposta, abandonada em obras posteriores, consiste em reconstruir na escola para crianças e jovens de classes dominadas o acesso à cultura da classe dominante que crianças desta respectiva classe têm em casa.

O problema com esta proposta reside exatamente em algo que a subjaz. O que pode esta resposta nos oferecer? Mesmo que economicamente relevante, o que culturalmente representa? É certo que Bourdieu e Passeron estivessem buscando respostas em termos de relações sociais e sua conexão com as relações econômicas. A cultura foi algo do qual se

valeram para explicar o processo pelo qual as estruturas da ordem social vigente se reproduziam. Mais atentos e preocupados com a dimensão econômica e a divisão de classes, a análise dos franceses foi mais condescendente com a pedagogia e com a temática da educação como um todo que a feita por Althusser, embora ambas ainda apresentem carência de sensibilidade com a dimensão cultural, com peso talvez idêntico e dinâmica independente de processos próprios da economia.

Esta fragilidade levou as perspectivas críticas a sofrerem muitos ataques, principalmente devido à sua evidente análise restritiva, que pouco considerava outros fatores como o gênero e a etnia e superestimava o fator econômico (SILVA, 2003). As razões que levaram a consideração destes fatores em uma teoria do currículo crítica foram motivadas pela suspeita de que currículos promovessem estereótipos, tanto de gênero quanto de raça através dos materiais curriculares por eles indicados.

Este foi o impulso vital do multiculturalismo nascido nos Estados Unidos, seio das discussões sobre educação e currículo. Silva (2003, p.88) relata as manifestações de insatisfação com o currículo que encabeçariam o multiculturalismo:

Nos Estados Unidos, o multiculturalismo originou-se exatamente como uma grande questão educacional ou curricular. Os grupos culturais subordinados – as mulheres, os negros, as mulheres e os homens homossexuais – iniciaram uma forte crítica àquilo que consideravam como sendo o cânon literário estético e científico do currículo universitário tradicional. O cânon do currículo universitário fazia passar por uma cultura comum uma cultura bastante particular – a cultura do grupo culturalmente e socialmente dominante.

O movimento, herdeiro das teorias críticas do currículo, ia além da interpretação estritamente econômica das questões envolvidas no papel da escola: direcionava-se no sentido de contemplar, através do estudo de gênero e etnia atreladas à discussão educacional, elementos novos ao quadro da teoria crítica.

Pretendia, em sua perspectiva mais crítica, revelar as relações de poder indissociáveis dos processos sociais que regiam a convivência geográfica entre diferentes grupos étnicos, decorrentes principalmente de movimentos migratórios ocasionados pela dinâmica mundial de exploração e disparidades sociais oriundas do legado econômico e social moderno. O multiculturalismo nesse cenário desponta como tendo mote essencialmente político, que ganha significado através da luta em nome da diversidade cultural.

O ápice do multiculturalismo reside na transposição de uma intuição antropológica, segundo a qual não é possível estabelecer nenhum critério de distinção hierárquica entre culturas.

Silva (2003) salienta que haviam diversas vertentes do multiculturalismo. Uma delas, numa versão mais “humanista”, deixa explícita algumas ambiguidades constitutivas do multiculturalismo. Há simultaneamente um forte *marketing* em seu nome e em prol de uma diversidade que deve ser cultivada pelo princípio do respeito, tolerância e convivência pacífica, enquanto por outro lado temos de fato uma gama de expressões culturais legitimamente eivadas do caráter de diversidade. O problema com o primeiro multiculturalismo, o promovido através do *marketing*, além de sua superficialidade é a defesa de um espírito de fraternidade: enquanto veicula uma tolerância pautada por esse código moral, corrobora a visão de diferença dada, diferença que está aí, natural.

Nesta análise, típica do “multiculturalismo liberal” ou humanista, como ficou conhecido mais tarde, os seres humanos expressam diversidade ao enfrentar contingências históricas geográficas distintas que refletem no desenvolvimento de sua etnia, costumes, enfim, formas de vida: “As diferenças culturais seriam apenas a manifestação superficial de características humanas mais profundas” (SILVA, 2003, p. 87).

A diversidade, fruto dessas contingências, é naturalizada. Resta-nos respeitá-la, afinal, fazemos parte de uma mesma *família*. Este multiculturalismo, sob perspectivas mais críticas é raso, e serve à propaganda bem como à manutenção da diferença. Primeiro, quanto ao critério da humanidade subjacente à diferença aparente: ao estabelecer uma humanidade o multiculturalismo humanista ou liberal atua em um campo polarizado de poder, criando uma noção de “humano” contaminada.

Segundo, o multiculturalismo crítico, a diferença é produzida discursivamente. Isso significa que há relações de poder por trás do processo linguístico-discursivo que *fabrica* a diferença, esta última tem como elemento constitutivo o próprio discurso ao ser originário de uma relação a qual se dá significado em ambiente social. Relações sociais são eivadas de jogos de força, de poder, nas quais se sobressai e é imposto justamente o modo de vida relativo ao grupo dominante, isto é, ao grupo que se sobrepõe aos outros na dinâmica do poder. Nesse sentido o tal critério de humanidade surge como absoluto, portanto, ineficaz sob o julgamento de vertentes do multiculturalismo mais crítico.

A diferença é sempre um conceito relacional, não há diferença sem que se adote um parâmetro. O problema com antropologias *relativas* é esse: resguarda-se um padrão para alegar diferenças aos diferentes. A diferença, mais uma vez, espelha uma relação de poder vigente que tem origem em relações sociais e neste discurso aparece como decorrente de uma mesma *humanidade*, se manifestando de formas diferentes a sugerir uma mesma característica humana, qual seja, a capacidade de expressar diferentes formas de vida.

Esta natureza artificial da diferença apregoada pelo multiculturalismo liberal é ocultada pelo discurso ao ser tratada como tendo significado avulso, fora de relações binárias. É o chamado *essencialismo cultural*: a diferença exige que se reserve um padrão comparativo, produzindo sempre uma escala hierárquica. O padrão é o *não-diferente* e o diferente é o *não-padrão*. A eleição do padrão é justamente a adoção de um critério transcendental favorável ao polo dominante das relações de poder, que dita o discurso da diferença. E o dita porque possui o poder de *enunciar*.

Ao diferente cabe incorporar⁵ o discurso e aceitar seu lugar de diferença. Ao diferente cabe também, assistir as representações feitas de sua cultura, que de vez em vez é objeto de divulgação por parte do não-diferente. Uma divulgação que em geral não o consulta, e o representa de forma estereotipada, exotizada, mistificada. Entretanto, é importante lembrar que esta representação pelo grupo dominado tem seu papel no complexo papel de formação identitária destes grupos marginais.

Há também o multiculturalismo materialista, como Silva (2003) o chama, que partilha algumas intuições críticas, mas irá questionar a permanência dessa vertente num plano puramente lingüístico discursivo. Nesse sentido, a luta política representada pelo multiculturalismo não pode se contentar com uma exigência textual, mas tem de ir além para analisar também as instituições econômicas e outras estruturas sociais que possam ser responsáveis por ações que promovem a *diferença* e que, portanto, estariam também na base dos processos de discriminação nascidos das diferenças culturais.

Além nascer em uma legítima reivindicação sobre maior representatividade no currículo, o multiculturalismo também esclarece que a composição do posicionamento político tem um papel central na representação de neutralidade do cânone, que se faz passar

⁵ Castels (2003) prevê também a possibilidade não só de incorporar o discurso imposto mas também usá-lo para criar identidades de resistência e lutar, através da apropriação deste discurso.

por universal e comum uma cultura particular: a do grupo cultural e socialmente dominante. O cânone, portanto, representa o privilégio da cultura dominante, no caso, a branca, masculina, patriarcal, europeia e heterossexual.

Esta representatividade, ligada aos ideais multiculturalistas, pretende agregar ao currículo as contribuições das culturas dominadas. O currículo deve ir além das noções de tolerância, respeito e convivência: deve problematizar constantemente a própria noção de diferença. Um dos principais avanços neste impulso – para o qual foi indispensável a participação dos estudos sobre gênero e da dinâmica de raça ou etnia, já conscientes das contribuições pós-estruturalistas – foi a atribuição de caráter político à epistemologia.

A questão foi posta em xeque quando houve necessidade de resposta a ataques neste campo feitos às propostas curriculares multiculturalistas. Acusaram-nas de epistemologicamente relativistas, por depor determinados valores e instituições, que seriam universais e não atenderiam a nenhum grupo em especial, mas sim, pertenceriam irrestritamente a todos grupos. Coincidentemente as referidas instituições são as mesmas ostentadas pelo grupo dominante.

O erro em que incorrem todas estes posicionamentos contrários é o mesmo erro em que incorre aquele que está na posição enunciativa, posição na qual se declara algo sempre consoante à posição de poder daquele que a profere. A epistemologia, e esta foi uma das suspeitas que estes estudos deixaram expostas, é não apenas uma questão de acesso, mas também de perspectiva.

O campo de estudos sobre currículo irá enfrentar severas modificações com o instrumental teórico apresentado por ocasião do surgimento das teorias pós-modernista e pós-estruturalista. Entre o pós-modernismo e o pós-estruturalismo, nasce uma nova forma de ver o currículo, orientada pela rejeição ao caráter moderno, tanto da escola quanto do currículo. Uma crítica que fere principalmente o modelo linear, estático, de epistemologia realista, objetivista. Nesse sentido, a epistemologia que guia o currículo é cega pela verdade, e precisamente pela verdade que corresponda de forma correta à suposta realidade exterior, portanto, uma epistemologia inquestionavelmente moderna. O currículo se encarrega ainda de realizar a cisão entre cultura, de prestígio e outras manifestações culturais, de menor valor, entre conhecimento científico, e outros conhecimentos.

A teoria crítica não ia até suas próprias margens, é isso que pretendem as teorias pós críticas – uma radicalização da intuição crítica, que, de acordo com Silva (2003, p.118), ainda ancorava suas propostas pedagógicas na ilusão da emancipação:

No campo mais especificamente educacional, os questionamentos feitos aos impulsos emancipatórios de certas pedagogias críticas, na medida em que estão fundamentados no pressuposto do retorno a algum núcleo subjetivo essencial e autêntico, dificilmente podem deixar de ser levados em consideração.

A modernidade, tendo início marcado pela renascença e consolidação com o Iluminismo, é caracterizada como tendo pensamento social e político gravitando em torno de idéias como razão, ciência, racionalidade e progresso. O desenvolvimento, pautado por estes ideais levaria ao estabelecimento da sociedade cidadã, com valores democráticos. O sujeito moderno é, portanto, um sujeito unitário, identitário, cuja consciência coincide com pensamento. O sujeito moderno faz, pensa, é o centro de ações sociais e epistemológicas.

O pós moderno critica esta dimensão linear assumida pelo moderno em detrimento da fragmentação do sujeito, da adoção do local em detrimento do universal, que rejeita categorias arbitrárias estipuladas pela modernidade tal como a superioridade de uma cultura sobre outra. O progresso também é uma noção posta em xeque pelo pós-moderno.

Todo este movimento nasceu da decepção para com os ideais e o maquinário institucionais que os endossam e os objetivam. Uma das instituições que melhor exemplificam esta situação é a escola. Ela é propriamente moderna ao passo que é regida pelo ideal da propagação do conhecimento científico como remédio para a sanidade da democracia e da cidadania, que exige para o progresso da sociedade a racionalidade e a razão. Todas as promessas deste sistema se revelaram falsas, ao passo que possibilitaram a instalação e manutenção de totalitarismos burocráticos, opressores, exploradores, de organização hierarquizada, incapaz de vencer barreiras e avançar, como foi prometido.

O pós estruturalismo e o pós modernismo guardam diferenças expressivas entre si, de forma que, ao encará-los como sucessores, em certa medida, contemporâneos, de intuições próximas, corremos o risco de nos equivocarmos. Portanto, embora ambos representem um grande avanço face à teoria tradicional e crítica, e suas análises se combinem para fornecer uma teoria do currículo atual, pronta para abordar adequadamente às perguntas que uma teoria do currículo deve formular, devemos ter cautela em falar de uma forma mais ampla do panorama

em que as teorias do currículo posteriores – as teorias pós críticas, tais como a teoria pós colonial do currículo, encontraram para se desenvolver.

Nesse sentido podemos salientar a hipótese da construção discursiva do currículo no contexto da “virada linguística”, como principal norte das teorias pós críticas do currículo, que se contrapõe à influência demasiada de aspectos econômicos, centrais às teorias críticas. Entre estas teorias pós críticas podemos indicar a pós colonial, que irá radicalizar algumas intuições para levar mais longe a análise da modernidade e, aplicada à teoria do currículo, buscar evidenciar as influências curriculares do empreendimento moderno como um todo.

2.2. A teoria pós colonial e o currículo: contribuições possíveis

A teoria pós colonial nasce longe das considerações sobre currículo. Parte de uma análise detalhada sobre a conjuntura geopolítica atual e sua relação de poder considerando a herança econômica, política e cultural que ecoam da descoberta e conquista europeia sobre os demais povos. Sob esta ótica, a compreensão do mundo atual não dispensa a consideração da história da expansão colonial europeia e seu impacto sobre os atuais padrões para a economia, produção de conhecimento e cultura. As ditas relações coloniais, constituem sob esta ótica, um gênero amplo que comporta variadas espécies tais quais as relações coloniais tradicionais, identificadas como as que se estabeleceram entre colonizador e colonizado, mas também aquelas relações baseadas na exploração econômica e também as relações oriundas do imperialismo cultural.

O pós colonial nasce na análise diferenciada do conceito de modernidade. Apoiado em conceitos como o de colonialidade, cunhado por Quijano (1992), falácia desenvolvimentista, tratada por Dussel (1993) e diferença colonial de Walter Mignolo (2003), esta análise tenta resgatar os impactos dos chamados lugares epistêmicos e sociais na construção das relações de poder e seus reflexos na produção do conhecimento e na formação e perpetuação do sistema mundo europeu/euro-norte-americano moderno/capitalista colonial/patriarcal, conceito sugerido por Grosfoguel (2010).

Neste paradigma, a modernidade como conceito de emancipação racional encobre um mito irracional, que os pós modernos não desvelaram e permanece oculto pela razão moderna. Nesse sentido, o pós moderno apenas criticou a modernidade por fora, sem a implodir por dentro. Dussel (1993) constrói uma análise da modernidade a começar por sua gestação, que

de acordo com ele, se dá no período medieval, nas cidades livres européias e centros de criatividade, enquanto seu nascimento ocorre ao confrontar-se com o outro e o controlar, vencer, violentar, colonizar sua alteridade constitutiva.

A experiência não só do descobrimento como também da conquista serão essenciais na constituição do ego moderno e da subjetividade européia; traços desta afirmação podem ser endossados ao lembrar que a história européia é para Hegel⁶, uma autorrealização de Deus e a razão da liberdade. A Europa de Hegel é soberana no desenvolvimento, é o ente frente ao qual ninguém pode pretender nenhum direito, seu povo tem um direito absoluto pois é portador do espírito no momento do desenvolvimento frente ao qual outro povo não possui direitos.

O descobrimento, termo que carrega uma noção quase científica, estética e contemplativa, traz uma relação pessoa-natureza, política, técnica, administrativa, embora comercial e mercantil. A Europa provinciana e renascentista se tona a Europa *centro do mundo*, ou seja, a Europa moderna. É este um dos sentimentos expressos por Habermas, que dá uma interpretação européia à modernidade. A modernidade da Europa constituiu todas outras modernidades e culturas de sua periferia, definir a modernidade européia é chegar a uma constatação mundial da modernidade - nela, o diferente da Europa será negado e obrigado a seguir um processo de modernização. Assim nasce estrita e historicamente a modernidade como conceito e mito.

Dussel (2003) salienta que a existência da América Latina, África ou Ásia não importa para o filósofo de Frankfurt. Em Kant (2008), a definição de esclarecimento kantiano exposto em 1784 no *Resposta à Pergunta: Que é “Esclarecimento”?* não muda: continua uma definição estritamente intra-européia, por ele autocentrada, eurocêntrica – mas real enquanto feito histórico de dominação, na qual a particularidade européia é expressão maior da universalidade mundial. Neste discurso, a América é definida como potência e não como ser.

Para Dussel (2003), no ego concreto deste descobridor europeu se terminou de produzir a passagem da Idade Renascentista à Idade Moderna. A Europa passa de uma particularidade sitiada por um mundo mulçumano à uma universalidade descobridora. Este é o primeiro passo de uma constituição diacrônica de um ego que depois passara a ser *ego cogito* à vontade de poder exercida. A experiência do descobrimento é uma matéria ou potência onde

⁶ Dussel (1993, p.14) aponta o *Vorlesungen über die Philosophie der Weltgeschichte* (1837) como um dos momentos em que Hegel expressa de forma aguda o sentimento de que a Europa representa o desenvolvimento que outros povos não têm.

o europeu começa a inventar sua própria imagem e semelhança. A América não é descoberta como nova ou distinta, mas como algo que é projeção do mesmo e encobrimento do outro.

As repercussões desta teoria pós colonial ao currículo é o que pretendemos explorar mais adiante.

3. Retrospecto da Filosofia na Educação Básica

Cabe fazer um breve estudo da presença da Filosofia na educação básica, para que possamos situar a problemática atual. Nos primeiros anos de Brasil, registra Alves (2002), o ensino ficava por conta dos Jesuítas, que trouxeram da metrópole o modelo educacional baseado na pedagogia da Companhia de Jesus⁷. Seus cursos seguiam as diretrizes propostas pelos *Ratio Studiorum* (Plano de Estudos), e serviam a interesses do fortalecimento da moral da Igreja, tendo em vista o perigo oferecido pelo renascimento.

Esse modelo, adotado tanto nas metrópoles quanto nas colônias, fundamentava-se na transmissão de preceitos católicos, e, em outro sentido, contribuía exacerbadamente como autoritário suporte ético religioso para a dominação lusitana, tanto sobre os negros e indígenas como também sobre os colonos, aos quais não era conveniente ter liberdade de pensamento e inovação. (Azzi, 1987, p.39, apud Alves, 2002)

Nesse período a filosofia era lecionada nos *studia superiora* – reservados aos homens *bons*⁸, que correspondia aos estudos universitários. Estudava-se majoritariamente Aristóteles e Tomás de Aquino. A presença dos jesuítas terá fim apenas nos idos da década de 1760, quando expulsos de Portugal, fecham-se as portas para eles igualmente na colônia.

Mais tarde, por ocasião do panorama político na metrópole instaurado por volta de 1750 é deflagrada uma crise, tanto política quanto econômica, que tira a Companhia de Jesus de cena e traz reformas no sentido de ampliar a independência financeira de Portugal, fragilizada por acordos de concessão de benefícios fiscais à Inglaterra, em troca de proteção político militar, resgatando sua competitividade no cenário internacional mundial (Cunha, 1980, p. 37, apud Alves, 2002).

É nesse quadro político que assume o Marquês de Pombal, primeiro ministro português, que tomará como norte a modernização da economia do reinado alinhada com grandes avanços no campo educacional, que passa a sofrer influências do imaginário liberal iluminista da época. Um dos frutos desta política foi a criação da Universidade de Coimbra em 1772, que possuía uma Faculdade de Filosofia. A compreensão da instituição sobre a filosofia alia

⁷ Fundada em 1534, pelo antigo militar espanhol Ignácio de Loyola, tinha um regime de trabalho organizado segundo moldes militares; foram os jesuítas os responsáveis pela instrução e pela catequese dos povos das colônias, além de lutarem contra os abusos nos mosteiros, procurando fortalecer a Igreja Católica contra os heréticos e infiéis. (CARTOLANO, 1985, p.20, apud ALVES, 2002)

⁸ Proprietários e senhores de engenho.

elementos de ciência natural sob ótica pragmatista e utilitarista, ideário típico da burguesia da época.

À burguesia interessava o conhecimento útil que pudesse a ela ser revertido em poder e lucro. A educação era privilégio de classes mais abastadas e havia um demanda pelo domínio da natureza pela ciência ou pelo homem. Outra inovação interessante foi a abertura à produção intelectual contemporânea a época.

A efervescente cena européia acaba por ecoar do outro lado do oceano. Quando no Brasil colônia, os jesuítas são expulsos, as iniciativas educacionais ficam à mercê de aulas régias, avulsas, que não ocorriam em colégios ou cursos, inutilizando a estrutura outrora montada pela Companhia de Jesus, e fragmentando ainda mais a situação da educação em terras tupiniquins.

Alternativa à proposta educativa dos jesuítas, é reativado o Seminário de Olinda em 1800, com o objetivo de preparar indivíduos capazes de inventariar “as riquezas naturais do reino, visando sua futura exploração econômica” (Alves, 1993, p 138, *apud* Alves 2002). A filosofia no Seminário era mais uma vez, entendida como ciência natural e, ocupando lugar posterior ao curso de retórica, respeitava uma ordem que incluía lógica, metafísica, ética e Física Experimental. O Seminário sob a direção de seu revitalizador, Azevedo Coutinho, teve papel significativo na Revolução Pernambucana de 1817. Segundo Cunha (1980), “há consenso de que se o Seminário formou senão, os proclamadores da Independência, em 1822, pelo menos os precursores”. Estamos de acordo com Alves (p.18, 2002) quando este observa que:

Isto demonstra, em certa medida, já haver no Período Pombalino a influência de idéias novas na Colônia brasileira vindas da Europa, que aos poucos irá solapar as ideologias da Igreja e da Monarquia, hegemônicas desde os primórdios do Brasil Colônia, cedendo terreno para a ideologia liberal, que irá fundar, mais tarde, a República no Brasil.

No início do século XIX a conjuntura política européia era extremamente desfavorável a Portugal, afetado diretamente por disputas entre França e Inglaterra. Foi então que a família real vem em 1808 para a colônia, agora sede provisória do Reino, protegida por um pacto de escolta da Inglaterra, dando em troca, a abertura dos portos brasileiros.

A vinda da família real muda radicalmente a cena cultural da colônia, favorecida pela abertura dos portos e, por conseguinte, pela influência de idéias novas. A estrutura educacional não conheceu maiores modificações desde o período pombalino, logo,

permanecia fortemente estatal e religioso (Alves. 2002), respeitando o modelo de aulas avulsas. Somente após a Independência, a estrutura escolar começa a se modificar, passando a existir dois setores: o do ensino estatal e o particular, cabendo ao Estado organizar o primeiro, ministrado por ele, e deixando em livre funcionamento o segundo.

O eixo temático da filosofia foi divorciado das ciências naturais, passando estas a ter relevância para cursos da escola politécnica. Livros-texto franceses começaram a ser usados aqui, ampliando a difusão das idéias positivistas de Comte, vigentes na Europa da época.

O colégio Dom Pedro II, mantido pelo Império para ser o padrão de educação secundária, trazia a disciplina filosofia em sua grade da quinta e sexta séries, o que não passou de um padrão *ideal*. O ingresso ao nível superior de ensino se dava por meio de um exame preparatório, que exigia conhecimentos de filosofia, que trariam meios de pensar, determinar o erro e o acerto, sendo a filosofia moral o preâmbulo para estudo do direito natural.

Em seguida, com a transição do Império à República em 1889, o governo precisava, durante a transição, fazer uma reforma dos princípios e valores que acompanhasse e sustentasse ideológica e politicamente o novo regime, cujo combustível eram o liberalismo e o positivismo. Para tanto, valeu-se do espaço da escola para investir no novo modelo educacional subserviente à reprodução dos quadros políticos e administrativos que servissem à burocracia do novo Estado (Alves, 2002).

O primeiro grande passo à uma educação nos moldes positivistas foi a dissociação das entidades escola e igreja, o que tornou o ensino público laico. Apoiado na idéia de o progresso estaria também na educação, Benjamin Constant, primeiro ministro da Instrução Pública, orquestrou ações no sentido de difundir esta crença. Exemplos concretos dessa política ficam evidentes no movimento “O “Entusiasmo pela Educação” e O “Otimismo Pedagógico”⁹. A despeito do vigor do movimento, a escola continuou sendo privilégio de elites.

Nesse período, devido à influência das idéias de Comte no Brasil, a filosofia ficou fora do currículo obrigatório (Nagle, 1974, apud, Alves, p. 36, 2002):

A filosofia, tradicionalmente identificada com as *humanidades literárias* ou *clássicas*, torna-se alvo de críticas dos partidários do currículo centrado nas ciências, baseados na idéia de que ‘o modelo mais adequado às exigências do mundo contemporâneo é aquele que se constrói à base o princípio da utilidade e proporciona a formação do espírito científico’.

⁹Consistia em atribuir importância cada vez maior ao tema da instrução, nos seus mais diversos níveis e tipos, professando que a escolarização pudesse ser o caminho para a reforma da sociedade.

Outra razão para manter a filosofia fora do repertório escolar naquele período foi a impregnação que a disciplina sofreu por ter sido por muito tempo, uma adjacência à estudos religiosos, de orientação política monárquica, o que ameaçava, no entendimento de Constant, o novo regime. A época testemunhou diversas alterações curriculares, mas em geral eram essas as razões da filosofia ser rejeitada sistematicamente à cada tentativa de regresso: o pêndulo perpétuo ocorrido no período entre o que Alves (2002) chamou de “espírito literário” e o “espírito científico” da estruturação escolar. As primeiras décadas do século XX foram ilustradas com a disputa, dicotômica para o entendimento da época, entre um currículo centrado na *prática* e na *ciência* e um centrado na *literatura*, mais *humanístico*.

Anos após o golpe que leva Vargas ao poder em 1930, houveram reformas na educação no sentido de responder à demanda por mão de obra qualificada para indústria. Ainda elitizada, coube ao governo resistir às pressões pela democratização da educação para atender aos interesses da minoria. Com a primeira reforma em 1932 o ensino básico ficou dividido em fundamental e complementar, sendo o segundo focado no preparo para o ingresso em escolas superiores de Direito, Medicina e Engenharia. Houve a inclusão da filosofia no ensino complementar, mais especificamente na modalidade que preparava para direito e medicina, como história da filosofia para o primeiro e como lógica para o segundo. (Cartolano, 1985, p.56; Romanelli, 1998, p. 136, *apud* Alves, 2002).

Já na segunda reforma, em 1942, com a divisão entre *ginásio*, com duração de 4 anos, *colégio*, de 3 anos cuja estrutura se subdividia entre os paralelos *científico*, com ênfase em ciências e *clássico*, com ênfase na formação intelectual. A filosofia estava presente em ambos durante de três seus anos. Entretanto essa indicação de aulas e filosofia, inicialmente quatro horas semanais, foram sofrendo alterações gradativas e ao fim de 1954 de forma que só restassem duas horas semanais no *clássico* e uma hora semanal no *científico*.

O passo subsequente da educação no país foi, já após a Era Vargas, em 1961, com a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, sua maior inovação foi a possibilidade que a norma abriu às escolas de montar seus currículos, sendo obrigatórias entre matemática, português, geografia, história e ciências, e o restante do currículo optativo, sendo estipulado pelos conselhos estaduais um rol de disciplinas optativas. Dentre as optativas estava indicada a filosofia, constituída majoritariamente por lógica.

Posteriormente, quando, em 1964 ocorre o golpe militar que retira Goulart do poder para instaurar regime ditatorial, o cenário mundial era de tensão entre potências capitalistas e

socialistas, nomeadamente Estados Unidos e União Soviética respectivamente. O clima de partilha do mundo em socialismo e capitalismo acirrava os ânimos e no Brasil houve mobilização de setores conservadores da sociedade contra a “ameaça socialista”.

Temerosos de uma insurreição socialista, com apoio de pequena parcela da sociedade e patrocinados em grande parte pelo governo norte americano, os militares tomaram o poder para garantir o que afirmaram ser a manutenção da ordem e da lei. Apesar do crescimento econômico que o país conheceu durante o período, em seguida emergiu forte patrulhamento ideológico que garantisse a não-propagação de idéias socialistas.

Os meios utilizados para tal foram censura aos meios de comunicação e de violenta repressão política. A situação da educação no país acompanhou a tendência e se adequou por meio do auxílio do USAID, Agência Norte Americana para o Desenvolvimento Internacional, que participou da reformulação do sistema educacional brasileiro conforme o novo modelo de desenvolvimento econômico e político (Cartolano, 1985, p.70, *apud*, Alves 2002).

Foram introduzidas novas disciplinas no currículo: EMC –Educação Moral e Cívica; OSPB – Organização Social e Política do Brasil, e por fim, no ensino superior, EPB – Estudo dos Problemas Brasileiros. A filosofia, ainda optativa segundo a LDB/61, na prática relegada cada vez mais ao esquecimento, dado o novo número de disciplinas que a grade horária escolar devia acomodar.

Uma nova Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional é editada em 71. Como em todas as ocasiões anteriores, a educação se vê obrigada a acompanhar o cenário político e econômico. Dessa vez foi a adoção do modelo tecnicista de educação, que marcou influências externas na estruturação da educação. Este modelo priorizava a formação profissional para que se pudesse acompanhar o ritmo do crescimento econômico pelo qual o país passava.

A LDB/71 reestruturava o ensino em 1º Grau, de duração de oito anos, deveria fornecer a formação fundamental dado seu caráter obrigatório; e 2ª Grau. Nessa segunda etapa da educação “básica” surgiu a maior novidade da lei, que priorizava a formação profissionalizante. O 1º e 2º graus possuiriam núcleo comum de conhecimentos, e uma *parte diversificada*, margem de manobra para peculiaridades locais.

Por determinação do Conselho Federal de Educação o núcleo comum do currículo foi assim estruturado: língua portuguesa, língua estrangeira, estudos sociais – que incluiriam história, geografia e OSPB, e ciências, que reuniria matemática, ciências físicas e biológicas.

Outras disciplinas obrigatórias foram EMC, educação artística, educação física e programas de saúde. A parte diversificada a qual fazia menção a Lei vigente podia ser legalmente preenchida pela filosofia, mas na prática mais uma vez optava-se por não incluir esta na grade.

O período pós 1980 é marcado pela redemocratização do país. Com a decadência do regime militar, começou a ficar evidente o desgaste do *milagre econômico*, deflagrando conseqüentemente a queda do padrão ostentado pela classe média da época. Alves (2002), bem como Silveira (1991, *apud* Alves 2002), defendem que esse período de redemocratização, marcado pela crescente tolerância e de crise econômica relaciona-se com o relaxamento da patrulha ideológica empreendida pelo governo, que por sua vez possibilitou algumas alterações no âmbito educacional.

Independentemente da necessidade de desvendar o jogo de interesses políticos por traz do período, é evidente que durante a segunda metade da década de 1970 começam a emergir tímidas organizações¹⁰ que pregavam a volta da filosofia à educação. O quadro começa a mudar quando em 1980 a disciplina reintroduzida no Rio de Janeiro pelo parecer do Conselho Estadual de Educação nº 49 de janeiro do ano citado. Esse avanço faz parte de um conjunto de normas e leis que irão pouco a pouco modificar a educação no país e estimular a adoção da filosofia na educação básica novamente. Em seqüência houve a lei 7.044/88 que revogou trechos da LDB/71, mais especificamente, a vinculação da profissionalização compulsória do 2º grau, colocando a expressão “preparação para o trabalho” no lugar da anterior.

Essa alteração é absolutamente significativa no que tange à possibilidade de espaço para a filosofia nas *partes diversificadas*, ao passo que antes essa abertura era apenas virtual. Essa medida beneficiou a presença não só da filosofia, mas de outras disciplinas cujo enfoque não fosse formação específica, mas sim, formação geral.

Uma nova LDB só seria promulgada em 1996, mais tarde, em 2006, que o Conselho Nacional de Educação, através da Resolução nº4 recomendou a reinserção da filosofia e sociologia como disciplinas no ensino médio. Ainda em 2006 são editadas as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - doravante OCNEM - que trazem uma série de temáticas a serem abordadas no Ensino Médio, entre elas, tópicos de filosofia e sociologia. O

¹⁰ Alves (2002) cita o exemplo da Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas (SEAF), com sede no Rio de Janeiro, que reunia professores e estudantes de filosofia, organizando discussões sobre o tema.

processo de discussão e deliberação a respeito do tema parece ter ocorrido de forma paralela, como nos conta Botelho e Nascimento (2010, p.67):

Embora não tenha havido uma comunicação entre o processo de construção da Resolução e das OCNEM, elas passariam a atuar juntas no lento – e ainda acontecendo – processo de re-estruturação dos currículos de ensino médio no Brasil. As OCNEM propõem um eixo básico de conteúdos a serem trabalhados no ensino médio que corresponde aos objetos de avaliação que foram introduzidos na prova do Exame Nacional do Desempenho de Estudantes do ensino superior (ENADE) de 2005, vinculando, assim, os conteúdos trabalhados nos cursos de graduação em filosofia e os conteúdos a serem trabalhados no ensino médio.

A determinação só se torna categórica em decorrência da Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008, que modifica a LDB para tornar obrigatória a presença da filosofia no ensino médio. A situação contribuiu para uma ambiguidade nos movimentos que reivindicavam sua volta. Por um lado, quando a filosofia estava cortada do currículo, os “militantes por sua volta” eram incansáveis em defender suas credenciais. Aqui eram evocados os mais diversos argumentos: filosofia como clímax de uma autonomia do pensamento, formação humanista – desvinculada das exigências de controle ideológico, talvez. Agora que ela volta, a própria militância, ou outros envolvidos, reclamam sua legitimidade quando submetida à fatal institucionalização e imersa em um sistema com objetivos claros como: os da escola, do currículo, da formação escolar.

Associar a ausência da filosofia no currículo à vigência de regimes ditatoriais pode ser inútil já que, em outras situações políticas – regimes democráticos, o que se observa é a construção de um currículo muito sensível às pressões do mercado, no qual a filosofia, se aparece, é subserviente.

Adicione-se a isto o fato de que a democratização do debate sobre a questão faz a opinião pública, influenciada pela mídia, se convulsionar em uma comovida argumentação acerca da fragilidade com a qual a decisão legal se consubstanciará. Em outras palavras a preocupação gira em torno de algo decorrente do forte estereótipo do professor de filosofia: marxista, revolucionário, doutrinador, portanto, indesejável. A despeito da imprecisão destas reivindicações não se discute a ofensa do outro pólo: a doutrina do profissionalizante, do técnico, orientado pelas demandas do mercado de trabalho (KOHAN, 2011).

Toda celeuma nesse campo decorre da multiplicidade de sentidos que a filosofia pode levar para a escola, ou melhor, sentidos que levam a filosofia à escola. É no currículo que estes sentidos se manifestam. É no diálogo com esses documentos que poderemos dar voz ao que é dito por eles. Na tentativa de revelar as imagens que eles promovem é possível

compreender qual dinâmica social e política constrói o conjunto das políticas públicas do qual faz parte a educação e qual espaço a filosofia ocupa nesse espaço. Toda esta análise depende das contribuições oriundas das teorias do currículo pós críticas, que trouxeram importantíssimas intuições, sobretudo do pós estruturalismo, pós modernismo e pós colonialismo sob a ótica dos estudos culturais.

4. As Orientações Curriculares do Ensino Médio do Distrito Federal

As Orientações Curriculares do Ensino Médio do Distrito Federal são o documento responsável por nortear a seleção de temáticas a compor o currículo, tarefa na qual escolas e seus professores possuem autonomia. Atualizado periodicamente, foi publicado em 2009 e elenca temáticas que estruturam minimamente o currículo praticado nesta unidade da federação. É importante lembrar que os documentos referentes à regulamentação mínima para currículos devem trazer, respeitando regionalidades e particularidades de cada realidade que se encontra no país – “sugestões de conteúdos para aqueles que futuramente venham a preparar um currículo ou material didático para a disciplina Filosofia no ensino médio” (BRASIL, 2006).

Algumas ponderações devem ser feitas no sentido de notar o que dentre os documentos oficiais responsáveis pelo delineamento das finalidades da educação básica, bem como de habilidades, competências e conteúdos a serem desenvolvidos em cada série, o grau de concretude das orientações curriculares para o ensino no Distrito Federal é maior que os seus respectivos documentos em nível nacional: Parâmetros Curriculares Nacionais e Orientações Curriculares Nacionais. Estes últimos trazem de forma mais geral os objetivos de cada disciplina.

A história da filosofia no currículo da educação básica no Distrito Federal não corresponde à realidade de outros estados. Aqui, ao menos na rede pública, a filosofia teve uma trajetória consideravelmente maior, estando presente ao menos em uma das séries do ensino médio desde 1989. É o que nos contam Gontijo e Valadão (2004):

Nas escolas públicas do Distrito Federal, a filosofia tornou-se disciplina obrigatória no currículo do ensino médio acadêmico em 1989 e, desde essa época até o ano de 1999, o ensino da disciplina de Filosofia no ensino médio nas escolas públicas dava-se exclusivamente no segundo ano, com duas aulas semanais, como uma disciplina do currículo escolar com pouco espaço neste. Com a reforma implementada a partir de janeiro de 2000, a disciplina passou a ser ministrada em cada um dos três anos. Os alunos passaram a ter 2 horas-aula semanais de filosofia, perfazendo cerca de 80 horas-aula anuais e 240 horas-aula ao longo dos três anos.

Esta situação é, portanto, privilegiada no sentido de que para muitos estados somente agora criou-se essa demanda de filosofia na educação básica, o que muito provavelmente acarretou um cenário mais delicado, tanto operacionalmente pela súbita necessidade de professores aptos a lecionar a disciplina, quanto de forma estrutural, por carecer de uma tradição que pudesse fornecer diretrizes sólidas à prática da filosofia em sala de aula.

Embora possam ainda haver reservas¹¹ quanto a esta perspectiva que aqui partilhamos de que o Distrito Federal está ao menos virtualmente mais preparado para lidar com a obrigatoriedade da filosofia no ensino médio, seguiremos a admitindo.

Outra ressalva a se fazer é que, embora este não seja nosso objeto de investigação, adotaremos por questões metodológicas o pressuposto de que, apesar de haver entre currículo e prática, fissuras – currículos em alguma medida determinam práticas.

O que encontramos nesse currículo? Documento mais concreto, as orientações curriculares para o ensino médio do Distrito Federal catalogam uma série de temáticas, competências e habilidades a serem trabalhadas.

Como primeiro ponto temos um desencontro entre os documentos responsáveis pela filosofia na escola, que tratam exaustivamente da possibilidade de os conhecimentos adquiridos em filosofia se transporem para ações que possam mudar a realidade na qual o estudante está inserido, e o rol elencado no qual se encontram temáticas fortemente marcadas como pertencentes à filosofia francesa, alemã, norte americana.

Uma dificuldade técnica patente do documento se encontra não só na concepção de filosofia que traz, mas também no alinhamento desta às habilidades que apresenta. Trechos como o seguinte em Governo do Distrito Federal (2009):

Atitude filosófica: indagar.

Se, portanto, deixarmos de lado, por enquanto, os objetos com os quais a filosofia se ocupa, veremos que a atitude filosófica possui algumas características que são as mesmas, independentemente do conteúdo investigado.

Acabam dissonantes às habilidades propostas, nas quais privilegiam-se comunicação e interpretação em detrimento da investigação ela mesma. Dessa forma, o documento apresenta filosofia como intrinsecamente investigativa, mas o que se faz com ela, nomeadamente as habilidades a serem desenvolvidas sob sua tutela são predominantemente comunicativas e interpretativas.

Ainda no que diz respeito às habilidades, há problemas conceituais por elas apresentados. Elas evocam conteúdos, de modo a aprisionar e determinar seu sentido, ao invés de representar a possibilidade de instrumentalização de um conteúdo para resolver problemas de natureza diversa.

Esse problema não é casual ou acidental. Ele reflete, em última instância, um paradigma moderno de educação, enquanto indica uma forma precisa de conhecer e aprender. É um aprender e comprometido com modos específicos: o moderno, para o qual a figura do

¹¹Gontijo e Valadão (2004) à época de seus trabalhos trataram a questão com certo pessimismo.

sujeito que conhece é extremamente central e aparece no campo de "Habilidades" do currículo em foco¹², previsto para a 1ª série do ensino médio:

- Perceber-se como sujeito do conhecimento
- Problematizar o reconhecimento do real como uma totalidade inter-relacionada.

O currículo, portanto, já assume o modo que devem ser endereçados os conhecimentos: sob o paradigma da modernidade. Esta não é só uma objeção técnica ao documento, mas também problemática do ponto de vista filosófico enquanto já supõe claramente conhecimentos sobre o que é conhecimento ou mesmo a noção de sujeito, inseridos em um perspectiva filosófica precisa: a moderna, que traz, invariavelmente sua obsessão pelo desenvolvimento da criança através da educação, bem como sua epistemologia eurocentrada, como nos relata Flor do Nascimento e Botelho (p.80, 2010):

Como a vida moderna é atravessada por valores eurocentrados (isto é, euro-estadounidensecentrados), nos preparamos através do desenvolvimento dessas competências (também modernas e, por isso, comprometidas com a diferença colonial hierarquizante) para uma vida marcada por esse espaço de exclusão de "outras vozes", que é típico da Modernidade. E não é uma preparação para que aprendamos a ouvir essas outras vozes, mas uma preparação para tolerá-las e superá-las na medida em que nos esforcemos por modernizá-las. E assim, escolarmente, modernizamos a experiência da infância, da negritude, da indigenidade, do gênero, das sexualidades não-hegemônicas, das culturas não-eurocentradas. Acolhemos a todas na tentativa de gerar uma articulação moderna, que a tudo respeita, mas também a tudo assimila, se esforçando por modernizar tudo com o que entra em contato. E, nesse cenário, a receptividade da diferença é a tentativa de superá-la, de conciliá-la com o ideal moderno, que aparece como o mais interessante.

4.1. História e cultura africana no currículo

Nos conteúdos para a primeira série, consoante a determinação da LDB, que cobra a presença de conteúdos sobre história e cultura africana em toda a Educação Básica. É o artigo 26 A:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1o O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

¹² Trata-se da versão de 2009 para o Currículo do Distrito Federal - GDF/SEEDF/SSEB. Currículo da Educação Básica. Ensino Médio. Brasília: SEEDF, 2009, p. 191-199.

§ 2o Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.

Mesmo que não houvesse nenhum problema com relação ao teor do conteúdo que o referido artigo menciona, ainda assim haveria o problema de que os professores não têm em sua formação¹³ sequer referencia a conhecimento que tangencie estes domínios, tornando de duas uma: ou a resolução será inerte, ou favorecerá uma leiga apresentação dos conteúdos que pode acarretar uma solidificação de preconceitos na forma de os expor: como conhecimentos exóticos, místicos, portanto, apenas de valor cultural.

Agora analisemos como esta determinação legal se transpôs¹⁴ no currículo do GDF. Esta determinação chega mais concretamente em nosso currículo distrital na primeira e terceira série¹⁵, respectivamente, na qual entre cultura e natureza, estética e ética, surgem:

Cultura

- Natureza e Cultura
- Pensamento e Linguagem
- Consciência Mítica

OBS: Estes conteúdos referem-se à História e Cultura Afro-Brasileira e perpassarão as três séries:

- Pré-história da África
- A História do Racismo
- História da África
- História da Europa
- Religião Africana
- A história da formação da sociedade Brasileira

Brasil e África

- A Estética Africana como elemento integrador
- A herança
- O Resgate

Esta forma de retomar elementos africanos, à parte de qualquer trato filosófico, relega a eles uma espécie de “cota curricular”, e mais grave ainda: despreza e inferioriza como sublocal de produção de conhecimento. Apesar do apelo “OBS: Estes conteúdos referem-se à História e Cultura Afro-Brasileira e perpassarão as três séries” este é um performativo contrário que não enseja (o que poderia, em parte, salvar a iniciativa) que essa temática seja diluída no restante dos conteúdos e tampouco se vale da possibilidade de apresentá-lo como equiparado aos conhecimentos oriundos da Europa.

¹³ Cf. Diretrizes Curriculares para o curso de graduação em filosofia, embora este seja uma lacuna sistemática em quase todas as áreas de formação que por ventura tenham sido designadas a trabalhar com estas temáticas.

¹⁴ As OCNEM ainda não acolheram esta decisão, e permanecem inalteradas, sem nenhuma indicação sobre conteúdos africanos.

¹⁵ Este documento sofre constantes atualizações, usaremos a versão indicada na bibliografia.

O pessimismo com relação a esta ação afirmativa provém também da ausência sistemática de iniciativas semelhantes para a formação de professores. Nos currículos de cursos de graduação não há espaço para estas temáticas, e, um passo eficaz nessa direção não poderia deixar para trás um certo compasso entre o que os professores dos níveis básicos podem aprender e o que devem ensinar¹⁶.

Agora, por um momento, admitamos que não há problemas estruturais para tratar e que os professores tenham acesso a cursos de complementação em sua formação. Ainda nesse contexto, resta-nos questionar o que significa "A Estética Africana como elemento integrador", ou "O resgate"?

O pensamento negro fica retratado como supersticioso, principalmente por ser contraposto ao europeu. Esta concessão feita pelo currículo ao estudo da África desvela o suposto discurso (materializado via políticas públicas como é o caso do currículo) de democracia racial e de gênero em que vivemos. Este discurso não funciona por ser construído de um ponto de vista eurocêntrico. Nesse sentido, os negros foram colocados em situação similar à da população indígena. A última foi associada à infância a ser tutelada. A relação entre quem tutela e quem é tutelado se mostra bem marcada. Não é apenas hierarquia, é hierarquia opressiva, na qual os lugares do desenvolvimento não são definidos por suas diversas figuras, mas somente pelo desenvolvedor que tem cara, biografia, cor, e gênero.

Quijano (2006) marca a racialização como um dos traços da colonialidade. Segundo ele, a marca da raça é parte fundamental do mito da tutela necessária de etnias como negros, asiáticos e indígenas. A racialização que implica numa hierarquização, nos diz que é necessário que se intervenha no sentido desenvolver estes povos através da educação, e de outras formas de intervenções cabíveis, como a econômica e a política que contribuem para reproduzir uma imagem de dependência e subdesenvolvimento.

A marca do regional afasta a possibilidade daquela cultura produzir conhecimento. Neste paradigma, a produção do conhecimento fica por conta do sujeito universal, imparcial, que não tem lugar de enunciação. É importante lembrar que este universal não é um universal que enuncia *da África*.

¹⁶ É possível que este problema seja apaziguado com cursos oferecidos pelo próprio governo local, mas na experiência de estágio que tive, pude constatar a total falta de preparo para o tema por parte da professora da escola, que quando questionada acerca da oferta de tais cursos, afirmou não ter conhecimento. Este relato enfraqueceu minhas expectativas de que esta iniciativa possa ter reflexos positivos amplos, o que não a invalida por completo, mas retira grande parte de sua eficácia.

5. Política desenvolvimentista: Um projeto mais amplo da educação

Ao representar a África como herança a ser resgatada, nosso currículo e toda legislação que o precede, como é o caso da LDB (BRASIL, 1996) em seu artigo 2º segundo o qual "a educação [...] tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" coaduna com uma filosofia e um projeto educacional em um sentido mais amplo a serviço da política de desenvolvimento pautada por ideais como autonomia, cidadania, e senso crítico, que nos conduzirá ao tão almejado patamar dos países desenvolvidos. Esta imagem de educação carrega muito do projeto da modernidade e da forma de ver o outro construída a partir da aventura colonial europeia.

Essa política de desenvolvimento se articula com uma imagem do ser humano como um ser em desenvolvimento e uma naturalização dessa perspectiva. Estas expectativas desenvolvimentistas com relação à educação são notados por Nogueira e Nogueira (2002):

Até meados do século XX, predominava nas Ciências Sociais e mesmo no senso-comum uma visão extremamente otimista, de inspiração funcionalista, que atribuía à escolarização um papel central no duplo processo de superação do atraso econômico, do autoritarismo e dos privilégios adscritos, associados às sociedades tradicionais, e de construção de uma nova sociedade, justa (meritocrática), moderna (centrada na razão e nos conhecimentos científicos) e democrática (fundamentada na autonomia individual). Supunha-se que por meio da escola pública e gratuita seria resolvido o problema do acesso à educação e, assim, garantida, em princípio, a igualdade de oportunidades entre todos os cidadãos. Os indivíduos competiriam dentro do sistema de ensino, em condições iguais, e aqueles que se destacassem por seus dons individuais seriam levados, por uma questão de justiça, a avançar em suas carreiras escolares e, posteriormente, a ocupar as posições superiores na hierarquia social. A escola seria, nessa perspectiva, uma instituição neutra, que difundiria um conhecimento racional e objetivo e que selecionaria seus alunos com base em critérios racionais.

Esta imagem de desenvolvimento como ideal possível através da educação fica evidente em documentos como os editados pela Unesco que essa ideia se mostra de forma clara, mais especificamente na imagem do vínculo da filosofia com uma percepção muito particular de democracia e educação como tarefa de caráter político como é o caso da Declaração de Paris para a Filosofia¹⁷, segundo a "o ensino de filosofia favorece a abertura do espírito, a responsabilidade cívica, a compreensão e a tolerância entre os indivíduos e entre os grupos". No documento, a filosofia, cuja característica marcante pontuada pelo discurso do texto e a refletividade sobre seus próprios saberes, traz a indisponibilidade de certos

¹⁷ UNESCO. Philosophie et Démocratie dans le Monde - Une enquête de l'UNESCO. Librairie Générale Française, 1995, p. 13-14.

conceitos, como cidadania e democracia. A educação é apresentada em termos universalistas e como projeto desenvolvimentista, sem recusar o local, a superstição, o senso comum, mas colocando-os como algo a se superar como é pontuado a seguir por Unesco (p.11, 1998):

Pode-se, pois, falar de desilusões do progresso, no plano econômico e social. O aumento do desemprego e dos fenômenos de exclusão social, nos países ricos, atesta-o. A persistência das desigualdades de desenvolvimento no mundo, confirma-o. [...] Será que já extraímos todas as conseqüências destes fatos, tanto no que diz respeito a finalidades, vias e meios de desenvolvimento sustentável, como em relação a novas formas de cooperação internacional? Com certeza que não! Será este, pois, um dos grandes desafios intelectuais e políticos do próximo século. Tal constatação, porém, não deve levar os países em desenvolvimento a negligenciar os motores clássicos de crescimento, em particular, o indispensável ingresso no universo da ciência e da tecnologia, com o que isto implica em matéria de adaptação de culturas e de modernização de mentalidades.

Nesse sentido vale lembrar que estabelecer padrões é um processo cuja constituição implica hierarquização. A imagem de ser humano que este discurso promove seria menos problemática se não fosse vinculada a uma inerente hierarquização entre figuras não desenvolvidas e desenvolvidas, típica da forma moderna de pensar.

Currículos, quando entendidos não como inofensivos e ingênuos documentos, mas como discursos que veiculam uma série de pressupostos que revelam que ainda é vigente uma mentalidade que, generosa e solidariamente, se preocupa em desenvolver, fazer crescer, enfim, *educar* o inferior, o infantil. Esta mentalidade se apoia em uma noção precisa e naturalizada de crescimento, progresso, com nítidas imagens hierarquizadas de “quem desenvolve” e “quem é desenvolvido”.

O egresso de um sistema educacional pautado por tais ideais desenvolvimentistas carregará consigo um modo de vida sintonizado com a inferioridade ontologizada na figura do subdesenvolvido, ou em desenvolvimento, como nos diz Flor do Nascimento e Botelho (2010, p.78):

Mas que vida é essa? Podemos inferir dos discursos desenvolvimentistas educacionais – a partir de uma perspectiva de uma crítica descolonial – é de que a vida a ser formada, a ser desenvolvida será uma vida colonizada. Esta vida estará de uma maneira fundamental vinculada a um ideal de realização fundado em uma imagem globalizada da experiência, dos saberes (e dos modos de “adquiri-los”), das práticas – sobretudo àquelas que estão vinculadas ao mundo do trabalho em uma sociedade capitalista que se articula em torno de princípios de exclusão e competitividade.

A idéia da hierarquização entre as figuras está na história da humanidade e há sólidos exemplos dela na história da filosofia. Temas como escravidão já eram objeto de discussão

nas obras de Aristóteles¹⁸, mas na modernidade¹⁹ o entendimento do mundo toma lugar através de naturalização da situação de escravidão, ou seja, a escravidão passa a ocupar um lugar, não de classe social como na antiguidade, mas de raça. Ao escravo é tolhida a condição possível de enunciação. E é nessa esteira que se coloca a inclusão de elementos da *cultura* (e não conhecimento) africanos no currículo da educação básica.

O apelo pode ser aprofundado se pensarmos sobre a atenção que o cânone filosófico concede aos universais. São os *tipos ideais* da filosofia, que sempre trabalha com categorias, para atingir um pensamento imparcial, certo e verdadeiro. Podemos nos indagar ainda de onde vêm estes fragmentos de experiência que originam estes estigmas sem lugar, mas ao mesmo tempo, com todos os lugares²⁰.

Podemos então nos perguntar: É possível dialogar? Com que tipo de vozes é possível dialogar? No lugar do inferior o diálogo é impossível não é possível relacionar-me com um figura menos desenvolvido que eu – o que posso fazer é trazer seu discurso para uma identidade na medida que ela é tutelada por mim. Aqui se justifica a crença de que outras vozes são locais, portanto sem valor epistêmico, exóticas, supersticiosas Essa exotização cultural já pressupõe olhar atravessado pela *diferença colonial* que pensa que na divisão mundial dos saberes alguns saberes são mais dignos que outros para compor conhecimento e a filosofia. Quais parâmetros utilizo para pensar assim? Estes parâmetros são particulares, eurocêntricos, patriarcais e racistas.

À presença da filosofia na escola vinculou-se o currículo da formação docente, impedindo um enraizamento da relação entre a filosofia e o lugar onde ela é experimentada – na escola. A perspectiva que pode retirar do currículo escolar esta perspectiva colonial não é a perspectiva – enunciada pelos documentos curriculares federais – da construção da realidade brasileira em uma lente meramente histórica. O currículo não deve ser totalmente substituído por vozes indígenas, africanas e femininas, o desafio é como entrar em contato com outras vozes de maneira dialógica, eliminando uma volta à realidade brasileira de forma eurocêntrica. O eurocentrismo, sob a ótica colonial é o modo padrão em que as coisas são

¹⁸ Política, I, 3-7; III, 6, 1278b 32-8; Ética a Nicômacos, VIII, 12, 1160b 28-32; VIII, 13, 1161a 30- 1161b 10; Ética Eudemia, 1241b 18-24; 1242a 28-32.

¹⁹ Em Kant (2005), surge uma hierarquia entre figuras de diferentes estágios do desenvolvimento (menoridade e maioridade).

²⁰ Nesse sentido vemos a figura, por exemplo, *do escravo*. Nenhum escravo é exatamente igual *ao escravo*, mas ao mesmo tempo todos os escravos se parecem com *o escravo*. Esta generalização é típica da maneira moderna de pensar.

imbuídas. Ao desenvolvimento, nome do percurso exato entre o subdesenvolvido e o europeu hegemônico, é inerente o fundamentalismo tão latente ao moderno. Nesse sentido, Grosfoguel (2010) irá traçar perspectivas como a ampliação do cânone ocidental e diálogo crítico entre perspectivas diversas:

O que todos os fundamentalismos têm em comum (incluindo o eurocêntrico) é a premissa de que existe apenas uma única tradição epistémica a partir da qual pode alcançar-se a Verdade e a Universalidade. No entanto, há três aspectos importantes que têm de ser aqui referidos: 1) uma perspectiva epistémica descolonial exige um cânone de pensamento mais amplo do que o cânone ocidental (incluindo o cânone ocidental de esquerda); 2) uma perspectiva descolonial verdadeiramente universal não pode basear-se num universal abstracto (um particular que ascende a desenho – ou desígnio – universal global), antes teria de ser o resultado de um diálogo crítico entre diversos projectos críticos políticos/éticos/epistémicos, apontados a um mundo pluriversal e não a um mundo universal; 3) a descolonização do conhecimento exigiria levar a sério a perspectiva/cosmologias/visões de pensadores críticos do Sul Global, que pensam com e a partir de corpos e lugares étnico-raciais/sexuais subalternizados. Enquanto projectos epistemológicos, o pós-modernismo e o pós-estruturalismo encontram-se aprisionados no interior do cânone ocidental, reproduzindo, dentro dos seus domínios de pensamento e prática, uma determinada forma de colonialidade do poder/conhecimento.

6. Perspectivas para um currículo descolonizado

A exclusão de vozes é um problema filosófico enquanto naturalizado, para que esses preconceitos possam ser pensados e postos como problema é necessário fazer estas vozes surgirem em um diálogo, é propor a revisão da ideia equivocada de que currículos não precisam ser reformulados dada a validade universal de argumentos. O currículo, neste contexto é um ato performativo, no qual o falar faz. Através dos enunciados do currículo se opera o descrédito a vozes alheias e, é através do *falar* que é possível abrir espaços para o diálogo.

A desigualdade, bem como o silenciamento destas vozes na filosofia, indicam que este discurso de democracia racial e de gênero em que vivemos e não funciona e este fracasso é visível quando as políticas públicas se materializam em coisas como currículos. Para que o diálogo entre essas vozes exista precisamos reformular nosso modo de fazer e ensinar filosofia e outros conhecimentos em geral de forma a estimular o confronto entre o mesmo e o outro, um confronto que não inferiorize o outro ou trabalhe para o transformar no mesmo, mas um confronto que possa abrir espaço para a voz do subalterno. Flor do Nascimento e Botelho (p. 87, 2010) trazem a proposta de um currículo descolonizado:

Descolonizar o currículo implica que tenhamos de estabelecer com ele e através dele a busca de um diálogo. Diálogos com outras experiências, culturas, pensamentos. Talvez a busca experimental pela relação com as vozes africanas e indígenas determinadas pela própria lei que rege a educação brasileira seja um bom começo. Temos de experimentar a construção de nossas próprias vozes impedindo que, no movimento de internalização do histórico da colonialidade, sejamos sempre, e cada vez mais, apenas vetores de sua manutenção.

O desafio de criar alternativas para um pensamento que concilie perspectivas diferentes exige uma ruptura que possa favorecer a construção de um pensamento local e sua consolidação através da legitimação como saber e não sua reprodução como inferior. Esta ruptura têm de partir de uma *desobediência epistêmica*²¹ que possibilite a abertura para novas possibilidades dialógicas.

Spivak (1994, *apud* Flor do Nascimento e Botelho, 2010), vislumbra que tal condição implica que "enquanto subalternas/os – ou seja, subalternizadas/os pela dinâmica colonial que nos hierarquiza, pela diferença colonial que nos bestializa e infantiliza – não falamos". Este

²¹ É conceito proposto por Walter D. Mignolo em *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade, no 34, p. 287-324, 2008.*

silenciamento se torna parte do processo de reprodução do europeu e da inexistência de diálogo entre o local e a voz que se proclama global.

De que vozes estamos falando? Da voz do negro, da voz da mulher, da voz do homossexual, e também da voz do brasileiro. Nesse sentido, a colonialidade oferece uma perspectiva interessante embora não seja a única disponível para reivindicar espaço para um diálogo desde a realidade local. Essa mesma realidade local quando aparece nos currículos diz respeito a uma reconstrução meramente histórica e não de alternativas para visitar a realidade brasileira que não sejam formas eurocêntricas, mas sim dialógicas.

É necessário começar a pensar currículos interessantes, desafiadores, que não contenham apenas elementos de competência filosófica, mas que dialoguem com outras disciplinas, desconstruindo e reconstruindo a filosofia, abrindo espaço para novas vozes. O desafio consiste exatamente em fazer uma releitura que, não necessariamente exclua o cânone, mas ao contrário, faça o cânone dialogar com outros lugares de enunciação e possa lidar com os conceitos oriundos do cânone.

O objetivo principal do diálogo deve ser o cessar da manutenção da mentalidade colonial vigente em nosso modo de pensar, conhecer e reproduzir conhecimento. Iniciativas como a exigência da LDB de que se tenha conteúdos referentes à África no currículo só serão eficazes nesse sentido, caso não se atenham a uma mera remontagem histórica da relação Brasil - África, mas possam, sobretudo, se transformar numa forma de pensar e ouvir nossa própria voz: a voz do subalterno; e legitimar seu lugar ao lado dos demais discursos do sistema-mundo europeus.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- ALVES, Dalton José. **A filosofia no ensino médio: ambigüidades e contradições na LDB**. Campinas, SP. FAPESP/Editora Autores Associados, 2002.
- BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1999.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves 1975.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27834-27841.
- BRASIL/MEC. **Orientações curriculares para o ensino médio**: Brasília: MEC/SEMTEC, 2006, pp. 15-40.
- BRASIL/MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002, p. 326-349.
- GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL/SEEDF/SSEB. **Currículo da Educação Básica**. Ensino Médio. Brasília: SEEDF, 2009, p. 191-199.
- DUSSEL Henrique. **O encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade**. Trad. Jaime A. Classen. Petrópolis: Vozes, 1993. p.163
- FLOR DO NASCIMENTO, Wanderson; BOTELHO, Denise. **Colonialidade e Educação: O currículo de filosofia brasileiro entre discursos coloniais**. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação*. Número 14, mai-out/2010, p. 66-89.
- GONTIJO, Pedro; VALADAO, Erasmo Baltazar. **Ensino de filosofia no ensino médio nas escolas públicas no Distrito Federal: história, práticas e sentidos em construção**. Cad. CEDES, Campinas, v. 24, n. 64, Dec. 2004 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-

32622004000300003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 24 Set. 2011. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622004000300003>.

GROSGUÉL, R. **Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais**: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SOUSA SANTOS; Boaventura de; MENESES, Maria Paula (orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

HEGEL, **Introdução à História da Filosofia**. São Paulo: Nova Cultural, 1989. (Col. Os Pensadores, 4ªed.)

KANT, I. **Resposta a pergunta: Que é esclarecimento?** Textos Seletos. Tradução Floriano de Sousa Fernandes. 3 ed. Editora Vozes: Petrópolis, RJ. 2005. Pg. 63-71.

KOHAN, W. O. **Filosofia**: caminhos para seu ensino. Rio de Janeiro: DP & A, 2004. 191 p. (Coleção Sócrates)

KOHAN, Walter Omar. **Ensino de Filosofia – Perspectivas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. **A sociologia da educação de Pierre: limites e contribuições**. Educ. Soc., Campinas, v. 23, n. 78, Abril. 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002000200003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 16 /12/ 2011.

SILVA, T. T. (org). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. 133p.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SILVA, T. T. **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 2002. 258 p.

TEIXEIRA, Beatriz de Basto. **Parâmetros Curriculares Nacionais, Plano Nacional de Educação e a Autonomia da Escola**. ANPEd Publicações. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0503t.PDF>> Acesso em 20/10/2011

VASCONCELOS, Maria Drosila. **Pierre Bourdieu: A herança sociológica**. Educ. Soc., Campinas, v. 23, n. 78, Abril. 2002. Disponível

em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-733020020002000006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 16/12/2011.

UNESCO. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a Unesco da comissão de Educação para o Séc. XXI. São Paulo/Brasília: Cortez/Unesco, MEC, 1998.

XAVIER, Ingrid. Filosofia no Ensino Médio: possibilidade de uma educação filosófica. **Publicações TV Escola/Salto Para o Futuro**. Rio de Janeiro, RJ, Ano XXI Boletim 10, p. 25-31, set. 2011. Disponível em:<<http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/18565710-Filosofia.pdf>> Acesso em 22/11/2011