



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**INSTITUTO DE CULTURA E ARTE**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA**

**JOSÉ VANUCCI EVARISTO VIEIRA**

**ENSINO DE FILOSOFIA NO BRASIL: A REPERCUSSÃO DAS REFORMAS DA  
EDUCAÇÃO NA DISCIPLINA DE FILOSOFIA**

**FORTALEZA**

**2024**

JOSÉ VANUCCI EVARISTO VIEIRA

ENSINO DE FILOSOFIA NO BRASIL: A REPERCUSSÃO DAS REFORMAS DA  
EDUCAÇÃO NA DISCIPLINA DE FILOSOFIA

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Ensino de Filosofia da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Filosofia. Área de concentração: Fundamentos do Ensino, Currículo e Políticas educacionais.

Orientador: Prof. Dr. Eduardo Ferreira Chagas

FORTALEZA

2024

---

Ele Vieira, José Vanucci Evaristo.

Ensino de filosofia no Brasil: a repercussão das reformas da educação na disciplina de filosofia / José Vanucci Evaristo Vieira. – 2024.  
104 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Instituto de cultura e Arte, Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Fortaleza, 2024.

Orientação: Prof. Dr. Eduardo Ferreira Chagas.

1. Filosofia. 2. Educação. 3. Novo Ensino Médio. I. Título.

CDD 100

---

JOSÉ VANUCCI EVARISTO VIEIRA

ENSINO DE FILOSOFIA NO BRASIL: A REPERCUSSÃO DAS REFORMAS DA  
EDUCAÇÃO NA DISCIPLINA DE FILOSOFIA

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Ensino de Filosofia da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Filosofia. Área de concentração: Fundamentos do Ensino, Currículo e Políticas educacionais.

Aprovada em: 21/12/2023.

BANCA EXAMINADORA

---

Prof. Dr. Eduardo Ferreira Chagas (Orientador)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof. Dr. José Aldo Camurça  
Instituto Federal do Sertão Pernambucano (IFsertaoPE)

---

Prof. Dr. Marcos Fábio Alexandre Nicolau  
Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA)

Ao meu corpo e mente por suportar a dor e angústia do processo.

## AGRADECIMENTOS

Aos professores e professoras do Mestrado Profissional em Filosofia (PROFFILO), por todas as experiências vivenciadas.

Ao meu orientador, o Prof. Dr. Dr. Eduardo Ferreira Chagas, por suas orientações e apoio.

Ao professor Prof. Dr. José Carlos Silva de Almeida, pela atenção e suporte durante a pesquisa.

À professora Dr. Raquel Rodrigues Rocha, pela orientação, escuta e sensibilidade.

Ao professor Dr. José Aldo Camurça, pelas considerações que acrescentaram muito ao trabalho.

Ao camarada, Professor Mailson Bruno de Queiroz Carneiro, pela paciência, orientações, colaboração e sugestões.

Aos amigos do PROFFILO, pela motivação, inspiração e ajuda.

À minha amiga e revisora, Professora Tuyra Maria da Cruz Andrade pela parceria de sempre.

À minha irmã, Suyanne Evaristo Vieira pelo apoio nos momentos mais difíceis.

À minha companheira, Rafaela Barroso Araújo por toda motivação, suporte e carinho de sempre.

Filosofia brasileira só terá condições de originalidade e existência quando se descobrir no Brasil. Estar no Brasil para poder ser brasileira. E isto não tem ocorrido. Desde sempre nosso pensar tem sido estranho, providenciado no estrangeiro. (GOMES, 1994, p. 23).

## RESUMO

A pesquisa investiga os efeitos das reformas educacionais no ensino de Filosofia no Brasil, especialmente no Novo Ensino Médio (NEM), através de uma abordagem que utiliza análise bibliográfica e o relato de experiência. Começando pela trajetória histórica do ensino de Filosofia, desde a colonização até o contexto atual. É verificada a instabilidade e a exclusão da Filosofia dos currículos ao longo da História brasileira, o que impactou negativamente a formação crítica e democrática do país. O estudo analisa os desafios enfrentados pelo ensino médio no Brasil, destacando a Reforma educacional, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Lei do Novo Ensino Médio. Ressalta-se a diluição da Filosofia em competências genéricas e a desvalorização da disciplina, reflexo de políticas neoliberais que priorizam a formação técnica e mercadológica em detrimento do pensamento crítico. O estudo destaca a resistência de estudantes, professores e comunidade filosófica frente a essas mudanças. Finaliza com o impacto da Reforma em que gerou incertezas quanto à posição e importância da Filosofia, ressaltando a necessidade de preservar sua relevância no cenário educacional brasileiro.

**Palavras-chave:** filosofia; educação; novo ensino médio; reformas.

## ABSTRACT

The research investigates the effects of educational reforms on the teaching of Philosophy in Brazil, especially in the New High School (NMS), through an approach that uses bibliographical analysis and experience reports. It begins with the historical trajectory of philosophy teaching, from colonisation to the current context. The instability and exclusion of philosophy from curricula throughout Brazilian history is analysed, which has had a negative impact on the country's critical and democratic education. The study analyses the challenges faced by secondary education in Brazil, highlighting educational reform, the National Common Curriculum Base (BNCC) and the New Secondary Education Law. It highlights the dilution of Philosophy into generic competences and the devaluation of the subject, a reflection of neoliberal policies that prioritise technical and market training to the detriment of critical thinking. The study highlights the resistance of students, teachers and the philosophical community to these changes. It concludes with the impact of the reform, which has generated uncertainty about the position and importance of philosophy, emphasising the need to preserve its relevance in the Brazilian educational scenario.

**Keywords:** philosophy; education; new high school; reforms.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPOF	Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNDES	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico
CEB	Câmara de Educação Básica
CEPAL	Comissão Econômica para América Latina
CHSA	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas
CNE	Conselho Nacional de Educação
CREDE	Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMC	Educação Moral e Cívica
EUA	Estados Unidos da América
FHC	Fernando Henrique Cardoso
IFCE	Instituto Federal do Ceará
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
MP	Medida Provisória
NEM	Novo Ensino Médio
NTPPS	Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais
OBSEFIS	Observatório do Ensino de Filosofia em Sergipe
OSCIP	Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
OSPB	Organização Social e Política Brasileira
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNLD	Política Nacional do Livro Didático
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPDT	Projeto Professor Diretor de Turma
PPP	Parcerias Público-Privadas
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

RP	Residência Pedagógica
SAE	Secretária de Assuntos Estratégicos
SEDUC	Secretária de Educação
SEMTEC	Secretária de Educação e Tecnologia
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFS	Universidade Federal do Sergipe
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
USAID	Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>2</b>	<b>ENSINO DE FILOSOFIA NO BRASIL</b> .....	16
<b>2.1</b>	O percurso do ensino de filosofia no Brasil .....	17
<b>2.2</b>	A instabilidade da filosofia no sistema educacional no séc. XX .....	26
<b>2.3</b>	O ensino de filosofia na redemocratização .....	33
<b>3</b>	<b>RELAÇÕES ENTRE REFORMAS DO ENSINO MÉDIO E O ENSINO DE FILOSOFIA</b> .....	37
<b>3.1</b>	Uma breve trajetória do ensino médio no Brasil .....	38
<b>3.2</b>	A contrarreforma promovida pelo Novo Ensino Médio.....	48
<b>3.3</b>	O impacto do Novo Ensino Médio na disciplina de Filosofia .....	55
<b>4</b>	<b>OS DESAFIOS PARA O ENSINO DE FILOSOFIA NOVO ENSINO MÉDIO</b> .....	59
<b>4.1</b>	A vulnerabilidade da Filosofia na reforma .....	60
<b>4.2</b>	O avanço neoliberal sobre a educação Brasileira .....	65
<b>4.3</b>	Os desafios enfrentados pelos professores de Filosofia no contexto do ensino médio .....	74
<b>4.4</b>	Relato de experiência: o percurso do professor de Filosofia no ensino médio.....	85
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	97
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	101

## 1 INTRODUÇÃO

Essa dissertação tem como interesse a investigação dos impactos das reformas da educação brasileira sobre o ensino de Filosofia e a exposição da experiência pedagógica diante das novas mudanças do Novo Ensino Médio (NEM) na prática filosófica. A área de estudo pode ser inserida na proposta dos fundamentos do ensino, do currículo e das políticas educacionais. A pesquisa tem como metodologia uma abordagem qualitativa, visando à análise bibliográfica em diversos campos de saberes, como a História, a Legislação, a Política, a Economia, a Educação, a Filosofia e a intersecção com a experiência vivenciada no ambiente escolar.

A introdução da Filosofia no Brasil tem uma trajetória complexa e diversa, marcada por diferentes influências e desafios. Nesse sentido, a pesquisa tem como ponto de partida apresentar um panorama histórico do ensino de Filosofia no país, desde o Período Colonial até os dias atuais. Para isso, dividimos o começo da investigação em quatro partes: a primeira aborda o papel dos jesuítas na introdução da Filosofia escolástica no Brasil; a segunda analisa as transformações ocorridas com a chegada das ideias iluministas e a reforma da Universidade de Coimbra; a terceira discute as correntes filosóficas que predominaram no Brasil no século XIX e XX, como o positivismo e o culturalismo; e a quarta parte trata das mudanças curriculares que afetaram o ensino de Filosofia, especialmente durante o regime militar, que culminaram na sua exclusão e posterior retorno ao ensino médio.

A chegada dos jesuítas ao Brasil no século XVI marcou o início do ensino de Filosofia no país. Os jesuítas eram responsáveis pela educação e catequese, com o objetivo de propagar e fortalecer a fé cristã. No entanto, sua educação era limitada e teocrática, inibindo o pensamento crítico e contribuindo para a dominação da elite sobre as classes marginalizadas. Essa educação inicial carecia de uma base natural e nacional, o que dificultava o desenvolvimento de uma forte ligação com a realidade e as identidades brasileiras.

Outro retrospecto são as influências geradas pelo positivismo na Filosofia e na educação brasileira no final do século XIX. O movimento positivista ganhou destaque no Brasil por volta de 1870, tornando-se a corrente filosófica mais influente no país. Isso se deve à tradição científica preexistente, estabelecida pelas reformas pombalinas, que priorizavam a ciência aplicada e a instrução profissional em todo o sistema de ensino superior. O positivismo ganhou mais força do que outras correntes no Brasil devido à sua afinidade com o modelo modernizador do Estado, consolidado pelo Marquês de Pombal e sua tendência científicista. A corrente política do positivismo teve Júlio de Castilhos como principal

representante e influenciou de diversas formas a formação da nação e da cultura brasileira. O movimento positivista trouxe também um renovado interesse pela ciência e por um método que buscava renovar os padrões da cultura brasileira e libertar a inteligência do país da tutela eclesiástica. O surgimento de novas doutrinas filosóficas no Brasil correspondia aos interesses das classes médias em ascensão, que se desencantaram com as respostas dadas pelo positivismo e pelo materialismo aos problemas da humanidade e da sociedade. Esse período de transformação foi marcado pela chegada de novas ideias que se espalharam pelo meio cultural da época.

A educação brasileira também sofreu influência dos governos da monarquia portuguesa, que se baseiam no pensamento iluminista europeu. Isso levou à criação de cursos superiores, às discussões sobre um tratado educacional e à universalização da oferta escolar. No entanto, tais iniciativas não levaram a melhorias no cenário educacional do país devido à adoção de um discurso liberal superficial e aparente pela elite agrária brasileira da época, que refletia a contradição daquele contexto.

Algumas décadas depois, a ditadura militar no Brasil teve um impacto significativo na presença e na importância da Filosofia no sistema educacional. O regime adotou uma abordagem tecnicista na educação, refletindo o contexto ideológico da Guerra Fria e o domínio do capitalismo. Esta abordagem levou a uma vigilância das escolhas curriculares, excluindo quaisquer ideias consideradas perigosas para a manutenção do sistema capitalista e para a prevenção da influência soviética. Esta repressão ideológica limitou o acesso à informação crítica e diversificada, impedindo o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo. Consequentemente, a disciplina de Filosofia foi retirada dos currículos escolares, tornando-se opcional. Dessa forma, o sistema educacional foi utilizado para impor valores culturais estrangeiros como modelos a serem seguidos, priorizando um modelo técnico e burocrático. Esse modelo educacional abandonou a formação de indivíduos críticos e reflexivos, focando nos interesses econômicos e na proteção do governo militar.

As consequências da retirada da Filosofia do currículo foram significativas, pois limitaram o acesso dos alunos à informação crítica e pluralista, dificultando a formação de um pensamento crítico e de indivíduos reflexivos. A retirada da Filosofia do currículo refletiu o controle ideológico do regime sobre a educação, reforçando um governo autoritário e repressivo, o que teve consequências graves para o desenvolvimento humano do país e para a consolidação da democracia.

Além disso, essa exclusão refletia também o fracasso da República nas suas tarefas educativas. As limitações do regime e sua incapacidade de produzir modelos

sistemáticos de educação, bem como sua dependência de soluções ultrapassadas, impediram o desenvolvimento de um sistema educacional moderno e democrático, impactando a formação da sociedade brasileira.

Os desafios históricos e atuais do ensino médio no Brasil enfatizam a tensão entre educação geral e formação profissional. As origens elitistas do ensino médio, a influência do Sistema S nas escolas técnicas, a profissionalização compulsória durante o Regime Militar e a falta de compromisso efetivo do Estado geraram problemas nas escolas públicas, perpetuando territórios educacionais segregados. As políticas educacionais do governo FHC foram influenciadas por entidades internacionais e pelas transformações do mercado de trabalho, propondo uma separação entre ensino médio e profissionalizante alinhada ao Consenso de Washington.

Os governos seguintes enfrentaram dificuldades para implementar a educação integrada, refletindo as divisões políticas e ideológicas do país. Destaca-se, também, a Reforma curricular durante os governos de Dilma Rousseff e Michel Temer, incluindo as controvérsias em torno da criação da “Pátria Educadora”, a elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a polêmica Medida Provisória (MP) nº 746/2016. A influência das agendas neoliberal e conservadora, bem como a crise do ensino médio, também são discutidas.

Outro ponto abordado nessa pesquisa se refere às mudanças introduzidas pela Lei 13.415/17, que aumentou a carga horária do ensino médio, criou itinerários formativos e permitiu parcerias com o setor privado. No entanto, surgiram críticas quanto à falta de propostas para o ensino noturno, à ênfase na pedagogia por competências e à separação da educação profissional da educação básica, comprometendo a formação integrada dos estudantes.

A atual crise na educação, aliada à implantação da Política Nacional do Livro Didático (PNLD) para o ensino médio, tem levado à diluição das disciplinas e à desvalorização do conhecimento estruturado. A Reforma do Novo Ensino Médio impactou negativamente o ensino de Filosofia, reduzindo sua carga horária e relegando-a a um lugar de irrelevância. Isso reflete uma disputa política e ideológica que pretende substituir as disciplinas reflexivas e críticas por aquelas voltadas para a competição e o individualismo. Apesar disso, alguns estados brasileiros têm optado por manter a carga horária dedicada à Filosofia, preservando sua especificidade.

Outro tópico desse estudo envolve a influência do Neoliberalismo na educação brasileira, que tem levado a uma ênfase na privatização, impactando a organização, o

financiamento e a qualidade da educação. O discurso educacional neoliberal, influenciado pelo Banco Mundial, prioriza o preparo dos alunos para o mercado de trabalho e para o empreendedorismo, resultando em currículos padronizados e avaliações em larga escala. Nesse contexto, a Reforma do ensino médio, pensada para atender aos interesses do mercado, desvalorizou as áreas tradicionais do conhecimento, eliminou a obrigatoriedade do ensino de Filosofia e de Sociologia e concentrou a carga horária em itinerários formativos.

A indefinição do estatuto disciplinar da Filosofia, a ausência de programas obrigatórios e de recursos adequados, além da falta de formação adequada de professores de Filosofia colocam desafios ao ensino da disciplina. Os ideais neoliberais também influenciam a formação de professores, impactando o papel dos educadores e introduzindo mudanças curriculares que afetam suas carreiras e oportunidades de emprego.

Esta exploração também apresenta a experiência pessoal do professor de Filosofia, que envolve a falta de materiais didáticos adequados, a precariedade das condições de trabalho, a falta de preparo para lecionar determinadas disciplinas e os desafios da integração da teoria e da prática no ensino da Filosofia. Somam-se a isso as contingências promovidas pela pandemia da COVID-19, que agravou os desafios pedagógicos e causou uma transição para o ensino à distância, gerando menor interatividade, obstáculos no desenvolvimento de competências filosóficas e impactos na motivação e bem-estar de professores e alunos. Adicionalmente, a implementação do modelo do Novo Ensino Secundário provocou instabilidade na disciplina de Filosofia, diluindo os seus conteúdos e especificidades em faixas de profundidade associadas a outras áreas do saber, devido à falta de formação dos professores e de materiais adaptados.

Dessa forma, esse estudo pretende oferecer um panorama sobre os impactos das reformas da educação brasileira sobre o docente de Filosofia no ensino médio, além de traçar um breve histórico da disciplina no ensino básico do país. Para endossar essa discussão, será necessário pontuar os desafios que tornam essa disciplina tão vulnerável e instável, além de investigar a que interesses servem as mudanças no status da disciplina de Filosofia.

## **2 ENSINO DE FILOSOFIA NO BRASIL**

Esse tópico tem por objetivo analisar o papel que a Filosofia desempenhou ao longo da história da educação brasileira, destacando as razões ideológicas que inibiam o pensamento crítico e o movimento pendular nos currículos, desde o século XVI até os dias

atuais. Além disso, busca-se indicar o papel que se entende que deva ser desempenhado por essa disciplina no atual momento vivido pela educação brasileira.

Para realizar essa pesquisa, será necessário um estudo aprofundado da história da educação no Brasil, bem como da evolução do pensamento filosófico e das correntes pedagógicas que influenciaram o ensino dessa disciplina ao longo dos séculos. Também será preciso investigar as diferentes políticas educacionais que foram adotadas em relação ao ensino da Filosofia, além de suas implicações para a formação dos estudantes.

A metodologia adotada será baseada na investigação bibliográfica, por meio de fontes diversas, como livros, artigos, dissertações e teses, de modo a garantir a construção de um panorama amplo e atualizado sobre o tema. Além disso, será necessário o uso de técnicas de análise e interpretação de textos filosóficos e pedagógicos, a fim de compreender as diferentes abordagens e concepções sobre o papel da Filosofia na educação.

O contexto histórico da educação brasileira deixou marcas profundas no processo educativo da sociedade colonial. Quando se trata do ensino de Filosofia, podemos observar que este se constituiu mais precisamente como assimilação de correntes e escolas estrangeiras. Nesse sentido, intenciona-se contribuir para uma reflexão crítica sobre o papel da Filosofia no Ensino Médio brasileiro, identificando desafios e oportunidades para o ensino dessa disciplina e destacando a importância de promover o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo dos estudantes, em um contexto marcado por mudanças sociais, políticas e culturais cada vez mais aceleradas.

## **2.1 O PERCURSO DO ENSINO DE FILOSOFIA NO BRASIL**

No Brasil, o ensino de Filosofia teve seu início com a chegada dos religiosos da Companhia de Jesus no século XVI, em 1553. Esses jesuítas exerceram grande influência na primeira fase da História da Educação no país, sendo responsáveis pela educação e pela catequese dos povos das colônias, sempre buscando propagar e fortalecer a fé cristã.

Em uma carta escrita pelo Pe. Anchieta, é possível observar as atividades exercidas pelos jesuítas no Brasil. Além de ensinar os rudimentos da fé, os religiosos também se dedicavam a ensinar as letras, sendo que muitos indígenas eram levados a aprender a doutrina da salvação. Lukács ao abordar os métodos de ensino dos jesuítas e sua influência no processo de colonização, destaca que:

(...) Mas, embora o nosso principal cuidado fosse ensinar e inculcar a eles os rudimentos da fé, também lhes ensinavam as letras; pois eram de tal modo

aficionados a aprender a doutrina, que na mesma ocasião eram levados a aprender a doutrina da salvação; davam conta daquilo que pertencia à fé, instruídos segundo algumas fórmulas de interrogações (catecismo), alguns até sem elas... (LUKÁCS, 1965 *apud* SCHMITZ; 1994. p.48).

No entanto, a forma de ensino dos jesuítas exercia uma espécie de teocracismo, que limitava o pensamento e afastava Portugal das contribuições do movimento científico da época, com Descartes, Bacon, Galileu e outros. Esse monopólio do pensamento acabava por restringir a reflexão crítica e a busca pelo conhecimento mais amplo.

Na época em que a Filosofia foi introduzida no ensino brasileiro, a educação estava voltada principalmente para os setores da elite dirigente. O conteúdo era livresco, formalista, retórico, gramatical e não tinha uma base natural ou nacional, servindo apenas para deleitar o colono branco, rico e católico.

A filosofia era assim considerada uma disciplina livresca. Da Europa ela nos vinha já feita. Era sinal de grande cultura o simples fato de saber reproduzir as ideias mais recentemente chegadas. A novidade supria o espírito de análise, a curiosidade supria a crítica (COSTA, 1967, p.8).

Nesse contexto, a cultura filosófica foi reduzida a um “mero comentário teológico”, baseado principalmente na renovação da escolástica aristotélica. Não havia um pensamento crítico e reflexivo, mas sim uma simples reprodução de ideias preconcebidas, sem questionamentos ou debates.

A Filosofia no Brasil, especialmente nos primeiros séculos, não teve uma produção própria e original, mas sim se limitava a ser um “registro, comentário e eco” das ideias que eram desenvolvidas em outros países, principalmente os da Europa. As escolas e correntes filosóficas estrangeiras exerciam grande influência sobre o pensamento dos educadores brasileiros, que reproduziam essas ideias em suas aulas.

Com a introdução da *Ratio Studiorum*<sup>1</sup>, houve um esforço significativo dos jesuítas para sistematizar o conhecimento e organizar o plano de estudos. No entanto, esse plano de estudos era subordinado à teologia e ao dogmatismo, que se baseava na Filosofia da

---

1 Conjunto de normas criado para regulamentar o ensino nos colégios jesuíticos. Sua primeira edição, de 1599, além de sustentar a educação jesuítica, ganhou status de norma para toda a Companhia de Jesus. Tinha por finalidade ordenar as atividades, funções e os métodos de avaliação nas escolas jesuíticas. Não estava explícito no texto o desejo de que ela se tornasse um método inovador que influenciasse a educação moderna. Mesmo assim, foi ponte entre o ensino medieval e o moderno. Antes de o documento em questão ser elaborado, a ordem tinha suas normas para o regimento interno dos colégios, os chamados Ordenamentos de Estudos, que serviram de inspiração e ponto de partida para a elaboração da *Ratio Studiorum*. A *Ratio Studiorum* se transformou de apenas uma razão de estudos para uma razão política, uma vez que exerceu importante influência em meios políticos, mesmo não católicos. O objetivo maior da educação jesuítica, segundo a própria Companhia, não era o de inovar, mas sim de cumprir as palavras de Cristo: “*Docete omnes gentes, ensinai, instrui, mostrai a todos a verdade*”. Esse foi um dos motivos pelos quais os jesuítas desempenharam na Europa e também no chamado “Novo Mundo” o papel de educadores, unido à veia missionária da Ordem. Para seu estudo, é obrigatória a leitura da tradução do documento para o português, feita pelo padre jesuíta Leonel FRANCA (1952).

salvação. Isso levou a uma busca por uma ortodoxia definida pelos próprios jesuítas e resultou na exclusão de autores que não seguiam as ideias de São Tomás de Aquino e Aristóteles.

Os intérpretes de Aristóteles que desmerecem da religião cristã não sejam lidos nem mencionados na escola, sem grande escolha; e acautele-se que os discípulos se lhes não afeiçoem (COSTA, 1960).

A doutrina era inculcada, prevenindo-se assim possíveis desvios e defendendo-a, o que evidencia o caráter militante e teológico da disciplina na época. Sua finalidade era a formação de uma elite intelectual que adotava uma forma árida de pensar e interpretar a realidade.

Esse modelo de ensino limitava a capacidade dos estudantes de desenvolverem pensamentos críticos e reflexivos, uma vez que se restringia a reproduzir conhecimentos já estabelecidos. Não havia espaço para o questionamento e o debate, o que contribuía para a perpetuação de uma educação dogmática e conservadora. Os estudos eram assim compostos:

De quatro séries de gramática (assegurar expressão clara e exata), uma de humanidades (assegurar expressão rica e elegante), e uma de retórica (assegurar expressão poderosa e convincente) (CARTOLANO, 1985, p. 22).

Essa educação limitada e excludente acabava por reforçar a dominação da elite sobre as classes mais pobres e marginalizadas, que não tinham acesso à mesma formação. Além disso, a falta de uma base natural e nacional na educação contribuía para uma falta de identidade e de conexão com a realidade brasileira, que deveria ser mais valorizada e explorada.

Em 1759, o Marquês de Pombal<sup>2</sup>, por motivações políticas, promove a expulsão dos jesuítas da corte, ocasião em que foi emitida uma proibição geral de entrada na corte a todos os membros da Companhia de Jesus. Tais medidas surgiram num contexto em que as monarquias absolutistas europeias iniciaram um movimento conhecido como despotismo esclarecido. Com isso, os monarcas, buscando adequar-se ao pensamento iluminista, adotaram medidas visando à conciliação dos interesses burgueses com as práticas arcaicas do Antigo Regime. No governo dos déspotas, o ensino deveria preparar o cidadão para servir ao estado civil e não à Igreja. Essa expulsão marcou um momento de mudança no ensino de Filosofia no Brasil, pois começaram a chegar ideias modernas da Europa, oriundas do Iluminismo e de suas críticas às convicções tradicionais dos Estados absolutistas e aos dogmas religiosos preconizados pela Igreja Católica. A Filosofia passou a buscar resultados da ciência aplicada e do pensamento ancorado no racionalismo e nos ideais burgueses. A busca pela ciência

<sup>2</sup> Secretário do Estado do Reino durante o reinado de Dom José I.

aplicada é ilustrada por Cartolano na medida que “Pretende pôr e resolver as questões de uma vez para sempre, matematicamente, sem tomar em consideração as circunstâncias históricas; por outro lado, a teoria do conhecimento dominante é o empirismo sensualista” (CARTOLANO, 1985 p. 23).

Entre 1750 e 1780, as ideias iluministas foram difundidas no Brasil por meio da Enciclopédia, que tinha como objetivo disseminar o conhecimento racionalista e questionar os valores vigentes, incluindo a Igreja. Com uma abordagem prudente e habilidosa, a Enciclopédia infiltrou pensamentos críticos nos meios intelectuais e religiosos da época, promovendo a difusão do enciclopedismo. O enciclopedismo defendia que a razão era a única fonte do conhecimento, em oposição às orientações teológicas da Filosofia da salvação. Essas ideias permearam a sociedade brasileira da época, contribuindo para a formação de uma consciência crítica e questionadora em relação às estruturas sociais e religiosas vigentes.

Com a difusão das ideias iluministas e do enciclopedismo, consideradas subversivas e contrárias à ordem, várias pessoas foram presas em 1794, principalmente em Minas Gerais, por propagarem esses movimentos. A Igreja ainda exercia forte influência sobre a sociedade, e o medo de novos horizontes intelectuais que ameaçassem a passividade diante da realidade era grande. A reforma na Universidade de Coimbra<sup>3</sup>, após a expulsão dos jesuítas, teve como objetivo combater a doutrina jesuítica, dando surgimento a livros mais atualizados e professores selecionados e nomeados pelo Marquês de Pombal. A destruição da velha universidade e do seu ensino estático se tornou um fato, dando lugar a um espírito novo e moderno.

Em consequência da profunda reforma pombalina na Universidade de Coimbra, algumas instituições eclesiásticas reformaram também os seus planos de estudo e, sobretudo, os métodos de ensino. Cumpria então dar mostras do repúdio da metodologia silogística, da rotina didática e das disputas tradicionais. (VITA, 1969, p. 248-255).

Durante o período colonial, a Universidade passou por uma reforma que trouxe um novo espírito moderno e aberto à luz da ciência de Newton e Descartes. Somado a contribuição dos franciscanos para o avanço do ensino de Filosofia no Brasil.

Em 1759, o Marquês de Pombal autorizou a criação de uma cátedra de Filosofia pelos franciscanos no Rio de Janeiro. Apesar de ser um passo significativo, as reformas de

---

<sup>3</sup> A reforma pombalina da Universidade de Coimbra, em 1772, enquadrava-se numa profunda remodelação do sistema educativo em Portugal. As transformações introduzidas tiveram repercussões significativas no ensino das matérias científicas em geral. Os ideólogos da renovação foram muito vigorosos nas críticas feitas aos métodos pedagógicos e conteúdos programáticos dos antigos cursos de índole científica. De acordo com os promotores da reforma do ensino universitário, a Filosofia, que até então oficialmente se ensinava, mantinha uma influência profunda e decadente da Escolástica.

Pombal também marcaram um retrocesso na educação, pois as decisões políticas e a nomeação de professores selecionados pelo Estado limitaram a autonomia intelectual e o pensamento crítico. Desse modo, Cartolano destaca que:

[...] o ensino orientou-se ainda para os mesmos objetivos religiosos e livrescos dos jesuítas; realizou-se através dos mesmos métodos pedagógicos, com apelo à autoridade e às disciplinas estreitas, tendendo a impedir a criação individual a originalidade. Quanto ao ensino de filosofia, continuou também no mesmo estilo livresco e escolástico (CARTOLANO, 1985, p. 25).

Entre as reformas pombalinas e a chegada de Dom João VI ao Brasil, foi marcado pela realização de conferências filosóficas e pelo surgimento de novos colégios voltados para a preparação da nova classe dirigente da colônia. O aumento dos negócios exigia uma expansão da educação, e a Filosofia passou a ser vista como uma disciplina essencial para a formação profissional, em detrimento do ensino propedêutico voltado para a formação sacerdotal e a propagação da fé cristã. A partir de 1834, foram criados os primeiros cursos superiores profissionalizantes, e o ensino secundário passou a ser preparatório para o ingresso nesses cursos. Em 1838, a Filosofia se tornou uma disciplina obrigatória, embora continuasse a ser marcada pela arbitrariedade, pela retórica e pelo enciclopedismo.

No século XIX, a Filosofia no Brasil foi influenciada pelo setor econômico, que impulsionou importantes mudanças na sociedade. Esse período de transformação também foi marcado pela chegada de novas ideias que se difundiram pelo meio cultural da época. A passagem abaixo ilustra esse período:

A educação brasileira, no século XIX, acompanhou os principais fatos econômicos e sociais que assolavam o mundo nesse momento. O aparecimento das máquinas modificou, de maneira drástica, as relações de produção, com o crescimento e desenvolvimento da atividade fabril. No meio agrícola, o advento de novas técnicas fez aumentar a produtividade e o emprego de novas fontes de energia, como a eletricidade e o petróleo em substituição do carvão, e maximizou a produção. A maciça entrada de pessoas, que saíam do campo em direção as cidades, alterou e transformou os pequenos e restritos eixos urbanos que já existiam. [...] A necessidade crescente de qualificação da mão de obra, incentivada pela indústria, impulsionou a criação de escolas para atender às necessidades do capital. Inclusive, é no século XIX que as tentativas de universalização do ensino se concretizam e o Estado passa a intervir cada vez mais na educação para constituir uma escola leiga, gratuita e obrigatória. (MORMUL; MACHADO, 2013, p. 278).

As mudanças sociais ocorridas na época também permitiram que novas ideias chegassem em terras brasileiras por meio das reformas pombalinas. Conforme Saviani:

A primeira corresponde à pedagogia pombalina, que tem continuidade no governo de Dom João VI estendendo-se até a lei de 1827 que instituiu as Escolas de Primeiras Letras, determinando a sua implantação em todo o território da nação recentemente autonomizada de Portugal, dando origem à segunda fase. A discussão

de um projeto nacional abre-se para a influência das correntes de pensamento que, nos países europeus, expressavam as ideias laicas em matéria de educação. Pela ordem, essas ideias se traduziram nas correntes do ecletismo, liberalismo e positivismo. (SAVIANI, 2011, p.18).

Nos círculos franceses, surgiu uma corrente filosófica denominada ecletismo, graças a Victor Cousin (1792-1867). No Brasil, essa corrente ganhou destaque com as lições de Silvestre Pinheiro Ferreira e Frei Francisco do Monte Alverne. De acordo com Antônio Paim, o ecletismo teve uma importância maior no Brasil da época do que os estudos contemporâneos reconhecem.

Em 1836, da revista Niterói por um grupo de brasileiros que se encontrava em Paris, alguns dos quais acabariam destacando-se na Escola Eclética. O grupo mantinha contacto com Silvestre Pinheiro Ferreira, que é um dos colaboradores da revista. Em fins de 1837, organiza-se o Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, que viria a ser um importante centro de estudos clássicos, com destaque para a filosofia. (PAIM, 1991, p. 27).

O sistema educacional no período pombalino, conhecido como aulas régias, tinha o controle do ensino de Filosofia no Brasil por meio da manutenção de cursos isolados de disciplinas humanistas, incluindo a cadeira de Filosofia no Rio de Janeiro e nas principais províncias. O colégio Pedro II foi estabelecido com a missão de reunir essas cadeiras isoladas num único estabelecimento, enquanto as províncias criavam liceus com o mesmo objetivo. Adicionalmente, algumas ordens religiosas também ofereciam cursos de Filosofia. Com a consolidação das Faculdades de Direito de São Paulo e de Recife, assim como das Faculdades de Medicina do Rio de Janeiro e da Bahia, durante o período anterior, houve a promoção da discussão sistemática de temas filosóficos nessas instituições educacionais.

Nas aulas régias e mesmo no ensino religioso, predomina o empirismo mitigado. Ainda nos anos cinquenta, segundo indicação de um dos expoentes do ecletismo, havia quem ensinasse pela Lógica de Genovesi. A maioria de seus adeptos passava diretamente à difusão das chamadas «ideias francesas», na verdade uma simples profissão de fé radical em matéria política — antimonárquica e contra a manutenção da unidade do país —, impropriamente denominada de liberalismo (PAIM, 1991, p. 28).

A implantação das aulas régias no Brasil foi lenta, e os franciscanos mantiveram em seus seminários a tradição de um ensino não restrito à religião. Muitos acadêmicos brasileiros em Coimbra eram egressos dos seminários de Olinda, de São Paulo e do Rio de Janeiro.

A autora Tereza Fachada<sup>4</sup> analisou a implementação do sistema de aulas régias no Rio de Janeiro e destacou as mudanças significativas na vida cultural da cidade após a

---

4 CARDOSO, Tereza Fachada Levy. As luzes da educação: fundamentos, raízes históricas e prática das Aulas Régias no Rio de Janeiro. 1756-1834. Bragança Paulista: EDUSF, 2002. v.1.

chegada da Corte Portuguesa em 1808. A educação brasileira também sofreu influência do governo de D. João VI e dos imperadores, que se basearam no pensamento liberal. Isso levou à criação de cursos superiores, às discussões sobre um tratado educacional e à universalização da oferta escolar. No entanto, tais iniciativas não levaram a melhorias no cenário educacional do país devido à adoção de um discurso liberal superficial e aparente pela elite agrária brasileira da época, que refletia a contradição entre as influências iluministas da metrópole e o desejo de manutenção da ordem colonial.

O Positivismo ganhou destaque no Brasil nas últimas décadas do século XIX, em torno de 1870, tornando-se a corrente filosófica mais influente no pensamento e na educação do país. Isso se deveu à tradição cientificista preexistente, estabelecida pelas reformas pombalinas, que priorizavam a ciência aplicada e a instrução profissional em todo o sistema de ensino superior.

O Romantismo proporcionou um meio de expressão, um instrumento para a autonomia mental e uma das primeiras manifestações de um espírito verdadeiramente crítico. Desse modo, “a filosofia europeia desse século está toda ela impregnada de romantismo. O próprio positivismo apresenta esse caráter romântico” (COSTA, 1967, p.69).

Com o ensino verbalístico e estéril da escolástica perdendo força, as mentes mais abertas se entusiasmaram com as ideias positivistas que começavam a se difundir nas escolas, despertando um interesse renovado pela ciência. A ciência era vista como uma cura para todos os males da humanidade, pois continha as soluções para os problemas mais complexos. O método positivista buscava renovar os padrões da cultura brasileira e libertar a inteligência do país da tutela eclesiástica, de modo que “a inteligência brasileira vai expressar ideias que nos chegam de uma Europa em que se travava ainda a luta entre as ideias tradicionais e aquelas que derivavam da Filosofia do século XVIII” (COSTA, 1967, p.70).

No Brasil do final do século XIX, surge o movimento republicano brasileiro, liderado por intelectuais e políticos que buscavam a derrubada do Império e a instauração de uma forma de governo mais moderna e democrática. Muitos eram adeptos da Filosofia positivista e viam nela uma base sólida para a organização do Estado e da sociedade. Por outro lado, o positivismo também foi alvo de críticas de outros setores republicanos, que o viam como uma Filosofia estrangeira e elitista, pouco adaptada à realidade brasileira e aos anseios populares por participação política e justiça social. Em todo caso, a presença do Positivismo no debate político e intelectual foi inegável e influenciou de diversas formas a formação da nação e da cultura brasileira.

A corrente política do positivismo teve Júlio de Castilhos<sup>5</sup> (1860-1903) como seu principal expoente, sendo que em 1891 ele redigiu a Constituição do Estado do Rio Grande do Sul, que entrou em vigor nesse mesmo ano. Através desta carta, as funções legislativas foram atribuídas ao poder executivo, tornando os poderes públicos restantes (legislativo e judiciário) subordinados ao executivo hipertrofiado. Castilhos defendia a imposição coercitiva da ordem social e política por um Estado forte, invertendo assim o dogma comteano<sup>6</sup> de que a educação moralizadora seguiria pacificamente a ordem social e política.

Nesse cenário, a educação pautada pelo pensamento positivista acabou por renunciar às ideias metafísicas:

Negando a metafísica e afirmando que todo o conhecimento está contido nas ciências positivas, o evolucionismo, como o positivismo, declaravam que o homem pode apenas investigar o mundo dos fenômenos. Esta filosofia positiva, naturalista, condizia com a mentalidade das elites brasileiras (COSTA, 1967, p.279 *apud* CARTOLANO, 1985, p.35).

O positivismo castilhista ganhou maior repercussão do que as outras três correntes<sup>7</sup> positivistas no Brasil devido à sua afinidade com o modelo modernizador do Estado, consolidado pelo Marquês de Pombal e pela sua tendência científicista. As reformas autoritárias de tipo modernizador que o Brasil experimentou ao longo do século XX deram continuidade à mentalidade castilhista do Estado forte e tecnocrático. Similarmente, o porfirismo<sup>8</sup> no México cooptou a Filosofia positivista como ideologia estatizante e reformista. A corrente militar positivista foi representada principalmente por Benjamin Constant Botelho de Magalhães<sup>9</sup>, professor da Academia Militar e um dos líderes do movimento militar que derrubou a monarquia em 1889. Essa corrente se estruturou paralelamente à corrente ilustrada, projetando o ideário científicista pombalino ao longo das últimas décadas do século XIX, como destacado por Antônio Paim:

A adesão às doutrinas de Comte por parte dos líderes da Academia Militar deu-se no estreito limite em que contribuiu para desenvolver as premissas do ideário

---

5 Júlio Prates de Castilhos foi um jornalista e político brasileiro. Foi presidente do Rio Grande do Sul por duas vezes e principal autor da Constituição Estadual de 1891. Disseminou o ideário positivista no Brasil.

6 Isidore Auguste Marie François Xavier Comte foi um filósofo francês do séc. XVIII que formulou a doutrina do Positivismo.

7 Três correntes principais que tomaram o lugar do positivismo nos meios culturais brasileiros: o evolucionismo, continuação lógica e ontológica do positivismo; o novo espiritualismo; e o espiritualismo tradicional. TORRES, João Camilo de Oliveira, 1915-1973. O positivismo no Brasil [recurso eletrônico] / João Camilo de Oliveira Torres. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2018. – (Coleção João Camilo de Oliveira Torres; n. 5 e-book).

8 Porfirismo é o período de 30 anos durante o qual governou o país o general Porfirio Diaz intermitentemente desde 1876, governo influenciado pelas ideias liberais e positivistas.

9 Benjamin Constant Botelho de Magalhães foi um militar, engenheiro, professor e político brasileiro. Formado pelo Colégio de São Bento e, posteriormente, pela Escola Militar em engenharia, participou da Guerra do Paraguai como engenheiro civil e militar.

pombalino, quer dizer, a crença na possibilidade da moral e das políticas científicas. Para comprová-lo, basta comparar as funções às que Comte destinava as forças armadas e o papel que Benjamin Constant atribui ao Exército (PAIM, 1980, p. 259).

Um movimento de grande importância na história da Filosofia brasileira e do país como um todo surgiu como uma oposição ao Positivismo. Esse movimento é conhecido como a “Escola de Recife”, que trouxe para o pensamento filosófico brasileiro questões sociológicas, culturais, folclóricas, jurídicas, entre outras. Originário da Faculdade de Direito de Recife, a primeira faculdade desse tipo no Brasil Imperial, durante as décadas de 1860 e 1890, foi liderado por Tobias Barreto<sup>10</sup> e contou com nomes como Sílvio Romero<sup>11</sup> (1878). Esses pensadores se opuseram ao domínio do pensamento positivista e trouxeram uma nova inclinação para o pensamento filosófico, trabalhando a Filosofia em um plano epistemológico que provavelmente foi a primeira introdução desse nível de discussão em solo nacional. Mergulhados em uma discussão transcendental influenciada pelo modelo kantiano, tanto Tobias Barreto quanto Sílvio Romero introduziram uma nova concepção de cultura, chamada de Culturalismo<sup>12</sup>, estabelecendo-a como algo que só diz respeito ao ser humano, transcendendo as condições naturais e animais. Essas concepções deram início a uma compreensão que problematizou a cultura em oposição às teorias ecléticas e positivistas em vigor na época.

No contexto da queda do império brasileiro e da instauração da República em 1889, a elite intelectual do país começou a se preocupar em buscar uma sociedade mais racional e harmoniosa. O país passou por mudanças significativas, com a criação de novos centros urbanos e industriais, gerando um forte processo de desarmonia entre campo e cidade. Em 1908, foi fundada a Faculdade Livre de Filosofia e Letras, que tinha uma orientação neotomista<sup>13</sup> bastante marcante. Nessa época, surgiram também novos livros de ensino de Filosofia, a maioria com orientação católica.

A partir de 1914, com o início da Primeira Guerra Mundial, houve um fortalecimento do amor à terra e às coisas tipicamente nacionais, algo que não era tão

---

10 Tobias Barreto de Meneses foi um filósofo, poeta, crítico e jurista brasileiro e fervoroso integrante da Escola do Recife, um movimento filosófico de grande força calcado no monismo e evolucionismo europeu. Foi o fundador do condoreirismo brasileiro.

11 O sergipano Sílvio Vasconcelos da Silveira Ramos Romero foi um crítico literário, poeta e jurista que também atuou nos campos da filosofia, ensino e política.

12 O culturalismo penetra no Brasil, na década de 1930, a serviço de uma reflexão a respeito da nossa formação como povo, para pensar questões decorrentes da presença de pessoas tão diversas em nosso processo de construção nacional, o que não deixa de ser uma novidade em termos de sua aplicação. CONSORTE, Josildeth Gomes. Culturalismo e educação nos anos 50: o desafio da diversidade. Cadernos Cedes, [S.L.], v. 18, n. 43, p. 26-37, dez. 1997. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0101-32621997000200003>.

13 A neoescolástica, também conhecida como neotomismo, é um movimento filosófico teológico de revitalização da escolástica medieval. Representa uma recuperação criativa da metafísica e epistemologia de Tomás de Aquino.

ênfatisado anteriormente, quando as portas estavam sempre abertas para as ideias vindas do exterior. Nesse momento, outras correntes filosóficas europeias começaram a concorrer mais seriamente com a Filosofia de Augusto Comte. A citação abaixo reforça essa perspectiva.

Verifica-se que a inteligência brasileira se dá melhor, se assim podemos dizer, melhor condiz, com o trato de problemas concretos. Isto é assim, porque as questões mais gerais estão contidas em problemas concretos e vivos, porque tal tarefa se nos impõem com insistência, antes de nos lançarmos a elucubrações mais largas e profundas... E não se diga que essa tarefa é inglória... (COSTA, 1967, p. 353).

Entre essas novas abordagens, o método culturalista foi uma importante contribuição na abordagem de autores da Filosofia brasileira. Em vez de rotulá-los como pertencentes a uma determinada corrente, esse método ênfatisou a importância de entender as problemáticas do cotidiano brasileiro. Essa abordagem permitiu que o pensamento brasileiro compreendesse melhor a si mesmo e superasse a tendência de fazer uma Filosofia Apologética.

## **2.2 A INSTABILIDADE DA FILOSOFIA NO SISTEMA EDUCACIONAL NO SÉC. XX**

Desde o período imperial, o sistema educacional tinha como objetivo principal formar indivíduos aptos a servir ao Estado em diferentes funções, enquanto mantinha as estruturas educacionais pombalinas e eclesiásticas. Mesmo com a expulsão dos jesuítas do Brasil, a disciplina de Filosofia continuou sendo ensinada com as mesmas características por eles introduzidas, o que pode ser considerado um retrocesso para o ensino da Filosofia, segundo a teoria de Gallina:

[...] neste contexto a filosofia, como integrante do conjunto das disciplinas do Ensino Médio, passou a ser considerada “como disciplina obrigatória nos estabelecimentos de ensino secundário, públicos e particulares”. Tal situação de obrigatoriedade não eliminou as dificuldades em relação à estabilização curricular da disciplina. [...] As alterações em relação ao período apropriado para o ensino da filosofia indicam falta de clareza sobre a sua importância na formação dos jovens (GALLINA, 2000, p. 36-37).

No mesmo sentido, a falta de clareza e compreensão sobre a importância da Filosofia como disciplina escolar continuou indefinida com a instituição da Primeira República em 1889, mantendo a mesma ausência de objetivos que perdurava desde o período colonial, conforme mencionado por Alves.

[...] desde o período colonial até o término do período imperial, a filosofia esteve presente na educação escolar, mas em caráter propedêutico ao ensino superior, sobretudo para os cursos de teologia e de direito. Porém, com a Proclamação da República, a presença da filosofia no ensino escolar brasileiro, que até então havia

sido um ponto pacífico desde o início da colonização, muda de rumo radicalmente (ALVES, 1993, p. 23-24).

Até o início do século XX, diversas legislações foram criadas na área da educação. No entanto, nenhuma delas estabeleceu uma relação adequada entre a disciplina de Filosofia e a realidade brasileira, apesar das inúmeras reivindicações e esforços de professores e intelectuais ligados aos movimentos de demanda por mudanças. Horn descreve um escopo histórico que demonstra a impossibilidade de atribuir regularidade à presença da disciplina de Filosofia nesse período.

[...] das dezoito grades curriculares, decorrentes de igual número de reformas, cinco delas omitiram essa disciplina. Nos anos de 1856 e 1926, a “philosophia” era prevista para duas séries, da segunda à sétima, aleatoriamente, indistinção que a caracterizou nos currículos. Em 1850, 1858, 1882, 1929 e 1951, foi alocada em duas séries e, nos anos restantes, em apenas uma. Além da indeterminação programática, serial ou presencial, em significativo número de programas, a filosofia era disponibilizada como “curso livre” (HORN, 2000, p. 24).

A disciplina de Filosofia no ensino secundário sofreu variações significativas em sua presença nos currículos escolares, sendo condicionada por oscilações ideológicas. Essas mudanças refletiam a influência de diferentes concepções políticas e educacionais que, por sua vez, moldavam a forma como a Filosofia era percebida e valorizada como disciplina escolar. Tais oscilações resultaram na inclusão ou retirada da Filosofia dos currículos, demonstrando a falta de regularidade em sua presença no ensino secundário brasileiro durante este período histórico.

Em 1915, com a nova reforma educacional, por meio do decreto nº 11.530, a disciplina de Filosofia foi reintegrada aos currículos escolares, porém, ainda como disciplina facultativa, sem exercer de fato o seu papel. Essa reforma foi implementada em um ambiente de transformações políticas, econômicas e sociais. Apesar disso, a Filosofia não despertava grande interesse, uma vez que a ciência e as pesquisas, em alta na Europa, eram consideradas incompreensíveis e de pouca relevância no Brasil, onde havia uma ciência a ser combatida. As novas doutrinas estavam relacionadas ao novo contexto da época, isto é, às transformações sociais e culturais em curso no país e no mundo, como perceber a partir de Cartolano:

As doutrinas filosóficas, no entanto, não surgem por acaso, mas emergem de um determinado nível de desenvolvimento material; correspondem aos interesses das classes sociais e a um certo estágio das relações de produção. Neste sentido, as novas doutrinas filosóficas também em nosso país surgiram à medida que passaram a corresponder aos interesses das classes médias em ascensão, já descrentes das respostas dadas pelo positivismo e pelo materialismo vulgar aos problemas do homem e da sociedade. Fez-se sentir, naquele momento, a presença da Igreja modernizada que aderiu entusiasticamente à República (CARTOLANO, 1985, p.50).

Durante o percurso histórico da educação brasileira, destaca-se o ano de 1925 como um marco importante para a disciplina de Filosofia no currículo escolar. Com o decreto nº 16.782, a Filosofia tornou-se obrigatória no ensino médio por meio da reforma de Rocha Vaz<sup>14</sup>, que buscava uma formação mais completa para a vida dos estudantes. No entanto, apesar dessa medida, pouco foi efetivamente implementada devido à falta de objetivos e conteúdos filosóficos específicos. A partir da década de 1930, houve duas reformas significativas que geraram transformações na educação do Ensino Médio no Brasil. A primeira ocorreu em 1931, chamada de reforma de Francisco Campos<sup>15</sup>, que teve como objetivo ampliar o foco da educação para além da preparação para o ensino superior, visando à formação integral do indivíduo para atuar em diferentes áreas da vida e desenvolvendo habilidades para tomar decisões em qualquer contexto. Contudo, ainda se manteve a falta de clareza sobre o conteúdo, semelhante a reforma de Rocha Vaz, mesmo mantendo a obrigatoriedade da disciplina.

A segunda reforma ocorreu em 1942, com o decreto nº 4.244, intitulada Lei Orgânica do Ensino Secundário, que dividiu o ensino em dois ciclos: o ginásio, com duração de quatro anos; e o colegial, com duração de três anos, subdividido em científico e clássico. No colegial clássico, a disciplina de Filosofia tinha uma carga horária de quatro horas semanais e era responsável pela formação intelectual dos estudantes. Conforme as reformas, “a Filosofia era disciplina comum aos cursos clássico e científico e deveria ser ensinada de acordo com um mesmo programa para ambos os cursos, apenas com maior amplitude no curso clássico” (CARTOLANO, 1985, p.59).

Com o decorrer dos anos, houve uma redução na carga horária da disciplina de Filosofia e na sua presença em séries que antes davam destaque aos conteúdos filosóficos. Fica explícito nesta passagem de Cartolano:

[...] O então ministro da Educação e Saúde, Raul Leitão da Cunha, em Portaria de 10 de dezembro de 1945, modificou o regime para quatro aulas semanais na 3ª série do científico e três aulas nas séries do clássico, apenas distribuindo melhor o tempo destinado ao ensino da filosofia. Mas as alterações não cessam aí, e pela Portaria n.966, de 2 de outubro de 1951, que reestruturou os programas da disciplina para os cursos clássico e científico, as horas-aula semanais passaram a ser três, em ambas as

14 A Reforma Rocha Vaz (1925) foi reacionária e conservadora, completando o ciclo da educação elitista; não aceitando as ideias da Escola Nova, mantendo o controle ideológico sob o Estado, através de inspeção escolar e cerceando e policiando os afazeres dos professores e alunos, inclusive criando a disciplina “moral e cívica” como obrigatória nas escolas. Liquidou definitivamente a autonomia didática e administrativa, fixou o currículo no superior e aperfeiçoou o vestibular.

15 A Reforma Francisco Campos (1931) estabeleceu oficialmente, em nível nacional, a modernização do ensino secundário brasileiro, conferindo organicidade à cultura escolar do ensino secundário por meio da fixação de uma série de medidas, como o aumento do número de anos do curso secundário e sua divisão em dois ciclos, a seriação do currículo, a frequência obrigatória dos alunos às aulas, a imposição de um detalhado e regular sistema de avaliação discente e a reestruturação do sistema de inspeção federal.

séries desses cursos. Finalmente, a Portaria n.54, de 1954, reduziu o número de aulas semanais, estabelecendo um mínimo de duas horas por semana nas séries do clássico e uma hora, apenas, no científico. Esse quadro é uma mostra do processo de extinção da filosofia como disciplina obrigatória e, depois, como optativa, do currículo do ensino secundário, em nosso país (CARTOLANO, 1985, p. 59).

Em 1961, a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4024, foi um momento importante na história educacional brasileira. A elaboração dessa Lei envolveu debates e conflitos ideológicos entre educadores e políticos da época. Como resultado, a Filosofia foi incluída como disciplina complementar, perdendo a sua obrigatoriedade no sistema federal de ensino. Contudo, é notória a importância da disciplina no currículo escolar:

A filosofia constitui o complemento necessário à formação do espírito, como instrumento, que é, da grande arte do raciocínio. Desenvolvendo o espírito crítico, a capacidade de reflexão pessoal, o senso de liberdade intelectual e o respeito ao pensamento alheio, a Filosofia não apenas abre, para o espírito, uma visão que ultrapassa os limites exíguos dos conhecimentos adquiridos através do estudo de uma ou de outra disciplina, como lhe permite, ainda, descobrir, acima dos problemas decisivos, que surgem no plano das indagações metafísicas (CARTOLANO, 1985, p. 65).

Embora a importância da Filosofia para a formação do sujeito seja reconhecida, a descentralização do ensino não permitiu torná-la obrigatória. Ao ser incluída como componente do segundo ciclo de disciplinas optativas, a Filosofia passou a ocupar uma posição subordinada e desprovida de importância no sistema educacional em questão. Conforme Alves:

[...] Devido às constantes alterações nas políticas educacionais implementadas no Brasil, após a Proclamação da República, a questão da presença ou ausência da filosofia no ensino secundário brasileiro chega às portas do golpe civil-militar de 1964, marcada por um processo de “extinção” gradativa do currículo que se manifestou na forma da sua carga horária. (ALVES, 2002, p. 34).

Ao analisar as legislações do período republicano, é possível constatar que a disciplina de Filosofia foi gradativamente perdendo sua obrigatoriedade nas escolas brasileiras. Quando presente, seu ensino era caracterizado por uma abordagem predominantemente tecnicista, voltada para a obtenção de resultados objetivos alinhados com as ideologias político-econômicas vigentes. Em suma, é possível inferir que a presença da Filosofia na educação nacional sempre esteve sujeita a condicionamentos impostos pelas determinações político-ideológicas dominantes em cada época.

Podemos observar uma síntese concisa do que foi discutido até agora, especialmente no que se refere à estruturação condicionada do sistema educacional brasileiro pelos modelos dominantes e como suas consequências refletem a natureza descontínua do processo educacional ao longo da história, o que prejudica a formação humana brasileira,

mesmo quando oportunidades para mudanças foram apresentadas, como teorizado por Florestan Fernandes.

[...] é certo que a República falhou em suas tarefas educacionais. Mas falhou por incapacidade criadora: por não ter produzido os modelos de educação sistemática exigidos pelas sociedades de classes e pela civilização correspondente, fundada na economia capitalista na tecnologia científica e no regime democrático. Em outras palavras, suas falhas provêm das limitações profundas, pois se omitiu diante da necessidade de converter-se em Estado educador em vez de manter-se como Estado fundador de escolas e administrador ou supervisor do sistema nacional de educação. Sempre tentou não obstante, enfrentar e resolver os problemas educacionais tido como “graves”, fazendo-o naturalmente segunda forma de intervenção ditada pela escassez crônica de recursos naturais e humanos. Isso explica por que acabou dando preeminência às soluções educacionais vinda do passado, tão inconsistentes diante do novo estilo de vida e das opções republicanas, e por que simplificou demais a sua contribuição construtiva em sua estrutura e organização, e marcadamente rígidos em sua capacidade de atender às solicitações educacionais das comunidades humanas brasileiras (FERNANDES, 1966, p. 04).

Observamos que a fragilidade do regime republicano, também na área educacional, criou as condições ideais para as alas conservadoras implementarem seu projeto político que culminou no golpe de Estado de 1º de abril de 1964, que derrubou o governo democrático do então presidente João Goulart<sup>16</sup>. Ao contrário da abordagem utilizada durante a República, o governo militar brasileiro aparelhou ideologicamente o sistema educacional como uma extensão da política considerada “necessária” para o desenvolvimento do país, cujos princípios eram incorporados na Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento – DNSD. Em outras palavras, o regime militar implementou seu projeto político usando o sistema educacional como um meio de difusão de ideias e controle.

Consequentemente, os militares firmaram acordos internacionais de cooperação técnica com os Estados Unidos da América (EUA), que seriam executados pela Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID). De acordo com Alves, a USAID passou a assessorar tecnicamente o Ministério da Educação para realizar reformas educacionais consideradas “necessárias”, mas que, na verdade, serviam para disseminar a doutrina militar e as políticas de segurança nacional. A intervenção do regime militar no sistema educacional brasileiro acabou por reforçar a ideologia autoritária e repressiva do governo, o que teve graves consequências para o desenvolvimento humano do país e para a consolidação da democracia.

[...] Os técnicos dessa agência norte-americana propuseram uma reformulação curricular dos diversos níveis de ensino escolar do Brasil, que deveriam se modernizar [...] visando formar quadros, ou melhor, mão de obra barata para preencher as categorias ocupacionais das empresas em expansão, especialmente das

---

16 João Belchior Marques Goulart, conhecido popularmente como Jango, foi um advogado e político brasileiro, 24º presidente do Brasil, de 1961 a 1964.

multinacionais que aqui se instalaram, reorganizaram-se os currículos escolares segundo o modelo tecnicista, sobretudo os do nível secundário, com vistas a formar indivíduos executantes de ideias apropriadas do exterior [...] neste cenário a filosofia passou a ter cada vez menos importância, seja por não servir aos objetivos tecnicistas da reforma em andamento, ou porque não se coadunava também com os objetivos ideológicos, condensados na DNSD. (ALVES, 2002, p. 37-38).

O recorte feito por Alves deixa claro que a ditadura militar brasileira adotou uma abordagem tecnicista na educação. Nessa época, o mundo vivenciava a Guerra Fria, que criou dois grandes blocos ideológicos: o socialismo real e o capitalismo. No contexto brasileiro, em que o capitalismo era o traço marcante, a escola refletia essa ideologia ao adotar uma atitude de grande vigilância em relação às escolhas curriculares, com o objetivo de excluir qualquer ideia considerada perigosa para a manutenção do sistema capitalista e evitar o avanço da influência soviética.

Esse ambiente de repressão ideológica se refletia na educação e teve um impacto negativo na formação dos estudantes, pois limitava o acesso a informações críticas e plurais, o que impediu o desenvolvimento de um pensamento crítico e reflexivo. Assim, a disciplina de Filosofia foi retirada dos currículos escolares, passando a ser uma disciplina facultativa. Além da Filosofia, outras disciplinas de ciências humanas também sofreram restrições, enquanto a educação passou a ser utilizada como um meio para atender aos interesses econômicos. Com a entrada do capital estrangeiro, impulsionando a expansão econômica do país, e a proteção do governo militar, houve investimentos na educação, que, no entanto, acabaram contribuindo para a extinção da Filosofia do currículo escolar. A educação, nesse período, assumiu um papel ideológico ao impor valores culturais estrangeiros como modelos a serem seguidos pelo sistema educacional brasileiro, priorizando um modelo técnico e burocrático. Tal modelo educacional abandona:

O ensino de filosofia não atendendo a essas solicitações tecnoburocráticas e político-ideológicas, já não servia aos objetivos das reformas que se pretendiam instituir na estrutura do ensino brasileiro. A sua extinção como disciplina, já optativa no currículo, em 1968, foi pensadamente preparada através de uma série de leis e decretos, pareceres e resoluções do Conselho Federal de Educação e do Conselho Estadual de São Paulo, que, neste caso, centralizavam as decisões da área educacional. (CARTOLANO, 1985, P.72).

O objetivo era formar pessoas que apenas aplicassem ideias estrangeiras, sem estimular o pensamento crítico e a formação de cidadãos conscientes. A educação passou a ser vista como uma questão de desenvolvimento nacional e segurança, e a Filosofia foi considerada desnecessária para essas novas diretrizes. Com o endurecimento do regime militar em 1968, muitos professores foram perseguidos e cassados, além de haver frequentes ataques a associações e instituições relacionadas à Filosofia.

Com a imposição da Lei nº 5.692/71, que reestruturou o ensino do 1º e do 2º graus, a Filosofia foi excluída da grade curricular oficial e disposta como disciplina complementar. Tal medida foi adotada pelo regime militar em vigor na época. A referida lei previa a substituição da disciplina de Filosofia pelas disciplinas de Educação Moral e Cívica (EMC), Organização Social e Política Brasileira (OSPB) e Estudos dos Problemas Brasileiros (EPB). Essas disciplinas foram interpostas também para o nível superior, com o objetivo de fazer desaparecer a Filosofia do currículo universitário. Segundo Alves, essa medida foi adotada como parte do projeto ideológico do regime militar para controlar o ensino e excluir o pensamento crítico dos currículos escolares.

[...] A Lei nº 5.692/71 foi elaborada para responder a uma demanda econômica, do capital nacional e das multinacionais que necessitavam da mão de obra qualificada, mas de baixo custo, para o trabalho em suas indústrias [...] Apesar das condições adversas, a filosofia poderia ser integrada no currículo pleno das escolas na parte diversificada, pelo menos do ponto de vista legal. Na prática, porém, isso se tornava quase impossível pelos muitos dispositivos criados pelo governo federal, aos quais já nos referimos acima, que inviabilizaram a inclusão da filosofia nesse nível de ensino. (ALVES, 2002, p. 41).

As instabilidades históricas que permeiam a disciplina da Filosofia se correlacionam de forma concomitante com sua ambiguidade estatutária, uma vez que as reservas impostas a essa disciplina se assemelham sempre aos objetivos dos regimes políticos estabelecidos. A despeito disso, a Filosofia esteve destinada tanto à formação geral quanto à formação profissional ao longo do tempo, embora tenha enfrentado os mesmos destinos no que tange à concepção dos cursos de Ensino Médio em cada época. Esse impasse identitário sofrido pela forma de conceber o Ensino Médio e, conseqüentemente a Filosofia, resulta no fato de que essa disciplina foi sendo relegada em seus currículos a uma série de equívocos quanto a seu propósito, o que interferiu na sua presença ou na sua descontinuidade no ensino secundário brasileiro.

Em 1971, com a publicação da lei 5.692, no período da ditadura militar, ela foi definitivamente afastada do currículo das escolas públicas ‘por ser considerada perigosa para a manutenção da ordem política e social do país’. (BELIEIRI; SFORNI 2012, p. 24).

Em 1971, com a Lei nº 5.692, a Filosofia foi retirada dos currículos escolares, somente retornando em 1986, quando sua inclusão foi novamente recomendada. O ensino público de nível médio entrou numa profunda crise de identidade que persiste até os dias atuais. A reforma de 1971 contribuiu para esse problema, aos poucos ensino foi adquirindo um perfil profissionalizante, inadequado para preparar os alunos para a universidade e sem

oferecer uma formação humana e social completa. Além disso, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 5.692/72 tornou o ensino de Filosofia facultativo no Brasil, sendo substituído por componentes doutrinários como Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil (OSPB). A ênfase passou a ser no ensino profissionalizante, com conceitos tecnicistas. De modo que:

Ficou muito claro, a partir daí, que o pensar crítico e transformador característico da atividade filosófica constituía uma ameaça ao poder e à ordem vigentes, à medida que se propunha a formar consciências que refletissem sobre os problemas reais da sociedade. Nesse sentido, procurou-se aniquilar essa atividade reflexiva, substituindo-a por outra de caráter mais catequista e ideológico, a nível político. A educação moral e cívica, sendo também “moral”, estava atendendo ao que se queria que fosse o ensino da filosofia, num período de grandes agitações estudantis e operárias: apenas vinculadora de uma ideologia que perpetua a ordem estabelecida e defende o status quo (CARTOLANO, 1985, p.74).

A partir de então, o ensino de Filosofia no Brasil sempre se revestiu da roupagem da alienação e do dogmatismo. Em vez de visar à formação do espírito crítico, a disciplina assumiu o papel de geradora de status social, importando pensamentos e ideias já prontas do exterior, desempenhando uma função meramente ideológica. A Filosofia era acrítica e ornamental, distante da prática e uma repetição de doutrinas obscuras.

Depois de ter sido suprimido da grade curricular durante o regime militar em 1971, o ensino de Filosofia permaneceu ausente das escolas por um período superior a três décadas, retornando no período de redemocratização do país.

### **2.3 O ENSINO DE FILOSOFIA NA REDEMOCRATIZAÇÃO**

O processo de redemocratização do Brasil faz surgir um sentimento de novas perspectivas para o ensino de Filosofia. A disciplina gradualmente voltou a ser incluída nos currículos escolares, porém de forma opcional e gradual. Somente em 2008, a disciplina de Filosofia retorna de forma obrigatória ao ensino médio, tendo, contudo, sua obrigatoriedade retirada em 2017, em uma nova Reforma educacional.

Para melhor compreensão, é necessário fazer uma análise detalhada dos acontecimentos que marcaram o país desde os anos 1990 até 2016. Nesse período, a política brasileira sofreu diversas mudanças, com reflexos diretos na educação e, conseqüentemente, na oferta do ensino de Filosofia. Nesse contexto, o cenário social e econômico também influenciou significativamente o ensino de Filosofia. A falta de investimentos adequados, a precarização do ensino público e a desigualdade social são apenas algumas das questões que impactaram negativamente a oferta dessa disciplina.

Após um longo período de debates e deliberações no contexto da educação brasileira, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a LDB nº 9.394/96, e a posterior publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais em 1999 foram um marco importante. No entanto, para a frustração de muitos, as orientações dos PCNs<sup>17</sup> apenas recomendam que a disciplina de Filosofia complemente os Temas Transversais, em vez de ser uma disciplina obrigatória. Além disso, a Filosofia é indicada nos PCNs como conteúdo e não como uma disciplina autônoma. A abordagem central dos PCNs é a organização curricular por competências. A LDB nº 9.394/96 estabelece como uma das metas que todos os estudantes do Ensino Médio devem dominar os conhecimentos em Filosofia como parte essencial para o exercício da cidadania. No entanto, a lei não define claramente a importância dos conteúdos de Filosofia no currículo do Ensino Médio brasileiro. Gallina apresenta algumas perplexidades ao refletir sobre esse entendimento e seus possíveis resultados:

[...] Este objetivo esperado parece não estar em concordância com aquilo que foi definido para o Ensino Médio, pois, como se pode esperar de quem não tem uma disciplina de filosofia que domine conhecimentos filosóficos. Por incrível que possa parecer, o termo “necessário” dá ares de “contingente”. Se algo é necessário “ao exercício da cidadania”, implica que sem ele não pode haver o “exercício da cidadania”. Se o domínio dos conhecimentos filosóficos são necessários é porque eles são a condição sem a qual não pode haver formação para a cidadania, mesmo que os mesmos não sejam suficientes para tal formação. (GALLINA, 2000, p.42).

A autora critica o paradoxo presente na Lei nº 9.394/96, que defende a inclusão dos conteúdos de Filosofia no Ensino Médio como necessidade para a cidadania, mas não garante sua obrigatoriedade na grade curricular. Ela argumenta que é paradoxal exigir que os estudantes dominem saberes filosóficos sem a garantia da disciplina no currículo obrigatório. Portanto, é necessário que as metodologias pedagógicas e conteúdos de Filosofia tenham tempo e espaço garantidos no currículo para que tais saberes sejam efetivamente garantidos.

Ao analisar a LDB, concordamos com a autora mencionada acima de que a Lei comete uma contradição ao afirmar a necessidade da Filosofia para a formação cidadã dos jovens e, ao mesmo tempo, não torná-la obrigatória como disciplina no Ensino Médio brasileiro. Isso cria um precedente prejudicial à importância da Filosofia nesse processo. Nesse sentido, Alves classifica a presença da Filosofia na LDB como “inócua”, “genérica”, “imprecisa” e “vaga”, o que reflete uma crítica contundente.

[...] O fato de a disciplina continuar optativa não é estranho, isto apenas reflete uma dinâmica própria da história da filosofia no ensino escolar brasileiro, que teve uma presença indefinida no currículo desde a Proclamação da República [...] a história dessa disciplina no currículo escolar da educação básica brasileira demonstra que enquanto a decisão pela inclusão da filosofia no currículo for deixada a cargo de

---

17 Parâmetros Curriculares Nacionais

diretores de escola, secretários de educação, uma iniciativa particular de alguns “amantes da sabedoria”, será, na prática, ao contrário do que parece à primeira vista, uma forma de inviabilizar a presença da filosofia no currículo do Ensino Médio, uma vez que muitos dos responsáveis pela elaboração da grade curricular optam por outras disciplinas, em lugar da filosofia, quando esta não figura como disciplina obrigatória no currículo. (ALVES, 2002, p.69-70).

Durante o governo de FHC, o ensino de Filosofia teve um momento de destaque quando, em 2001, um projeto de lei para seu retorno foi aprovado tanto na Câmara quanto no Senado após três anos de tramitação. No entanto, o então presidente vetou o projeto e, assim, o ensino de Filosofia não retornou à educação básica naquele momento. Dessa forma, “após aprovação nestas duas instâncias do Poder Legislativo Federal, o projeto foi vetado em outubro de 2001, pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso” (FÁVERO, 2004, p. 260).

Os motivos para o veto ao ensino de Filosofia durante o governo FHC estavam principalmente relacionados ao aumento de gastos que os governos municipais e estaduais teriam com a volta de uma disciplina obrigatória. No contexto do “avanço da vertente do liberalismo social-democrata, nos anos 1990, no Brasil, (...) marcado pelo aprofundamento do processo de consolidação daquilo que se convencionou chamar de globalização, processo sustentado politicamente pelo neoliberalismo” (DEITOS, 2008, p. 23), o suposto aumento de gastos era rejeitado, e isso foi um dos fatores apresentados por FHC para vetar o projeto de lei que tornaria o ensino de Filosofia obrigatório no ensino médio. Se esse projeto tivesse sido aprovado, o ensino de Filosofia teria sido reintroduzido na educação básica em 2001, após ter sido aprovado na Câmara e no Senado.

A inclusão da Filosofia no currículo da educação brasileira foi uma demanda de movimentos que lutavam pela educação pública, gratuita e de qualidade. Com a eleição do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva em 2002, aumentou a expectativa de que a Filosofia pudesse se tornar uma disciplina obrigatória, já que o presidente eleito era oriundo das lutas da classe trabalhadora e seu governo contava com pessoas que historicamente atuavam na defesa da educação.

No final do primeiro mandato do governo Lula, em 2006, o Conselho Nacional de Educação emitiu o parecer n<sup>o</sup> 38/2006, acompanhado da resolução n<sup>o</sup> 4 da Câmara de Educação Básica, aprovando o retorno das disciplinas de Filosofia e Sociologia ao currículo do Ensino Médio. Em 2008, a Lei n<sup>o</sup> 11.684 foi sancionada pelo então presidente em exercício, José Alencar, alterando o artigo 36 da LDB: “IV – serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio” (BRASIL, 2008).

A reintrodução da Filosofia no currículo da educação básica no Brasil foi um marco significativo, pois garantiu que todos os estudantes de escolas públicas tivessem acesso obrigatório a essa disciplina. Essa medida abriu caminho para o desenvolvimento de uma educação voltada à formação do pensamento crítico, que é essencial para a transformação da realidade. Em outras palavras, essa reintrodução foi fundamental para a promoção de uma educação emancipadora, capaz de capacitar os estudantes para a análise reflexiva e crítica da sociedade em que vivem.

Quando se trata das questões econômicas, embora tenha feito alguns ajustes, o governo Lula não representou uma ruptura completa com a política econômica neoliberal adotada por seu antecessor Fernando Henrique Cardoso, permanecendo a herança econômica do governo anterior.

A desnacionalização e a internacionalização da economia e do Estado brasileiro, engendradas pela consumação da política (neo)liberal do governo FHC, e que se apresenta de forma substantiva no cardápio do (neo)liberalismo do governo Lula, já que as políticas adotadas pelo atual governo não representam um rompimento com os principais pressupostos da política (neo)liberal adotada pelo governo FHC, como motivadora da inserção e competitividade da economia brasileira ao globalismo, ditado pelos países centrais do capitalismo, sob a hegemonia dos EUA. (DEITOS, 2008, p. 37).

Após o término do segundo mandato de Luiz Inácio Lula da Silva, Dilma Rousseff assumiu a presidência para o mandato de 2010/2014. Ambos os governos do Partido dos Trabalhadores e, ainda que tenham sido rotulados como de esquerda, não representaram uma ruptura significativa com o modelo econômico neoliberal adotado anteriormente. Ainda assim, eles enfatizaram políticas sociais, como o Estado de Bem-Estar Social, que melhoraram a vida das pessoas e proporcionaram acesso ao consumo.

O governo de Dilma Rousseff é especialmente importante porque, após sua reeleição em 2014, o país passou por uma turbulência política que culminou no processo de *impeachment* em 2016. Para alguns setores da sociedade, o processo foi visto como um golpe, pois não havia crime comprovado contra a presidente. Seu vice, Michel Temer, assumiu a presidência e implementou uma série de medidas na área dos direitos trabalhistas, da previdência, da educação e de outros setores. Na área da educação, ele emitiu a Medida Provisória 746/16, que alterou o Ensino Médio sem qualquer debate, discussão ou consulta pública. Essa medida retirou a obrigatoriedade do ensino de Filosofia e revogou a Lei nº 11.684/2008.

### 3 RELAÇÕES ENTRE REFORMAS DO ENSINO MÉDIO E O ENSINO DE FILOSOFIA

Em 2016, o Brasil foi palco de uma intensa turbulência política, que resultou na destituição da Presidenta Dilma Rousseff do poder, num processo repleto de controvérsias e manobras políticas que culminaram no *impeachment* sob a acusação de crime de pedadas fiscais. Michel Temer, vice-presidente à época, assumiu a presidência e implementou diversas ações, incluindo a Reforma do Ensino Médio, por meio da Medida Provisória 746/16, que entrou em vigor imediatamente após a publicação no Diário Oficial. Ainda durante seu governo, Temer e sua base política conduziram diversas reformas que afetaram direitos, como a Lei da Terceirização, a Emenda Constitucional 95/2016, que limitou os gastos públicos por 20 anos, e a Reforma Trabalhista, aprovada como Lei nº 13.467/2017.

Em relação à MP 746/2016, convertida na Lei 13.415/2017, dentre as mudanças implementadas, destaca-se a não obrigatoriedade do ensino de Filosofia no currículo do Ensino Médio. A mencionada Lei promoveu alterações em diversas disciplinas da Educação Básica. Todavia, neste capítulo, é abordado especificamente o contexto da disciplina de Filosofia, a qual deixou de ser obrigatória para integrar conteúdos e práticas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Tal alteração implica um retrocesso histórico em relação à legitimidade do ensino de Filosofia e à garantia de sua oferta no currículo da educação pública brasileira. A medida provisória (MP) 746/16 (Lei 13.415/2017) reforça as contradições presentes na história da educação no Brasil e, no caso do ensino de Filosofia, apresenta pequenos avanços em alguns momentos históricos e grandes retrocessos em outros, em virtude de possuir vínculo com políticas governamentais e, em alguns casos, ter sido considerada perigosa, chegando a ser proibida e excluída do currículo.

Com o objetivo de analisar o ensino de Filosofia no Brasil no âmbito da MP 746/16 (Lei 13.415/2017), é necessário considerar a dimensão histórica da disciplina ao longo da trajetória da educação formal no país, desde os primórdios da presença jesuíta até os dias atuais. Nesse sentido, torna-se relevante salientar que a Filosofia sempre ocupou espaço nas instituições de ensino brasileiras, mas com ênfase na formação da elite dominante.

Importante lembrar que o ensino de Filosofia no Brasil foi reintroduzido como disciplina obrigatória no Ensino Médio em 2008, após ter sido retirado e proibido durante parte do período de ditadura militar (1964-1985). Embora tenha sido proibido durante o regime de exceção, a luta pelo retorno do ensino de Filosofia foi contínua. Com a redemocratização do país e a aprovação da LDB 9394/96, houve mobilizações para o retorno

do ensino de Filosofia, mas essa proposta não foi aprovada. Durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, sociólogo de formação, houve uma tentativa de reintrodução da disciplina nos anos 1990, mas essa iniciativa acabou sendo vetada.

No atual contexto, o modelo neoliberal tem sido apontado como um dos fatores responsáveis pela retirada do ensino de Filosofia do currículo da Educação Básica. Isso se deve ao fato de que as políticas governamentais são influenciadas por essa ideologia, que muitas vezes direciona a formação educacional para atender aos interesses do mercado e daqueles que estão no poder. Como resultado, a Filosofia é considerada desnecessária pelo sistema capitalista, que valoriza mais a formação de mão de obra do que o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo.

### **3.1 UMA BREVE TRAJETÓRIA DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL**

Desde o seu surgimento nos anos 1930, quando o sistema público de ensino começava a ser estabelecido no Brasil, o ensino médio foi considerado um "luxo aristocrático" inacessível aos filhos das classes populares, conforme defendido por setores influentes da sociedade. Esses setores sustentavam a ideia de que o ensino médio, de caráter propedêutico, deveria ser oferecido pela iniciativa privada, sendo acessível apenas às famílias que tivessem condições de arcar com seus custos. Em termos pedagógicos, essas escolas deveriam se espelhar no sistema do liceu francês, que enfatizava uma formação acadêmica e voltada para as belas artes, conforme Nora Krawczyk apresenta abaixo:

A polêmica sobre a identidade do ensino médio e se ele deve estar mais voltado para a profissionalização ou para a formação geral, se para a cidadania ou para a universidade, os movimentos constantes de reforma na sua estrutura (passando de uma organização única a uma organização com orientações diversas e vice-versa) e as demandas constantes para inclusão e/ou exclusão de novos conteúdos no currículo são exemplos das tensões em torno desse nível de ensino em diferentes países. (KRAWCZKY, 2014, p. 79).

De acordo com essa autora, o ensino secundário emergiu no século XX em vários países com uma “configuração dual”, resultante da tensão entre os objetivos de proporcionar uma formação geral para a cidadania ou uma formação específica voltada para a inserção no mercado de trabalho. Assim, o Ensino Médio representava uma etapa subsequente à aquisição das habilidades básicas de leitura e cálculo, caracterizada pela apropriação diferenciada do conhecimento. Para alguns, o foco estava nas habilidades produtivas necessárias para o mundo do trabalho, enquanto, para poucos privilegiados, focava-se na continuidade e no

aprofundamento dos estudos voltados para a assimilação da “cultura erudita”, desfrutando de um alto prestígio social.

No contexto brasileiro, a consolidação dessa dualidade foi influenciada pela criação do Sistema S<sup>18</sup> na década de 1940. Por meio de parcerias com a iniciativa privada, esse sistema foi responsável pela implementação de escolas técnicas de nível médio, com o objetivo de suprir a demanda por mão de obra necessária ao desenvolvimento econômico da época. No entanto, para os alunos que optavam pela formação técnico-profissional, esse caminho representava um fim, pois não lhes era permitido prestar os exames de acesso ao Ensino Superior. Essa estrutura segmentada e altamente inflexível foi alvo de críticas por parte de educadores progressistas e de movimentos sociais, que denunciaram seus efeitos discriminatórios. Eles passaram a defender o direito de todos a um ensino médio de formação geral. Essa perspectiva igualitária inspirou diversos movimentos sociais que pressionaram por reformas no ensino médio brasileiro durante a década de 1960. Como resultado dessas pressões, reconheceu-se a equivalência entre diferentes cursos nesse nível de ensino e decidiu-se pelo fim da característica de terminalidade dos cursos profissionalizantes.

Por outro lado, houve também propostas alinhadas a uma perspectiva conservadora, que restringiram a mobilidade educacional e impuseram a segmentação dos caminhos escolares. Essa abordagem foi adotada pela legislação aprovada em 1971 durante o Regime Militar, por meio da Lei 5692/71, que tornou a profissionalização obrigatória no antigo segundo grau. Para ilustrar esse momento, Dagmar Zibas apresenta o seguinte exemplo:

Em consonância com o padrão preconizado pelos assessores estrangeiros, Roberto Campos, ministro do Governo Militar, já defendia, em 1968, que o ensino secundário deveria perder suas características de educação humanística e ganhar conteúdos utilitários e práticos, atendendo ao povo (e, evidentemente, às necessidades da produção), ao passo que o ensino superior se destinaria, inevitavelmente, às elites (GHIRALDELLI Jr., 1994). Essa focalização no mercado parecia “cair como uma luva” para a solução do problema criado pela crescente pressão à expansão de vagas nas universidades públicas, pressão exercida, na época, por setores médios até então alijados do ensino superior (ZIBAS, 2005, p. 1069).

---

18 Termo que define o conjunto de organizações das entidades corporativas voltadas para o treinamento profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica, que, além de terem seu nome iniciado com a letra S, têm raízes comuns e características organizacionais similares. Fazem parte do sistema S: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); Serviço Social do Comércio (Sesc); Serviço Social da Indústria (Sesi); e Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac). Existem ainda os seguintes: Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop); e Serviço Social de Transporte (Sest). Fonte: Agência Senado.

Mesmo após a revogação da obrigatoriedade em 1982 pela Lei 7.044/82, devido à falta de investimentos públicos e à insatisfação das famílias de classes médias, as propostas subsequentes ainda refletem a constante tensão entre uma perspectiva que defende a formação geral e comum como um direito de todos os estudantes e uma visão que promove a seletividade e segmentação no ensino médio. Essa tensão tem se manifestado com diferentes nuances nas polêmicas que surgiram a partir dos anos 1990, envolvendo propostas de integração da formação profissional ao ensino médio, bem como nos debates recentes sobre a reestruturação desse nível de ensino, presentes tanto no Projeto de Lei 6.840/2013<sup>19</sup> quanto na Lei 13.415/17<sup>20</sup>.

Ao discutir aspectos curriculares para o ensino médio, fica evidente a disputa entre uma perspectiva democrática que defende o direito de todos os jovens brasileiros a uma formação geral e uma abordagem seletiva que defende a segmentação dos caminhos escolares. Surgem várias perguntas: quantas e quais disciplinas devem fazer parte do currículo do ensino médio? Como equilibrar a formação geral e a formação profissional? Qual é a melhor forma de organizar as escolas de ensino médio? Em módulos? Em sistemas de crédito? Qual é o perfil adequado para os profissionais que atuam no ensino médio? Como devemos estruturar o ensino noturno? Deve haver ensino noturno? Essas questões e muitas outras que surgem no atual debate sobre a Reforma do ensino médio refletem essa tensão entre a universalização e a seletividade.

Nos últimos vinte anos, temos testemunhado avanços e retrocessos nas políticas de ensino médio, marcados por uma polarização. Embora o número de matrículas tenha aumentado significativamente, passando de cerca de 3,7 milhões em 1991 para aproximadamente 10 milhões se considerarmos a Educação de Jovens e Adultos (EJA) (SIMÕES, 2016, p. 2), essa expansão não foi acompanhada por um compromisso efetivo do Estado em investir nas escolas e valorizar os professores. Podemos atribuir isso, em grande parte, às ambiguidades presentes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996. Essa lei sofreu interferências significativas das orientações hegemônicas dos anos 1990, que buscavam implementar reformas baseadas nos princípios de eficácia e eficiência do

---

19 Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a jornada em tempo integral no ensino médio, dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio em áreas do conhecimento e dá outras providências.

20 Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

mercado, resultando em um paradigma educacional que permitia a manutenção da dualidade estrutural. Um exemplo disso foi a promulgação da Lei 2.208/97<sup>21</sup>, que possibilitou a criação de um sistema paralelo de formação técnica separado do ensino médio regular. Em 2004, o Decreto 5.154/04, embora não tenha rompido completamente com essa dualidade, abriu espaço para que os sistemas de ensino pudessem organizar propostas curriculares que integrassem formação geral e ensino técnico-profissional no ensino médio. De acordo com Zibas, nesse momento, foram estabelecidos três perfis possíveis:

a) a continuação, como no estado de São Paulo, da estrutura dual prescrita pelo Decreto n. 2.208 de 1997; b) algumas experiências, como no estado do Paraná, de implementação da escola unitária e politécnica; c) em outros estados, há possibilidade de reintegração entre o ensino médio e técnico conforme modelo vigente antes da legislação de 1997. (ZIBAS, 2005, p. 1084).

Ao longo dos anos, as políticas para o ensino médio no Brasil foram marcadas por uma falta de compromisso efetivo do Estado, refletindo a priorização do investimento no Ensino Fundamental, seguindo as orientações de agências internacionais. Essa abordagem, impulsionada durante o governo FHC, resultou na não obrigatoriedade do ensino médio, contribuindo para a situação caótica encontrada nas escolas brasileiras desse nível de ensino, tanto em termos de condições materiais quanto de trabalho, conforme apontado pelo Tribunal de Contas da União (Brasil/TCU, 2014). Somente em 2007, as escolas passaram a contar com recursos específicos provenientes do FUNDEB e, apenas em 2013, por meio da Lei 12.796, o ensino médio foi oficialmente reconhecido como uma etapa gratuita e obrigatória, incorporada à LDB (BRASIL, 2013b).

Apesar da massificação do ensino médio nas décadas de 1970, 1980 e posterior crescimento acelerado das matrículas a partir dos anos 1990, o Estado não assumiu um compromisso efetivo, o que gerou grandes problemas em relação às condições de atendimento, especialmente nas escolas públicas estaduais, responsáveis por 85% das matrículas (KRAWCZKY, 2014). Isso evidencia uma dualidade persistente na história da escola pública no Brasil, em que há uma divisão entre escolas de boa qualidade (sejam elas públicas ou privadas) e escolas precárias (também públicas ou privadas). Algumas poucas escolas, tanto públicas quanto privadas de alto padrão, funcionam como “condomínios fechados do conhecimento escolar”, contrastando com a maioria das escolas públicas empobrecidas, que enfrentam inúmeras dificuldades no dia a dia. Essa dualidade estabelece territórios escolares nos quais os filhos de diferentes classes sociais não se encontram.

---

21 Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Revogado pelo Decreto nº 5.154, de 2004.

Ao analisar a política educacional do governo FHC em relação ao ensino médio e à educação profissional, fica caracterizada a adesão da perspectiva predominante da época, que considerava a educação básica, especialmente o ensino médio, como sendo influenciada pelas transformações no campo de trabalho decorrentes dos rearranjos promovidos pelo capital em nível internacional, como resposta às crises da década de 1970. O contexto que norteou a formulação das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) e, posteriormente, da educação profissional, foi construído a partir do discurso do governo federal, influenciado por entidades internacionais e publicações como o Relatório Delors (1998) e o documento da Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL), intitulado “Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad” (CEPAL/OREALC, 1992). Ambos os documentos enfatizaram tanto a disseminação do progresso técnico quanto a coesão social.

No caso específico do ensino médio e da educação profissional, o governo FHC inicialmente propôs a separação formal entre essas duas modalidades, apesar da resistência inicial e posterior adesão por parte das escolas técnicas, impulsionadas pela atuação do Ministério da Educação (MEC). Essa separação foi reforçada pela abordagem de formação por competência, o que acabou inviabilizando a proposta de formação politécnica que já estava presente desde as discussões sobre educação na Constituição Federal de 1988. O governo da época estava alinhado às diretrizes propostas pelo Consenso de Washington<sup>22</sup> e possuía uma força política interna significativa, o que facilitou a implementação das reformas no ensino médio e na educação profissional, apesar das críticas de educadores que discordavam da posição adotada pelo MEC.

Além disso, o governo contou com recursos financeiros para desenvolver uma série de ações, incluindo a produção de documentos e a realização de programas de formação em serviço, visando persuadir os professores a aderir às mudanças. Essas ações foram rapidamente implementadas após a homologação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/1996 e a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) e para a educação profissional de nível médio pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Logo após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de

---

22 O Consenso de Washington é um conjunto de grandes medidas, que se compõem de dez regras básicas, formuladas durante uma reunião, em novembro de 1989, por economistas de instituições financeiras situadas em Washington D.C., como o FMI, o Banco Mundial e o Departamento do Tesouro dos Estados Unidos. Baseadas em um texto do economista John Williamson, do International Institute for Economy, as novas medidas estimulavam a competição entre as taxas de câmbio, davam incentivos às exportações e previam a gestão de finanças públicas, tornando-se a política oficial do Fundo Monetário Internacional em 1990, no momento em que passaram a ser “receitadas” para promover o “ajustamento macroeconômico” dos países em desenvolvimento que passavam por dificuldades.

1996, o Ministério da Educação (MEC) iniciou o processo de elaboração das bases curriculares que orientariam o ensino médio. Entre 1995 e 1998, foram produzidos diversos documentos, sendo os mais destacados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), coordenados pela Secretaria de Educação Média e Tecnológica do MEC, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), explicitadas no Parecer nº 15/98 e na Resolução nº 3/98 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE). Nessas publicações, a ênfase recaía na organização curricular com base no desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao processo de produção de bens e serviços, que se encontravam em constante transformação (BRASIL, 1998).

No que diz respeito à coesão social, aspecto presente nos documentos mencionados anteriormente, o governo de FHC adotou uma postura menos enfática. As ações relacionadas a esse aspecto foram principalmente concentradas no Programa Comunidade Solidária<sup>23</sup>. Por essa razão, é possível atribuir, pelo menos em parte, à gestão de Fernando Henrique Cardoso a crítica de Giddens aos governos que aderiram ao Neoliberalismo da terceira via<sup>24</sup>, porém sem dar a devida atenção às questões sociais, o que pode ser constatado no trecho a seguir:

Alguns documentos demonstram que, na última metade do século, duas formas de política dominaram o pensamento e a maneira de fazer política na maioria dos países ocidentais: “o ramo altamente estatista da social-democracia” e a filosofia de livre mercado (neoliberalismo) de direita. A Grã-Bretanha viveu as duas experiências em sua forma mais vigorosa, motivo pelo qual, neste país, a terceira via teve especial relevância. Algumas reformas neoliberais foram “atos necessários de modernização”, ainda que os neoliberais tenham simplesmente ignorado, fato que ameaçou seriamente a coesão social. (GIDDENS 2001, p. 13-14).

Segundo esse autor, esses governos, apesar de valorizarem as políticas neoliberais, enfrentam o problema de terem “desconsiderado” aspectos que ameaçavam a coesão social. A terceira via propõe lidar com essa contingência através do estímulo à “sociedade civil ativa”, caracterizada pela promoção do corporativismo, voluntariado e harmonização das classes sociais, como fica claro no texto:

---

23 O Programa Comunidade Solidária se destinava a alterar a forma de gestão de programas existentes na área social, especialmente os vinculados à atenção à pobreza. No entanto, não ampliava ou criava novos programas ou ações. Na gestão Lula da Silva, a Comunidade Solidária deu origem ao Programa Fome Zero. (SUPLICY; MARGARIDO NETO, 1995).

24 A terceira via é uma corrente que surge no distributivismo e mais tarde na ideologia social-democrata, porém, é também promovida por alguns partidários do liberalismo social. Tenta reconciliar os posicionamentos econômicos tradicionalmente associados à direita e à esquerda, adotando uma política econômica ortodoxa e políticas sociais progressistas. Ela não é necessariamente uma alternativa à dicotomia política entre esquerda e direita, mas sim uma alternativa às propostas econômicas do liberalismo econômico e do socialismo.

Os ideólogos da terceira via buscam transformar a sociedade civil em algo além do estado e do mercado, num terceiro setor que se caracteriza pelo voluntariado, pela filantropia e, sobretudo, pela redução das demandas sociais ao nível corporativo dos interesses particulares. Os autores vislumbram a tentativa de construir uma nova cidadania, limitada a esses interesses corporativos e carentes da dimensão universalista que caracteriza a grande política. Mostram ainda, de maneira convincente, como toda essa operação ideológica visa à perpetuação e ao fortalecimento de uma hegemonia que busca, e não raro, obtém, o consenso das classes subalternas para conservação política que, sob forma mais sofisticada, continuam a servir, eficientemente, aos interesses do grande capital. (LIMA; MARTINS, 2005, p. 483-484).

É importante destacar que durante o governo FHC, houve um movimento de incorporação de algumas propostas progressistas nas políticas para o ensino médio, o que conferiu legitimidade às ações tomadas. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), estabelecidas pela Resolução 03/98 do Conselho Nacional de Educação, embora estejam alinhadas com as condicionalidades impostas pelas agências internacionais, também adotaram algumas bandeiras defendidas pelo campo progressista. O autor Zibas destaca que:

[...] tais princípios vêm articulados aos objetivos da pedagogia das competências, a qual, como se sabe, prioriza a construção de um novo profissionalismo (Ramos, s/d.) e de novas subjetividades, centrando-se em esquemas cognitivos e socioafetivos que promovam a constante adaptação e readaptação dos jovens, tanto às mutantes necessidades de produção quanto à redução, dita inexorável, do emprego formal. Nessa abordagem, a responsabilidade pela superação do desemprego e de outras desigualdades sociais fica a cargo exclusivamente do indivíduo, ocultando-se os condicionantes sociais e históricos da conjuntura. (ZIBAS, 2005, p. 1073).

Nesse contexto, tem-se uma adaptação curricular para construção de um modelo educacional que prioriza uma demanda mercadológica, vinculada à formação profissional e à produção de uma subjetividade empreendedora nos estudantes, em que o indivíduo é colocado como único responsável pelo seu sucesso ou seu fracasso pessoal e financeiro.

Assim, as transformações no cenário político brasileiro a partir do início dos anos 2000, com os debates em torno de um novo Plano Nacional de Educação, também geraram discussões sobre os significados, propósitos e formatos que deveriam ser adotados na etapa final da Educação Básica. Semelhante ao governo FHC, o governo de Lula se deparou com o fato de que o país havia se estruturado, desde a década de 1990, em resposta às políticas neoliberais no campo econômico e na organização do trabalho. No entanto, no âmbito educacional, especialmente no que se refere ao ensino médio e à educação profissional, foram traçadas políticas que seguiram uma direção muito diferente das implementadas por seu antecessor. Após mais da metade do mandato do governo de Luiz Inácio Lula da Silva, torna-

se cada vez mais evidente a continuidade da política econômica monetarista, que se concentra no ajuste fiscal, bem como a reedição de políticas focalizadas no âmbito social e educacional.

No campo político, a divisão dentro do âmbito da esquerda tem se aprofundado a cada dia, o que poderia fornecer uma base para mudanças nas estruturas que perpetuam a desigualdade social e educacional. Isso envolveu uma abordagem teórico-epistemológica distinta que serviu de base para a política, bem como sua articulação entre o ensino médio e a educação profissional. No entanto, ao contrário do governo FHC, o governo de Lula não recebeu o mesmo respaldo político. É importante lembrar que ele enfrentou desconfianças em relação aos rumos de seu governo, o que o levou a adotar uma política de alianças que, ao mesmo tempo, permitiu sua governabilidade e manifestou suas ações. Nesse sentido, Frigotto aponta algumas questões:

Não é difícil perceber que o amplo leque de forças de esquerda que reiteradamente buscaram eleger Luiz Inácio Lula da Silva inscreve-se, de uma ou de outra forma, tradição do projeto de desenvolvimento nacional popular comprometido com reformas estruturais. Reformas, todavia, não para conservar ou reeditar a modernização conservadora e, portando, a desigualdade social. No campo educacional, tratava-se de, imediatamente - assim se expressava o projeto do candidato Lula - revogar o Decreto n. 2.208/97 uma espécie de ícone do caráter autoritário e mercantilista das reformas. (FRIGOTTO, 2005, p. 13-14).

Nesse contexto, o governo de Lula enfrentou dificuldades para encontrar parceiros ágeis e dispostos a colaborar no Ministério da Educação (MEC) e no Conselho Nacional de Educação (CNE) para a concretização da proposta de formação integrada. As discussões e negociações subsequentes resultaram na inclusão dos artigos relacionados à articulação entre o ensino médio e a educação profissional na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) somente em 2008, seguida pela aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) em 2011 e, posteriormente, as diretrizes para o ensino técnico de nível médio em 2012. Esse cenário contribuiu para que o programa de formação de professores das redes de ensino médio do país, voltado para a implementação do proposto no Decreto nº 5.154/2004 - Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, só fosse realizado entre 2013 e 2014.

As DCNEM, mencionadas anteriormente, representadas pelo Parecer CNE/Câmara de Educação Básica (CEB) 05/2011 e Resolução nº CNE/CEB 02/2012, têm como proposta central a integração curricular em torno dos temas de ciência, cultura, trabalho e tecnologia, fundamentados no princípio educacional do trabalho. Essas formulações são baseadas em abordagens teóricas que diferem significativamente das anteriores, principalmente no que diz respeito às relações entre o ensino médio e o trabalho. Enquanto as primeiras, em 1998, enfatizavam a necessidade de adequar a educação às transformações no

setor produtivo e preparar os jovens para a flexibilidade das relações e do mercado de trabalho, as segundas propõem uma formação que promova a compreensão crítica do trabalho e da sociedade.

Ao contrário do seu antecessor, Lula deu maior importância à questão da coesão social, seguindo a abordagem proposta pelo Neoliberalismo da terceira via. Durante o seu governo, foram implementados documentos legais que estabeleceram políticas financeiras de apoio aos setores sociais menos favorecidos, como a expansão do Programa Bolsa Família e a criação do Programa Minha Casa Minha Vida. Além disso, foram estabelecidas secretarias e programas que buscaram abordar a diversidade social e as desigualdades presentes na sociedade. Essas políticas foram parcialmente mantidas durante o governo Dilma. Por outro lado, observou-se nesse último um maior envolvimento com a iniciativa privada em relação à educação básica, especialmente a educação profissional. Nesse contexto, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) foi o programa emblemático.

Fica marcado que a contrarreforma curricular da educação brasileira atual combina elementos das agendas neoliberais, que priorizam a competitividade e a eficiência e atendem às demandas do empresariado, com as agendas conservadoras e reacionárias, que valorizam a família tradicional como base fundamental da sociedade. Embora essas agendas possam parecer diferentes em suas origens, objetivos e formas de atuação, elas se unem em um objetivo comum: desmantelar a educação pública e a Constituição de 1988.

Essas iniciativas educacionais foram concretizadas por meio da reorientação curricular da educação básica durante o governo Dilma Rousseff. Elas incluíram a construção da “Pátria Educadora”, o Projeto de Lei n.º 6.840/2013, a elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Projeto de Lei n.º 867/2015. Embora essas reformas tenham sido baseadas nos princípios educacionais e sociais da burguesia, que reforçam o modelo educacional voltado para o mercado, houve maior espaço para a participação dos movimentos sociais nos debates. Isso possibilitou discussões sobre diversidade, autonomia pedagógica, ensino da história afro-brasileira e indígena, bem como questões de gênero.

Durante sua posse em 1º de janeiro de 2015, no Congresso Nacional, a presidente Dilma Rousseff anunciou o lema do segundo mandato do Governo Federal: “Brasil, Pátria Educadora”. Isso significava que todas as áreas do governo deveriam se concentrar na educação, com o objetivo de promover esforços conjuntos nesse sentido.

Trata-se de lema com duplo significado. Ao bradarmos ‘BRASIL, PÁTRIA EDUCADORA’, estamos dizendo que a educação será a prioridade das prioridades,

mas também que devemos buscar, em todas as ações do governo, um sentido formador, uma prática cidadã, um compromisso de ética e um sentimento republicano (ROUSSEFF, 2015).

De acordo com o discurso da presidente, uma das prioridades de seu segundo mandato seria a reformulação curricular do ensino médio, considerado uma área frágil do sistema educacional. A proposta de política educacional foi desenvolvida no documento intitulado “Pátria Educadora: a qualificação do ensino básico como obra de construção nacional”, que visava a apresentar o ideário e as ações para a construção da pátria educadora. Elaborado com a liderança de Roberto Mangabeira Unger, Secretário de Assuntos Estratégicos do Governo Federal, a proposta se baseou na lógica da eficiência empresarial e reforçou as contrarreformas educacionais empresariais implementadas até então, tendo como ponto de partida principal:

Aproveitar e ultrapassar o exemplo do que deu certo. Nos últimos anos, o Brasil viu grande número de experimentos na tentativa de melhorar os resultados do ensino público. Muitos destes experimentos seguiram lógica de eficiência empresarial, valendo-se de práticas como a fixação de metas de desempenho, a continuidade da avaliação, o uso de incentivos e de métodos de cobrança, o acompanhamento e, quando necessário, o afastamento de diretores, a despolitização da escolha de diretores e a individualização do ensino, especialmente para alunos em dificuldade (BRASIL, 2015, p. 5).

Embora destaque os impactos positivos da abordagem empresarial e a importância de incorporar seus princípios na melhoria da educação pública, o documento também enfatiza a necessidade de “mudar a forma de ensinar e aprender” através da transformação do paradigma curricular e pedagógico. São apresentados três pontos-chave para a reorientação curricular: I) prioridade para o aprofundamento seletivo no currículo; II) foco nas habilidades analíticas; III) abordagem das barreiras precognitivas (comumente conhecidas como socioemocionais) que dificultam o domínio das habilidades analíticas (BRASIL, 2015, p. 6). Apesar disso, o documento não menciona explicitamente as referências bibliográficas que embasam as concepções pedagógicas presentes em seu ideário, nem outros documentos de políticas educacionais ou resultados de pesquisas que poderiam fundamentar suas proposições. A proposta da Pátria Educadora, elaborada pela Secretaria de Assuntos Estratégicos (SAE) e, portanto, fora do Ministério da Educação (MEC), fortaleceu a visão de uma “base curricular comum” dos reformadores empresariais da educação.

A partir de 2013, foi possível observar a demanda e a mobilização de um movimento pela criação de um currículo nacional por parte de setores da sociedade civil ligados a uma coalizão de grandes empresas, liderada pela Fundação Lemann e organizada através do Movimento pela Base (TARLAU & MOELLER, 2020). Esses atores, em conjunto

com o Ministério da Educação (MEC), estiveram envolvidos no processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que teve início em 2015. Esse setor da educação privada é estruturado pelo:

O Movimento pela Base Nacional Comum é um grupo plural e suprapartidário, formado por 65 pessoas físicas e 11 instituições que trabalham pela educação brasileira. O papel do Movimento é garantir a qualidade da Base Nacional Comum Curricular. (...) Desde 2013, o Movimento pela Base promove debates, mobiliza atores importantes em torno da causa, produz estudos e pesquisas para subsidiar o debate, contribui para a redação do documento e busca garantir, ao longo do processo, a observação de alguns princípios considerados fundamentais para que essa Base possa, de fato, ser usada em cada sala de aula brasileira e ajudar a melhorar a Educação no país (FUNDAÇÃO LEMANN, 2019, s/p).

A elaboração da base curricular, que se tornou a principal proposta da contrarreforma do ensino básico durante o governo Dilma Rousseff, esteve diretamente ligada a um projeto de lei encaminhado ao Congresso Nacional em 2013. O Projeto de Lei n.º 6.840/2013 foi elaborado pela Comissão Especial liderada pelo deputado Reginaldo Lopes (Partido dos Trabalhadores-MG), estabelecida no início de 2012 com o objetivo de estudar e propor mudanças no ensino médio. A Comissão destacou a necessidade de readequar o currículo do ensino médio para torná-lo mais atrativo aos jovens e favorecer sua inserção no mercado de trabalho, concluindo que o currículo atual é ultrapassado, sobrecarregado, padronizado e com muitas disciplinas obrigatórias. A ideia de crise na educação gira em torno da narrativa de que é necessário ter uma base curricular comum para o ensino médio, a fim de torná-lo mais adequado às necessidades dos jovens de hoje e incentivá-los a frequentar a escola (BRASIL, 2013a).

A crise produzida pelo neodesenvolvimentismo petista (BOITO, 2018, p. 149) ocorreu devido à desaceleração do crescimento econômico, os ajustes macroeconômicos e as medidas de austeridades implementadas durante o segundo mandato de Dilma Rousseff (PT), resultando no aumento do desemprego. Além disso, a mídia sistematicamente elaborou e difundiu narrativas sobre corrupção, começando com o “escândalo do mensalão” e posteriormente com a Operação Lava Jato. Esses eventos constituíram as bases materiais para o consenso conservador que levou ao golpe de 2016 e à ascensão do “neofascismo à brasileira”, culminando na eleição de Jair Bolsonaro em 2018.

### **3.2 A CONTRARREFORMA PROMOVIDA PELO NOVO ENSINO MÉDIO**

Em 22 de setembro de 2016, 22 dias após Michel Temer assumir oficialmente a presidência da República após o *impeachment* de Dilma Rousseff, um processo controverso e

questionado por sua legalidade e legitimidade, foi emitida a Medida Provisória (MP) nº 746/2016. De acordo com a Exposição de Motivos, o texto enviado ao Congresso Nacional tem o objetivo de “dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio, ampliar progressivamente a jornada escolar deste nível de ensino e criar a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral” (BRASIL, 2016).

O texto da MP nº 746 despertou imediatamente a atenção da mídia devido a alguns aspectos específicos, sendo dois deles especialmente destacados: a eliminação da obrigatoriedade de quatro disciplinas – Sociologia, Filosofia, Artes e Educação Física – e a possibilidade de que pessoas com “notório saber” em uma especialidade técnico-profissional exerçam a docência. Enquanto a ampla cobertura midiática trouxe o debate sobre a reforma à tona, houve uma tendência de dar ênfase a esses dois aspectos, o que acabou ocultando outros igualmente ou até mais relevantes, como a intenção de alterar toda a estrutura curricular e possibilitar o financiamento de instituições privadas, com recursos públicos, para oferecer parte da formação. Durante um período de quatro meses, a MP esteve no centro do debate, revelando muitas das controvérsias e disputas que cercam o ensino médio no Brasil atualmente, mas que têm suas raízes em um processo que já se arrasta há algum tempo.

O ensino médio brasileiro, ao longo da sua existência, esteve ameaçado pelo forte alarde da Reforma, de um modelo insuficiente. De acordo com Jaqueline Moll e Sandra Garcia (2014, p. 7):

A história da escola pública brasileira seguiu essa trilha. TARDIA, DESIGUAL E INSUFICIENTE, tanto em termos do tempo educativo, quanto nas dimensões formativas contempladas, distribui-se de modo assimétrico, privilegiando alguns em detrimento da maioria. (MOLL e GARCIA 2014, p. 7).

O cenário descrito pelas autoras é um reflexo dos problemas sociais que se manifestam como dramas pessoais e demandas públicas não resolvidas, tais como obter emprego, concluir a educação básica, ter acesso à habitação, ingressar no ensino superior ou ter uma formação técnica. Essas questões persistem e se acumulam ao longo dos governos. A chegada tardia, desigual e insuficiente do Estado como provedor da educação no Brasil, enraizada em uma formação social desigual e autoritária, resultou numa série de contradições e dilemas que perpassam a história do ensino médio brasileiro, denominada atualmente como “crise do ensino médio”. Essa crise engloba questões como financiamento escasso, desvalorização dos professores, deterioração das escolas, falta de identidade e baixo desempenho escolar.

Com o propósito de implementar a “Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral”, a Lei 13.415/17 introduz alterações em vários artigos da LDB 9394/96, na Lei 11.494/07 (que regula o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação), além da CLT e de outros decretos.

Não pretendemos realizar uma observação exaustiva da legislação, uma vez que diversos estudos e análises foram publicados sobre o tema. Para melhor compreensão dos argumentos que serão abordados posteriormente, destacamos apenas os aspectos considerados centrais na proposta de Reforma em andamento e que estão contemplados na lei.

A lei estabelece um aumento gradual da carga horária diária no ensino médio para 1.400 horas/ano (7 horas/dia), devendo chegar a um mínimo de 1.000 horas/ano (5 horas/dia) dentro de cinco anos. No caso dos estudantes que frequentam as escolas à noite, a lei apenas menciona a “oferta” da Educação de Jovens e Adultos e do ensino regular, sem fornecer maiores detalhes sobre as condições dos educandos. Além da extensão do tempo, a lei estabelece a criação de cinco “itinerários formativos”: 1) Linguagens e suas tecnologias, 2) Matemática e suas tecnologias, 3) Ciências da Natureza e suas tecnologias, 4) Ciências Humanas e Sociais aplicadas e 5) Formação técnica e profissional. Esses caminhos educacionais serão oferecidos por meio de diferentes arranjos curriculares, a critério dos sistemas de ensino, levando em considerações suas possibilidades e relevância para o contexto local.

Outro aspecto central da lei diz respeito ao Ensino Técnico e Profissional de Nível Médio. Nesse sentido, a legislação abre a possibilidade de parcerias com o setor privado, a oferta de educação à distância, o reconhecimento de experiências de trabalho no setor produtivo e a contratação de professores com comprovado conhecimento especializado. Esses pontos, entre outros, configuram um processo de flexibilização que atende aos interesses dos sistemas de ensino e do mercado de trabalho. A redução de custos para o Estado e a privatização, por meio da transferência de recursos da educação pública para o setor privado, são os fundamentos dessa proposta.

Um segundo aspecto que merece ser abordado refere-se à falta de propostas relacionadas à escola noturna, que desempenha um papel fundamental na expansão do ensino médio. De acordo com Zibas (2005), por trás dessa omissão estava a intenção de restringir a oferta do ensino médio noturno, direcionando as matrículas para cursos supletivos.

Nesse cenário, permeado por um campo de disputas caracterizado por avanços e retrocessos, é aplicada a promulgação da Lei 13.415/17, que representa mais uma jogada

estratégica dos atores envolvidos na definição das diretrizes para o ensino médio. Sob o pretexto de “flexibilizar” a organização curricular das escolas de ensino médio, a lei acaba por tornar a formação oferecida mais rígida e empobrecida. Conforme mencionado anteriormente, uma das principais mudanças diz respeito à implementação de cinco diferentes itinerários formativos (conforme o artigo 36 da LDB), De acordo com o Ministério da Educação:

Os itinerários formativos são o conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudo, entre outras situações de trabalho, que os estudantes poderão escolher no ensino médio. Os itinerários formativos podem se aprofundar nos conhecimentos de uma área do conhecimento (Matemáticas e suas Tecnologias, Linguagens e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) e da formação técnica e profissional (FTP) ou mesmo nos conhecimentos de duas ou mais áreas e da FTP. As redes de ensino terão autonomia para definir quais os itinerários formativos irão ofertar, considerando um processo que envolva a participação de toda a comunidade escolar. (MEC, 2017).

As redes de ensino dos estados e distrito federal tem autonomia para organizar os itinerários formativos por meio de diferentes arranjos curriculares, levando em consideração a relevância para o contexto local e as possibilidades dos sistemas de ensino. Entretanto, a impossibilidade de mudança de percurso, aliada à falta de obrigatoriedade da escola em ofertar todos os itinerários para a escolha dos alunos, torna-se problemática para os adolescentes que, nessa fase da vida, estão construindo seus projetos futuros e naturalmente enfrentam diversas dúvidas.

Dessa forma, observa-se uma flexibilização na oferta direcionada aos sistemas de ensino, atendendo às demandas dos governadores e dos gestores estaduais, mas, para os jovens estudantes, as possibilidades se estreitam. Opta-se por uma formação fragmentada em áreas do conhecimento, correndo-se o risco de criar um cenário caótico nas redes de ensino como resposta à obrigação legal de universalizar o ensino médio. Mais uma vez, retrocede-se em relação às concepções reducionistas de formação no nível médio. E, novamente, a escola noturna é “esquecida”. Essa modalidade de ensino, que atende principalmente aos jovens das classes populares, é tratada como uma instituição que oferece um ensino de qualidade inferior.

Uma das principais críticas direcionadas a essa proposta refere-se ao seu caráter autoritário, sem uma ampla discussão com a sociedade sobre a medida (FaE-UFGM, 2016)<sup>25</sup>. Essa é uma recorrência na história das reformas educacionais no Brasil. Elas são concebidas como projetos destinados aos "outros". Nesse caso, professores e jovens das classes populares são sempre vistos como meros destinatários das políticas públicas em geral, sem serem considerados atores com direito a participar da formulação dessas políticas.

---

<sup>25</sup> Seminário “Crianças, professoras e famílias: olhares sobre a Educação Infantil”, que ocorreu na cidade de Belo Horizonte, em novembro de 2016.

A partir de 2003, durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, a política baseada na pedagogia das competências começou a perder força e foi gradualmente substituída pela concepção da formação integrada, assim compreendida:

No caso da formação integrada ou do ensino médio integrado ao ensino técnico, queremos que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior. Significa que se busca focar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/ trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos. (CIAVATTA, 2005, p. 84).

Além disso, a pedagogia das competências foi retomada com grande ênfase pelo “Novo Ensino Médio” e suas leis e diretrizes atuais, incluindo a Lei nº 13.415/2017, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017; 2018) e a Resolução nº 3/2018 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que atualizou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. A definição conhecida de competências como a “mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e emoções” (BRASIL, 2012) é reiterada. A versão atual dessa abordagem tem as mesmas raízes da tentativa de implementação nos anos 1990, ancorada no pragmatismo, no neopragmatismo, no construtivismo, no condutivismo e no tecnicismo, tendo como objetivo formar sujeitos flexíveis para uma sociedade instável. Destaca-se o fato de que agora não se fala mais em empregabilidade, mas em empreendedorismo, que pode ser entendido como o empreendedorismo de si mesmo, conforme explicado por Pierre Dardot e Christian Laval.

A pura dimensão do empreendedorismo, a vigilância em busca da oportunidade comercial, é uma relação de si para si mesmo que se encontra na base da crítica à interferência. Somos todos empreendedores, ou melhor, todos aprendemos a ser empreendedores. Apenas pelo jogo do mercado nós nos educamos a nos governar como empreendedores. Isso significa também que, se o mercado é visto como um livre espaço para os empreendedores, todas as relações humanas podem ser afetadas por essa dimensão empresarial, constitutiva do humano. (DARDOT; LAVAL, 2016. p. 145).

Essa abordagem é ainda mais cruel para os trabalhadores, pois oculta a verdadeira finalidade imposta à educação: formar indivíduos flexíveis, preparados para a precariedade, individualistas, que negligenciam a vida em sociedade em prol de seus próprios interesses. Essas pessoas naturalizam a exclusão e a precarização de si mesmas.

A Lei nº 13.415/2017, elaborada sob a perspectiva do capital, tem como núcleo a quebra do princípio de unidade entre a educação básica e a educação profissional. Isso é realizado ao definir uma carga horária para a formação geral e subdividir o restante da carga

horária em itinerários formativos. Sob a lógica das competências, essa abordagem generaliza e esvazia a formação geral, como já explicamos, e antecipa a especialização em áreas de conhecimento correspondentes aos respectivos itinerários. Embora os itinerários formativos antecipem precocemente a especialização devido à fragmentação do currículo, em termos de conteúdo, eles ainda mantêm o caráter generalista típico da pedagogia das competências e são também regulados pela BNCC.

Com essa divisão, os conhecimentos essenciais para a formação dos estudantes acabam sendo considerados dispensáveis, o que é um equívoco, pois todos os conhecimentos são necessários em sua totalidade e deveriam ser organizados ao longo dos três anos do ensino médio. A separação e desconexão entre educação profissional e formação geral afeta diretamente a concepção integrada de formação humana. A representação presente no documento da BNCC ilustra claramente como a educação profissional é compreendida nessa política. Enquanto os quatro itinerários estão visualmente vinculados às áreas de conhecimento, o itinerário da educação profissional aparece como um apêndice separado do conjunto das áreas. Os aspectos filosóficos, ético-políticos e os demais sentidos que deveriam nortear uma formação holística e integrada são comprometidos por essa abordagem.

A divisão em itinerários formativos nos remete à reforma Capanema<sup>26</sup> (Decreto-Lei nº 4.244/1942), na qual o segundo ciclo do ensino secundário foi dividido em cursos clássico e científico, resultando na exclusão de conhecimentos que seriam pertinentes a ambos. A transformação da educação profissional em um dos itinerários retoma aspectos da Lei nº 5.692/1971, que substituiu a carga horária do currículo pela formação específica. A condição de itinerário atribuída à educação profissional, associado à oferta de instituições não escolares, ao aproveitamento de competências e à ausência de uma formação docente adequada, separa a educação profissional da educação básica, conforme estabelecido pelo Decreto nº 2.208/1997. Isso é ainda mais preocupante, pois, enquanto sob a égide desse decreto a carga horária destinada à educação profissional variava de 800 a 1200 horas, na nova lei ela pode ser limitada a 600 horas. Assim, o chamado “Novo Ensino Médio” consiste em uma combinação de dispositivos que estão sendo introduzidos nas escolas. Essas concepções têm a pedagogia das competências como referência, resgatando-a de maneira ainda mais intensa e dramática num contexto de desemprego e autoempresendedorismo, o que

---

26 Durante o Estado Novo (1937-1945) a regulamentação do ensino foi levada a efeito a partir de 1942, com a Reforma Capanema, sob o nome de Leis Orgânicas do Ensino, que estruturou o ensino industrial, reformou o ensino comercial e criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI, como também trouxe mudanças ao ensino secundário. Gustavo Capanema esteve à frente do Ministério da Educação durante o governo Getúlio Vargas, entre 1934 e 1945. ROMANELLI, O. História da educação no Brasil 1930-73. Petrópolis, Vozes, 1978; ARANHA, M.L.A. História da Educação. São Paulo, Moderna, 2002. RIBEIRO, M. L. História da Educação Brasileira. A Organização Escolar. Campinas, Autores Associados, 2003.

exige do indivíduo um conjunto de flexibilidades, como cognitiva, física, emocional e moral. A crise de valores que enfrentamos é profunda e faz parte de um processo de exceção que caracteriza o atual Estado brasileiro, dominado pelo conservadorismo, ódio, violência e necropolítica<sup>27</sup>. Estamos vivendo uma crise que causa uma dilaceração imensa nos campos dos valores e da ética.

Esses diferentes elementos convergem para a política de avaliação em larga escala, que acaba se tornando a reguladora dos currículos, desde que as competências sejam os parâmetros de elaboração e avaliação. Nesse processo, o valor do conhecimento estruturado é perdido. Se existem mecanismos pelos quais os estudantes podem demonstrar um desempenho considerado satisfatório, por que ensinar conceitos, teorias e conhecimentos sistematizados? Nessas circunstâncias, é mais coerente propor aos estudantes situações simuladas, projetos e experiências que os levem a buscar seu próprio conhecimento, avaliar seu desempenho e analisar os resultados. O objetivo pedagógico passa a ser a busca por conhecimentos úteis, de acordo com as necessidades individuais. É por esse motivo que as metodologias ganham tanta ênfase nessas propostas.

A construção do currículo baseado em competências se submete à implementação de uma Política Nacional do Livro Didático (PNLD) para o ensino médio. Isso representa o ápice da contrarreforma, caracterizada pelo processo de fragmentação, esvaziamento e relativismo curricular. A BNCC dissolve as disciplinas em áreas genéricas de conhecimento, sem definir claramente seus parâmetros, o que resulta no enfraquecimento dos conteúdos de ensino. Os livros didáticos, seguindo essa lógica, reproduzem os mesmos princípios da BNCC, também dissolvendo as disciplinas em áreas de conhecimento. Dessa forma, para fins didáticos, perde-se a especificidade dos objetos das respectivas ciências e se adota uma abordagem generalista dos conteúdos, que se limita a finalidades instrumentais e pragmáticas.

Em resumo, o sentido da formação escolar está em perigo, assim como a profissionalidade dos educadores. A flexibilidade, a precariedade e o relativismo epistemológico e pedagógico inerentes à pedagogia das competências, associados à crise ético-política da atualidade, não afetam apenas os estudantes, mas também os educadores e a sociedade como um todo. Esse é o projeto da nova ordem social do capital.

---

27 Uso do poder político e social, especialmente por parte do Estado, de forma a determinar, por meio de ações ou omissões (gerando condições de risco para alguns grupos ou setores da sociedade, em contextos de desigualdade, em zonas de exclusão e violência, em condições de vida precárias, por exemplo), quem pode permanecer vivo ou deve morrer. Termo cunhado pelo filósofo, teórico político e historiador camaronês Achille Mbembe, em 2003, em ensaio homônimo e, posteriormente, livro. MBEMBE, Achille. *Necropolítica*. São Paulo: N-1 edições, 2018. p 80.

### 3.3 O IMPACTO DO NOVO ENSINO MÉDIO NA DISCIPLINA DE FILOSOFIA

A partir da análise da trajetória do ensino médio, além das reformas e das contrarreformas promovidas pelas disputas políticas, econômicas e sociais vinculadas às últimas etapas da educação básica, podemos verificar que a atual reforma em vigor tem deslocado a disciplina da Filosofia para um lugar de nítida irrelevância, uma vez que:

A partir do estabelecimento de um suposto currículo “flexível”, que estabelece como disciplinas obrigatórias nos 3 anos do ensino médio apenas matemática e português e institui os itinerários de formação diferenciados, se rompe com o conceito de educação básica, ou seja, um processo escolar essencial para a formação de todos os indivíduos (MARCHAND, 2022, p. 1).

Em outras palavras, ao ser excluída como disciplina obrigatória do currículo escolar, a Filosofia deixa de ser considerada como parte dos elementos culturais valorizados e essenciais para a formação de todos os estudantes. Segundo Marchand, essa Reforma rompe com o conceito de educação básica, uma vez que os itinerários formativos substituem as disciplinas tradicionais e resultam numa fragmentação da formação de acordo com a escolha do aluno. A proposta do Novo Ensino Médio, ao optar por reduzir a complexidade do currículo, nega aos estudantes o direito a uma formação básica comum sólida e comprometida com a formação de cidadãos críticos e engajados, como destacado pela pesquisadora.

Fica expresso o lugar reservado à Filosofia no contexto da Reforma do Ensino Médio, estabelecida pela Lei 13.415/17. De acordo com o texto, o Art. 35-A, §2º da Lei 13.415/17 determina que “a Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia” (BRASIL, 2017). Entretanto, essa redação deixa a Filosofia em uma posição vulnerável, uma vez que não há garantias de que ela, assim como a Sociologia, Arte e Educação Física, seja integrada à Base Nacional Comum Curricular como componente curricular específico. Isso abre espaço para a diluição da Filosofia como abordagens de estudo de temas gerais presentes nos itinerários formativos. Conforme descrito no artigo de Lima e Maciel:

A olhos descuidados, uma leitura rápida do artigo 35-A da mesma lei pode levar ao entendimento de que sociologia e filosofia foram reinseridas como obrigatórias na BNCC. No entanto, há que se ponderar que não é exatamente isso que o texto da lei assegura, pois o que deve ser garantido são estudos e práticas, e não a inclusão obrigatória do componente curricular (LIMA, M. MACIEL, S. 2018, p.14).

Devido à falta de clareza na definição do que se entende por “estudo e práticas”, os Estados, influenciados pelo preconceito promovido por grupos neoconservadores ligados

ao poder Executivo do Presidente outrora em exercício, Jair Messias Bolsonaro, e amplificado pela mídia, optaram por remover a disciplina de seus currículos ou tratá-la de forma transversal. Isso resultaria em um prejuízo formativo para os estudantes do ensino médio, segundo Lima e Maciel:

Não menos importante, no novo Ensino Médio anunciado, a formação ética, estética e científica dos estudantes sai empobrecida, ainda mais quando a medida se refere a “estudos e práticas”, mudando o sentido de disciplinas, como são os casos de sociologia e filosofia. (FaE/UFMG, 2017, Apud, LIMA; MACIEL. 2018, p.14).

Além disso, a eliminação da obrigatoriedade das disciplinas de Arte, Educação Física, Filosofia e Sociologia, justificada pelo argumento de um número excessivo de disciplinas curriculares, encobre o verdadeiro objetivo por trás da nova estrutura curricular: o fim das disciplinas com potencial para contribuir com uma formação crítica. Isso abre espaço para a integração de outras disciplinas, de natureza utilitária e alinhadas ideologicamente aos interesses das classes hegemônicas. Nesse sentido, os componentes curriculares “Projeto de Vida” e “Empreendedorismo” são exemplos dessa intervenção, produzindo implicações no modelo de ensino médio, à proporção que:

A retirada de disciplinas pautada em um discurso de que o ensino médio carrega muitas disciplinas mascara o que de fato se quer excluir do currículo escolar: as disciplinas de sociologia, filosofia, a redução de geografia e história. Sob o argumento de que o aluno de hoje é “digital e não aguenta uma escola conteudista”, não se leva em conta que o que de verdade os alunos não aguentam mais é uma escola sucateada, sem laboratórios, auditórios, espaços para desenvolvimento de atividades de cultura e lazer, o que ficou claro com o movimento de ocupações das escolas por estudantes do ensino médio, em resposta à reforma promovida pelo Governo Temer, reivindicando nada mais que condições decentes para estudar. (LIMA, M. MACIEL, S. 2018, p.15).

Em vez de buscar atender às demandas reais que estão na raiz do fracasso escolar, a Lei 13.415/17 propõe uma reforma de natureza ideológica e simplista, que evita abordar os problemas que deveria resolver, além de retirar saberes que são fundamentais para compreensão do mundo contemporâneo, tendo em vista a complexidade das relações sociais, informacionais e profissionais.

A Reforma do Novo Ensino Médio tem afetado a presença da disciplina de Filosofia dentro da rede de ensino. Em pesquisa feita em dezembro de 2022 pelo Observatório do Ensino de Filosofia em Sergipe (OBSEFIS/UFS), foi constatado que as redes estaduais mantiveram a abordagem disciplinar ao reservar um tempo específico para o ensino de Filosofia. Nesse sentido, elas adotaram uma abordagem diferente e contrária ao que está

estabelecido na lei, possivelmente motivadas pela definição dada pela Lei 13.415/2017 para o Ensino de Filosofia, que abrange estudos e práticas. De acordo com os autores da pesquisa:

O quadro inicialmente animador é contestado quando se observa, com mais afinco, a carga horária destinada para as aulas de Filosofia. É correto afirmar que houve redução na maioria dos estados após a implementação do NEM, confirmando as especulações projeções que foram feitas no processo de conversão da medida provisória em lei. Pará, Paraná e Santa Catarina tiveram a maior redução, chegando a 50% da existente anteriormente (LINDBERG; LIMA, 2022).

De acordo com o estudo, a redistribuição da carga horária das aulas de Filosofia para a disciplina emergente de Educação Financeira, com foco no empreendedorismo, tem sido amplamente divulgada pelos meios de comunicação e redes sociais. Esse movimento reflete uma das facetas da disputa política e ideológica do Novo Ensino Médio (NEM), que busca substituir componentes curriculares com abordagem reflexiva, crítica e humanística por disciplinas voltadas exclusivamente para a formação de uma sociedade baseada na competição e no individualismo.

Foi observado que alguns estados brasileiros, como Alagoas, Amazonas, Ceará, Distrito Federal, Mato Grosso do Sul, Paraíba, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Rondônia e Tocantins, optaram por manter a carga horária dedicada à disciplina de Filosofia. Exceto pelo Rio de Janeiro, que destina 240 horas distribuídas igualmente ao longo das três séries do ensino médio, todos os estados mencionados alocam 120 horas, ou seja, 40 horas por ano. É importante ressaltar que esses estados adaptaram seus currículos de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), porém, preservaram a especificidade da disciplina de Filosofia, garantindo seu espaço em um contexto em que havia a tendência de diluição de seu conteúdo, com exceção de dois estados, Sergipe e Amapá, que optaram por ampliar a carga horária da disciplina de Filosofia em sua matriz curricular. Ambos aumentaram de 120 horas ao longo do ensino médio para 160 horas. Em Sergipe, são 40 horas no 1º, 2º, 3º e 6º semestres letivos, enquanto no Amapá são 80 horas na 1ª série e mais 80 horas na 2ª série do ensino médio. O caso de Sergipe e Amapá se deve a discussões realizadas durante o processo de consulta pública, promovido pelas Secretarias de Educação dos respectivos estados, para elaboração dos referenciais curriculares. A participação da comunidade escolar, em parceria com os professores, foi fundamental para viabilizar a expansão da carga horária das aulas de Filosofia. Em resumo, observou-se uma regressão na carga horária destinada ao ensino de Filosofia na maioria dos estados.

Em contrapartida, os conteúdos filosóficos podem ser encontrados em dois pontos da estrutura curricular do Novo Ensino Médio: 1) Nas áreas de conhecimento da Base

Nacional Comum Curricular (BNCC); 2) Nos 5 itinerários formativos. Em ambas as situações, observa-se uma tendência de maior destaque para os conteúdos filosóficos na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA). No entanto, não há impedimentos para inseri-los nas demais áreas de conhecimento e em todos os itinerários formativos.

Dados coletados pelo GT Filosofar e Ensinar a Filosofar pela Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia (ANPOF), no ano de 2021, indicam uma tendência de preservar os conteúdos de Filosofia no Novo Ensino Médio. Segundo o levantamento, a abordagem do ensino de Filosofia nos referenciais curriculares estaduais alinhados à BNCC pode ser agrupada em dois cenários: 1) Os conteúdos filosóficos são apresentados de maneira interdisciplinar, alinhados às habilidades e competências da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA); 2) A Filosofia mantém seu caráter disciplinar, porém integrada à área de CHSA, buscando estabelecer diálogos com os demais componentes curriculares dessa área, como Sociologia, História e Geografia. No entanto, essa última abordagem não é a predominante. Em ambos os casos, percebe-se que a Filosofia é abordada por meio da adoção de pedagogias ativas e deve ser oferecida anualmente ou semestralmente ao longo das séries do ensino médio.

É importante levar em consideração um aspecto interessante. A permanência da Filosofia como disciplina em alguns estados ocorre devido ao momento de experimentação do Novo Ensino Médio, o qual traz consigo diversas incertezas para os gestores. Por outro lado, existe uma dúvida sobre a legalidade em relação aos professores atuais do ensino médio, uma vez que foram aprovados em concursos públicos para lecionar disciplinas específicas e não conteúdos por área do conhecimento.

Por outro lado, as contradições presentes no Novo Ensino Médio levantam a possibilidade de utilizar os itinerários formativos como uma oportunidade para aumentar o tempo dedicado ao ensino de conteúdos filosóficos. O desafio reside no fato de que, caso isso ocorra, a ampliação provavelmente ocorrerá dentro de cada rede estadual de ensino, ou até mesmo dentro de cada escola, sem abranger todos os estudantes do país.

É incontestável que o Novo Ensino Médio representa um retrocesso histórico para o ensino de Filosofia no país. Após anos de falta de regularidade, a recente obrigatoriedade do seu ensino proporcionou a milhões de jovens a oportunidade de acesso a um conhecimento ancestral e fundamental para o exercício da cidadania e para a sua inserção no mundo do trabalho, de forma crítica, autônoma e livre. Entre os anos de 2008 e 2016, observou-se uma expansão significativa da oferta do ensino de Filosofia na educação básica em todo o país, o que teve impacto em políticas públicas como o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) e o

Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), Residência Pedagógica, mestrado profissional, entre outros), além de impulsionar a expansão dos cursos de graduação e pós-graduação em Filosofia em todo o território nacional. Esses avanços mobilizaram milhares de pessoas nos mais diversos contextos.

Podemos constatar que o cenário poderia ter sido pior se a Filosofia não tivesse sido caracterizada como estudos e práticas no contexto do Novo Ensino Médio (NEM) ou se não tivessem havido mobilizações por parte dos estudantes (de ensino médio, graduação e pós-graduação) e dos professores (da educação básica e do ensino superior), assim como da comunidade filosófica nacional representada pela ANPOF (Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia) e pelos diversos fóruns regionais de Ensino de Filosofia, bem como por associações e sindicatos estaduais de professores de Filosofia.

Portanto, o Novo Ensino Médio apresenta potenciais ameaças às conquistas recentes alcançadas no ensino de Filosofia. A abolição da obrigatoriedade do caráter disciplinar, juntamente com a diluição dos conteúdos filosóficos em habilidades e competências, cria novos desafios para o seu ensino.

#### **4 OS DESAFIOS PARA O ENSINO DE FILOSOFIA NOVO ENSINO MÉDIO**

Nesse tópico analisaremos as principais transformações feitas nas Diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como tais mudanças afetam o Ensino de Filosofia e Docência no Ensino Médio. Em tópicos anteriores foi possível observar alguns pontos da BNCC promovida pela Reforma do Ensino Médio. Para melhor entendermos tais transformações feitas no âmbito da legislação é preciso levar em conta que as alterações feitas pelo NEM (Novo Ensino Médio) fez com que a disciplina de Filosofia encare uma série de desafios significativos que refletem as mudanças e reformas no sistema educacional.

Em entrevista promovida pela revista Humanitas em colaboração com ANPOF, o professor da Universidade Federal de Sergipe (UFS), Christian Lindenberg Lopes do Nascimento, destaca que a trajetória da disciplina de Filosofia, passou por mudanças desde o final da primeira década deste século, mais especificamente entre 2006 e 2008, quando a obrigatoriedade da Filosofia começou a ganhar destaque. Nesse período, várias iniciativas foram implementadas para fortalecer o ensino de Filosofia. A disciplina de Filosofia foi incluída no Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), foram criados mestrados profissionais para a formação de professores, houve um aumento na presença de questões filosóficas no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o Programa Institucional

de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) foi implementado e houve concursos na educação básica para redes estaduais e federais, além da contratação de professores de Filosofia pelas escolas particulares.

No entanto, com as mudanças na legislação educacional, acabou por promover prejuízos para o ensino de Filosofia. Com as alterações das BNCC no Brasil, por exemplo, um dos desafios da Filosofia é a institucionalidade. Como afirma autor.

O grande desafio é a institucionalidade. Isso está na história do ensino da Filosofia no Brasil: essas idas e vindas do ponto de vista da legalidade. Em um período a disciplina é obrigatória, em outro é opcional e em outro, ainda, não é nem obrigatória nem opcional. (LINDBERG, apud RIBEIRO; BONFIM, 2023).

O que significaria essa institucionalidade para o ensino de Filosofia? Diante das incertezas geradas pelas mudanças de governo ou gestão, a institucionalidade seria o reconhecimento do que é discutido, trabalhado e consolidado pelas entidades relacionado ao ensino de Filosofia, que possua o caráter de política pública. Dessa forma, não há condições satisfatórias para que a disciplina em questão se estabeleça consistentemente, tendo seu histórico marcado pela inconstância de respaldo na legislação. Nos tópicos seguintes, serão discutidos alguns temas que se relacionam com vulnerabilidade da disciplina de Filosofia no contexto do ensino médio brasileiro, a esteira de políticas neoliberais sobre o sistema educacional e os desafios enfrentados pelos professores de Filosofia.

#### **4.1 A VULNERABILIDADE DA FILOSOFIA NA REFORMA**

A homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do ensino médio ocorreu em 14 de dezembro de 2018, mais de 22 meses após a sanção da Lei do novo ensino médio (Lei 13.415/17). A espera pela BNCC era aguardada com grande expectativa por parte dos acadêmicos que estudavam a significativa transformação trazida pela Lei 13.415/17. Isso porque a implementação efetiva dessa lei dependia da aprovação da BNCC, uma vez que caberia a ela a tarefa de detalhar o conteúdo que seria ministrado no ensino médio.

Dessa forma, as expectativas em torno da BNCC eram enormes, pois esperava-se que ela esclarecesse os novos rumos da educação no ensino médio. Questões como a configuração do currículo, quais disciplinas seriam obrigatórias e quais poderiam ser optativas, bem como as escolas se adaptariam para seguir essa estrutura, eram de grande interesse. No entanto, muitas dessas perguntas permanecem sem respostas claras desde a homologação e publicação da BNCC. O documento apenas estabelece que “cabe aos sistemas

e às escolas adotar a organização curricular que melhor atenda às suas especificidades, considerando áreas, interáreas, componentes, projetos, centros de interesse, entre outros” (BRASILa, 2018, p. 471). Diferentemente da BNCC do ensino fundamental, que explicita as cinco áreas de estudos e os nove componentes curriculares a serem abordados, a BNCC do ensino médio não fornece uma lista detalhada dos componentes curriculares que constituirão a base comum, exceto pelas disciplinas de português e matemática.

A base comum não se apresenta como tal, uma vez que não inclui nenhum modelo, referência ou padrão, e não menciona sequer os componentes curriculares fundamentais para a formação dos estudantes. Então, qual é o conteúdo das mais de 100 páginas da BNCC do ensino médio? O documento discute de forma vaga as aprendizagens essenciais, expressas na forma de habilidades e competências que devem ser desenvolvidas pelos estudantes em cada uma das quatro áreas do conhecimento. No entanto, é importante destacar que o ensino técnico e profissional não é abordado, e o documento não faz referência direta a nenhuma disciplina ou componente curricular específico em cada área do conhecimento.

Como justificativa para essa abordagem, argumentam que é necessário “superar a ênfase nas disciplinas nos currículos e substituí-las por elementos mais abrangentes que englobem a complexidade das interações entre os diversos campos do conhecimento no mundo real” (BRASILa, 2018, p. 471). No entanto, mesmo abraçando propostas inovadoras de currículos, não se pode negligenciar o compromisso de transmitir às novas gerações o rico patrimônio cultural e epistemológico acumulado ao longo da história da humanidade. Geralmente, essa herança é tradicionalmente apresentada sob a forma de disciplinas. Conforme expressado por Rocha:

As disciplinas representam, em última instância, nossos esforços de investigação e sistematização das curiosidades humanas fundamentais nas diversas áreas da experiência humana. Cada disciplina é um tipo de cuidado. Esses cuidados são o que chamamos de metodologias, estratégias dedutivas e indutivas, estatísticas, atenção plena e são, por isso mesmo, disciplinamentos (...) As disciplinas são a base de conhecimento e ponto de referência para qualquer proposta que queiramos fazer: baseado em problemas, projetos, nelas mesmas (ROCHA, 2017, p. 142).

A nova legislação educacional para o ensino médio, ao romper com o modelo disciplinar e não fornecer uma base sólida para a justificação epistemológica das diversas áreas de conhecimento, sugere uma redução no valor educacional desse nível de ensino. Não existe uma garantia clara de que os conhecimentos que costumavam ser transmitidos aos alunos por meio das disciplinas tradicionais continuarão a ser abordados. Também não há certeza de que as treze disciplinas (com exceção de português, matemática e língua inglesa,

que são as únicas tratadas com especificidade na legislação) permanecerão no currículo escolar. Isso representa uma vulnerabilidade significativa à qual a Filosofia, assim como outras ciências de diversas áreas, foi relegada.

A BNCC organiza o ensino médio em diferentes áreas de conhecimento. No entanto, dentro de cada área, não há uma distinção clara entre os diferentes componentes curriculares que fazem parte da mesma área. Para ilustrar essa questão, considere o exemplo a seguir:

A BNCC na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – integrada por Filosofia, Geografia, História e Sociologia – propõe a ampliação e o aprofundamento das aprendizagens essenciais desenvolvidas até o 9º ano do Ensino Fundamental, sempre orientada para uma educação ética. Entendendo-se ética como juízo de apreciação da conduta humana, necessária para o viver em sociedade, e em cujas bases destacam-se as ideias de justiça, solidariedade e livre-arbítrio (BRASIL, 2018, p. 547).

Com base no exposto anteriormente e na análise das competências e habilidades delineadas na BNCC para a área de ciências humanas e sociais, torna-se evidente a ausência de especificidades para disciplinas como Filosofia, Geografia, História e Sociologia. Tudo é apresentado de maneira amalgamada e indiferenciada, sem uma abordagem conceitual e metodológica clara.

Nesse contexto, o ensino e a aprendizagem da Filosofia estão comprometidos. Além de ter sido excluída da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a Filosofia não é reconhecida como um componente curricular independente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM), apenas se mencionam estudos e práticas filosóficas que “devem ser abordados de maneira contextualizada e interdisciplinar, podendo ser desenvolvidos por meio de projetos, oficinas, laboratórios e outras estratégias de ensino-aprendizagem que promovam a integração entre as disciplinas” (BRASIL, 2018, p. 6).

A palavra “Filosofia” é mencionada apenas três vezes ao longo de todo o texto da BNCC. No entanto, em nenhuma dessas ocasiões ela se refere à Filosofia como uma disciplina específica ou um componente curricular independente, sem estar diluída dentro da área de ciências humanas. Na primeira menção da palavra “Filosofia” (BRASIL, 2018, p. 33), ela aparece entre parênteses, após listar a área de ciências humanas e sociais aplicadas, somado aos nomes de Sociologia, História e Geografia. Na segunda ocorrência, que foi citada anteriormente (Ibidem, p. 547), “Filosofia” é mencionada apenas como um termo em meio a Sociologia, História e Geografia, todos pertencentes à área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Por fim, a última vez que a palavra “Filosofia” aparece no texto da BNCC é no

contexto da discussão sobre a temática do tempo, mencionando que ela faz parte das reflexões da Filosofia, Física, Matemática, entre outras disciplinas (Ibidem, p. 551).

Na BNCC, ao abordar a área de Ciências Humanas e Sociais aplicadas, são elencadas 6 competências e 31 habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes a partir dessa área. No entanto, nenhuma delas aborda diretamente o que se espera do ensino de Filosofia. Enquanto as competências e habilidades relacionadas à Geografia, História e Sociologia estão claramente delineadas, descrevendo os conteúdos específicos dessas disciplinas, o mesmo não ocorre com a Filosofia.

Ao analisar as competências e habilidades esperadas no estudo das Ciências Humanas, podemos observar, por exemplo, a menção ao uso de linguagem cartográfica, à compreensão de conceitos como território e à análise da história das culturas e da sociedade. Esses tópicos são prontamente identificados como conteúdo da Geografia, História e Sociologia, respectivamente. No entanto, ao longo de toda a BNCC, não há uma exploração direta de conteúdos e habilidades filosóficas. Portanto, não fica clara qual é a natureza específica do ensino de Filosofia. Alguns podem argumentar que, ao se referir ao desenvolvimento de habilidades críticas e argumentativas, a BNCC está implicitamente aludindo à Filosofia. No entanto, essas habilidades não são exclusivas da Filosofia e podem ser cultivadas em diversas áreas do conhecimento.

A referência à atividade filosófica é notada apenas em uma das 31 habilidades e em uma das 6 competências, como segue:

“Analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, visando à compreensão e crítica de ideias filosóficas, bem como processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais”. (...) “O exercício de reflexão, que norteia a construção do pensamento filosófico, possibilita aos jovens a compreensão dos fundamentos éticos em diferentes culturas, promovendo o respeito às diferenças (sejam elas culturais, religiosas, étnico-raciais etc.), à cidadania e aos Direitos Humanos” ((BRASIL, 2018, p. 560-564).

O primeiro trecho da citação não se refere especificamente a habilidades ou competências filosóficas, mas sim a uma competência linguística que abrange a compreensão e crítica de ideias filosóficas, bem como processos geográficos, históricos, políticos, econômicos e outros. Por outro lado, o segundo texto da citação é difusa, tendo em vista, a sugestão que a Filosofia tem o papel de ajudar os jovens a entender a ética a partir de uma abordagem histórico-sociológica, por meio da reflexão. Analisando o conteúdo da BNCC, fica evidente a falta de definição clara sobre o papel formativo da Filosofia no novo currículo do ensino médio.

Dado que a obrigatoriedade da Filosofia foi removida da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e considerando todas as mudanças curriculares descritas anteriormente, a ausência da Filosofia como uma disciplina no currículo do ensino médio se torna uma realidade tangível. Outra possibilidade realista é a incorporação de tópicos filosóficos de forma dispersa em abordagens interdisciplinares. No entanto, é importante ressaltar que a interdisciplinaridade pressupõe, em primeiro lugar, a existência de disciplinas bem definidas.

O texto da BNCC, ao não delimitar competências e habilidades de acordo com componentes curriculares específicos, mas sim por áreas, sugere a necessidade de integração, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. No entanto, para conceber formas de integração entre as disciplinas, é fundamental primeiro considerar os conteúdos disciplinares. De acordo com Rocha:

A abordagem interdisciplinar visa a temas que pela sua natureza demandam conhecimentos produzidos disciplinarmente e é evidente que qualquer abordagem interdisciplinar implica uma atitude de reconhecimento e respeito pelo conhecimento disciplinar (ROCHA, 2017, p. 95).

A citação acima destaca que, para que a interdisciplinaridade seja eficaz, é fundamental responder a questões como: qual é a interconexão entre os conceitos em cada área do conhecimento? Além disso, é importante considerar a diversidade dos conhecimentos e suas relações, uma vez que a interdisciplinaridade requer um entendimento sólido da disciplinaridade. Deve-se enfatizar que o enfoque interdisciplinar na educação não deve entrar em conflito com as disciplinas existentes, nem deve buscar a unificação do conhecimento, tampouco deve ser visto como a solução para a fragmentação do conhecimento (Ibidem, p. 95). No entanto, a forma como a nova legislação do ensino médio está configurada sugere uma perda dos referenciais sólidos, ou seja, as disciplinas, que historicamente serviram de base e forneceram a fundamentação teórica e metodológica necessária para orientar a prática educativa nesse nível de ensino.

Nesse cenário, com base no que foi previamente abordado, a presença da Filosofia como um componente curricular no ensino médio se torna dispensável e até difícil de justificar. Isso a coloca em uma posição vulnerável, pois não possui mais um lugar definido no currículo desse nível de ensino. Essa situação contribui para a empobrecimento da educação no ensino médio no Brasil, uma vez que a Filosofia desempenha um papel formativo relevante e oferece contribuições conceituais para todas as áreas de conhecimento e suas respectivas tecnologias. Sua importância não está restrita apenas às Ciências Humanas,

mas abrange a compreensão do conhecimento do mundo, da cidadania e da própria identidade pessoal.

## **4.2 O AVANÇO NEOLIBERAL SOBRE A EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

O Neoliberalismo surgiu após o término da Segunda Guerra Mundial, em 1945, inicialmente na Europa e nos Estados Unidos, onde o capitalismo prevalecia. Ele se originou como uma reação tanto teórica quanto política ao Estado intervencionista e começou a ser implementado na década de 1970. A crise do petróleo, que teve início em 1973, mergulhou o mundo capitalista em uma recessão prolongada, caracterizada por taxas de crescimento reduzidas e altos índices de inflação. Esse contexto contribuiu para a concretização das ideias neoliberais. Entendendo que esse modelo político-econômico ganhou força a partir dos anos 70, com Ronald Reagan e Margaret Thatcher nos Estados Unidos e na Europa, e na América Latina, notavelmente com o Chile sob o governo de Pinochet. Seu principal objetivo era dismantlar o Estado de Bem-Estar Social, reduzindo os gastos sociais e garantindo lucros para os capitalistas.

Nesse modelo, o intervencionismo e os princípios da teoria keynesiana<sup>28</sup> foram deixados de lado em favor do conceito de um estado mínimo. Na prática, isso implicou o abandono do ideal de investimento em políticas públicas e na proteção de direitos sociais em nome de uma suposta liberdade de mercado que supostamente regularia a economia e traria benefícios tanto individuais quanto coletivos, foram implementadas medidas para enfraquecer o poder dos trabalhadores, flexibilizando os direitos trabalhistas e minando o poder dos sindicatos. Além disso, como parte do esforço para garantir um mercado livre, houve uma onda de privatizações que levou à mercantilização de praticamente tudo o que poderia ser comercializado (BIANCHETTI, 1996).

O Neoliberalismo representa um novo paradigma nas ciências econômicas, moldando as ciências sociais e políticas a partir de suas próprias premissas, com foco prioritário no lucro e no crescimento econômico. No qual esse crescimento não se traduz automaticamente em melhorias na qualidade de vida, e muito menos em uma distribuição equitativa de riqueza. Pelo contrário, o Neoliberalismo, um conjunto de ideias principalmente sistematizado por teóricos das escolas de Viena e Chicago, advoga pelo retorno aos princípios ortodoxos do liberalismo clássico. Isso, por sua vez, serve aos interesses do capitalismo,

---

28 Nesta teoria, o Estado deveria intervir na economia sempre que fosse necessário, a fim de evitar a retração econômica e garantir o pleno emprego.

promovendo a acumulação, concentração e centralização de capital, e resultando na exclusão de muitos da equação econômica. Existem dos elementos distintivos do Neoliberalismo em relação ao liberalismo clássico: a preocupação com a formação de um tipo específico de sujeito. Não apenas a competição e a rivalidade são amplificadas no âmbito econômico, mas também em todas as esferas das relações humanas. Em relação ao sujeito Dardot e Laval expressa que:

Esse autogoverno tem um nome: entrepreneurship. Essa dimensão prevalece sobre a capacidade calculadora e maximizadora da teoria econômica padrão. Todo indivíduo tem algo de empreendedorístico dentro dele, e é característica da economia de mercado liberar e estimular esse “empreendedorismo” humano. (DARDOT, LAVAL, 2016, p. 144).

Os indivíduos são “educados” para se “ajustarem” a esse modo de vida, onde o modelo de liberdade e eficiência reflete o funcionamento de uma empresa. Conseqüentemente, há uma ênfase na ação subjetiva em detrimento da intervenção estatal, e o empreendedorismo emerge como o fator fundamental na construção da sociedade. Dardot e Laval complementam que:

O puro espírito de mercado não necessita de dotação inicial, porque se trata de explorar uma possibilidade de vender mais caro um bem já comprado: “Segue-se disso que cada um de nós é um empreendedor potencial, já que o papel empresarial puro não pressupõe uma boa sorte inicial, na forma de ativos de valor”. (...) É um ser dotado de espírito comercial, à procura de qualquer oportunidade de lucro que se apresente e ele possa aproveitar, graças às informações que ele tem e os outros não. Ele se define unicamente por sua intervenção específica na circulação dos bens. (DARDOT, LAVAL, 2016, p. 144)

Dardot e Laval enfatizam que o Neoliberalismo não se limita a dismantlar regras, instituições e direitos, mas também gerar dinâmicas sociais e os modos de vida que influência subjetividades específicas, tornando o empreendedorismo um modo de governo de si. Em outras palavras, o Neoliberalismo tem implicações profundas na maneira como somos orientados a nos comportar, a nos relacionar com os outros e conosco. Nas sociedades ocidentais e, de fato, em todas as sociedades que seguem o caminho da modernidade, o Neoliberalismo dita um certo estilo de vida.

Outro ponto que deve se dá destaque é a figura do Estado mínimo que gerência do Neoliberalismo, possui o papel de garantir a ordem e a concentração dos serviços essenciais, tais como as forças armadas e os poderes executivo, legislativo e judiciário, renunciando a qualquer forma de intervenção direta na economia, como é caso das empresas estatais. O autor Costa Junior ilustra que, “a concepção de Estado mínimo surge como reação ao padrão de acumulação vigente durante grande parte do século XX, em que o Estado financia não só a

acumulação do capital, mas também a reprodução da força de trabalho, via políticas sociais”. (2010, p. 42). Nesse contexto, o conceito de Estado mínimo emerge como uma ideia intrinsecamente relacionada à reação conservadora, na qual deu origem ao Neoliberalismo. Isso implica que o Estado capitalista foi criado pela burguesia com a finalidade de refletir, tanto em sua estrutura quanto em seu funcionamento, as características inerentes às relações econômicas e sociais que caracterizam esse modo de produção. O Estado, por sua vez, se configura como um conjunto de práticas e teorias que justificam e perpetuam o domínio daqueles que detêm o poder. Nessa concepção, as políticas sociais são estratégias promovidas pela classe dominante com o intuito de conceber e implementar um modelo social específico. Desse modo, podem estar diretamente associados às exigências e aos interesses de acumulação de capital.

Os defensores do Neoliberalismo sustentam a ideia de que o governo deve transferir suas responsabilidades na educação para o setor privado, fomentando a competição de mercado e alegando que isso resultará em uma suposta melhoria da qualidade dos serviços educacionais. Essa abordagem é essencialmente uma forma de privatização do ensino, onde os pais, vistos como consumidores, têm o direito de escolher a escola que melhor atende aos interesses de seus filhos. Esse movimento incentiva uma competição entre as escolas para oferecer um produto educacional de maior qualidade aos seus "consumidores" (pais e alunos), potencialmente elevando o padrão do processo educativo.

É relevante destacar que a década de 1990 testemunhou a ascensão de organizações internacionais, que desempenharam um papel significativo na esfera organizacional e pedagógica. Essa era foi caracterizada por uma série de eventos, consultorias técnicas e uma vasta produção de documentos. O marco inaugural desses eventos foi a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, que ocorreu em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990. Essa conferência deu início a um ambicioso projeto de educação global para a década que se iniciava, sendo financiado por importantes agências, incluindo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial. De acordo com Frigotto e Ciavatta, “a Conferência de Jomtien delineou uma visão para a década de 1990, centrada na ideia de satisfazer as necessidades básicas de aprendizado” (2003, p. 98).

Quando a responsabilidade pela prestação dos serviços educacionais é transferida para o setor privado, isso resulta na fragilização e fragmentação das instituições públicas de ensino. Além disso, ocorre uma alteração no padrão da educação pública, uma vez que é

necessário ajustar o currículo de acordo com as demandas do mercado. Em outras palavras, a privatização da educação estatal pelo Estado acarreta a negação do direito à educação para a maioria da população, intensificando os mecanismos de exclusão social que afetam as camadas populares (GIRON, 2008). O discurso educacional neoliberal tem como foco central a ideia de “qualidade total”, que representa a busca pela excelência no ensino e na pesquisa, valorizando professores competentes e alunos preparados para ingressar no mercado de trabalho. No entanto, esse discurso reflete mais uma perspectiva empresarial do que uma visão genuinamente educacional, uma vez que se baseia em princípios tecnicistas voltados para a produtividade e o alcance de resultados no sistema educacional (GIRON, 2008). O modelo de “escola de qualidade” defendido pelos neoliberais é aquele que prioriza um conteúdo eficiente e uma gestão que visa competir no mercado, tendo como principal objetivo a preparação dos estudantes para a sua futura inserção no mercado de trabalho.

No Estado de Bem-Estar Social adota a concepção de educação universal como um meio de proporcionar igualdade de oportunidades aos cidadãos, permitindo que eles participem plenamente no mercado de trabalho. De modo que o mercado assume o papel central nas dinâmicas das relações sociais, transformando-se no “motor da organização social” e evoluindo para se tornar “um sistema que regula e coordena o conjunto das decisões de consumo e produção”. Nesse cenário, a universalização do ensino fundamental, tornando-o obrigatório, tinha como principal objetivo fornecer ao mercado de trabalho uma força laboral com qualificação profissional adequada (BARROSO, 1996). As políticas neoliberais têm um impacto direto na vida diária das pessoas, promovendo os interesses das elites enquanto perpetuam a opressão da classe trabalhadora. Nas palavras de Gentili sobre o investimento em educação no Estado neoliberal “é mínimo e a centralização do conhecimento oficial é o máximo, efetivando o estabelecimento de mecanismos que norteiam o sistema educacional, retirando, assim, a autonomia pedagógica das instituições e, principalmente, dos professores” (GENTILI, 1996, p. 16). Através disso, o Neoliberalismo defende a combinação de centralização e descentralização, ou seja, o controle pedagógico centralizado (envolvendo a avaliação do sistema e a formação de professores) e a descentralização dos mecanismos de financiamento e gestão do sistema educacional. Vale ressaltar que centralização e descentralização são duas abordagens interligadas, representando, de fato, a mesma perspectiva autoritária inerente às reformas educacionais implementadas pelos governos neoliberais (GENTILI, 1996).

No contexto da implementação das políticas neoliberais e do declínio do Estado de Bem-Estar Social, uma das prioridades é a mercantilização da educação. Para atingir esse

objetivo, argumenta-se que a educação pública deveria se destinar apenas às famílias em condições de extrema pobreza, promovendo assim o aumento das escolas privadas e direcionando recursos públicos para o financiamento do setor privado (ROCHA, 2006). Dentro dessa perspectiva, a escola é considerada pelo Banco Mundial como uma empresa geradora de recursos humanos, sujeita, como qualquer outra empresa, à necessidade de cortar custos para alcançar retornos financeiros satisfatórios.

Nos anos 1970 e 1980, é constatado empréstimos do Banco Mundial direcionado à educação brasileira no qual representaram aproximadamente 2% do total de empréstimos concedidos ao país. Entretanto, a partir da década de 1990, esse percentual aumentou significativamente, atingindo 29% entre 1990 e 1994 (FREITAS, 2016). Durante os anos 1990, o Banco Mundial desempenhou um papel relevante no cenário das políticas educacionais no Brasil, enfatizando a educação como um meio para impulsionar o crescimento econômico e reduzir a pobreza. Esse período foi caracterizado por um conjunto de reformas educacionais propostas pelo Banco Mundial para os países em desenvolvimento, incluindo o Brasil, e abrangendo os seguintes elementos-chave: a) ênfase na educação básica; b) aprimoramento da qualidade educacional como pilar central das reformas; c) priorização de aspectos financeiros e administrativos na reforma educacional; d) descentralização e autonomia das instituições escolares, tornando-as responsáveis por seus resultados. No que diz respeito à avaliação do papel desempenhado pelo Banco Mundial, é possível notar que sua atuação nas políticas educacionais reflete a ampliação das políticas mais alinhadas aos interesses do capital internacional. Consequentemente a educação limita-se à função de perpetuar a mão de obra disponível para o capital, moldar ideologicamente de acordo com os interesses deste e ser um setor do mercado a ser explorado comercialmente pelo setor privado (LOPES E CAPRIO, 2008).

A escola voltada para os menos privilegiados, com seu caráter acolhedor e assistencial, transforma-se em uma representação superficial de inclusão social. Segundo Libâneo, as políticas que buscam universalizar o acesso frequentemente resultam em uma queda na qualidade do ensino, pois, mesmo com a divulgação de índices de acesso à escola, “agravam-se as desigualdades sociais do acesso ao saber, inclusive dentro da escola, devido ao impacto dos fatores intraescolares na aprendizagem” (LIBÂNEO, 2012, p. 23). Nesse contexto, ocorre uma modificação nas funções da escola, por exemplo “o direito ao conhecimento e à aprendizagem é substituído pelas aprendizagens mínimas para a sobrevivência” (LIBÂNEO, 2012, p. 23). Isso exemplifica a negligência em relação aos salários e à formação dos professores. Na compreensão de Libâneo as reformas educacionais

transferiram a responsabilidade das inovações na escola para a redução da pobreza em medidas externas, como a gestão, os sistemas de recompensas para escolas e professores, a avaliação em larga escala, entre outros. Como resultado, houve uma diminuição de investimento “nas ações pedagógicas no interior da escola para um enfrentamento pedagógico-didático dos mecanismos de seletividade e exclusão” (LIBÂNEO, 2012, p. 24).

Outro ponto que é importante destacar é a padronização do currículo e as mudanças na estrutura do ensino médio estão alinhadas com o que Freitas descreve como agenda oculta da Reforma empresarial da educação:

A reforma empresarial da educação tem uma agenda oculta no seu discurso da “qualidade da educação para todos” que está além das formas que vai assumindo: trata-se da destruição do sistema público de educação, por meio de sua conversão em uma organização empresarial inserida no livre mercado. (FREITAS, 2008, p. 56).

Seguindo a abordagem neoliberal que busca transformar os sistemas educacionais em mais um componente do mercado, a Reforma educacional procura afastar a noção de educação como um direito em favor de uma nova perspectiva que a encara como um serviço. Dentro do ideal de sociedade neoliberal, onde o livre mercado rege, a plenitude da liberdade humana seria alcançada sem a intervenção do Estado, que deixa de ser um gestor para se tornar apenas um financiador. Nessa visão, o Estado é considerado um obstáculo para a realização do potencial humano, em um mundo onde tudo está ao alcance de todos através do esforço e mérito individuais. Mesmo as disparidades de oportunidades não devem ser gerenciadas pelo Estado. Por exemplo, no contexto da educação, não é responsabilidade do setor público fornecer uma escola de qualidade para aqueles que não podem pagar. Nessa perspectiva, o Estado é visto como um administrador ineficiente, e, portanto, seu modelo de escola pública é considerado destinado ao fracasso. Se o sucesso reside na gestão privada, então as escolas também devem ser de natureza privada. Famílias carentes poderiam receber vouchers para exercerem seu direito de escolha e optar pela instituição de ensino de sua preferência. No entanto, esse cenário ideal, de privatização total, implicaria que todos os setores da gestão pública, incluindo serviços essenciais como educação e saúde, assim orientados pela lógica de livre mercado, com relações entre fornecedores e consumidores reguladas por princípios de concorrência, oferta e demanda. Até que esse ideal seja plenamente alcançado, existem alternativas a serem consideradas, como a terceirização, as parcerias público-privadas (PPP) e a implementação de modelos empresariais na gestão das escolas.

A educação sobe a ótica empresarial impõe sobre a escola um modelo de empresa que busca um determinado padrão de excelência na gestão, no qual exige uma pressão para as escolas se adaptem a esse modelo administrativo. Essa abordagem é estreita, pois negligencia a natureza única da educação e sua missão de formação humana (FREITAS, 2018). Em vez disso, as instituições de ensino restringem seus objetivos à definição de metas e à obtenção de resultados, o que requer a padronização do currículo e a implementação de ferramentas de avaliação em larga escala para medir o desempenho dos alunos. Conseqüentemente, é adotado um sistema vertical de responsabilização, que rotula as escolas como vencedoras ou perdedoras, sujeitas a recompensas ou penalidades. Nesse cenário, a vida escolar passa a ser fortemente direcionada para a preparação para as avaliações, gerando pressão e estresse constantes em diretores, coordenadores, professores, alunos e familiares. Torna-se desafiador determinar se a avaliação está realmente alinhada com o currículo ou se o currículo é moldado exclusivamente para atender aos objetivos das avaliações.

Essa política de avaliações e responsabilização, apesar de não demonstrar melhorias significativas na qualidade da educação, traz consigo conseqüências prejudiciais, tais como: o desperdício de tempo na preparação para os testes, o aumento do estresse entre os envolvidos, a subvalorização das áreas do conhecimento não avaliadas e até mesmo a manipulação e a inflação das notas (FREITAS, 2018). Além disso, ao adotar objetivos e processos empresariais e alinhar-se com as concepções da sociedade neoliberal, a escola entrega o controle do processo educativo às entidades privadas, perpetuando valores como o individualismo e a competição. Nesse intervalo, componentes fundamentais da escola pública, como a gestão democrática e a preocupação com o bem comum, gradualmente perdem a sua identidade.

O que se esconde nesse processo é, em suma, o cerne do debate educacional, ou seja, os objetivos da educação. Na perspectiva neoliberal, a finalidade da educação se restringe à preparação do aluno com conhecimentos mínimos para inseri-lo no mercado de trabalho. A discussão sobre o papel da educação na formação de cidadãos, no acesso à cultura e no desenvolvimento do pensamento crítico é negligenciada. Como resultado, a formação que teria o potencial de inspirar nos alunos a busca por uma transformação é prejudicada. Pelo contrário, os sistemas educacionais tendem a perpetuar a mesmice.

Embora não tenham demonstrado resultados significativos em relação à qualidade da educação e tenham sido largamente abandonados em seu país de origem, os Estados Unidos da América (FREITAS, 2018), os testes em larga escala e a política de responsabilização vertical, somado a implementação de um currículo nacional, foram

estabelecidos no Brasil durante as reformas do governo Temer. É importante observar que, mesmo durante os governos petistas, já se realizavam avaliações nacionais por exemplo a Prova Brasil que, de forma indireta, influenciavam políticas de responsabilização vertical nos estados e municípios. Além disso, não se pode ignorar que esses mesmos governos seguiram rigorosamente as orientações das organizações internacionais de educação (FREITAS, 2018) e que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) começou a tomar forma durante o mandato da presidente Dilma Rousseff. No entanto, como veremos a seguir, essas políticas educacionais acabaram sendo dominadas pelos interesses empresariais (muitas vezes disfarçados em fundações e ONGs) após o impeachment, e tanto a BNCC quanto a Reforma do ensino médio cederam às agendas ideológicas desses grupos.

Seguindo a orientação de fundações e institutos empresariais, a Reforma do ensino médio foi projetada para consolidar um modelo de ensino tecnicista voltado para os interesses do mercado. Como observamos nos tópicos anteriores, por meio da Medida Provisória (MP 746/2016), o presidente Temer propôs essa Reforma sem a devida consulta à sociedade e, menos ainda, aos profissionais da educação. Os estudantes reagiram energicamente, ocupando mais de mil escolas em todo o Brasil, uma das maiores manifestações estudantis registradas, embora não tenha recebido a devida cobertura da nossa mídia. No entanto, apesar da mobilização de estudantes e professores, a Reforma foi aprovada pelo congresso e subsequentemente consolidada pela BNCC. O resultado foi desastroso para os estudantes e professores. Ao concentrar a maior parte da carga horária em itinerários formativos, a Reforma do ensino médio comprometeu a formação dos educandos, resultando em um ensino fragmentado e limitado. Isso fica especialmente evidente ao considerar o itinerário de formação técnica e profissional, que desvaloriza as tradicionais áreas do conhecimento (línguas e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias e ciências humanas e sociais aplicadas). Como resultado, apenas as disciplinas de língua portuguesa e matemática permaneceram obrigatórias ao longo dos três anos do ensino médio. Além disso, os alunos são forçados a escolher entre os cinco itinerários, com a opção de fazer até dois, caso oferecido pela rede de ensino.

Entretanto, uma Reforma com o propósito de formar mão de obra e reduzir os custos de treinamento em prol dos grandes grupos empresariais na qual tiveram participação ativa no debate sobre a reforma, através de suas fundações e institutos. Contudo, não estaria completa sem a eliminação do pensamento crítico. Assim a Medida Provisória do presidente Temer revogou a obrigatoriedade das disciplinas de Filosofia e Sociologia. A quem interessa que nossos jovens estudem sobre pensamento e sociedade humana? Que debatam política,

democracia e participação popular? Não parece interessar a este governo. Com muitos esforços da oposição na Câmara, apoiada pela mobilização de estudantes, profissionais da educação e sindicatos, a Medida Provisória sofreu algumas alterações. Filosofia e Sociologia não são mais disciplinas obrigatórias, mas seus conteúdos e práticas ainda permanecem, embora em uma configuração confusa e problemática. Isso sugere que essas disciplinas devem estar presentes no ensino médio, mas não como disciplinas independentes, retornando novamente aquele grau de instabilidade e vulnerabilidade do pensamento crítico no espaço escolar. Na prática, as redes de ensino que optarem por não oferecê-las terão que incorporar seus conteúdos em outras disciplinas, por meio de atividades ou projetos, dispensando assim os profissionais dessas áreas e comprometendo a qualidade do ensino.

A comissão bicameral para a Base Nacional Comum foi estabelecida durante o governo Dilma, por meio da portaria CNE<sup>29</sup>/CP nº 11/2014, e iniciou suas atividades em 2014. Durante esse período, ela acompanhou e contribuiu para a elaboração do documento em colaboração com o Ministério da Educação (MEC). As duas primeiras versões da Base Nacional Comum foram desenvolvidas com a participação de professores, gestores e pesquisadores de todas as regiões do Brasil. No entanto, com a mudança de governo, que ocorreu após o impeachment de Dilma Rousseff, o documento sofreu uma transformação radical em sua orientação. Isso ocorreu em consonância com as diversas alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que ficaram conhecidas como “reforma do ensino médio”. A terceira versão do texto foi apresentada de maneira abrupta e autoritária, desconsiderando a contribuição de especialistas e profissionais da educação, e passou a atender aos interesses dos grandes grupos empresariais representados por seus institutos e fundações, que estão organizados no Movimento pela Base Nacional Comum.

O resultado foi uma proposta de padronização curricular, que já não estava mais focada em eixos de formação como pensamento crítico, intervenção no mundo social e natural, ou solidariedade e sociabilidade, como era visto nas versões anteriores. Pelo contrário, “foi reforçada a lógica de uma aprendizagem com base em competências, com concepção curricular restritiva e fortemente articulada a avaliação de tipo padronizada e estandardizada” (DOURADO e OLIVEIRA, 2018, p. 40). Com essa mudança, o Brasil reforça sua abordagem educacional, guiada por um currículo nacional uniforme, onde a alegada ênfase na qualidade é quantificada por meio de avaliações em larga escala.

---

29 O Conselho Nacional de Educação é um órgão colegiado integrante da estrutura do Ministério da Educação do Brasil, que atua na formulação e avaliação da política nacional de educação. Criado pela Lei n.º 9.131, de 24 de novembro de 1995, sucedeu ao antigo Conselho Federal de Educação.

Na versão final da BNCC, os conhecimentos curriculares são direcionados para o desenvolvimento de competências, ou seja, são moldados para atender aos interesses das grandes corporações que planejam economizar consideravelmente no treinamento e formação de seus futuros funcionários. O modelo educacional que se consolida com a Reforma do ensino médio e a BNCC visa a formação de mão de obra habilidosa para enfrentar as exigências do sistema capitalista desumanizado. Não é por acaso que esses mesmos institutos e fundações estão implementando nos sistemas de ensino programas de treinamento e formação que enfatizam o desenvolvimento de competências socioemocionais, como estabilidade emocional e resiliência, por exemplo. Em vez de fomentar o pensamento crítico e promover a transformação social, a educação está agora criando mecanismos para não apenas perpetuar as contradições inerentes ao capitalismo, mas também para adaptar o aluno a se conformar com esse modelo neoliberal, ensinando-o a lidar com a competição, exploração e exclusão. Em outras palavras, a educação está a serviço do capital.

#### **4.3 OS DESAFIOS ENFRENTADOS PELOS PROFESSORES DE FILOSOFIA NO CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO**

Nessa seção discorreremos sobre os desafios enfrentados pelos professores de filosofia no ensino médio. Pretendemos abordar os seguintes pontos: falta de reconhecimento e de valorização oficial do ensino de filosofia, condições precárias de trabalho, baixa remuneração, formação inadequada dos professores além da ausência de orientações claras e de apoio ao desenvolvimento profissional contínuo. Em um primeiro momento, é preciso um breve levantamento sobre as principais mudanças na legislação no campo da educação para, em seguida, observar os efeitos das alterações legislativas na prática docente.

Na história da formação de professores no Brasil, até a primeira metade do século XX, não havia uma formação específica para professores do ensino secundário. Somente a partir dos anos 1940, com a criação das faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, associada aos cursos de licenciatura, passamos a ter uma formação direcionada aos professores do ensino secundário. No entanto, a carência de professores com licenciatura em quantidade adequada resultou em uma situação em que, quase até o início do século XXI, havia uma considerável presença de professores no ensino secundário que não possuíam uma formação pedagógica adequada. No caso do ensino de Filosofia no ensino médio, a situação é mais grave, visto que ocorreram diversas conturbações no processo de inserção da prática

filosófica, apresentada como necessária para a formação da cidadania, por vezes fragmentada, sem uma legislação nacional que assegurasse o ensino da disciplina.

O artigo 36 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96), determina que, ao final do ensino médio, todo estudante deverá “dominar os conhecimentos de filosofia e de sociologia necessários ao exercício da cidadania”. Este foi um avanço significativo para a presença da filosofia nesse nível de ensino, uma vez que em 1961 (com a Lei n. 4.024/61), a filosofia deixa de ser obrigatória e, a partir de 1971 (com a Lei n. 5.692/71), época do regime militar, ela praticamente desaparece das escolas. (FÁVERO; CEPPAS; GONTIJO; GALLO; KOHAN, 2004, p. 259).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CEB/CNE n. 3/98), aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação em 1998, associadas aos PCNEM de 1999, estabeleceram uma abordagem oficial para a política educacional da época. Neste cenário, o ministro, membros da Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC) e pareceristas do Conselho Nacional de Educação (CNE) buscaram enquadrar os conhecimentos filosóficos como temas que permeiam diversas áreas do currículo escolar. Embora esses documentos não excluam o ensino por disciplina específica, a incorporação transversal nos currículos visava assegurar, em princípio, o atendimento aos requisitos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no que se refere à necessidade de abranger conhecimentos filosóficos, prescindindo assim da obrigatoriedade de uma disciplina própria.

Entre os argumentos defendidos a favor do ensino transversal da Filosofia, em contraste com um modelo disciplinar, dois se destacam. O primeiro se refere à deficiência na formação de professores de Filosofia para o ensino médio em nível nacional. Embora cursos de licenciatura em Filosofia estejam presentes na maioria dos estados, há ainda muito a aprimorar na busca por uma formação qualificada para esses professores, mesmo nas regiões com melhores índices econômicos e educacionais. Persiste, no entanto, uma controvérsia sobre a pertinência da adoção do ensino disciplinar. Aqueles que o apoiam consideram que isso pode incentivar melhorias na formação docente, enquanto os críticos enfatizam a possível imprudência de colocar um grande número de professores aparentemente despreparados para a função em sala de aula de imediato.

Um segundo argumento, intimamente ligado ao primeiro, refere-se às dificuldades que a obrigatoriedade da disciplina em nível nacional poderia acarretar para os estados e seus sistemas de ensino, especialmente em termos de investimentos. Por fim, há aqueles que se opõem à inclusão da disciplina devido às críticas ao modelo disciplinar da escola. Eles argumentam que inserir mais uma disciplina seria uma medida infeliz, especialmente no caso da Filosofia. A partir dessa perspectiva, se a Filosofia deve promover o pensamento crítico,

lúdico ou a autonomia, transformá-la em matéria escolar significaria submetê-la a rituais e abordagens pedagógicas que os alunos geralmente identificam como o oposto da crítica, do prazer e da autonomia que se busca promover.

Importante recordar em tópicos anteriores que, durante três anos, um projeto de lei complementar foi debatido na Câmara e no Senado Federal, visando substituir o mencionado artigo 36 da LDB, estabelecendo a obrigatoriedade das disciplinas de Filosofia e Sociologia nos currículos do ensino médio. Após ter sido aprovado nessas duas instâncias do Poder Legislativo Federal, o projeto foi vetado em outubro de 2001 pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC). Os argumentos que sustentaram esse veto foram basicamente dois, como já mencionado: a) a inclusão das disciplinas de Filosofia e Sociologia acarretaria um aumento de despesas impossível de ser assumido pelos estados e municípios; b) não existiria um número suficiente de professores qualificados para atender às novas demandas de obrigatoriedade dessas disciplinas (FÁVERO; CEPPAS; GONTIJO; GALLO; KOHAN, 2004).

A argumentação feita pelo governo FHC não correspondeu à realidade, visto que acabou por apresentar falácias: a) a inclusão das novas disciplinas não necessariamente implicaria aumento de despesas, pois o que está em discussão é um ajuste na carga horária curricular e não um acréscimo desta; b) há um contingente significativo de profissionais já formados, e a presença disciplinar da Filosofia na grade curricular tende a despertar maior interesse tanto das pessoas quanto das instituições por uma formação adequada. Além disso, um dos principais argumentos do movimento a favor da inclusão da Filosofia como disciplina no currículo é a suposição de que somente o ensino disciplinar asseguraria uma introdução verdadeiramente consistente e sistemática dos jovens no universo da reflexão filosófica. Isso se torna ainda mais relevante quando levamos em consideração as objeções daqueles que defendem um ensino transversal, destacando a falta de preparo dos professores e as restrições financeiras dos estados. Vale enfatizar que:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (PCNEF), publicados em 1998, preveem a adoção de temas transversais nesse nível de ensino, notadamente nas áreas de ética e cidadania. Também os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), de 1999, preveem que conteúdos de filosofia devam ser trabalhados na forma de temas transversais, embora, nestes, a filosofia apareça como uma disciplina da área de “Ciências Humanas e Suas Tecnologias”. Estas disposições especificam o que já a LDB havia determinado (Seção IV, artigo 36, parágrafo 1º): que os estudantes, ao final do ensino médio, demonstrem “dominar os conhecimentos de filosofia e de sociologia necessários ao exercício da cidadania”. (FÁVERO; CEPPAS; GONTIJO; GALLO; KOHAN, 2004, p. 267).

Em algumas ocasiões, as ideias de transversalidade e interdisciplinaridade são consideradas equivalentes, apesar de ser possível ter transversalidade sem que haja interdisciplinaridade, em um sentido mais significativo do que simplesmente a coexistência de conteúdos de áreas distintas ou relacionadas. Contudo, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) também propõem métodos de ensino interdisciplinar para áreas compartilhadas. No contexto da Filosofia, essa área abarca também História, Geografia, Sociologia, Antropologia e Política.

Num ambiente escolar ainda fortemente pautado pela disciplina, relegar a Filosofia à transversalidade não apenas tenderia a diluir a especificidade dessa disciplina em meio a outras matérias consideradas mais relevantes no currículo, como também agravaria a situação de precariedade atribuída aos professores de Filosofia no país. Isso poderia reforçar a dispensa de contratação, pelos estados, de profissionais especializados para essa função.

A incorporação da Filosofia no currículo do Ensino Médio é uma medida crucial para a consolidação dos propósitos e metas da educação básica. Essa medida está embasada na compreensão de que a Filosofia possui estruturas próprias e, como disciplina, é equivalente a qualquer outra, contendo conhecimentos, estruturas teóricas, lógicas internas, técnicas e terminologias específicas. Há muito para os alunos aprenderem e absorverem dessas disciplinas.

A defesa da inclusão da Filosofia no currículo não é algo recente. Assim como é evidente o impacto teórico e político de sua remoção do núcleo comum do currículo (a Lei n. 5.692, de agosto de 1971, tentou, de modo questionável, substituir a Filosofia e a Sociologia introduzindo, respectivamente, as disciplinas de Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil), também é perceptível a relação entre seu ensino e o avanço do processo democrático. Nesse sentido, torna-se necessário restabelecer um pensamento crítico na Educação. Não é possível que haja uma atividade filosófica sem indivíduos democráticos e é impossível agir no âmbito político e cultural e fortalecer a democracia quando se nega o direito de pensar, a capacidade de discernir e o uso autônomo da razão.

A presença da Filosofia no currículo pode contribuir significativamente para uma reinterpretção da experiência do aluno, tanto em sua posição e impacto na sociedade futura como construtor do processo histórico, quanto na interpretação e formação de uma visão mais sólida sobre a realidade. Essas esferas se entrelaçam e se concentram no sujeito da aprendizagem, capaz de ampliar sua visão de mundo, enriquecer sua existência, renovar seus objetivos, fortalecer sua sociabilidade e reafirmar sua liberdade.

O segundo ponto que levantamos está relacionado à estrutura institucional referente à valorização do professor de Filosofia e a sua precarização, especialmente no contexto do ensino médio em estados que não incluem a disciplina de Filosofia em seus currículos. Na ausência da Filosofia no currículo, é raro que o estado ou o município abram concursos para contratação de professores nessa área. Isso acaba fazendo com que o trabalho com temas filosóficos, como ética, seja principalmente conduzido por professores de outras áreas e disciplinas, frequentemente sem a devida preparação para lidar com a Filosofia. Como resultado, a difusão dos conhecimentos filosóficos precariza-se e raramente é concretizada.

Mesmo nos casos em que a Filosofia está presente no currículo, a situação é crítica. Concursos para contratação de professores de Filosofia são extremamente escassos, o que demonstra uma desvalorização prática do ensino dessa disciplina em comparação a outras disciplinas, apesar das diretrizes legais. Muitos dos professores que fazem parte do sistema não têm formação em Filosofia. A remuneração já baixa dos professores da rede pública geralmente não condiz com a responsabilidade e o esforço exigidos pela profissão. Além disso, a carga horária reduzida de Filosofia, normalmente apenas uma ou duas aulas por semana (variável conforme cada estado da federação), prejudica ainda mais os professores.

Adicionalmente, a Filosofia no ensino médio sofre pressões decorrentes do peso atribuído pelas provas de acesso ao ensino superior, como o vestibular, que enfatizam fortemente as matérias “tradicionais”, limitando os interesses e a atenção das escolas, professores e alunos, muitas vezes transformando a Filosofia em uma disciplina secundária. No momento em que os estados que não incluem a disciplina de Filosofia em seus currículos, a sugestão de discutir temas filosóficos por meio de abordagens transversais não parece ter produzido resultados significativos.

Em contraponto, no ensino fundamental, a crescente tentativa de inserir a Filosofia como um espaço de reflexão acessível às crianças e a abertura para uma diversidade de iniciativas parecem, em si mesmas, representar aspectos positivos. No ensino superior, há uma consolidação de programas e linhas de pesquisa, acompanhada de uma maior profissionalização. Aspectos positivos desse processo incluem um maior pluralismo e a superação de abordagens conceituais excessivamente simplistas ou dogmáticas, um notável crescimento na produção filosófica nacional de qualidade, incluindo traduções, e a possibilidade de maior interação da Filosofia com áreas da sociedade e cultura anteriormente ignoradas ou subestimadas. No entanto, a dimensão do ensino de Filosofia na educação básica muitas vezes permanece em segundo plano.

Referente aos programas, métodos e materiais de apoio utilizados no ensino de Filosofia em nível médio no Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) não possuem caráter de programas oficialmente obrigatórios, mas são orientações para a estruturação curricular com o objetivo de atender determinadas exigências legais. No contexto da área de estudo, seus conteúdos estão inclusos nos temas transversais, os quais devem perpassar os conteúdos das disciplinas e áreas curriculares, de modo que não constitui um programa nacional definido, mas aborda temas como cultura geral, Filosofia antiga, ética, história da Filosofia, teoria do conhecimento e política.

A abordagem do ensino da Filosofia neste nível é feita por meio de temas atuais com referências filosóficas, contribuindo para a compreensão da cultura geral. Os conteúdos são organizados em quatro modelos: temas, domínios ou campos filosóficos, problemas e ordem cronológica (FÁVERO; CEPPAS; GONTIJO; GALLO; KOHAN, 2004). Os PCNEM ressaltam a importância de integrar os conteúdos de Filosofia como temas transversais, alinhando-se à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Porém, a indefinição do status disciplinar, somado à falta de definição dos programas, métodos e materiais, provoca no professor uma sensação de falta de rumo na construção didática da sua prática educacional.

Diante da análise desses parâmetros, é possível destacar uma característica positiva presente nas metodologias atualmente utilizadas no Brasil para o ensino de Filosofia no ensino médio: a liberdade. Devido à ausência de programas obrigatórios, não há também manuais ou técnicas impostas. Conseqüentemente, o professor de Filosofia tem a oportunidade de empregar seus conhecimentos e habilidades de forma criativa. Mais do que simplesmente identificar vantagens ou desvantagens, é crucial reconhecer os esforços dos professores de Filosofia diante de certas práticas e métodos, levando em conta as condições de ensino, os desafios e os objetivos relacionados ao ensino dessa disciplina.

É válido afirmar que a falta de recursos e condições precárias obriga os professores a buscar abordagens para o ensino da Filosofia em sala de aula que sejam verdadeiramente impactantes para os alunos. Portanto, essa liberdade não se limita apenas à autonomia no trabalho por conta da ausência de diretrizes oficiais compulsórias, mas também, e principalmente, à oportunidade para que os professores, enfrentando todos os problemas, consigam se aproximar dos estudantes e conduzir o ensino da Filosofia de forma a superar resultados limitados e pouco expressivos, como apenas a confrontação de opiniões de um lado e o simples estudo de conteúdos, de outro.

Alguns aspectos dessa liberdade, conforme se apresentam no contexto atual, também acarretam inconvenientes. A escassez de oportunidades de formação continuada, a

falta de recursos didáticos mais precisos e a possível carência de formação adequada, combinadas à ausência de iniciativas que promovam uma reflexão crítica sobre a prática contribuem para dificultar a realização de um trabalho genuinamente filosófico por parte dos professores com os alunos.

Outro ponto que merece ser citado é a formação de professores de Filosofia no Brasil, organizada em dois níveis: a licenciatura, voltada para a formação de professores de Filosofia do ensino médio; e o bacharelado, voltado para a formação de pesquisadores. No entanto, a formação para o exercício profissional da docência em Filosofia é voltada exclusivamente para o nível médio, sem qualquer vínculo com o ensino fundamental ou superior. Além disso, para os professores atuais, não é necessária qualquer formação, atualização ou especialização, embora recentemente algumas universidades tenham desenvolvido cursos de especialização para professores de Filosofia. A formação continuada também é oferecida por grupos de estudos e programas de pós-graduação, mas os departamentos de Filosofia das principais universidades públicas ainda estão distantes dessa preocupação. A formação de professores de Filosofia para o ensino médio exige a licenciatura em Filosofia, mas há situações em que professores sem essa licenciatura acabam por lecionar esta disciplina, tendo em conta as especificidades da região e da escola (FÁVERO; CEPPAS; GONTIJO; GALLO; KOHAN, 2004).

Ainda em relação à formação profissional, vale destacar o aumento de licenciaturas via ensino a distância (EAD). Os segundo e terceiro parágrafos da LDBEN 9394/96 abordam a formação inicial e contínua dos professores, enfatizando a prioridade do ensino presencial, embora permitam a incorporação de recursos e tecnologias de educação a distância, desde que sejam utilizadas de maneira educativa e não presencial. No entanto, “a formação de professores via educação a distância apresenta outros problemas enquanto instrumento para a formação, ela também é um meio de transferência do Estado à sociedade civil” (MEDEIROS; PIRES, 2014, p. 4). No instante em que o Estado terceiriza a oferta de graduações para um mercado de empresas com porta de entrada para o capital industrial, abre-se caminho não só para o ensino virtual, como para a desvalorização das interações sociais, cruciais para a formação docente. A modalidade de ensino a distância nos cursos de licenciatura pode comprometer a qualidade da formação, pois a falta de experiências práticas e de campo pode afetar a formação dos futuros professores, prejudicando a preparação para lidar com situações reais de sala de aula.

Nesse contexto, a realidade da formação de professores é profundamente influenciada pelos ideais neoliberais, que afetam a preparação para a docência e dificultam a

realização de ações abrangentes. Isso, por sua vez, engana a sociedade, as instituições de ensino e os próprios educadores, uma vez que deturpa o papel de educador e utiliza essa força de trabalho para reproduzir e manter os interesses do capital. Dessa forma, o contexto social em que estamos imersos não favorece uma formação abrangente do ser humano, com desenvolvimento multifacetado de todas as faculdades e forças produtivas, integrando conhecimento e prática.

Soma-se a isso a questão da disputa ideológica que ocorre com o acréscimo de disciplinas nos currículos escolares voltadas para as demandas neoliberais. Como exemplo, temos as temáticas de projeto de vida, empreendedorismo e mundo do trabalho, que estão inseridas como componentes curriculares integradores na disciplina de Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS). Nessa proposta, o material é formulado pela Fundação Kellog, pelo Instituto Ayrton Senna, pela Fundação Odebrecht, entre outros. Tais temas estão intimamente ligados aos interesses de uma formação técnica, voltada para o mercado de trabalho.

Portanto, para o professor de Filosofia, essa realidade destaca a necessidade de uma formação sólida que contemple não apenas aspectos teóricos da disciplina, mas também preparação para engajar os alunos em debates críticos, reflexões éticas e filosóficas, considerando a integração do conhecimento com a prática e a busca por um ensino que promova o desenvolvimento humano integral. Nos documentos relacionados à formação de professores, tem-se como algumas das competências esperadas:

Trabalhar em parceria com a comunidade escolar, resolver problemas da escola, achar soluções criativas a problemas concernentes ao processo ensino-aprendizagem de seus filhos, até mesmo às situações da comunidade em que a escola está inserida (MICHELS, 2006, p. 408).

É evidente que essa abordagem elimina a discussão sobre as condições de trabalho dos professores, como se todas essas questões estivessem resolvidas. Temas como remuneração, valorização profissional, carga horária e outros tópicos essenciais são negligenciados na política de formação docente. Pelo contrário, essa política sugere que os problemas educacionais podem ser resolvidos simplesmente com o esforço dos professores, ignorando questões essenciais.

Salienta-se que parte significativa das decisões legais em torno da educação, como as mudanças em relação a Educação Profissional no governo FHC, foram concebidas à luz do ideário neoliberal, sem qualquer participação da sociedade civil. No processo de implementação das políticas neoliberais, a educação assume papel estratégico: tanto do ponto

de vista econômico, quando representa um campo lucrativo de venda de serviços e na formação de professores e de trabalhadores qualificados para a reestruturação produtiva, quanto do ponto de vista da utilização da educação como veículo de transmissão da ideologia neoliberal.

A Reforma do ensino médio propõe modificações no Título V da LDB, que aborda os profissionais da educação. Essas alterações ignoram o que foi estabelecido na Resolução 2/2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial no ensino superior, abrangendo cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura. A Lei 13.415, ao adicionar o inciso IV ao Art. 61, que trata da definição dos profissionais da educação escolar básica, inclui nesse grupo:

IV – profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação para atender o disposto no inciso V do caput do art. 36. (BRASIL, 2017).

O Artigo 36, que já passou por alterações com a Lei 13.415/17, trata do currículo do ensino médio. O inciso V especifica a formação técnica e profissional, o que leva a crer que os demais campos do currículo do “novo” ensino médio (Linguagens, Matemática, Ciências da natureza e Ciências Humanas), que agora possuem menos presença, uma vez que nem todas são obrigatórias, deveriam ser ministrados por professores com formação em licenciatura. O Artigo 61 estabelece que os profissionais da educação são aqueles que trabalham na educação escolar básica, estão em efetivo exercício e foram formados em cursos reconhecidos. Portanto, os “profissionais com notório saber”, que ministrarão “disciplinas” ou conteúdos para a “formação técnica e profissional,” não se enquadram no caput do Artigo 61, constituindo uma exceção. Além disso, é evidente que o inciso IV, acrescentado pela Lei 13.415/17, vai de encontro ao que está estabelecido no Parágrafo único do Artigo 61:

A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

- I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;
- II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;
- III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (BRASIL, 2017).

Vale destacar que a formulação deste Parágrafo único representou uma conquista dos movimentos de educadores e foi introduzida pela Lei nº 12.014, de 2009, reafirmando princípios como a formação teórica sólida, a indissociabilidade entre teoria e prática, e o valor

da experiência. Nesse contexto, o conceito de “notório saber” não se apresenta como uma extensão viável e devidamente qualificada dessa formação. Mesmo após todos os esforços empreendidos nos anos recentes, ainda encontramos professores sem formação pedagógica ou específica para atuar na educação básica, principalmente no ensino médio e técnico, nas redes públicas. Portanto, tememos que a situação possa piorar, em vez de melhorar, com a introdução de um critério de “notório saber” que carece de precisão e definição.

A formação de professores em nível superior tem sido um anseio dos movimentos que defendem a profissionalização do magistério desde o Manifesto de 1932<sup>30</sup>. A LDB, em seu Artigo 62, estabelece que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (BRASIL, 2017).

No Artigo 62, a Lei 13.415/17 também incorporou o §8º, que tem implicações significativas nos cursos de formação de professores, ao estipular que “os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular” (BRASIL, 2017). Continuando com as mudanças na LDB, devido à aprovação da MP 746/2016 e as alterações nos currículos do ensino médio, a formação de professores para esse nível de ensino, ou seja, os cursos de licenciatura, experimentarão efeitos marcantes, caracterizados pela fragmentação e flexibilidade. Como, então, se encaixa na nova disposição o profissional com “notório saber” técnico-profissional?

No que diz respeito à formação e valorização dos profissionais da educação, a Lei 13.415/17 abre margem para a desprofissionalização e desqualificação do magistério, uma vez que autoriza que professores sem formação específica assumam disciplinas para as quais não foram preparados, o que formaliza a precarização do ensino e coloca em risco a qualidade da educação (MNEM, 2016). A contratação de pessoas não qualificadas para o exercício do ensino, baseada apenas no argumento de “notório saber,” sem esclarecer o que isso implica, é uma medida que inevitavelmente terá efeitos adversos na qualidade da educação, minando especialmente a formação, a carreira e os salários dos professores (ANFOPE, 2016). A luta por uma formação de nível superior para os professores, somado à pesquisa, não pode ser substituída pela noção de “notório saber” que na realidade, promove a reintrodução dos

<sup>30</sup> Refere-se a um documento escrito por 26 educadores, em 1932, com o título *A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo*. Circulou em âmbito nacional com a finalidade de oferecer diretrizes para uma política de educação. MENEZES, Ebenezer Takuno de. *Verbete Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*. Dicionário Interativo da Educação Brasileira – EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <<https://www.educabrasil.com.br/manifesto-dos-pioneiros-da-educacao-nova/>>. Acesso em 23 out 2023.

professores não qualificados e, na prática, encoraja a contratação de profissionais sem a devida formação.

As mudanças curriculares propostas para o Novo Ensino Médio também afetam a carreira dos professores e suas oportunidades de emprego. Os itinerários formativos específicos, a serem determinados pelos sistemas de ensino, terão ênfase em cinco áreas de conhecimento ou atuação profissional (I – Linguagens; II – Matemática; III – Ciências da Natureza; IV – Ciências Humanas; e V – Formação Técnica e Profissional). No entanto, não há obrigação de incluir todas essas áreas no currículo do curso, permitindo a oferta de apenas uma área. A única garantia é que os sistemas de ensino possam compor seus currículos em mais de uma área, mas, na prática, muitos sistemas, alegando falta de recursos, oferecerão apenas o mínimo necessário, o que não cumpre plenamente os objetivos educacionais estabelecidos no Art. 35.

É evidente que os sistemas de ensino seguirão os critérios estabelecidos pela BNCC na organização das áreas, com base nas competências, habilidades e expectativas de aprendizado definidas por essa base curricular, que ainda não está finalizada. A única obrigatoriedade curricular comum ao longo dos três anos do ensino médio é o ensino de Língua Portuguesa e Matemática. Embora o estudo de Língua Inglesa seja obrigatório, não fica claro se ele se estende ao longo de todo o curso. O governo federal impõe aos governos estaduais a redução de gastos e uma responsabilidade fiscal que não leva em consideração a obrigação constitucional de garantir o direito à educação. Isso provavelmente levará os sistemas públicos de ensino a oferecer apenas o mínimo exigido, acelerando o processo de desqualificação do ensino médio público e acentuando a exclusão e a dualidade educacional.

A Reforma impacta diretamente a carreira dos profissionais da educação, uma vez que existe a possibilidade de redução nas vagas da rede privada e nas vagas de concurso das redes públicas. Muitas disciplinas não terão mais oferta obrigatória, e outras podem ser ministradas por profissionais não docentes. Os impactos da Lei 13.415/17 se estendem à educação superior, aos cursos de formação de professores, às licenciaturas e à carreira e atuação profissional dos professores tanto no setor público quanto no privado, além de influenciar as formas de acesso ao ensino superior.

É fundamental observar que a Lei 13.415/17 também promove alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) no que diz respeito ao Capítulo IV, que trata da educação superior. Mais precisamente, a modificação é evidenciada no Art. 44, que aborda o processo seletivo para a admissão de candidatos que tenham concluído o ensino médio ou o equivalente nos cursos de graduação. O §3º do Art. 44 estabelece que:

O processo seletivo considerará exclusivamente as competências, as habilidades e as expectativas de aprendizagem das áreas de conhecimento definidas na Base Nacional Comum Curricular, observado o disposto nos incisos I a IV do caput do art. 36. (BRASIL, 2017).

Outra vez, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), mesmo não tendo sido aprovada, interfere no acesso dos estudantes ao ensino superior, ignorando a autonomia das universidades para avaliar os candidatos às suas vagas, ao impor a “exclusividade” no exame. Dada a vasta gama de percursos formativos disponíveis, surge a dúvida de como um exame será capaz de avaliar “exclusivamente” as competências e habilidades definidas na BNCC. Isso gera preocupação, pois a escolha para o ensino superior pode estar vinculada à escolha formativa do estudante, o que traz à memória o modelo da reforma Capanema dos anos 1940, que restringe o direito de escolha do estudante, tornando-se um mecanismo de exclusão.

A desqualificação da docência envolve outros fatores que necessitam de maior aprofundamento, que não encontra espaço nessa pesquisa, como a carência de material didático adequado, a política de exigências dos vestibulares, entre outros. De todo modo, a discussão sobre os desafios relacionados à prática do professor de Filosofia de ensino médio corrobora com um panorama complexo em que a disciplina busca se consolidar. Os obstáculos se mostram maiores e mais diversos quanto mais se aproxima do cotidiano de trabalho desses profissionais.

#### **4.4. RELATO DE EXPERIÊNCIA: O PERCURSO DO PROFESSOR DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO**

Essa seção será dedicada a compartilhar meu relato de experiência na docência de Filosofia na educação básica antes e depois das mudanças promovidas pelo Novo Ensino Médio. Durante o tempo em que leciono a disciplina de Filosofia, tive a oportunidade de ministrar aulas em três modalidades do ensino médio: regular (durante um ano), integral (durante dois anos) e profissional (durante cinco anos, de 2017 a 2023). Ao longo de um período de sete anos em sala de aula, pude presenciar as mudanças que ocorreram no currículo da disciplina de Filosofia.

Tenho como objetivo relacionar os tópicos discutidos na pesquisa à minha experiência de educador, destacando as transformações promovidas na minha prática docente no intervalo das reformas do Novo Ensino Médio. Neste relato, buscarei abordar os seguintes

aspectos: o processo de formação, a experiência docente, o currículo da disciplina, a utilização do material didático e a precarização da profissão.

Inicialmente, concentrarei a discussão na questão clássica que surge da divisão entre “Filosofia” e “filosofar”. Kant é frequentemente citado quando se pretende argumentar que não se pode ensinar a Filosofia, mas sim o ato de filosofar. Segundo Kant, a filosofia é um conhecimento constantemente incompleto, em constante movimento, sempre aberto e em constante evolução, e por isso não pode ser totalmente compreendida e ensinada: “[...] nunca se realizou uma obra filosófica que fosse duradoura em todas as suas partes. Por isso não se pode em absoluto aprender filosofia, porque ela ainda não existe” (Kant, 1983, p. 407).

O exercício de filosofar, por sua vez, envolve passos conscientes na análise e crítica dos sistemas filosóficos, com o exercício do talento da razão ao investigar os princípios presentes em tentativas filosóficas já existentes. O autor destaca a autonomia da razão pura, conforme interpretado em suas afirmações comuns. Em suas palavras, na conhecida obra *Crítica da Razão Pura*:

Só é possível aprender a filosofar, ou seja, exercitar o talento da razão, fazendo-a seguir seus princípios universais em certas tentativas filosóficas já existentes, mas sempre reservando à razão o direito de investigar aqueles princípios até mesmo em suas fontes, confirmando-os ou rejeitando-os. (KANT, 1983, p. 407).

Pensamos que não é possível separar o ato de filosofar da Filosofia, segundo Kant, já que o exercício proposto da razão deve ser realizado em relação aos sistemas filosóficos existentes. Conforme a citação, é importante destacar a relação entre a Filosofia e o filosofar; contudo, há fatores anteriores ao ensino para que exista a prática do pensamento no espaço escolar.

A minha história inicia no segundo semestre do ano de 2018, ao entrar no curso de licenciatura em Filosofia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), após uma longa greve da instituição. O primeiro semestre foi realizado no horário da noite. Já nos semestres seguintes, com a possibilidade de escolher os horários, opto por algumas disciplinas no período da manhã e outras à noite, mantendo esse ritmo durante dois semestres. No fim do segundo semestre, sou aprovado no curso técnico em Mecânica Industrial no Instituto Federal do Ceará (IFCE), o que me levou ao afastamento da licenciatura por dois anos devido à impossibilidade de conciliar os dois cursos.

O retorno à licenciatura se deu de forma natural, por eu não ter conseguido me identificar com a área técnica e não me visualizar na atividade fabril. A pausa torna-se elemento importante para a retomada do curso, tendo em vista o desejo de recuperar o “tempo

perdido”. Na volta à graduação, matriculo-me em disciplinas no período da manhã e da noite, dedicando período integral ao curso. Depois de dois semestres, a faculdade abre edital para seleção de bolsista para o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), uma iniciativa da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC), que busca oferecer aos estudantes no início do curso de licenciatura uma experiência prática próxima à realidade das escolas públicas de ensino fundamental e médio, permitindo-lhes uma imersão no ambiente escolar.

A oportunidade de ser selecionado e participar do PIBID durante dois anos constituiu experiência fundamental para a minha formação como professor de Filosofia. A importância de programas como o PIBID e a Residência Pedagógica contribuem para a integração entre teoria e prática no ensino de Filosofia, proporcionando experiências do cotidiano escolar aos professores em formação e alinhando-as ao contexto das escolas públicas. O PIBID, por exemplo, permite que os alunos da primeira metade do curso de licenciatura (no meu caso, Filosofia) tenham contato prático com a realidade diária das escolas públicas, enfatizando a valorização do magistério e a melhoria da educação básica. Essa experiência ajuda a alinhar o conhecimento teórico com cenários reais de ensino, promovendo uma compreensão mais profunda dos desafios e oportunidades presentes no campo da educação. Conforme descreve Cerletti:

Um professor de filosofia não se “forma” tão somente ao adquirir alguns conteúdos filosóficos e outros pedagógicos para então em seguida justapô-los. Em realidade, vai se aprendendo a ser professor desde o momento em que se começa a ser aluno. Em grande medida se é como docente o aluno que se foi. (CERLETTI, 2009, p.55).

A minha residência se deu na EEM José de Alencar, localizada no bairro Messejana, em Fortaleza – CE. Através desse programa, pude participar de atividades como lecionar em sala de aula da educação básica, desenvolver projetos e discutir sobre vários tópicos pedagógicos, que contribuíram para a minha compreensão de forma mais abrangente sobre os desafios e oportunidades no campo da educação. O programa também incentivou o desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico e a capacidade de refletir sobre o processo de ensino, preparando-me para ser um profissional atencioso e reflexivo. Dessa forma, as intervenções pedagógicas, todas realizadas sob a orientação de um professor da escola e outro da universidade, foram fundamentais para minha formação docente, uma vez que desempenharam papel crucial na integração da teoria e da prática no ensino de Filosofia, fomentando o pensamento crítico e alinhando o conhecimento teórico com cenários de ensino do mundo real.

Minha carreira profissional tem início em fevereiro de 2017 como professor temporário na Escola Estadual de Ensino Médio Maria Amélia Perdigão Sampaio, localizada na cidade de Palmácia - CE. Nessa época, a escola adotava a modalidade de ensino regular, mas atualmente compõe o conjunto de escolas de tempo integral. Lá tive a oportunidade de colocar em prática os meus conhecimentos adquiridos durante a graduação e a experiência promovida pelo PIBID. Porém, a mudança da condição de bolsista para docente tem pesos, papéis e implicações novos. O primeiro choque foi o perfil do estudante de cidade interiorana, visto que meu contato inicial se deu com estudantes de Fortaleza. O estudante de uma metrópole tem acesso a capital cultural com mais facilidade, tendo em vista a maior possibilidade de acesso a centros culturais, bibliotecas, museus, cinemas, shows e peças de teatro. Em contrapartida, o estudante do interior tem maior contato com a natureza e outros formatos de sociabilidade, devido à relação próxima com a comunidade local. No interior, observam-se práticas econômicas e culturais voltadas à agricultura familiar, ao comércio local e a pequenas movimentações artísticas, como bandas de fanfarras, quermesses e vaquejadas. A juventude de Palmácia carece de espaços voltados para as demandas dessa faixa etária. Nesse sentido, a escola torna-se um dos principais pontos de desenvolvimento de saberes e trocas culturais, dependendo, muitas vezes, do esforço de outros sujeitos, principalmente dos educadores, para proporcionar o intercâmbio com novas linguagens artísticas, culturais, desportivas e intelectuais.

Os desafios encontrados no primeiro ano de ensino de Filosofia concentram-se na falta de infraestrutura da escola, como cadeiras e quadros danificados, a ausência de espaço adequado para planejamento das aulas, salas de aula lotadas, poucos equipamentos para uso didático (como caixas de som, projetores, computadores, impressoras, etc.), quantidade insuficiente de material didático, indisciplina dos estudantes, entre outros. Infelizmente, esse perfil não é restrito a escolas do interior e afeta grande parte das escolas da rede pública.

Outra novidade que encontrei foi a necessidade de lecionar aulas para as quais eu não fui preparado na faculdade de Filosofia. Tais disciplinas me eram ofertadas de modo a complementar a carga horária. Diante das circunstâncias, ministrei a disciplina de Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS), que, desde 2012, introduziu uma reestruturação no currículo do ensino médio, promovendo uma abordagem transdisciplinar que incorpora competências socioemocionais e cognitivas por meio de temas interligados à pesquisa, como fundamento pedagógico e o trabalho como base educacional. O material didático é organizado e dividido em três apostilas, uma para cada série do ensino médio, correspondendo aos seguintes temas gerais: Projeto de Vida, Empreendedorismo e Mundo do

Trabalho. A matéria tem a carga horária de quatro horas-aula semanais, superando o tempo destinado à matéria de Filosofia, que corresponde a somente uma hora-aula semanal. O conteúdo dessas apostilas foi desenvolvido pelo Instituto Aliança, que representa uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), com a missão voltada para a educação de pessoas, organizações e comunidades visando o desenvolvimento humano sustentável. Sua origem remonta aos resultados expressivos obtidos por um programa de desenvolvimento regional resultante de uma parceria estratégica entre a Fundação Kellogg, o Instituto Ayrton Senna, a Fundação Odebrecht e o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) com apoio do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID).

O contato com esse tipo de conteúdo me provocou um estranhamento, inicialmente, pela carga horária elevada em comparação com as demais disciplinas da área de Humanas, já que, na época, as disciplinas como História e Geografia tinham carga horária de duas horas-aulas semanais e as disciplinas de Sociologia e Filosofia, somente uma hora-aula semanal. Outro incômodo consistiu na adição de uma nova matéria para a qual eu também não tinha formação necessária. A Secretaria de Educação do Governo do Estado do Ceará (SEDUC-CE), por meio da Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE) e da escola, em nenhum momento, oportunizaram aos professores que lecionavam a matéria cursos de formação durante o primeiro ano em que estive nessa instituição de ensino.

A partir do contato como professor de Filosofia e da disciplina de Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS) na rede estadual do Ceará, percebi uma (de)formação de indivíduos para que se adaptassem às condições precárias de trabalho. Nesse contexto, a disciplina de NTPPS na rede estadual do Ceará promove competências e saberes para a vida e o trabalho, alinhando-se à orientação neoliberal da atual conjuntura capitalista. A disciplina visa introduzir a formação de uma nova subjetividade ultraliberal. De acordo com o historiador João Elder Borges Miranda:

A noção de ultraliberalismo seria uma espécie de subcategoria, reivindicada em uma análise que busca a reflexão da totalidade das transformações capitalistas. O método da totalidade busca abarcar as transformações e características do que se dá no âmbito da estrutura e da superestrutura. [...] O chamado ultraliberalismo se trata de transformações qualitativas em relação ao liberalismo, entretanto, não no sentido de constituição de uma nova razão do mundo, mas sim para perpetuar a velha ordem e razão burguesa, solidificando-a em patamares ainda mais regressivos de expropriação e exploração da classe trabalhadora (MIRANDA, 2020).

O preparo dos indivíduos para se adaptarem às novas condições precárias de trabalho impostas pelo ultraliberalismo destina-se a assegurar a hegemonia da classe

dominante, moldando a futura força de trabalho para que esteja em conformidade com o nível de superexploração ultraliberal. Adicionalmente, a disciplina reflete o momento atual de precarização total da força de trabalho, alinhando-se com a fase crítica da crise neoliberal em curso, contribuindo, em última análise, para a docilização do indivíduo e sua adaptação a condições precárias de trabalho.

À frente da criação da disciplina de NTPPS, o Instituto Aliança tem como discurso “promover uma articulação das políticas públicas de educação do Ceará com uma reorganização curricular do ensino médio com a finalidade de desenvolver no jovem e no adolescente competências e saberes para a vida e o trabalho” (INSTITUTO ALIANÇA, 2023). Este componente começa a ser pensado a partir de 2010, seguindo os caminhos e decisões da SEDUC, em parceria com as coordenadorias regionais para a criação do Plano de Gestão de 2010-2014 (RIBEIRO et al., 2019). É importante ressaltar esse contexto para expor que as políticas de implementação neoliberais nas escolas do Ceará já estavam sendo encaminhadas independentemente da Reforma do Ensino Médio.

Ao fazer a leitura desse material, é possível verificar as influências dos grupos neoliberais na formação das políticas em educação e assim contribuir para a transformação da educação em um meio de controle social. Os grupos neoliberais, como o Instituto Ayrton Senna, a Fundação Odebrecht e o BID, influenciam a formação de políticas no domínio da educação, promovendo abordagens orientadas para o mercado, para privatizações e desregulamentações.

As políticas neoliberais no domínio da educação dão prioridade à competição, ao individualismo e à mercantilização do conhecimento, conduzindo a criação de uma força de trabalho adaptada às exigências do mercado. Esta abordagem serve para perpetuar as desigualdades sociais e reforçar as estruturas de poder existentes, servindo aos interesses do mercado e da classe dominante. Além disso, a ênfase nos testes padronizados e nas medidas de responsabilização na educação, tal como defendido pelos grupos neoliberais, serve para controlar e regular o comportamento dos alunos, professores e escolas, alinhando-se com a agenda mais ampla do controle social (SILVA, FILHO, SOUSA, 2023).

Minha segunda experiência de docência ocorre após um ano lecionando na EEM Maria Amélia Perdigão Sampaio. Ainda na condição de professor temporário, faço a seleção para a recém-inaugurada Escola Estadual de Educação Profissional Giselda Teixeira, localizada também na cidade de Palmácia – CE. A primeira impressão que tenho sobre a escola é a qualidade da infraestrutura, que seguia o modelo de escola padrão MEC:

O projeto arquitetônico desenvolvido pela equipe da Coordenação de Desenvolvimento de Projeto do Fundo de Desenvolvimento da Educação (FNDE), objeto de financiamento pelo Programa BRASIL PROFISSIONALIZADO, possui 12 salas de aula, 6 laboratórios básicos, auditório, biblioteca, teatro de arena, refeitório, área de vivência, quadra poliesportiva coberta e 2 grandes laboratórios especiais para a preparação do jovem para o mercado de trabalho, de acordo com as especificidades regionais. (BRASIL, 2023).

Todo esse investimento no projeto é direcionado para a aplicação do modelo de escola profissionalizante com interesse na formação de jovens para o mercado de trabalho. Tive a experiência de trabalhar em um espaço com boa infraestrutura, algo desejável a todos os profissionais de educação, já que permite viabilizar uma série de atividades, como eventos, feiras científicas, formação de educadores, palestras, cineclubes, práticas desportivas e laboratoriais. Entre a diversidade de laboratórios que existem dentro da escola padrão MEC, estão os de Matemática, Física, Química, Biologia, Línguas, Informática e Especiais (voltados para os cursos técnicos). Como pode ser observado, há espaços dedicados para trabalhar as mais diversas áreas do conhecimento, menos as humanidades, que ficam restritas à sala de aula.

Durante os cinco anos em que lecionei nessa escola profissionalizante, fiquei responsável por lecionar as disciplinas de Filosofia e Sociologia do 1º ao 3º anos do ensino médio para conseguir compor a carga horária de 40 horas semanais. Eu tinha quatro turmas de primeiro ano, quatro turmas de segundo ano e quatro turmas de terceiro ano, totalizando doze turmas. A carga horária era mínima para cada disciplina, uma hora-aula por semana, com total de vinte e quatro horas semanais. Para a aplicação das habilidades exigidas pela BNCC, tanto as específicas para a Filosofia quanto as voltadas para a área de Ciências Humanas, essa carga horária é insuficiente, considerando a vastidão de conteúdos a serem apresentados e desenvolvidos, que exigem mais tempo para o aprofundamento das habilidades específicas de cada ciência.

No que diz respeito às Ciências Humanas, a BNCC destaca a importância de promover a compreensão do contexto histórico, social, político e cultural, buscando desenvolver no aluno a capacidade de analisar, interpretar e refletir sobre essas dimensões. As disciplinas que compõem as Ciências Humanas (História, Geografia, Sociologia e Filosofia) são direcionadas para a compreensão crítica da realidade, proporcionando o entendimento das relações sociais, culturais, econômicas e políticas.

No caso específico da Filosofia, a BNCC ressalta a importância de estimular o pensamento crítico, a reflexão ética, o debate de ideias e a análise de problemas filosóficos fundamentais. A disciplina de Filosofia na BNCC tem como objetivo fundamental promover o

desenvolvimento da capacidade argumentativa, o questionamento dos valores, a compreensão das diferentes correntes de pensamento e a reflexão sobre questões universais. Além disso, a BNCC preconiza que o ensino de Filosofia deve ser pautado na contextualização histórica e na interdisciplinaridade, conectando os conteúdos filosóficos com outras áreas do conhecimento e estimulando a reflexão sobre os desafios contemporâneos.

No mesmo intervalo de tempo na escola profissional, outra dificuldade encontrada foi a escolha do material didático, considerando que, nos dois primeiros anos, a escola não tinha feito parte da escolha de material didático promovido pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), submetendo-se assim ao material disponibilizado pela CREDE, sem passar pelo critério de escolha dos professores da área de Humanas. Isso fez com que se reunisse um apanhado de livros de editoras distintas, havendo casos em que o livro do primeiro ano fosse de editora diferente do livro do segundo e do terceiro anos. Dessa forma, não havia uma sincronia dos conteúdos aplicados ao longo da formação dos estudantes. Para diminuir esse distanciamento e a falta de diálogo dos materiais, por vezes, precisei desenvolver um material didático por meio de livros, apostilas, mapas mentais e plataformas digitais, sendo que a produção desse material exige um tempo que vai além daquele destinado ao planejamento do professor na escola, tendo em vista que o planejamento também é distribuído para reuniões de área, alinhamentos pedagógicos, produção de avaliações, etc.

Sobre a aplicação dos conteúdos e a vivência em sala de aula, posso relatar que, como professor de Filosofia do ensino médio, enfrentei a luta para praticar os conhecimentos e demonstrar a importância social dessa disciplina devido ao aspecto fortemente pragmático do ensino e à falta de visibilidade para possíveis mudanças nessa estrutura. Considero que essa dificuldade, em grande parte, se deve ao modelo de escola de viés profissionalizante, onde a cultura tecnicista e mercadológica sufoca as tentativas de incentivo ao pensamento crítico. Ademais, professores de Filosofia passam por uma formação que valoriza o mundo das ideias, com forte embasamento teórico e metodológico, o que os diferencia da proposta de um ensino profissional

Os desafios também se estendem para o âmbito pessoal, pois o professor vivencia angústias profissionais influenciadas pela esfera social, o que impacta diretamente a sua autopercepção. Além disso, a institucionalização no ensino médio de disciplinas voltadas para o trabalho tem limitado a atuação desse profissional, restando um número mínimo de horas destinadas a conteúdos complexos, o que exige criatividade para enfrentar o risco de discussões vagas ou descontextualizadas. A falta de uma base nacional que afirme a

obrigatoriedade da disciplina de Filosofia no currículo do ensino médio tem dificultado sua plena integração, levando a uma participação limitada e a um número restrito de horas para o ensino. Isso tornou desafiadora a união da estrutura com uma abordagem dinâmica, reflexiva e questionadora da Filosofia, já que ela se baseia no pensamento pluralista e no diálogo sobre os processos sociais.

Outro obstáculo é a falta de recursos, que afeta significativamente a experiência de ensino do professor de Filosofia no ensino secundário. O acesso limitado a recursos, tais como tecnologia e materiais desatualizados, dificulta a capacidade de melhorar o seu conhecimento profissional e de envolver eficazmente os alunos no processo de aprendizagem. Esta falta de recursos também contribui para sentimentos de frustração e insegurança profissionais, uma vez que o professor luta para acompanhar os avanços tecnológicos e proporcionar um ambiente de aprendizagem dinâmico e significativo aos seus alunos.

No que diz respeito à carga de trabalho esmagadora, muitas vezes exacerbada pelas horas limitadas atribuídas a estas disciplinas no currículo, o docente é levado a uma sensação de angústia profissional e a um sentimento de incapacidade de se envolver plenamente em práticas pedagógicas transformadoras. A intensa carga de trabalho e a necessidade de equilibrar múltiplas responsabilidades profissionais contribuem ainda mais para um sentimento de desconexão do potencial transformador da sua função docente. Acompanhada da ausência de uma prática científica produtiva, a ênfase na transmissão de conteúdos em detrimento da produção de conhecimentos conduz a uma abordagem mecanizada e agonizante do ensino, afetando ainda mais a qualidade da experiência pedagógica. Desse modo, a pressão para cobrir conteúdos extensos em períodos de tempo limitados, sem a oportunidade de produção de conhecimento significativo, cria um ambiente desafiante para os professores de Filosofia no ensino secundário.

O ano de 2020 foi afetado pela pandemia de COVID-19, que alterou toda a dinâmica social. A situação da educação é impactada profundamente em todo o mundo, incluindo o ensino de Filosofia no ensino médio. Algumas das principais maneiras pelas quais a pandemia afetou o ensino de Filosofia incluem: a transição do ensino presencial para o ensino remoto; a dificuldade de acesso e de conectividade da comunidade escolar; a redução da interatividade e das discussões em sala de aula; os obstáculos no desenvolvimento de habilidades filosóficas; o impacto na motivação e bem-estar dos alunos além da adaptação curricular e métodos de avaliação.

Com o fechamento das escolas e a necessidade de distanciamento social, as aulas presenciais foram interrompidas, levando a uma rápida e forçada transição para o ensino

remoto. Isso representou um desafio para os professores, que precisaram adaptar seus métodos de ensino para o ambiente online, usando plataformas virtuais e tecnologias de comunicação para continuar ministrando as aulas. Além disso, a falta de acesso igualitário à internet e de dispositivos adequados para participar das aulas remotas fez com que se criassem disparidades significativas entre os estudantes, impactando a participação e o engajamento das turmas em Filosofia e nas demais disciplinas. No meu caso, por vezes, o ambiente virtual limitava a interação com os alunos, dificultando a realização de debates filosóficos, discussões e reflexões profundas sobre temas abordados na disciplina.

O ensino remoto pode ter dificultado o desenvolvimento de habilidades críticas, analíticas e argumentativas necessárias para o estudo da Filosofia. A troca de ideias e a análise conjunta de textos filosóficos podem ter sido prejudicadas pela natureza virtual das aulas. A pandemia também teve um impacto psicológico nos alunos, alterando sua motivação, concentração e bem-estar emocional, o que pode ter afetado sua participação e desempenho no estudo da ciência do pensar.

De modo obrigatório, como professor, foi necessário adaptar o currículo e os métodos de avaliação para o ambiente virtual, buscando novas estratégias para garantir a eficiência da aprendizagem em Filosofia. Apesar dos desafios impostos pela pandemia, foi preciso buscar estratégias criativas e inovadoras para superar as dificuldades, utilizando recursos digitais para promover debates virtuais, incentivar a leitura e a discussão de textos filosóficos e adaptar o currículo a fim de atender às necessidades dos estudantes nesse contexto.

Nos dois últimos anos como professor de Filosofia, já tendo voltado às aulas presenciais, devido às incertezas da nova gestão da escola profissionalizante, vejo-me forçado a fazer seleção para outras instituições da rede pública estadual. Em 2022, estabeleço-me na EEMTI Anchieta, localizada na cidade de Maranguape – CE, onde leciono atualmente. O que chama a atenção, nessa escola, é a estrutura curricular, já que se trata do modelo de ensino de tempo integral. Na proposta de organização curricular das escolas de Tempo Integral do Estado do Ceará, podemos observar que:

Com a oferta da educação em tempo integral, a escola passa a ser articuladora e gestora de espaços e tempos. Dessa forma, é preciso verificar os espaços das escolas tendo em vista a potencialização do seu uso e de sua infraestrutura para adequá-lo a jornada necessária. Além dos espaços internos, já “conquistados”, faz-se necessário conquistar novos “territórios pedagógicos” imersos no seio da comunidade, até então não reconhecidos como favoráveis à aprendizagem e às vivências de conceitos, de práticas sociais, culturais e artísticas; para aprofundamento de teorias e exercício do método científico. (SEDUC, 2016, p. 2).

O documento propõe que o currículo deve combinar os conteúdos definidos pela BNCC com atividades educativas distintas, que contribuem para a formação integral do estudante. Considera-se que as escolas públicas lidam com uma ampla diversidade de interesses e aspirações dos jovens. Portanto, é crucial diversificar os caminhos educativos dentro de uma mesma instituição, levando em consideração os interesses individuais, afinidades com certos conteúdos curriculares e o desenvolvimento de habilidades artísticas, culturais e esportivas. Assim descreve o documento sobre a construção do projeto curricular:

Para a construção de um projeto curricular sólido de tempo integral, há de se considerar ainda três dimensões pedagógicas: a) a pesquisa como princípio pedagógico e o trabalho como princípio educativo; b) a desmassificação do ensino; e c) itinerários formativos diversificados. (SEDUC, 2016, p. 5).

As três dimensões pedagógicas propostas pela Secretaria de Educação do Ceará são estruturadas em estratégias já conhecidas, que visam a favorecer o interesse neoliberal no espaço educacional. A pesquisa como princípio pedagógico e o trabalho como princípio educativo compõem a estrutura do modelo do Instituto Aliança com a reorganização curricular do ensino médio a partir da implantação em escolas regulares do Núcleo de Trabalho, Pesquisa e demais Práticas Sociais (NTPPS), cujos impactos na formação dos estudantes já foram discutidos em outra seção. A desmassificação do ensino e a implementação do Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT) possuem a premissa de acompanhamento “pessoalizado” dos estudantes de uma turma por um professor. Tal inovação escolar pode estreitar os laços entre estudantes, professores e escola. Porém, a falta de delimitação do papel do Professor Diretor de Turma (PDT) pode ser mais um elemento de sobrecarga do docente, levando-o ao acúmulo de funções que não fazem parte de seu papel.

O PPDT envolve desde o preenchimento exaustivo de informações destinadas às burocracias da Secretaria de Educação (SEDUC) até a mediação de conflitos. Questões como notas baixas, problemas de comportamento do aluno, questões familiares e de saúde mental, falta de acesso a direitos básicos e infrequência são apenas algumas das demandas com as quais um PDT entra em contato. Na tentativa de estar mais próximo aos alunos de uma turma, é comum que os professores com essa lotação enfrentem um intenso desgaste laboral. Em relação à terceira dimensão pedagógica, os itinerários formativos diversificados referem-se à oferta de disciplinas com temáticas não necessariamente relacionadas àquelas da grade tradicional, conhecidas como eletivas e clubes. Nesse sentido, a escola pode ofertar aos estudantes aulas voltadas, por exemplo, para culinária, cultura afro-indígena brasileira,

práticas desportivas, etc. Além disso, é possível que os estudantes se reúnam em clubes com o intuito, pelo menos teoricamente, de fomentar o protagonismo juvenil.

Como se não bastassem todas as dificuldades salientadas pelo contexto pandêmico, com a adoção do Novo Ensino Médio (NEM), a disciplina de Filosofia foi afetada por uma nova dinâmica, causando sua instabilidade no currículo escolar. Como professor de Filosofia, testemunhei uma mudança drástica na abordagem pedagógica e na interação dos estudantes com essa disciplina fundamental. Antes do NEM, o professor contava com um livro didático específico para o ensino de Filosofia. Após a mudança, os conteúdos de Ciências Humanas e suas Tecnologias foram condensados em um mesmo material, com perda da profundidade dos assuntos e diluição das temáticas. Além disso, a adoção de Trilhas de Aprofundamento, que devem ser escolhidas de acordo com as áreas de interesse dos estudantes, também colaboram para o esfacelamento da disciplina de Filosofia, uma vez que seus conteúdos e especificidades são estarão necessariamente numa disciplina voltada apenas para este fim, mas sim associadas a outras diversas áreas do saber, como por exemplo Filosofia e Matemática. O roteiro dessas aulas, muitas vezes, limita-se a links de livros e artigos científicos, que não condizem com o nível de compreensão de um aluno de ensino médio.

A implementação das trilhas de aprofundamento no currículo escolar do NEM, exige a utilização de recursos digitais, para o desenvolvimento de debates e projetos colaborativos. A ideia é criar um ambiente de aprendizado mais participativo e estimulante ao estudante, porém a ausência de estrutura e materiais adaptados, acabam por promover uma orientação contrária aos objetivos iniciais. Visto que a imposição da Reforma, veio acompanhada de falta de formação de professores, tem como efeito o fracasso da proposta de implementação do novo modelo, pois a deficiência na capacitação dos educadores desestimula preparo de aulas contextualizadas, olhar crítica e a reflexão filosófica, levando ao fracasso da implementação das novas diretrizes do Ensino Médio. Ao avaliar a minha experiência, pude observar uma diluição do interesse dos alunos pela Filosofia, bem como a fragmentação do conteúdo, gerando efeitos difusos em habilidades como: a capacidade de argumentação, o pensamento crítico e a reflexão ética.

Atualmente os desafios persistem, especialmente no que diz respeito às mudanças políticas, ideológicas, estruturais e valorização da docência. É fundamental o reconhecimento das Ciências Humanas para garantir a institucionalidade, a qualidade e o aprimoramento do ensino de Filosofia no Novo Ensino Médio.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta dissertação, exploramos a complexa e dinâmica história do ensino de Filosofia no contexto educacional brasileiro. Nossa investigação percorreu séculos de transformações, desde os primórdios marcados pela chegada dos jesuítas no século XVI até os desafios contemporâneos impulsionados pela era de reformas educacionais, Neoliberalismo, precarização da docência, entre outros.

Os capítulos anteriores apresentaram um panorama abrangente das influências históricas, políticas, econômicas e sociais que moldaram o ensino de Filosofia no país. Observamos a influência do pensamento estrangeiro por meio da imposição de valores e concepções em diversas etapas da formação do Brasil, além das reformas e mudanças legislativas que tornaram oscilante a presença da disciplina nos currículos escolares.

Podemos registrar que a história do ensino de Filosofia no Brasil teve início com a chegada dos jesuítas no século XVI e a conseqüente influência na educação e na catequese dos colonos e dos povos nativos. Esse ensino possuiu uma estrutura limitada pelo poder teocrático, com efeito inibidor do pensamento crítico. Na medida em que houve a expulsão dos jesuítas, as ideias do Iluminismo e do Enciclopedismo começaram a ser difundidas com a promoção de um novo folhetim ideológico do estrangeiro sobre as mentes esclarecidas da elite brasileira.

Da mesma embarcação, mas em etapas históricas diferentes, a influência do positivismo no Brasil durante o final do século XIX teve impacto significativo no pensamento e na educação do país. Em seguida, destaca-se a influência do positivismo no movimento republicano brasileiro na formação da nação e da cultura brasileira.

Foi abordado também o impacto da ditadura militar no ensino da Filosofia, período em que a disciplina foi retirada dos currículos escolares e tornada facultativa, o que refletia a abordagem tecnicista adotada na educação. A ênfase do regime nos interesses econômicos levou à priorização de um modelo técnico e burocrático, impondo valores culturais estrangeiros como modelos a serem seguidos.

No contexto entre o regime e a redemocratização, a tônica foi a instabilidade que gerou mudanças legislativas referentes à inclusão e à exclusão da Filosofia no currículo do ensino médio brasileiro. Os reveses históricos e contemporâneos do ensino médio enfatizaram a tensão entre educação para a formação cidadã e a formação profissional. Recuperamos, além disso, as proveniências elitistas do ensino médio, a influência do Sistema S nas escolas técnicas e a profissionalização compulsória durante o Regime Militar. Ademais, a falta de

compromisso efetivo do Estado gerou problemas nas escolas públicas, perpetuando territórios educacionais segregados. Destaca-se a exclusão da Filosofia do currículo oficial durante o regime militar, sua reintrodução como disciplina optativa em 1986 e sua posterior obrigatoriedade em 2008 para novamente ser retirada em 2017.

Além disso, discutiu-se que as políticas educacionais do governo FHC foram influenciadas por entidades internacionais e pelas transformações do mercado de trabalho, propondo uma aproximação entre ensino médio e profissionalizante alinhada ao Consenso de Washington. Por outro lado, a reintrodução da Filosofia no currículo da educação básica no Brasil foi um marco significativo para o desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes e o fortalecimento da democracia.

Os governos Lula e Dilma enfrentaram dificuldades para implementar a educação integrada, reflexo das divisões políticas e ideológicas do país. Apesar de serem rotulados como pertencentes à ala política de esquerda, os presidentes petistas não representaram uma ruptura significativa com o modelo econômico neoliberal, uma vez que permanece a situação de vulnerabilidade do ensino de Filosofia no Brasil. Nesse contexto, discorreu-se sobre a Reforma contra-curricular dos governos de Dilma Rousseff e Michel Temer, o que inclui as polêmicas da “Pátria Educadora”, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da Medida Provisória (MP) nº 746/2016. A influência das agendas neoliberal e conservadora, bem como a crise do ensino médio, também são discutidas. Como exemplo disso, tem-se o pacote de medidas capitais implementadas no governo Temer, que afetaram os direitos trabalhistas, e previdenciários e educacionais, em que se retira a obrigatoriedade do ensino de Filosofia e de outras disciplinas.

Além dos tópicos anteriores, falou-se sobre as mudanças introduzidas pela Lei 13.415/17, que aumentou a carga horária do ensino médio, criou itinerários formativos e permitiu parcerias com o setor privado. O efeito da lei trouxe as críticas em relação à falta de propostas para o ensino noturno, à ênfase na pedagogia por competências e à separação da educação profissional da educação básica, comprometendo a formação integrada dos estudantes.

A atual crise na educação, aliada à implantação da Política Nacional do Livro Didático (PNLD) para o ensino médio, tem levado à diluição das disciplinas e à desvalorização do conhecimento estruturado. A Reforma do Novo Ensino Médio impactou negativamente o ensino de Filosofia, com redução de carga horária e desvalorização da disciplina. Isso reflete uma disputa política e ideológica que visa substituir as disciplinas reflexivas e críticas por aquelas voltadas para a competição e o individualismo. Essa Reforma

reforçou uma aprendizagem por competências, negligenciando o pensamento crítico e atendendo aos interesses dos sistemas capitalistas desumanizados.

O Novo Ensino Médio trouxe desafios para o ensino de Filosofia, incluindo a potencial diluição dos conteúdos filosóficos em habilidades e competências, e a incerteza quanto à legalidade dos atuais professores. No entanto, a recente obrigatoriedade do ensino de Filosofia tem levado a avanços significativos, e a mobilização de alunos, professores e comunidade filosófica pode ajudar a enfrentar as ameaças às recentes conquistas no ensino de Filosofia. Adicionalmente, o contexto da Reforma do Ensino Médio e a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) contribuíram para a ausência do caráter institucional da disciplina, a falta de definição clara de seu status, a carência de programas obrigatórios e de recursos adequados.

A institucionalização da disciplina é um desafio significativo devido à variação de importância e obrigatoriedade da Filosofia ao longo do tempo. A BNCC carece de uma lista detalhada de componentes curriculares, o que gera incertezas sobre os conteúdos a serem ministrados. Além disso, a ausência de reconhecimento da Filosofia como componente curricular independente na BNCC compromete o ensino e a aprendizagem da disciplina. As competências e habilidades previstas na área de Ciências Humanas e Sociais não abordam diretamente o ensino de Filosofia, gerando dúvidas sobre a especificidade do ensino da disciplina.

A influência do Neoliberalismo na educação brasileira, enfatizando a privatização, os currículos padronizados e a aprendizagem baseada em competências foram alguns dos temas discutidos como parte da reflexão sobre os impactos das reformas na atuação do docente. Foram enfatizadas, também, as dificuldades enfrentadas pelos professores de Filosofia, incluindo a falta de reconhecimento, as condições precárias de trabalho, a baixa remuneração, a formação inadequada e o impacto dos ideais neoliberais na formação dos professores e nas oportunidades de carreira.

A conclusão da pesquisa destaca a imposição, a instabilidade, a vulnerabilidade e os desafios enfrentados no ensino de Filosofia nas escolas secundárias brasileiras, além da exacerbada influência neoliberal na educação, que promove a precarização do ensino e da docência, a radicalização política, somados à interrupção do ensino pela pandemia da COVID-19. Discutiu-se a transição para o ensino a distância, a redução da interatividade, os obstáculos ao desenvolvimento de competências filosóficas e o impacto na motivação e no bem-estar de alunos e docentes durante o isolamento social.

A disciplina de Filosofia, por falta de definição clara do estatuto disciplinar, a

ausência de programas obrigatórios e de recursos adequados e a perseguição política/ideológica dos professores de Filosofia representam desafios significativos. Além disso, os ideais neoliberais também influenciam a formação de professores, com impacto direto no papel dos educadores e introdução de mudanças curriculares que afetam as suas carreiras e oportunidades de emprego. Diante disso, entende-se que a atuação desse profissional é permeada por inúmeros aspectos além dos impactos das reformas educacionais, o que aponta para a necessidade de estudos que permitam priorizar outros recortes e expandir a discussão em torno da valorização do professor de Filosofia de ensino básico.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Dalton José. **A filosofia no ensino médio**: ambiguidades e contradições na LDB. Campinas – SP: Autores Associados, 2002.

ANDERSON, P. **Balanco do neoliberalismo**. In: GENTILI, P.; SADER, E. (Orgs.). Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. p. 9-23.

ANFOPE. **Manifesto contra a Medida Provisória n. 746/2016**. Disponível em [http://www.faced.ufba.br/sites/faced.ufba.br/files/manifesto\\_anfope\\_mp\\_12.10.2016r.pdf](http://www.faced.ufba.br/sites/faced.ufba.br/files/manifesto_anfope_mp_12.10.2016r.pdf) Acesso em 23 out.2023.

ANPOF (São Paulo) (org.). **A implementação do novo ensino médio**: um estudo preliminar sobre a presença da Filosofia nos currículos estaduais. 2022. Disponível em: [https://anpof.org.br/wlib/lib/download.php?arq=../arqs/grupos\\_trabalho/117.pdf&nome=Arquivo%2010.%20A%20presen%C3%A7a%20da%20Filosofia%20no%20p%C3%B3s-BNC%202021.pdf](https://anpof.org.br/wlib/lib/download.php?arq=../arqs/grupos_trabalho/117.pdf&nome=Arquivo%2010.%20A%20presen%C3%A7a%20da%20Filosofia%20no%20p%C3%B3s-BNC%202021.pdf). Acesso em: 28 maio 2023.

ARANHA, M.L.A. **História da Educação**. São Paulo, Moderna, 2002. RIBEIRO, M. L. História da Educação Brasileira. A Organização Escolar. Campinas, Autores Associados, 2003.

BARROSO, T. C. **Neoliberalismo e educação básica**: ideias sobre centralidade da educação básica ao novo paradigma de desenvolvimento. Cadernos Comunicações, Piracicaba, v. 1, n. 1, p. 70-81, 1996.

BATISTA, M. do S. X. **A política educacional brasileira no contexto da reforma do estado e do neoliberalismo**. Revista Educação em Questão, v. 9, p. 36-58, jan./jun. 1999.

BIANCHETTI, R. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BOBBIO, Noberto. **Liberalismo e democracia**. São Paulo: Brasiliense, 1998.

BOITO JR., Armando. **Reforma e crise política no Brasil**: os conflitos de classe nos governos do PT. Campinas: Ed. Unicamp/São Paulo: Ed. Unesp, 2018.

BRASIL. **Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, já alterada pela Lei 13.415/2017**. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm) Acesso em 23 Out.2023.

BRASIL. **Resolução ceb nº 3, de 26 de junho de 1998**. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03\\_98.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf) Acesso em 23 Out.2023.

BRASIL. **Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008**. Disponível em [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111684.htm#:~:text=L11684&t](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111684.htm#:~:text=L11684&t)

ext=LEI%20N%C2%BA%2011.684%2C%20DE%20,nos%20curr%C3%Adculos%20do%20ensino%20m%C3%A9dio.htm. Acesso em 23 Out.2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.** Brasília, DF, 2012. BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 3, DE 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF, 2018.

BRASIL. **Projeto de Lei n.º 6.840-A, de 2013a.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a jornada em tempo integral no ensino médio, dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio em áreas do conhecimento e dá outras providências. Brasília, 2013. Disponível em: [https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra;jsessionid=B44C4005776EE41477D661B720463355.proposicoesWeb?codteor=1295592&filename=Avulso+-PL+6840/2013](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=B44C4005776EE41477D661B720463355.proposicoesWeb?codteor=1295592&filename=Avulso+-PL+6840/2013). Acesso em: 20 de maio. 2023.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013b.** Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm). Acesso em: 20 de maio. 2023.

BRASIL, **Tribunal de Contas da União – TCU.** Relatório de Auditoria (Fiscalização nº 177/2013), Secretaria de Controle Externo da Educação, da Cultura e do Desporto (Secex Educação), Brasília, 2014.

BRASIL. **Pátria Educadora:** a qualificação do ensino básico como obra de construção nacional. Brasília, 2015. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2015/04/qualificacao-do-ensino-basicodocumento-para-discussao.pdf>. Acesso em: 06 maio. 2023.

BRASIL. **Comitê gestor balizará discussões da Base Curricular e sobre reforma do ensino médio.** Portal do MEC, 2016. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/211-noticias/218175739/37991-comite-gestor-balizara-discussoes-da-base-curricular-e-sobrerreforma-do-ensino-medio>. Acesso em: 15 maio. 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Versão Final Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília, 2017.

BRASIL. **Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017.** Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm) Acesso em 23 Out.2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em 07 maio. 2019.

BRASIL. MEC. **Caderno de especificações técnicas.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-brasil-profissionalizado/projetos-arquitetonicos-brasil-profissionalizado>. Acesso em: 26 nov. 2023.

CALIXTO, B.; RIBEIRO, M. **Bancos lucraram mais no governo Dilma do que nos**

**mandatos de FHC.** Época, Rio de Janeiro, 11 set 2014. Disponível em <https://epoca.globo.com/tempo/eleicoes/o-filtro/noticia/2014/09/principais-noticias-eleitorais-do-dia-11-de-setembro-de-2014.html>. Acesso em: 13 out. 2023.

CARDOSO, Tereza Fachada Levy. **As luzes da educação: fundamentos, raízes históricas e prática das Aulas Régias no Rio de Janeiro. 1756-1834.** Bragança Paulista: EDUSF, 2002. v.1.

CARTOLANO, Maria Teresa Penteado. **Filosofia no ensino de 2º Grau.** São Paulo: Cortez: Autores Associados. 1985.

CERLETTI, A. **O ensino de filosofia como problema filosófico.** Tradução de Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CONSORTE, Josildeth Gomes. **Culturalismo e educação nos anos 50: o desafio da diversidade.** Cadernos Cedes, [S.L.], v. 18, n. 43, p. 26-37, dez. 1997. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0101-32621997000200003>.

COSTA, Cruz. **Panorama da História da Filosofia no Brasil.** São Paulo: Cultrix, 1960.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal.** São Paulo: Boitempo, 2016.

DEITOS, R. A. **Economia e Estado no Brasil.** In: FIGUEIREDO, I. M. Z.; ZANARDINI, I, M. S.; DEITOS, R. A. (Orgs.) Educação, políticas sociais e Estado no Brasil. Cascavel: EDUNIOESTE; Curitiba: Fundação Araucária, 2008. p. 23-43.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os impactos nas políticas de regulação e avaliação da educação superior.** In: AGUIAR, M.; DOURADO, L. A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018.

FÁVERO, A. A. et al. **O ensino da filosofia no Brasil: um mapa das condições atuais.** Caderno Cedes, Campinas, vol. 24, n. 64, p. 257-284, set./dez. 2004.

FÁVERO, Altair Alberto; CEPPAS, Filipe; GONTIJO, Pedro Erginaldo; GALLO, Sílvio; KOHAN, Walter Omar. **O ensino da filosofia no Brasil: um mapa das condições atuais.** Cadernos Cedes, [S.L.], v. 24, n. 64, p. 257-284, dez. 2004. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0101-32622004000300002>.

FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias.** São Paulo: Expressão popular, 2018.

FREITAS, L. C. de. **Imperialismo e educação no Brasil: da ditadura militar às propostas educacionais da sociedade civil organizada na virada do milênio.** 2016. 329p. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. **Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado.** Educ. Soc., Campinas, v. 24, n. 82, p.

93-130, abr. 2003.

GALLINA, Simone F. S. **A disciplina de Filosofia e o Ensino Médio**. In: GALLO, Silvio; KOHAN, Walter Omar. (Orgs.). *Filosofia no Ensino Médio*. Rio de Janeiro; Petrópolis: Vozes, 2000.

GIDDENS, A. **A terceira via e seus críticos**. Tradução de R. Vinagre. Rio de Janeiro: Record, 2001b.

GIDDENS, A. **A terceira via: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia**. Tradução de M. L. X. de A. Borges. 4. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001a.

GIRON, G. R. **Políticas públicas, educação e neoliberalismo: o que isso tem a ver com cidadania?** *Revista de Educação, Campinas*, n. 24, p. 17-26, jun. 2008.

GOMES, Roberto. **A crítica da razão tupiniquim**. 11. ed. São Paulo: Ftd, 1994. Coleção prazer em conhecer.

HORN, Geraldo Balduino. **A presença da filosofia no currículo do ensino médio brasileiro**. In: GALLO, Sílvio; KOHAN, Walter Omar (Orgs.). *Filosofia no Ensino Médio*. Petrópolis: Vozes, 2000.

IMHOF, S. S.; ALMEIDA, M. L. **Políticas neoliberais e educação profissional a partir dos anos 1990**. In: VII Congresso Nacional de Educação: Formação de Professores, Complexidade e Trabalho Docente, 7., 2015, Curitiba. Anais... Curitiba, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2015. p. 1-15.

INSTITUTO ALIANÇA (Brasil). **Informações sobre o projeto: Núcleo de Trabalho, Pesquisas e Práticas Sociais**. In: INSTITUTO ALIANÇA (Brasil). Instituto Aliança. [S. l.], 10 maio 2023. Disponível em: [http://www.institutoalianca.org.br/projeto\\_ntpps.html](http://www.institutoalianca.org.br/projeto_ntpps.html). Acesso em: 20 nov. 2023.

KANT, I. **Crítica da razão pura**. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Coleção “Os Pensadores”).

KRAWCZKY, N. **Uma roda de conversa sobre os desafios do ensino médio**. DAYRELL, J. ; CARRANO, P.; MAIA, C. L. *Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014

LIBÂNEO, J. C. **O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres**. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LIMA, João Paulo Araújo Pimentel et al. **Avanço neoliberal: retrocesso na educação**. *Cocar*, [s. l.], v. 15, n. 32, p. 1-22, 01 maio 2021. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4248>. Acesso em: 23 maio 2023.

LIMA, K.R.S.; MARTINS, A.S. **Pressupostos, princípios e estratégias**. In: NEVES, L.M.W. (Org.). *A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005. p. 43-67.

LIMA, M.; MACIEL, S. L. **A reforma do Ensino Médio do governo Temer: corrosão do direito à educação no contexto de crise do capital no Brasil.** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro RJ v. 23, p. 1-25, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230058> Acesso em: 28 maio. 2023.

LINDBERG, Christian; LIMA, Maíra Rodrigues. **A presença da filosofia no novo ensino médio: algumas considerações iniciais.** Algumas considerações iniciais. 2022. Disponível em: [https://obsefis.wordpress.com/2022/12/02/a-presenca-da-filosofia-no-novo-ensino-medio-algumas-consideracoes-iniciais/#\\_ftn1](https://obsefis.wordpress.com/2022/12/02/a-presenca-da-filosofia-no-novo-ensino-medio-algumas-consideracoes-iniciais/#_ftn1). Acesso em: 28 maio 2023.

LOPES, E.; CAPRIO, M. **As influências do modelo neoliberal na educação.** Política e Gestão Educacional [on-line], Araraquara, v. 5, p. 1-16, 2008. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9152>. Acesso em: 14 out. 2023.

MARX, K. e ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista.** São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica.** São Paulo: N-1 edições, 2018.

MEC. **Novo Ensino Médio: perguntas e respostas.** perguntas e respostas. 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/40361-novo-ensino-medio-duvidas#:~:text=E%20o%20que%20s%C3%A3o%20os,poder%C3%A3o%20escolher%20no%20ensino%20m%C3%A9dio..> Acesso em: 09 out. 2023.

MEDEIROS, J. L.; PIRES, L. L. de A. **Formação de professores no contexto das políticas neoliberais: descaminhos para a formação unitária.** In: II Seminário do Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciências e Matemática, 2., 2014, Jataí. Anais... Jataí, IFG, 2014. p. 1-13.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. **Verbete Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.** Dicionário Interativo da Educação Brasileira – EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2001

MICHELS, M. H. **Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar.** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 406-423, set./dez. 2006.

MIRANDA, João Elter Borges. **O ultraliberalismo enquanto categoria conceitual.** Lavra Palavra, 2 dez. 2020. Disponível em: <https://lavrpalavra.com/2020/12/02/oultraliberalismo-enquanto-categoria-conceitual/>. Acesso em: 26 nov 2023.

MNEM. **Manifesto sobre a medida provisória (22/09/16):** Não ao esfacelamento do ensino médio. Disponível em <http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/movimento-nacional-em-defesa-do-ensino-medio-2/> Acesso em 23 out 2023.

MOLL, J.; GARCIA, S. Prefácio. DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. **Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

MORMUL, N. M.; MACHADO, M. C. G. RUI BARBOSA. **A educação brasileira: os**

pareceres de 1882. Cadernos de História da Educação, [S. l.], v. 12, n. 1, 2013. DOI: 10.14393/che-v12n1-2013-17. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/22909>. Acesso em: 8 out. 2023.

NACIF, P. G.; FILHO, P. **A educação brasileira na mira do obscurantismo e Estado mínimo**. In: FUNDAÇÃO PERSEU ABRAMO. Brasil: incertezas e submissão. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2019.

OLIVEIRA, D. B. (2016). **O Culturalismo Brasileiro**. Aufklärung: Revista De Filosofia, 3(1), p.103–118. <https://doi.org/10.18012/arf.2016.28387>

PAIM, A. **O estudo do pensamento filosófico brasileiro**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1979.

PAIM, A. **Como se caracteriza a ascensão do positivismo**. In: Revista Brasileira de Filosofia. São Paulo, vol. 30, no. 119, pgs. 259 seg, 1980.

PAIM, A. **A filosofia brasileira**. Lisboa: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa, 1991.

RAMOS, M.; PARANHOS, M. **Contrarreforma do ensino médio: dimensão renovada da pedagogia das competências?**. Retratos da Escola, [S. l.], v. 16, n. 34, p. 71–88, 2022. DOI: 10.22420/rde.v16i34.1488. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1488>. Acesso em: 20 maio. 2023.

RIBEIRO, Josenira; ROCHA, Fernanda; FREIRE, Newton. **A Experiência da Iniciação Científica no Ensino Médio a Partir das Aulas do Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais - NTPPS**. Florianópolis, 2019. Disponível em: [sinteseeventos.com.br](http://sinteseeventos.com.br)

ROCHA, A. P. **Educação no neoliberalismo: por uma América Latina submissa aos domínios do capital**. In: II Simpósio Estadual Lutas Sociais na América Latina, 2., Londrina. Anais... Londrina, UEL, 2006. p. 1-17.

ROCHA, Ronai Pires da. **Ensino de Filosofia e currículo**. Petrópole: RJ, Vozes, 2008.

ROMANELLI, O. **História da educação no Brasil 1930-73**. Petrópolis, Vozes, 1978;

ROUSSEFF, Dilma. **Íntegra do discurso de posse da presidente Dilma Rousseff no Congresso**. Câmara dos Deputados. Brasília: 01 jan. 2015. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/448217-integra-do-discurso-de-posse-da-presidente-dilma-rousseff-no-congresso/>. Acesso em: 23 de maio. 2023.

SANTOS, Maria C. L. dos. **Maria Antônia: uma rua na contramão**. São Paulo: Studio Nobel, 1999.

SANTOS, Thiago Ferreira dos. **Panorama Histórico Da Filosofia No Brasil: da chegada dos jesuítas ao lugar da filosofia brasileira na atualidade**. Seara Filosófica, Pelotas, n. 12, p. 113-127, inverno 2016.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SCHMITZ, Egídio. 1994. **Os Jesuítas e a Educação**. São Leopoldo – RS: Unisinos, 1994. SEDUC. Proposta de organização curricular em escolas de Tempo Integral. 2016. Disponível em: [https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2018/09/proposta\\_organizacao\\_curricular.pdf](https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2018/09/proposta_organizacao_curricular.pdf). Acesso em: 26 nov. 2023.

SILVA, João Pedro Ferreira da; B. FILHO, Francisco Evaldo Alves; SOUSA, Joeline Rodrigues de. **A (De)Formação E Os Interesses Dominantes Nos Avanços Ultraliberais Na Educação**. 2023. Disponível em: [https://www.niepmarx.blog.br/MM/MM2023/AnaisMM2023/17\\_MM2023\\_IDENT.pdf](https://www.niepmarx.blog.br/MM/MM2023/AnaisMM2023/17_MM2023_IDENT.pdf). Acesso em: 26 nov. 2023.

SIMÕES, C. A. **Vozes dissonantes na reforma do ensino médio**. Disponível em: <https://goo.gl/U1SIHA>, Acesso em: 14 out. 2016.

SUPLICY, E.; MARGARIDO NETO, B. **Políticas Sociais: o Programa Comunidade Solidária e o Programa de Garantia de Renda Mínima**. Planejamento e Políticas Públicas, n. 12, jun./dez. 1995.

TARLAU, Rebecca & MOELLER, Kathryn. **O consenso por filantropia: como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil**. Currículo sem Fronteiras, v. 20, n. 2, mai./ago. 2020. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol20iss2articles/tarlaumoeller.html>. Acesso em 23 de maio. 2023.

TORRES, João Camilo de Oliveira, 1915-1973. **O positivismo no Brasil** [recurso eletrônico] / João Camilo de Oliveira Torres. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2018. – (Coleção João Camilo de Oliveira Torres; n. 5 e-book).

VELEZ-RODRIGUEZ, Ricardo. **Panorama da filosofia brasileira**. 1993. Disponível em: [https://www.academia.edu/13248678/PANORAMA\\_DA\\_FILOSOFIA\\_BRASILEIRA](https://www.academia.edu/13248678/PANORAMA_DA_FILOSOFIA_BRASILEIRA). Acesso em: 18 abr. 2023.

ZIBAS, D. M. L. **Refundar o Ensino Médio? Alguns antecedentes e atuais desdobramentos das políticas dos anos de 1990**. Educ. Soc., Campinas, v. 26, n. 92, p. 1067-1086, Especial – Out. 2005.