

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: GESTÃO E PLANEJAMENTO**

RAFAEL DE BARROS

**REFORMA DO ENSINO MÉDIO E BASE NACIONAL COMUM
CURRICULAR: SUJEITOS, CONTRADIÇÕES E IMPACTOS SOBRE
O LUGAR DA FILOSOFIA NO CURRÍCULO**

**JACAREZINHO- PR
2021**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: GESTÃO E PLANEJAMENTO**

**REFORMA DO ENSINO MÉDIO E BASE NACIONAL COMUM
CURRICULAR: SUJEITOS, CONTRADIÇÕES E IMPACTOS SOBRE
O LUGAR DA FILOSOFIA NO CURRÍCULO**

RAFAEL DE BARROS

**JACAREZINHO- PR
2021**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO BÁSICA
LINHA DE PESQUISA: GESTÃO E PLANEJAMENTO**

**REFORMA DO ENSINO MÉDIO E BASE NACIONAL COMUM
CURRICULAR: SUJEITOS, CONTRADIÇÕES E IMPACTOS SOBRE
O LUGAR DA FILOSOFIA NO CURRÍCULO**

Dissertação apresentada por Rafael de Barros, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Norte da Paraná, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação Básica.

Orientador(a): Prof. Dr. Antônio Carlos de Souza.

JACAREZINHO- PR
2021

Ficha catalográfica elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UENP

BB277r Barros, Rafael de
REFORMA DO ENSINO MÉDIO E BASE NACIONAL COMUM
CURRICULAR: SUJEITOS, CONTRADIÇÕES E IMPACTOS SOBRE O
LUGAR DA FILOSOFIA NO CURRÍCULO / Rafael de Barros;
orientador Antônio Carlos de Souza - Jacarezinho,
2021.
126 p.

Dissertação (Mestrado Profissional em PPED) -
Universidade Estadual do Norte do Paraná, Centro de
Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós
Graduação em Educação, 2021.

1. Educação. 2. Políticas Educacionais. 3.
Currículo. 4. Ensino de Filosofia. I. Carlos de
Souza, Antônio, orient. II. Título.

RAFAEL DE BARROS

**REFORMA DO ENSINO MÉDIO E BASE NACIONAL COMUM
CURRICULAR: SUJEITOS, CONTRADIÇÕES E IMPACTOS SOBRE
O LUGAR DA FILOSOFIA NO CURRÍCULO**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Antônio Carlos de Souza – UENP

Prof. Dr. Fábio Antônio Gabriel – SEED/PR

Prof. Dr. Flávio Massami Martins Ruckstadter – UENP

26 de março de 2021

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à minha amiga, esposa e companheira de todas as horas Renata Ferreira da Silva, que me provocou e incentivou a sair de minha zona de conforto e enfrentar o desafio que é a pesquisa acadêmica.

Agradeço à Sofia, filha e motivo pelo qual vivo e me dedico à pesquisa em educação, uma vez preocupado com o futuro de sua formação e da Educação Pública, fundamental na formação de todos nós, classe trabalhadora.

Agradeço aos familiares e em especial ao amigo Jefferson Luiz Schafranski da Silva que me serviu de interlocutor nos debates sobre a filosofia e seu futuro na Educação Básica.

Agradeço à Educação Pública, que a despeito dos projetos de sucateamentos que vem sendo vítima, me possibilitou o acesso aos bens culturais e o ingresso na Pós-Graduação.

Agradeço ao meu orientador, Professor Doutor Antônio Carlos de Souza, cuja carreira me inspira desde minha graduação em Filosofia, na Universidade Estadual do Norte do Paraná-UENP, finalizada em 2013.

Agradeço aos demais familiares por me servirem de rede de apoio e incentivo nos momentos de desânimo.

Os agradecimentos se estendem aos demais membros do corpo docente, aos integrantes da coordenação e aos estagiários do Programa de Pós-Graduação em Educação Básica da Universidade Estadual do Norte da Paraná, por estarem sempre prontos à escuta e ajuda.

“Odeio os indiferentes. Creio, como Frederico Hebbel, que “Viver quer dizer tomar partido”. Não podem existir os que são apenas *homens*, estranhos à cidade. Quem vive verdadeiramente não pode não ser cidadão, assumir um lado. Indiferença é apatia, parasitismo, velhacaria, não é vida. Por isso odeio os indiferentes”.

(Antônio Gramsci, 11 de fevereiro de 1917)

BARROS, Rafael. **REFORMA DO ENSINO MÉDIO E BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: SUJEITOS, CONTRADIÇÕES E IMPACTOS SOBRE O LUGAR DA FILOSOFIA NO CURRÍCULO**. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação Básica) – Universidade Estadual do Norte do Paraná. Campus Jacarezinho. Orientador: Antônio Carlos de Souza. Jacarezinho, 2020.

RESUMO

Esta pesquisa tem como tema o lugar da filosofia no currículo do Novo Ensino Médio, levado a efeito pela Lei 13.415/17 e Base Nacional Comum Curricular para a etapa do Ensino Médio, e objetiva compreender os processos de debate, embates políticos e conflitos de interesse de classes que nortearam os processos decisórios referentes às políticas públicas educacionais nas reformas atuais, assim como seus impactos na organização escolar e o lugar da filosofia no currículo de Novo Ensino Médio. Parte-se do pressuposto que as políticas públicas para a educação são o resultado de múltiplas determinações e de uma visão materialista e histórica da educação em seu conjunto e do lugar da filosofia no currículo da educação brasileira ao longo de sua história, dessa forma, há necessidade de compreender os processos e impactos das reformas atuais, sobretudo sobre a filosofia e seu lugar no currículo, busca-se evidenciar os interesses, contradições, conflitos e sujeitos que participaram dos debates, formulações e, que estão à testa dos movimentos de implementação de tais reformas, assim com movimentos de resistência às atuais políticas empreendidos pela Anpof e Anped. Para tanto, realizou-se uma análise documental com ênfase na Lei 13.415/17, no PL 6.840/13, na MP 746/16 e da versão da BNCC que versa sobre a etapa do Ensino Médio, assim como pareceres, ofícios e demais contribuições aos debates, vindos dos mais diversos setores, realizou-se, também, análise bibliográfica, buscando compreender o lugar da filosofia no currículo da educação brasileira ao longo de sua história e pesquisas recentes sobre o tema da reforma do Ensino Médio e BNCC-EM. Nota-se, dessa forma, que as atuais reformas alinham-se à propostas de Organismos Multilaterais, que agem a partir de Consultorias em Fundações Privadas brasileiras, que influenciam na educação desde a década de 1990 e que, ligadas aos interesses das classes economicamente dominantes, buscam atender as demandas ligadas ao capital, pela via da recomendação e incentivo da formação por habilidades e competências e formação técnico profissional, nesse contexto a reflexão filosófica e, portanto, o ensino de filosofia e seu lugar no currículo torna-se secundário, implicando em retrocessos no campo das políticas curriculares. Buscando formas de enfrentamento e ações propositivas aos processos reformistas em andamento, apresentamos, como apêndice, ao final dessa pesquisa a proposta de um curso de extensão a ser ministrado aos professores da rede básica pública de ensino do Estado do Paraná com o objetivo de socializar os resultados da pesquisa e promover o debate acerca das reformas educacionais atuais e seus impactos, sobretudo sobre o currículo e o lugar reservado à filosofia em seu interior.

Palavras-chave: Reforma do Ensino Médio. Base Nacional Comum Curricular. Currículo. Ensino de Filosofia.

BARROS, Rafael. **REFORM OF HIGH SCHOOL AND COMMON NATIONAL BASIC CURRICULUM: SUBJECTS, CONTRADICTIONS AND IMPACTS ON THE PLACE OF PHILOSOPHY ON THE CURRICULUM.** Nº 126 p. Dissertation (Master in Basic Education) – State University of North Paraná. Supervisor: Antônio Carlos de Souza. Jacarezinho, 2021.

ABSTRACT

This research has as its theme the place of philosophy in the curriculum of the New High School, carried out by Law 13.415 / 17 and Common Base National Curriculum for the High School stage, and aims to understand the processes of debate, political clashes and conflicts of interest of classes that guided the decision-making processes regarding educational public policies in current reforms, as well as their impacts on school organization and the place of philosophy in the New High School curriculum. It is assumed that public policies for education are the result of multiple determinations and a materialistic and historical view of education as a whole and of the place of philosophy in the curriculum of Brazilian education throughout its history. The need to understand the processes and impacts of current reforms, especially on philosophy and its place in the curriculum, we seek to highlight the interests, contradictions, conflicts and subjects who participated in the debates, formulations and who are at the forefront of movements for implementing such reforms, as well as movements of resistance to the current policies undertaken by Anpof and Anped. To this end, a documentary analysis was carried out with an emphasis on Law 13.415 / 17, PL 6.840 / 13, MP 746/16 and the BNCC version that deals with the High School stage, as well as opinions, letters and other contributions to the debates, coming from the most diverse sectors, bibliographic analysis was also carried out, seeking to understand the place of philosophy in the Brazilian education curriculum throughout its history and recent research on the theme of the reform of High School and BNCC-EM. It is noted, therefore, that the current reforms are in line with the proposals of Multilateral Organisms, which act based on Consultancies in Brazilian Private Foundations, which have influenced education since the 1990s and which, linked to the interests of the economically dominant classes, seek to meet the demands related to capital, through the recommendation and encouragement of training by skills and competences and professional technical training, in this context the philosophical reflection and, therefore, the teaching of philosophy and its place in the curriculum becomes secondary, implying in setbacks in the field of curriculum policies. Searching for ways of coping and propositional actions to the reform processes in progress, we present, as an appendix, at the end of this research the proposal of an extension course to be taught to teachers of the public basic education network of the State of Paraná with the objective of socializing students. research results and promote the debate about current educational reforms and their impacts, especially on the curriculum and the place reserved for philosophy within it.

Keywords: High School Reform. Common National Curriculum Base. Resume. Philosophy teaching.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	O ENSINO DE FILOSOFIA NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: DOS JESUITAS À LEI 11.684/2008	16
2.1	A FILOSOFIA NA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR: DO <i>RATIO STUDIORUM</i> ÀS LEIS DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL.....	18
2.2	A FILOSOFIA NAS LEIS DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL: CONTRADIÇÕES E DESAFIOS.....	30
3	A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	45
3.1	A LEI 13.415/17 E O “NOVO” ENSINO MEDIO	46
3.2	A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR ENSINO MÉDIO	64
4	OS CAMPOS DE DISPUTA NA ELABORAÇÃO, APROVAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO CURRICULAR DO “NOVO” ENSINO MEDIO	74
4.1	A CONCEPÇÃO E ATUAÇÃO DA CLASSE DOMINANTE: REFORMISMO, PRIVATISMO.....	75
4.2	OS MOVIMENTOS DE RESISTÊNCIA DAS ORGANIZAÇÕES DA CLASSE TRABALHADORA: TEORIA E PRÁTICA	90
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	104
	REFERÊNCIAS DOCUMENTAIS	106
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	108
	APÊNDICE.....	117

1 INTRODUÇÃO

Com a consolidação do processo de impeachment da Ex-Presidente Dilma Rousseff, em 31 de agosto de 2016, assume, em seu lugar seu Vice-Presidente Michel Temer. Com a posse de Temer observa-se um processo que redireciona a política brasileira no sentido do alinhamento e enquadramento das políticas públicas brasileiras aos padrões neoliberais propostos por Organismos Multilaterais. Nesse cenário as políticas públicas voltadas à manutenção e atendimento dos direitos civis fundamentais, dentre esses o direito à educação, sofrem profundas alterações.

Com a mudança na postura político-econômica do executivo, assume-se como fundamental e urgente a mudança na educação, tendo em vista melhorar o desempenho dos estudantes brasileiros nas avaliações externas, como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) e, com isso, a posição do Brasil no Ranking da Educação Mundial, assim como redirecionar o processo formativo na direção do atendimento das demandas geradas pela economia;

Nesse contexto, é recolocado em debate o PL 6.840/13, que versava sobre a necessidade de promover uma reforma no Ensino Médio brasileiro. Com a retomada dos debates a respeito da necessidade de uma reforma nessa etapa da Educação Básica, o PL 6.840/13 é convertido na MP 746 publicada em 23 de setembro de 2016, vindo a ser homologada na forma na Lei 13.415/2017.

A MP 746/16, assim como a Lei 13.415/17 foram marcadas por processos de debates, embates e resistência, sobretudo no que diz respeito ao caráter autoritário da reforma, que se deu pelo uso da Medida Provisória, e ao interesse mercadológico inerente à proposta do “Novo Ensino Médio”.

É, também, nesse contexto que se deram as discussões sobre a produção e implementação da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio (BNCC-EM), homologada em 14 de dezembro de 2018. A proposta apresentada pelo Ministério da Educação foi objeto de disputa, debates, embates e conflitos de interesses de classe, sendo, também, alvo de muitos apontamentos e críticas, dentre essas podemos mencionar as críticas ao processo de formulação e debate de seu texto, a crítica com relação ao posicionamento pedagógico apresentado e

sua adoção pela perspectiva da educação como promotora de Competências e Habilidades, apresentados em seu texto, na forma de direitos de aprendizagem.

Dentre as várias alterações na estrutura do Ensino Médio trazidos pela Lei 13.415/17 e Base Nacional Comum Curricular, chamou-nos a atenção a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9394/96 pela Lei 13.415/17, especificamente a incorporação à LDB do Artigo 35-A, que em seu §2 afirma que: A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia (BRASIL, 2017), sendo revogada a Lei 11.684/08, que versava sobre a obrigatoriedade do ensino disciplinar da filosofia e sociologia em todas as séries do ensino médio, apresentando em seu lugar um texto que não especifica a forma de tratamento da filosofia, sociologia, arte e educação física, apontando, genericamente, como obrigatórios seus estudos e práticas.

Dessa modo, esta pesquisa buscou compreender o lugar da filosofia no currículo do Novo Ensino Médio levado a efeito pela Lei 13.415/17 e Base Nacional Comum Curricular para a etapa do Ensino Médio, assim como os processos de debate, embates políticos e conflitos de interesse de classes que nortearam os processos decisórios referentes às políticas públicas educacionais nas reformas atuais, buscando evidenciar os interesses, contradições, conflitos e sujeitos que participaram dos debates, formulações e que, atualmente, vem se colocando à frente dos movimentos de implementação das reformas.

Para tanto, parte-se do pressuposto que as políticas públicas para a educação são o resultado de múltiplas determinações e de uma visão materialista, histórica e dialética da educação em seu conjunto e do lugar da filosofia no currículo da educação brasileira ao longo de sua história. Assim, procedemos pela via da análise documental com ênfase na Lei 13.415/17, no PL 6.840/13, na MP 746/16 e da versão da BNCC que versa sobre a etapa do Ensino Médio, assim como os documentos, pareceres, ofícios e notas, encaminhadas na forma de contribuição nas audiências públicas pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) e Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia (Anpof) como forma de denúncia dos processos decisórios verticalizados, e marcados pela ausência de debates sobre o conteúdo dos textos de ambos os documentos.

Buscou-se, nessas fontes primárias, manifestações dos interesses dos grupos, sujeitos e classes que protagonizaram os debates, e seus impactos sobre a definição das políticas de currículo e ensino de filosofia. Buscou-se, ainda, pela via da análise bibliográfica, compreender o lugar ocupado pela filosofia no currículo da educação brasileira ao longo de sua história, em trabalhos de referência sobre o tema, assim como ferramentas de análise dos documentos norteadores das reformas atuais em pesquisas recentes disponíveis no Banco de Teses e Dissertações da Capes, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e no Portal de Periódicos CAPES/MEC, foram levadas em consideração as pesquisas publicadas entre os anos de 2017 a 2021.

Visando o atendimento do objetivo geral dessa pesquisa, a saber: compreender o lugar da filosofia no currículo do Novo Ensino Médio, assim como os processos de debate, embates políticos e conflitos de interesse de classes que nortearam os processos decisórios referentes às políticas públicas educacionais nas reformas atuais, evidenciando os interesses, contradições, conflitos e sujeitos que participaram dos debates, formulações e que, atualmente, vem se colocando à frente dos movimentos de implementação das reformas, esta pesquisa se organizou em três partes com objetivos específicos.

O primeiro objetivo específico foi o de compreensão dos processos históricos, materiais de produção das políticas educacionais para o currículo ao longo da história da educação brasileira, compreendendo-os como multideterminados, assim como suas consequências ao ensino de filosofia. Nesse sentido, apresentou-se na primeira etapa da pesquisa uma breve historiografia do ensino de filosofia, buscando evidenciar os processos de conflito de interesse de classe que permearam as decisões curriculares a seu respeito e que marcaram a produção das Políticas Públicas Educacionais em cada recorte histórico. Os resultados dessa etapa da pesquisa são apresentados no capítulo “*O ENSINO DE FILOSOFIA NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: DOS JESUITAS À LEI 11.684/2008*”. Buscou-se, sobretudo nas pesquisas realizadas por Alves (2002), Cartolano (1985), Mendes (2008), Saviani (2010), Pupin (2006) etc., os referenciais para compreensão do lugar assumido, historicamente, pela filosofia na educação brasileira ao longo de sua história e seus debates e contradições.

O segundo objetivo específico foi de compreender quais as mudanças trazidas pela Lei 13.415/17 e Base Nacional Comum Curricular para a Etapa do Ensino Médio, para o ensino de filosofia e seu lugar no currículo, e apontar em que medida as reformas atuais se apresentam como continuidade dos movimentos de embate político, ideológico, de classe, que marcam as políticas públicas educacionais. Os resultados dessa etapa da pesquisa são apresentados sob o título: “*A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR*”. Para isso, optou-se pela análise documental levando em consideração três categorias de análise: 1ª. que documentos precederam e embasaram a Lei 13.415/17 e BNCC-EM; 2ª. quais interesses estão intrínsecos aos conteúdos dos documentos e; 3ª. quais as consequências práticas da Reforma do Ensino Médio para o currículo dessa etapa da Educação Básica, sobretudo para o ensino de filosofia.

A análise dos documentos e de seus percursos de formulação aponta para a defesa de interesses estranhos à educação gratuita, laica, democrática, de qualidade e socialmente referenciada, o que faz, tanto da Lei 13.415/17 quanto da BNCC-EM projetos oriundos de classes não populares e que não dialogam com as demandas e interesses dessas. Conclui-se, nessa etapa da pesquisa, que a “Reforma do Ensino Médio” e a BNCC-EM representam um ataque à educação, sobretudo a Educação Pública, e ao ensino de filosofia em específico, implicando retrocessos dos direitos adquiridos como resultado de embates referentes às décadas de 80 e 90 para a obrigatoriedade da oferta curricular da disciplina. Tomou-se como referência, principalmente, os documentos em análise e as leituras críticas do tema realizadas por Branco (2018), Lima; Maciel (2018), Pereira (2019), Silva (2018), etc.

O terceiro objetivo específico foi compreender este movimento de conflitos, disputas e contradições, tendo em vista identificar seus sujeitos, grupos, classes, pressupostos e interesses, sejam de manutenção do estado atual de coisas, levada a cabo pela classe dominante, ou resistência, a partir da análise teórica e prática política da classe trabalhadora, especificamente dos estudantes e docentes. Dessa forma, investigou-se os agentes que estiveram a testa dos processos reformistas propostos. O resultado dessa etapa da pesquisa é apresentado no capítulo “OS

CAMPOS DE DISPUTA NA ELABORAÇÃO, APROVAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO CURRICULAR DO “NOVO” ENSINO MÉDIO”.

Observou-se, com essa etapa da pesquisa, que os principais agentes do debate, sendo entendidos como pessoas individuais ou grupos, associações ou representações possuem ligações e interesses alinhados ao capital financeiro, buscando motivar e direcionar as políticas públicas em geral, e educacionais em particular, no sentido do atendimento dos interesses e demandas do capital. Não obstante, observou-se a ação de grupos populares, associações estudantis, de pesquisadores, Instituições de Ensino Superior, principalmente públicas, participando desses debates, denunciando os silenciamentos, apontando as contradições e opondo resistência aos processos decisórios verticalizados.

Apointa-se, ainda, a grande permeabilidade e capacidade de articulação entre o público e privado por meio de nomeações, consultorias, participações de sujeitos que atuaram e continuam atuando, hora no público, hora no privado, direcionando as ações do Estado no sentido do atendimento das demandas da classe economicamente dominante, ações que influenciaram e continuam influenciando no processo de implementação das reformas via oferta, produção e venda de guias de implementação. Utilizou-se nessa etapa da pesquisa os levantamentos realizados e as análises dos processos e debates, apresentados principalmente nas pesquisas de Andrade (2016), Caetano (2019a, 2019b) Cássio (2019), Gonçalves (2020), Pronko (2015) etc.

Por fim, partindo do pressuposto que as reformas atuais representam retrocessos no tocante das políticas curriculares para o ensino de filosofia, que as políticas educacionais reformistas atuais encontram entre seus agentes formuladores sujeitos externos à educação e ligados aos interesses e demandas do capital, que o processo de debate imprime os interesses dos grupos de capital privado e suas demandas ao texto, tanto da Lei 13.415/17 quanto da BNCC-EM e procuraram silenciar professores, gestores, pesquisadores e alunos dessa etapa da educação básica, não reconhecendo e legitimando seus movimentos de resistência e oposição ao proposto, e cumprir a dimensão política da pesquisa em educação, no sentido de promover ações propositivas, apresenta-se na forma de apêndice, o curso de extensão intitulado “Ensino Médio: uma construção coletiva, crítica e consciente para o ensino de filosofia”.

O curso de extensão objetiva contribuir para o conhecimento dos docentes da Educação Básica acerca dos processos de elaboração e aprovação da reforma do Ensino Médio e da Base Nacional Comum Curricular Ensino Médio – BNCC-EM, assim como debater os impactos das reformas atuais na formulação do currículo do Ensino Médio e suas reverberações para a filosofia e seu ensino.

2 O ENSINO DE FILOSOFIA NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: DOS JESUITAS À LEI 11.684/2008

A concepção de mundo, o método de análise e a práxis que fundamenta nossa compreensão da história da educação e, especificamente da história do ensino de filosofia no Brasil, é aquele enunciada por Marx e Engels em seu Manifesto Comunista, em 1848. Segundo os filósofos, a história, compreendida como produção material resultante de relações dialéticas entre a homem-natureza-necessidade, é marcada por relações de conflito, de modo que as classes que compõe a sociedade determinam sua forma de organização social a partir dos conflitos que travam em busca de satisfação de seus próprios interesses, em síntese, “A história de todas as sociedades até hoje existentes é a história das lutas de classes” (MARX; ENGELS, 2010, p. 40).

Esta concepção de mundo parte do princípio de que a realidade se produz e é produzida na dialeticidade e dinamicidade, tendo como força motriz o conflito, os interesses, a luta de classes que, como consequência, ou transforma ou mantém a realidade. No modo de produção capitalista, na forma de Estado liberal, tal luta é o que possibilita às classes trabalhadoras oporem-se à manutenção do estado atual de coisas da classe dominante, reformista e ideológica, na busca de sua superação. É na produção material da existência humana, nas suas diversas dimensões, econômica, política, social, estética etc., que se produz a realidade humana.

Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião ou pelo que se queira. Mas eles mesmos começam a se distinguir dos animais tão logo começam a produzir seus meios de vida, passo que é condicionado por sua organização corporal. Ao produzir seus meios de vida, os homens produzem, indiretamente, sua própria vida material (MARX; ENGELS, 2007, p. 87).

Dessa forma, os processos de humanização e hominização não se dão naturalmente, com o desenvolvimento de uma natureza dada *a priori*, mas são o resultado das determinações materiais e ações humanas, em relação dialética, com a capacidade de produção, isto é, de modificação consciente de tais determinações, tendo em vista o atendimento de necessidades fundamentais à existência humana num dado período de seu desenvolvimento histórico. É, nesse

processo de produção material dos seus meios de sobrevivência, que o homem produz as condições de sua própria humanidade, no sentido moral, estético, político, filosófico e científico.

Dessa forma, é neste processo de criação das condições materiais de sua existência, em um determinado modo de produção e organização social relativos a um período específico de sua existência histórica, que está inserida a educação que, no modo de produção capitalista marcado pela divisão social em classes econômicas antagônicas, de divisão social do trabalho, de propriedade privada, torna-se objeto e campo de disputa, sendo utilizada como ferramenta de manutenção do estado atual de coisas, conforme os interesses das classes dominantes ou de possibilidade de produção de uma nova consciência e ação, no sentido de compreender, intervir e transformar a realidade, somente possível a partir da ação da classe trabalhadora.

A produção de ideias, de representações, da consciência, está, em princípio, imediatamente entrelaçada com a atividade material e com o intercâmbio material dos homens, com a linguagem da vida real. [...] Os homens são os produtores de suas representações, de suas ideias, assim por diante, mas os homens reais, ativos, tal como são condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e pelo intercâmbio que a ele corresponde, até chegar às suas formações mais desenvolvidas. A consciência não pode jamais ser outra coisa que o ser consciente, e o ser dos homens é o seu processo de vida real (MARX; ENGELS, 2007, p. 93-94).

É a partir da compreensão da educação como objeto e campo de disputa de interesses de classe, que buscamos analisar a filosofia e seu ensino na história da educação brasileira, compreendemos a educação e a filosofia como inseridas no movimento histórico de conflito de interesse, de contradições, de luta pela produção e reprodução de uma determinada humanidade, marcada pelos determinantes de suas formas de organização de produção material, em suma, sua economia, política, direito, educação etc.

2.1 A FILOSOFIA NA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR: DO *RATIO STUDIORUM* ÀS LEIS DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL

A educação no Brasil colônia tem suas origens com a Ordem religiosa Companhia de Jesus, conhecida como Jesuítas, e se dá no contexto do movimento de expansão do mercantilismo, do processo de colonização e da necessidade política e econômica da educação dos povos nativos, os indígenas. A ação dos Jesuítas, no contexto de colonização, pode ser entendida como fundamental à realização dos interesses materiais que serviram de plano de fundo ao projeto colonialista português.

Para além dos interesses dos dirigentes, o historiador português Vitorino de Magalhães Godinho (1968, pp.84-85) propõe uma explicação objetiva para a expansão ultramarina. Para tanto sugere a correlação entre duas séries de fatos, a primeira ligada a carência e necessidade da sociedade portuguesa do século XV em termos de cereais, ouro, especiarias, mão de obra, alargamento da pesca, domínio do mercado dos têxteis, aumento da receita das casas senhoriais; a segunda ligada às potencialidades contidas em áreas de ultramar como, Marrocos, arquipélagos atlânticos, incluídas as Ilhas Canárias, Guiné, Índia e Brasil (SAVIANI, 2010, p. 29-30).

Pode-se perceber, dessa forma, que os processos de colonização não se deram pela sorte ou acaso, mas derivam dos esforços de uma dada classe que, economicamente dominante, buscava suprir suas necessidades materiais e manter sua posição de exploração e controle. Vale ressaltar que quando se fala de classe dominante nesse contexto, não se trata necessariamente da burguesia, visto que “Portugal atrasou-se, do ponto de vista do desenvolvimento capitalista, em relação aos demais países europeus” (SAVIANI, 2010, p. 30).

Nesse contexto, para que os processos de exploração das terras colonizadas pudessem ser levados a efeito, o processo de colonização, juntamente com a força física, necessitava da força ideológica materializada na educação, pela catequização e aculturação, que se dava basicamente via da conversão dos nativos à religião cristã-católica, contribuindo, assim, para a formação de uma consciência colaborativa por parte dos povos nativos.

Em verdade a emergência da educação como um fenômeno de aculturação tinha na catequese a sua ideia-força, o que fica claramente formulado no Regimento de Dom João III estatuído em 1549 e que continha as diretrizes a serem seguidas e implementadas na colônia brasileira pelo primeiro governo geral (SAVIANI, 2010, p. 31).

A educação tinha como centro a religião cristã-católica, e os ideais de subserviência, passividade e lealdade a ela intrínsecos. Não obstante, devido ao perigo das novas ideias nascidas da Reforma Protestante, na Europa, e o risco de sua presença nas colônias, os Jesuítas elaboraram seu plano de estudos, denominado *Ratio Studiorum*, publicado em 1599. No *Ratio Studiorum*, a filosofia e seu ensino, de base aristotélico-escolástica, exerceram uma papel político fundamental, no sentido de ser a ferramenta de reprodução e justificação, através de regras rígidas, da inculcação, nos povos nativos e nos colonos, pelos diversos espaços sociais, da moralidade cristã católica e da obediência à Coroa.

O currículo praticado pelos jesuítas estava baseado no *Ratium Studirum*, documento da Companhia de Jesus que servia como bases doutrinarias e a opção curricular se justificava pelo objetivo que a Companhia de Jesus tinha: evangelizar através da educação (SANTOS; FILHO; BALDAN, 2014, p.72).

No caso específico da filosofia, as regras faziam prescrições claras relacionadas ao conteúdo dos pensamentos filosóficos de Aristóteles e Santo Tomás de Aquino, que deveriam ser as referências fundamentais, tanto do ponto de vista teórico como no que diz respeito ao comportamento e postura dos professores de humanidades: “A cultura filosófica passa a ser mero comentário teológico, fundada especialmente na renovação da escolástica aristotélica” (CARTOLANO, 1985, p. 20). Assim, o modelo de educação era altamente disciplinar, de sujeição das classes subalternas e afirmação do poder das classes dominantes, os colonizadores. Neste contexto, a filosofia assumiu caráter moralizante, de instrução de comportamento.

De modo geral, cabia ao aluno receber e memorizar o conhecimento pronto e acabado transmitido pelo professor para que pudesse ser bom súdito, recebendo, com base em uma concepção essencialista, os valores, o correto modo de agir e a mais adequada forma de ação política. É esse conhecimento que, de acordo com o pensamento tomista, do qual a Igreja nesse

período é a mais fiel conservadora e divulgadora, ajudaria o homem a se reencontrar com sua verdadeira essência e garantir a salvação de sua alma (BELIERI; SFORNI, 2013, p. 03).

Porém, antes do *Ratio Studiorum*, a filosofia já fazia parte da atividade educacional jesuítica, inclusive com um curso específico de filosofia que funcionou a partir de 1572, em “caráter experimental”, na formação de quadros eclesiásticos. A organização curricular do curso de filosofia se deu “por meio de um conjunto de regras, racionalmente estruturadas, que viabilizava a formação inteiramente Cristã que se elaborava e se professava na época” (SILVA, 2012, p. 172). Ou seja, “no Brasil os cursos de filosofia e teologia eram, na prática, limitados à formação dos padres catequistas” (SAVIANI, 2010, p. 56), fato que demonstra o caráter elitista da educação brasileira, desde suas origens, assim, “enquanto a elite recebia uma educação erudita, os demais continuavam desprovidos do conhecimento sistematizado. (BELIERI; SFORNI, 2013, p. 03).

Porém, essa concepção de educação, de filosofia, fundamentalmente metafísica, de base aristotélico-tomista, a serviço da igreja cristã católica e da Coroa, sofreu interferência no século XVIII, dentro do movimento das reformas pombalinas e da influência do movimento iluminista europeu. Tais movimentos produziram um conjunto de conflitos de interesse, de base econômica, envolvendo a Igreja católica e a Coroa. No âmbito cultural, incluindo a educação, a influência religiosa, capitaneada pelos Jesuítas, passa a ser substituída por uma visão de mundo influenciada pelo iluminismo. “A penetração das novas ideias, de influência iluminista, dava-se especialmente a partir de portugueses residentes no exterior [...]” (SAVIANI, 2010, p. 77), dentre eles Sebastião José de Carvalho e Melo, posteriormente conhecido como Marquês de Pombal.

No contexto de mudanças derivadas da influência da nova ciência e das ideias provindas do movimento iluminista, trazido a Portugal pelos “estrangeirados”¹, as mudanças na política e as reformas na educação se faziam urgentes, uma vez que a educação “[...] precisaria ser libertada do monopólio

¹ “A penetração das novas ideias, de influência iluminista, dava-se especialmente a partir de portugueses que residiam no exterior como Dom Luís da Cunha, Luís Antônio Verney, Alexandre de Gusmão e o próprio Sebastião José de Carvalho e Melo, que viria a ser o Marquês de Pombal. A esses, que exerceram algum tipo de função diplomática, acrescentam-se outros que, por serem acusados de judaizantes, foram perseguidos pela Inquisição, como foi o caso de Antônio Nunes Ribeiro Sanches. Pelos seus vínculos com outros países europeus, em especial com a Inglaterra, Itália e França, esses personagens eram chamados de “estrangeirados”. (SAVIANI, 2010, p. 77)

jesuítico, cujo ensino se mantinha, conforme entendiam, preso a Aristóteles e avesso aos métodos modernos de fazer ciência” (SAVIANI, 2010, p. 80).

A nova função da educação deveria ser atender aos interesses do Estado e não da Igreja. Ademais, o homem que se queria formar na época não era mais o bom cristão, marcado por uma forte moralidade heteronômica, mas o homem racional, dotado de autonomia, defensor dos ideais liberais e submisso ao Estado.

As reformas na educação culminaram na expulsão dos Jesuítas, em 1759, “pela qual o rei Dom José I ordenou que os religiosos da Companhia de Jesus ‘fossem tidos, havidos e reputados como desnaturalizados, proscritos, e exterminados do território português e de todas as terras de além-mar” (SAVIANI, 2010, p. 82). E a causa da expulsão dos Jesuítas é fundamentalmente econômica, política.

Os jesuítas gerenciavam uma grande empresa, conforme a lógica dos latifúndios monocultores [...] desfrutavam de mão de obra gratuita dos índios reunidos em aldeamentos dirigidos pelos jesuítas. Ato contínuo, passaram a ser acusados pelos empreendedores seculares de concorrência desleal, de exploração dos indígenas e de serem lesivos aos interesses da Coroa (SAVIANI, 2010, p. 69).

Inspirada pelos ideais iluministas, a Reforma Pombalina, tinha como plano educacional a substituição do *Ratio Studiorum* por *aulas régias*, ministradas por professores leigos desligados, ao menos diretamente, da igreja. A nova forma de pensar e de organizar a educação, especificamente a filosofia, é fortemente influenciada pelo enciclopedismo e pelo racionalismo, o que, a despeito do esperado, não representou efetivamente o fim do escolasticismo jesuítico, uma vez que “naquele período o Império Português ainda era unido à Igreja pela política do padroado” (BELIERE; SFORNI, 2013, p. 05) e “os professores existentes nas capitanias eram resultados da formação típica do modelo jesuítico, que perdurou por séculos no Brasil” (PUPIN, 2006, p. 30).

No contexto sociocultural de desenvolvimento científico, econômico e político, a filosofia tomou uma nova dimensão, agora a “razão é entendida como a única fonte do conhecimento, em contraposição às orientações teológicas (filosofia da salvação)” (MAZAI; RIBAS, 2001, p. 04), despreendendo-se da religião e assumindo uma função propedêutica ao estudo universitário.

Os estudos filosóficos realizavam-se no Colégio das Artes e tinham caráter propedêutico aos estudos propriamente universitários. Seu objetivo era, portanto, preparar os estudantes para cursar os estudos superiores, de caráter profissional, ministrados nas quatro faculdades mencionadas. Com a reforma, às quatro faculdades tradicionais foram acrescentadas as de Filosofia e Matemática (SAVIANI, 2010, p. 90-91).

Na verdade, o ensino de filosofia, mesmo na Faculdade, continuava a ser propedêutico aos cursos tradicionais e complementar ao de Matemática, via de divulgação das Ciências da Natureza e do pensamento liberal (SAVIANI, 2010, p. 92). Assim, os estudos filosóficos, chamados “Estudos Maiores”, passaram a servir novos interesses, de uma elite científica, política, ou seja, das classes dominantes, da burguesia ascendente, fato que era encarado com naturalidade, conforme interpretação do preâmbulo da Lei de 6 de novembro de 1772 e as ponderações do rei.

[...] “nem todos os indivíduos destes Reinos e seus Domínios se hão de educar com o destino dos Estudos Maiores”. E prossegue considerando que ficam excluídos desse destino os “Empregados nos serviços rústicos e nas Artes Fabris, que ministram sustento dos Povos e constituem os braços e mãos do Corpo Político”. Para esses, diz o rei, bastariam “as instruções dos Párcos” (SAVIANI, 2010, p. 96).

As reformas pombalinas que “tinham como objetivo criar a escola útil aos fins do Estado em substituição àquela que servia aos interesses eclesiásticos” (SAVIANI, 2010, p. 107), visando a manutenção de um determinado modelo de sociedade, foi impactada com a demissão de Pombal, em 1777, e pelo retorno dos religiosos na educação, processo conhecido como “*conventualização*” do ensino (FÉRRER, 1997, p.88, Apud SAVIANI, 2010, p. 107), mantendo de forma precária as *aulas régias* avulsas, inclusive de filosofia, em conventos e faculdades de Teologia, “estruturada nos moldes da Universidade de Coimbra reformada” (SAVIANI, 2010, p.108), gerenciada pelos franciscanos.

Com a vinda da Corte portuguesa para o Brasil, em 1808, que além do poder material e político, trouxe o acervo de textos científicos e filosóficos, houve a necessidade da abertura comercial, assim como de uma abertura intelectual, educacional e filosófica, para atender aos interesses administrativos, mercantis, da

Corte. Criou-se até uma espécie de filosofia oficial, eclética, que reunia os fundamentos da filosofia aristotélico-tomista, iluminista e cientificista.

Nesse período, chegaram a realizar-se conferências filosóficas. Nasceram novos colégios para a preparação da nova classe que iria administrar e governar a colônia. Os negócios aumentavam e exigiam uma expansão da educação. Nesse clima de transformação, a Filosofia no Brasil e o seu ensino estavam voltados para a formação profissional e não mais para um ensino propedêutico visando à formação sacerdotal e a propagação da fé cristã (MAZAI; RIBAS, 2001, p. 05).

Com a Proclamação da Independência do Brasil, em 1822, fez-se necessário estruturar jurídico e administrativamente a nova Nação. A educação e, conseqüentemente a filosofia, continuaram a ter caráter elitista, sendo utilizada como ferramenta ideológica da classe dominante, tanto que a primeira Constituição do Império brasileiro, outorgada por Dom Pedro I, em 25 de março de 1824, “se limitou a afirmar, no inciso 32 do último artigo (179) do último título (VIII), que ‘a instrução primária é gratuita a todos os cidadãos’” (SAVIANI, 2010, p. 123), sem, no entanto, estabelecer condições materiais para tal. Outra questão importante foi a concepção ideológica de laicidade da educação, empreendida pela burguesia.

Como se vê, a concepção laica de escola, na forma como começava a ser formulada pela burguesia triunfante, tendeu a ser apropriada pela elite que esteve à testa do processo de independência e da organização do Estado brasileiro, ajustando-a, porém, às peculiaridades dessa situação particular (SAVIANI, 2010, p.121).

O ensino de filosofia no Brasil, neste contexto, estava presente no currículo, mas como disciplina propedêutica aos cursos Superiores de Direito e Teologia, realidade pouco diversa do Período Colonial, e se vê marcado por algumas tendências que são fundamentais para a construção da identidade do pensamento filosófico brasileiro, especificamente o positivismo, que foi predominante e fundamental no processo da Proclamação da República, em 1889. Neste contexto, a filosofia e seu ensino são fortemente afetados dentro do sistema educacional.

O rompimento com a Monarquia e, sobretudo, com a Igreja Católica, nos primórdios da República, fez com que o Ensino Escolar se tornasse o principal ‘aparelho ideológico’ do Estado, responsável por disseminar e tornar ‘dominante’ os princípios

ideológicos necessários para a sustentação do novo 'modelo econômico e político' recém instaurado (ALVES, 2000, p. 29).

A escola, nesse contexto, continua a ser vista como um dos principais mecanismos de propagação da ideologia do Estado, estando a seu serviço, formando os membros da sociedade, tendo como ideal o progresso, garantido por meio do domínio da ciência e da tecnologia que, por sua vez, se faziam possível no Nível Superior. É a continuidade do caráter elitista da educação, devendo servir a formação de uma classe dominante para propagação de sua ideologia e interesses. É neste contexto que Benjamin Constant assume o Ministério da Educação Pública, com o “objetivo de garantir a veiculação da Ideologia do Estado, através dos órgãos de Instrução Pública estatais (ALVES, 2000, p. 29).

O positivismo pensava ser possível a modernização da sociedade por meio da educação do homem e, por isso, a escola se tornou o aparelho de veiculação da ideologia oficial do Estado e das classes economicamente dominantes. Dessa forma, não se via na filosofia uma aliada eficiente para tal tarefa, ficando a filosofia às margens do sistema de ensino nacional por não estar em acordo com os interesses ideológicos dominantes e, por isso “a filosofia, segundo a orientação positivista, não figurava como matéria doutrinal (CARTOLANO, 1985, p. 35).

É, na reforma educacional de Benjamin Constant, em 1890, que se propôs “[...] uma redistribuição das Disciplinas nas séries, conforme a organização das ciências de Augusto Comte” (ALVES, 2000, p. 31) e, nesse contexto, a filosofia foi excluída, oficialmente, pela primeira vez do currículo da escola secundária Brasileira.

De 1890 até a primeira metade do século XX, inúmeras reformas educacionais foram propostas. No entanto, o lugar da filosofia continuou incerto, sendo a não permanência da disciplina predominante, impossibilitando a construção de sua identidade no interior do currículo da Educação Básica e uma cultura filosófica no país.

As várias reformas empreendidas nas três primeiras décadas da nascente República do Brasil, de Benjamin Constant (1890) até a de Rocha Vaz (1925), são expressão dessa oposição entre o 'espírito literário' e o 'espírito científico' na organização da educação escolar. A situação da Filosofia no Ensino Secundário estava condicionada a esse embate, que ora *incluía* ora *retirava* a Filosofia do currículo (ALVES, 2000, p. 32, grifos do autor).

Novamente, o lugar da filosofia na educação brasileira, se delineou no sentido do atendimento dos interesses da classe dominante, encarando a atividade filosófica mais como utilitarismo doutrinário do que espaço de pensamento, reflexão e debate. No entanto, mesmo assim, a filosofia apresenta suas diversas faces, seus dissensos, possibilidades e contradições nos diversos momentos históricos, por um lado reproduzindo e, por outro, resistindo às múltiplas determinações econômicas, políticas, sociais. Tanto que, desde o início do século XX, e especificamente a partir dos anos de 1930, com a consolidação do capitalismo brasileiro ou no Brasil, de conflitos entre as forças econômicas, políticas, sociais, a educação ganha uma nova dinâmica, sofrendo diversas reformas que acabaram reverberando no ensino de filosofia.

Em suma, as primeiras décadas do século XX caracterizava-se pelo debate das ideias liberais sobre cuja base se advogou a extensão universal, por meio do Estado, do processo de escolarização considerado o grande instrumento de participação política. É, pois, a ideia central da vertente leiga da concepção tradicional, isto é, a transformação, pela escola, dos indivíduos ignorantes em cidadãos esclarecidos, que esteve na base do movimento denominado por Nagle (1974) de “entusiasmo pela educação”, o qual atingiu seu ponto culminante na efervescente década de 1920 (SAVIANI, 2010, p.177).

Nesse contexto, nas primeiras reformas no cenário educacional, nas primeiras décadas do século XX, o ensino de filosofia ainda se mantinha como ferramenta de dominação ideológica. Com a fundação da Faculdade Livre de Filosofia e Letras, em 1908, evidencia-se o caráter religioso, moralizante e doutrinário, a que a filosofia continuava a assumir. “Nesse período também apareceram novos livros de ensino de filosofia e quase todos possuíam uma orientação católica” (MAZAI; RIBAS, 2001, p. 08).

Lima (2005), analisando as reformas educacionais posteriores a Reforma Pombalina como a reforma de Epitácio Pessoa (1901), a Revidávia Corrêa (1911) e a Gustavo Capanema (1942), destaca uma inconstância acerca de Filosofia como componente curricular, constando que seu ensino manteve-se enciclopédico, elitista, transmissivo e assimilativo. A Filosofia como componente curricular ainda parecia seguir a orientação escolástica de contribuir com a formação de um indivíduo moral, estando predestinada a auxiliar o desenvolvimento de um comportamento moral diante das adversidades sociais como a falta de trabalho, a violência e de

outras que fazem parte de uma sociedade que sobrevive à custa de “relações de exploração” (BELIERI; SFORNI, 2013, p. 06).

Já no início do século XX, a filosofia inicia um processo que marcaria sua trajetória no cenário educacional brasileiro, presente até os nossos dias. “Na reforma Maximiliano de 1915, nº. 11.530, a filosofia passa a ser facultativa, ressurgindo em meio às mudanças políticas e sociais [...]” (SANTOS; FILHO; BALDAN, 2014, p. 73). Esse período é marcado por muitas reformas com o intuito de acompanhar os movimentos histórico, político, econômico e social, no entanto tais reformas não conseguiram, e nem tinham interesse em organizar um sistema educacional e dar identidade à filosofia na organização curricular, sendo a partir dos idos dos anos 1920 e 1930, esboçado um processo identitário, tanto para o sistema educacional brasileiro quanto para o ensino de filosofia.

[...] A fragilidade da filosofia entre nós, ao menos do ponto de vista de seu ensino, deveria ser pensada, portanto, em termos da fragilidade histórica de nosso sistema intelectual, e em especial de nosso sistema educacional, e o divisor de águas parece ser as transformações que ocorreram a partir dos anos de 1920 e 1930, quando, dentre outros aspectos, iniciou-se a edificação de um sistema de ensino digno deste nome (CEPPAS, 2010, p. 173-174).

Desse modo, a partir da década de 1920, inclusive com a criação da Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1924, há um impulso à “concepção humanista moderna de filosofia” (SAVIANI, 2010, p. 177), como uma tentativa de construção de um sistema intelectual preocupado com a educação no país. Tanto que, neste período, houve constantes debates entre os integrantes da ABE e os grupos de intelectuais católicos que, em 1921, como manifestação de resistência frente a perspectiva cientificista da educação fundam a revista “A Ordem” (SAVIANI, 2010, p. 180). É, neste movimento, ainda de elitização da educação, que foi realizada, em 1927, a I Conferência Nacional de Educação.

A escola manteve um caráter propedêutico, acadêmico e elitista, atendendo às exigências de sua maior demanda social, adequando-se aos padrões de educação da elite, que junto com o interesse das camadas emergentes, determinaram a expansão da escola, que não levou em consideração as necessidades da sociedade como um todo. A escola permaneceu sendo vista como via de ascensão social, sendo assim, as camadas mais baixas passaram a forçar sua entrada na escola para então conseguir

maior destaque na sociedade. Mas a escola capaz de dar status era a escola acadêmica e não a profissional, então, era naquela que as camadas mais baixas buscavam; e buscavam não pelo conteúdo livresco e enciclopédico, mas pela posição social que podiam alcançar através do título por ela conferido (CESAR, 2012, p. 03).

Este contexto levou ao surgimento de movimentos ligados ao ideário socialista e anarquista que, impulsionado pelo movimento operário, buscavam a instrução como ferramenta de intervenção política: “Em 1920, é fundado o Partido Comunista Brasileiro (PCB) com a participação de um grupo de anarcossindicalistas” (SAVIANI, 2010, p. 183). Outro ponto importante nesse período, é o surgimento do movimento que ficou conhecido na história da educação brasileira como “Manifesto do Pioneiros da Educação Nova”, tendo como principais representantes, intelectuais e dirigentes educacionais, como Lourenço Filho, Fernando Azevedo e Anísio Teixeira (SAVIANI, 2010).

Não obstante, foi a partir de 1930, com o contexto político, econômico e social, de desenvolvimento econômico, sintetizado na industrialização, nova organização do trabalho, urbanização e de novos movimentos políticos, que a educação, e o ensino de filosofia, exigiram novas reformas. É nesse cenário que se dá a Reforma Francisco Campos, em 1932. “Essa reforma incorporou alguns aspectos das lutas ideológicas entre católicos e liberais e, nesse sentido, introduziu algumas disciplinas no currículo. É o caso, por exemplo, da psicologia e lógica, da sociologia e da história da filosofia” (CARTOLANO, 1985, p. 56).

Mesmo com a pressão de movimentos cujo ideário centravam-se na perspectiva anarquista e socialista, isto é, do ponto de vista das classes exploradas, a Reforma Francisco Campos é uma síntese dos interesses dos grupos dominantes da época. À filosofia cabia uma formação voltada à moralidade e à erudição, visto que seus cursos se centravam no ensino de história do pensamento filosófico e no ensino de lógica formal, deixando de lado o caráter crítico do pensamento filosófico. Nesse contexto, o ensino de lógica formal merece destaque, uma vez que “[...] pela coerência de pensamento que proporciona, passou a ter sua importância no currículo das escolas, ela passou a ser fundamental no desenvolvimento do novo espírito científico” (CARTOLANO, 1985, p. 56). Nesse contexto, a educação tem a finalidade de formar os indivíduos para resolver problemas práticos.

A partir do ano de 1930, houve mais duas reformas que despertaram uma mudança na educação do Ensino Médio brasileiro. A primeira se deu em 1931 e determinava que a educação visasse, não somente à matrícula nos cursos superiores, mas também, à formação do homem para todos os setores da vida, isto é, uma formação integral que lhe possibilitasse tomar decisões claras e seguras em qualquer situação de sua existência (MAZAI; RIBAS, 2001, p. 09).

A despeito da quantidade de reformas no que se refere à educação desde o início do século XX, o Brasil ainda não contava com uma regulamentação específica para o funcionamento e organização de um sistema de ensino formal e funcional, que garantisse a unidade e coesão de sua estrutura. Na tentativa de solucionar o problema da falta de unidade, o decreto nº 4.244, de 1942, conhecido como Lei Orgânica do Ensino Secundário, ou ainda, Reforma Capanema, delineava novos caminhos para a educação e sua organização.

[...] No ensino secundário havia dois ciclos: o ginásio, com duração de quatro anos e o colégio, com duração de três anos, que incluía dois cursos paralelos: o clássico, que enfatizava a formação intelectual (incluía o ensino de filosofia) e o científico, que compreendia um estudo maior das ciências (CARTOLANO, 1985, p. 58).

A partir da Reforma Capanema, a filosofia passa a integrar parte do curso científico e, com maior profundidade o curso clássico do colegial, sendo destinado a seu ensino um total médio de quatro horas-aulas por semana nos anos de duração do colegial no curso clássico. O ensino de filosofia, em ambos os cursos tinham um caráter obrigatório e estava ligada ao atendimento das demandas sociais da época, ao mesmo tempo que se preocupavam com a formação cívica e moral do cidadão.

A educação moral e cívica dos jovens procurava incentivar o patriotismo, o nacionalismo e o civismo, tão importantes para aquele momento de oscilação política na direção do país (vivíamos sob o governo de Vargas). Nesse sentido, o ensino de filosofia, fragmentado como era em diversos “ramos” ou “disciplinas” filosóficas, vinha responder às solicitações da realidade social, política e cultural da época, contribuindo, de sua parte, para a inculcação de uma certa percepção de mundo aceita e defendida pelo grupo que estava no poder” (CARTOLANO, 1985, p. 60-61).

Novamente se vê, agora em meados do século XX, o ensino de filosofia ligado aos interesses da classe dominante, e sendo utilizada como instrumento de transmissão e inculcação ideológica, sem estar, de fato, ligada aos interesses das classes trabalhadoras, ou comprometida com o rigor do pensamento filosófico em sua capacidade de formação crítica da percepção dos eventos sociais.

Se é verdade que a filosofia, historicamente, esteve a serviço da classe dominante, percebe-se que a partir da década de 1930, as novas relações de trabalho e as novas relações sociais, marcadas pelos conflitos de classe, fizeram com que a classe trabalhadora, buscassem instruir-se formalmente nas escolas, passando, portanto, a se apropriar da filosofia e a utilizá-la como instrumento, como “*arma da crítica*”. Porém, dando continuidade aos processos de luta e busca por manutenção de seu poder, a classe dominante, mais uma vez dá o golpe, com a redução gradativa e, depois com a extinção da filosofia na Educação Básica.

A filosofia passou por um processo de extinção como disciplina obrigatória, pois de início as aulas eram quatro por semana na segunda série do clássico e terceira série do científico; duas aulas no terceiro clássico. Em 1945 o regime é modificado e na terceira série do científico são quatro aulas por semana e três aulas nas séries do clássico. Em 1951 as aulas passam a ser três nos cursos clássico e científico. Em 1954 o número é reduzido para duas aulas nas séries do clássico e uma aula no científico. (CESAR, 2012, p.05).

A análise conjuntural da história da educação brasileira, desde suas origens, até a primeira metade do século XX nos leva a concluir que a educação, assim como a história, tal como apontada por Marx e Engels em *O Manifesto do Partido Comunista*, é a história da luta de grupos antagônicos pela satisfação de seus interesses, sejam de dominação ou libertação. E que, neste período histórico, a educação, a organização do currículo, a escolha dos conteúdos e disciplinas estão determinados pelos interesses econômicos, políticos, ideológicos de classe dos grupos no poder.

2.2 A FILOSOFIA NAS LEIS DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL: CONTRADIÇÕES E DESAFIOS

Em 1961, é sancionada a Lei nº. 4.024, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O processo de constituição daquela LDB se deu a partir de um longo período de discussões e debates acerca dos caminhos pelos quais a educação deveria se guiar, em um período de muitas mudanças nas relações sociais, políticas, com o acirramento entre as disputas de interesses públicos e privados na educação.

A Lei nº 4.024, de 1961, foi o resultado de uma longa série de debates e lutas ideológicas entre educadores e políticos da época; estes debates iniciaram em 1948, com a apresentação de exposição de motivos e de anteprojeto de lei de Clemente Mariani [...] que propunha a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário, bem como a gratuidade da escola pública em seus vários níveis. (CARTOLANO, 1985, p. 62).

A LDB de 1961 estrutura a educação brasileira sobre os pilares liberais, em que a técnica possui lugar de destaque em detrimento da reflexão e do pensamento abstrato, que pouco contribuiriam para o processo de modernização almejado. Vê-se nesse período da educação nacional, a forte influência sofrida pelos ideais pedagógicos tecnicistas e pela interpretação da educação como alavanca da economia por meio da preparação para o trabalho, além do caráter fortemente ideológico atribuído à educação, que deveria servir como formação da consciência do povo brasileiro.

Alinhado ao pensamento desenvolvimentista, característico do período, a LDB de 1961 delega a cada Estado e estabelecimento de ensino a organização de seus cursos e currículos para o 2º grau, devendo atender ao currículo mínimo estabelecido pelo Conselho Nacional de Educação (SAVIANI, 2010). A filosofia, ficou, assim, à mercê das escolhas e visões de educação de cada Conselho Estadual de Educação o que levou ao “processo de extinção da filosofia como disciplina obrigatória e, depois, como optativa, do currículo do ensino secundário em nosso país” (CARTOLANO, 1985, p. 59).

A inovação que a lei introduz foi um certo grau de descentralização do ensino, com a possibilidade de as escolas optarem por vários currículos [...] a filosofia foi sugerida, no sistema federal de ensino, como disciplina complementar do currículo, perdendo, assim, o seu caráter de obrigatoriedade, como propunha a Reforma Capanema, para os cursos clássico e científico. (CARTOLANO, 1985, p. 64).

Este processo que considerava a filosofia como complementação da formação do espírito humano, restrita à sua dimensão metafísica, considerado o campo dos problemas realmente decisivos e importantes, foi mais uma investida das classes dominantes no sentido de não permitir que a filosofia configurasse espaço de reflexão sobre a realidade social, dos problemas políticos, seja das forças liberais ou conservadoras.

Esse movimento terá continuidade com o golpe civil-militar de 1964, implantando a Ditadura Militar, onde a filosofia é vista como uma inimiga do Estado, tendo em vista a penetração do pensamento comunista, sendo substituída por outras disciplinas, estas alinhadas aos interesses do Estado e ao atendimento da Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento (SILVEIRA, 1994, p. 78).

Da mesma forma, o caráter livresco e abstrato do pensamento filosófico predominante na educação brasileira, não servia aos interesses da educação da época, que estavam mais voltados à economia do que à formação cultural do brasileiro. “A educação estava, marcadamente, voltada ao serviço dos interesses econômicos. Abre-se aí o espaço para a entrada do domínio norte-americano em nossa economia, política e educação” (MAZAI; RIBAS, 2001, p.10).

Neste contexto, a consideração governamental da filosofia, além de ter nada a contribuir para a formação dos jovens, também era considerada nociva aos interesses internos do Governo brasileiro, e do seu alinhamento externo, principalmente com o governo dos Estados Unidos, expressos pelo acordo MEC-USAID, que apoiava a educação em três pilares: educação e desenvolvimento, educação e segurança, educação e comunidade (ARANHA, 2001, p. 213-214).

Para a realização de tais ideais era de fundamental importância suprimir o ensino de filosofia e, em seu lugar, garantir componentes curriculares capazes de transmitir o conjunto de valores ideológicos que estavam em acordo com os interesses do Governo Militar e seu modelo importado, centralizador e burocrático. “O ensino de filosofia, não atendendo a estas solicitações tecnoburocráticas e político-ideológicas, já não serviam aos objetivos das reformas que se pretendiam

instituir na estrutura no ensino brasileiro” (CARTOLANO, 1985, p. 72). Ademais, a vinculação educação-trabalho-economia-política inviabilizava uma educação voltada a uma formação cultural ampla, da qual a filosofia é parte fundamental.

Tanto a Resolução nº 36 de 1968, quanto o Decreto-lei 869, de 1969, tornaram a disciplina de filosofia optativa, por não atender aos interesse teóricos e nem práticos do sistema dominante e, por isso, essa é substituída pelas disciplinas Educação Moral e Cívica, em todos os graus e modalidades de ensino, pela Organização Social e Política Brasileira (OSPB), no ensino médio e pelos Estudos de Problemas Brasileiros (EPB), no ensino superior, que “veio facilitar a supressão definitiva da filosofia, em 1971, com a Lei 5.692, que tornou profissionalizante o ensino do 2º grau”. (CARTOLANO, 1985, p. 73). Com isso, afirma-se cada vez mais o caráter ideológica da educação, que a serviço dos interesses econômicos, visava suprimir qualquer forma de desenvolvimento de ideias e ações contrárias às hegemônicas.

À educação no período da Ditadura Militar, especificamente no início dos anos de 1970, cabia a manutenção e formação da força de trabalho necessária ao processo de desenvolvimento econômico do país, assim como a inculcação dos valores e ideais nacionalistas, capazes de garantir a manutenção das relações de poder na sociedade, servindo para garantir a ordem social. Dessa forma, a filosofia não possuirá utilidade na formação teórica e prática dos trabalhadores, ademais, essa passou a ser relacionada a movimentos de grupos alinhados aos ideais comunistas e anarquistas. Daí a necessidade de sua supressão, o que aconteceu com a segunda LDB, a Lei nº. 5.692 de 1971.

A LDB de 1971 constitui, assim como sua antecessora, um modelo de educação alinhado aos interesses econômicos, e visava construir um sistema educacional que garantisse o desenvolvimento econômico da nação por meio da modernização dos processos produtivos e da internacionalização da economia via abertura econômica, garantida pelo preparo da força de trabalho, que deveria se dar por meio das escolas, que passariam a assumir um currículo voltado à formação técnico-profissionalizante, denominada escola tecnicista.

Ao ensaiar transpor para a escola a forma de funcionamento do sistema fabril, perdeu de vista a especificidade da educação, ignorando que a articulação entre escola e processo produtivo se

dá de modo indireto e por meio de complexas mediações (SAVIANI, 2010, p. 383).

Desta forma, o objetivo do processo de escolarização se desloca do sujeito para a economia, os processos educacionais deixam de ter como foco a vida do homem no interior de uma sociedade na qual este deve ser integrado, e passa a focar no fortalecimento da economia por meio da formação de mão de obra capaz de manter a economia funcionando. Assim a lógica se inverte e a economia não mais serve ao homem, mas o homem é que, agora, passa a ser formado para servir a economia.

Os processos de racionalização dos processos de produção, característicos dos sistemas de *produção fordista e taylorista*, que tem com o objetivo alcançar os melhores resultados com o menor custo, passam a integrar a lógica de funcionamento dos sistemas de ensino e do dia a dia das escolas do país que, em nível acelerado, passam a sofrer com processos de burocratização, que mais se parecem com o *controle de qualidade* da indústria do que com sistemas de mensuração e avaliação de desempenho educacional do aluno: “A pedagogia tecnicista advoga a reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional” (SAVIANI, 2010, p. 381).

Neste movimento, a filosofia, que já na primeira LDB, em 1961, fora colocada como disciplina complementar de caráter optativo nos sistemas estaduais de ensino, perde totalmente seu lugar no currículo, uma vez que, além de ser perigosa para o *status quo* político, não poderia contribuir para o desenvolvimento econômico do país. “No lugar em que poderia estar a Filosofia, encontravam-se as disciplinas relacionadas ao civismo; disciplinas estas que serviam para implantar a ideologia militar sobre a nação” (DUTRA; DEL PINO, 2010, p.90).

A filosofia, desde 1968, passa a ser gradativamente retirada do currículo, sendo substituída por disciplinas capazes de reforçar a ideologia proposta pelo Governo Militar, com seus ideais e valores cívicos, morais, de ordem e progresso, daí, a aversão à filosofia, pelo seu potencial subversivo, de discordância dos valores e saberes estabelecidos, levando, a sua substituição por disciplinas como Educação Moral e Cívica, Organização Social e Política Brasileira. É verdade que isso não aconteceu sem resistências por parte de inúmeras entidades que lutavam

em defesa do retorno da filosofia na educação brasileira, como a Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas (SEAF).

A SEAF nasceu devido à necessidade de se criar uma alternativa para a discussão de ideias, compartilhar estudos etc., atividades inviabilizadas nos cursos e departamentos de Filosofia das universidades por causa da grande vigilância imposta pelo regime militar. A SEAF fazia parte de um movimento de protesto contra a exclusão da Filosofia, movimento que reivindicava a volta da disciplina ao currículo escolar. Esse movimento contou também com outras importantes referências nacionais, tais como a Sociedade Brasileira de Cultura (CONVÍVIO); o Conjunto de Pesquisa Filosófica (CONPEFIL); a Associação Brasileira de Filósofos Católicos (ABFC); o Instituto Brasileiro de Filosofia (IBF), a Coordenação Nacional dos Departamentos de Filosofia (CNDF); além da marcante presença dos estudantes de Filosofia, que além de participarem das atividades das entidades já citadas, passaram a organizar seus próprios encontros, os Encontros Nacionais de Estudantes de Filosofia (ENEFILS). Outro acontecimento marcante desse movimento de protesto foi a criação da Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia (ANPOF), em 1983 (PEQUIN; TEIXEIRA; MONTEIRO, 2014, p. 66-67).

Os debates, principalmente a partir da segunda metade da década de 1970, levados a efeito pela SEAF e outras entidades sobre o retorno da disciplina filosofia e seu papel educacional e social na educação brasileira, começou a ganhar força e teve, como consequência, o retorno da filosofia no início dos anos de 1980. “A discussão sobre a importância do ensino de filosofia foi sendo resgatada inicialmente às escuras, devido a repressão militar e, posteriormente, de maneira mais intensa, a partir da retomada da democracia nos anos 1980” (GELAMO, 2010, p.339).

Com o enfraquecimento do Regime Militar e o processo de abertura política, que se iniciava nos anos 1980, a filosofia foi conquistando novo espaço. O conceito de formação para a cidadania, para a democracia, com o pressuposto de que a sociedade democrática deriva da capacidade de reflexão crítica consciente, e da liberdade de debate de seus cidadãos, serviram de pilar de sustentação para se pensar o papel de formação social que a filosofia deveria assumir, “movimentos em prol da inclusão da filosofia no currículo nacional ganham força. Grupo de intelectuais, professores e especialistas da área educacional criam debates em todo o país” (SANTOS; FILHO; BALDAN, 2014, p.75).

O parecer nº. 7.044, de 1982, do Conselho Federal de Educação, alterava a LDB nº. 5.692/71, tornando o ensino técnico não mais obrigatório nos estabelecimentos de ensino. Esta mudança na lei apontou para a possibilidades de reintegração, nos currículos estaduais, de disciplinas voltadas à formação humanista: “Com a desobrigatoriedade do caráter formativo profissional formulado na lei 5.692/71 abre assim um novo caminho para as disciplinas de ciências humanas retornarem ao currículo, como é o caso da filosofia” (SANTOS; FILHO; BALDAN, 2014, p. 75). E, com o Parecer nº. 342, de 1982, a filosofia passa a integrar os currículos da educação básica como disciplina optativa nas redes estaduais.

[...] A partir daí, a Filosofia poderia fazer parte do currículo, mas era concebida em todos os cursos de Segundo Grau como disciplina complementar, ou lhe era atribuído um caráter optativo. Além disso, a lei não veio acompanhada de uma política educacional que possibilitasse a criação de um espaço próprio para o ensino de Filosofia no nível Médio. [...] Ao contrário, a disciplina não recebe um estatuto de disciplina ao figurar como complementar às outras disciplinas do currículo, em geral com uma base tecnicista muito forte. Isso abre um frágil espaço para o ensino de Filosofia, com ações de inclusão bastante isoladas, atendendo a interesses nem sempre muito claros ou compatíveis com o que se poderia esperar da Filosofia (MENDES, 2008, p. 73).

No entanto, mesmo que o referido Parecer se apresente como uma conquista dos profissionais que atuavam na área da filosofia e de estudantes², que viam na filosofia uma forma de construir uma educação para além dos interesses imediatos do mercado, havia a preocupação com que filosofia se deveria assumir, ou seja, uma filosofia de caráter livresco e academista, desligada dos reais problemas da sociedade, não traria mudanças significativas à formação dos jovens brasileiros, devendo a disciplina ser remodelada, tendo em vista atender às novas demandas, agora mais políticas: “Trata-se agora de uma Filosofia “crítica”, “engajada”, que fizesse da realidade brasileira seu principal objeto de problematização” (SILVEIRA, 1994, p. 86).

² Pode-se dar destaque a APOESP, a SEAF e aos Departamentos de filosofia de diversas Universidades que, segundo Silveira (1994) organizaram os “Encontros Nacionais de Departamentos de Filosofia”, e os “Encontros Nacionais de Estudantes de Filosofia”, que nos anos 80 promoveram profundos debates e manifestações acerca do retorno e ensino de filosofia no país.

Este movimento de debate político, social, educacional, e do lugar da filosofia na educação brasileira, será fundamental na elaboração das novas Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a ser promulgada pela Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, onde o ensino de filosofia se apresenta como pressuposto fundamental para a participação da juventude na democracia brasileira.

Os debates, conflitos, e enfrentamentos a respeito da qualidade, identidade e finalidade da Educação Básica brasileira, especificamente para o Ensino Médio, na década de 1980, culminaram na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei nº. 9.396/96 (LDB/96). A respeito do ensino de filosofia, no texto a lei apresenta em seu Artigo 36º, parágrafo 1ª, inciso III que:

Os conteúdos, as metodologias e as formas avaliação devem ser organizadas de tal forma que: ao final do ensino médio o educando demonstre: domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania (BRASIL, 1996).

A referida LDB/96 previa como objetivo para a educação brasileira que os jovens, após o término do Ensino Médio, seriam capazes de, pelo domínio dos conteúdos de filosofia e sociologia, exercer sua cidadania, participar ativamente da vida política. Apesar da conquista do reconhecimento da importância formativa da filosofia para a formação dos jovens do Ensino Médio, a LDB/96 não previa claramente o modo pelo qual o ensino de filosofia se daria, causando um conjunto de imprecisões e dúvidas com relação a sua efetivação, não havendo uma “linha guia” para a prática do ensino de filosofia no Ensino Médio (ALVES, 2000).

Ademais, a LDB/96 não garantia a obrigatoriedade da filosofia como disciplina curricular, apontando-a como “conhecimentos”, não especificando o meio de promoção desses, implicando, ao contrário do esperado, em imprecisões e diversas interpretações a respeito de como deveria se dar o ensino da filosofia, e em alguns casos em sua não oferta. Estas questões provocaram amplos debates acadêmicos e políticos, que culminaram na alteração no Art. 36 da LDB/96, através da Lei 11.684/2008, atribuindo caráter disciplinar e obrigatório à filosofia e sociologia.

A construção e promulgação da LDB/96 foi impulsionada pelas demandas da categoria docente que, no movimento das discussões da Constituinte da década de 1980, propuseram um texto base com as linhas gerais para a educação no país

sendo, em dezembro de 1988, “apresentado à Câmara Federal o primeiro Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, número 1.158-A/88, aproveitando integralmente o texto proposto pelos educadores, com alguns acréscimos” (ALVES, 2000, p.55).

Neste contexto, inicia-se um longo processo de debates e conflitos entorno da produção da nova LDB, que diante dos interesses diversos em jogo foi objeto de disputa pelo atendimento das demandas populares e os ideais de democratização da educação pública de qualidade, e os interesse econômicos da classe dominante, que viam a educação como alavanca para o processo de integração do Brasil ao capital global e pressionavam pela adequação da educação tendo em vista as orientações de órgãos multilaterais.

Efetivamente, o embate se deu entre o segmento de iniciativa popular, com projeto que propunha uma LDB voltada para os interesses da escola pública, e um projeto de iniciativa dos representantes políticos do capital, que propunha uma LDB voltada para os interesses da iniciativa privada da educação e defensores dos interesses do capital internacional globalizado (MENDES, 2008, p.35).

Assim, o texto da LDB foi se constituindo, em meio um processo de embate e conflito entre o Estado, as entidades da sociedade civil organizada, e grupos populares apoiados pelos profissionais da educação, objetivando, idealmente, sintetizar os interesses e demandas dos grupos partícipes do debate. “Contribuíram para isso mais de 30 entidades de âmbito nacional ligadas ao Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública na LDB” (ALVES, 2000, p. 57).

No entanto, por mais que o processo democrático tenha sido observado no que diz respeito a escuta das demandas da classe trabalhadora, a aprovação do texto da LDB não garantiu o atendimento e suas demandas uma vez que “no ponto de chegada prevaleceu a “velha” e conhecida prática fisiológica, elitista, própria da história educacional brasileira” (ALVES, 2000, p.57).

Como forma de solucionar o impasse gerado pelos interesses antagônicos relacionados ao texto da LDB, fora proposta como alternativa, a criação de um texto substitutivo que, como manobra política, foi apresentado ao Senado Federal em 20 de maio de 1992, tendo como autores, o Senador Darcy Ribeiro e membros do

MEC. O Projeto Darcy Ribeiro foi aprovado na Comissão de Educação do Senado e o PLC nº 101/93 foi encaminhado para votação no Senado em 1994.

Quando se imaginava que, após longo processo de discussão, participação popular, jogos políticos e conflitos de interesse, finalmente o texto da LDB seria aprovado, em 1995, o Poder Executivo, representado pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso, toma partido no processo de tramitação da Lei, impedindo sua aprovação no Senado “sob a alegação de que havia muitas irregularidades” (ALVES, 2000, p. 60).

Após um conjunto de manobras políticas, o texto de Darcy Ribeiro foi assumido como oficial, e é aprovado em 20 de dezembro de 1996, sendo sancionada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Nº. 9.394/96 “nos moldes almejados pela iniciativa privada e pelo MEC” (ALVES, 2000, p. 61). A LDB/96, portanto, é mais uma expressão das contradições, interesses e conflitos de classes, historicamente presentes no processo de elaboração e aprovação de políticas públicas nacionais, especificamente as educacionais.

A referência específica sobre a filosofia, na LDB/96, está no Art. 36, §1º, inciso III que, ao falar do Ensino Médio, afirma que ao término de seu processo formativo neste nível de ensino, o aluno deve possuir: “domínio de conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania”. Em verdade, o texto da Lei não garantia que o ensino de filosofia no Ensino Médio fosse, de fato, levado a efeito, uma vez que não indicava sua forma de tratamento.

Com isso, parecia que a LDB/96 não apresentava nada de novo sobre o lugar da filosofia na educação brasileira, mantendo-a como disciplina optativa, sendo a filosofia apresentada como conjunto de conhecimentos, abrindo assim, espaço para seu tratamento transversal e transdisciplinar, podendo seus conteúdos serem abordados, pontualmente, por outras disciplinas, esvaziando a filosofia de sua especificidade, tanto no que diz respeito ao conteúdo como em sua forma.

O que se percebe é que pela nova LDB/96, tende a ficar a critério das Secretárias Estaduais e Municipais de Educação, e no limite, a critério dos Diretores de Escola, escolher a melhor forma de “permitir” o acesso dos educandos ao pensar filosófico nesse nível de ensino, de acordo com suas possibilidades e necessidades “particulares”. As escolas poderão, assim, decidir SE e COMO a Filosofia será incluída na grade curricular da escola (ALVES, 2000, p. 68).

Deste modo, a Lei “abre um novo precedente que acabou por inviabilizar uma presença efetiva da Filosofia no Ensino Médio. Ademais, tradicionalmente a Filosofia contou com poucos espaços na grade curricular das escolas, justamente sempre que foi colocada como optativa” (ALVES, 2000, p.68). E, portanto, por medo de gerar conflitos no interior das escolas, Diretores e Secretários optaram pela sua inclusão parcial ou até não inclusão, provando que a LDB/96 acabou servindo “mais para a exclusão que para a inclusão desta disciplina” (ALVES, 2000, p. 69).

No caso específico das escolas públicas do Estado do Paraná, entre os anos 1997 a 1999, somente 46% das Escolas da Rede Estadual de Ensino de Ensino Médio entendiam que a filosofia deveria ser assumida como disciplina curricular (ALVES, 2000). No entanto, a tomada de posição por parte do Estado do Paraná, de assumir e manter a disciplina de filosofia no currículo do Ensino Médio, não aconteceu somente pela interpretação da Lei, mas pela luta e pressão dos docentes.

A Filosofia foi mantida como disciplina, graças ao empenho e luta dos professores de Filosofia que conseguiram justificar a importância da disciplina para a educação e para o processo de formação dos estudantes do Ensino Médio (MENDES, 2008, p.09).

A falta de objetividade da LDB/96 com relação ao ensino de filosofia levou a necessidade de normatizar a educação básica brasileira por meio de uma série de documentos complementares, tais como as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 determinou a introdução de conhecimentos de Filosofia no currículo desde que eles estivessem articulados com o exercício da cidadania. Não definiu, porém, quais seriam esses conhecimentos, talvez por presumir que eles estivessem devidamente incorporados na argumentação dos professores de Filosofia que, durante anos, lutaram por sua inclusão. Uma série de documentos governamentais produzidos posteriormente foi especificando cada vez mais essa relação intrínseca da Filosofia com a prática da cidadania em uma sociedade democrática (GALLO, 2012, p. 60).

O Parecer CNE/CEB nº 15/98, que determina as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), se apresenta como uma defesa aos interesses da economia e do Estado neoliberal, estando desconectado das reais demandas sociais do país. Assumindo a educação como promotora de um conjunto de habilidades e competências a serem desenvolvidas durante o processo de escolarização que, capazes de tornar os sujeitos adaptáveis às mudanças e submissos às determinações econômicas, fazendo assim da educação da classe trabalhadora uma fábrica de sujeitos conformados às mazelas da realidade social, afastando-os do projeto de justiça e igualdade social e educacional.

O Parecer CNE/CEB nº. 15/98, das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, portanto o documento que dará a direção curricular para a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, após citar o que a União Europeia e, portanto, o empresariado europeu pensou sobre a formação neste nível de ensino, assume o que a UNESCO apresenta como as quatro grandes necessidades de aprendizagem dos cidadãos do próximo milênio, às quais a educação deve responder: aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser (MENDES, 2008, p. 60).

Ao assumir um projeto de educação pautado no desenvolvimento de habilidades e competências, o Parecer CNE/CEB nº 15/98 esvazia a educação de seu conteúdo, dando ênfase a habilidades práticas em detrimento de saberes sistematizados. “Não são mais os conhecimentos historicamente produzidos que tornam a pessoa competente, mas o desenvolvimento de competências (MENDES, 2008, p. 60). A escola torna-se lugar de treinamento e aquisição de habilidades práticas, imediatas, úteis ao desenvolvimento da economia de mercado, do capital.

Assim, não se trata de mera coincidência o fato dos pressupostos das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio reaparecerem nos argumentos e fundamentações pedagógicas, filosóficas e epistemológicas da Base Nacional Comum Curricular para a etapa do Ensino Médio atuais, pois ambos os documentos, em momentos distintos, fazem parte de um mesmo projeto para a educação, oriundo da classe dominante.

Outros documentos importantes relacionados ao ensino de filosofia foram os Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio (PCN's), publicados em 1999, especificamente a parte IV, denominada Ciências Humanas e suas Tecnologias. O

documento aponta que à educação cabe a formação de um sujeito capaz de participar de modo ativo dos processos políticos do país, de modo a torná-los capazes de exercer uma “cidadania plena”, nos aspectos estéticos, éticos e políticos.

No primeiro aspecto, é dado relevo para o desenvolvimento da sensibilidade, com incentivo à invenção e ao fazer criativo e lúdico. No aspecto ético, enfatiza-se a atitude de “respeito universal”, a liberdade na tomada de posição, a solidariedade como forma de convivência. Por fim, o ponto de vista político: ...do ponto de vista político, a cidadania só pode ser entendida plenamente na medida em que possa ser traduzida em reconhecimento dos direitos humanos, prática da igualdade de acesso aos bens naturais e culturais, atitude tolerante e protagonismo na luta pela sociedade democrática [...] é o aspecto que poderíamos chamar de participação democrática. (GALLO, 2012, p. 60).

Nos PCNs Ensino Médio, o ensino de filosofia passa a ser justificado como sendo um tipo de saber capaz de promover uma formação ampla, que possibilitaria aos sujeitos a sua integração no ambiente da política, de modo a exercer plenamente a cidadania.

Feita a caracterização da cidadania nos aspectos estético, ético e político, o documento, que afirma à sua página 89 que a legislação educacional recente no Brasil reconhece, finalmente, “o próprio sentido histórico da atividade filosófica e, por esse motivo, enfatiza a competência da Filosofia para promover, sistematicamente, condições indispensáveis para a formação da cidadania plena” (GALLO, 2012, p. 60).

Os PCNs Ensino Médio apontam a importância da filosofia para o atendimento das finalidades do Ensino Médio previstos na LDB, anunciando o lema “Filosofar é preciso!” (BRASIL, 1999, p. 45). No entanto, essa suposta emergência da atividade filosófica é posta, no documento, a serviço dos interesses da formação para o trabalho, ao propor que deve-se realizar recortes, no “vasto universo dos conhecimentos filosóficos” (BRASIL, 1999, p. 45), apontando para o projeto de uma educação de caráter ideológico, uma vez que é necessário efetuar uma filtragem dos saberes e habilidades ligadas à filosofia, aceitando somente aquelas que, de alguma forma, proporcionam algum avanço no processo formativo proposto.

Outro ponto a ser levantado é a definição de cidadania plena que, na prática, resume à participação cidadã ao consumo de bens culturais e contribuição

mediante produção pelo trabalho assalariado. Assim, pode-se pensar na cidadania como produção e consumo de bens culturais e materiais.

É, pois, a necessidade de adaptação aos processos produtivos que define o modelo de cidadania que deve ser almejado pelo ensino médio. Nenhuma palavra quanto ao desenvolvimento da competência para questionar e, menos ainda, modificar os fundamentos desses processos com vista a adequá-los às necessidades humanas (SILVEIRA, 2013, p. 60).

E, por fim, um terceiro documento fundamental neste processo são as Orientações Curriculares Nacionais de Filosofia para o Ensino Médio, publicadas em 2006. As referidas Orientações apresentam a identidade da filosofia, os seus objetivos no Ensino Médio, as competências e habilidades a serem desenvolvidas nas aulas, os conteúdos a serem ministrados, em lista com 30 conteúdos, temas e problemas, a metodologia de ensino a ser empregada e referências bibliográficas (BRASIL, 2006, p. 11).

Mesmo tendo como objeto o Ensino Médio, os processos de discussão e formulação das Orientações desconsideraram as especificidades do ensino da disciplina filosofia nessa etapa da educação básica. “Apesar de serem dirigidas aos professores que atuam no Ensino Médio, foram elaboradas por especialistas das universidades, sem participação daqueles que realmente operam o currículo” (HORN, 2009, p. 36).

Um questionamento recorrente relacionado às Orientações é o fato que “as habilidades e competências a serem trabalhadas no Ensino Médio são [...] adquiridas nos mesmos moldes das habilidades e competências características dos profissionais formados nos cursos de Graduação em Filosofia” (HORN, 2009, p.36), não levando em consideração as capacidades e especificidades dos jovens estudantes do Ensino Médio.

Assim, se por um lado, tal perspectiva visa a minimização dos prejuízos da transposição didática para essa etapa da Educação Básica, e promover aproximações entre os objetivos da disciplina no nível superior e médio do ensino, por outro lado, do ponto de vista prático o que se observa é um ensino abstrato e demasiadamente teórico, pouco relacionado aos problemas e questões do real vivenciado pelos alunos do Ensino Médio. Dessa forma, haveria a necessidade de

adequação dos processos pedagógicos para o Ensino Médio, com relação ao ensino de filosofia, trazendo os saberes filosóficos para mais próximos aos interesses, demandas, realidade da juventude brasileira que frequenta o Ensino Médio, especificamente na educação pública.

[...] o ensino de filosofia no nível médio tem características próprias. A disciplina não pode ser tratada como uma versão palatável do ensino universitário; ali estamos oferecendo formação e hábitos profissionais para quem vai fazer da filosofia o seu ganha-pão como bacharel ou licenciado. No nível médio temos meninas e meninos em processo de formação de vida. Os conhecimentos e habilidades que oferecemos para eles devem ter uma conexão com os processos de exploração, crescimento e experimentação conceitual ali pertinentes, bem como com as características psicológicas, culturais e sociais relevantes nessa faixa de vida (ROCHA, 2008, p. 187).

Por mais que as Orientações representem um avanço em relação à importância da filosofia na formação humana, o reconhecimento que a filosofia sofreu um processo de presença/ausência na educação nacional, especificamente a partir da LDB/61 até a LDB/96, no que diz respeito à formalização e obrigatoriedade do ensino de filosofia, e a formação dos professores de filosofia, tal como aponta a própria introdução das Orientações, não se concretizaram.

A Filosofia deve ser tratada como disciplina obrigatória no ensino médio, pois isso é condição para que ela possa integrar com sucesso projetos transversais e, nesse nível de ensino, com as outras disciplinas, contribuir para o pleno desenvolvimento do educando [...] a qualificação desejada para nossos profissionais decorre, em grande medida, da ampliação e da melhoria dos cursos de graduação e da clara ampliação da rede de pós-graduação, com a existência de quase trinta programas de pós-graduação em Filosofia em todo o país. (BRASIL, 2006, p. 16).

Para que isso se tornasse uma realidade, foi necessário a ampliação do debate, da pressão, vindos especialmente dos diversos espaços educacionais públicos, o que desencadeou um grande movimento de pressão pela obrigatoriedade da filosofia em todas as séries do Ensino Médio, culminando na aprovação da Lei 11.684/2008, que altera o art. 36 da Lei nº 9.394/96 (LDB/96), e com isso, o inciso IV, passa a determinar que “serão incluídas a Filosofia e a

Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio” (BRASIL, 2008).

A partir desta conquista, a filosofia ganhou maior espaço nos exames vestibulares, assim como nos concursos públicos e testes seletivos para docência no Ensino Médio, demandando solicitações de criação de cursos de graduação, licenciatura em filosofia, e programas de pós-graduação em filosofia. Em termos quantitativos, há, atualmente no Brasil, 359 cursos de Graduação em filosofia registrados no portal e-MEC, 52 programas de Mestrado Acadêmico com área de avaliação em filosofia, 34 programas de Doutorado e 16 Instituições de Ensino Superior ofertando Mestrado Profissional em filosofia, que tem como objetivo principal atender as demandas dos professores que atuam na Educação Básica. Tais dados estão registrados na Plataforma Sucupira³.

Não obstante os históricos conflitos de interesses, disputas, inerentes à elaboração, aprovação, implementação das políticas educacionais e curriculares brasileiras, a filosofia conquistou seu espaço na Educação Básica, pela Lei 11.684/2008, como disciplina curricular obrigatória em todas os anos do Ensino Médio. Com a lei 11.684/2008, a filosofia e a formação filosófica dos discentes do Ensino Médio passam a integrar o rol de ações governamentais, sejam federais ou estaduais, sendo demandado e iniciado um processo de profissionalização de seu ensino, com a abertura de novos cursos, e concursos para docentes em diversos níveis conforme mencionado anteriormente, no entanto, percebe-se que há grande demanda por profissionais para a docência da disciplina nos diversos níveis da educação básica, além de um movimento que visa sua integração ao processo formativo iniciado com as séries finais da Educação Fundamental

Porém, esta conquista foi sendo minada, principalmente a partir de meados da década de 2010, pelo movimento de reformas sociais e educacionais, pensadas, articuladas pela classe dominante, pregadas incessantemente pela mídia burguesa, e denominada reforma do Ensino Médio, em meio a um projeto de golpe eleitoral, com anuência do poder judiciário.

³ Dados disponíveis em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativoA reaAvaliacao.jsf>, e em: <https://emec.mec.gov.br/>. Acesso em: 30 jan. 2021.

Neste movimento, foi elaborada e aprovada a Lei 13.415/17, chamada de Reforma do Ensino Médio, produto de um processo político, econômico, educacional, ideológico, de conflitos de classes, e tem como fenômeno manifesto a disputa entre os interesses social e privatista de um espaço considerado imprescindível e, ao mesmo tempo, lucrativo do ponto de vista econômico e estratégico politicamente, isto é, a educação.

3 A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Dentre as diversas alterações impressas na Educação Básica pela chamada Reforma do Ensino Médio, Lei 13.415/17, conforme sua ementa⁴, buscamos analisar e apresentar o que ela diz e quais seus impactos em relação especificamente à filosofia e seu ensino, buscamos compreender e responder a três questões fundamentais à pesquisa: primeiro, que documentos precederam e embasaram a Lei 13.415/17? Depois, quais os interesses estão intrínsecos no conteúdo da referida Lei? E, por fim, quais as consequências práticas da efetivação da Lei, sobretudo para o ensino de filosofia?

Para tanto, é fundamental a análise e compressão histórica no processo de debates e gestação das reformas sociais e educacionais, desde meados da década de 2010, formalmente apresentada pelo PL 6.840/13, depois pela Medida Provisória 746/16, o que culminou na Lei 13.415/17, suas determinações, contradições e impactos na educação brasileira, especificamente do lugar da filosofia e seu ensino na organização curricular do Ensino Médio, via Base Nacional Comum Curricular, também objeto desta pesquisa, a ser apresentada no segundo item deste capítulo.

A intenção aqui, assim como da pesquisa como um todo, é contribuir para o debate a respeito das possibilidades de um ensino de filosofia crítico, consciente e significativo, que encontra como condição para sua efetivação a formação continuada dos professores que atuarão e atuam nessa etapa da Educação Básica, sobretudo, no contexto de implementação das reformas em andamento.

⁴ LEI Nº 13.415, DE 16 DE FEVEREIRO DE 2017. Altera as Leis n.º 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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 30 jan. 2021.

3.1 A LEI 13.415/17 E O “NOVO” ENSINO MEDIO

A reforma do Ensino Médio, começou a ser gestada legal e formalmente em 2013, por meio da propositura do PL 6.840/13, e depois pela MP 746/16, sendo consolidada na forma da homologação da Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Tal Lei, além de imprimir profundas alterações na LDB/96, impactando a educação no seu conjunto, também revoga a alteração da LDB/96 pela Lei 11.684/08, impactando diretamente o lugar da filosofia no currículo da educação brasileira.

A Lei 13.415/17 se consolidou, com algumas alterações, com relação ao que estava proposto na Medida Provisória 746/16, já germinada pelo PL 6.840/13, apresentado pela Comissão Especial destinada a promover estudos e proposições para a reformulação do ensino médio. O PL 6.840/13⁵ foi aprovado, por unanimidade, pela Câmara do Deputados, em 16 de dezembro de 2014.

O PL 6.840/13 tinha sido fruto de mais de 17 meses de trabalho da Comissão Especial destinada a promover Estudos e Proposições para o Ensino Médio (CEENSI) que buscou propor alternativas e novas possibilidades formativas para o Ensino Médio, em debates com representantes de diversos órgãos do Poder Executivo Federal, associações estudantis, sindicatos, Secretarias Estaduais de Educação, gestores de ensino, pesquisadores e especialistas da área educacional. A Comissão Especial destinada a proferir parecer ao Projeto de Lei nº 6.840, de 2013, fora criada por Ato da Presidência, inciso II do art. 34 do Regimento Interno, em 19 de dezembro de 2013, sendo instalada em 1º de abril de 2014, tendo por presidente o Deputado Reginaldo Lopes e como Relator o Deputado Wilson Filho (PEREIRA, 2019, p. 45).

De caráter aparentemente democrático e aberto, o PL 6.840/13 parecia estar profundamente preocupado com o atendimento das demandas e reivindicações oriundas das associações estudantis, sindicatos, Secretarias Estaduais de Educação, gestores, pesquisadores e especialistas da área educacional, apresentando em sua redação as contribuições de todos os entes envolvidos nos

⁵ Projeto de Lei 6.840/13. Ementa: 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. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=602570>.

processos de discussão sobre os rumos que o Ensino Médio deveria tomar a partir de sua aprovação.

Para fins de apresentação citaremos os principais artigos referentes ao PL 6.840/13, tendo como referência três pontos principais, a saber: 1º) ensino médio em tempo integral; 2º) organização curricular por áreas do saber e 3º) ensino de filosofia no nível médio da educação.

Sobre a carga horária para o Ensino Médio a LDB /96, em seu Art. 24, inciso I, previa que “a carga horária mínima anual será de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver” (BRASIL, 96). Com o PL 6.840/13, a carga horária destinada ao Ensino Médio seria aumentada, e o Art. 24 alterado, com isso, seu inciso I passaria a ter a seguinte redação:

I - A carga horária mínima anual será de oitocentas horas, no ensino fundamental, e de mil e quatrocentas horas, no ensino médio, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver” (BRASIL, 2013, s/p).

Desta forma, o Ensino Médio passaria a contar com uma carga horária de 1.400 horas anuais, enquanto o Ensino Fundamental e Infantil continuaria com 800 horas anuais. Em seu Art. 2º, o PL 6.840/13 ainda previa a inclusão dos Artigos 35-A, 35-B e 36-E. O Art. 35-A previa que: “A jornada escolar no ensino médio incluirá pelo menos sete horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola, a critério dos sistemas de ensino” (BRASIL, 2013, s/p). Isso implicava o aumento do número de profissionais da educação em geral e, principalmente, professores, além de proporcionar o exercício da docência em regime de dedicação exclusiva ao estabelecimento de ensino de lotação do professor.

Outro ponto do PL 6.840/13 a ser destacado, é a preocupação com o Ensino Médio noturno. O seu Art. 2º incluía à LDB/96 o Art. 35-B.

O ensino médio noturno, respeitadas as formas de organização previstas nesta Lei, observará a carga horária total mínima de 4.200 (quatro mil e duzentas) horas, sendo 3.200 (três mil e duzentas) horas desenvolvidas ao longo de quatro anos, mediante jornada escolar de pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de

aula, e 1.000 (mil) horas a serem complementadas a critério dos sistemas de ensino (BRASIL, 2013, s/p).

Segundo o Art. 35-B, o Ensino Médio noturno também deveria ter sua carga horária aumentada. No entanto, o período de conclusão desta etapa da educação se estenderia de três para quatro anos, sendo permitido somente a alunos com idade superior a dezoito anos. Mais uma contradição, visto que o alunado brasileiro entra no mercado de trabalho com idade inferior e “muitos jovens em idade de cursar o EM precisam trabalhar para ajudar no sustento da família” (GONÇAVES, 2017, p. 135). Ainda sobre o aumento da jornada escolar, o PL 6.840/13 prevê recursos oriundos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), o que possibilitava a manutenção e materialização do que fora proposto.

Com relação a organização curricular o PL 6.840/13 afirmava em seu Art. 1º que o Art. 36 da LDB/96 deveria receber nova redação. Diz o Art. 36 da LDB/96:

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

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

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

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

IV – Serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio (BRASIL, 96, s/p).

Com o PL 6.840/13, o referido Art. 36 da LDB/96 passaria a ter a seguinte redação:

Art. 36. Os currículos do ensino médio, observado o disposto na Seção I deste Capítulo, serão organizados a partir das seguintes áreas do conhecimento:

I – Linguagens;

II – Matemática;

III – ciências da natureza; e

IV – Ciências humanas (BRASIL, 2013, s/p).

Com esta alteração, o Ensino Médio brasileiro passaria a ser organizado por áreas do conhecimento, em que cada componente curricular se enquadraria tendo

em vista sua especificidade. A justificativa para tal mudança, pode ser vista nas palavras do relator, o Deputado Wilson Filho:

A necessidade de readequação curricular no ensino médio, de forma a torná-lo atraente para os jovens e possibilitar sua inserção no mercado de trabalho, sem que isso signifique o abandono da escola, foi, sem dúvida, o ponto mais debatido nas reuniões da CEENSI. O consenso foi de que o atual currículo do ensino médio é ultrapassado, extremamente carregado, com excesso de conteúdos, formal, padronizado, com muitas disciplinas obrigatórias numa dinâmica que não reconhece as diferenças individuais e geográficas dos alunos. Há que se ampliem as possibilidades formativas do ensino médio, de modo a torná-lo adequado às necessidades do jovem de hoje, atraindo-o para a escola (BRASIL, 2013, s/p).

A justificativa de que há um número “exagerado” de disciplinas obrigatórias e que havia a necessidade de apontar novas perspectivas para os jovens, no sentido de apontar possibilidades formativas específicas de acordo com suas áreas de interesse fora, novamente, utilizada para afirmar a necessidade da reforma na apresentação da MP nº 746 em 2016, deixando de lado os reais problemas pelos quais passava e vem passando o Ensino Médio, como a baixa remuneração dos profissionais da educação, a superlotação das salas de aula, a insuficiência de material didáticos disponibilizado pelo Estado, a precariedade de transporte para traslado de alunos, etc. A despeito dos problemas acima elencados, o referido relator reafirma nas suas justificativas.

Propomos a primeira alteração na LDB, de forma que os currículos do ensino médio sejam organizados por áreas do conhecimento (linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas), priorizando a interdisciplinaridade, a transversalidade e a maior interação e articulação entre os diferentes componentes e conteúdos curriculares (BRASIL, 2013, s/p).

Centrando a organização curricular na interdisciplinaridade, transversalidade e interação entre componentes curriculares que compunham o currículo, o PL 6.840/13 não descarta a necessidade de preservação da especificidade de cada um dos componentes curriculares, não implicando a organização por área do conhecimento na diluição dos componentes curriculares em itinerários formativos com temas genéricos comuns.

Especificamente em relação ao ensino de filosofia, o PL 6.840/13 altera o que foi estabelecido pela Lei 11.684/2008, que estabelecia que “serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio” (BRASIL, 2008). Com a alteração do Art. 36 da LDB 9.394/96, o PL 6.840/13, inclui ao Art. 36 o parágrafo 1º, estabelecendo que:

A base nacional comum dos currículos do ensino médio compreenderá, entre seus componentes e conteúdos obrigatórios, o estudo da língua portuguesa; da matemática; do conhecimento do mundo físico e natural; da Filosofia e da Sociologia; da realidade social e política, especialmente do Brasil; e uma língua estrangeira moderna, além daquela adotada na parte diversificada, conforme dispõe o art. 26, § 5º (BRASIL, 2013, s/p).

Observa-se que, do ponto de vista prático, não haveria nenhum prejuízo ao ensino de filosofia no Ensino Médio, que continuaria sendo garantido como componente curricular obrigatório. Desta forma, mesmo com a alteração na LDB/96, o PL 6.840/13 não representava ameaça à qualidade da educação, e ao ensino de filosofia, uma vez que reservava a cada componente curricular, inclusive a filosofia, seu lugar no currículo do Ensino Médio, adequando-os às áreas do saber, tal como proposto já nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio.

Assim, o PL 6.840/13, mesmo que apontasse para mudanças significativas no Ensino Médio, não representava ataque à educação; configurava, sim, uma proposta reformista, uma vez que não levava em consideração os reais problemas dessa etapa da Educação Básica. E garantia a oferta de uma educação sem prejuízos aos educandos, mesmo aqueles matriculados no período noturno, estendendo o período de formação para garantir o acesso aos mesmos processos e saberes a esses alunos.

Com relação ao ensino de filosofia, a disciplina tem garantida sua presença na Base Nacional Comum Curricular, tendo como pressuposto para seu ensino a contextualização e a interdisciplinaridade, sendo ofertada na área de Ciências Humanas com espaço e tempo específico. O que garantiria a especificidade do ensino de filosofia.

Ademais, o PL 6.840/13, resultou de profundo ambiente de disputa e debates, que se deram no sentido de escuta da comunidade científica especializada na pesquisa educacional e de discentes e docentes dessa etapa da

Educação Básica, com objetivo de captar suas demandas. Os debates em andamento foram interrompidos e o PL 6.840/13 “esquecido” pelo legislativo, sendo retomado o debate acerca do Ensino Médio com a proposta da MP 746/16.

O ressurgimento da discussão da Reforma do Ensino Médio se deu no contexto de mais um jogo de poder, o golpe político-midiático-jurídico (LIMA; MACIEL, 2018, p. 01), que resultou no *impeachment* da presidente da República, Dilma Rousseff (PT), em 31 de agosto de 2016. No seu lugar, assumiu o vice-presidente Michel Temer (PMDB) que, com o Congresso Nacional, tinham uma grande agenda de reformas.

Na educação, a Reforma do Ensino Médio se deu a partir da MP nº 746/16, apresentada pelo então Ministro da Educação, José Mendonça Bezerra Filho, menos de um mês depois do *impeachment*. A apresentação se deu por meio do documento, denominado Exposição de Motivos (EM nº 00084/2016/MEC), “no qual constavam as justificativas para a aprovação da Medida Provisória nº 746/2016, que alterava a LDB 9394/96” (PEREIRA, 2019, p. 46).

A Medida Provisória nº 746/16 causou intensos debates por parte de movimentos estudantis, sindicatos de trabalhadores da educação e pesquisadores da área, que viram na referida MP um descaso com relação às discussões realizadas desde o PL 6.840/13, além de se apresentar como ato antidemocrático, o que suscitou questionamentos relacionados aos verdadeiros interesses existentes na Reforma do Ensino Médio.

Tão logo a MP 746/16 foi aprovada, houve manifestações de diversas entidades educacionais sobre a tramitação da reforma, entre elas: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd); Conferência Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE); Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão (PFDC); Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS); Colégio Brasileiro de Ciência do Esporte (CBCE); União Brasileira de Estudantes Secundaristas (UBES); Associação Brasileira de Hispanistas (ABH); 5º Encontro Estadual de Ensino de Sociologia / RJ; Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas (ABRACE); Fórum Nacional de Educação (FNE); III Intercrítica (Intercâmbio Nacional dos Núcleos de Pesquisa em Trabalho e Educação); Ação Educativa sobre a Reforma no Ensino Médio; Frente Paraibana Em Defesa Da Escola Sem Mordada; Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM); Associação Brasileira ABRAPEC; Sociedade Brasileira de Física (SBF); Sociedade Brasileira de Química (SBQ); Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB) (PEREIRA, 2019, p. 46).

As mobilizações de tais entidades mostra o clima de desconformidade e descontentamento com relação à MP 746/16, assim como em relação à forma pela qual a reforma foi proposta. Mesmo tendo como referência as discussões realizadas em 2013 no processo do PL 6.840, a MP 746/16 apresenta uma redação elitista e impositiva, isto é, um texto construído sem a participação de grande parte das entidades do mundo educacional, fato que causou reações e enfrentamentos dos conjuntos dos espaços educacionais.

Como forma de reação às acusações de ser a MP 746/16 uma decisão antidemocrática, foi instituída uma Comissão Mista responsável para fazer audiências pública e emitir parecer da MP, com presença de profissionais da educação, pesquisadores, representantes do MEC e de grupos privados interessados na educação, além de representações estudantis. No entanto, muito embora a Comissão contasse com a participação de variados grupos ligados e interessados na questão da educação, seus posicionamentos foram deixados de lado na composição do texto, sendo atendidas reivindicações básicas que, distorcidas, reforçavam o caráter elitista da MP, que não contribuía para o atendimento das demandas da grande maioria dos interessados, os estudantes e professores do Ensino Médio público.

Para organizar a Reforma do Ensino Médio, os interlocutores do Ministério da Educação não foram universidades, pesquisadores, professores e estudantes, mas, sim, empresários, através de organizações como o Instituto Alfa Beta, Sistema S, Instituto Unibanco, Instituto Ayrton Senna, Fundação Itaú, entre outros (GONÇALVES, 2017, p. 141).

Dentre todos os movimentos que sinalizavam seu desacordo com relação ao texto da MP 746/16, vale ressaltar aqueles encabeçados pelos maiores interessados no assunto, os alunos secundaristas.

[...] nesses movimentos por meio das Associações Estudantis, Grêmios, e de movimentos tais como o Movimento Todos pela Educação. Em 2016 e 2017, estudantes foram às ruas se manifestando contra as reformas no ensino médio (MP 746/16), contra o projeto “Escola Sem Partido”, contra a Proposta de Emenda Constitucional (PEC 241), que limita os investimentos na educação. Participaram também de ocupações de escolas e de mobilizações pela educação. Porém, apesar de várias legislações

e políticas educacionais implementadas, ainda não há clareza sobre a definição da identidade desse nível de ensino (PEREIRA, 2019, p.10).

Muito embora as mobilizações tivessem sido reconhecidas como legítimas, no sentido de que representavam os interesses reais o conjunto do alunado do Ensino Médio e reafirmavam a necessidade de mudanças nesse nível da Educação Básica, as tomadas de decisão se deram na contramão das demandas levantadas pelos movimentos juvenis, indo ao encontro do atendimento das demandas do empresariado e dos grupos privatistas da educação.

Para a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), assim como para o Fórum Nacional da Educação e demais organizações desse campo, o recurso da medida provisória n. 746/2016 reflete a postura autoritária de um governo que não foi legitimado pelo voto, configurando-se, segundo Simões (2016), como instrumento abusivo “sem precedentes na história brasileira após a democratização (LIMA; MACIEL, 2018, p. 10).

O caráter autoritário e antidemocrático do uso de Medida Provisória (MP) para levar adiante a Reforma do Ensino Médio, sob a justificativa da necessidade de urgência sobre a questão, foi criticada por diversas entidades de diversos espaços sociais, como a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB).

Isaac Roitman, da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), também criticou as alterações no ensino médio por MP, como o governo federal propõe. “Não é instrumento adequado para abordar um assunto tão complexo que envolve instituições privadas e públicas, profissionais e estudantes”, disse. Ele observou que a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) divulgou, nesta quarta-feira (23), nota em que considera “inadequado e abusivo” que reforma seja feita por MP. (BRASIL, 2016b, s/p).

A Reforma do Ensino Médio, via MP, não levou em consideração a necessidade de políticas de fomento permanentes para materialização das mudanças por ela propostas, como a manutenção permanente do FUNDEB, ficando o aumento progressivo da carga horária, a adequação à oferta de itinerários formativos, principalmente o profissionalizante, que requer local apropriado e

laboratórios, dependentes das possibilidades de cada sistema de ensino, sendo apontado como resposta ao problema da educação profissionalizante a parceria público-privado com benefícios, sobretudo para o Sistema S de Ensino (GONÇALVES, 2017).

Vale apontar, ainda, que relegar aos sistemas de ensino, a decisão e adequação ao que a MP 746/16 impunha, acentua ainda mais as distinções e disparidades referentes às escolas públicas e privadas, tendo como consequência a vantagem formativa para alunos da rede privada de ensino, implicando na criação de duas escolas, uma destinada aos ricos e outra à classe trabalhadora, os impedindo de formarem-se integralmente, tal como possibilitado aos ricos (FRIGOTTO, 2016).

A fim de aprofundar a compreensão da MP 746/16 tomaremos como referência três categorias de análise, buscando respostas para as três questões norteadoras da análise, a saber: o ensino médio em tempo integral, a organização curricular por áreas do saber e, por fim, o ensino de filosofia no nível médio da educação.

No que concerne ao aumento progressivo da carga horária para o Ensino Médio, a MP 746/16, em seu Art. 1º define que o Art. 24 da LDB/96, seria alterado passando a ter a seguinte redação:

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

Art.24 [...] Parágrafo único. A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput deverá ser progressivamente ampliada, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, observadas as normas do respectivo sistema de ensino e de acordo com as diretrizes, os objetivos, as metas e as estratégias de implementação estabelecidos no Plano Nacional de Educação. (BRASIL, 2016).

Com relação a ampliação da carga horária, a MP. 746/16 não difere da proposta apresentada pelo PL 6.840/13. No entanto, nota-se que a ampliação da carga horária no Ensino Médio, tal como apresentada, é prejudicial e excludente no sentido de que grande parcela dos jovens matriculados no Ensino Médio, cerca de

83,9%⁶, estão nas Redes Públicas Estaduais, conciliam sua formação com a vida profissional, tendo seu ingresso no trabalho, via estágios remunerados, trabalhos informais e programas como, por exemplo, Jovem Aprendiz, concomitância ao período de estudo, inviabilizando sua permanência por sete horas na escola. Desta forma, a ampliação poderia culminar no aumento no número de evasão dos alunos da Rede Pública.

A MP 746/16, em seu Art. 1^a, prevê a alteração do Art. 36 da LDB/96 e a inclusão no mesmo, do parágrafo 6^o, segundo qual: “A carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e duzentas horas da carga horária total do ensino médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino” (BRASIL, 2016). Com tal medida, a reforma, que teria como objetivo fundamental implementar o Ensino Médio em Tempo Integral, por meio do aumento das 800 horas para um total de 1400 horas por ano letivo, configurando um aumento da carga horária total, que passa de 2.400 horas, distribuídas em três anos, para 4.200 horas, acaba gerando limitações à oferta de uma formação básica comum.

Assim, a promoção de uma formação básica comum por meio da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), vai na contramão do que propõe, uma vez que limita a carga horária de sua oferta, potencializando uma formação que promove a perpetuação da desigualdade de acesso ao saber historicamente sistematizado.

Ao estabelecer que a formação básica, garantida pela implementação da BNCC, não poderá ser superior a 1.200 horas da carga horária total do Ensino Médio, restando um total de 3.000 horas para itinerários formativos, a MP 746/16 impossibilitava uma formação homogênea e igualitária aos jovens do Ensino Médio, sobretudo àqueles matriculados na rede Pública de Ensino. Isso porque a PEC 241/16, convertida na Emenda Constitucional nº 95 (EC/95), em 15 de dezembro de 2016, limita os investimentos do Poder Público por um período de 20 anos, dificultando as condições materiais de oferta dos itinerários formativos às escolas das Redes Públicas, que possivelmente ocorrerão de modo precário ou único,

⁶ Os dados levaram em consideração o informado pelo Icnográfico do Censo Escolar de 2019, e podem ser consultados integralmente em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 30 jan. 2021.

impossibilitando aos alunos da Escola Pública a escolha do itinerário a ser cumprido, principal promessa da MP 746/16.

Com relação à organização curricular, a MP 746/16, também em seu Art.1º, propõe a alteração dos incisos I a V do Art. 36 da LDB/96, dando a este a seguinte redação:

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos específicos, a serem definidos pelos sistemas de ensino, com ênfase nas seguintes áreas de conhecimento ou de atuação profissional:

I - Linguagens;

II - Matemática;

III - ciências da natureza;

IV - Ciências humanas; e

V - Formação técnica e profissional.

§ 1º Os sistemas de ensino poderão compor os seus currículos com base em mais de uma área prevista nos incisos I a V do caput (BRASIL, 2016).

Uma das justificativas apontadas para a mudança na LDB/96 foi apresentada pelo então Ministro da Educação, José Mendonça Bezerra Filho, em 15 de setembro de 2016.

Atualmente o ensino médio possui um currículo extenso, superficial e fragmentado, que não dialoga com a juventude, com o setor produtivo, tampouco com as demandas do século XXI. Uma pesquisa realizada pelo Centro Brasileiro de Análise e Planejamento – CEBRAP, com o apoio da Fundação Victor Civita – FVC, evidenciou que os jovens de baixa renda não veem sentido no que a escola ensina (BRASIL, 2016d).

Novamente, o que se nota são ataques ao currículo e à configuração do Ensino Médio, não levando em consideração os reais problemas que assolam este nível da Educação Básica como, por exemplo, o espaço físico das escolas sucateado e com precários estados de conservação, a falta de estrutura para aulas que necessitam de laboratórios, quadras poliesportivas, bibliotecas, salas de informática, o inadequado transporte escolar etc. Em relação aos recursos humanos, a insuficiência numérica de profissionais, a precarização da formação continuada, a baixa remuneração dos profissionais da educação etc.

Com relação ao ensino de filosofia, a MP 746/16 não apresenta nenhuma proposta em seu texto original. Contrária à defesa e manutenção da filosofia como

disciplina obrigatória, o Parecer da Comissão Mista, Parecer nº 95, de 30 de novembro de 2016, diz:

O art. 1º da MPV nº 746, de 2016, também altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 1996. Assim, o caput passa a prever que o currículo do ensino médio será composto pela BNCC e por itinerários formativos específicos a serem definidos pelos sistemas de ensino, com ênfase nas seguintes áreas do conhecimento: linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação profissional. Dessa forma, não mais tem validade o antigo texto do inciso IV, que previa filosofia e sociologia como disciplinas obrigatórias do ensino médio (revogou-se tacitamente, portanto, a Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008) (BRASIL, 2016c, p. 2-3).

O Parecer 95/16, da Comissão Mista, apontava para a exclusão da filosofia enquanto componente curricular obrigatório no Ensino Médio. Como forma de evidenciar a importância da filosofia para a formação do jovem brasileiro, de resistência à sua retirada e defesa da disciplina filosofia do Ensino Médio brasileiro, foram apresentadas 18 Emendas à Medida Provisória⁷.

Com a apresentação destas Emendas, além das manifestações da comunidade acadêmica e civil, em geral, esperava-se que as reivindicações fossem acatadas e que a filosofia e a sociologia, fossem incorporadas à MP 746/16 como componentes curriculares obrigatórios. No entanto, na contramão do sistema democrático e evidenciando ainda mais o caráter autoritário da MP 746/16, o Parecer nº 95/16 da Comissão Mista assim afirma: “Mesmo com expressiva quantidade de emendas parlamentares e manifestações dos movimentos sociais e especialistas ouvidos na comissão, o relator manteve o fim da obrigatoriedade do ensino de filosofia e sociologia no ensino médio” (BRASIL, 2016c, p. 07).

Porém, as mobilizações de parlamentares e da comunidade acadêmica foram intensificadas e o texto aprovado pela Câmara dos Deputados, que estabelecia a inclusão do Art. 35-A à LDB/96, incluiu o § 2º ao Art. 35-A, que passou a ter a seguinte redação: “§ 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia” (BRASIL, 2016).

⁷ Todas as Emendas apresentadas, assim como a consulta do processo de tramitação da MP 746/16, pode ser consultado em: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992>. (Acesso em: 08 de fev. de 2021)

Com a inclusão do parágrafo 2º, o ensino de filosofia passa a ser “incluído” na BNCC-EM, no entanto, a falta de clareza com relação ao modo como sua inclusão se dará acarreta problemas com relação à prática do ensino da disciplina, que pode passar a ser oferecida como tema transversal e não propriamente como componente curricular. Outro ponto a ser destacado é a limitação da oferta da BNCC em 1200 horas, pela MP 746/16, limitação essa que trazida à Lei 13.415/17, potencialmente resultara na diminuição da carga horária destinada ao ensino de filosofia, como de sociologia, educação física e artes.

Com poucas alterações, a MP 746/16 foi aprovada no Senado Federal em 13 de fevereiro de 2017, sendo convertida na Lei 13.415 em 16 de fevereiro de 2017, sancionada e publicada no Diário Oficial da União em 17 de fevereiro de 2017. Tal lei, conhecida como “reforma” do Ensino Médio ou “novo” Ensino Médio, suscitou e continua suscitando debates sobre a o Ensino Médio, principalmente da escola pública brasileira. Os debates, marcados por posicionamentos inconciliáveis, se dão no sentido de buscar entendimento acerca dos interesses que nortearam a elaboração, a aprovação, a implementação e seus impactos no Ensino Médio, principalmente da grande massa de jovens, trabalhadores, que frequentam este nível de ensino no sistema público de ensino.

É importante destacar que as mudanças que ficaram estabelecidas na Lei 13.415/17 em relação ao que estava proposto na MP 746/16 foram uma conquista de movimentos de professores, estudantes e entidades ligadas à educação, como ANPED (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação), o CEDES (Centro de Estudos Educação e Sociedade, ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), CONIF (Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica, CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação), dentre outros, que engajaram em manifestações em prol da educação (PEREIRA, 2019, p. 50).

A Lei 13.415/17, em seu Art.26, § 10, diz que: “A inclusão de novos componentes curriculares de caráter obrigatório na Base Nacional Comum Curricular dependerá de aprovação do Conselho Nacional de Educação e de homologação pelo Ministro de Estado da Educação” (BRASIL, 2017). Isso quer dizer que, na construção do currículo, as entidades civis ligadas à educação e pesquisa em educação, assim como sindicatos etc., não serão preponderantes, o

que mostra o caráter autoritário da reforma e seu alinhamento com a ideologia dominante que atende aos interesses das classes dominantes e do mercado.

Especificamente sobre a filosofia, diz a Lei 13.415/17, em seu Art. 35 – A, § 2º: “A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e **filosofia**” (BRASIL, 2017, p. 02, grifo nosso). A redação do texto, ao apresentar a inclusão da filosofia na forma de “estudos e práticas”, a deixa em desamparo, uma vez que não há garantias de que a filosofia, assim como a sociologia, arte e educação física, sejam integradas à BNCC na forma de componentes curriculares, abrindo margem para sua diluição na forma de abordagens de estudo de temas gerais presentes nos itinerários formativos, propostos pelo Art. 35-A.

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; MACIEL, 2018, p.14).

A falta de clareza com relação ao que se define como “estudo e práticas” pode levar os Estados, influenciados pelos grupos políticos, empresariais, midiáticos, a pressionarem pela diminuição⁸ ou retirada da disciplina filosofia dos currículos e considerá-la um tema transversal que, além do caráter ideológico das mudanças, causaria um prejuízo no processo formativo dos estudantes do Ensino Médio.

Para Frigotto (2016), a retirada de disciplinas pautada em um discurso de que o ensino médio carrega muitas disciplinas máscara 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

⁸ A Instrução Normativa Conjunta nº 011/2020 da Secretaria de Estado da Educação e do Esporte; Diretoria de Educação e Diretoria de Planejamento e Gestão Escolar do Estado do Paraná, que “Dispõe sobre Matriz Curricular do Ensino Médio na rede pública estadual de ensino do Paraná”, estabelece a diminuição da carga horária das disciplinas de filosofia e sociologia em 50% em todas as séries do Ensino Médio. Disponível em: http://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2021-01/instrucaonormativa_112020_curriculoem.pdf. Acesso em: 08 de fev. de 2021.

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; MACIEL, 2018, p. 15).

Escolas sucateadas, sem laboratórios, auditórios, espaços para desenvolvimento de atividades de cultura e lazer, professores com baixa remuneração, sem ou com formação continuada inapropriada, carência de professores nas redes de ensino, e muitos outros motivos para os baixos rendimentos do Ensino Médio poderiam ser citados. No entanto, ao invés de suprir tais demandas, o que se propõe com a Lei 13.415/17 é uma reforma de caráter ideológico e reducionista, que não toca nos problemas centrais da educação do Ensino Médio, antes os ofusca.

Nesse sentido as reformas propostas servem aos interesses do Estado e das classes dominantes, dos grupos privatistas da educação, uma vez que a Emenda Constitucional 95/16, chamada Teto dos Gastos Públicos, que institui o Novo Regime Fiscal “guarda intenções mais profundas que apenas reduzir gastos primários - saúde, educação, segurança etc.” (LIMA; MACIEL, 2018, p. 06) mas imprime um projeto societário em realização. A educação seria, portanto, compreendida, na perspectiva das políticas neoliberais como gasto, que pode ser reduzido ou redirecionado na forma de parcerias com grupos privados.

Outra questão fundamental, que impacta diretamente o ensino de filosofia, é a redação do Art. 36 da Lei 13.415/17, que versa sobre a organização do Ensino Médio em cinco itinerários formativos:

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

I – Linguagens e suas tecnologias;

II – Matemática e suas tecnologias;

III – ciências da natureza e suas tecnologias;

IV – Ciências humanas e sociais aplicadas; e

V – Formação técnica e profissional (BRASIL, 2017, p. 02).

Sob a justificativa de que o currículo do Ensino Médio em vigência está em desacordo com o interesse dos jovens, e é excessivamente extenso, por ser

composto de 13 disciplinas, argumenta-se que os itinerários formativos dariam aos jovens possibilidades de escolha, garantindo e incentivando o desenvolvimento autônomo e o protagonismo juvenil no processo de formação. No entanto, tal argumentação camufla o caráter ideológico e os interesses das classes dominantes.

Ao estabelecer que o Ensino Médio tenha uma Base Nacional Comum e Itinerários Formativos, fica clara a intencionalidade governamental de aligeirar e fragmentar a educação com o respaldo da mídia e de alguns estudantes iludidos por força de propagandas enganosas de que teriam direito de escolher o itinerário que tivessem mais afinidade. Enganosa porque os itinerários serão definidos pelas instituições e não pelos estudantes, que ficarão à mercê das possibilidades de cada município (PEREIRA, 2019, p. 65).

Da mesma forma, como implicação da Emenda Constitucional 95/16, as escolas públicas não podem garantir a oferta de todos os cinco itinerários, visto suas privações materiais derivadas da carência de fomento provinda dos Estados e da União, tendo de adequar as possibilidades de organização dos itinerários formativos à sua realidade material. O problema da oferta, potencialmente vivenciado pela escola pública, não se configurará como impedimento às escolas privadas, pois essas poderão, inclusive com auxílio do Estado, ofertar a seus alunos todos os itinerários formativos, reforçando a desigualdade social e educacional.

[...] que a nova redação dada pela lei n. 13.415/2017 ao artigo 36, parágrafo 11 da LDB, com pequenas alterações sobre o texto original, manteve sua essência, reafirmando a parceria público-privada na execução do novo ensino médio (LIMA; MACIEL, 2018, p.18).

A Reforma do Ensino Médio, desta forma, se apresenta como excludente e pouco preocupada com os interesses e demandas educacionais, sobretudo da Escola Pública, apontando para processos formativos aligeirados e preocupados com a formação da força de trabalho para sobrevivência da classe trabalhadora e enriquecimento da classe dominante, e seus interesses privatistas, mentalidade economicista segundo a qual, busca-se o máximo de produtividade com o mínimo de investimento.

Além disso, a Reforma é excludente pois, ao aumentar a carga horária para conclusão do Ensino Médio de 800 horas/ano para 1400 horas/ano, o que representa o aumento de cinco para sete horas diárias, dificulta aos alunos trabalhadores a frequência na escola, uma vez que boa parte dos alunos matriculados no Ensino Médio, especificamente da escola pública, tem que trabalhar para sua sobrevivência e de sua família.

Outro fator de exclusão é o de que a Lei 13.415/17 determina carga horária total de 1800 horas destinadas ao cumprimento da BNCC, e 2400 horas destinadas à parte diversificada preenchida pelos itinerários formativos, implicando na criação de uma disparidade formativa, que vai na contramão da proposta de uma “base comum”, uma vez que as escolas públicas não terão condições de oferta de todos os itinerários, enquanto as escolas privadas possivelmente assim farão.

O § 5º do Art. 35-A estabeleceu que a carga horária destinada à BNCC não poderá ser superior a 1800h do total da carga horária do Ensino Médio. Isso significa que com a carga horária de 1000h por ano (3000h no curso) a BNCC corresponderá a 60% do total do currículo. Quando a carga horária for ampliada para 1400h anuais (conforme a previsão da Lei) teremos um total de 4200h no curso do Ensino Médio e apenas 1800h para a BNCC (carga horária máxima estabelecida para a BNCC), que corresponderá a 43% do currículo (PEREIRA, 2019, p. 60).

Tal configuração do Ensino Médio, tendo em vista a especialização, aponta para um processo formativo unilateral, fragmentado, pois perde-se de vista a formação *integral*, abrangente, objeto de reivindicação de especialistas em educação, especificamente da educação pública.

Dessa forma, currículo nas instituições escolares deveria ser, sobretudo, o resultado das vivências dos atores (estudantes, professores e demais funcionários), das crenças, do contexto em que vivem, das mazelas ou satisfações que trazem consigo, das motivações e interesses que são desenvolvidos nesse espaço. No entanto, no âmbito institucional leva-se em conta os interesses econômicos, políticos e pessoais dos agentes diretamente envolvidos no jogo de poder. Esse contraponto pode ser responsável por currículos esvaziados de sentido para os estudantes, pois são construídos sem a participação dos mesmos (PEREIRA, 2019, p. 28).

A Reforma do Ensino Médio não leva em consideração as reivindicações das comunidades escolares públicas, professores, gestores, alunos, responsáveis legais pelos alunos, indo ao encontro dos interesses econômicos e políticos das classes dominantes, e atendimento às adequações demandadas pelos órgãos internacionais como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, tendo em vista o ranqueamento feito a partir de avaliações externas como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA).

Assim, a Reforma nada mais é do que a manutenção de um conjunto de interesses de como a educação deve funcionar, que ligados ideologicamente aos interesses neoliberais e ao atendimento das demandas do capital, levam ao desmonte da educação pública, no sentido de relegar ao esquecimento os movimentos de luta pela qualidade, gratuidade, laicidade e democratização da educação. Além do impacto na educação pública em si, a Lei 13415/17 aponta para a descaracterização, diluição da filosofia e seu ensino, além da possibilidade de sua total exclusão da organização curricular do Ensino Médio, especialmente da escola pública.

A serviço da produção de sujeitos técnica e subjetivamente preparados do ponto de vista instrumental, tendo em vista os interesses do capital. Daí a pouca atenção voltada à formação de sentido amplo e crítico, ou sua secundarização, assim como a exclusão, como obrigatórias, de disciplinas como Filosofia e Sociologia. (KRAWCZYK; FERRETTI, 2017, p. 35).

No conjunto das mudanças propostas na Reforma do Ensino Médio, encontramos a Base Nacional Comum Curricular Ensino Médio (BNCC/EM), que visa estabelecer os direitos de aprendizagem que devem ser garantidos aos jovens estudantes do Ensino Médio. Tendo como base a “pedagogia das competências”⁹, a BNCC/EM estabelece que habilidades e competências gerais devem ser trabalhadas na escola para que sejam desenvolvidas pelos alunos, e que competências e habilidades específicas estão associadas a cada itinerário formativo de que trata a Lei 13.415/17.

⁹Segundo Saviani (2010, p. 437): Em suma a “pedagogia das competências” apresenta-se como outra face da “pedagogia do aprender a aprender”, cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas.

3.2 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR ENSINO MÉDIO

A história do ensino de filosofia, no Brasil, está marcada pelo processo de descontinuidade, em movimentos pendulares de idas e vindas no currículo da Educação Básica. A partir da Lei nº. 9.394/96, Diretrizes e Base da Educação Nacional, LDB/96, que considerou o “domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania” (BRASIL, 1996), houve intensificação dos debates sobre o ensino de filosofia no Ensino Médio, chegando até a Lei 11.684/08, que alterou a LDB de 1996, incluindo “a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio.” (BRASIL, 2008).

Porém, pressionado pelos interesses econômicos, políticos, ideológicos das classes dominantes, no movimento do golpe político-jurídico de 2016, um conjunto de reformas foi apresentado ao Parlamento brasileiro e, dentre estas, a Lei 13.415/17, que fez mudanças no Ensino Médio e impactou diretamente a filosofia e seu ensino, como está explícito no seu Art. 36: “O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos [...]” (BRASIL, 2017, p. 02). E, para a implementação do Programa Novo Ensino Médio, afirmou:

A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio [...] nas seguintes áreas do conhecimento:

I - Linguagens e suas tecnologias;

II - Matemática e suas tecnologias;

III - ciências da natureza e suas tecnologias;

IV - Ciências humanas e sociais aplicadas. (BRASIL, 2017, p. 01-02).

Especificamente sobre o ensino de filosofia, a Lei 13.415/2017 afirma: “A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia” (BRASIL, 2017). Assim, a alteração da LDB/96 em relação ao ensino de filosofia, devolve à disciplina filosofia uma instabilidade que fora superada pela Lei 11.684/08.

A Base Nacional Comum Curricular Ensino Médio, BNCC-EM, homologada em 14 de dezembro de 2018, se apresenta como “[...] um documento de caráter

normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2018, p. 07). A necessidade de elaboração da BNCC foi apresentada em audiências públicas realizadas entre os meses de outubro de 2016 e fevereiro de 2017 onde, integrantes do governo federal elencaram algumas justificativas para as mudanças propostas pela BNCC-EM.

O IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) do ensino médio está estagnado”; “é urgente e necessário melhorar o desempenho dos estudantes brasileiros no PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes)”; apenas 10% da matrícula do ensino médio é em educação profissional, muito aquém dos países desenvolvidos”; apenas 16% dos concluintes do ensino médio ingressam na educação superior, portanto, é necessário profissionalizar antes; e, a reiterada argumentação de que “o Brasil é o único país do mundo com uma mesma trajetória formativa e sobrecarregada por 13 disciplinas (SILVA; FERRETI, 2017, p. 03).

As referidas justificativas não se relacionam com a formação humana *omnilateral* e, sequer, apresentam a preocupação com os estudantes do Ensino Médio e uma possível melhora nos percentuais de ingresso na Educação Superior. Ao contrário, apontam para a busca de solução do problema da formação para o trabalho via Educação Média Técnica. Da mesma forma, a melhora desejada para o desempenho no PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) visa a melhora do lugar do Brasil no *ranking* da educação e não na melhora da formação geral dos estudantes. Também a preocupação com a educação profissional aponta para a necessidade de profissionalização precoce para ingresso na cadeia produtiva e não com o futuro profissional do jovem oriundo da escola pública. E a preocupação com o ingresso dos jovens na Educação Superior aponta para o problema da falta de força de trabalho especializada, que é sintomática da crise do capital.

Há necessidade de analisar o conjunto das justificativas da reforma educacional, principalmente em relação ao Ensino Médio. Dentre estas, a justificativa da necessidade da reforma por causa da sobrecarga curricular sobre os alunos do Ensino Médio, devido a existência de 13 disciplinas e o prejuízo do aluno devido a existência de um itinerário formativo único. A questão suscitada, pela justificativa em questão, pode ser assim formulada: Qual seria a saída encontrada

pela BNCC-EM para a superação das limitações formativas do atual Ensino Médio brasileiro solucionando o problema da sobrecarga disciplinar?

Uma das medidas tomadas pela BNCC-EM, já anunciada pela Lei 13.415/17, é a substituição do itinerário formativo único por um programa formativo que se daria em dois momentos: o primeiro momento correspondente à formação comum garantida pela BNCC-EM, com carga horária que não deverá ultrapassar um total de 1.800 horas (BRASIL, 2017), e um segundo momento composto por itinerários formativos diversificados, formados por áreas do conhecimento: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências Humanas e sociais aplicadas; formação técnica e profissional (BRASIL, 2017). Com relação a BNCC-EM essa apresenta como “fundamentos pedagógicos”, “o compromisso com a educação integral” (BRASIL, 2018, p.14), afirmando:

A BNCC propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na realidade, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida (BRASIL, 2018, p.15).

É preciso reconhecer que o texto que integra a BNCC-EM se apresenta como alternativa capaz de reestruturar os sentidos do Ensino Médio brasileiro. No entanto, seria ingenuidade o apego à literalidade do texto, uma vez que nem sempre a legalidade garantiu a prática no que diz respeito aos assuntos de políticas públicas, como da educação, sendo fundamental questionar sobre suas consequências práticas no que diz respeito ao Ensino Médio; proceder de modo contrário, seria uma atitude idealista.

Desta forma, entendemos que a “superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento” pode apontar, na prática, para a dissolução da especificidade dos conhecimentos que historicamente foram se constituindo com lógicas, métodos e conceitos próprios, promovendo, assim, o esvaziamento de seus sentidos, causando prejuízos, não somente à filosofia, mas a todas as disciplinas que compõem os itinerários formativos. Neste contexto, a filosofia se apresenta como integrada ao itinerário de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

A BNCC da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – integrada por Filosofia, Geografia, História e Sociologia – propõe a ampliação e o aprofundamento das aprendizagens essenciais desenvolvidas no Ensino Fundamental, sempre orientada para uma formação ética. Tal compromisso educativo tem como base as ideias de justiça, solidariedade, autonomia, liberdade de pensamento e de escolha, ou seja, a compreensão e o reconhecimento das diferenças, o respeito aos direitos humanos e à interculturalidade, e o combate aos preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 2018, p. 547).

Mas, qual a finalidade da área e que papel é atribuído à filosofia na BNCC-EM? Um dos pontos que precisa ser investigado é o fato do documento apontar que o processo de ensino-aprendizagem será “sempre orientado para uma formação ética”, posição que muito preocupa, uma vez que abre caminho para orientações ideológicas no interior de tais processos. Assim, a educação pode assumir o papel de ferramenta de inculcação e manutenção da ideologia dominante, garantido a transmissão dos princípios e valores oriundos da classe dominante, orientando a formação dos sujeitos numa direção única.

Por mais que o documento da BNCC-EM cite a disciplina de filosofia como integrada a um itinerário formativo, vale lembrar do estipulado pela Lei 13.415/17, que ao excluir o inciso IV, do § 1º, do Art. 36 da LDB/96, desobriga a presença da filosofia enquanto disciplina curricular, definindo-a, por meio do §2º do Art. 35-A, como “estudos e práticas”, não garantindo seu tratamento disciplinar, capaz de garantir espaço para seu conteúdo e especificidade metodológica. Ao mesmo tempo, a não conceituação do que o documento define como “estudos e práticas” abre precedente para a interpretação de seu sentido pelos responsáveis pela educação e currículos dos Estados e sistemas de ensino, que podem, com base na falta de clareza do que dispõe a Lei, dar às disciplinas, como a filosofia, tratamento transversal, ou, até excluí-las do currículo.

Isso não quer dizer uma oposição dogmática à transversalidade de temas que, abordados de diversas perspectivas, promovem o enriquecimento nos processos formativos como é o caso, por exemplo, do tema dos Direitos Humanos, que pode ser abordado de uma perspectiva histórica, geográfica, sociológica, filosófica etc. No entanto, o tratamento transversal de um conjunto sistemático de saberes que, produzidos ao longo da história, compõem o conjunto essencial de conhecimentos disciplinares derivados de abordagens e métodos específicos de

investigação, capazes de gerar múltiplas interpretações para uma mesma ocorrência fenomênica, seria uma perda irreparável aos diversos saberes, como a filosofia.

Outra determinação da BNCC-EM que precisa ser investigada, se refere à organização curricular referenciada por competências e habilidades. Além das dez competências gerais, o documento ainda faz referência às competências específicas a cada itinerário formativo, a serem desenvolvidas de modo interdisciplinar, a partir da articulação dos vários saberes e práticas que compõem os tais itinerários.

Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez **competências gerais**, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL, 2018, p. 08, grifos do documento).

A primeira competência específica da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, área composta por filosofia, sociologia, história e geografia, que apresenta o caráter interdisciplinar da competência e sua relação com cada disciplina, pode servir de exemplo para ser problematizada e investigada. Assim, é apresentada a primeira competência:

1. Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica (BRASIL, 2018, p.559).

Ao analisar esta primeira competência específica, podemos perceber que é possível dar a ela um tratamento especificamente filosófico, assim como, também, é possível tratar os temas a partir de uma perspectiva sociológica, histórica ou geográfica. Assim, a abrangência da competência e sua complexidade apontam que não há nela especificidade cognitiva ou metodológica capaz de mobilizá-la integralmente, o que implica que qualquer campo do conhecimento, isto é, qualquer

ciência, disciplina ou componente é capaz de produzir conhecimento a seu respeito. No entanto, somente as múltiplas dimensões dos objetos de estudo proposto, derivados da especificidade metodológica de seu tratamento, dado pelas diferentes ciências, é capaz de promover a competência em análise, pelo olhar em conjunto.

Portanto, com o modelo proposto pela BNCC-EM, corre-se o risco de abordagens generalistas e que não são nem históricas, nem geográficas, nem sociológicas, nem filosóficas e, assim, o objeto do conhecimento em questão não recebe forma alguma de compreensão e rigor analítico, incorrendo em sua superficialização e não, necessariamente, em produção de conhecimento a seu respeito.

Outra questão fundamental da BNCC-EM diz respeito às finalidades da educação que, ao dar enfoque na promoção de habilidades e competências, está em consonância com o que propõe as instituições internacionais ligadas a educação e que dão a ela um enfoque economicista, como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Esta posição pedagógica aponta para o caráter econômico e não humano do documento, ou seja, determinação típica dos interesses da classe dominante.

“[...] desenvolvimento de competências que possibilitem aos estudantes inserir-se de forma ativa, crítica, criativa e responsável em um mundo do trabalho cada vez mais complexo e imprevisível criando possibilidades para viabilizar seu projeto de vida e continuar aprendendo, de modo a ser capazes de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores” (BRASIL, 2018, p. 466).

Mesmo que aponte a importância de uma educação que garanta a criticidade, a criatividade e a responsabilidade, a BNCC-EM vincula o olhar crítico, a capacidade criativa e a responsabilidade ao trabalho, nos moldes do modo de produção capitalista. Nesta perspectiva, a inserção ativa no ambiente social dos alunos é entendida como assimilação do aluno ao mercado de trabalho. Assim como a criticidade se associa à capacidade de compreensão das mudanças na divisão social do trabalho, do mesmo modo a criatividade e a responsabilidade devem ser habilidades postas a serviço do mercado, seja para reinventar-se em momentos de crise, com subempregos, seja para assumir a responsabilidade de seu “fracasso econômico” e dificuldades de subsistência. Assim, o que se objetiva

é uma educação para a aceitação passiva das mazelas da sociedade capitalista, neoliberal, não apontando caminhos para o reconhecimento dos alunos enquanto agentes de mudança e superação de suas condições desiguais de existência.

A perspectiva da “pedagogia das competências”, defendida pela BNCC-EM, não apenas subjuga os sujeitos, como apresenta um processo de subjetivação em desnível e desigual, implicando na criação de desigualdades formativas que levam a desigualdade de oportunidades de continuidade de formação e de ingresso no mundo do trabalho, implicando, assim na reprodução da desigualdade social mediante oferta de uma educação para a classe dominante e outra para a classe trabalhadora.

Em suma, a “pedagogia das competências” apresenta-se como outra face da “pedagogia do aprender a aprender”, cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob a responsabilidade dos próprios sujeitos que, segundo a raiz etimológica dessa palavra, se encontram subjugados à “mão invisível do mercado” (SAVIANI, 2010, p. 437).

Ainda sobre as finalidades do Ensino Médio, a BNCC-EM apresenta a formação ética, que deve estar a serviço do desenvolvimento da autonomia do aluno e de seu reconhecimento como ator social capaz de transformar a sociedade para melhor, superando as injustiças e desigualdades, atribuindo aos fenômenos da desigualdade, da exclusão, da injustiça etc., caráter moral.

“[...] é também finalidade do Ensino Médio o aprimoramento do educando como pessoa humana, considerando sua formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. Tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa, ética, democrática, inclusiva, sustentável e solidária” (BRASIL, 2018, p. 466).

Assim, a formação ética é esvaziada de seu caráter racional no sentido de buscar compreender e dar explicações às ações humanas, como por exemplo, as desigualdades, como se essas fossem falhas de caráter, corrigíveis pela educação e não o resultado de um modelo de sociedade que se sustenta a partir da existência da exploração, própria do Estado liberal e do modo de produção capitalista.

Dessa forma, coloca-se nas mãos dos sujeitos a missão de, a partir de seus esforços individuais direcionar a sociedade rumo a uma forma superior de sua existência que, reformada, seria mais justa, inclusiva, sustentável e solidária, ignorando o fato de serem estes fenômenos consequências da estrutura mesma da lógica de funcionamento orgânico do próprio modelo de sociedade, como a capitalista.

O caráter pragmático da educação, trazida pela BNCC-EM, pode ser compreendida ao analisar a própria definição de competência, apresentada pelo próprio documento, que liga a competência diretamente a um conjunto de saberes práticos a serem postos em exercício no ato do trabalho, cujas formas vivem em mutação nas sociedades contemporâneas, sendo fundamental, sobretudo, a competência e habilidade de assimilação de tais mudanças.

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p.08).

Dessa forma, o caráter formativo impresso pela BNCC-EM, ao ter como referência tal noção de competência, serve à divisão dos sujeitos em competentes e não competentes, delegando ao sujeito a responsabilidade por seu fracasso/incompetência escolar, ignorando novamente as múltiplas dimensões que pode assumir o saber e o fazer dos sujeitos, engessando os processos de ensino, que devem voltar-se, especificamente, à promoção daquelas competências e não das capacidades inerentes aos sujeitos.

O cenário que se delinea é o de produção de uma educação que, preocupada com o atendimento das demandas do mercado capitalista, opta pela adesão de modelos pedagógicos que tem como foco principal a promoção de habilidades e competências gerais capazes de formar sujeitos que, diante das adversidades e mudanças constantes, derivadas da instabilidade atual da economia, sejam capazes e criativos para que possam adaptar-se as mudanças e dar continuidade a lógica do capital do Estado neoliberal. Daí o conceito de “formação integral” na BNCC-EM.

[...] reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (BRASIL, 2018, p.14).

Assim, a formação se apresenta como performance, o conhecimento como habilidade, o método como competência, a responsabilidade social como produtividade, a participação crítica ativa no ambiente político como conformação. E a questão que segue é: Neste contexto, qual o lugar da filosofia no Ensino Médio brasileiro? A resposta a que se chega, a partir do exposto até agora, é de que ela não tem lugar específico, tendo em vista que seu tratamento pode tomar formas não disciplinares, sendo sua especificidade deixada de lado em detrimento de certas habilidades.

No Ensino Médio, com a incorporação da Filosofia e da Sociologia, a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas propõe o aprofundamento e a ampliação da base conceitual e dos modos de construção da argumentação e sistematização do raciocínio, operacionalizados com base em procedimentos analíticos e interpretativos (BRASIL, 2018, p. 472).

Ao dar enfoque em habilidades, a BNCC-EM banaliza a especificidade do pensamento filosófico, assim como das outras disciplinas, como história, sociologia, arte e educação física. Daí, a perspectiva de espaço e futuro incerto para o ensino de filosofia, no qual a posição ocupada pela disciplina ou será de conteúdo transversal, ou de saber operacionalizado, tendo em vista a produção de determinadas habilidades. “Se é verdade que a Filosofia, embora não tenha mais o estatuto de uma disciplina obrigatória, não se extingue do currículo, é verdade também que sua função foi diluída na composição curricular por áreas” (CARNEIRO; LINDBERG, 2018, s/p).

A disciplina Filosofia foi convertida a um capítulo da Ética e Filosofia Política, algo semelhante ao que versava a LDB aprovada em 1996. Isso representa um retrocesso histórico, ocasionando na prática a

redução das possibilidades de se trabalhar conteúdos filosóficos nos atuais termos da BNCC/EM (CARNEIRO; LINDBERG, 2018, s/p).

A análise apresentada não é conformista ou derrotista, mas, ao contrário quer apontar para a necessidade de posicionamentos críticos e ativos dos profissionais da educação, especificamente dos educadores e pesquisadores em filosofia, diante da realidade educacional brasileira.

A permanência de filosofia como unidade curricular dependerá da resistência das escolas. Na elaboração de seus projetos pedagógicos, em função da reorganização que virá (definindo especializações na formação), as escolas podem manter o ensino de filosofia (FILHO; CARVALHO; FIGUEIREDO, 2018, s/p).

Participar ativamente das discussões e debates a respeito do currículo, tanto de suas escolas, nas discussões de formulação e adequação de suas Propostas Pedagógicas Curriculares, como nos fóruns de debates em suas Redes Estaduais, são caminhos possíveis e necessários de resistência diante da concepção de filosofia e seu ensino na BNCC-EM.

4 OS CAMPOS DE DISPUTA NA ELABORAÇÃO, APROVAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO CURRICULAR DO “NOVO” ENSINO MEDIO

Tendo em vista que é, via investigação, conhecimento, debate, que será possível construir a resistência à banalização da filosofia no Novo Ensino Médio, faz-se necessário buscar formas de ensino de filosofia que sejam capazes de, por meio da ação docente, apontar o caráter formativo fundamental do exercício filosófico. Dessa forma, é fundamental, além da compreensão do lugar historicamente assumido pela filosofia na educação brasileira, dos precedentes e possíveis consequências da Lei 13.415/17 e da BNCC-EM fazer a investigação e apresentar os campos de disputa no processo de constituição dos referidos documentos e seus interesses de classe.

Descobrir estas contradições significa, a partir da perspectiva da classe trabalhadora, uma resistência propositiva, de ação de modo consciente e crítico no processo de implementação das reformas no interior da escola em que atua cada trabalhador docente. Daí, a importância, também, da presença das instituições de pesquisa em filosofia, a Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia (ANPOF), a Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPED) e outras instituições, como da história e das ciências sociais.

Por outro lado, observa-se os interesses do mercado capitalista, defendidos por organismos nacionais, internacionais, multilaterais, como o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Movimento Pela Base Nacional, o Movimento Todos pela Educação e seu conglomerado de instituições empresariais, financeiras, do agronegócio etc.

Daí a importância de investigar e compreender como, porque, por quem, para quem são elaboradas as políticas públicas, nas suas múltiplas determinações políticas, econômicas, sociais, ideológicas, de projetos societários etc. No caso específico da reforma do Ensino Médio e da BNCC, a compreensão filosófica, isto é, “radical, rigorosa e de conjunto” (SAVIANI, 1991, p. 24) só se torna possível mediante análise estrutural. “Para tanto, é necessário considerá-la como um

produto histórico, ou seja, não é possível desvinculá-la da própria materialização política, social e econômica” (GONÇALVES, 2020, p. 50).

4.1 A CONCEPÇÃO E ATUAÇÃO DA CLASSE DOMINANTE: REFORMISMO, PRIVATISMO

As reformas na Educação Básica, levadas a efeito e pela elaboração e aprovação da Lei 13.415/17 e pela homologação da BNCC Educação Fundamental, em 2017, e BNCC Ensino Médio, em 2018, se dão no contexto de políticas neoliberais e de afirmação de um Estado que vem diminuindo seu papel cada vez mais para os serviços públicos, a fim de abrir espaço para a atuação do capital privado nos diversos setores da sociedade, como na educação, seja do Ensino Superior ou da Educação Básica.

Nesse contexto, os direitos sociais mais básicos, garantidos pelo Estado e por sua atuação, são convertidos em produtos, e assumem como todos os produtos o caráter de fonte de capital. Dessa forma, a educação, que desde a década de 1980 vem sendo compreendida como alavanca de progresso econômico, é objeto de investimento e parcerias público-privadas, incentivadas por organismos multilaterais, reduzindo a função social do Estado, que passa a agir como regulador, fiscalizador e executor de políticas sociais internacionalistas (PRONKO, 2015).

O Comitê de Assistência ao Desenvolvimento (CAD) da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), as grandes fundações norte-americanas (Ford, Rockefeller e Carnegie, principalmente), além do próprio BM” (PRONKO, 2015, p. 92) assim, o “Estado se volta aos interesses da classe dominante e constitui-se como mediador do próprio capital” (GONÇALVES, 2020, p. 19).

Sob essa perspectiva, observa-se a educação, e as políticas públicas votadas à regulação dessa, mercê do atendimento de demandas não relacionadas à formação cultural ou política de seus cidadãos, mas ao atendimento de interesses de mercados globais, que veem a educação como ferramenta de reprodução e manutenção da ordem capitalista global (BRANCO, et. al., 2018). Portanto, ao analisar o processo de elaboração, aprovação e implementação do “novo” Ensino

Médio “não é possível desconsiderar que há uma agenda dominante de padronização da educação e que “é preciso compreender que os desenvolvimentos regionais também estão articulados, predominantemente, à lógica do capital” (SOUZA, 2016, p. 472).

Esse processo de intervenção, justificado pelo discurso de integração dos países em desenvolvimento na agenda do progresso capitalista global, via alteração e reforma interna, em sua forma de organização e instituições, dentre elas o Estado, e sua atuação no campo da educação, assim como sua incapacidade de gestão do público (BRANCO, et. al., 2018), tem marcado o processo histórico das reformas educacionais brasileiras desde a década de 1990 (DEITOS, 2010). Nesse sentido, a formação escolar passa a compreender o desenvolvimento de um conjunto de competências de caráter prático-produtivo a serem postos a serviço da produção de mais valor.

No tocante à Educação, a orientação política do neoliberalismo evidencia, ideologicamente, um discurso de crise e de fracasso da escola pública, como decorrência da incapacidade administrativa e financeira do Estado de gerir o bem comum. Dessa forma, a ótica neoliberal, a necessidade de reestruturação da escola pública advoga a necessidade da iniciativa privada, regida pelas leis do mercado. (BRANCO, et.al., 2018, p.20).

Daí, a necessidade de investigar os sujeitos da iniciativa privada que debateram a reforma do Ensino Médio e a BNCC-EM, e aqueles que estão à frente de sua implementação por meio da produção de cursos de formação e aperfeiçoamento de professores, guia de implementação e reformulação curricular etc., assim como indicar movimentos de resistência e os sujeitos desses movimentos, compreendendo o processo de debate e implementação como processo político de enfrentamento de propostas educacionais divergentes que representam projetos societários presentes em uma sociedade dividida em classes.

Tomando como ponto de partida a análise da política educacional como constituinte da política social (DEITOS, 2010), vê-se que os princípios emanados pelas reformas educacionais brasileiras resultam das relações sociais da base material concreta da sociedade. Posto isso, o Brasil na década de 1990 definiu um projeto educacional, que se articula ao receituário das agências multilaterais, evidenciando de forma precisa os primeiros passos das **reformas educacionais pretendidas, que hoje mostram-se como um campo de disputa ideológica de consolidação e**

manutenção delineados na BNCC (GONÇALVES, 2020, p.32, Grifos Nossos).

Nesse sentido, a BNCC-EM se apresenta como a continuidade de um processo histórico de busca por adequação das políticas educacionais brasileiras aos ditames das instituições multilaterais, como o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI) etc., expressos por documentos diversos como a Declaração de Nova Délhi sobre a Educação para todos e o Plano Decenal de Educação para todos etc. (PRONKO, 2015).

Partindo do pressuposto de que as atuais políticas públicas, e dentre estas, as políticas educacionais, “conglomeram interesses e ações de instituições nacionais, organizações internacionais e agências multilaterais, cuja forma de atuação se dá, principalmente, por meio de terceirizações e parcerias público-privada” (GONÇALVES, 2020, p.112), examinaremos o documento do Banco Mundial, intitulado “Competências e Emprego: Uma agenda para a juventude”, produzido em 2018.

Será objeto de análise, também, a atuação de grupos nacionais que canalizam os interesses de empresas e conglomerados financeiros interessados na educação, como o Movimento pela Base Nacional e o Movimento Todos pela Educação, no processo de debates e decisões relativas ao texto da BNCC, por meio de articulação de sujeitos individuais do setor público e privado, que transitando por ambas as esferas, articularam e materializaram os interesses privatistas por meio de decisões políticas influenciadas por suas lideranças.

As forças nacionais que influenciaram ou determinaram a produção da BNCC-EM tem ligações muito estreitas com interesses e programas globais de educação, que visam um alinhamento dos interesses do capital nacional ao capital financeiro global (BRANCO, et.al., 2018). A ação de alinhamento no tocante à educação se dá pela iniciativa de agências multilaterais, sobretudo pela atuação do Banco Mundial, por meio da produção de programas educacionais e relatórios demonstrativos que justificam suas ações (PRONKO, 2015).

Parte-se do suposto de que agências multilaterais articulam-se aos princípios do grande capital e emanam documentações que

influenciam a elaboração das políticas educacionais nos países, ou seja, sob os auspícios do neoliberalismo, dissemina-se “soluções ‘privadas’ e empreendedorismo social aos ‘problemas’ da educação pública” (GONÇALVES, 2020, p. 52).

Nessa direção, observa-se nos sujeitos, públicos e privados, que participaram do processo de elaboração da BNCC-EM uma preocupação com o atendimento das propostas e dos requisitos expostos em documentos produzidos por essas agências multilaterais. Vale ressaltar, ainda, que apesar de os debates terem sido norteados pelos interesses de capital privado “é por meio do Estado que os documentos das políticas educacionais são implementados, assim, o Estado é o aparelho capaz de tornar possível a constituição e expansão global das ideias neoliberais (GONÇALVES, 2020, p.52), devendo o processo de penetração dos sujeitos privados representantes desses sujeitos coletivos no interior do Estado, e sua articulação política, ser estudada com profundidade.

Portanto, a “consolidação das políticas educacionais perpassa pela correlação de forças entre Estado, agências multilaterais e instituições nacionais, entendidos como detentores de poder político e econômico no país” (GONÇALVES, 2020, p. 55). Dessa forma, busca-se realizar o apontamento desses sujeitos individuais e coletivos, sejam favoráveis ou contrários às propostas da reforma levada a efeito pela BNCC, tendo em vista indicar sua atuação nesse processo e os interesses inerentes.

Um primeiro sujeito que precisa ser analisado neste processo é o Banco Mundial que, por meio do documento intitulado “Competências e Emprego: Uma agenda para a juventude”, definido como sendo um “um relatório centrado na avaliação dos principais desafios que os jovens brasileiros enfrentam para alcançar índices mais altos de empregabilidade e produtividade no mercado de trabalho. (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 03), apresenta uma preocupação explícita com a formação de capital humano entendido como “Nova Riqueza das Nações” (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 06), demandando reformas educacionais compreendidas como “políticas de desenvolvimento da força de trabalho” (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 07).

As intervenções por meio de políticas públicas podem melhorar o sistema educacional e de capacitação para **oferecer**

competências relevantes e com base na demanda, bem como aumentar a eficiência do mercado de trabalho em termos de alinhamento entre trabalhadores capacitados e empregadores (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 07. Grifos nossos).

Há muitas análises críticas do referido Documento, feitas por estudiosos de diversas áreas dos conhecimentos, buscando desvelar os seus princípios norteadores, seus interesses.

Este relatório feito exclusivamente para o Brasil, levou em conta os interesses empresariais de formação para o emprego e ao desemprego. Por isso, os aspectos reiterados no documento refletem a concepção orgânica de educação para o país. As denominadas competências são o alicerce da educação, cujo objetivo é o alcance da aprendizagem essencial à produtividade, somando-se a capacidade de o sujeito saber lidar com as situações de instabilidade, além de assegurar o risco da responsabilização individual de ser engajado ou não engajado. (GONÇALVES, 2020, p. 71).

Daí, é possível apontar o teor das mudanças “recomendadas”¹⁰ pelo Banco Mundial ao Brasil. No sentido atribuído pelo documento, à educação cabe o desenvolvimento de habilidades e competências determinadas pelas demandas do mercado de trabalho, tendo o sistema educacional nacional de passar por uma reestruturação/reforma que garanta as condições para o desenvolvimento de tais habilidades, e, portanto, a educação se volta para a formação de força de trabalho. Daí, a participação de grupos e instituições empresariais brasileiros no processo de sua elaboração e, conseqüentemente, na determinação das políticas educacionais nacionais.

A equipe do Banco Mundial é grata ao Professor Ricardo Paes de Barros, titular da Cátedra Instituto Ayrton Senna, no Insper, São Paulo, pela sugestão de focar o segundo relatório do Banco Mundial na temática Competências e Empregos sobre as perspectivas para os jovens e seu engajamento para enfrentar os desafios da produtividade no Brasil (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 03)

¹⁰ A palavra aparece entre aspas pois, como já exposto, as relações materiais de produção e reprodução da estrutura sociometabólica do capital, representadas pelas suas determinantes e determinações políticas, econômicas e ideológicas modelam e buscam determinar as direções das agendas reformistas dos países da América Latina e Caribe (PRONK, 2015)

O modelo de educação, pautado na promoção de competências para o trabalho, sendo essas determinadas pelas demandas do mercado global, expressos no referido documento do Banco Mundial, está expresso na BNCC-EM, e expressa uma tendência na concepção do papel social da educação, sob a perspectiva do pensamento hegemônico que orienta os rumos da estrutura “sociometabólica” do capital (MÉSZÁROS, 2008).

Toda a formação da educação básica brasileira, mediante a BNCC, fundamenta-se nas aprendizagens essenciais, de forma a propor aos estudantes o desenvolvimento, em âmbito pedagógico, das dez competências gerais (BRASIL, 2018). **A BNCC do Ensino Médio, consubstanciando as necessidades expressas pelo Banco Mundial, define as competências como “[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (GONÇALVES, 2020, p. 71, grifos nossos).**

Assim, o que se propõe para a educação é o atendimento das necessidades do mercado, tendo em vista suprir as demandas¹¹ do mercado por força de trabalho qualificado, mediante a reorganização curricular para a promoção de habilidades e competências, necessárias ao trabalho. A educação e a reestruturação “necessária” passam a ser objeto de investimento do capital privado.

O Banco Mundial (2018) traduz a concepção educativa de dependência e defesa do livre mercado. Segundo Freitas (2018), o padrão de se pensar e fazer educação no sentido da globalização rentista e tecnológica, permitiu aos processos educativos tornarem-se mais atrativos aos investimentos transnacionais, à atuação de indústrias e prestadoras de serviço dos países centrais, não obstante, a motricidade dessa concepção localiza-se em órgão como a OCDE e em órgão de financiamento internacional, como Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e Banco Mundial (GONÇALVES, 2020, p.66).

¹¹ As demandas por força de trabalho não representam as necessidades reais do mercado pelo suprimento de vagas para produtividade e manutenção da produção. Em pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e divulgada em 30/04/19 no Portal Agência IBGE Notícias, entre o primeiro trimestre de 2015 e o primeiro trimestre de 2019, a taxa de desocupação subiu de 7,9% para 12,7%, alcançando seu pico no período de crise política levada a efeito pelo processo de impedimento da Presidente Dilma Rousseff, alcançando 13,7% no primeiro trimestre de 2017. A série histórica de desocupação completa pode ser consultada em: https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9173-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-trimestral.html?=&t=series-historicas&utm_source=landing&utm_medium=explica&utm_campaign=desemprego. Acesso em 08 de fev. de 2021.

A partir de uma análise local dos sujeitos que se colocam como executores dessas reestruturações educacionais, propostas por essas agências multilaterais, como o Banco Mundial, como mediadores entre o local e o global, estão, também, o Movimento Pela Base Nacional Comum e o Movimento Todos pela Educação.

Sobre o Movimento pela Base Nacional Comum Curricular¹², vale ressaltar que “está articulado ao Center for Curriculum Redesign (CCR), e ambos colaboraram na elaboração das Competências Gerais da BNCC” (GONÇALVES, 2020, p. 74). Para a definição das Competências Gerais da BNCC, o Movimento pela Base Nacional Comum Curricular teve como guia a obra de Charles Fadel “Educação em quatro dimensões: As competências que os estudantes precisam ter para atingir o sucesso” (GONÇALVES, 2020, p. 75), amplamente divulgada pelo CCR, em 2015, documento traduzido pelos Institutos Ayrton Senna e Península, sendo o primeiro membro do Movimento Pela Base Comum Curricular.

Segundo o texto do Center for Curriculum Redesign “é necessário ir além da dimensão cognitiva do aprendizado e garantir que os alunos adquiram capacidades necessárias para viver, conviver e trabalhar no século 21” (FADEL; BIALIK; TRILLING, 2015, p.10). Dessa forma, há o deslocamento da educação de seus conteúdos para a promoção de habilidades práticas, capazes de tornar os sujeitos aptos a “viver nas ‘transformações’, ou mais precisamente, nas crises do capital, eis o objetivo educacional proposto” (GONÇALVES, 2020, p. 78).

Vale ressaltar ainda, que os princípios apresentados como norteadores para a promoção da educação do século XXI, expressos por meio do referido livro, serviram de base e nortearam os debates a respeito da BNCC-EM no Brasil. Da mesma forma, “O livro do CCR (2015) fornece os princípios teóricos produzidos

¹² O Movimento pela Base Nacional comum curricular se define como: “um grupo não governamental e apartidário de pessoas, organizações e entidades que desde 2013 se dedica à causa da construção e implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio. Juntos, buscamos promover uma educação pública de qualidade para todas as crianças e jovens brasileiros.”, entre os membros de seu conselho Consultivo aparecem: Ana Inoue, Consultora do Banco Itaú BBA; Anna Penido, Diretora-executiva do Inspirare; Denis Mizne, Diretor-executivo da Fundação Lemann; Claudia Costin, Diretora do CEIPE/FGV, Mariza Abeu, Consultora Legislativa da área da educação; Miguel Thompson, Diretor Acadêmico da Fundação Santillana; Pilar Lacerda, Diretora da Fundación SM; Ricardo Henrique, Superintendente Executivo do Instituto Unibanco, além de seus apoiadores, como Abave; Cenpec; Comunidade Educativa Cedac; Consed; Fundação Lemann; Fundação Maria Cecília Souto Vidigal; Fundação Roberto Marinho; Instituto Ayrton Senna; Instituto Inspirare; Instituto Natura; Instituto Unibanco; Itaú BBA, Undime, e o Todos pela Educação. Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>. Acesso em 20 nov. 2020.

pelos Intelectuais Orgânicos do capital, empregados nas políticas educacionais implementadas no Brasil a partir da BNCC” (GONÇALVES, 2020, p. 95).

No documento “Dimensões e Desenvolvimento das Competências Gerais da BNCC”, produção conjunta do Movimento Pela Base Nacional Comum e o Center For Curriculum Redesign, ficam claras as influências do livro de Fadel, Bialik e Trilling, amplamente divulgado pelo CCR, na definição das Dez Competências Gerais da BNCC.

Assim, tanto o Banco Mundial, pela produção do documento “Competências e empregos: Uma agenda para a juventude”, de 2018, como o Center For Curriculum Redesign com seu “Educação em quatro dimensões: As competências que os estudantes precisam para atingir o sucesso”, foram determinantes nos debates de produção e determinação das competências gerais expostas na BNCC-EM, assim como determinaram que tipo de juventude se pretende formar com a promoção de tais competências.

As discussões acerca da BNCC se deram no contexto de profundas mudanças na política brasileira, levadas a cabo pelo golpe político-jurídico desferido contra a Presidenta da República, Dilma Rousseff (PT), em 2016. Com a posse de Michel Temer, o Ministério da Educação foi assumido por José Mendonça Bezerra Filho (PFL), a Secretaria Executiva do MEC foi assumida por Maria Helena Guimarães de Castro (PSDB), membra do Movimento pela Base Nacional.

Nesse contexto de mudanças de orientações políticas, houve também um movimento de descontinuidade da proposta já em andamento da BNCC tanto da Educação Fundamental quanto do Ensino Médio, sendo a terceira versão, posteriormente aprovada, muito diferente do que se vinha propondo até então (CÁSSIO, 2019). No entanto, alguns princípios foram mantidos e o eixo norteador da reforma continuou o mesmo, a saber, fazer da educação a ferramenta necessária para a promoção de competências para o trabalho, capazes de direcionar o Brasil no sentido do alinhamento de seu sistema educacional aos parâmetros propostos pelas Agências Multilaterais, com vistas a reprodução da ideologia neoliberal e consolidação das condições para a efetivação do projeto societário dos grupos hegemônicos economicamente dominantes.

Também é verdade, no entanto, que os princípios gerais expressos na primeira versão da Base não apenas permaneceram nas

versões subsequentes como foram largamente explorados pelo MEC nas peças de propaganda da BNCC que circularam em 2017 e 2018 (CÁSSIO, 2019, p. 23).

Ou seja, nos dois momentos políticos, nas alternâncias das direções do Ministério da Educação, as demandas e interesses privados prevaleceram como referenciais dos debates educacionais. Os sujeitos privados, individuais e coletivos, organizados em instituições educacionais sem fins lucrativos, Organizações não Governamentais, Institutos filantrópicos e bancos privados, continuaram a “dar as cartas do jogo” e direcionar as políticas educacionais no sentido de ganho de mercado e promoção de uma educação que represente e seja capaz de materializar seus interesses econômicos, políticos, ideológicos.

Dentre esses sujeitos, vale destacar a atuação da Fundação Lemann que, junto com outras instituições, compõem o Movimento Pela Base Nacional Comum, “que tem influenciado os debates nacionais sobre a Base desde 2014 e galvanizado conexões entre o currículo nacional obrigatório, o mundo das avaliações em larga escala e a indústria de livros didáticos e das acessórias pedagógicas privadas no Brasil” (CÁSSIO, 2019, p. 16).

A gestão dos processos de consolidação, disponibilização, divulgação e discussão da terceira versão da BNCC passou a ser realizada fora do MEC, pela Fundação Carlos Alberto Vanzolini. Historicamente ligada à Escola Politécnica da USP e antiga parceira do governo paulista, foi a Fundação Vanzolini que produziu os cadernos do programa “São Paulo Faz Escola”, política de centralização curricular que marcou a gestão de Maria Helena Guimarães de Castro à frente Secretária da Educação do Estado de São Paulo (CÁSSIO, 2019, p. 24).

O MEC foi ocupado, significativamente, por membros do Movimento pela Base Nacional Comum (CÁSSIO, 2019), fato que evidencia “que as concepções e práticas de agentes econômicos constelados no Movimento pela Base Nacional Comum gozavam de grande legitimidade no MEC” (CÁSSIO, 2019, p. 23), assim como de outros sujeitos que transitaram entre a esfera pública, ocupando cargos do alto escalão do MEC ou no CNE, e a esfera privada, como consultores de instituições privadas como Instituto Ayrton Senna, Instituto Unibanco etc.

Outros estiveram em funções públicas e hoje estão no privado, como é o caso de Ricardo Henriques que foi Secretário de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do MEC (2004-

2007), no governo Lula, e hoje integra o Instituto Unibanco, e de Ricardo Paes de Barros, que foi Secretário da Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República (2011-2015) no governo Dilma Rousseff e hoje está no Instituto Ayrton Senna e no Insper. Maria Pilar Lacerda foi Secretária de Educação Básica do Ministério da Educação de 2007 a 2012 e hoje atua na Fundação SM ligada a Santillana, braço editorial do grupo PRISA, líder em meios de comunicação, entretenimento e educação (CAETANO, 2019b, p.128).

Observa-se assim, que houve uma grande influência do setor privado nos processos de discussão da BNCC, desde 2013, ano da criação do Movimento pela Base Nacional Comum, uma vez que ele congrega diversas entidades privadas como parceiras, e tem entre seus membros do Conselho Consultivo, sujeitos individuais que representam instituições privadas, sejam institutos educacionais, fundações, grupos financeiros, bancos e/ou, ao mesmo tempo cargos no Estado.

Em relação ao Movimento pela Base, os sujeitos vão se movimentando, trocando de lugares e outros sujeitos vão se incorporando. A formação atual não é a mesma que iniciou o MPB em 2013, novos sujeitos foram se integrando a ele. Atualmente, o movimento apresenta a seguinte estrutura: Pessoas, Conselho Consultivo e Apoio Institucional (CAETANO, 2019a, p. 136).

Não obstante as mudanças de seus integrantes, os pressupostos do Movimento pela Base Nacional Comum continuam os mesmos, e o grupo vem atuando de modo muito significativo no processo de adequação do sistema educacional brasileiro à proposta de Agências multilaterais como o Banco Mundial (CAETANO, 2019b), por meio do direcionamento das políticas públicas, dentre essas a reestruturação curricular levada a efeito pela BNCC-EM.

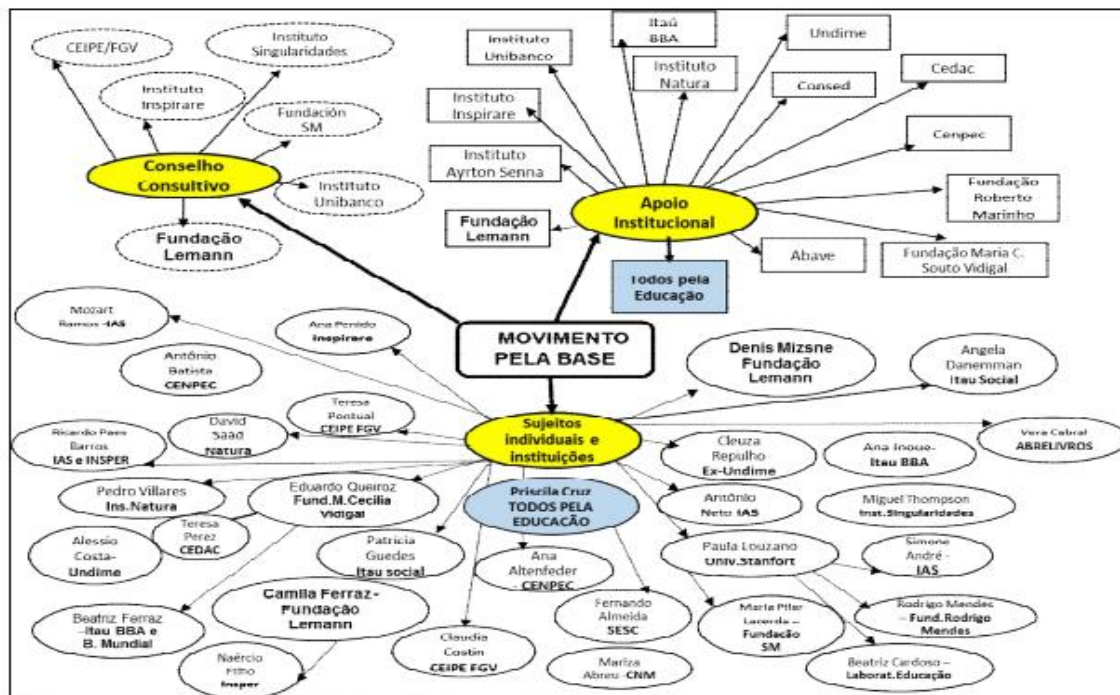
O objetivo do Movimento [...], é direcionar a política educacional brasileira a partir de um projeto hegemônico para a educação. Em 2013, uma delegação brasileira participou, em caráter de Missão Oficial, a convite da Fundação Lemann, do Seminário Internacional “Liderando Reformas Educacionais: Fortalecendo o Brasil para o Século XXI”, realizado na Universidade de Yale, nos Estados Unidos, já orientando a direção a ser dada à BNCC (CAETANO, 2019b, p. 125).

Nesse contexto, o direcionamento das políticas educacionais se apresenta como necessidade dos sujeitos individuais e coletivos que compõem o Movimento

Pela Base Comum Curricular, para o alcance de suas intencionalidades econômicas e materialização de seus projetos societários.

Para fins de apontamento dos sujeitos individuais e coletivos e suas relações com grupos privados, e a penetração desses no interior do Estado, reproduzimos o organograma elaborado por Caetano (2019b).

Quadro 1. Quem são os sujeitos do MPB



Fonte: Elaborado por CAETANO, a partir do MPB (setembro, 2018).

(CAETANO, 2019b, p.126).

No quadro apresentado pela autora, como forma de organizar e tornar visível as relações entre os sujeitos individuais com organismos coletivos privados e sua articulação e ação no processo de debates da BNCC-EM, fica evidente a preponderância de alguns desses sujeitos no processo de debates, como é o caso de instituições como “a Fundação Lemann, Instituto Ayrton Senna, Instituto Unibanco, Fundação Roberto Marinho, Instituto Inspirare, Fundação Santillana, Abrelivros, entre outros” (CAETANO, 2019b, p. 126).

As instituições apontadas agem no sentido de direcionar as políticas públicas por meio da proposição de alternativas práticas para os problemas educacionais, formuladas por grupos de especialistas, que agem como *think thank*, isto é, laboratórios de ideias que carregariam consigo as potencialidades de resgatar o desempenho escolar por meio de soluções inovadoras de caráter técnico-

tecnológico. Nesse processo, figura em posição de destaque o movimento criado em setembro de 2006, intitulado “Todos pela educação”¹³.

O enfoque do movimento Todos pela Educação pauta-se, principalmente, nos resultados, de modo que os processos formativos escolares se voltam às demandas empresariais”, nesse sentido, “compreende-se que a educação brasileira, principalmente a partir de 2006, passou a cooptar, por meio de grupos econômicos, os interesses monopolistas do capital financeiro (GONÇALVES, 2020, p. 37).

O Movimento pela Base Nacional Comum figurou como agente protagonista no processo de debates por meio de seus agentes internos, e vem atuando incisivamente no processo de implementação da BNCC-EM, por via da produção de guias de implementação, cursos de formação de professores, modelos de planos de aula e trabalho docente alinhados à BNCC-EM que podem ser encontrados nos sites de seus membros e parceiros¹⁴. No interior do Movimento Pela Base Nacional Comum, um agente de destaque no processo é a Fundação Lemann.

As ações desempenhadas pela Fundação Lemann, que incluem a secretaria executiva do MPB, mobilização para a consulta pública, coordenação de leituras críticas da 1ª e 2ª versão da BNCC encaminhada ao Ministério da Educação, envolvendo consultores internacionais e sistematização de contribuições para produção de versão da BNCC, dentre outras ações, despontam o protagonismo da fundação no MPB (CAETANO, 2019, p.127).

Os grupos que compõem o Movimento pela Base compreendem grandes grupos de capital financeiro privado e empresas privadas de diversas áreas, desde as telecomunicações, como a Fundação Roberto Marinho, que por meio do Grupo Globo se tornou o maior grupo de mídias do Brasil e da América Latina, a grupos financeiros internacionais, como é o caso da Fundação Lemann etc. Observa-se

¹³ Em sua página: <https://todospelaeducacao.org.br>, o Movimento todos Pela Educação se define como sendo “uma organização da sociedade civil com um único objetivo: mudar para valer a qualidade Educação Básica no Brasil. Sem fins lucrativos, não governamental e sem ligação com partidos políticos, somos financiados por recursos privados, não recebendo nenhum tipo de verba pública. Isso nos garante a independência necessária para desafiar o que precisa ser desafiado, mudar o que precisa ser mudado” disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 20 de nov. 2020.

¹⁴ A título de exemplo podemos citar o guia “BNCC na escola: Guia para gestores escolares”. Disponível em: http://undime.org.br/uploads/documentos/phpxSmjJI_5df923f8969f1.pdf. Acesso em: 03 dez. 2020.

assim, que “o Movimento pela Base (MPB) – que inclui, mas transcende o Todos Pela Educação, é composto por grupos monopolistas de capital financeiro, e frações da grande burguesia brasileira” (DAS NEVES; PICCININI, 2019, p. 190). Entende-se, dessa forma, o Movimento Pela Base, como catalizador dos interesses de grupos financeiros e instituições privadas, que tem na reforma educacional o meio para reprodução da lógica do capital, abrindo espaço para novos mercados e promovendo a propagação e materialização de seu projeto societário.

A análise da composição do “apoio institucional” do MPB ilustra que seu protagonismo resulta, sem dúvida, de monopólios, com parte considerável do capital financeiro brasileiro. Fundação Lemann, Fundação Roberto Marinho, Instituto Unibanco, Instituto Natura, Instituto Inspirare, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal e os grupos econômicos que representam, são, em nosso entendimento, os agentes políticos dominantes do MPB. Certamente, os interesses mais pragmáticos de cada grupo são diversos e correspondentes a setores e ramos em que mais atuam, mas entendemos que partilham da necessidade comum de alavancar a educação brasileira para o desenvolvimento econômico (DAS NEVES; PICCININI, 2018, p.190).

É notório o papel central do Movimento pela Base e, em seu interior e agindo por meio desse, do Todos Pela Educação, no processo de debates e direcionamentos dados à BNCC-EM, mesclando a participação de agentes do Estado e do terceiro setor, no sentido de dar legitimidade ao processo de debates entorno do texto, proposto como democraticamente produzido. Dessa forma, observou-se a participação direta da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), do Conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED), da “ABAVE (Associação Brasileira de Avaliação Educacional), Comunidade Educativa CEDAC e CENPEC (Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária), prestadoras de consultoria e assessoria pedagógica a secretarias de educação” (DAS NEVES; PICCININI, 2018, p. 191).

No caso do Movimento Todos pela Educação, outro participante ativo do processo de debates e direcionamento e, mais recentemente, de implementação da BNCC-EM a estrutura de funcionamento e principalmente de financiamento se assemelha a do Movimento Pela Base.

Entre os mantenedores e parceiros apoiadores do Todos Pela Educação²², apenas o Instituto Inspirare, dentre os demais

apoiadores do MPB, não consta como mantenedor; o TPE tem entretanto apoio de outras fundações empresarias, grupos, empresas – Rede Globo, Itaú Social, DPaschoal, Bradesco, Fundação Telefônica (Telefônica/Vivo), Gerdau, Itaú BBA, Suzano Papel e Celulose, Instituto Península, Gol, Instituto Votorantim, seus mantenedores; Grupo ABC, DM9DDB, Fundação Victor Civitta, Editora Moderna, Fundação Santillana, Friends, McKinsey Company, Instituto Paulo Montenegro, Canal Futura, Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Patri, Luzio Strategy Group, Itaú Cultural e Instituto Rodrigo Mendes, seus parceiros (DAS NEVES; PICCININI, 2018, p 191-192).

Mais uma vez o que se percebe, no caso das ações e participação do Todos pela Educação na consolidação da BNCC, é a penetração da iniciativa privada tendo seus interesses representados pelo Todos Pela educação, movimento que se realiza na prática como porta voz dos grupos de fomento que o financiam e seus apoiadores. Agindo dessa forma, tanto o Movimento Todos Pela Educação como o Movimento Pela Base Comum ocultam os agentes por meio dos quais e pelos quais funcionam e existem, passando a mensagem de que suas ações não se relacionam diretamente ao capital privado quando, na verdade, só existem em função desse.

A participação desses grupos expressa uma convergência de ideais societários, que atesta a existência de interesses comuns e, desta forma, conclui-se que a BNCC-EM é produzida para o atendimento das demandas e interesses desses grupos, contrariando o processo democrático em que as políticas públicas deveriam se dar, isso é, congregando interesses gerais, e não de grupos ou fração de grupos específicos.

Nessa direção, a BNCC-EM não se afirma como política educacional produzida democraticamente, pois contou com a participação de Agentes de Estado, como a UNDIME e o CONSED, cujos sujeitos, conforme quadro 01, transitam da esfera pública à esfera privada, tendo em vista o atendimento dos interesses dessa última. Dessa forma, ao se realizar uma análise dos sujeitos que integraram os cargos diretivos dessas instituições no momento dos debates, percebe-se relações desses com os movimentos de grupos privados anteriormente citados.

Uma figura notória que nos parece bastante sintética da “união pessoal [de monopólios] com o Estado” é Eduardo Deschamps (PSD-SC) que em 2016 figurava qualificado como Presidente do

Consed e pessoa do MPB, já então Secretário de Estado de Educação de Santa Catarina. Nomeado Conselheiro do CNE por Dilma Rousseff é alçado em 6 de outubro de 2016 a Presidente deste Conselho, por Mendonça Filho, Ministro da Educação de Michel Temer. Desde aí se afasta do Consed, quando provavelmente sua distinção como “pessoa” do MPB é retirada do sítio do Movimento, o que de forma alguma significa que se afaste do MPB. Ao contrário, discursa em sua posse que presidirá o CNE com prioridade de pauta para a reforma do ensino médio e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (DAS NEVES; PICCININI, 2018, p. 195-196).

Assim, o processo que se apresenta como democrático por congregar a participação de instituições oriundas de diversas camadas da sociedade, na prática é uma ferramenta ilusória e manipuladora, uma vez que se percebe a atuação dos mesmos sujeitos, tanto em Instituições de Estado, como o CNE, MEC, em entidades representativas, como é o caso do CONSED e UNDIME, assim como em instituições ligadas ao MPB e o Todo pela Educação.

Como se vê, a união pessoal com o Estado, de monopólios do MPB com agentes de Estado específicos do próprio MPB, já vem se dando há algum tempo no campo da educação básica e se dá diretamente através de pessoas que ocupam postos chaves principalmente no executivo – em secretarias de estado, sobretudo – mas também de forma indireta – através dos agentes pedagógicos do MPB que têm relações com grupos econômicos de peso e também com Undime e Consed (DAS NEVES; PICCININI, 2018, p. 196).

Dado o exposto, pode-se dizer que é difícil definir o grau das relações entre o público em suas instituições e o privado, representado por indivíduos membros de frações de classe, no tocante a produção efetiva de políticas públicas de caráter reformista, como é o caso da Lei 13.415/17 e da BNCC-EM.

Cabe reconhecer que a classe trabalhadora, dominada na sociedade capitalista, através da escola, é e será sempre educada, prática e ideologicamente, para manter, participar e contribuir para os ciclos desiguais de desenvolvimento, crises e guerras do capitalismo. Essa dinâmica impulsiona sistemas educacionais e inclui sua dimensão curricular, certamente com todas as diferenças econômicas, culturais e políticas que marcam o desenvolvimento desigual das sociedades capitalistas nacionais. Por essa dinâmica, crianças e jovens, futuras gerações de trabalhadores, devem aprender, através da educação escolar, ao mesmo tempo, aquilo que interessa às mais distintas frações da classe burguesa e, em

geral, a naturalizar a civilização das mercadorias e a não encontrar solução histórica para o desfile de horrores e atentados contra a humanidade e a Natureza que o capitalismo gera e o imperialismo exacerba (DAS NEVES; PICCININI, 2018, p. 201).

Somente reconhecendo o caráter alienante das reformas educacionais em exercício no Brasil, e dando legitimidade aos movimentos de resistência ativa a esses reformismos, poderemos ser capazes de buscar, por via do reconhecimento do caráter transformador da resistência propositiva a superação dos processos de alienação e desumanização. Concebemos, portanto, que a resposta a esses processos educacionais de centralização curricular, que tendem a atender as demandas da agenda neoliberal, se dão no sentido de sua compreensão para a ação docente consciente, crítica e coletiva, que reconhece as políticas educacionais como campos de disputa, agindo no sentido de constituir uma práxis propositiva de implementação não subserviente.

É, nesse sentido que analisaremos os processos de resistência à BNCC levados a efeito pela Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia (ANPOF) e Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), a fim de apontar suas ações como possibilidades de promoção de uma educação preocupada com a formação humana integral.

4.2 OS MOVIMENTOS DE RESISTÊNCIA DAS ORGANIZAÇÕES DA CLASSE TRABALHADORA: TEORIA E PRÁTICA

Por fim, abordaremos os processos de resistência no processo de debates e decisões relativas à produção do texto da BNCC-EM, enquanto possibilidade de promoção de uma educação verdadeiramente preocupada com os problemas educacionais. Os movimentos de resistência são processos de choque direto com o proposto mediante posicionamento crítico de especialistas e instituições ligadas à educação, ações que articulam e aproveitam aspectos da proposta e a redirecionam no sentido de abrir possibilidades de um processo educativo preocupado com a formação ética, política, estética, científica e, também, para o trabalho não tomando como referência às demandas do mercado capitalista, mas as demandas sociais humanas de emancipação, liberdade e igualdade.

Com isso, buscamos compreender os interesses contraditórios na elaboração, aprovação e implementação das políticas públicas, como as educacionais e, especificamente a atual reforma do Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular Ensino Médio – BNCC-EM. Se, de um lado estão os interesses da classe dominante, de privatização da educação, do outro lado estão os interesses da classe trabalhadora, especificamente levado a cabo por especialistas, docentes, estudantes, instituições educacionais, que tem como causa a educação pública, laica, de qualidade, universal, ou seja, acessível para a grande maioria da população, os trabalhadores.

E, com esta compreensão, e sem idealizar soluções, expor mais um problema, partindo do princípio que a filosofia sobrevive aos avanços e retrocessos das reformas sociais e educacionais: como materializar um ensino de filosofia que seja o resultado da ação consciente, crítica e coletiva dos docentes da educação básica, e não fruto da execução passiva e acrítica das propostas trazidas pelo documento ao ensino de filosofia? Encontramos como resposta a continuidade da luta teórica e prática, a capacitação docente mediante formação continuada, a participação ativa e consciente dos docentes e estudantes no processo de implementação das reformas, através das readequações curriculares.

Iniciamos a investigação a respeito dos movimentos de resistência caracterizando os dois principais agentes canalizadores dos interesses de docentes e pesquisadores da área da educação e do ensino de filosofia: a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação¹⁵ (ANPEd), e a Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia (ANPOF)¹⁶. Reunimos alguns

¹⁵ “Fundada em 16 de Março de 1978, a ANPEd atua de forma decisiva e comprometida nas principais lutas pela universalização e desenvolvimento da educação no Brasil. Ao longo de sua trajetória, a Associação construiu e consolidou uma prática acadêmico-científica destacada e, nesse percurso, contribuiu para fomentar a investigação e para fortalecer a formação pós-graduada em educação, promovendo o debate entre seus pesquisadores, bem como o apoio aos programas de pós-graduação”. Texto disponibilizado pela Associação em seu site. Disponível em: <https://anped.org.br/sobre-anped>. Acesso em 05 nov. 2020.

¹⁶ “A Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia (ANPOF) foi fundada em 1983 durante uma reunião sobre pesquisa em Filosofia promovida pelo CNPq, em Brasília. Segundo o Art. 3º de seu Estatuto, seus objetivos eram “promover maior integração dos cursos de pós-graduação em Filosofia; defender os interesses das pós-graduações [desta área] junto aos órgãos competentes [e] estimular, em todos os níveis, a investigação filosófica no País”. Seu primeiro presidente e secretário-geral foram, respectivamente, o Prof. Dr. José Arthur Giannotti (USP) e o Prof. Dr. Zeljko Loparic (Unicamp)” Texto disponibilizado pela associação em seu site. Disponível em: <https://www.anpof.org/anpof>. Acesso em 05 nov. 2020.

movimentos de resistência dessas duas Associações, apontando seus posicionamentos em relação aos debates relacionados especialmente à reforma do Ensino Médio.

Em seu site, a ANPEd reuniu por meio da página “ANPEd e a BNCC: Luta, Resistência e Negação” uma série de materiais publicados entre 2015 e 2019, a respeito do posicionamento de diversas instituições ligadas à educação como a Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação - CNTE, a Associação Brasileira de Currículo - ABdC, além de textos de seus membros individuais, a respeito de seus posicionamentos e críticas à BNCC, desde sua formulação à sua implementação.

A ANPEd, desde o ano de 2015, vem produzindo um conjunto de posicionamentos críticos acerca da proposição de uma Base Nacional Comum Curricular. São elementos presentes nesta crítica tanto a metodologia de elaboração que privilegia especialistas e subalterniza o diálogo com as comunidades escolares quanto suas evidentes implicações nos processos de avaliação, de ensino e aprendizagem, na homogeneização das matrizes curriculares, na formação de professores e autonomia das escolas que se fragilizam com a lógica de centralização que a BNCC instaura na educação escolar (ANPED, 2018, s/p.).

O conteúdo dos textos que expressam o posicionamento da ANPEd e suas críticas à BNCC pode ser sintetizado no documento intitulado “Exposição dos motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular”, apresentado à Presidente da Comissão Bicameral da Base Nacional Comum Curricular, Conselheira Professora Doutora Marcia Ângela Aguiar, por meio do Ofício 01/2015/GR, assinado por Maria Margarida Machado, presidente da ANPEd, e Inês Barbosa de Oliveira, Presidente da ABdC, e publicado no Boletim *online* da ANPEd, onde as instituições, “manifestam-se contrariamente ao documento orientador de políticas para Educação Básica apresentado pela SEB/MEC a consulta pública como Base Nacional Comum Curricular” (OLIVEIRA; MACHADO, 2015). Sobre o documento.

As duas associações têm atuado conjuntamente num esforço de diálogo com a SEB/MEC no sentido de debater o documento Base Nacional Comum Curricular apresentado à consulta pública em setembro deste ano, avaliado por ambas as entidades como problemático e impróprio para as finalidades a que se destina. Com o objetivo de ampliar e fundamentar o debate, os pesquisadores do

Grupo de Trabalho 12: Currículo/Anped e da ABdC analisaram o documento, produziram onze textos críticos e convidaram para o debate o Professor Ítalo Dutra, Diretor de Currículos e Educação Básica da SEB/MEC, durante a 37ª reunião da ANPEd, realizada em outubro, no campus da UFSC, em Florianópolis/SC. Considerando a necessidade de ampliar os debates, amplificar e consolidar a manifestação majoritária das entidades contrária à BNCC, o GT 12: Currículo apresentou moção que foi aprovada na Assembleia Geral da referida reunião. A seguir, GT 12: Currículo/Anped e ABdC compuseram comissão encarregada de elaborar a Exposição de Motivos que aqui encaminhamos para análise do CNE, integrada pelos seguintes membros: Alice Casimiro Lopes (UERJ), Álvaro Hypólito (UFPEL), Ana de Oliveira (Colégio Pedro II), Carlos Eduardo Ferraço (UFES), Elizabeth Macedo (UERJ), Fabio de Barros Pereira (SEEDUC/RJ e UERJ), Inês Barbosa Oliveira (UERJ), Janete Magalhães Carvalho (UFES), Maria Luiza Sussekind (UNIRIO), Rita de Cássia Frangella (UERJ), Rosanne Evangelista Dias (UERJ) (OLIVEIRA; MACHADO, 2015, p. 01).

Se percebe pela leitura do Ofício 01/15/GR, que tanto a ANPEd, quanto a ABdC se colocaram à disposição para os debates a respeito do texto apresentado pela Secretaria de Educação Básica do MEC, assim como manifestaram preocupação com os rumos do debate, se colocando contrárias ao processo de elaboração, denunciando o silenciamento destas e outras instituições de pesquisa em educação nos debates. Assim, a resistência também às propostas reformistas é, também, denúncia dos silenciamentos e busca por processos participativos efetivos nos processos de debate e implementação das políticas educacionais.

Outro ponto de tensão, alvo de denúncia e convocação a movimentos propositivos, seria o não reconhecimento, por parte da BNCC, da “desejável diversidade, fundamental ao projeto de nação” (OLIVEIRA; MACHADO, 2015), apontando o caráter hegemônico da reforma e seus fundamentos.

A desejável diversidade, fundamental ao projeto de nação democrática expresso na Constituição Brasileira e que se reflete na LDB/1996, não é reconhecida na proposta da BNCC, na medida em que nesta está subentendida a hegemonia de uma única forma de ver os estudantes, seus conhecimentos e aprendizagens, bem como as escolas, o trabalho dos professores, os currículos e as avaliações, imprópria à escola pública universal, gratuita, laica e de qualidade para todos (OLIVEIRA; MACHADO, 2015, p. 1).

Nesse sentido, a BNCC parte de uma noção hegemônica de sociedade, de estudante, de educação, de escola e sua função social, do trabalho docente,

avaliação e currículo, indo na contramão do que é realmente necessário à educação básica brasileira socialmente referenciada. Segundo a ANPEd e a ABdC, o documento da BNCC apresenta, em sua estrutura e em seus fundamentos, “uma descaracterização do estudante em sua condição de diferença, bem como da desumanização do trabalho docente em sua condição criativa e desconsideração da complexidade da vida na escola” (OLIVEIRA; MACHADO, 2015, p. 01).

O MEC foi silenciando sobre os debates, avanços e políticas no sentido de democratização e valorização da diversidade, cedendo voz ao projeto unificador e mercadológico na direção que apontam as tendências internacionais de uniformização/centralização curricular + testagem larga escala + responsabilização de professores e gestores traduzido na BNCC e suas complementares e hierarquizantes avaliações padronizadas externas” (OLIVEIRA; MACHADO, 2015, p.1).

A crítica da ANPEd e ABdC à BNCC representa o movimento de resistência compreendido como análise crítica que busca evidenciar as contradições existentes entre as reais necessidades da Educação Básica brasileira e os interesses hegemônicos do mercado capitalista, além de já alertar para a privatização da educação pública, apontando a escolha consciente de direcionamentos que, a despeito das pesquisas realizadas no interior do GT12-Currículo da ANPEd, se alinham a soluções “importadas”, não relacionada a outras questões fundamentais.

Os conceitos de currículo, avaliação, direitos do estudante à aprendizagem e de trabalho do professor em que se fundamenta a BNCC não garantem a valorização e o direito à diversidade reconhecido nas especificidades da Educação Infantil, do Ensino Fundamental de 9 anos, do Ensino Médio, da Educação de Jovens e Adultos, da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, da Educação Escolar Indígena, da Educação do Campo, da Educação das Relações Étnico-Raciais, Educação Especial, Educação Quilombola, Educação em Direitos Humanos previstos em nosso contrato democrático e compromisso político com a construção da justiça social (OLIVEIRA; MACHADO, 2015, p.01).

No primeiro título intitulado “*Diversidade versus uniformização*”, questão fundamental nos processos de formação humana plural, a ANPEd e a ABdC assim afirmam:

Na BNCC, a tendência proposta para a formação humana é a modelização, a homogeneização por meio da acentuação dos processos de administração centralizada, ignorando as “realidades locais”, suas especificidades, possibilidades e necessidades, buscando produzir identidades serializadas e eliminando as diferenças (OLIVEIRA; MACHADO, 2015, p.01).

Nesse sentido, a BNCC, ao buscar um conjunto de “Direitos de aprendizagem” expressos na forma de 10 competências gerais, do ponto de vista da prática cotidiana do interior da sala de aula, padroniza o currículo, criando uma uniformização que vai na direção contrária à diversidade de saberes e demandas, necessários para uma educação de qualidade em um país de pluralidade cultural e de dimensões continentais, como o Brasil. Ademais, a BNCC parte, como já mencionado, de uma perspectiva unilateral de ser humano, sociedade, educação, adequada aos seus interesses.

O segundo subtítulo apresentado no documento da ANPEd e ABdC se intitula “*Nacional como homogêneo: um perigo para a democracia*”. A esse respeito, o documento aponta que a BNCC vai na contramão do atendimento das demandas locais e do respeito às diferenças e multiplicidade cultural existente no Brasil, concluindo, nesse sentido que não se deve implementar uma base comum nacional “sob pena de entendimento do nacional como homogêneo e do comum como único, contrariamente aos princípios de respeito e valorização da pluralidade, fundamento da educação nas sociedades democráticas (OLIVEIRA; MACHADO, 2015, p.02). A crítica à centralidade curricular e da padronização, imposta verticalmente, é latente e se estende aos demais tópicos analisados.

“*Os entendimentos do direito à aprendizagem*” é o terceiro tema a ser posto sob análise crítica pela ANPEd e ABdC. A esse respeito, a crítica se direciona ao entendimento do conceito de “direitos de aprendizagem”. Os direitos, tal como propostos, se direcionam no sentido da uniformização do currículo e promovem o apagamento das diferenças inerentes a sociedade brasileira, desconsiderando o direito à diferença e o respeito à pluralidade, e propõe que “o direito à aprendizagem só pode ser contemplado se o direito à igualdade for pensado em concomitância com o direito à diferença e o respeito à pluralidade” (OLIVEIRA; MACHADO, 2015, p.02).

No quarto subtítulo “*Conteúdo não é Base*”, a crítica se dá no sentido de que a BNCC desconsidera a diversidade de epistemologias e saberes produzidos,

observa-se que a sua proposta desconsidera as relações “inter e entre as áreas e os conhecimentos que lhes seriam próprios e constitutivos, além de não ser capaz de contemplar algumas das metas especificadas nos protocolos propostos, a de ‘atribuir conteúdo social’ aos conteúdos escolares” (OLIVEIRA; MACHADO, 2015, p.03). Os outros pontos destacados e que são alvo de crítica são expostos no documento.

Percebemos na BNCC uma lógica em que a seleção de conteúdos proposta é tida como capaz de dar conta do planejamento curricular, desconsiderando que essa seleção é arbitrária e produzida em meio a relações de poder em virtude das quais se exclui muitos outros conhecimentos possíveis de serem ditos e, muitas vezes, necessários de serem tratados. Lutamos contra algo que nos assusta, que é a defesa, a partir desta seleção de conhecimentos disciplinares, da ideia de um currículo nacional, desconsiderando a multiplicidade de conhecimentos decorrente da pluralidade de modos de compreender o mundo e de nele intervir, de desejos e intenções, derivada de uma pluralidade também de atores sociais do país, na escola e fora dela (OLIVEIRA; MACHADO, 2015, p.4).

Assim, um ponto fundamental de crítica à BNCC, e de luta daqueles que, preocupados com a educação nacional se movimentam no sentido de opor resistência ao movimento de centralização curricular e escolha política de conteúdo, que tendem a estarem ligados aos discursos e interesses hegemônicos da classe dominante. Nesse aspecto, a resistência se dá, novamente pela denúncia, mas vai além dessa, no sentido de produção de conhecimentos capazes de produzir “traduções” dos interesses inerentes a proposta de uma BNCC, fazendo luz sobre o que se busca ocultar.

No quinto tópico, “*O que não se diz sobre as experiências internacionais*”, a crítica se centra no fato de que não se leva em consideração as críticas aos modelos de centralização curricular nos países em que este foi implementado, e que inclusive foram citados na BNCC, em seu texto, como modelos a serem seguidos.

Há um silenciamento sobre as discussões que envolvem os movimentos de unificação curricular nos EUA, África do Sul, Suécia e Finlândia e outros, cujos resultados vêm sendo duramente criticados em seus países por professores, pesquisadores e movimentos sociais e até pelos seus próprios reformadores, como

no mea culpa dos reformadores Diane Ravitch, nos EUA e Lesley Le Grange, na África do Sul. Entre os críticos, para trazer apenas alguns, mencionamos: William F. Pinar e seus trabalhos sobre o papel do currículo nacional e dos testes padronizados no processo de “demonização das professoras americanas”; as pesquisas de Todd Price, sobre os valores neoliberais na unificação curricular nos EUA e os “protestos dos movimentos sindicais de professores em Chicago”; os estudos sobre os riscos para democracia de uma educação para resultados na África do Sul pós-Apartheid de Bekisizwe S. Ndimande [...] (OLIVEIRA; MACHADO, 2015, p. 4).

A proposta reformista brasileira busca se espelhar e se justificar por reformas implementadas ou em implementação em países como os Estados Unidos, a África do Sul, a Suécia, a Finlândia, o Chile e outros, e é apresentada como redentora da educação. No entanto, não se pode esperar que os resultados dos movimentos reformistas inspirados nos modelos internacionais, como o *Common Core State Standards Initiative*, que foram duramente criticados inclusive por seus defensores, seja diferente, configurando um sucesso educacional. Esta simplificação no conhecimento de experiências de outros países justificaria a importação de seus modelos de centralização curricular. Porém, a ANPEd e ABdC apontam, a partir de estudos de especialistas e pesquisadores desses países, que as suas reformas não só ficaram aquém dos resultados esperados, como intensificaram problemas já existentes, como as desigualdades educacionais.

A identificação da intensificação dos processos de desumanização e alienação do trabalho, especificamente do trabalho docente, da separação entre pensar e agir, planejar e executar, tirando-lhe a autonomia, a criatividade, a liberdade, também é alvo de críticas e alertas.

A divisão entre “planejadores” e “executores”, estabelecida hierarquicamente e reforçada politicamente, teórica e epistemologicamente na BNCC, não corresponde ao projeto de educação e nação democráticos e plurais que pensamos e está refletido em nossa legislação, pois não respeita a diversidade, a autonomia e não fomenta as práticas de democracia nos espaços e tempos educativos, além de desvalorizar os saberes dos professores e, sobretudo, desconsiderar e silenciar os saberes endógenos locais (OLIVEIRA; MACHADO, 2015, p.5).

A análise da ANPEd e ABdC sobre o ponto sexto “*Gestão democrática versus responsabilização*”, apresenta as consequências para a gestão democrática social e escolar, visto que a concepção formal de gestão democrática exposta na BNCC

não coaduna com seus interesses e práticas centralizadores, como as avaliações standardizadas, práticas que “fortalecem instâncias de controle do trabalho docente com a adoção de um modelo de gestão de inspiração abertamente empresarial, não-participativo, que concentra poderes nas mãos dos diretores e autoridades externas às escolas, tanto na gestão administrativa quanto pedagógica” (OLIVEIRA; MACHADO, 2015, p.5).

A ANPEd e a ABdC apontam, portanto, para processos de centralização das tomadas de decisão por grupos externos à educação, como grupos empresariais organizados em institutos e movimentos, como o Movimento pela Base, o Movimento Todos pela Educação, decisões que culminam na reprodução da hegemonia da classe dominante, na manutenção e ampliação das desigualdades sociais e educacionais. Assim, os encaminhamentos na elaboração da BNCC vão na contramão do que se espera, seja do MEC, sejam de políticas públicas voltadas a produção de uma educação verdadeiramente democrática, plural, laica, universal, de qualidade, socialmente referenciada, que atenda o conjunto da sociedade.

E, no item sétimo, intitulado “*A Base e a avaliação*”, o movimento de análise e de resistência propositiva se dá no sentido de contundente crítica ao “avaliacionismo”, como artifício de controle social e, portanto, segregacionista, implícito e explicitado no texto da BNCC.

Para a elaboração de testes censitários que serão usados como instrumentos para a meritocracia que desconsidera as possibilidades específicas de ensino e aprendizagem nos diferentes contextos sociais, culturais e econômicos e o controle verticalizado, ampliando os processos de segregação escolar, ao contrário do que dizem propor aqueles que a defendem (OLIVEIRA; MACHADO, 2015, p.6).

A centralidade dada pelos “direitos e objetivos de aprendizagem” à elaboração de testes censitários aprofunda a segregação na educação e perpetua os dualismos existentes, uma vez que promove o ranqueamento das instituições de ensino e sua qualificação entre “eficientes e não eficientes”, ignorando a materialidade das condições em que se dão os processos de escolarização. Pode-se constatar, ainda no item sete, a crítica à centralidade dada pela BNCC a conteúdos que não dialogam com as demandas reais e locais dos sujeitos da

educação, engessando o trabalho docente e privando o aluno do acesso a saberes verdadeiramente relevantes ao seu contexto social.

O oitavo ponto do documento da ANPEd e ABdC tem como título *“Desqualificação do trabalho docente: unificação curricular e avaliação externa”*. A crítica, aqui, se direciona à responsabilização da qualidade da educação ao trabalho docente, propondo que a formação docente em alvo com a Base Nacional para a Formação de Professores¹⁷ objetiva o desenvolvimento de “habilidades e competências”, desvinculando o trabalho docente da ação organizativa da educação, manifestando a intenção de tornar os profissionais da educação executores de currículos pensados externamente e impostos verticalmente.

A reforma proposta pela BNCC se funda em uma divisão entre “planejadores” – muitos dos quais estão fora dos sistemas públicos e trabalham para uma apostilização do ensino – e “executores” – aqueles que, cotidianamente, fazem acontecer a educação nas aulas que ministram nas escolas brasileiras, apesar das grandes dificuldades que enfrentam. Esta cisão é política e epistemologicamente questionável e atenta contra o princípio fundador de nossa democracia - a igualdade -, ao implicar a valorização de pensadores do currículo em detrimento dos seus executores, criando uma profunda injustiça cognitiva e desvalorização do papel educador, com autonomia, do professor, reduzido a um repetidor a ser avaliado em sua capacidade de, acriticamente, realizar uma ação educadora alienada e alienante (ANPEd; ABdC, 2015, p.7).

Nesse cenário, além de culpabilizar os profissionais da educação pelo desempenho educacional dos jovens, sobretudo da rede pública, apontando trabalho docente como fonte do fracasso e baixos índices educacionais, ignorando os reais impedimentos de promoção satisfatório do direito à educação, como o baixo investimento e, conseqüente, falta de recursos materiais básicos como quadras, laboratórios, bibliotecas, a BNCC insinua, sugere a incapacidade de

¹⁷ Esta Base em discussão, foi aprovada pela RESOLUÇÃO Nº 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019 que “Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em 01 fev. 2021. O processo de elaboração e implementação deste documento e seus impactos na formação inicial e continuada de docentes, especificamente do lugar da filosofia na formação de professores para a Educação Básica, poderá ser objeto de nossa investigação futura.

pesquisadores, profissionais da educação e alunado de tomar decisões conscientes no tocante à organização escolar, a começar pelo currículo.

Essa crítica, em específico, se apresenta como extremamente relevante, tendo em conta que nos processos de produção e discussão a respeito dos guias de implementação do Novo Ensino Médio, e dos guias de redesenho curricular com o objetivo de adequar os currículos das redes à BNCC-EM, os profissionais da educação não foram ouvidos, sendo tais processos encabeçados pelos mesmos sujeitos, individuais e coletivos, que coordenaram os debates de produção dos documentos, o que reduz a ação docente à implementação de políticas educacionais estranhas às suas demandas e interesses.

Por fim, o nono título “*Metodologia de construção da Base: pressa, indicação e indefinição*”, apresenta críticas à metodologia de condução dos debates, participação, critérios de avaliação das participações e construção do texto, assim como dos agentes envolvidos no processo efetivo.

Neste sentido, a consulta se dá em termos de concordância e discordância com as propostas apresentadas, a partir desses critérios elencados, o que não põe em debate o sentido do que é proposto” (ANPED; ABdC, 2015, p.7). Na elaboração da BNCC, porém, as propostas e alterações se deram somente no sentido de acréscimo ou alteração textual do já definido, não abrindo espaço para debates e propostas divergentes às elaboradas pelos sujeitos oficiais do MEC, a serviço dos interesses dos grupos privados.

Além do já mencionado Ofício 01/15, a ANPEd elaborou outros documentos como “A proposta da BNCC do ensino médio: alguns pontos para o debate”, publicado em 14 de maio de 2018, e o Ofício Conjunto 032/18, de 06 de agosto de 2018, que sintetizam os pontos considerados de tensão na proposta da BNCC-EM e na Lei 13.415/17, reiterando as críticas já apontados no Ofício 01/15/GR.

Seguindo na mesma direção e impondo resistência aos processos reformistas levado a efeito pela MP 746/16, convertida na Lei 13.415/17 e homologação da BNCC-EM, também a Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia - ANPOF, vem publicando, desde 2016, na “Coluna ANPOF”¹⁸, uma série de textos produzidos por seus membros que sintetizam o posicionamento da

¹⁸ A Coluna Anpof pode ser consultada na Homepage: <http://anpof.org/portal/index.php/en/comunidade/coluna-anpof>

Associação e de seus pesquisadores acerca da BNCC e da reforma do Ensino Médio.

No mesmo caminho da análise dos textos apresentados pela ANPEd, os textos publicados pela ANPOF impõem resistência aos processos de solapamento da educação em geral, e da filosofia em particular, ao realizar denúncias relativas aos posicionamentos e ações do poder executivo federal, especificamente do MEC, além de se configurarem como interpretações críticas aos textos da Lei 13.415/17 e da BNCC-EM, buscando desvelar suas contradições internas, intencionalidades e consequências à formação do alunado brasileiro.

Entre os anos 2016 e 2020 foram publicados diversos textos acerca da temática da reforma do Ensino Médio e da BNCC-EM, dos quais citamos, à guisa de exemplificação, o texto do Professor Adriano Correia, intitulado “O projeto de universidade e o golpe contra o ensino médio”, que apresenta uma leitura crítica da reforma do Ensino Médio e a análise dos seus previsíveis resultados, como os desafios de acesso ao Ensino Superior dos alunos oriundos da educação pública, especialmente por causa da oferta e não oferta a todos os alunos dos diversos itinerários formativos, conforme as condições materiais de sua oferta e os interesses de classe, que vai produzir “o abismo entre ensino médio público e universidade e retirar do horizonte dos jovens mais pobres o projeto de aceder ao ensino superior e, horror dos horrores, à pós-graduação e a vivências de formação no exterior (CORREIA, 2016, s/p).

É recorrente nos diversos textos da ANPOF a crítica, sobretudo, à desobrigatoriedade da filosofia e a revogação da lei 11.684/08, levada a efeito pela Lei 13.415/17. São exemplares os textos do Prof. Fábio Gai Pereira “Em defesa da filosofia como componente curricular obrigatório no ensino médio brasileiro”, publicado em 02 de fevereiro de 2017; o texto do Prof. Érico Andrade “Desviando o debate: por que retirar a obrigatoriedade da filosofia?” de 27 de outubro de 2016; o texto do Prof. Ronai Rocha “Uma escola para chamar de nossa”, de 01 de novembro de 2016; o texto do Prof. Silvio Ricardo Gomes Carneiro “A filosofia enquanto estudos e práticas”; e o texto dos professores Anderson Alves Esteves e Antônio José Romera Valverde, intitulado “Brasil como efeito descivilizador: educação, ciências humanas e filosofia sob ataque”, de 30 de outubro de 2020.

Com relação, especificamente, aos movimentos de resistência levados a efeito pelos alunos secundaristas organizados, que em 2016, ocuparam as escolas públicas do Estado do Paraná, opondo-se às ideias reformistas e imposições do Governo Federal, é exemplar o texto escrito pelos professores Ademir Aparecido Pinhelli Medes, Edson Rezende Teixeira, Geraldo Balduino Horn e Valéria Arias, publicado na Coluna ANPOF em 28 de outubro de 2016 sob o título “Organizar, ocupar e resistir! O lugar da reflexão filosófica no protagonismo dos/as estudantes-jovens paranaenses” (MENDES et. al., 2016).

A respeito da ação dos jovens secundaristas paranaenses, o que se percebeu, na ocasião, foi o silenciamento dos sujeitos mais diretamente afetados pelos movimentos reformistas impostos pelo Governo Federal mediante Medida Provisória, e a desqualificação dos sujeitos de debate pela grande mídia (MENDES, et. Al., 2016). No entanto, houve o reconhecimento, por parte da comunidade de professores e pesquisadores em filosofia, da legitimidade dos discursos dos jovens, apontando a convergência da disposição ao debate e tomada democrática de decisão, assim como da legitimação das ocupações das escolas como resistência ativa.

Entendemos que os textos, que representam o posicionamento dos sujeitos que compõem a ANPEd e ANPOF, são representativos do posicionamento das referidas Associações, assim como de outros Associações de classe, Sindicatos de Trabalhadores, Movimentos Sociais, Instituições de Pesquisa, e diversa organizações da sociedade civil, configurando-se como movimentos legítimos de resistência ativa e propositiva aos movimentos reformistas, que atingem a educação brasileira e, por conseguinte, a filosofia e a formação filosófica do jovens brasileiros, privando-os do rico patrimônio cultural que compõe o escopo do conteúdo do ensino de filosofia e eliminando a possibilidade do desenvolvimento do pensar filosoficamente a realidade.

É, portanto, no intento de dar continuidade a esses movimentos de resistência propositiva e resgatar o direito à voz de professores, pesquisadores e estudantes, preocupados com as políticas públicas para a educação em geral e para o ensino de filosofia em particular, que apresentamos, como possibilidade de intervenção na formação continuada dos professores, o produto educacional

intitulado: “Ensino Médio: uma construção coletiva, crítica e consciente para o ensino de filosofia”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa teve como objeto de investigação o lugar da filosofia no currículo no chamado “Novo Ensino Médio” e problematizou a respeito dos processos de debates que envolveram a aprovação da Lei nº 13.415/17 e da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio. Concluímos e apresentamos os interesses, conflitos presentes no processo de elaboração e aprovação das atuais reformas educacionais brasileiras. De um lado, os interesses privatistas, empresariais, do mercado capitalista e, do outro lado, os movimentos de resistência, de professores, estudantes, pesquisadores, como da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) e da Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia (Anpof).

A pesquisa chegou à conclusão que as políticas públicas, como as políticas educacionais, realizadas no modo de produção capitalistas, em um organização social de hegemonia liberal, expressam os interesses de classes que, historicamente, nas suas determinações econômicas, sociais, políticas, tratam a educação em geral e a filosofia e seu ensino, em particular. Assim, por exemplo, o currículo é um campo de disputas, onde a atuação de grupos e classes com interesses distintos buscam alcançar seus espaços e interesses.

No primeiro capítulo desse relatório de pesquisa, intitulado “o ensino de filosofia na história da educação brasileira: dos jesuítas à lei 11.684/2008”, buscamos apresentar os processos históricos de produção das políticas educacionais para o currículo, na história da educação brasileira, compreendendo-os nas suas múltiplas determinações. E, com isso, as consequências à filosofia e seu ensino, como componente curricular na educação brasileira, sua presença, função, método de ensino, concepção.

O segundo capítulo, intitulado “a reforma do Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular”, evidenciou que as mudanças trazidas pela Lei 13.415/17 e Base Nacional Comum Curricular para a Etapa do Ensino Médio vão trazer impactos à filosofia e seu lugar no currículo. Tais impactos fazem parte de um projeto de educação que objetiva a defesa de interesses estranhos à educação socialmente referenciada, configurando-se, como projetos oriundos da classe dominante. A filosofia deixa de ser um componente curricular, seu lugar passa a ser

definido como “estudos e práticas”, ou seja, a filosofia ficaria descaracterizada e sem garantia de seu lugar no currículo.

O terceiro capítulo, intitulado “os campos de disputa na elaboração, aprovação e implementação curricular do “novo” Ensino Médio”, procurou demonstrar as reformas educacionais se dá no movimento de conflitos, disputas e contradições entre os grupos, organizações e instituições da classe dominante, de base empresarial e dos movimentos de resistência e denúncias realizadas por professores, estudantes, pesquisadores, associações, de estudantes, professores, pesquisadores, especialmente ligados às instituições públicas.

Assim, concluímos que as políticas públicas são campos de disputa e que as atuais reformas educacionais, que atingem diretamente o ensino de filosofia no Ensino Médio, e, daí a necessidade de compreender este processo e socializar este conhecimento, como forma de resistência, enfrentamento do estado atual de coisas. E, para isso, a proposta de uma Curso de Extensão intitulado “Ensino Médio: uma construção coletiva, crítica e consciente para o ensino de filosofia”.

Assim, entendemos que a pesquisa, que nasceu do mundo da necessidade, da nossa prática docente, como professor de filosofia do Ensino Médio, é também expressão do conjunto dos docentes que trabalham com o ensino de filosofia, que também são impactados pelas atuais reformas educacionais. Portanto, das realidade de nossas práticas de ensino nasceu esta pesquisa, e, por isso, ela precisa retornar à base, à escola, aos professores, aos estudantes, em forma de projeto, ação, como Curso de Extensão. Assim, concluímos que tal pesquisa pode contribuir no desenvolvimento da educação, especificamente da Educação Básica.

REFERÊNCIAS DOCUMENTAIS

ANPED. A política de formação de professores no Brasil de 2018: uma análise dos editais Capes de Residência Pedagógica e PIBID e a reafirmação da Resolução CNE/CP 02/2015. Brasília: **Audiência do CNE**, 2018. Disponível em: https://anped.org.br/sites/default/files/images/formacaoprofessores_anped_final.pdf. Acesso em: 20 nov. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 15 out. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Parecer 15/98**; Resolução 03/98. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, CNE/CEB, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf>. Acesso em: 17 out. 2019.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio**. Parte IV. Ciências Humanas e suas tecnologias. 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf>_Acesso em: 17 out. 2019.

BRASIL. Ciências humanas e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 133 p. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Volume 3. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf____Acesso em: 17 out. 2019.

BRASIL. **Lei Nº 11.684, de 2 de junho de 2008**. Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm__Acesso em: 20 out. 2019.

BRASIL. **Projeto de Lei 6840/2013**. 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. Câmara dos Deputados. 2013. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=602570>. Acesso em: 19 nov. 2019.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746**, de 23 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 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, e dá outras providências. Brasília: Congresso Nacional. 23 set. 2016. Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992>. Acesso em: 19 nov. 2019.

BRASIL. **Lei 13.415/17**. Altera as Leis n.º 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. Brasília: Senado Federal, 17 de fev. de 2017 Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>> Acesso em: 05 out. 2019

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_emb_aixa_site_110518.pdf. Acesso em: 17 nov. 2019.

BRASIL. **Exposição de Motivos n 00084/2016/MEC**. Ministério da Educação. 2016d. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Exm/Exm-MP-746-16.pdf Acesso em: 10 maio 2017.

BRASIL. Comissão Mista da MPV 746/2016. **Parecer, nº 95 de 30 de novembro de 2016**. Brasília: Senado Federal, 30 nov. 2016c. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1512505&filename=PAR+95+MPV74616+%3D%3E+MPV+746/2016. Acesso em: 19 fev. 2020.

BRASIL. Emenda constitucional n. 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 dez. 2016d.

OLIVEIRA, I. B.; MACHADO, M. M. **Ofício n.º 01/2015/GR**: exposição de motivos sobre a base nacional comum curricular. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação e Associação Brasileira de Currículo. Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação-Anped, 2015. Disponível em: https://anped.org.br/sites/default/files/resources/Of_cio_01_2015_CNE_BNCC.pdf. Acesso em: 10 out. 2020.

PARANÁ. **Instrução normativa conjunta nº 011/2020 - DEDUC/DPGE/SEED**. Dispõe sobre Matriz Curricular do Ensino Médio na rede pública estadual de ensino do Paraná. SEED, 2020. Disponível em: http://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2021-01/instrucaonormativa_112020_curriculoem.pdf. Acesso em: 08 de fev. de 2021.

PARANÁ. **Referencial curricular do novo Ensino Médio**. Curitiba, 2021. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1681>

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, D. J. **A filosofia no ensino médio: ambiguidades e contradições na LDB**. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

ALVES, D. J. **O espaço da filosofia no currículo do ensino médio a partir da nova LDB (Lei nº 9.394/96): análise e reflexões**. 2000. Dissertação de Mestrado - Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/252324/1/Alves_DaltonJose_M.pdf. Acesso em: 25 mai. 2019.

ANDRADE, E. Desviando o debate: por que retirar a obrigatoriedade da filosofia? **Coluna ANPOF**, 2016. Disponível em: <https://www.anpof.org/comunicacoes/coluna-anpof/desviando-o-debate-por-que-retirar-a-obrigatoriedade-da-filosofia>. Acesso em: 15 dez. 2020.

ANPED. **A proposta da BNCC do ensino médio: alguns pontos para debate**. Rio de Janeiro: Anped, 2018c. Disponível em: https://anped.org.br/news/nota-anped-proposta-de-bncc-do-ensino-medio-alguns-pontos-para-o-debate?_ga=2.44691808.531377492.1610375618-1033753146.1596220742. Acesso em: 15 nov. 2020.

ANPED. **ANPEd e a BNCC: luta, resistência e negação**. Rio de Janeiro: ANPED, 2018. Disponível em: <https://anped.org.br/content/anped-e-bncc-luta-resistencia-e-negacao>. Acesso em: 10 dez. 2020.

ARANHA, M. L. A. **História da Educação**. 2 ed. rev. e atual. São Paulo: Moderna, 2001.

BANCO MUNDIAL. **Competências e Empregos: Uma agenda para a Juventude**. Síntese de constatações, conclusões e recomendações de políticas. Washington DC, 2018. Disponível em: <http://documents1.worldbank.org/curated/en/953891520403854615/pdf/123968-WP-PUBLIC-PORTUGUESE-P156683-CompetenciaseEmpregosUmaAgendaparaaJuventude.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2020.

BELIERI, M.; SFORNI, M. A presença da Filosofia no Currículo Escolar do Ensino Médio. In: Seminário de Pesquisa PPE. Universidade Federal de Maringá, Junho, 2013. **Anais Comunicação**, Paraná: XII Seminário de Pesquisa do Programa de

Pós-Graduação em Educação. Disponível em: http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2013/trabalhos/co_01/13.pdf. Acesso em: 16 jul. 2019.

BRANCO, E., P., et al. **A implementação da Base Nacional Comum Curricular no Contexto das Políticas Neoliberais**. Curitiba: Appris, 2018. 135 p.

BRASIL, E. MEC diz que MP do Ensino Médio amplia educação de jovens pobres. **Agência Câmara de Notícias**, Brasília, 24 nov. 2016b. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/503323-mec-diz-que-mp-do-ensino-medio-amplia-educacao-de-jovens-pobres/>. Acesso em: 11 fev. 2020.

CAETANO, M. R. A Base Nacional Comum Curricular e os sujeitos que direcionam a política educacional brasileira. **Contrapontos**. Itajaí, v. 19, n. 2, p. 132-141, dez. 19a. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/13673/8528>. Acesso em: 10 out. 2020.

CAETANO, M. R. Os sujeitos e a proposta educacional da Base Nacional Comum Curricular: entre o público e o privado. **Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 2, n. 3, p. 118-136, set. 2019b. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/46916>. Acesso em: 10 set. 2020.

CAMPANER, S. **Filosofia: ensinar e aprender**. São Paulo: Saraiva, 2012.

CARNEIRO, S. A filosofia enquanto estudos e práticas. **Coluna Anpof**. 2017. Disponível em: <http://www.anpof.org/portal/index.php/en/comunidade/coluna-anpof/1073-a-filosofia-enquanto-estudos-e-praticas>. Acesso em: 12 de out. de 2020.

CARNEIRO, S.; LINDBERG, C. BNCC: A experiência fragmentada do saber e o ensino de Filosofia. **Coluna Anpof**. 2018. Disponível em: <http://aws.wlib.com.br/anpof/comunicacoes/notas-e-comunicados/bncc-a-experiencia-fragmentada-do-saber-e-o-ensino-de-filosofia2>. Acesso em: 10 mar. 2020.

CARTOLANO, M. T. P. **Filosofia no ensino de 2º Grau**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

CESAR, R. P. O ensino de Filosofia no Brasil. **Revista Pandora Brasil**, [s. l.], n. 38, p. 1-11, Janeiro 2012. Disponível em: http://revistapandorabrasil.com/revista_pandora/renata/o_ensino_brasil.pdf. Acesso em: 6 maio 2019.

CÁSSIO, F. Existe Vida Fora da BNCC? In: CÁSSIO, Fernando; CATELLI JUNIOR, Roberto (org.). **Educação é a Base?** 23 autores discutem a BNCC. São Paulo: Ação Educativa, 2019. p. 13-39.

CORREIA, A. O projeto de universidade do golpe contra o ensino médio. 2016. **Coluna Anpof**. Disponível em: <https://www.anpof.org/comunicacoes/coluna-anpof/o-projeto-de-universidade-do-golpe-contra-o-ensino-medio>. Acesso em: 20 nov. 2020

DAS NEVES, R. M. C.; PICCININI, C. L. Crítica do imperialismo e da reforma curricular brasileira da educação básica: evidência histórica da impossibilidade da luta pela emancipação da classe trabalhadora desde a escola do estado. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 10, n. 1, p. 184-206, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/26008>. Acesso em 15 dez. 2020

DEITOS, R. A. Políticas públicas: aspectos teóricos-ideológicos e socioeconômicos. **Acta Scientiarum**. Maringá, v. 32, n.2, p. 209-218, 2010. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/11869#:~:text=As%20pol%C3%ADticas%20p%C3%ABlicas%20diretamente%20definidas,de%20sua%20reparti%C3%A7%C3%A3o%20e%20distribui%C3%A7%C3%A3o..> Acesso em 10 dez. de 2020

DUTRA, J. C.; DEL PINO, M. A. B. Resgate histórico do ensino de Filosofia nas escolas brasileiras: do século VXI ao século XXI. **InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande**, v. 16, ed. 31, p. 85-93, jan./jul. 2010. Disponível em: <http://repositorio.furg.br/handle/1/1397>. Acesso em: 19 nov. 2019.

ESTEVES, A.; VALVERDE, A. Brasil como efeito descivilizador: Educação, Ciências Humanas e Filosofia sob ataque. **Coluna Anpof**, 2019. Disponível em: <http://anpof.org/portal/index.php/en/comunidade/coluna-anpof/2346-brasil-como-efeito-descivilizador-educacao-ciencias-humanas-e-filosofia-sob-ataque>. Acesso em: 12 de out. de 2020.

FADEL, C; BIALIK, M; TRILLING, B. **EDUCAÇÃO EM QUATRO DIMENSÕES**: as competências que os estudantes precisam ter para atingir o sucesso. Boston: Center For Curriculum Redesign, 2015. Disponível em: <https://curriculumredesign.org/wp-content/uploads/Educacao-em-quatro-dimensoes-Portuguese.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2020.

FILHO, J. S.; CARVALHO, M. C.; FIGUEIREDO, V. B. A BNCC e o futuro da filosofia no Ensino Médio – Hipóteses. **Fórum de Debates da ANPOF**, [s. l.], 18 abr. 2018. Disponível em: <http://anpof.org/portal/index.php/pt-BR/comunidade/forum-anpof/item/556-a-bncc-e-o-futuro-da-filosofia-no-ensino-medio/16661-a-bncc-e-o-futuro-da-filosofia-no-ensino-medio-hipoteses>. Acesso em: 8 maio 2018.

FRIGOTTO, G. **Reforma de ensino médio do (des) governo de turno**: Decreta-se uma escola para os ricos e outra para os pobres. 2016. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/reforma-deensino-medio-do-des-governo-de-turno-decreta-se-uma-escola-para-os-ricos-e-outra> Acesso em: 10 maio 2017.

GABRIEL, F. A. **A aula de filosofia enquanto experiência filosófica**. Rio de Janeiro: Multifoco, 2017.

GALLO, S. Governamentalidade democrática e ensino de filosofia no Brasil contemporâneo. **Cadernos de pesquisa**, [s. l.], v. 42, ed. 145, p. 48-65, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v42n145/05.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2019.

GELAMO, R. P. O ensino de filosofia no Brasil: um breve olhar sobre algumas das principais tendências no debate entre os anos de 1934 e 2008. **Educação e Filosofia**. Uberlândia, v. 24, ed. 48, p. 331-350, jul./dez 2010. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/7973/5086>. Acesso em: 26 nov. 2019.

GONÇALVES, A. M. **Os intelectuais orgânicos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): aspectos teóricos e ideológicos**. Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2020. 128 f. Disponível em: <http://tede.unioeste.br/handle/tede/4776>. Acesso em: 10 set. 2020.

GONÇALVES, S. R. V. Interesses mercadológicos e o “novo” ensino médio. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, ed. 20, p. 131-145, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 15 jan. 2021.

HORN, G. B. **Ensinar Filosofia: Pressupostos teóricos e metodológicos**. Ijuí: UNIJUÍ, 2009.

KRAWCZYK, N.; FERRETTI, C. J. “Flexibilizar para quê? Meias verdades da ‘reforma’”. **Retratos da Escola**, Brasília: v. 11, n° 20, janeiro-junho, 2017. Disponível em <http://www.pucsp.br/pragmatismo>. Acesso em: 20 jan. 2020.

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://www.scielo.br/pdf/rbedu/v23/1809-449X-rbedu-23-e230058.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2020.

LINO, L. A. **Associação Nacional Pela Formação dos Profissionais da Educação**. Reunião da Comissão Bicameral do Conselho Nacional de Educação sobre a Formação Inicial e Continuada de Professores. Brasília: Anped, 2018. Disponível em: https://anped.org.br/sites/default/files/images/anfope_cne_9abr_2018_.pdf. Acesso em: 20 nov. 2020.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto Comunista**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MAZAI, N; RIBAS, M. A. C. Trajetória do ensino de filosofia no Brasil. **Disciplinarum Scientia**: Série: Ciências Sociais e Humanas, Santa Maria, v. 2, ed. 1, p. 1-13, 2001. Disponível em: <https://periodicos.ufn.edu.br/index.php/disciplinarumCH/article/view/1582>. Acesso em: 29 out. 2019.

MENDES, A. et al. Organizar, ocupar e resistir! O 'lugar' da reflexão filosófica no protagonismo dos/as estudantes-jovens paranaenses. **Coluna Anpof**, [S. l.], 2016. Disponível em: <http://anpof.org/portal/index.php/en/comunidade/coluna-anpof/966-organizar-ocupar-e-resistir-o-lugar-da-reflexao-filosofica-no-protagonismo-dos-as-estudantes-jovens-paranaenses>. Acesso em: 25 nov. 2020.

MENDES, A. **A construção do lugar da filosofia no currículo do ensino médio**: análise a partir da compreensão dos professores de filosofia da escola pública paranaense. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/15723>. Acesso em: 7 ago. 2019.

MÉSZÁROS, I. **A Educação para Além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

NETO, A. Q. O ensino da filosofia no período da reforma pombalina e suas consequências na formação cultural do homem brasileiro: breve reflexão. **Revista HISTEDBR**, Campinas, ed. 27, p. 29-37, set. 2007. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4999/art03_27.pdf. Acesso em: 18 out. 2019.

OLIVEIRA, T. C. "De olho na mídia": Base Nacional Comum e Avaliação Nacional de Alfabetização. 2015. **Boletim ANPEd**. Disponível em: <https://anped.org.br/news/de-olho-na-midia-base-nacional-comum-e-avaliacao-nacional-de-alfabetizacao>. Acesso em: 10 out. 2020.

PEQUIN, B. S. et al. A filosofia na escola secundária brasileira: breve reflexão histórica de um movimento intermitente (1837-2008). **Saberes em perspectiva**, Jequié, v. 4, ed. 9, p. 54-70, mai/ago. 2014. Disponível em: https://www.academia.edu/29033500/a_filosofia_na_escola_secund%c3%81ria_br_asileira_breve_reflex%c3%83o_hist%c3%93rica_de_um_movimento_intermitente_1837-2008_. Acesso em: 11 nov. 2019.

PEREIRA, F. G. Em defesa da filosofia como componente curricular obrigatório no Ensino Médio brasileiro. **Coluna Anpof**. 2017. Disponível em: <http://anpof.org/portal/index.php/en/comunidade/coluna-anpof/1068-em-defesa-da-filosofia-como-componente-curricular-obrigatorio-no-ensino-medio-brasileiro>. Acesso em: 12 de out. de 2020.

PEREIRA, C. S. M. **Reforma do ensino médio - lei 13.415/2017**: avanços ou retrocessos na educação? 2019. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro Instituto de Agronomia, Seropédica, 2019. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/v>

iewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8192863. Acesso em: 20 fev. 2020.

PRONKO, Marcela. O Banco Mundial no campo internacional da educação. In: PEREIRA, João Márcio Mendes; PRONKO, Marcela (Org.). **A demolição de direitos**: um exame das políticas do Banco Mundial para a educação e a saúde (1980-2013). Rio de Janeiro: EPSJV, 2015. p. 89-112.

PUPIN, E. **Trajetórias do Ensino de Filosofia no Brasil**: rupturas e continuidades. 2006. 144f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=34419. Acesso em 20 out. 2019.

ROCHA, R. P. **Ensino de Filosofia e Currículo**. Petrópolis: Vozes, 2008.

ROCHA, R. P. Uma Escola para chamar de nossa. **Coluna Anpof**. 2016. Disponível em: <http://anpof.org/portal/index.php/en/comunidade/coluna-anpof/969-uma-escola-para-chamar-de-nossa>. Acesso em: 12 de out. de 2020.

RODRIGO, L. M. Uma alternativa para o ensino de filosofia no nível médio. In: SILVEIRA, R. J. T et. al. **Filosofia no ensino médio**: temas, problemas e propostas. São Paulo: Loyola, 2007.

RODRIGO, L. M. Filosofia no ensino médio: metodologia e práticas de ensino. **Cadernos do NEFI**. Vol.1, nº1, 2015. Disponível em: <http://professor.ufabc.edu.br/~la.salvia/wp-content/uploads/2016/09/4077-14208-1-PB.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2020.

SANTOS, G. S.; FILHO, J. A. L.; BALDAN, A. S. O itinerário da filosofia no currículo do ensino médio do estado de São Paulo. **Revista da faculdade de educação**, [s. l.], v. 22, ed. 2, p. 69-80, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/ppgedu/article/view/3963>. Acesso em: 10 jul. 2020.

SAVIANI, D. **Educação**: Do senso Comum à Consciência Filosófica. 10ª. Ed. São Paulo: Autores Associados, 1991.

SAVIANI, D. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 3ª Ed. Campinas: Autores Associados, 2010.

SILVA, J. C. **Os primórdios do ensino de Filosofia no Brasil**: uma necessidade histórica a formação do agente religioso. Curitiba: Intelectus, 2012.

SILVA M. R.; FERRETI, C. J. Reforma do ensino médio no contexto da Medida Provisória n. 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 38, nº. 139, p.385-404, abr.-jun., 2017. Disponível em Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302017000200385&script=sci_abstract&tlng=pt_ Acesso em: 10 jul. 2020.

SILVA, M. R. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.34, e214130, p. 01 – 15, Set. 2018. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698214130>> Acesso em: 15 out. 2019.

SILVEIRA, R. J. T. Teses sobre o ensino de Filosofia no nível médio. In: SILVEIRA, Renê J. T.; GOTO, R. (Org.). **Filosofia no ensino médio**: temas, problemas e propostas. São Paulo: Loyola, 2007.

SILVEIRA, R. J. T. Ensino de Filosofia e cidadania: uma abordagem a partir de Gramsci. **ESTUDOS RBEP**, Brasília, v. 94, ed. 236, p. 53-77, jan./abr. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbeped/v94n236/04.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2019.

SILVEIRA, R. J. T. O afastamento e o retorno da filosofia ao segundo grau no período pós-64. **Pro-posição**, Campinas, v. 5, n. 3, ed. 15, p. 77-91, Novembro 1994. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644304>. Acesso em: 29 nov. 2019.

SOUZA, R. A. A teoria da agenda globalmente estruturada para a educação e sua apropriação pela pesquisa em políticas educacionais. **RBPAE**, v. 32, n. 2, p. 463 - 485 mai./ago. 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/63947/38376>. Acesso em 20 de jan. de 2021.

APÊNDICE

PRODUTO EDUCACIONAL

CURSO DE EXTENSÃO: ENSINO MÉDIO - UMA CONSTRUÇÃO COLETIVA, CRÍTICA E CONSCIENTE PARA O ENSINO DE FILOSOFIA

COORDENADOR: Prof. Rafael de Barros (SEED/PR e PPEd/UENP)
Prof. Antônio Carlos de Souza (PPEd/UENP)

PROGRAMA: Programa de Pós-Graduação em Educação (PEEd/UENP)

INTRODUÇÃO

O curso de formação continuada para docentes, intitulado “Ensino Médio: Uma construção coletiva, crítica e consciente para o ensino de filosofia”, objetiva contribuir para o conhecimento dos docentes da Educação Básica acerca dos processos de elaboração e aprovação da reforma do Ensino Médio, pela Lei 13.415/17 e de sua implementação a partir da Base Nacional Comum Curricular Ensino Médio – BNCC-EM.

Para isso, a importância de compreender as determinações econômicas, políticas, ideológicas, na elaboração, aprovação e implementação das políticas públicas, como as políticas educacionais, e seus impactos na organização curricular da Educação Básica, especificamente no Ensino Médio. Esta compreensão é fundamental para se construir ações propositivas no sentido de intervir na organização curricular, superar a dualidade planejamento-execução imposta pela reforma, especialmente a atual reforma do Ensino Médio e fazer do ensino de filosofia uma ação crítica, consciente e coletiva.

Sendo, também, fundamental buscar compreender o lugar da filosofia e seu ensino, ao longo da história da educação brasileira, que no interior dos conflitos de classe, acabou quase sempre sendo usada a serviço dos interesses da classe dominante, seja via religião, Estado, modo de produção. E descrever o lugar filosofia e seu ensino no currículo em suas várias possibilidades: incluída, obrigatória, optativa, propedêutica, transversal, excluída, como “prática” no novo Ensino Médio ou integrada a algum itinerário formativo como na BNCC.

Partindo desta compreensão, propomos um movimento de intervenção, no sentido de socializar a pesquisa e contribuir na formação continuada dos profissionais da educação, especificamente professores de filosofia, da Educação Básica pública, através de curso intitulado “Ensino Médio: uma construção coletiva, crítica e consciente para o ensino de filosofia”.

OBJETIVO GERAL

Compreender o processo de elaboração e implementação da Lei nº. 13.415/17 e Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio e seu impacto nas políticas curriculares para o ensino de filosofia.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Estudar e discutir o lugar da filosofia e seu ensino na educação brasileira, nos diversos períodos históricos.
- Analisar as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tendo como ponto central o lugar da filosofia e seu ensino.
- Analisar o processo de discussão, os sujeitos sociais envolvidos, os documentos produzidos, que culminaram na aprovação da Lei 13.415/17, o “novo” Ensino Médio.
- Analisar a atuação e interesse dos sujeitos sociais que participaram dos debates sobre a Base Nacional Curricular Nacional etapa Ensino Médio – BNCC-EM.
- Discutir a readequação curricular para a Educação Básica, especificamente para o Ensino Médio, no Estado do Paraná.

- Debater a importância da organização política, sindical, da classe trabalhadora, especificamente dos profissionais da educação.

JUSTIFICATIVA:

Esse Curso de Extensão destinado aos docentes da Educação Básica, especificamente para a rede pública se justifica pela necessidade de contribuir para estudos, debates, produção e socialização de conhecimentos sobre as determinações econômicas, políticos, ideológicos, da educação brasileira, especificamente sobre o lugar da filosofia e seu ensino na organização curricular da Educação Básica a partir da “Reforma do Ensino Médio”.

Tais reformas chegaram atualmente na elaboração e aprovação da Lei nº. 13.415/17 e a implementação das readequações curriculares, via Base Nacional Comum Curricular para a etapa do Ensino Médio. A preocupação com relação ao futuro da disciplina de filosofia após a implementação da Reforma do Ensino Médio e da Base Nacional Comum Curricular para a etapa do Ensino Médio, e os processos de constituição de tais políticas, assim como sua forma de implementação se tornaram latente, sobretudo pelo caráter verticalizado da proposta, que silenciou aqueles que mais serão afetados pelas políticas educacionais reformistas propostas, isto é, os alunos, docentes, pesquisadores e demais sujeitos das comunidades escolares.

DURAÇÃO

Formato: remoto, em encontros síncronos e assíncronos.

Duração: seis módulos, nos meses de abril, maio, junho, agosto, setembro, outubro de 2022, como total de 48 horas.

ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS:

Materiais e fontes para estudos e discussões: bibliográficas, documentais. As fontes bibliográficas abarcam vários campos das ciências humanas como, filosofia, sociologia, pedagogia, história etc., e estão indicadas na lista de referências onde

outras fontes poderão ser incorporadas ao longo da execução de cada módulo do curso. As fontes documentais se referem às diversas legislações educacionais governamentais e não governamentais, como Decretos, Leis, Diretrizes, Parâmetros, Orientações. Os documentos em estudo estão indicados na lista de referências podendo ser incorporados novos referenciais documentais ao longo da execução de cada módulo do curso.

Organização e sistematização das discussões: qualitativa e quantitativamente, visando a produção de novos conhecimentos, novas sínteses, e socializadas em forma de artigos, ensaios, resumos e comunicações, socializados diretamente nos espaços sociais dos docentes e outros agentes sociais, assim como em jornais, periódicos, capítulos de livros, repositórios de materiais educacionais diversos, apresentação em eventos acadêmicos, científicos, sociais.

Sistematização, apresentação dos resultados: Cada módulo partirá da apresentação de questões norteadoras e discussão a partir da leitura e síntese de referenciais bibliográficos e documentais que tratam do tema de cada módulo. Participação ativa dos participantes com apresentação de seus posicionamentos teóricos, contribuições conceituais, esclarecimentos, perguntas, etc. Por fim, propõem-se a produção coletiva na forma de resumo, artigo, ensaio, etc., para socialização dos conhecimentos produzidos e atendimento à dimensão política dessa intervenção.

ATIVIDADES:

MÓDULO 1: O ENSINO DE FILOSOFIA NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: DOS JESUITAS À LDB/1961.

MODULO 2: A EDUCAÇÃO E O ENSINO DE FILOSOFIA NAS LDB's: DA 1ª LDB/1961 À LEI Nº 11.684/2008, que alterou a LDB/1996.

MÓDULO 3: DEBATES E LEGISLAÇÕES QUE LEVARAM À ELABORAÇÃO E APROVAÇÃO DA LEI 13.415/17, A REFORMA DO ENSINO MÉDIO.

MODULO 4: BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR – BNCC-EM: PRECEDENTES, DEBATES, ENCAMINHAMENTOS, DETERMINAÇÕES.

MÓDULO 5: A ORGANIZAÇÃO E AÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DIANTES DAS ATUAIS REFORMAS SOCIAIS E EDUCACIONAIS.

PÚBLICO ALVO:

Professores de filosofia da rede pública estadual do Estado do Paraná.

Professores de Filosofia da rede privada de educação jurisdicionadas pelos Núcleos Regionais de Educação do Estado do Paraná.

Pesquisadores em nível de graduação e pós-graduação.

Demais profissionais da Educação Pública.

INFRAESTRUTURA:

- Computadores pessoais.
- Notebooks.
- Smartphones.
- Rede de internet.

REFERÊNCIAS:

APP – Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná. **Cadernos I, II, III projeto 2012/2014 Curso de Educação Sindical**, Curitiba: APP-Sindicato, 2012.

BELIERI, C. M.; SFORNI, M. S. F. A presença da Filosofia no Currículo Escolar do Ensino Médio. In: Seminário de Pesquisa PPE. Universidade Federal de Maringá, Junho, 2013. **Anais Comunicação**, Paraná: XII Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2013/trabalhos/co_01/13.pdf

BRANCO, E. P. *et al.* **A implementação da Base Nacional Comum Curricular no Contexto das Políticas Neoliberais**. Curitiba: Appris, 2018. 135 p.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_e_mbaixa_site_110518.pdf.

BRASIL. **Guia de Implementação da Base Nacional Comum Curricular: Orientação para o processo de implementação da BNCC**. 2018. Disponível em: <https://undime.org.br/noticia/05-04-2018-16-34-conheca-o-guia-de-implementacao-da-base-nacional-comum-curricular>

BRASIL. **Lei 13.415/17**. Altera as Leis 9.394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e 11.494/07 que regulamenta o FUNDEB e dá outras providências. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>>

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 15 out. 2019.

BRASIL. **Referenciais curriculares para elaboração de itinerários formativos**. 2018. Disponível em: <http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/DCEIF.pdf>

CAETANO, M. R. A. Base Nacional Comum Curricular e os sujeitos que direcionam a política educacional brasileira. **Contrapontos**, Itajaí, v. 19, n. 2, p. 132-141, dez. 19a. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/13673/8528>.

CAETANO, M. R. A. Os sujeitos e a proposta educacional da Base Nacional Comum Curricular: entre o público e o privado. **Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v.

2, n. 3, p. 118-136, set. 2019b. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/46916>. Acesso em: 10 set. 2020.

CARNEIRO, S.; LINDBERG, C. BNCC: A experiência fragmentada do saber e o ensino de Filosofia. **Coluna ANPOF**, 2018. Disponível em: <http://aws.wlib.com.br/anpof/comunicacoes/notas-e-comunicados/bncc-a-experiencia-fragmentada-do-saber-e-o-ensino-de-filosofia2>.

CARTOLANO, M. T. P. **Filosofia no ensino de 2º Grau**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

CÁSSIO, F.; CATELLI JUNIOR, R. (org.). **Educação é a Base? 23 autores discutem a BNCC**. São Paulo: Ação Educativa, 2019. p. 13-39.

CESAR, R. P. O ensino de Filosofia no Brasil. **Revista Pandora Brasil**, [s. l.], n. 38, p. 1-11, Janeiro, 2012. Disponível em: http://revistapandorabrasil.com/revista_pandora/renata/o_ensino_brasil.pdf.

CNTE. **Cadernos de Educação**: Reforma do Ensino Médio e BNCC. Ano XXII, n. 30, Jan/jun. de 2018. Brasília. 2018. Disponível em: <https://www.cnte.org.br/index.php/publicacoes/cadernos-de-educacao>

CORREIA, A. O projeto de universidade do golpe contra o ensino médio. 2016. **Coluna ANPOF**. Disponível em: <https://www.anpof.org/comunicacoes/coluna-anpof/o-projeto-de-universidade-do-golpe-contra-o-ensino-medio>.

DEITOS, R. A. Políticas públicas: aspectos teóricos-ideológicos e socioeconômicos. **Acta Scientiarum**. Maringá, v. 32, n.2, p. 209-218, 2010.

DUTRA, J. C.; DEL PINO, M. A. B. Resgate histórico do ensino de Filosofia nas escolas brasileiras: do século XXI ao século XXI. **InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Campo Grande, v. 16, ed. 31, p. 85-93, jan./jul. 2010. Disponível em: <http://repositorio.furg.br/handle/1/1397>.

FERNANDES, F. A formação política e o trabalho do professor. In: CATANI, D. B. et ali (orgs). **Universidade, escola e formação de professores**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

FILHO, J. S.; CARVALHO, M. C.; FIGUEIREDO, V. B. A BNCC e o futuro da filosofia no Ensino Médio – Hipóteses. **Fórum de Debates da ANPOF**, [s. l.], 18 abr. 2018. Disponível em: <http://anpof.org/portal/index.php/pt-BR/comunidade/forum-anpof/item/556-a-bncc-e-o-futuro-da-filosofia-no-ensino-medio/16661-a-bncc-e-o-futuro-da-filosofia-no-ensino-medio-hipoteses>.

FRENTE CURRÍCULO E NOVO ENSINO MÉDIO. **Como implementar o novo ensino médio no meu estado?** 2020. <http://www.consed.org.br/consed/gt-ensino-medio/documentos-do-ensino-medio>

FRIGOTTO, G. **Reforma de ensino médio do (des) governo de turno: Decreta-se uma escola para os ricos e outra para os pobres**. (2016) Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/reforma-deensino-medio-do-des-governo-de-turno-decreta-se-uma-escola-para-os-ricos-e-outra>

GABRIEL, Fábio Antônio. **A aula de filosofia enquanto experiência filosófica**. Rio de Janeiro: Multifoco, 2017.

GELAMO, R. P. O ensino de filosofia no Brasil: um breve olhar sobre algumas das principais tendências no debate entre os anos de 1934 e 2008. **Educação e Filosofia Uberlândia**, v. 24, ed. 48, p. 331-350, jul./dez 2010. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/7973/5086>.

GONÇALVES, A. M. **Os intelectuais orgânicos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): aspectos teóricos e ideológicos**. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2020. 128 f. Disponível em: <http://tede.unioeste.br/handle/tede/4776>.

KRAWCZYK, N.; FERRETTI, C. J. “Flexibilizar para quê? Meias verdades da ‘reforma’”. **Retratos da Escola**, Brasília: v. 11, n° 20, janeiro-junho, 2017. Disponível em <http://www.pucsp.br/pragmatismo>.

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://www.scielo.br/pdf/rbedu/v23/1809-449X-rbedu-23-e230058.pdf>.

MALANCHEN, J; MATOS, N. S. D; ORSO, P. J. **A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas: Autores Associados, 2020.

MAZAI, N; RIBAS, M. A. C. Trajetória do ensino de filosofia no Brasil. **Disciplinarum Scientia: Série: Ciências Sociais e Humanas**, Santa Maria, v. 2, ed. 1, p. 1-13, 2001. Disponível em: <https://periodicos.ufn.edu.br/index.php/disciplinarumCH/article/view/1582>.

MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM. **Primeiros passos para a implementação da Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2017/04/BaseGuia.pdf>

MOVIMENTO PELA BASE. **Mapa de Materiais de apoio ao currículo**. Frente currículo e novo Ensino Médio. Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2020/03/poster-materiais-web-download-1-3.pdf>

PARANÁ. **Referencial curricular do novo Ensino Médio**. Curitiba, 2021. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1681>

SAVIANI, D. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 3ª Ed. Campinas: Autores Associados, 2010.

SCHEIBE, L. **Formação de professores no Brasil**: a herança histórica. Disponível em:

https://www.cnte.org.br/images/stories/2012/revista_retratosdaescola_02_03_2008_formacao_professores.pdf

SILVA M. R.; FERRETI, C. J. Reforma do ensino médio no contexto da Medida Provisória n. 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 38, nº. 139, p.385-404, abr.-jun., 2017. Disponível em Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302017000200385&script=sci_abstract&lng=pt Acesso em: 10 jul. 2020.

SILVA, J. C. **Os primórdios do ensino de Filosofia no Brasil**: uma necessidade histórica na formação do agente religioso. Curitiba: Intellectus, 2012.

SILVA. M. R. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.34, e214130, p. 01 – 15, set. 2018. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698214130>> Acesso em: 15 out. 2019.

SOUZA, J. V. A. S. (org.). **Formação de professores para educação básica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Educação já**: Ensino Médio: reestruturação da proposta de escola. 2018. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/educacao-ja/>