



UNIVERSIDADE FEDERAL
DO ESPÍRITO SANTO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

VIVIANE VAZ GAVE

FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO:
AS INTERMITÊNCIAS DA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA

Vitória

2022



Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

Viviane Vaz Gave

**FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO:
AS INTERMITÊNCIAS DA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de pesquisa Educação, formação humana e políticas públicas.

Orientadora: Dra. Sandra Soares Della Fonte

**Vitória
2022**

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

G282f Gave, Viviane Vaz, 1994-
Filosofia no ensino médio : As intermitências da política educacional brasileira / Viviane Vaz Gave. - 2022.
93 f. : il.

Orientadora: Sandra Soares Della Fonte.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Educação - Filosofia. 2. Filosofia (Ensino médio). 3. Democracia e educação. 4. Educação e Estado. I. Fonte, Sandra Soares Della. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

Viviane Vaz Gave

**FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO:
AS INTERMITÊNCIAS DA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de pesquisa Educação, formação humana e políticas públicas.

Aprovada em 30 de março de 2022.

BANCA EXAMINADORA

Dra. Sandra Soares Della Fonte
Orientadora/ PPGE-UFES

Dr. Marcelo Lima
Membro/ PPGE-UFES

Dr. Elieser Toretta Zen
Membro externo / PPGEH

Prof. Dalton José Alves
Membro externo /Unirio

Este trabalho é dedicado à Iara, minha filha.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente ao financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, sem esse custeio teria sido inviável continuar a dedicação exclusiva ao mestrado, principalmente durante o ápice da pandemia de COVID-19. A CAPES em conjunto com a Universidade Federal do Espírito Santo e todos os técnicos administrativos e docentes do PPGE auxiliaram-nos nesse momento muito difícil para todos nós. Sem o esforço dessas instituições para garantir a continuidade das pesquisas e, acima de tudo, o bem-estar dos alunos, não seria possível concluir esta etapa acadêmica.

A minha orientadora, professora Sandra Soares Della Fonte pelas horas valiosas de dedicação, dicas acadêmicas, correções, estímulo à pesquisa, pelas palavras que foram motivação, quando eu já achava que não conseguiria continuar. Uma professora excelente e um ser humano incrível; da didática em sala de aula e nas monitorias, à paciência e experiência com quem está iniciando o caminho da pesquisa. De uma sabedoria imensa e de um coração ainda maior, com toda minha admiração, meus sinceros agradecimentos.

Agradeço também aos professores Mauricio Abdalla, Marcelo Lima e Dalton José pelas primeiras considerações sobre a pesquisa.

Aos professores Marcelo, Dalton ainda agradeço por aceitarem a participar da minha banca avaliadora, juntamente com o professor Elieser Toretta Zen.

Os últimos agradecimentos são de ordem afetiva. Primeiro a minha querida colega Cilésia Lemos, que dividiu comigo os prazeres e as aflições de ingressar no mestrado, por termos vivenciado o primeiro ano “pré-covid” e buscado uma à outra durante a parte mais difícil da nossa jornada acadêmica. Aos colegas Pedro Paulo Pimenta, Heitor Lopes Negreiros e Patrícia Luzório por todo apoio, e ao grupo “da política” que ultrapassou a Universidade. Na jornada mãe-professora-acadêmica, não poderia deixar de agradecer à minha rede de apoio, pessoas que estiveram comigo e com minha filha a todo o momento, para nos dar suporte e aconchego: aos meus pais e aos avós paternos de Iara, cuja dedicação reflete em nossa vida, Iara tem amor inesgotável. A Ian, por ser um pai e um amigo inestimável.

Não é possível refazer este país, democratizá-lo, humanizá-lo, torná-lo sério, com adolescentes brincando de matar gente, ofendendo a vida, destruindo o sonho, inviabilizando o amor. [...] Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.

(Paulo Freire)

RESUMO

Tem-se como tema o ensino de Filosofia a partir das políticas educacionais brasileiras contemporâneas. Na história da redemocratização do país, indaga-se pelo lugar que ganha o ensino da Filosofia, tendo em vista o chamado “Novo Ensino Médio”, definido pela lei nº 13.415 de 2017 e pela Base Nacional Comum Curricular de 2018. Para tanto, desenvolve-se uma pesquisa de cunho documental. Os dados ratificam o campo hipotético adotado: a Filosofia ganhou, por definição das políticas educacionais, lugares distintos no currículo escolar a partir da chamada transição democrática. Depois de sua exclusão do currículo escolar em 1971, a Filosofia ainda permaneceu, por força legal, exilada do território escolar durante os primeiros 23 anos da redemocratização, mesmo em meio a pressões sociais que advogaram seu retorno. A sua presença legitimada pela normatização educacional brasileira só ocorreu em 2008, no segundo governo do Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva. Em menos de uma década, essa conquista sofreu um golpe com a contrarreforma do ensino médio via Lei nº 13.415/17 e com a BNCC. A redemocratização não rompeu com o movimento intermitente que tem sido a marca do Ensino da Filosofia na história da educação brasileira. Sua condição indefinida na forma de “estudos e práticas” patenteia uma nova forma de expulsão, maquiada pela defesa genérica da sua obrigatoriedade no Ensino Médio. Se, por um lado, isso tem a ver com a dinâmica de construção da frágil democracia liberal brasileira, por outro, é necessário perceber que esse vínculo não é direto. Há camadas de mediação que a serem escavadas para compreender esse fenômeno. Na pesquisa, destaca-se uma delas: a garantia legal da inserção da Filosofia como disciplina obrigatória do Ensino Médio se situa na disputa de projetos antagônicos de formação humana que atravessam a instituição escolar.

Palavras-chave: Ensino da Filosofia. Políticas educacionais. Redemocratização brasileira. Novo Ensino Médio.

ABSTRACT

The theme is the teaching of Philosophy since Brazilian contemporary educational policies. The question of concern is about the place that the teaching of Philosophy occupies in the history of the country's redemocratization, owing to the so-called "New High School", defined by the Law n. 13.415/2017 and the National Common Curriculum Base. The data confirm the hypothetical field adopted: Philosophy obtained, by definition of the educational policies, different places in the school curriculum since the so-called democratic transition. After being excluded from the school curriculum in 1971, Philosophy st

ill remained, by legal force, exiled from school territory during the first 23 years of redemocratization, even in the midst of social pressures that advocated its return. Its presence in the schools was only legitimized in 2008, by the Brazilian educational regulation, in the second government of the President of the Republic Luiz Inácio Lula da Silva. In less than a decade, this achievement suffered a blow with the high school counter-reform via Law n° 13.415/17, along with the BNCC. The redemocratization did not break with the intermittent movement that has been typical characteristic of Philosophy Teaching in the history of Brazilian education. Its undefined condition of the form of "studies and practices" reveals a new form of banishment, which is masked by the generic defense of its mandatory status in high school. If, on the one hand, this is related to the fragile dynamics of construction of the Brazilian liberal democracy, on the other hand, it is necessary to realize that this link is not direct. There are layers of mediation that need to be excavated to understand this phenomenon. In this research, one of them stands out: the legal guarantee of the insertion of Philosophy as a mandatory subject in High School is situated in the dispute between antagonistic projects of human formation that cross the school institution.

Keywords: Teaching Philosophy. Educational policies. Brazilian redemocratization. New High School.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Resultado da busca no site da Capes

Quadro 2 – Resultado da busca n site da BDTD

Quadro 3 – Refinamento da busca por palavras-chave no site de periódicos da Capes

Quadro 4 – Dissertações e teses analisadas

Quadro 5 – Artigos utilizados

Quadro 6 – Nova amostra de trabalhos com os buscadores “contrarreforma” e “ensino médio” na plataforma de periódicos do CNPq

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Anpof – Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia

BDBT – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

EPB – Estudos de Problemas Brasileiros

LDB – Lei de diretrizes e bases

Mobral – Movimento Brasileiro de Alfabetização

OSPB – Organização Social e Política Brasileira

Pibid – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PNE – Plano Nacional de Educação

Seaf – Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas

Sedu – Secretária do Estado de Educação

Seed – Secretaria do Estadual de Educação

Udesc – Universidade do Estado de Santa Catarina

Ufes – Universidade Federal do Espírito Santo

UFF – Universidade Federal Fluminense

Usaid – United States Agency for International Development

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
2. REVISÃO DE LITERATURA E INSERÇÃO DA PESQUISA NO CONTEXTO DA PRODUÇÃO EXISTENTE	17
2.1 LEVANTAMENTO QUANTITATIVO E QUALITATIVO: DOS NÚMEROS À SUA MATERIALIZAÇÃO NA PESQUISA ACADÊMICA	19
3. REFERENCIAL TEÓRICO: A NOSSA CONCEPÇÃO DE FILOSOFIA NA ESCOLA E SUA RELAÇÃO COM O ESTADO	37
4. A DISCIPLINA DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO: UMA HISTÓRIA DE INCONSISTÊNCIA	46
5. A FILOSOFIA NO “NOVO ENSINO MÉDIO”	66
5.1 O ENSINO DA FILOSOFIA NO CONTEXTO DO RETROCESSO FARSANTE: A QUESTÃO DA FORMAÇÃO HUMANA	79
CONCLUSÃO	84
REFERÊNCIAS	87

1. INTRODUÇÃO

Ao olhar para a história da educação brasileira, Alves (2002) afirma que, do período colonial até a República, a Filosofia é *presença garantida* na escola; da primeira República até o golpe civil-militar de 1964, ela é *presença indefinida*; durante toda a ditadura militar, caracterizou-se como *ausência definida*; já no período de “redemocratização”, posterior aos anos de 1980, revela-se como *presença controlada*.

Parece-nos que o esforço de Alves, no início dos anos 2000, necessita ser prolongado e aprofundado em relação à história recente do país. Passadas duas décadas do século XXI, os diversos cenários políticos que o Brasil atravessou desde o fim da ditadura de 1964 impõem uma reavaliação e um detalhamento da caracterização de Alves (2000) quanto à *presença controlada* da Filosofia a partir da redemocratização.

Nessa direção, coloca-se a pergunta-problema desta dissertação: na história da redemocratização do país, qual lugar ganha o ensino da Filosofia, tendo em vista o chamado “Novo Ensino Médio”, definido pela lei nº 13.415 de 2017 e pela Base Nacional Comum Curricular de 2018?

Dentro do campo hipotético desta dissertação, observamos que, na história recente do Brasil, em especial com o fim da ditadura militar pós-1964, a Filosofia ganhou, por definição das políticas educacionais, lugares distintos no currículo escolar a partir de contextos sociais específicos.

Depois de retirada do currículo escolar em 1971 - sua obrigatoriedade no ensino médio já tinha sido extirpada em 1961 com a Lei 4.024/61 -, a Filosofia ainda permaneceu durante os primeiros 23 anos da redemocratização sem o aval das políticas educacionais para assegurar sua presença obrigatória na escola, mesmo em meio a pressões sociais diversas. O auge desse momento inicial se deu no governo neoliberal de Fernando Henrique Cardoso, que vetou como supostamente contrário ao interesse público o projeto de lei aprovado pela Câmara e pelo Senado que tornariam obrigatórias as aulas de Filosofia e de Sociologia no ensino médio.

A sua presença legitimada pela normatização educacional brasileira só ocorreu em 2008, no segundo governo do Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva. Tal conquista sofreu um golpe com a contrarreforma do ensino médio via Lei nº 13.415/17 no governo de Michel Temer e com a desvalorização recorrente do campo de pesquisa das Humanidades do governo do presidente Jair Bolsonaro. A desobrigação a que se refere a lei supracitada representa um *mecanismo sutil* de sua expulsão do currículo.

Nesse contexto, a caracterização de Alves quanto à sua presença controlada a partir da redemocratização precisa ser acrescida com os fatos recentes. Então, estaríamos diante de uma regressão aos contornos ditatoriais nos quais a Filosofia fica execrada, ausente da educação escolar? A história estaria se repetindo, aprisionada a um movimento cíclico?

Parece-nos que o país vive uma onda regressiva diante dos avanços pontuais, difusos, mas relevantes, experimentados nos governos democrático-populares de 2003 a 2015 sob a presidência de Luís Inácio Lula da Silva e de Dilma Rousseff. No entanto, os governos subsequentes ao golpe contra a Presidenta Dilma em 2016 estão longe de representarem um simples retorno aos moldes ditatoriais já vividos no Brasil.

Em *O dezoito Brumário de Luís Bonaparte*, diante da intenção de Luís Bonaparte de apresentar-se como repetidor dos feitos grandiosos de seu tio Napoleão, Karl Marx profere a famosa frase de que a história se repete, “[...] a primeira vez como tragédia, a segunda como farsa” (MARX, 1988, p. 7). Com tal ironia, Marx chama a atenção para o fato de que toda vez que a história parece se repetir, ela configura-se, de fato, como uma caricatura grotesca e farsante de sua tragédia anterior.

Essa provocação pode nos inspirar a compreender o traço mais horrendo da onda conservadora na qual se encontra o país, em especial a partir de 2016. Trata-se de uma farsa que simula uma democracia com uma roupagem totalitária. Nesse contexto, em especial com a contrarreforma do ensino médio, poder-se-ia falar que a Filosofia passa por uma “presença indefinida” no currículo escolar, mas que, no fundo, dissimula uma “ausência maquiada”.

Tal fato nos faz considerar, ainda no corpo hipotético desta dissertação, que a presença da disciplina de Filosofia na história recente do Brasil aparece como um possível termômetro, uma faceta dos rumos democráticos no país, estipulando seus avanços e limites. A sua presença no currículo escolar é assegurada nos documentos normativos quando o livre discurso e a troca de ideias se ampliam em governos progressistas. Por sua vez, essa presença é suprimida em governos com traços mais autoritários – mesmo quando eleitos pelos mecanismos democráticos.

Dito de outra forma, a garantia da presença da Filosofia na escola, respaldada pelo conjunto de normatizações educacionais, expressa contextos políticos de avanços democráticos. Isso ocorre à revelia de qualquer debate sobre a existência de filosofias retrógradas e sobre a perspectiva político-pedagógica (crítica ou não crítica) que poderia nortear o seu ensino na

escola. Em contraste, a extinção ou a relativização de sua obrigatoriedade no currículo escolar são indícios, no campo educacional, da hegemonia de forças político-sociais conservadoras.

Com essas reflexões, temos como objetivo geral evidenciar que, na história brasileira recente, a discussão sobre a Filosofia na escola sinaliza conflitos histórico-sociais que ganham materialidade nas políticas educacionais do momento. Do ponto de vista da normatividade educacional contemporânea, a garantia legal do ensino de Filosofia é associada a um viés crítico de construção democrática.

A partir dessa intenção geral, detalhamos os seguintes objetivos específicos:

- caracterizar, em termos históricos gerais, o movimento pendular do ensino de Filosofia no Brasil com suas permanências e impermanências no currículo escolar brasileiro;
- vincular o ensino de Filosofia ao horizonte de uma “educação orientada”, conforme defendida por Abdalla (2009), Saviani (2007, 2011, 2013), Alves (2000, 2002, 2009), que contribua para o processo de formação ampla no horizonte de uma educação politécnica;
- avaliar os conflitos sociais e políticos do país condensados na normatização mais atual acerca da Filosofia na escola.

Para a pesquisa proposta, tomamos como principais fontes de dados os documentos relativos às normatizações oficiais de âmbito federal que tratam da Filosofia na escola. Em função da necessidade do objeto, também poderemos recorrer aos discursos oficiais de governo e às matérias de jornais do momento. Encaramos aqui como fonte documental também as mídias digitais, recuperando entrevistas e textos nas redes sociais, a fim de evidenciar o papel dos sujeitos políticos, a tomada de postura em relação às políticas públicas, desenhando assim, a atmosfera do tempo vivido.

No procedimento de análise, consideramos os documentos oficiais como materialização do tempo vivido, tomando-o como voz de tal contexto. Entendemos que os documentos normativos são expressões de lutas sociais, assim, “não são passíveis de neutralidade, pois são a manifestação de setores da sociedade materializada em ações e políticas públicas e em determinado contexto histórico” (NOMA; KOEPEL; CHILANTE, 2010, p. 67).

Em termos de organização, a dissertação possui quatro capítulos. No primeiro, por meio de uma revisão de literatura, buscamos avaliar a produção acadêmica sobre o tema, captando seus avanços, limites, assim como situando a nossa própria intenção de pesquisa. No segundo,

damos enfoque aos conceitos de Filosofia, currículo escolar, assim como situamos o jogo de poder que permeia o Estado liberal e o âmbito das políticas educacionais. No terceiro, fazemos uma abordagem da história pendular do ensino de Filosofia no Brasil, com suas permanências e impermanências no currículo escolar. O último capítulo toma como objeto de análise as normativas mais atuais sobre o Ensino da Filosofia no Ensino Médio: a reforma do Ensino Médio, expressa na Lei nº 13.415/17, e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018.

2. REVISÃO DE LITERATURA E INSERÇÃO DA PESQUISA NO CONTEXTO DA PRODUÇÃO EXISTENTE

A revisão de literatura é parte essencial de uma pesquisa. Assim, após definir o objeto de investigação, torna-se necessário avaliar o conhecimento acumulado sobre ele. Nesse sentido, a revisão de literatura serve para identificarmos as tendências teóricas mais utilizadas para explicar os fenômenos que dizem respeito ao objeto de pesquisa. Também consiste em escutar com zelo outros estudos que podem contribuir para a discussão e pesquisa do tema/objeto, bem como se apropriar dos debates já existentes. No momento da revisão, pode-se, por exemplo, encontrar a solução para o problema levantado pelo pesquisador e, no mesmo movimento de busca, encontrar uma nova indagação que não foi pensada.

No caso da pesquisa em Educação, várias perguntas podem – e devem – ser feitas. Elas abrangem vários âmbitos do conhecimento, visto que a Educação se apresenta como um processo social complexo sujeito às investigações de diversas áreas. Para delimitá-la conceitualmente, cada área do conhecimento utiliza seus próprios conceitos, metodologias e categorias de análises. Cabe ao pesquisador identificar, separar e escolher, de acordo com seu arcabouço teórico, as pesquisas que dialogam com a sua própria área do conhecimento e considerar, inclusive, se tais trabalhos podem apresentar outra cosmovisão, visando o pluralismo teórico e afastando a teorização combinada.

Entende-se aqui pluralismo teórico não como o fenômeno social e político que abarca as múltiplas identidades, mas “[...] o uso consciente e reflexivo de conceitos e ideias de diferentes teorias” (MAINARDES, 2018, p. 13), teorias e conceitos que se contemplam e mostram coesão. A teorização combinada é o oposto: nela encontram-se apenas teorias e autores aleatórios que, sobrepondo-se, não fazem sentido. De acordo com Mainardes, “[...] é uma tentativa fracassada da definição de um referencial teórico, o qual pode ser considerado frágil, desarticulado e epistemologicamente pouco coerente” (MAINARDES, 2018, p. 7). Outro ponto que deve ser considerado ao fazer a revisão de literatura são os níveis de abordagens dos trabalhos analisados. Quanto mais profunda conceitualmente for a pesquisa, melhor qualidade argumentativa ela terá.

Para Mainardes (2018), assim são divididos os tipos de pesquisas em Educação: a) descritivas: aquelas que apresentam ideias e/ou dados com poucas análises, fundamentalmente, expõem fatos e dados históricos sem a preocupação de criticá-los ou fazer alguma análise mais

profunda e fecunda; b) analíticas: as ideias são trabalhadas, categorizadas e comparadas, observa-se uma integração forte entre teoria e dados; e c) de compreensão: neste tipo de pesquisa, pode haver descrição e análises, que são subsumidas pela compreensão. Este último tipo explica e compreende a temática, abordando-a de forma totalizante.

A pesquisa da bibliografia que trata sobre o tema é também um exercício de humildade: aprender com o que já foi produzido e não crer que o tema proposto é único e nunca foi explorado, bem como analisar e compreender outras posições de outros autores acerca do tema e as abordagens adotadas. É neste momento da pesquisa que o pesquisador deve tecer críticas ou aproximações do seu trabalho com os trabalhos já produzidos. Quanto às aproximações, é válido fazer uma listagem de perguntas aos trabalhos, para analisá-los quantitativamente e averiguar as semelhanças ao seu tema/objeto de estudo do pesquisador. Nesta primeira parte, necessita de perguntas como: qual a metodologia usada? Qual o referencial teórico empregado? É pesquisa quantitativa ou qualitativa? O autor utiliza bem as teorias e atinge um pluralismo teórico ou apenas as combina sem coesão? Quais fontes de dados essa pesquisa utiliza? entre outras.

É a partir dessas perguntas que se torna possível a identificação dos trabalhos que se aproximam da própria abordagem do pesquisador e dos que se põem trilhando um caminho oposto. A tarefa do pesquisador é utilizar as ideias que corroboram na sua pesquisa e refutar ou solucionar os problemas propostos pelos trabalhos que divergem teoricamente. Ainda sobre as bibliografias, Barros (2009, p. 104) atenta-nos: “Note-se, ainda, que é possível haver concordância com algumas das proposições de uma obra e discordância em relação a outras proposições desta mesma obra. A Revisão Bibliográfica, em última instância, é um exercício de crítica”.

Outra dimensão que deve ser citada é quanto ao tempo histórico das pesquisas. Quando se trata de pesquisas em Educação e especialmente em políticas de Educação – que é o caso desta dissertação – o fator “tempo” é crucial para os pesquisadores, pois as decisões políticas que envolvem a normatividade do âmbito educacional ocorrem num tempo veloz que as pesquisas mais longas não dão conta de documentar; isto é, as leis e orientações (estaduais, federais) que regem o sistema educacional são mudadas, acrescentadas, excluídas e o pesquisador não consegue produzir um material como uma dissertação, tese ou livro em um tempo hábil no qual que estes se mantenham minimamente atualizados.

Para isso, vale levar em consideração os periódicos. Barros (2009, p. 105) categoriza que “os tipos de periódicos que interessam mais particularmente a um pesquisador ou estudioso

de qualquer área são as ‘revistas especializadas’, os ‘jornais’ também especializados, e ainda os boletins de instituições de pesquisa e anais de congressos que ocorrem regularmente”. Sendo a rotatividade de trabalhos grande, as novas mudanças podem ser circunscritas, criticadas e documentadas em um tempo mais próximo às alterações da legislação e documentos oficiais.

2.1 LEVANTAMENTO QUANTITATIVO E QUALITATIVO: DOS NÚMEROS À SUA MATERIALIZAÇÃO NA PESQUISA ACADÊMICA

Nesta pesquisa, temos como foco investigar o ensino de Filosofia no ensino médio a partir da redemocratização no Brasil, tendo em vistas as normativas federais relativas ao campo educacional. Essa temática envolve três dimensões inter-relacionadas: o ensino da Filosofia, a análise documental e um recorte histórico bem preciso. Essa convergência norteou a realização da revisão de literatura.

Em uma primeira filtragem das pesquisas existentes sobre o assunto, definimos termos sucintos, formados por uma palavra em um esforço de precisão. O grande desafio, no início da pesquisa, foi o fato de que seu objeto da pesquisa, seus referenciais teóricos e sua metodologia, ainda não estavam devidamente delimitados. Mas a primeira procura da revisão de literatura ajudou a sanar algumas questões e iluminar o caminho que trilhamos até então, porque buscando corretamente, uma porção quantitativa suficiente de trabalhos podem ser analisados e julgados, dando uma ideia de como o tema é geralmente tratado por outros pesquisadores.

Priorizamos, na revisão, dialogar com pesquisas na forma de teses, dissertações e artigos. Para a busca de tais documentos, utilizamos o banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDBT) (<http://bdtd.ibict.br/vufind/>) e o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (<https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>). As duas plataformas estão disponíveis para livre acesso na internet.

Na primeira busca, priorizamos as teses e dissertações. Elencamos os seguintes termos que poderiam funcionar como descritores de busca: currículo, filosofia, redemocratização, transição democrática, ensino de filosofia, política educacional, governo Itamar/FHC/Lula/Dilma/Temer/Bolsonaro, pós ditadura. Os termos foram combinados de diversas formas entre si, a fim de achar trabalhos que satisfaziam, ao menos, uma ou duas dimensões de nossa pesquisa. Importante frisar a escolha de alguns buscadores específicos como “redemocratização” e “pós ditadura”, pois, ao designar uma parte da história brasileira dessa forma, explicita-se uma posição política e crítica em relação aos fatos acontecidos.

Realizamos a primeira busca de revisão de literatura no *site* que corresponde ao catálogo de teses e dissertações da Capes. Como mencionado, utilizamos diversas combinações de buscadores a fim de filtrar em quantidade o teor dos trabalhos disponíveis.

Na primeira tentativa, empregamos apenas as palavras-chave separadas por vírgula, por exemplo: filosofia, currículo, redemocratização. O *site* encontrou mais de 6 mil resultados, mas nem mesmo os seus títulos se aproximavam de nossa pesquisa, pois abarcavam somente a primeira palavra-chave: filosofia. Esses 6 mil trabalhos abordam vários temas laterais como a formação de professor, o currículo da disciplina de Filosofia no ensino médio, as práticas em sala de aula, didática. O escopo da busca, por consequência, ficou muito grande. Na segunda, acrescentamos aspas entre as palavras-chave: “filosofia” “currículo” “redemocratização”. O resultado fora similar à primeira tentativa, apresentando um pouco mais de 5 mil trabalhos. Já na terceira, além das aspas nas palavras-chave, adicionamos o conectivo em inglês, em *caps lock*: “filosofia” AND “currículo” AND “redemocratização”. Dessa maneira, o resultado foi mais eficaz. O *site* apresentou apenas duas dissertações de mestrado em Educação, uma oriunda da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) e outra da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).

Decidimos então que, no *site* da CAPES, todas as buscas seriam feitas segundo o último procedimento. Os resultados seguem abaixo, em quadro comparativo:

Quadro 1- Resultado da busca no site da CAPES.

BUSCADORES	QUANTIDADE	PLATAFORMA	TIPO	TEMAS AFINS
"CURRÍCULO" AND "FILOSOFIA" AND "ENSINO MÉDIO" AND "REDEMOCRATIZAÇÃO"	2	CAPES	DISSERTAÇÃO	SIM
"ENSINO DE FILOSOFIA" AND "REDEMOCRATIZAÇÃO"	4	CAPES	DISSERTAÇÃO	SIM E NÃO
"ENSINO DE FILOSOFIA" AND "TRANSIÇÃO DEMOCRÁTICA"	0	CAPES	-	-
"POLÍTICA EDUCACIONAL" AND "ENSINO DE FILOSOFIA" AND "REDEMOCRATIZAÇÃO"	0	CAPES	-	-
"POLÍTICA EDUCACIONAL" AND "ENSINO DE FILOSOFIA"	4	CAPES	DISSERTAÇÃO	NÃO

"TRANSIÇÃO DEMOCRÁTICA" AND "ENSINO DE FILOSOFIA"	0	CAPES	-	-
"TRANSIÇÃO DEMOCRÁTICA" AND "FILOSOFIA"	13	CAPES	DISSERTAÇÃO E TESE	SIM E NÃO
"POLÍTICA EDUCACIONAL" AND "PÓS-DITADURA"	5	CAPES	DISSERTAÇÃO E TESE	SIM E NÃO
"ENSINO DE FILOSOFIA" AND "PÓS-DITADURA" AND "ENSINO MÉDIO"	0	CAPES	-	-
"ENSINO DE FILOSOFIA" AND "PÓS-DITADURA"	0	CAPES	-	-

Fonte: Tabela elaborada pelos autores

O segundo *site* foi o da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDBT). Seu buscador é mais simples de operar. Basta inserir as palavras-chave separadas por vírgula que ele as encontra nos títulos das teses/dissertações. O segundo passo, após a busca inicial, foi filtrar os assuntos de cada tese pela análise de seu título, em seguida, de seu resumo e, por fim, de sua introdução, na qual se evidenciam, além do objeto da pesquisa, sua metodologia e problematização.

Como veremos adiante, os resultados nesse buscador foram mais satisfatórios no que tange à proximidade do conteúdo dos trabalhos apurados com aspectos do meu objeto de pesquisa, por exemplo, a análise histórica da presença da Filosofia no currículo, a análise documental das leis que fomentam essa reiteração da disciplina pós-ditadura militar, e até mesmo o horizonte de formação humana ao qual se associa o trabalho da disciplina.

Nenhum dos três aspectos de nossa pesquisa (ensino da Filosofia, análise documental e recorte temporal a partir do fim da ditadura pós-1964) aparecem em conjunto contemplados simultaneamente no título das teses e dissertações levantadas. Ressaltamos ainda que os descritores “redemocratização”, “pós-ditadura” e “transição democrática” não aparecem nos resultados. Tal fato sugere que o recorte temporal proposto em nossa dissertação ainda não foi privilegiado ou trabalhado com os outros aspectos mencionados.

Quadro 2 – Resultado da busca na BDBT.

BUSCADORES	QUANTIDADE	PLATAFORMA	TIPO	TEMAS AFINS
CURRÍCULO, FILOSOFIA, ENSINO MÉDIO	13	BDBT	DISSERTAÇÃO E TESE	SIM E NÃO
FILOSOFIA, REDEMOCRATIZAÇÃO, CURRÍCULO	0	BDBT	-	-
FILOSOFIA, REDEMOCRATIZAÇÃO	0	BDBT	-	-
FILOSOFIA, PÓS-REGIME MILITAR	0	BDBT	-	-
POLÍTICA EDUCACIONAL, FILOSOFIA	9	BDBT	DISSERTAÇÃO E TESE	SIM E NÃO
POLÍTICA EDUCACIONAL, FILOSOFIA, REDEMOCRATIZAÇÃO	0	BDBT	-	-
POLÍTICA EDUCACIONAL, FILOSOFIA, TRANSIÇÃO	0	BDBT	-	-

Fonte: Tabela elaborada pelos autores

Feito o levantamento nos dois maiores bancos de teses e dissertações do Brasil, partimos para a busca nos periódicos especializados. A primeira busca foi no *site* de periódicos da CAPES. Com os descritores “filosofia e redemocratização” foram encontrados 379 artigos. Para refinar a procura, novos termos foram tentados, como “ensino de filosofia”, “redemocratização”, “políticas” alcançando 78 resultados. Como o *site* de periódicos da Capes possui uma ferramenta para filtragem de conteúdo em várias categorias, aplicamos, após esse resultado, o filtro de artigos que foram avaliados pelos pares. Com isso, tivemos o resultado de 36 artigos.

Quadro 3 – Refinamento da busca por palavras-chave no site de periódicos da CAPES.

BUSCADORES	QUANTIDADE	PLATAFORMA	TIPO
FILOSOFIA, REDEMOCRATIZAÇÃO	379	PERIÓDICOS CAPES	ARTIGO
ENSINO DE FILOSOFIA, REDEMOCRATIZAÇÃO, POLÍTICAS EDUCACIONAIS	78	PERIÓDICOS CAPES	ARTIGO

ENSINO DE FILOSOFIA, REDEMOCRATIZAÇÃO, POLÍTICAS EDUCACIONAIS + FILTRO "AVALIADO PELOS PARES"	36	PERIÓDICOS CAPES	ARTIGO
--	----	------------------	--------

Fonte: Tabela elaborada pelas autoras.

Do quantitativo da primeira busca, foram analisados os artigos partindo dos títulos e das palavras-chave para identificar temas afins à nossa proposta de dissertação. O recorte histórico também foi levado em consideração para realizar a aproximação teórica com os (as) pesquisadores (as).

Das teses e dissertações elencadas nas plataformas CAPES e BTDT, as quatro seguintes foram selecionadas pela proximidade de seus temas com o de nossa dissertação. O primeiro trabalho a ser estudado é a tese de doutorado em Educação de Vitor Martins Fraga. Os buscadores utilizados foram: "TRANSIÇÃO DEMOCRÁTICA" AND "FILOSOFIA". As duas dissertações seguidas foram encontradas com os buscadores: "ENSINO DE FILOSOFIA" AND "REDEMOCRATIZAÇÃO". Tais buscas foram realizadas no Catálogo da Capes. Já a última dissertação em Educação analisada é de 2008, portanto, antes da plataforma Sucupira (Capes). Sua busca se deu no Banco de Teses e Dissertações (BTDT) com os seguintes buscadores: "POLÍTICA EDUCACIONAL, FILOSOFIA". No quadro 4 abaixo, seguem as publicações.

Quadro 4 – Dissertações e teses analisadas.

TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	ANO	INSTITUIÇÃO	TIPO	AUTOR	PLATAFORMA	LINK
Educação política popular na transição democrática no Brasil: anos 1978-1989	Educação política popular, movimentos populares, projeto democrático popular.	2013	UFF	TESE (EDUCAÇÃO)	Vitor Martins Fraga	CAPES	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=102158

Ensino de filosofia no colégio municipal pelotense: uma análise histórica e crítica da disciplina de filosofia de 1960 a 2008	Ensino de filosofia, Colégio Municipal Pelotense, Criticidade.	2012	UFPEL	DISSERTAÇÃO (EDUCAÇÃO)	Letícia Maria Passos Corrêa	CAPES; BDTD	http://guaiaca.ufpel.edu.br/handle/123456789/1606
A filosofia no ensino médio: realidade e desafios nas escolas públicas da região de Araranguá-SC	Educação, filosofia, ensino de filosofia, ensino médio, emancipação, professores.	2013	UFSC	DISSERTAÇÃO (EDUCAÇÃO)	Idezio Machado de Oliveira	CAPES	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=222819
As Políticas educacionais para o Ensino Médio no currículo do Estado do Paraná: uma análise histórica da inserção da disciplina de filosofia	Filosofia, história, práxis, ideologia, alienação, política educacional.	2007	UEPG	DISSERTAÇÃO (EDUCAÇÃO)	Florinda Santos	BDTD	https://tede2.uepg.br/jspui/bitstream/prefix/1257/1/FlorindaSantos.pdf

Fonte: Tabela elaborada pela autora.

Dos 36 artigos levantados no *site* da Capes com os buscadores descritos, separamos 14 que têm semelhanças com o tema proposto para a dissertação. Os critérios para a escolha desses artigos perpassaram s seguintes eixos: a) história da disciplina de Filosofia, b) políticas educacionais para o ensino médio e c) relação democracia e ensino. Seguem os títulos, ano, instituição, autores, para então, uma análise qualitativa dos trabalhos e pontos convergentes entre as pesquisas e meu objeto de estudo.

Quadro 5 – Artigos científicos utilizados.

TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	ANO	INSTITUIÇÃO	AUTOR	LINK
Trajetória do ensino de Filosofia no Brasil	Filosofia, história, ensino.	2001	UNIFRA	Norberto Mazai, Maria Alice Coelho ZITA	https://periodicos.ufn.edu.br/index.php/disciplinarumCH/article/viewFile/1582/1487
O ensino de Filosofia no Brasil no contexto das políticas educacionais contemporâneas em suas determinações legais e paradigmáticas	Ensino de Filosofia, políticas educacionais contemporâneas, LDBEN 9.394/96.	2012	UFPR	Zita Ana Lago Rodrigues	O ensino da Filosofia no Brasil no contexto das políticas educacionais contemporâneas em suas determinações legais e paradigmáticas
A contrarreforma do ensino médio no contexto da nova ordem e progresso	Ensino Médio, Conarreforma, desigualdades escolares.	2017	UFES	Eliza Bartolozzi Ferreira	https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302017000200293&script=sci_abstract&tlng=pt
O ensino da Filosofia no Brasil: um mapa das condições atuais	Filosofia, ensino de filosofia, parâmetros curriculares nacionais, ensino médio.	2004	UNICAMP	Altair Alberto Fávero, Filipe Ceppas, Pedro Erginaldo Gontijo, Sílvio Gallo, Walter Omar Kohan	https://www.scielo.br/pdf/cce/v24n64/22830.pdf
Medida provisória 746/2016: a contrarreforma do ensino médio do golpe de estado de 31 de agosto de 2016	Medida Provisória 746/2016, contrarreforma do ensino médio, Golpe de Estado.	2017	EURJ	Marise Nogueira Ramos, Gaudêncio Frigotto	https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8649207
Reforma do ensino médio: resgate histórico e análise de posicionamentos a respeito da Lei nº 13.415 por meio da revisão de	Ensino médio, reforma, Lei nº 13.415/17.	2017	UNIVATES	Volnei André Bald, Edí Fassini	https://univates.br/bdu/handle/10737/1868

literatura						
O que muda com a reforma do ensino médio: conhecendo suas alterações, o debate e as lacunas	-	2017	IPEA	Camillo Bassi, Ana Codes, Herton Ellery Araújo		O Que muda com a reforma do ensino médio : conhecendo suas alterações, o debate e as lacunas
A reforma do ensino médio e sua questionável concepção de qualidade da educação	Reforma do Ensino Médio, flexibilização curricular, qualidade da educação.	2018	PUC-SP	Celso João Ferretti		https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S040142018000200025
Reforma do ensino médio brasileiro e o lugar da Filosofia na Lei n° 13.415/17	Ensino médio, ensino de Filosofia Educação.	2018	UFRN	Antonio Basilio Novaes T. de Menezes, Roberto Ribeiro Silva		https://periodicos.ufrn.br/saberes/article/view/15268
A Filosofia negada no ensino médio brasileiro: as implicações da Lei n° 13.415/17 às futuras gerações	Educação, reforma educacional, ensino da Filosofia, Hannah Arendt.	2019	UFRN	Roberto Ribeiro da Silva		https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/26840
Educação e espaço público em Hannah Arendt: uma trama conceitual político-filosófica face a Lei n° 13.415/17, que retirou a obrigatoriedade da disciplina de Filosofia	Educação, política, reforma educacional, Filosofia.	2018	UFRN	Roberto Ribeiro da Silva		https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/395/311
A reforma do ensino médio no discurso neoliberal da liberdade e da qualidade da educação	Reforma do ensino médio, flexibilização, desregulamentação, capital humano.	2018	UFPR	Geraldo Balduino Horn, Alexander Machado		https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/61057
O ensino de Filosofia nos anos de repressão pós 1964	Ensino de Filosofia, Golpe militar – 1964, política educacional,	2014	UNIRIO	Dalton Alves		http://www.ensaiosfilosoficos.com.br/Artigos/Artigo10/ALVES_D_O_ensino_de_filosofia

	repressão.					nos anos de repressao pos 1964.pdf
A Filosofia na escola secundária brasileira: breve reflexão histórica de um movimento intermitente	Filosofia, ensino secundário e médio, intermitência, <i>corpus academicus</i> .	2014	PUC-SP	Bento Salvio Pequin, Maria Fernanda Alves Garcia Montero, Gilson Ruy Monteiro Teixeira		https://www.academia.edu/29033500/A_FILOSOFIA_NA_ESCOLA_SECUND%C3%81RIA_BRASIL_EIRA_BREVE_REFLEX%C3%83O_HIST%C3%93RICA_DE_UM_MOVIMENTO_INTERMITENTE_1837_2008
O estatuto da Filosofia no ensino secundário no Brasil durante a ditadura militar	-	2010	UFSC	Celso João Carminati		https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/24229/1/Celso%20Jo%C3%A3o%20Carminati.pdf

Fonte: Tabela elaborada pelas autoras.

Desta tabela, pode-se inferir alguns resultados da primeira busca: todas as pesquisas encontram-se no período de 10 anos, sendo que a primeira data de 2010. A Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) sobressai em quantidade de investigações relativas ao tema, com três trabalhos. Como são de um mesmo autor – Roberto Ribeiro da Silva –, eles utilizam a mesma metodologia e referencial teórico, a saber: a análise documental e a carga conceitual da estudiosa Hannah Arendt. Um artigo em específico desse autor nos chamou a atenção pela proximidade com a nossa intenção de discutir o ensino de Filosofia nas políticas educacionais brasileiras mais contemporâneas: “A reforma do ensino médio brasileiro e o lugar da filosofia na Lei nº 13.415/17”.

Todos os outros artigos trazem a história da disciplina de Filosofia no ensino médio mais a fundamentações normativas ou o ensino de Filosofia num *locus* municipal/estadual ou ainda as mudanças na disciplina de Filosofia na contrarreforma do ensino médio. Em outros termos, os trabalhos fazem análises da história da disciplina e as mutações das leis que lhe dizem respeito.

Diante da necessidade de apoio teórico para abordar o processo de elaboração das políticas educacionais, foi feita uma nova incursão na plataforma de periódicos do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), acrescentando à busca as palavras-chave “contrarreforma” e “ensino médio”. Os resultados englobam as pesquisas já descritas (Tabelas x e y) e alguns novos resultados, conforme listamos abaixo:

Quadro 6 – Nova amostra de trabalhos com os buscadores “contrarreforma” e “ensino médio” na plataforma de periódicos do CNPq.

TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	LINK/REPOSITÓRIO	ANO	INSTITUIÇÃO	AUTOR
A DEFESA PÚBLICA DA SOCIOLOGIA POR CIENTISTAS SOCIAIS E DA FILOSOFIA POR FILÓSOFOS DURANTE A TRAMITAÇÃO DA MEDIDA PROVISÓRIA 746/2016	Sociologia. Filosofia. Ensino médio. Medida provisória 746	https://abecs.com.br/revista/index.php/cabecs/article/view/72	2017	PUC-RIO	Gustavo Cravo, Jayme Reis
A BNCC DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO: O RESGATE DE UM EMPOEIRADO DISCURSO	Reforma do ensino médio; BNC; políticas curriculares; ensino médio.	https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982018000100301&lng=pt&tlng=pt	2018	UFPR	Monica Ribeiro Da Silva
REFORMA DO ENSINO MÉDIO DE 2017 (LEI Nº 13.415/2017): UM ESTÍMULO À VISÃO UTILITARISTA DO CONHECIMENTO	História do ensino médio. Conhecimento utilitarista. Reforma do ensino médio.	https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24107_11975.pdf	2017	PUC RIO	Flávia R. O. Ramos, Bruna D. De Sá Solón Heinsfeld

Fonte: Tabela elaborada pelos autores.

Após um primeiro tratamento, os trabalhos foram agrupados em categorias tais como a) teses e dissertações e b) artigos científicos. Iniciamos a leitura de cada um e debatemos aqui suas conclusões, metodologias e referenciais teóricos, a fim de conhecer como o nosso objeto de estudo, a saber, a disciplina de Filosofia no ensino médio no Brasil, tem sido pesquisado e analisado. Isso nos auxiliou a identificar os documentos que já foram estudados e quais ainda não foram; as abordagens e categorias conceituais utilizadas na interpretação dos dados; o recorte histórico e local de abrangência da pesquisa. Com essas informações, passamos a vislumbrar possíveis a nossa própria dissertação, dispensando ou esgotando discussões já abordadas e possivelmente preenchendo lacunas de períodos históricos e, além disso, atualizando termos, já que a grande maioria dos textos não tratam das leis mais recentes de Educação.

A primeira dissertação a ser discutida aqui não apareceu na primeira busca, pois era anterior ao escopo das plataformas Capes e BTDT. Ao fazer a análise das teses e artigos elencados, um autor que nos chamou a atenção por desenvolver uma relevante leitura crítica da história do ensino de Filosofia no Brasil é o professor Dalton José Alves (já referenciado no anúncio da pergunta-problema desta dissertação). O trabalho que usamos como referência foi sua dissertação de mestrado, defendida nos anos 2000 na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), sob orientação do professor Silvio Gallo. No seu primeiro capítulo, Alves (2000) elabora divisões históricas quanto à permanência/ausência da disciplina de Filosofia nas políticas públicas.

A conceituação descrita por Alves (2000) é a seguinte: do período colonial até a República, a Filosofia se afirmou como uma *presença garantida*; da primeira República até o golpe civil-militar de 1964, ela possuiu um caráter de uma *presença indefinida*; já durante toda a ditadura militar, ela se caracterizou como uma *ausência definida*; por fim, no período de ‘redemocratização’, pós anos 1980, ela se definiu como uma *presença controlada*.

A segunda dissertação é um estudo de caso, de Letícia Maria Passos Corrêa, defendida no ano de 2012. Usa autores como Sílvio Gallo e Kohan. O trabalho de Corrêa utiliza de documentos produzidos na disciplina, jornais, atas de projetos desenvolvidos em sala de aula, documentos esses que contam a história do ensino de Filosofia no Colégio Municipal Pelotense (Rio Grande do Sul) de 1960 até 2008. Por essa ótica, podemos observar esse microcosmos como amostra da situação da disciplina de Filosofia no Brasil.

A autora chega à mesma conclusão que Alves, sobre um movimento de anulação da presença da disciplina de filosofia nos currículos escolares, por parte de um governo autoritário:

[...] a Filosofia atualmente é lembrada como algo que, mesmo longe de se comprometer a solucionar todos os problemas universais, ainda se apresenta, devido a sua capacidade reflexiva e de formulação de conceitos, como uma esperança no que concerne à formação de sujeitos mais éticos, conscientes e indagadores (CORRÊA, 2012, p. 14).

O recorte histórico que Corrêa traz em sua análise nos conta como foram os primeiros anos da obrigatoriedade da disciplina de Filosofia, depois de implementada a lei nº 11.684/08. As problematizações que a autora faz referem-se à qualidade da disciplina, que por vezes não era ministrada por professores licenciados em Filosofia; à sua não presença nos três anos do ensino médio; e ao conteúdo discutido em sala de aula.

A dissertação de Florinda Santos, defendida em 2007 na Universidade Estadual de Ponta Grossa, também se utiliza de Silvio Gallo e Kohan como bases referenciais. A autora parte do pressuposto de uma filosofia crítica na escola. O recorte histórico de Santos é de antes da obrigatoriedade de 2008, o que nos mostra que já havia movimentos de resistência para a garantia em âmbito federal da lei, por sua vez, protegesse a disciplina de Filosofia no ensino médio. Conta com questionários com respostas abertas feita com alunos, professores e pedagogos de escolas de Ponta Grossa. Verifica-se, assim, que a autora busca entender a importância da disciplina de Filosofia pela ótica dos agentes, uma vez que, no primeiro capítulo, ela tenha descrito filosoficamente o seu papel. A autora, além dos documentos normativos nacionais (LDB/96), dá primazia às diretrizes adotadas pela Secretaria do Estadual de Educação (SEED), que se antecipou às leis nacionais e em 1994 já ensaiavam o retorno da Filosofia no ensino médio.

Para a autora, o próprio da Filosofia seria “o exercício do pensamento crítico, da resistência e da criação – transformação do conhecimento.” (SANTOS, 2007, p. 100) e, a partir desse pressuposto, Santos faz crítica à resolução 03/98 do CNE, pois descreve a Filosofia de forma utilitarista e a designa nas escolas como caráter ‘transversal’, não pedindo a sua obrigatoriedade e tornando a sua presença instável.

Das dissertações de mestrado, a mais recente é de Idézio Machado de Oliveira, defendida no ano de 2013, no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Seu orientador foi o professor Celso João Carminati, que é referência em pesquisa sobre o ensino de Filosofia no Brasil, e aparece várias vezes como fonte bibliográfica nesta revisão e dissertação. O trabalho debruça-se principalmente sobre a Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina (PCSC) e sua orientação para com o ensino de filosofia:

Algumas orientações curriculares instigam a filosofia a desenvolver um ensino onde predomina a reflexão crítica, na perspectiva da transformação da realidade e da emancipação dos sujeitos. A Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina (PCSC 2005) considera a Filosofia como um movimento que produz “ação-reflexão-ação” (OLIVEIRA, 2013, p. 15).

Oliveira também propõe analisar criticamente a realidade e ancora-se no método histórico-dialético. Estuda autores da teoria crítica, a saber, Theodor W. Adorno e Max Horkheimer. Traz também os já citados autores brasileiros Aranha, Gallo, Carminati e Alves. Sua análise documental também trata das LDBs dos anos de 1961, 1971, 1996, do parecer do

CNE/CEB de 2006 e da Lei 11.684/08, que trata da obrigatoriedade do ensino de Filosofia e Sociologia no ensino médio.

Desta busca, o último trabalho analisado foi a tese de doutorado de Vitor Martins Fraga, sob o título “Educação política popular na transição democrática no Brasil: anos 1978-1989”, defendida em 2013 na Universidade Federal Fluminense (UFF). Seu referencial teórico é marxista. Realizou uma pesquisa de base documental, desenvolveu análise de jornais e fez um recolhimento de dados. O tema, apesar de parecer distante do nosso objeto de estudo, nos conta a história pelo ângulo do desenvolvimento da educação popular no período da ditadura militar. Fraga (2013) faz um levantamento histórico dos movimentos populares na transição e na reta final da ditadura e argumenta a importância da educação política popular (o que chama de “trabalho de base”) para alcançar a democracia. Interessa-nos principalmente essa associação da educação popular com os princípios democráticos; essa tese se torna interessante também por perguntar o conteúdo que era dado nessa forma de educação.

Explorando a produção de artigos, destacamos o trabalho da professora Maria Teresa Penteado Cartolano (1985) que desenvolveu uma pesquisa bastante abrangente sobre a implementação do ensino de Filosofia no Brasil, desde o período colonial, com a chegada dos jesuítas, até as reformas tecnicistas, apoiadas no espírito positivista que rondava os anos de 1970. Outros autores (MAZAI; RIBAS, 2001), ao recorrerem à história da disciplina de Filosofia no Brasil, referenciam o trabalho dessa autora.

Uma pesquisa bem extensa e produzida a pedido da Unesco foi realizada por Ceppas *et al.* (2004, p. 258) e teve o intuito de, “pela primeira vez nas últimas décadas, produzir um mapa, o mais completo possível, sobre o ensino da filosofia no ensino médio no Brasil”. Este estudo englobou as diretrizes para o ensino de filosofia até o ano de 2003; é um ensaio que traz os dados “brutos”, com algumas críticas analíticas: “[...] não espere encontrar aqui análises aprofundadas sobre a questão; longe disso, nossa intenção é a de apresentar os dados coletados – certamente parciais e incompletos – da forma mais clara possível, fazendo apenas alguns ensaios crítico-analíticos” (CEPPAS *et al.*, 2004, p. 258).

São questões recorrentes nos artigos aquelas sobre “o papel” ou ainda “qual filosofia dar em sala de aula”. Antes de promulgada a obrigatoriedade das disciplinas de Filosofia e Sociologia em 2008, Mazai e Ribas (2001) já deixaram essa questão para que fosse pensada, principalmente, por nós, professores: “[...] quando se defende a obrigatoriedade do retorno da disciplina de filosofia no Ensino Médio, faz-se necessário pensar que Filosofia aplicar, para quê e para quem” (MAZAI, RIBAS, 2001, p. 12).

Em direção semelhante, Valverde e Esteves (2015, p. 277) observam:

A Filosofia é considerada instrumentalmente uma atividade meio e não um fim em si mesmo, repetindo o que ocorreu ao tempo em que o ensino esteve em mãos de jesuítas e de positivistas. De tal forma tutelada, não estaria a Filosofia impedida de desenvolver-se livremente como Filosofia e não como técnica, tornando-se, assim, “antifilosófica”?

Dos trabalhos que tratam diretamente da disciplina de Filosofia e sua retirada dos currículos, as conclusões são convergentes em relação ao “perigo” que a disciplina poderia oferecer aos regimes autoritários, uma vez que sua exclusão “[...] foi causada por razões ideológicas que inibiam o pensar crítico” (MAZAI; RIBAS, 2001, p. 12).

Cinco textos tratam sobre a “contrarreforma do ensino médio” que, como mencionado, teve seu trâmite iniciado como a medida provisória 746/2016 e que, em fevereiro de 2017, tornou lei federal sob o número 13.415. Escolhemos estes para contextualizar o cenário político e as medidas posteriormente adotadas.

O primeiro é de autoria de Gaudêncio Frigotto e Marise Nogueira Ramos (2016), que trata da medida provisória 746/2016. Frigotto e Ramos (2016) comparam essa MP 746/2016 com a Reforma Capanema dos anos de 1940 e com as leis 5.692/1971 e 7.044/1982, pelo fato de também terem sido redigidas e aprovadas em contextos anti-democráticos.

O artigo da professora Eliza Bartolozzi Ferreira (2017) traz o contexto do ensino médio e a contrarreforma do ensino médio, com a Lei 13.415 de 2017, arguindo que tal lei tem os mesmos interesses que os governos autoritários da ditadura e possui alinhamento com as políticas neoliberais. Nesta dissertação, como se verá, esmiuçaremos essa lei e os atores que a propunham em direção convergente a de Ferreira (2017).

Já Celso João Ferretti (2018) é tido como referência devido aos seus vários trabalhos sobre o ensino de filosofia no Brasil, tornando-se também nosso referencial teórico. Como a maioria dos textos estudados até aqui, sua base teórica é o materialismo histórico-dialético:

Na sociedade capitalista, a relação antagônica entre Capital e Trabalho gera não apenas contradições existentes na sociedade, como determina a luta de classes sobre diferentes aspectos da vida social, inclusive no campo da educação. [...] Em função disso, não é possível considerar que os problemas da formação humana pela via escolar possam ser efetivamente resolvidos apenas por mudanças nas políticas educativas no que diz respeito ao currículo, aos métodos, à formação [...] É necessário, por isso, entendê-la, também, como campo de contradições e, portanto, como campo de possibilidades de mudança, pelo menos no âmbito cultural (em sentido amplo). Nesse sentido é

necessário que o estudo das políticas educacionais considere o papel da ideologia, entendida não no sentido de visão distorcida da realidade, mas como “forma específica de consciência social, materialmente ancorada e sustentada”, pois as políticas educativas expressam as ideologias que se configuram a partir da materialidade social (FERRETTI, 2018, p. 39).

O trabalho de Volnei André Bald e Edí Fassini (2018) é uma revisão de literatura e faz uma análise histórica do ensino médio no Brasil. Neste artigo, não se emprega o termo “contrarreforma” e não há em sua bibliografia referências coincidentes com as demais nesta revisão.

Novaes T. de Menezes e Silva são situados três vezes e com tema, referencial teórico e arguição parecidos. Os artigos tratam do “novo lugar” da Filosofia no ensino médio no Brasil com a nova Lei 13.215 de 2017. O aporte teórico é de Hannah Arendt. Segundo os autores:

O ser para se afirmar no *espaço político* é auxiliado pela *palavra* e pela *ação*, como processo educativo, e ao mesmo tempo forjando o debate público que constitui o próprio fundamento da vida política dos ‘sujeitos educados’, nesse sentido, a atual reforma educacional nega à escola esse espaço ao retirar a obrigatoriedade de disciplinas como a Filosofia (MENEZES; SILVA, 2018, p. 123 [grifo nosso])

Além de Hannah Arendt, os autores se utilizam de John Locke e Karl Marx, para dar contorno teórico à concepção de educação e João Barroso e Almerindo Janela Afonso para analisar as políticas públicas e leis de educação no Brasil. Os autores criticam o esforço que foi feito durante o governo Temer para deslegitimar “cientificamente” a Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008, que trata da obrigatoriedade do ensino de Filosofia e Sociologia no ensino médio, levando a conclusão que, com o acréscimo das duas disciplinas, o rendimento em matemática dos alunos havia diminuído.

Como se percebe, a produção analisada sobre a Filosofia nas políticas educacionais possui um viés crítico de problematizar, pela análise do campo normativo federal, estadual ou municipal, a Filosofia no currículo escolar. Essa produção indaga a presença ou ausência da Filosofia na escola em consonância com as disputas na condução das políticas educacionais e que perspectiva de Ensino de Filosofia se adota quando é prevista sua inserção. Algumas vezes, tomam-se contextos específicos para a realização da pesquisa, como um colégio, um Estado ou uma região. Os recortes temporais também variam: encontramos pesquisas que fazem estudos de longa duração, abrangendo toda a história da educação brasileira, assim como de períodos mais específicos.

Estudos que debatem a Filosofia tendo em vista a história da educação como um todo, como os de Mazai e Ribas (2001) e o de Alves (2002), oferecem uma ampla visão acerca da temática; porém, deixam descobertos os eventos posteriores ao início dos anos 2000. No caso de recortes temporais mais breves, alguns eventos ou períodos históricos ganham destaque. Este é o caso dos esforços de compreender o impacto de políticas educacionais durante a ditadura iniciada em 1964 (CARMINATTI, 2010; ALVES, 2014), na transição democrática de 1978 a 1989 (FRAGA, 2013) e a partir da BNCC e a contrarreforma do Ensino Médio de 2016.

A presente dissertação se nutre da produção existente em seu caráter crítico. Pretende contribuir com a avaliação da experiência democrática brasileira contemporânea, tendo como fio condutor o tratamento do Ensino da Filosofia nas políticas educacionais. Propõe uma pesquisa de caráter eminentemente documental, centrado em documentos normativos de âmbito federal.

Desvia-se, contudo, da análise de programas específicos ou de um governo específico. Apresenta, assim, um recorte temporal cujo marco inicial são os anos de redemocratização do Brasil na década de 1980. Por um lado, pretende situar esses anos mais recentes sem perder de vista a longa trajetória do Ensino da Filosofia no Brasil. Por outro, objetiva inquirir sobre possíveis relações entre os eventos mais recentes da política educacional que têm impactado na presença da Filosofia no currículo escolar, considerando a experiência de construção da frágil democracia no Brasil a partir dos anos de 1980.

Nos 23 anos iniciais da redemocratização brasileira, o desterro da Filosofia no currículo escolar ainda se manteve em termos legislativos como herança da ditadura pós-1964, apesar da pressão social para o seu retorno. A fim de evidenciar essa disputa, elegemos e analisaremos os principais documentos normativos da educação brasileira em âmbito federal a partir do período de redemocratização do país relativos ao ensino de Filosofia, quais sejam: a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (CNE, 1998), o Parecer CNE/CEB nº 15/1998, a Resolução CNE/CEB nº 03/1998, o projeto de Lei de autoria do deputado Padre Roque (PT-PR), que alterava o artigo 36 da LDB e previa a inserção da Filosofia no currículo escolar; as orientações do MEC para o veto de Fernando Henrique Cardoso a esse projeto que foi aprovado na Câmara dos Deputados e no Senado Federal.

A Filosofia recuperou seu lugar como disciplina obrigatória por força de lei apenas no segundo mandato do Presidente Luís Ignacio Lula da Silva. Nos governos de Lula e Dilma, privilegiamos a análise da Lei nº 9.394/1996 e alterações pelas Leis nº 11.741/2008 e nº

11.788/2008, do discurso do presidente em exercício José Alencar quando sancionou a lei que instituiu o ensino de Filosofia e Sociologia no Ensino Médio em 2 de junho de 2008, da Resolução nº 3, de 9 de julho de 2008, da Resolução CNE/CEB nº 06/2012.

A partir do governo de Michel Temer, a presença da Filosofia na escola é posta em ameaça, conforme atesta a Medida Provisória nº 746/2016, que instituiu a política de fomento às escolas de ensino médio em tempo integral, a reforma do Ensino Médio, expressa na Lei nº 13.415/17. Também serão analisados pronunciamentos de ministros de Estado do governo Bolsonaro quanto às pesquisas e fomento da Universidade no campo das humanidades.

Isso implica compreender as várias políticas educacionais a partir da redemocratização como expressão das contradições das políticas educacionais tendo em vista as especificidades da história recente do Brasil à luz da dinâmica de avanço neoconservador em termos mundiais. Sob essa perspectiva, o debate da questão da Filosofia nas políticas educacionais precisa ser visto não apenas como reflexo, mas também como constituinte do conflito de interesses desse período, podendo conter aspectos relevantes na compreensão da correlação de forças políticas.

Esta dissertação também opta por oferecer essa contribuição a partir do referencial marxista. Estamos discutindo os avanços e limites da permanência da disciplina de filosofia no ensino médio, que é forçosamente precarizado, como na educação brasileira, precisam ser compreendidos à luz das contradições do próprio sistema educacional, que influência na elaboração dos currículos, que seguem uma efervescência de clamor social. Sob esse aspecto, parece-nos que Michael Apple pode nos inspirar a refletir essa dinâmica do processo de formação do currículo escolar.

A produção acadêmica por nós analisada também nos oferece elementos para a elaboração de nossa hipótese. Como mencionado na introdução da dissertação, apontamos que, na história recente do Brasil, em especial com o fim da ditadura militar pós-1964, a Filosofia ganhou, por definição das políticas educacionais, lugares distintos no currículo escolar a partir de contextos sociais específicos. Mesmo em meio a pressões sociais diversas, a Filosofia ainda permaneceu durante os primeiros 23 anos da redemocratização sem o aval das políticas educacionais para assegurar sua presença obrigatória na escola, situação que só foi superada em 2008.

Tal conquista sofreu um golpe com a contrarreforma do ensino médio via Lei nº 13.415/17 no governo de Michel Temer e com a desvalorização recorrente do campo de pesquisa das Humanidades do governo do presidente Jair Bolsonaro. Na história recente do

Brasil, a presença da disciplina de Filosofia no currículo escolar chancelada pelas políticas educacionais aparece como um possível termômetro, uma faceta dos rumos democráticos no país. Quando a democracia liberal apresenta ares mais progressistas, a sua presença no currículo escolar é assegurada nos documentos normativos. Por sua vez, quando essa mesma democracia revela traços totalitários, essa presença é suprimida.

Dito de outra forma, a garantia da presença da Filosofia na escola, respaldada pelo conjunto de normatizações educacionais, expressa contextos políticos de avanços democráticos, momentos nos quais a perspectiva escolar de formação humana se amplia.

As políticas educacionais a partir da redemocratização conferem um lugar intermitente à Filosofia no currículo escolar. Esse movimento não pode ser abstraído do que a produção acadêmica já indica: o ensino de Filosofia no Brasil é marcado por um movimento pendular de permanência e impermanência no currículo escolar. Como vimos, essa dinâmica é descrita por vários autores, como Valverde e Esteves (2015), Montero, Pequim, Teixeira (2014) e Dutra e Del Pino (2010).

De alguma maneira, essa história recente precisa ser discutida tendo em vista traços da democracia de cunho liberal.

3. REFERENCIAL TEÓRICO: A NOSSA CONCEPÇÃO DE FILOSOFIA NA ESCOLA E SUA RELAÇÃO COM O ESTADO

Ao questionarmos a presença e ausência da Filosofia no currículo básico, devemos indagar também como é tratada essa disciplina em termos político-pedagógico, sob qual perspectiva ocorre o seu ensino; em suma, o que é Filosofia no ensino médio e qual a sua importância. É reconhecido que, na educação como um todo, há uma dimensão filosófica e ainda há quem diga que “toda educação deve ter uma orientação filosófica” (SAVIANI, 2013, p. 11). Fala-se, portanto, dos fundamentos filosóficos do trabalho educativo. Por mais relevante que seja esse caminho, nossa questão, neste capítulo, é outra: o que é o “filosofar” e o que é a disciplina de Filosofia na escola?

Pontuamos que ambas as indagações suscitam polêmicas, pois suas respostas não são unívocas. Pelo contrário, existem diversas maneiras de compreender a Filosofia e seu papel na escola. Cabe-nos, neste capítulo, explicitar a perspectiva que defendemos.

A filosofia enquanto disciplina escolar deve ser planejada para a formação do homem, tem que ter um aspecto reflexivo. Em sua relação com o mundo, a filosofia destaca o (núcleo temporal) das ideias, a origem das ideias. É possível identificar os fenômenos particular nesse núcleo geral. A filosofia traz os signos do passado e, a partir daí, conseguimos identificar esses conceitos na realidade. Então, só com a base teórica firme e coesa, bem trabalhada e orientada, a filosofia pode contribuir para identificar, compreender e enfrentar problemas do cotidiano de uma forma não-imediatista, mas sim complexa.

Por outro lado, quando indagamos “quê filosofia?” perguntamos sobre aquela praticada em sala de aula do ensino médio. Então, ao lançar mão da pergunta qual a concepção da filosofia na escola estamos falando, corroboro com a análise de Abdalla (2009, p. 28) de que

[...] a Filosofia busca conhecer os fundamentos do conhecimento e da ação e que tais fundamentos encontram-se no plano abstrato e não estão disponíveis aos sentidos e ao entendimento sem a mediação da reflexão. Portanto, a Filosofia é uma atividade do pensamento e trabalha com abstrações.

Para desenvolver essa análise, precisamos, antes, indicar nossas referências quanto aos conceitos de currículo, de Michael W. Apple. Para Apple, é necessário fazer uma análise relacional do objeto de estudo com a sociedade, a pesquisa deve ser entendida por várias óticas e aspectos, assim, a análise relacional

[...] envolve compreender a atividade social – sendo a educação uma forma particular dessa atividade – como algo ligado ao grande grupo de instituições que distribuem recursos, de forma que determinados grupos e classes têm historicamente sido ajudados, ao passo que outros têm sido tratados de maneira menos adequada. [...] as coisas recebem significados relacionais, pelas conexões e laços complexos com o modo pelo qual uma sociedade é organizada e controlada (APPLE, 2006, p. 44).

Nessa perspectiva, devemos olhar a construção das políticas públicas educacionais ligadas ao seu contexto social. Apple (2000) entende que a escola ainda está em função do Estado, então quando tratamos das decisões relativas à educação no Brasil, falamos de um local de disputa de ideias, uma vez que o Estado não é algo eterno, ele é maleável e passível de transformações e quem fica responsável por essa mutabilidade e adaptabilidade do Estado são os grupos sociais que nele atuam e disputam entre si a hegemonia. Assim, quando tratamos da disciplina de filosofia e do currículo, temos como pressuposto que essas variantes são situacionais e que transmitem a intencionalidade de um determinado grupo dominante.

O termo currículo se refere às aulas e ao conteúdo acadêmico ministrado em uma escola ou em um curso ou programa específico. Nos dicionários, o currículo é frequentemente definido como os cursos oferecidos por uma escola, mas raramente é usado em um sentido tão geral nas escolas. Dependendo de como os educadores definem ou empregam o termo, o currículo geralmente se refere ao conhecimento e às habilidades que se espera que os alunos aprendam, o que inclui os padrões de aprendizagem ou objetivos de aprendizagem que eles devem cumprir.

É importante observar que, embora o currículo englobe uma ampla variedade de práticas educacionais e de ensino em potencial, os educadores costumam ter um significado técnico muito preciso em mente quando usam o termo. A maioria dos professores passa muito tempo pensando, estudando, discutindo e analisando o currículo, e muitos educadores adquiriram a experiência de um especialista no desenvolvimento do currículo, ou seja, eles sabem como estruturar, organizar e dar aulas de maneiras que facilitem ou acelerem a aprendizagem do aluno. Para não educadores, alguns materiais curriculares podem parecer simples ou diretos (como uma lista de leituras obrigatórias, por exemplo), mas estes podem refletir uma compreensão profunda e sofisticada de uma disciplina acadêmica e das estratégias mais eficazes para aquisição de aprendizagem e gerenciamento de sala de aula.

O Currículo oculto refere-se às lições, valores e perspectivas não escritas, não oficiais e muitas vezes não intencionais que os alunos aprendem na escola. Enquanto o currículo "formal" consiste nos cursos, aulas e atividades de aprendizagem das quais os alunos participam, bem

como no conhecimento e nas habilidades que os educadores ensinam intencionalmente aos alunos, o currículo oculto consiste nas mensagens acadêmicas, sociais e culturais implícitas que são comunicados aos alunos enquanto eles estão na escola. De acordo com Caldas e Vaz (2016, p. 153),

Como pano de fundo, as relações de poder são expressas e legitimadas, na área educacional, através das práticas cotidianas dos sujeitos da escola, dos conteúdos ensinados e da forma como são trabalhados. Portanto, o currículo tende a apreçoar aquilo que interessa e serve à classe, gênero ou raça dominante, tanto de forma aberta, no currículo escrito, como de forma velada, nos valores, concepções e atitudes que caracterizam o currículo oculto.

O conceito de currículo oculto é baseado no reconhecimento de que os alunos absorvem conhecimentos e comportamentos na escola que podem ou não fazer parte do curso formal de estudo - por exemplo, como eles devem interagir com colegas, professores e outros adultos; como eles devem perceber diferentes raças, grupos ou classes de pessoas; ou quais ideias e comportamentos são considerados aceitáveis ou aceitáveis. Para Caldas e Vaz, Apple entende que

ao longo do tempo os interesses sociais, advindos de determinados contextos históricos específicos, vão se transformando em ideias que são de alguma forma incorporadas nos currículos oficiais. Essas ideias, embora ocultadas, representam aquilo que ele chama de hegemonia, processo pelo qual acontecerá a inculcação e internalização de normas e valores dominantes na sociedade (CALDAS, VAZ, 2016, p. 155).

O currículo oculto é descrito como “oculto” porque geralmente não é reconhecido ou examinado por alunos, educadores e pela comunidade em geral. E porque os valores e lições reforçadas pelo currículo oculto são muitas vezes o *status quo* aceito, pode-se presumir que essas práticas e mensagens "ocultas" não precisam mudar - mesmo que estejam contribuindo para comportamentos e resultados indesejáveis, como bullying, conflitos ou baixas taxas de matrícula, por exemplo.

Deve-se notar que um currículo oculto pode reforçar as lições do currículo formal ou pode contradizê-lo, revelando hipocrisias ou inconsistências entre a missão declarada de uma escola, valores e convicções e o que os alunos realmente vivenciam e aprendem enquanto estão em escola. Por exemplo, uma escola pode reivindicar publicamente em sua declaração de missão ou visão que está comprometida em garantir que todos os alunos tenham sucesso acadêmico, mas uma revisão de seus dados de desempenho pode revelar discrepâncias raciais ou socioeconômicas significativas quando se trata de notas de testes, taxas de graduação e outras medidas de sucesso.

Geralmente essas diretrizes para a elaboração do currículo ficam a cargo das Secretarias de Educação Estaduais (no caso do ensino médio). Aqui no Espírito Santo tal diretriz fica a cargo da Sedu, de modo que todo o conteúdo programático que o professor deve apresentar encontra-se em consonância com as outras escolas de ensino regular. Assim, destaca-se os objetivos no Currículo Básico escolar estabelecido pela Sedu:

Objetivos da disciplina:

Proporcionar aos educandos uma “atitude filosófica” que dialogue, problematize e confronte os processos de significação em geral;

Favorecer ao educando a compreensão e ressignificação de tais processos, de modo a assumir um posicionamento crítico e transformador;

Contribuir para que os educandos sejam produtores, autores e construtores de novas significações e não simples reprodutores de um processo já constituído;

Problematizar, por meio do diálogo, os processos de significação produzidos pelo senso comum e pelas artes, letras, filosofias e ciências, visando ao aprimoramento de sua articulação conceitual para uma mais consistente intervenção cultural e histórica (SEDU, 2018, s.p.).

Os objetivos listados pela Sedu me contemplavam enquanto professora, apesar da dificuldade de cumpri-los diante da grande quantidade de matérias e da própria separação entre elas. Às vezes, não tendo continuidade ou correlação com outras disciplinas, a orientação da Sedu mostrava, assim, seu lado contraditório: definia objetivos que, pelos próprios meios, não eram possíveis de se concluir.

Entendemos que o ensino de Filosofia no ensino médio é uma forma de abrir o caminho para tais questionamentos e aguçar o olhar do aluno para com os acontecimentos políticos e culturais que o atravessam, de tal modo que ele, por si só, possa criticar a realidade à sua volta, incluindo seu sistema educacional. É um desafio muito grande fazer aflorar esse olhar minucioso em razão da complexidade dos conteúdos de Filosofia e principalmente pelo formato das aulas, do currículo, da estrutura da escola e do pouco interesse por parte dos alunos.

A caneta de Michael Apple continua a criticar a falta de consciência histórica entre currículos e educadores em seu tratamento da questão da relevância, ou seja, do conteúdo principal a ser abordado. Para ele, “nossos métodos para lidar com o problema, nossos modos de interpretação e, especialmente, nossa linguagem são, em grande medida, historicamente determinadas” (BARTHES, 1987, p. 5). Baseada na análise de Mannheim (1936, p. 6), Michael Apple considera que a validade do que está em voga [ou não] no mosaico curricular depende de estruturas sociais e ideacionais específicas. No nosso caso, estamos vivendo um tempo em

que o que está em voga com as novas diretrizes da educação, é uma visão utilitarista, competitiva e individualista, então, todo esse modo de organização social é assimilado na escola. Assim, de acordo com Silva (1996), o Currículo Oculto

tem como função ideológica, através do critério do “esforço pessoal”, preparar os alunos ou para serem dominados ou para serem dominantes neste tipo de sociedade em que vivemos. Pois numa sociedade competitiva como a nossa, a escola também é competitiva, porque nela só se dão bem os “melhores”, e é neste tipo de escola que os filhos da classe privilegiada descobrem, muito cedo, a sua “superioridade” e os demais, a sua “inferioridade”. Portanto, o critério do “esforço pessoal” tendo como consequência a autodesvalorização e a autovalorização, tem como objetivo perpetuar a origem de classe dos alunos, eliminando, sobretudo, daquele contexto escolar o “mau” aluno. Sim, porque se formos consultar as estatísticas mais recentes, aqueles alunos que reincidentem na mesma série, que se evadem da escola, são principalmente, os rotulados de “maus alunos” e “inadaptados” (SILVA, 1996, p. 3).

Essa função ideológica que Silva (1996) descreve, que compõe o que entendemos por currículo oculto, está internalizado no ideário dos alunos. Isso nos faz discutir a relação da educação e o Estado, uma vez que é através deste que as regras para educação, como currículo, leis, diretrizes etc., são elaboradas.

Primeiro, entendemos que a democracia brasileira é uma democracia liberal. Portanto, o processo de redemocratização é visto como o desenvolvimento da democracia liberal no país. O Estado nunca foi um problema para a reprodução dos ideais mercadológicos, ao usar o sistema educacional estatal para perpetuar tais ideais e várias formas de dominação política. Tomamos o caso do Brasil que passou por governos ditatoriais e democrático-liberais e, em todas suas formas, as premissas reformistas do liberalismo estavam presentes. Para Mészáros (2015), essa característica de plasticidade se dá porque o liberalismo se esvazia de sentido, não busca um projeto político a longo prazo, e isso acarreta a fragilidade das melhorias sociais, uma vez que suas políticas não são permanentes. Nesse contexto, a questão do âmbito normativo-legal também pode ser manipulável ao sabor dos interesses burgueses (como ocorreu, no Brasil, com o golpe jurídico-midiático contra a presidenta Dilma Rousseff).

Sob esse ponto de vista, as políticas de governos liberal-democráticos são, no máximo, reformistas: visam a uma melhora superficial e não conseguem realizar uma mudança significativa, mesmo que clamando por equidade. Segundo Mészáros,

O liberalismo nunca poderia defender uma sociedade *equitativa*, apenas uma “*mais equitativa*”, o que sempre significou *muito menos do que equitativa*. Mesmo em sua fase mais progressiva do desenvolvimento, o liberalismo restringiu seus pontos de vista reformatórios e correspondentes esforços

práticos estritamente à esfera da *distribuição* dos bens produzidos [...] Pois o liberalismo sempre fechou os olhos para o fato embaraçoso de que uma melhoria significativa visando uma sociedade equitativa só pode resultar de uma mudança fundamental na estrutura da própria *produção* (MÉSZÁROS, 2015, p. 25 [grifos do autor]).

A democracia liberal que tem caracterizado o processo brasileiro de redemocratização pode apresentar reformas, de políticas a curto-prazo que beneficiem a classe trabalhadora, sem alterar, em essência, seu compromisso com o capital. A elasticidade e a amplitude dessas reformas têm a ver com a conjuntura da luta de classes do momento. Essa têm sido a marca do Estado burguês na condução das políticas públicas.

Portanto, ao focar na articulação entre Estado e educação, entendemos que o capital entra no “jogo democrático” a fim de ter suas necessidades atendidas. MéSZáros chega a dizer que o capital é uma força extraparlamentar por excelência:

O capital não é em si uma força parlamentar, apesar de seus interesses poderem ser adequadamente representados no Parlamento, como mencionamos antes. O que necessária e antecipadamente decide contra o trabalho no confronto político com o capital, confinado ao Parlamento, é o inescapável fato de que o capital social total não pode deixar de ser uma força extraparlamentar *par excellence* (MÉSZÁROS, 2011, p. 851).

Ou seja, o capital sempre tem seus interesses representados no parlamento, não de forma direta, nem mais somente com a cara da burguesia – uma vez que partidos operários também são sujeitos do “jogo democrático”. Mas essa democracia representativa é uma encenação de democracia, uma vez que as decisões são tomadas por um pequeno grupo nos “bastidores” e depois segue-se com o ‘teatro’ burocrático para embasar as decisões. A respeito disso, MéSZáros (2015, p. 32) escancara “os métodos de diplomacia conspiratórios”, usando de exemplo a frase do primeiro ministro britânico de 1955 a 1957 Anthony Eden, dirigindo-se ao futuro ministro Edward Heath sob um acordo político de invasão militar ao canal de Suez, o que ele chamou de “a mais elevada forma da arte de governar” (HEATH, 1998, p. 169), que nada mais era que a velha e infame “maneira ‘diplomática’, nos bastidores, combinada ao mesmo tempo com ‘negociações’ para o consumo público” (MÉSZÁROS, 2015, p. 33).

No que concerne ao nosso foco, para os socialistas, um dos problemas sociais é a falta de acesso democrático ao direito à educação, à uma formação humana de qualidade. O capital incorpora esse reclame e dá a aparente solução de “acesso democrático à educação” resumindo o grande problema educacional como sendo falta de instrução técnica, por exemplo.

Sistemicamente criam-se soluções quantitativistas como índices que medem proficiência em matemática, escolas técnicas de baixo custo, aval do Estado para o ensino utilitarista, entre outros. Desse modo, concordamos com Oliveira (2020, p. 6) quando afirma: “a educação encontra-se sobredeterminada pela dinâmica do capital”.

Mészáros tem uma posição específica acerca das mudanças estatutárias da educação, Ele (2006) não acredita que a educação formal e a escola sejam o núcleo do problema da reprodução da lógica societal. Para ele, “a educação formal não é a força ideologicamente primária que consolida o sistema do capital; tampouco ela é capaz de, por si só, fornece uma alternativa emancipadora radical” (MÉSZÁROS, 2006, p. 45). Assim, as reformas pelo próprio Estado, que materialmente se dão através das leis e reformas educacionais, são insuficientes para romper com a educação praticada nos países capitalistas, uma vez que ainda é determinada pela lógica do capital.

Muito se estuda sobre as políticas públicas para educação e a importância da sua conquista, uma vez que as leis e normas se materializam. É importante analisar a legislação para garantir de forma imediata a qualidade material e de construir possibilidade de a classe trabalhadora ter acesso à educação, mas sem perder de vistas que somente essas reformas por intermédio do Estado seriam insuficientes para esse processo, porque o próprio sistema do capital é “incorrigível”:

O fracasso das reformas, portanto, encontra justificativa no fato de ser o capital incorrigível, irreformável por sua própria natureza. Esta perspectiva reformista é nociva por (a) ser identificada com uma perspectiva realista propagandeada ad nauseam; (b) ser elitista – uma vez que define educação como atividade intelectual para preservar a ordem vigente contra a anarquia e subversão – ao passo que se pretende democrática; e por fim, (c) excluir a maioria dos sujeitos, já que os considera como objetos que devem permanecer em seus lugares (OLIVEIRA, 2020, p. 7).

Devemos entender que as mediações que se dão por intermédio do Estado são falhas. Para superá-las, a educação deve ser tomada de forma ampla porque a “a aprendizagem é a própria vida, o êxito reside na tomada de consciência do contínuo processo de aprendizagem engendrado na existência dos sujeitos” (OLIVEIRA, 2020, p. 8). No capitalismo, os ideais e valores são incorporados por diversas fontes, sendo a educação uma das principais. Diante disso, defendemos que a disciplina de Filosofia pode ganhar importância como ferramenta para a construção de uma nova mentalidade para educar indivíduos aptos a planejar e viver em uma sociedade participativa e realmente democrática.

Por certo, essa possibilidade está condicionada ao projeto político-pedagógico que orienta a sua presença no currículo escolar. A questão crucial é que tipo de abordagem pedagógica conferir ao ensino da Filosofia. Como observa Alves (2009, p. 183), “A questão da presença da Filosofia no currículo escolar foi marcada no Brasil por idas e vindas que dificultaram a criação de uma identidade sobre o papel dela nesse nível de ensino [...]”. Mesmo assim, observa o autor, é possível reconhecer no país uma controvérsia entre os que defendem o estudo histórico da Filosofia e os que julgam ser mais pertinente um tratamento por temas e problemas atuais.

Esse debate didático-metodológico, segundo Alves (2009), expressa uma discussão mais ampla acerca dos princípios norteadores do ensino dessa matéria de ensino: o estudante do ensino médio deve “aprender Filosofia” ou “aprender a filosofar”. Para o autor, essa polêmica se coloca em bases equivocadas, como se ambos os aspectos fossem irreconciliáveis:

[...] uma análise atenta revela que essa é uma falsa polêmica, um falso dilema, pois, se o fundamental é o sujeito desenvolver a própria capacidade de pensar filosoficamente, entende-se, por outro lado, que isso não se dá no vazio, sem o aprendizado da própria Filosofia, sem conhecer sua história e seus autores, os quais não precisam ser desprezados num processo que visa à formação da educação filosófica. Some-se a isso o problema de que o ensino de Filosofia (ou de qualquer área) deve ser significativo para a vida dos estudantes, levando em conta a sua realidade concreta (ALVES, 2009, p. 186).

Sob essa ótica, o ensino da Filosofia porta a possibilidade de uma dimensão de crítica e problematização da vida, tendo como base como filósofos e filósofas que cumpriram essa tarefa em seus contextos e tempos específicos. Aprende-se a pensar autonomamente com quem já filosofou antes de nós. No que diz a prática na escola, as diretrizes curriculares ainda são as que mencionei anteriormente e, mesmo com as leis ainda garantindo a obrigatoriedade do ensino de Filosofia, encontramos muitas dificuldades para desenvolver o conteúdo nas aulas.

Há problemas históricos que acometem a experiência dessa disciplina no currículo escolar no Brasil e que ainda não foram superados. Os novos contornos políticos de nosso país, em especial a partir do golpe contra a Presidenta Dilma Rousseff, impactam no sistema de ensino público brasileiro e parecem agravar a condição do ensino da Filosofia, como é o caso

da Lei 13.415, promulgada em fevereiro de 2017, que trata da “contrarreforma” do ensino médio,¹ e que dispensa a obrigatoriedade desse componente curricular no ensino médio.

Contudo, a despeito desses debates, o que parece movimentar o campo da política educacional no Brasil quando garante ou suprime a presença da Filosofia na escola é outro. Trata-se da luta e do debate acerca do leque (ampliado ou não) de conhecimentos escolares que a juventude brasileira precisa acessar. Para tornar isso mais evidente, precisamos analisar como se configuram essas políticas na história recente da educação brasileira, considerando a história mais ampla de inconsistência do Ensino da Filosofia no currículo escolar.

¹ A expressão “contrarreforma do ensino médio” é utilizada por Ferreira (2017) para caracterizar o traço regressivo das alterações impostas ao ensino médio no Brasil via medida provisória nº 746, de julho de 2016, transformada na Lei nº 13.415, 16 de fevereiro de 2017.

4. A DISCIPLINA DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO: UMA HISTÓRIA DE INCONSISTÊNCIA

Considerando as normativas mais essenciais, buscamos ilustrar, conforme a Figura 1.1, destacamos alguns eventos ilustrativos do tratamento da Filosofia como disciplina no currículo escolar (alterações de leis, vetos, inserção) e as suas nuances desde a sua implementação no sistema educacional brasileiro.

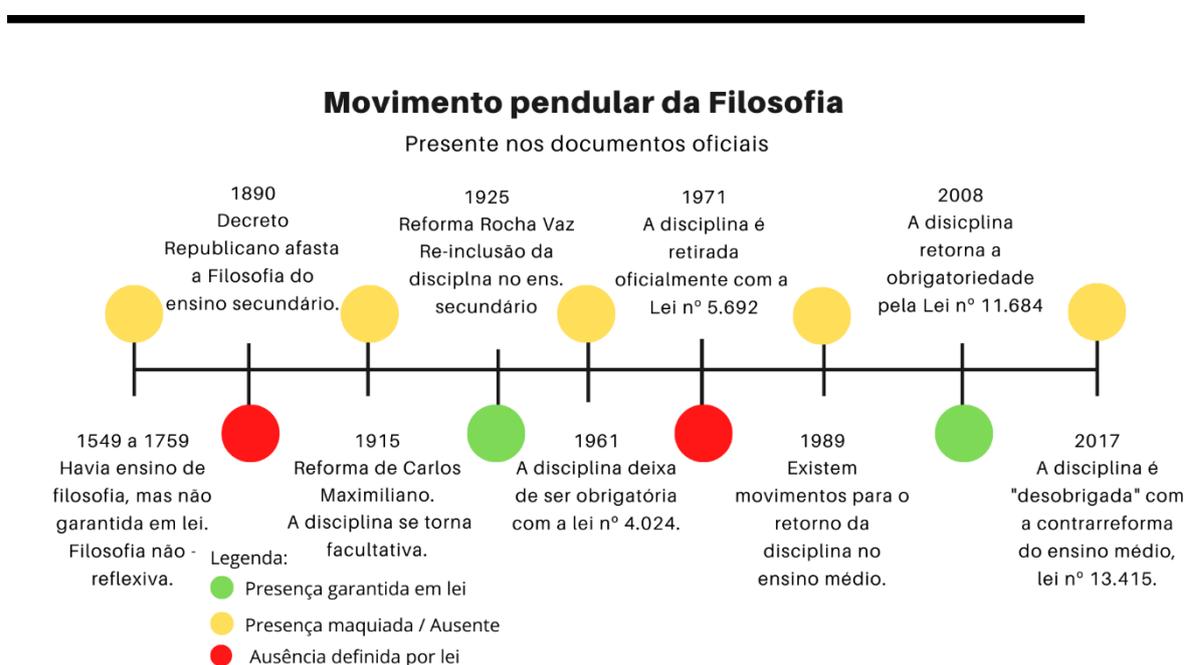


Fig. 1.1

A primeira marcação na linha do tempo por nós elaborada refere-se ao início da história do ensino de Filosofia no Brasil, datado no século XVI, quando a disciplina chegou junto com os jesuítas da Companhia de Jesus. Refere-se ao período colonial brasileiro que, acordo com Saviani (2011, p. 19), pode ser dividido da seguinte forma: “uma pedagogia brasílica ou período heróico” (1549 a 1599), tendo como metodologia e objetivo final basicamente a catequese; “institucionalização da pedagogia jesuítica” (de 1599 a 1759) com a introdução do *Ratio Studiorum* que assume a hegemonia da educação da colônia, envolvendo não só os chamados gentios, mas também os filhos dos colonos e da sua elite; por fim, o período entre 1759 a 1808

caracteriza-se pela expulsão dos jesuítas e pelas reformas educacionais, de cunho iluminista, iniciadas pelo Marquês de Pombal.

A educação assumida pela “Companhia de Jesus”, predominante nos dois primeiros momentos do Brasil colônia possuía características missionárias, instrutivas e militantes. Enquanto na Europa sua catequese preocupava-se em deter a expansão do protestantismo, no Brasil a ação era voltada à educação catedrática dos povos indígenas para que, após “domados” ou, como diriam, “educados”, esses habitantes pudessem aldear a fim de ocupar os territórios recém conquistados.

Na Europa, a função religiosa da Companhia de Jesus foi, sobretudo, o combate aos hereges. A função educativa manteve-se voltada para a formação dos seus próprios quadros e para a educação dos filhos da elite. Nos territórios colonizados, a ação evangelizadora dos jesuítas tomou outro rumo, por causa dos interesses da política econômica sobre as colônias e da existência da escravidão (CASIMIRO, 2007, p. 90).

Desse modo, o conteúdo de Filosofia que porventura era ensinado pelos jesuítas não alcançou – e nem objetivava – um comportamento crítico a partir de seus postulados, pois o que era ensinado passava pelo crivo da catequese, da doutrinação. Assim, nesse período, a Filosofia não era reflexiva, portanto, não cumpria um papel de desvelamento que lhe pode ser próprio. Marcamos esse período como uma presença ausente, isto é, a Filosofia aparecia no currículo escolar subordinada à catequese, à doutrinação, com pouca proximidade com um pensar crítico e autônomo. Mesmo após a expulsão dos jesuítas do território brasileiro/português pelo Marquês de Pombal no ano de 1759 e as reformas econômicas e sociais feitas, o ensino de Filosofia flutuava em relação a sua obrigatoriedade, apenas “aparecendo” *in loco*, mas não garantida formalmente em termos legais.

Quanto à Filosofia que se fazia presente na Educação, a Reforma tinha um vínculo com o Iluminismo, uma oposição à “era das trevas”, ou seja, à Idade Média. O Iluminismo, movimento intelectual do século XVIII, consistia em celebrar a razão em oposição a qualquer religião revelada, consistente com a fé na ordem racional do mundo, na exaltação da ciência experimental e da técnica (NETO, 2007, p. 31).

Os vislumbres iluministas e das ideias de renovação e fruição econômica pelo Marquês de Pombal não foram suficientes para garantir a presença da disciplina de Filosofia em lei, nem o seu entendimento como uma disciplina importante. Na maior parte das faculdades, o seu ensino era propedêutico, preparatório para outros cursos - como Direito e Medicina. Ainda

durante as Reformas do Marquês de Pombal, a Filosofia possuía um “lugar cativo nos seminários e foi vista como ciência natural, formava os sacerdotes para exercerem o papel de agentes da modernização econômica. A Filosofia deixava de ter um caráter meramente abstrato e buscava uma realização mais concreta” (NETO, 2007, p. 33).

Mesmo depois de ter sua importância considerada dentro das reformas educacionais, a Filosofia ainda não se consagrou em lei. O primeiro decreto que trata da Educação, que posteriormente virou a lei de 15 de outubro de 1827, promulgada por Dom Pedro I, além de ser simplória, trata apenas de regulamentar o estabelecimento das “escolas de primeiras letras”, o equivalente ao atual ensino fundamental. Confere diretrizes sobre escolas de meninas, os salários das mestras e mestres e o conteúdo básico, como lê-se no artigo sexto:

Art 6º Os Professores ensinarão a ler, escrever as quatro operações de arithmetica, pratica de quebrados, decimaes e proporções, as nações mais geraes de geometria pratica, a grammatica da lingua nacional, e os principios de moral chritã e da doutrina da religião catholica e apostolica romana, proporcionandos á comprehensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Imperio e a Historia do Brazil (BRASIL, 1827).

Essa lei não trata ainda de um currículo único e com obrigatoriedades e garantias das disciplinas, apresenta-se como um simulacro de diretrizes mais elaboradas. Tratando-se das escolas primárias, é plausível que a “matéria” de Filosofia não aparecesse nos ensinamentos e práticas voltadas para esse público. O que se seguiu durante o primeiro e segundo reinados no Brasil, no que diz respeito às leis educacionais, não apresentou novidade expressa nos documentos. Isso não quer dizer que a Filosofia estava à revelia. A disciplina era ensinada nos cursos jurídicos (vide Convento de São Francisco, em São Paulo, que começou a funcionar em março de 1828, e o Mosteiro de São Bento, em Olinda Pernambuco, que teve seu início em maio do mesmo ano).

O primeiro momento que destacamos como ausência definida por lei dá-se por meio do decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890, no segundo ano após o golpe da República, tomada pelos militares. Manoel Deodoro da Fonseca e Benjamin Constant Botelho de Magalhães assinam o decreto sobre o “Regulamento da Instrução Primaria e Secundaria do Districto Federal”. Nesse regulamento, encontramos dois aportes que nos conferem veracidade quanto à

perseguição do ensino de Filosofia nos ensinos secundários. A primeira está na oferta do curso secundário,² na qual a disciplina está ausente:

Art. 26. O curso integral de estudos do Gymnasio Nacional será de sete annos, constando das seguintes disciplinas:

Portuguez;

Latim;

Grego;

Francez;

Inglez;

Allemao;

Mathematica;

Astronomia;

Physica;

Chimica;

Historia natural;

Biologia;

Sociologia e moral;

Geographia;

Historia universal;

Historia do Brazil;

Litteratura nacional;

² O ensino secundário passa a se integrar com o “gymnasio nacional”, tendo sua administração distinta, porém com o mesmo programa de ensino (currículo) assim posto em lei:

“TITULO V

Do ensino secundario

Art. 25. O ensino secundario integral será dado pelo Estado no Gymnasio Nacional (antigo Instituto Nacional de Instrucção Secundaria), cuja divisão em externato e internato se manterá por emquanto.

Parapho unico. Estes dous estabelecimentos serão completamente independentes um do outro pelo que respeita á administração: reger-se-hão, porém, pela mesma lei, terão os mesmos programmas de ensino e estarão sujeitos á alta inspecção do conselho director de instrucção e do inspector geral de Instrucção primaria e secundaria.” (BRASIL, Decreto n. 981 de 8de novembro de 1890).

Desenho;

Gymnastica, evoluções militares e esgrima;

Musica (BRASIL, Art. 26, Decreto n. 981 de 08 de novembro de 1890).

O segundo aporte trata-se do artigo 80, que garante aos alunos a continuidade do curso no ponto em que pararam, desde que fossem excluídos o ensino de italiano, retórica, filosofia e história literária. Um pequeno destaque: em todo o documento é a única vez que a palavra “philosophia” é mencionada. Lemos:

Art. 80. A reforma será posta em execução no Gymnasio Nacional em 1891, accommodando-se os estudos de maneira que dentro de sete annos saia a primeira turma de novos bachareis, sem prejuizo dos actuaes alumnos, os quaes poderão deixar de frequentar as novas cadeiras creadas, seguindo o seu curso pelo antigo regimen, com as seguintes modificações:

Supressão do ensino de italiano, rhetorica, philosophia e historia litteraria. (BRASIL, Decreto n. 981 de 1890).

Este decreto é conhecido como a “reforma Benjamim Constant”. Como se sabe, Constant era matemático e militar. Integrou o corpo comandante do golpe da “primeira república do Brazil”. Suas ideias republicanas ajudaram na noção de um ensino “leigo e livre” (BOMENY, 1993, p. 5), que oportunizou a gratuidade do ensino primário e sua consequente expansão. Constant era inspirado pelo positivismo de Auguste Comte. Isso se revelou em sua reforma, que ganhou contornos serialistas e com conteúdo mais científico, rompendo de vez com estilo de educação catedrática dos jesuítas. Esse dado influenciou suas decisões em relação às atividades e disciplinas de humanas, pois

[...] o ensino primário não deveria ser apenas preparatório, mas uma ponte para a ascensão ao ensino superior. Pelo projeto da reforma que pretendia executar, **maior atenção deveria ser dada ao ensino científico em contraponto à orientação literária**, que, em sua avaliação, prevalecia na rede de ensino, impedindo o avanço da educação no país (BOMENY, 1993 p. 4 [grifo nosso]).

Em 1915, a disciplina de Filosofia foi reintegrada aos currículos escolares e passou a ser facultativa, sob o decreto n° 11.530, de 18 de março de 1915, por Carlos Maximiliano que, na época, era Ministro da Justiça do governo Venceslau Brás. A reforma Carlos Maximiliano, promovida por Rivadávia Correia em 1911, reestruturou o poder do Estado nas decisões educacionais que, na reforma anterior, tinha sido extinto. Apesar dos pequenos avanços em relação à qualidade do ensino secundário e ter sido considerada a “reforma educacional mais

inteligente realizada durante toda a Primeira República” (PALMA FILHO, 2005, p. 5), uma vez que a significação do Ensino Médio era de uma ferramenta para acesso ao curso superior, pouca preocupação se tinha com o caráter crítico que a Filosofia. Maximiliano não rompeu com a concepção de ensino secundário preparatório para o ingresso para o ensino superior, não obstante, era o que os pais e alunos esperavam, uma vez que pequena parcela da população ingressava no ensino primário, uma parcela menor ainda concluía o secundário e, quando o fazia, era em vistas de ingressar nas faculdades.

Carlos Maximiliano promoveu reformas significativas em âmbito geral, mas a Filosofia ainda não teve seu lugar garantido em lei. A diretriz que se escala nesse documento sobre o ensino secundário (ou *gymnásio*) faz referência a um curso facultativo de História da Filosofia, com o único intuito de tê-lo como preparatório para o vestibular:

Art. 166. As materias que constituem o curso gymnasial indispensavel para a inscripção para exame vestibular são as seguintes: Portuguez, Francez, Latim, Inglez ou Allemão, Arithmetica, Algebra Elementar, Geometria, Geographia e Elementos de Cosmographia, Historia do Brazil, Historia Universal, Physica e Chimica e Historia Natural.

Paragrapho unico. **Haverá um curso facultativo de Psychologia, Logica e Historia da Philosophia por meio da exposição das doutrinas das principaes escolas philosophicas** (BRASIL, decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915 [grifo nosso]).

Nas faculdades de Direito, a Filosofia aparece como disciplina obrigatória em “Filosofia do Direito” no primeiro ano de curso. Contudo, a reforma de Maximiliano não faz menção a qualquer formação específica que o professor deva ter, apenas define: “Art. 178. O actual professor de Encyclopedia Juridica passará a ensinar Philosophia do Direito” (BRASIL, Decreto 11.530, de 18 de março de 1915). Apesar de ter sido a primeira menção recomendando a Filosofia enquanto disciplina no currículo, ela apresenta-se como facultativa e ainda com um traço enciclopédico. Indicava-se apenas as principais correntes filosóficas a fim de preparar os alunos para o vestibular de Direito. Temos, então, uma presença ausente, uma vez que a disciplina não foi considerada obrigatória no ensino secundário.

A quarta reforma educacional destacada por nós é a de João Luiz Alves e Rocha Vaz, em 1925, durante o governo de Arthur Bernardes. Foi a última reforma feita durante a Primeira República – ou República Velha, e foi caracterizada como conservadora por incluir a disciplina de “instrução moral e cívica” logo no primeiro ano do ensino secundário e ainda por assegurar

uma repressão ideológica por parte do Estado, mantendo inclusive uma “polícia escolar”, que auxiliava a reprimir qualquer pensamento que fosse contrário ao do governo.

Nessa reforma, o ensino secundário passou a ter 6 anos. Após os primeiros 5 anos, o aluno podia ingressar na faculdade, caso fosse aprovado em vestibular. Por escolha, se o aluno completasse o sexto ano do secundário, concluiria com o diploma de bacharel em Letras. O que nos interessa nesta reforma é que, pela primeira vez, o ensino de Filosofia foi incluído como obrigatório no quinto ano da escola secundária, conforme lei:

Art. 47. O ensino secundario, como prologamento do ensino primario, para fornecer a cultua média geral do paiz, compreenderá um conjuncto de estudos com a duração de seis annos, pela forma seguinte:

[...]

5º anno

- 1) Portuguez (noções de litteratura);
- 2) Cosmographia;
- 3) Latim;
- 4) Physica;
- 5) Chimica;
- 6) Historia Natural;
- 7) *Philosophia*
- 8) Desenho;
- 9) Gymnastica

6º anno

- 1) Literatura brasileira;
- 2) Literatura das linguas latinas;
- 3) *Historia da Philosophia*;
- 4) Sociologia.

(BRASIL, decreto nº 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925).

Apesar da presença garantida em lei, isto é, da obrigatoriedade da disciplina de Filosofia no currículo do ensino secundário, temos que fazer críticas a como esta oferta da disciplina era ministrada. Ela ainda tinha um caráter utilitarista, visto que seu estudo era obrigatório nos anos finais - logo preparatórios para os vestibulares. Com a proposta de uma polícia escolar, inferimos que nenhuma corrente filosófica que expressasse ou argumentasse a favor de ideais que fossem contrárias ao governo seria lecionada em escola. Assim, o guia pedagógico desse

tipo de ensino não é libertador e muito menos proporciona aos alunos criticidade e reflexão; ao contrário, se cessada a oportunidade de diálogos, a disciplina ministrada nesse formato torna-se garantidora de uma doutrinação promovida pelo Estado.

Fazemos um pequeno salto temporal, visto que não houve outras reformas educacionais que ocorreram entre o período da reforma Rocha Vaz até o ano de 1961, com a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação. A lei nº 4.024, promulgada em 20 de dezembro de 1961, trouxe vários avanços positivos no campo da educação, sendo a principal delas a formulação de uma Lei específica para as diretrizes da educação, ensaiada anos antes com o primeiro projeto da LDB em 1948 e a contraproposta de Carlos Lacerda, em 1958. Existem diferenças gritantes entre as duas propostas. Saviani (2019, p. 22) diz que “[...] é possível perceber como a lei aprovada configurou, uma solução intermediária, entre os extremos representados pelo projeto original e pelo substitutivo Lacerda”.

Os anos de 1960 não foram favoráveis a estabilização da disciplina de Filosofia no currículo da educação básica Brasileira, que deixou de ser uma disciplina obrigatória, logo no ano de 1961, quando instituída a Lei nº 4.024/61, a primeira LDB: “[...] deste momento em diante, o ensino desta disciplina começou o seu processo de declínio quanto à sua valorização e inclusão nas grades curriculares das escolas” (DUTRA; DEL PINO, 2010, p. 89).

Na LDB/61, não encontramos mais referência à disciplina de Filosofia, fosse ela facultativa ou obrigatória. Nesse momento, segundo Alves (2010, p. 183), a filosofia era mantida fora das escolas por ser “conservadora” e compartilhar a ideologia do regime passado. A única referência está no artigo primeiro, tópico g, que afirma: “a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça” (BRASIL, leiº 4.024, de 20 de dezembro de 1961). Não se atribui nenhum espaço à disciplina no currículo do ensino médio. Temos mais uma invisibilização da Filosofia no ensino secundário. A sua presença no ensino superior e as próprias faculdades de Filosofia são garantidas na LDB/61. A referida lei trouxe algumas mudanças no que concerne à formação do professor do ensino médio:

Art. 59. A formação de professôres para o ensino médio será feita nas faculdades de filosofia, ciências e letras e a de professôres de disciplinas específicas de ensino médio técnico em cursos especiais de educação técnica.

Parágrafo único. Nos institutos de educação poderão funcionar cursos de formação de professôres para o ensino normal, dentro das normas estabelecidas para os cursos pedagógicos das faculdades de filosofia, ciências e letras (BRASIL, leiº 4.024, de 20 de dezembro de 1961).

Apesar da exclusão do ensino de Filosofia, a reforma educacional durante o governo João Goulart foi significativa, porém breve, considerando que uma parte dos militares do governo de Goulart rebelou-se e conduziu o golpe de Estado de 1964. No ano de 1964, durante o Golpe Militar, a disciplina de Filosofia já era facultativa. Em 1966, o Estado brasileiro, através do Ministério da Educação e Cultura (MEC), assinou um acordo com a *United States Agency for International Development* (USAID) que consistia em uma assistência técnica e financeira por parte dos Estados Unidos, baseada em três pilares:

-Educação e desenvolvimento: formação de profissionais para atender as necessidades urgentes de mão-de-obra especializada num mercado em expansão.

-Educação e segurança: formação do cidadão consciente. Daí as disciplinas sobre civismo e problemas brasileiros (Educação Moral e Cívica, Organização Social e Política do Brasil e Estudos de Problemas Brasileiros).

-Educação e comunidade: estabelecer a relação entre escola e comunidade, criando conselhos de empresários e mestres (ARANHA, 2001, p. 213).

A Filosofia não atendia imediatamente ao interesse econômico-mercadológico. Assim,

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

Houve vários atos e decretos educacionais em relação à educação durante o regime ditatorial militar. Uma das mais lembradas foi a criação do Mobral, o Movimento Brasileiro de Alfabetização, promulgado pela lei nº. 5.379, de 15 de dezembro de 1967. Um de seus intuitos era a formação básica dos alunos sem uma perspectiva crítica: o alvo era ensinar a ler e escrever, de forma que alcançasse o máximo de alunos possível de modo a diminuir os índices de analfabetismo no país. A preocupação do sistema Mobral não era a qualidade do que era ensinado, mas sim a quantidade. O Mobral não apontava para o ingresso em faculdades, fazendo mais uma vez, distinção com uma educação voltada para a elite e outra para a classe trabalhadora.

Ainda às vias de manter a ordem social e econômica estabelecida, o governo ditatorial militar precisou de mudanças no âmbito educacional, o que implicou fazer adequações na legislação no setor. Não havendo necessidade de formatar uma nova LDB, o primeiro “ajuste” foi feito através da Lei n. 540/68, a chamada “reforma universitária”. O projeto partiu de um estudo encomendado pelo então presidente Arthur da Costa e Silva com o objetivo garantir a “eficácia, modernização e flexibilidade administrativa” da universidade brasileira, com foco na “formação de recursos humanos de alto nível para o desenvolvimento do país” (BRASIL, 1968).

Em 1969, tornou-se obrigatório a disciplina de Educação Moral e Cívica que, mais tarde, passou a se chamar Organização Social e Política Brasileira nas etapas da educação básica e em nível superior era chamada de Estudos de Problemas Brasileiros (ARANHA, 2001). Logo após, em 1971, com a promulgação da Lei nº 5.692/71, a disciplina de Filosofia foi extirpada do currículo do ensino médio (na época, 2º grau). Essa alteração na LDB empurrava o sistema de ensino para um modelo tecnicista, produtivista. Disciplinas como a Filosofia foram suprimidas para, em seu lugar, prevalecerem outras que doutrinavam os alunos sobre supostas benesses do governo militar.

No que concerne ao nosso objeto de estudo, a Filosofia apresentou-se como ausência definida por lei durante o mesmo período que vigorou a ditadura militar pela reforma do ensino primário e médio foi alterada pela Lei n. 5.692 de 1971. A referida lei mudou a nomenclatura dos estágios do primário e médio para primeiro e segundo graus, respectivamente, isso em comum acordo oriundo da parceria do Ministério da Educação (MEC) com a *United States Agency for International Development* (USAID), firmados ainda em 1968. Dessa forma, o “primeiro grau” contemplaria o primário (5 anos) e ginásial (4 anos), que fundidos passaram a ter 8 anos; e o “segundo grau” com 3 anos. No artigo primeiro, delineia-se o objetivo da reforma educacional: “Art. 1º O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de **auto-realização, qualificação para o trabalho** e preparo para o **exercício consciente da cidadania**” (BRASIL, Lei n 5.692 de 1971 [grifo nosso]).

Ora, como formar um cidadão apto para exercer conscientemente a sua cidadania sem a capacidade de discernimento que a disciplina de Filosofia pedagogicamente orientada pode estimular e proporcionar? Analisando o documento que altera a LDB/61, nem os termos “filosofia”, “filosófico (a)”, “filósofo (a)” são empregados na redação. No currículo proposto pela lei 5.962/71, em momento algum, a disciplina de Filosofia é citada, nem no que diz respeito

ao ensino do segundo grau, nem do terceiro grau (formação superior). Não se refere também à formação dos professores, nem como assunto transversal. Com a promulgação da nova LDB/71, temos novamente a exclusão da disciplina de Filosofia do currículo do ensino médio Brasileiro. De acordo com Bosi (1983, p. 135),

[...] a filosofia [...] desapareceu abruptamente dos cursos médios. Esta disciplina, cuja propriedade é a da reflexão crítica sobre a teoria e a prática, capaz de perscrutar a significação das ciências da natureza, das ciências do homem, o andamento da cultura e suas implicações ideológicas, é alijada no período crucial de formação do adolescente e, por motivos análogos, praticamente desaparece dos currículos superiores. [...] Aqui, o golpe do poder tecnoburocrático foi mais estrondoso e ostensivo do que em qualquer outro setor da educação superior brasileira.

O ensino de Filosofia foi substituído pelo ensino de Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira (OSP) para os primeiro e segundo graus de ensino, como dito anteriormente e, nos cursos superiores, por Estudos de Problemas Brasileiros (EPB) (MAZAI; RIBAS, 2001). Com o enfraquecimento e desgaste da ditadura militar no final da década de 1970, vários grupos de resistência se fortaleceram. Grupos de intelectuais se reuniram, como ocorreu em 1976 com a fundação da Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas (SEAF) que atuou em prol do retorno da disciplina de Filosofia no ensino médio.

São desses anos que passamos a sinalizar uma presença ausente ou uma presença maquiada da Filosofia nos currículos nacionais. Com o fim da ditadura militar, em meados dos anos 1980, novas recomendações foram elaboradas e incluíram o ensino de Filosofia e Sociologia em todas as etapas do ensino médio. A lei nº 7.044/82 “desobrigou” o ensino técnico-profissionalizante para esta etapa da escolarização, o que deu espaço para a disciplina de Filosofia reaparecer como optativa. Mas apenas essa abertura não foi suficiente, visto que mal havia profissionais qualificados para lecionar a disciplina e muito menos houve concursos de professores para esses cargos.

Em 1997, o padre Roque Zimmermann apresentou o projeto de Lei 3.178/97³ na Câmara dos Deputados, que buscava alterar o artigo 36 da LDB, e instituir a obrigatoriedade das disciplinas Filosofia e Sociologia nos currículos do ensino médio. No primeiro parágrafo de sua

³ Todo o arquivo do trâmite político-jurídico do projeto de Lei de Padre Roque Zimmermann se encontra na biblioteca do planalto através deste link: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=AE3C43826A98BC49100A97B7734B5C96.node2?codteor=1130709&filename=Avulso+-PL+3178/1997

justificativa do projeto aos deputados, Zimmermann argumenta: “A inclusão da Sociologia e da Filosofia no currículo do ensino médio representa uma medida necessária para a consolidação da base humanista no que se refere aos conhecimentos adquiridos pelo educando” (ZIMMERMANN, Projeto de lei nº 3.178/97, p. 2, 1997).

Esse projeto foi aprovado pelas duas instâncias, porém, em 8 de outubro de 2001, foi vetado por Fernando Henrique Cardoso. Na época, o então presidente e o ministro da educação argumentaram que, se houvesse a inclusão das disciplinas de Filosofia e Sociologia, haveria ônus no orçamento dos municípios e estados e que não havia profissionais qualificados para atender a nova demanda:

o projeto de inclusão da Filosofia e da Sociologia como disciplinas obrigatórias no currículo do ensino médio implicará na constituição de ônus para os Estados e o Distrito Federal, pressupondo a necessidade da criação de cargos para a contratação de professores de tais disciplinas, com a agravante de que, segundo informações da Secretaria de Educação Média e Tecnológica, não há no País formação suficiente de tais profissionais para atender a demanda que advirá caso fosse sancionado o projeto, situações que por si só recomendam que seja vetado na sua totalidade por ser contrário ao interesse público (Veto publicado no D.O.U. de 9110/2001 (Seção I).

Entretanto, isso se mostrava falso: “[...] a inclusão das novas disciplinas não implica necessariamente aumento orçamentário, uma vez que o que está em jogo é um remanejamento da carga horária curricular e não seu aumento” (CEPPAS *et al.*, 2004, p. 260). Já na época, existia “um número significativo de pessoas já formadas e a presença disciplinar da filosofia na grade curricular tenderia a aumentar o interesse das pessoas e das instituições por uma formação adequada” (CEPPAS *et al.*, 2004, p. 260).

Com o veto presidencial, a Filosofia foi deslocada para o campo de conhecimentos curriculares transversais. Contudo,

[...] somente o ensino disciplinar garantiria uma introdução verdadeiramente consistente e sistemática dos jovens no âmbito da reflexão filosófica; ainda mais se levadas em conta as próprias objeções daqueles que defendem um ensino transversal, a saber: a precariedade da formação dos professores e as limitações financeiras dos estados. [...] relegar a filosofia à transversalidade tenderia não apenas a diluir a especificidade da filosofia em meio aos estudos “que realmente contam no currículo” como também aprofundar a situação de precariedade que se imputa aos professores de filosofia no país, na medida em que poderia servir para reforçar a dispensa de contratação, por parte dos estados, de profissionais especializados para a função (CEPPAS *et al.*, 2004, p. 261).

Apesar de ausente nos documentos normativos, a disciplina de Filosofia foi incorporada ao currículo em alguns Estados (Paraná, Espírito Santo, por exemplo). A resolução 04/06 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e o parecer CNE/CEB 38/06 sugeriram a volta da disciplina para o currículo do ensino médio como disciplina obrigatória,⁴ o que permitiu a alguns governos estaduais manter a disciplina, como foi o caso do estado do Paraná:

Nesse mesmo período, no Estado do Paraná, foram produzidas as Diretrizes Curriculares de Filosofia para Educação Básica, o Livro Didático Público de Filosofia para o Ensino Médio e foi realizado concurso público para nomeação de professores de Filosofia. Estas ações indicam a mudança de rumo de um projeto político e educacional neoliberal, desenvolvido na década de 1990, para a busca de uma escola pública, universal, gratuita e democrática (MENDES, 2008, p. 18).

Pode-se dizer que, no ano de 2006, foi oficialmente criado um espaço para a Filosofia no currículo do Ensino Médio do Estado do Paraná, com a Resolução CNE nº.4/06, com fundamento no Parecer CNE nº.38/2006, que a tornou obrigatória, e por meio das políticas educacionais do Estado do Paraná, ao se produzirem condições mínimas para sua existência e manutenção no currículo, como: o concurso público 37 para professores de Filosofia, a elaboração de diretrizes curriculares, a produção e distribuição de materiais de apoio didático-pedagógico e a formação continuada de professores (MENDES, 2008, p. 85).

Apesar dos pareceres emitidos pelo Conselho Nacional de Educação, a Filosofia só retornou oficialmente aos currículos escolares em 2008, durante o segundo mandato do então presidente Luís Inácio Lula da Silva. Especificamente, no dia 2 de junho de 2008, a Lei nº 11.684 alterava o Artigo 36 da LDB por nova redação: “IV – serão incluídas a filosofia e a sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio” (BRASIL, LDB, 2008). Em discurso na cerimônia de sanção dessa lei, o presidente interino, José de Alencar Gomes da Silva, comemorou a conquista:

É realmente excepcional a honra que me cabe, de sancionar este projeto, esta Lei, porque nós estamos devolvendo ao Ensino Médio matérias que são fundamentais como instrumento para que o cidadão seja, de fato, um cidadão, para que ele tenha não só autonomia como liberdade, mas com um instrumento.

⁴ A nova legislação deu força de lei ao Parecer nº 38/2006 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que tornava obrigatória a inclusão de filosofia e sociologia no ensino médio sem estabelecer, no entanto, em que série deveriam ser implantadas. Na época, as duas disciplinas já eram adotadas em instituições de ensino médio de 17 estados brasileiros (SCHENINI; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2009).

Quando eu falo em instrumento, me referindo à Sociologia e à Filosofia, é porque nós todos sabemos que a Matemática é o instrumento que nos facilita o raciocínio, assim como a linguagem – o Português, no nosso caso – nos facilita a comunicação. Mas nós precisamos dessas matérias que recuperamos hoje para nos facilitar o exercício do direito da cidadania. Então, é nesse sentido que eu quero dizer que fico muito honrado de ter assinado agora, ter sancionado esta Lei que, obviamente, seria sancionada pelo presidente Lula se aqui estivesse, e com a mesma satisfação com que eu estou fazendo. [...]

Este é um momento grandemente importante para a Educação em nosso País: a inclusão das disciplinas de Filosofia e Sociologia em todas as séries do Ensino Médio. A medida vai contribuir, e muito, para a formação cidadã do estudante brasileiro, habilitando-o à análise e compreensão da sociedade moderna e à discussão dos fatores que afetam nossa coletividade.

[...] Estou seguro de que a Filosofia e a Sociologia assegurarão melhor formação nos estudos, proporcionando ao aluno condições de desenvolver o pensamento autônomo e crítico (ALENCAR, 2008, s.p.)

José de Alencar também lembrou a trajetória histórica recente dos caminhos percorridos pela disciplina de Filosofia até sua reinserção pela referida lei. Ao fim, ele faz agradecimentos ao Deputado Federal Ribamar Alves e ao Ministro da Educação da época, Fernando Haddad. Percebe-se que o projeto foi recebido com bastante entusiasmo pelo executivo e o próprio Alencar destacou diversas vezes em seu discurso a importância da Filosofia para a formação da cidadania:

O projeto de lei de autoria do deputado Ribamar Alves, que eu tenho a honra de sancionar neste momento, reintroduz as duas disciplinas na Lei de Diretrizes e Bases, e esta reconhece os conhecimentos de Filosofia e Sociologia como necessários ao exercício da cidadania. Assim, neste ato, estamos aperfeiçoando a qualidade do Ensino Médio no País, pois a inclusão dessas disciplinas no currículo vai auxiliar na formação da consciência crítica do aluno para que este se torne, no futuro, um agente na busca de soluções para os problemas nacionais.

Congratulo-me com o eminente deputado Ribamar Alves pela oportuna e elogiável iniciativa do projeto de lei e felicito o ministro Fernando Haddad pela imediata preparação do sistema educacional, oferecendo, mais uma vez ao nosso País, um avanço tão significativo.

Muito obrigado e parabéns a todos por esta grande vitória. (ALENCAR, 2008, s.p.).

A lei aprovada em junho de 2008 foi então o ápice da permanência garantida em lei da disciplina obrigatória de Filosofia no currículo do ensino médio. De alguma maneira, esse êxito normativo teve como predecessor a sugestão das disciplinas de Filosofia e Sociologia nos

Parâmetros Curriculares Nacionais desde 2006, assim como a iniciativa de alguns Estados de incluírem, nos currículos escolares, as “novas” disciplinas.

Mas ainda havia muita disputa para a lei ser praticada com maestria, como a ampliação da formação de professores licenciados em filosofia, a definição de uma carga horária condizente e, não menos importante, qual a filosofia que iria ser ministrada. Em entrevista na época, Clélia Brandão Alvarenga que era a presidente do CNE, diz que a escola brasileira carece de uma “dimensão crítica e analítica” e, para “construir a cidadania, o cidadão precisa estar preparado para enfrentar a complexidade deste mundo. Uma das exigências é que ele tenha capacidade de selecionar informações e refletir sobre o que acontece no mundo” (ALVARENGA, 2009, s.p.), capacidade essa que a disciplina de Filosofia pode ajudar a construir.

O papel da sociedade civil é sempre muito importante e contribui diretamente para a elaboração, implementação e execução das leis, sejam elas municipais, estaduais ou federais. Como dito, vários grupos de estudiosos e associações de professores foram importantes para garantir a permanência da disciplina de Filosofia nos currículos do ensino médio. Além da Seaf, destacamos também a Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia (Anpof), fundada em 1983, fazendo frente e dando abertura aos problemas enfrentados pelos pesquisadores e professores de filosofia. Com a retomada da obrigatoriedade disciplina de Filosofia no ensino médio, a Anpof,

[...] refletindo um desejo de toda comunidade filosófica brasileira, atuou decisivamente, no âmbito institucional e acadêmico, para que esta vontade se transformasse em realidade. Em 2012, mais de 90% das escolas ofertavam o ensino de Filosofia, realidade que impulsionou o incremento de questões de Filosofia no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), a inclusão da Filosofia no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e, mais recentemente, a criação do Mestrado Profissional em Filosofia (Prof-Filo). Não obstante, programas governamentais, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e o Residência Pedagógica (RP), foram instituídos nas universidades visando contribuir com a qualificação dos licenciandos em Filosofia (LINDBERG, 2019, s.p.).

De acordo com essa citação, temos a percepção da pressão que a sociedade civil e organizada pode ter. Em apenas 4 anos após a sua obrigatoriedade, a disciplina de Filosofia estava presente na maioria das escolas. Para atender a essa nova demanda, foram criados programas de formação, como o Pibid e o Prof-Filo, com o intuito de melhorar a formação do professor de filosofia e sua prática pedagógica, uma vez que coloca o estudante de graduação

já inserido no ensino médio, contribuindo para uma maior e melhor absorção do conteúdo e criação de novas metodologias específicas para o ensino do conhecimento filosófico. Reconhece-se a importância da disciplina não só para prestar o Enem, mas também para a formação cidadã e crítica do aluno.

O crescimento do *locus* filosófico e o entendimento que sua apropriação é importante para a formação do aluno-cidadão tiveram, em certa medida, uma sintonia, mesmo que tardia, com a redemocratização do país a partir dos anos de 1980. Com a redemocratização, urge diversos grupos de estudiosos que fazem movimentação cívica pedindo o retorno da disciplina de Filosofia.

Com a política neoliberal e seu conservadorismo econômico, Fernando Henrique Cardoso vetou em 2002 a reinserção das disciplinas de Filosofia e Sociologia no ensino médio, com o discurso de não haver verbas e profissionais qualificados para atender as demandas. Tal veto decorreu do conselho do Ministro da Educação, Paulo Renato Souza, via telefonema. Em relatório lavrado pelo próprio Paulo Renato, ele observa: “sei que o senhor é sociólogo e que isso parece uma contradição, mas é preciso vetar”, pois o projeto de lei era uma “volta ao passado” diante de um perfil interdisciplinar de currículo para o Ensino Médio. O Ministro da Educação também alegava que o projeto desobedecia a LDB, porque nela se previa que essas disciplinas fossem tratadas interdisciplinarmente. O último argumento para o veto era que o projeto traria ônus à União, uma vez que deveria contratar mais professores e que não haveria profissionais qualificados para exercer o professorado (FHC DEVE..., 2001, s.p.; PRESIDENTE..., 2001, s.p.).

Em defesa da posição de Paulo Renato, o secretário de Ensino Médio do MEC da época, Rui Berger, afirmou que o ministério não era contra o ensino dessas áreas, mas sim contra o ensino delas em disciplinas específicas; segundo ele, projetos interdisciplinares deveriam tratar desses temas. Já o deputado Padre Roque, que foi o autor do projeto, observou: “dificilmente será bem-sucedida a inclusão de temas referentes a esses campos em outras disciplinas, com docentes que não tenham a formação plena e adequada para o cumprimento dessa tarefa”. Como o veto do projeto era esperado, o deputado Roque Zimmermann ainda tentou sugerir que a obrigatoriedade só valesse a partir do ano seguinte (2003), mesmo assim, o projeto foi vetado por Fernando Henrique Cardoso (FHC DEVE..., 2001, s.p.; PRESIDENTE..., 2001, s.p.).

Tal ação do governo de FHC precisa ser compreendida em um conjunto de medidas que enfraqueceu o ensino médio. Como se sabe, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), aprovada em 1996, apontou a ligação do ensino médio com o mundo do trabalho. Segundo Saviani (1997, p.

213), essa LDB diluiu “o pequeno avanço” de propostas preliminares que propunham uma maior articulação entre teoria e prática, fundamentos científicos e formas contemporâneas de produção; porém, ela conservou uma perspectiva de formação integral, mesmo que genérica, e resíduos da vinculação entre ensino médio e a noção de politecnicidade. A proposta é que, no ensino médio, não basta dominar os elementos básicos e conhecimentos gerais que resultam e contribuem para o trabalho social, mas

[...] explicitar como o conhecimento (objeto específico do processo de ensino), isto é, como a ciência, potência espiritual, se converte em potência material no processo de produção. Tal explicitação deve envolver o domínio não apenas teórico, mas também prático sobre o modo como o saber se articula com o processo produtivo” (SAVIANI, 2007, p. 160).

Orientar o ensino médio pela noção de politécnica significa distanciar-se de

[...] um ensino médio profissionalizante, caso em que a profissionalização é entendida como um adestramento em uma determinada habilidade sem o conhecimento dos fundamentos dessa habilidade e, menos ainda, da articulação dessa habilidade com o conjunto do processo produtivo (SAVIANI, 2007, p. 161).

Como o próprio Saviani reconhece em relação à LDB de 1996: “Não [se] tinha a veleidade ou a ingenuidade de esperar que tal proposta viesse a ser vitoriosa e incorporada à legislação” (SAVIANI, 2019, p. 213). Contudo, ela foi colocada em discussão e se mostrou relevante no debate acerca do lugar e papel do ensino médio no sistema educacional.

A educação profissional vinculada à elevação dos níveis de escolaridade sofreu duro golpe com a promulgação do Decreto nº 2.208/1997 que desvinculou definitivamente ensino médio e técnico, representando recuo na frágil e genérica possibilidade aberta pela LDB. Portanto, a política educacional do governo de FHC (1995-2003) reforçou a trajetória hegemônica do ensino médio no Brasil, marcada por uma dualidade o ensino técnico e profissionalizante voltado a classe trabalhadora; e o ensino propedêutico, com o intuito de ingresso no ensino superior.

O veto de FHC à obrigatoriedade da Filosofia e da Sociologia no Ensino Médio precisa ser compreendido no horizonte de um ensino médio público, orientado por uma formação profissional restrita e unilateral, voltada aos interesses do mercado.

Se, por um lado, o contexto brasileiro do final da década de 1990 enterrou qualquer possibilidade de vincular o ensino médio a uma formação humana ampla e politécnica, por outro, os anos de 2000, em especial a partir de 2003 com o início da primeira gestão presidencial de Lula, reverteram o debate. Em termos legislativos, há a revogação do Decreto n° 2.208/97 e a sanção do Decreto n° 5054/2004 que, pela primeira vez, regulamentou a possibilidade de um ensino integrado entre formação para o mundo do trabalho e ensino geral. Dentro desse projeto, celebrou-se a obrigatoriedade da Filosofia no currículo do Ensino Médio.

O Partido dos Trabalhadores (PT) esteve à frente do Governo do Brasil por mais de uma década (2003-2016), deixando um legado progressista único na história do país. Dentre vários assuntos, vale destacar a questão da educação e seus desdobramentos. Por exemplo, a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), que foi um fundo conjunto que permitiu que 10% do total da contribuição dos estados e municípios de todo o país fossem investidos em educação.

O Fundeb foi a ponta de lança para melhorar a qualidade educacional do país em todos os níveis, mas o maior sucesso naquele momento, principalmente durante a gestão do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011), ocorreu no âmbito universitário. Nunca tantas pessoas cursaram o ensino superior no país, como aconteceu na era Lula. Embora o programa continue até hoje, seu investimento foi cortado.

Contudo, esse transcurso não foi consensual nos chamados governos *petistas*. No governo da presidenta Dilma Rousseff, em uma entrevista ao programa “Bom dia Brasil”⁵, da Rede Globo, a então candidata à reeleição propôs uma grande reforma educacional e assumiu como premissa que “O jovem do Ensino Médio, ele não pode ficar com 12 matérias, incluindo nas 12 matérias Filosofia e Sociologia. Tenho nada contra Filosofia e Sociologia, mas um curriculum com 12 matérias não atrai o jovem. Então, nós temos que primeiro ter uma reforma nos currículos” (ROUSSEFF, 2014). Esta fala da presidenta foi muito repreendida.⁶ Isso apenas seis anos após a reinserção das disciplinas no currículo do ensino médio, pelo seu antecessor,

⁵ Matéria completa em: <<https://globoplay.globo.com/v/3645043/>> (bloco 1) e <<https://globoplay.globo.com/v/3645054/?s=0s>> (bloco 2).

⁶ Cf. Reforma de currículo proposta por Dilma gera polemica nas redes sociais. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/brasil/reforma-de-curriculo-proposta-por-dilma-gera-polemica-nas-redes-sociais-14011499>>.

Luiz Inácio Lula da Silva. Após essa fala, a então presidenta afirmou que a reforma educacional “não é trivial” e que não a faria por meio de decreto presidencial.

Contudo, essa frágil experiência de (re)democratização do Brasil foi comprometida com o golpe contra a presidenta Dilma Rousseff em 2016. Nesse contexto, o ensino de Filosofia sofre novamente um “golpe” na sua condição de disciplina obrigatória.

Em nosso próximo capítulo, abordaremos o último destaque da nossa “linha do tempo” traz a reforma do ensino médio de 2017. A Lei nº 13.415/2017, promulgada pelo presidente Michel Temer, implicou várias alterações da LDB. Esta nova lei passou a caracterizar a Filosofia como “estudos e práticas”, fazendo-a voltar ao lugar de 20 anos atrás, minimizando o conhecimento filosófico e o reduzindo a um discurso genérico de “noções fundamentais de Filosofia para o exercício da cidadania” (LINDBERG, 2019, s.p.).

Essa descrição cronológica que propomos possui lacunas e não deve ser tomada em absoluto. Porém, chama a atenção que as intermitências do ensino da Filosofia na escola em função das políticas educacionais apresentam uma regularidade. Sob essa ótica, como dito, estaríamos na iminência de testemunhar uma nova exclusão normativa da Filosofia do currículo escolar.

Essa possibilidade de leitura precisa ser colocada com cautela. De acordo com Thompson (1981, p. 57), “A história não conhece verbos regulares”. A lógica histórica, segundo ele, está longe de se igualar à do campo das ciências experimentais. Porém, o historiador marxista observa que a história não é arbitrária e, nesse sentido, podem ser investigadas causas necessárias, mesmo que insuficientes:

A explicação histórica não revela como a história *deveria* ter se processado, mas porque se processou dessa maneira, e não de outra; que o processo não é arbitrário, mas tem sua própria regularidade e racionalidade; que certos tipos de acontecimentos (políticos, econômicos, culturais) relacionaram-se, não de qualquer maneira que nos fosse agradável, mas de maneiras particulares e dentro de determinados campos de possibilidades [...] (THOMPSON, 1981, p. 61).

Com essas observações, afastamos qualquer pretensão de olhar para a história em termos de padrões e fases fixas e cíclicas. A questão principal é perceber que, mesmo não sendo estável e contínua, há tendências históricas na relação entre o ensino de Filosofia no Brasil e as políticas educacionais. Essas tendências apontam o que Thompson chama de relações entre certos acontecimentos em um campo de possibilidades.

Raros foram os momentos em que a presença da Filosofia na escola teve o respaldo legal. Algumas dessas ocasiões coincidiram com tempos de certos avanços democráticos que, dentro de seus limites e contradições, ganham expressão legislativa, como ocorreu em meados da década de 1920⁷ e nos anos de 2000 e primeira metade dos anos de 2010. Contudo, há que se observar que, mesmo em períodos democráticos, como no governo de João Goulart e no de FHC, a normatização educacional não contemplou a obrigatoriedade da disciplina no currículo escolar.

Por sua vez, tornar facultativa ou “desobrigar” a sua inserção no currículo escolar pode ser lido como prenúncio de conquistas (rumo à sua obrigatoriedade) ou de retrocessos (como um primeiro passo antes de expulsá-la da instituição escolar).

Como mencionado na introdução desta dissertação, no início de *O 18 Brumário de Luís Bonaparte*, Marx ironiza a concepção cíclica de história que poderia dar a entender que a Revolução Francesa de 1879 estaria se repetindo na Revolução Burguesa de 1848. Para ele, por mais que se apresente como uma reiteração do evento anterior, o que ocorre, de fato, é uma burla, uma farsa, devido ao caráter grotesco de uma burguesia que perde seu caráter revolucionário e empreende todas as ações possíveis para, a partir do Governo de Luís Bonaparte, estabelecer o seu domínio econômico e político.

Portanto, mais do que indagar se estamos, no tempo presente, a caminho de um novo exílio da Filosofia da escola em uma espécie de repetição do que ocorreu durante a ditadura de 1964, cabe-nos questionar que embuste se coloca na história recente da democracia brasileira e como esse novo movimento pode interferir diretamente no ensino de filosofia no ensino médio brasileiro. Isso implica compreender que esse movimento pendular das políticas educacionais em relação ao ensino desse conhecimento condensa facetas, nuances e conflitos da construção democrática do país.

Levando isso em consideração, no capítulo seguinte, elegemos os dois marcos legislativos que definem o “Novo ensino Médio”: a lei n. 13.415/2017 e a BNCC.

⁷ Cano (2021, p. 905) observa que, em decorrência de muitos fatores, dentre eles uma maior organização da classe trabalhadora e reivindicações por mais direitos sociais, o Estado brasileiro na década de 1920 “[...] viu-se compelido a ampliar sua ação no campo da legislação trabalhista, ainda que viesse a ser pouco praticada”.

5. A FILOSOFIA NO “NOVO ENSINO MÉDIO”

Para a análise da nova reforma do ensino médio e da “desobrigação” da disciplina de Filosofia, trazemos como fontes normativas a Lei 13.415/2017 e a BNCC do ensino médio, em suas três versões.

A Base Nacional Curricular foi estabelecida pelo Plano Nacional de Educação, votado e sancionado pela presidente Dilma Rousseff em junho de 2014. Apresenta-se 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, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2018, p. 7).

A primeira versão da nova Base Nacional Comum Curricular, de 2015 (ainda no Governo de Dilma Rousseff), conta com pouco mais de 300 páginas. Na sua apresentação, o Ministro da Educação Renato Janine Ribeiro inicia com uma tautologia “a base é a base” e já anuncia as principais mudanças incluídas no documento. Destacamos um trecho da apresentação da organização do documento, pois nele se caracteriza a distinção entre o que é uma base comum e o que a ele pode ser acrescido como uma parte diversificada:

A BNC é constituída pelos conhecimentos fundamentais aos quais todo/toda estudante brasileiro/a deve ter acesso para que seus Direitos à Aprendizagem e ao Desenvolvimento sejam assegurados. **Esses conhecimentos devem constituir a base comum do currículo de todas as escolas brasileiras embora não sejam, eles próprios, a totalidade do currículo, mas parte dele. Deve-se crescer à parte comum, a diversificada, a ser construída em diálogo com a primeira e com a realidade de cada escola,** em atenção não apenas à cultura local, mas às escolhas de cada sistema educacional sobre as experiências e conhecimentos que devem ser oferecidos aos estudantes e às estudantes ao longo de seu processo de escolarização. (BRASIL, Base Nacional Comum Curricular [1ª versão], 2015, p. 15)

Conforme o trecho grifado, um currículo base é aplicado a todas as escolas; já a sua parte diversificada, em tese, seria discutida com a comunidade escolar e adaptada ao local. Mesmo se tratando de uma versão preliminar, essa ideia perdurou com adaptações, nas versões posteriores, como se verá.

Logo em seu início, o texto preliminar apresenta a missão de cada etapa escolar, o que nos interessa, diz respeito ao ensino médio:

Ao longo do Ensino Médio, dado o número ainda maior de componentes curriculares, a articulação interdisciplinar é igualmente importante, no interior de cada área do conhecimento ou entre as áreas, como ao tratar questões econômicas e sociais, a obtenção e distribuição da energia ou a sustentabilidade socioambiental, envolvendo, por exemplo, história, sociologia, geografia e ciências naturais. Particularmente cálculos e algoritmos matemáticos, essenciais às ciências naturais, demandam correlações entre diversos aprendizados e articulação entre formulação teórica e aplicações práticas (BRASIL, Base Nacional Comum Curricular [1ª versão], 2015, p. 9).

Mais à frente, quando se subdivide as áreas do conhecimento – aqui destacamos a área de ciências humanas, a qual pertence nosso objeto -, a filosofia ainda é retratada e garantida como uma disciplina curricular obrigatória na etapa do ensino médio:

Na Educação Básica, as Ciências Humanas possibilitam às pessoas a reflexão sobre sua própria experiência, sobre a valorização dos direitos humanos, sobre a autonomia individual e sobre a responsabilidade coletiva com o meio ambiente e com o cuidado do mundo a ser herdado por futuras gerações. A área de Ciências Humanas, na educação escolar, é constituída pelos seguintes componentes curriculares obrigatórios: História e Geografia, desde o Ensino Fundamental até o Ensino Médio, e Sociologia e Filosofia, exclusivamente no Ensino Médio. [...] **No Ensino Médio, a área de Ciências Humanas passa a contar com Filosofia e Sociologia como componentes curriculares obrigatórios.** [...] As Ciências Humanas, em diálogo com outras áreas e seus respectivos componentes, **potencializam a formação integral no desenvolvimento do sentido de pertencimento em grupos sociais**, nas percepções de tempos, de temporalidades, de espaços e de espacialidades, **cultivando nos sujeitos da educação as corresponsabilidades quanto ao acolhimento do outro e ao mútuo reconhecimento.** Favorecem, ainda, a **capacidade de ultrapassar limites da informação**, concebendo o conhecimento como herança cultural e como produção histórico-social, diante das demandas que compõem o quadro de conflitos políticos, sociais, religiosos e culturais do mundo contemporâneo, considerando a imprevisibilidade dos fenômenos e fatos (BRASIL, Base Nacional Comum Curricular [1ª versão], 2015, p. 236-237 [grifo nosso]).

Destacamos essas descrições de como a disciplina de filosofia e sociologia, em conjunto com as outras disciplinas na área das ciências humanas, eram concebidas. Mesmo já havendo a proposta de “transversalidade”, “horizontalidade”, “verticalidade” - que convenhamos, pouco explica a metodologia e o planejamento de como alcançaríamos tais objetivos-, os dois componentes estavam garantidos obrigatoriamente na última etapa e, de certo modo, eram valorizados para a formação do aluno.

No documento, a identidade da área de ciências humanas na etapa do ensino médio “passa pela elaboração problematizada, discutida e investigada de compreensões e práticas voltadas para a produção de conhecimentos necessários à vida em comum e para o desenvolvimento de relações sociais justas” (BRASIL, Base Nacional Comum Curricular [1ª versão], 2015, p. 240). Em outro momento, novamente se reforça a obrigatoriedade das disciplinas de filosofia e sociologia: “Nesse nível de ensino, a área de Ciências Humanas se amplia, pois, além da Geografia e da História, a Filosofia e a Sociologia passam a ser componentes curriculares obrigatórios, representando um novo desafio para a organização dos saberes formativos da área e para a necessária articulação entre eles” (BRASIL, Base Nacional Comum Curricular [1ª versão], 2015, p. 240).

Os objetivos gerais da área de Ciências Humanas no nível médio são, assim, apresentados:

Entender a sociedade como fruto da ação humana que se faz e refaz historicamente.

Compreender a relação entre sociedade e natureza como processo criador e transformador do espaço ocupado por homens e mulheres, entendidos também como produtos do mesmo processo.

Realizar experiências de socialização e de vida em coletividade, em diferentes espaços, tempos e interações conscientes, sendo nessas experiências contempladas, sobretudo, as individualidades e as diversidades culturais presentes.

Problematizar mudanças advindas das tecnologias no desenvolvimento e na estruturação da sociedade, refletindo sobre seus impactos e desdobramentos.

Desenvolver consciência crítica sobre sensibilidade, conhecimento e razão, bem como sobre as realidades sócio-históricas, culturais e políticas.

Entender as relações de produção e consumo como potenciais causas, mas também consequências de desigualdades sociais, refletindo sobre o papel da ideologia nesse contexto (BRASIL, Base Nacional Comum Curricular [1ª versão], 2015, p. 240-241).

O documento também apresenta as especificações de cada disciplina da área de ciências humanas, começando com história, depois geografia; em cada tópico, são descritos os códigos dos elementos a serem estudados, os temas e objetivos da disciplina, distribuído pelo ensino fundamental e seus anos e no ensino médio e em suas três etapas. Os componentes curriculares são apresentados e não seria diferente com a filosofia. A maneira como o documento, nesta primeira versão, trata a filosofia é valorosa. Apesar da longa citação, optamos por registrar esse entendimento acerca da filosofia:

Não há como definir “Filosofia” sem, simultaneamente, perguntar pela suficiência da definição proposta. Justamente essa dificuldade aponta para algo essencialmente filosófico: a vocação interrogativa. Mesmo a clássica origem grega da Filosofia pode ser posta em questão, não obstante seja da Grécia antiga que vem seu nome: amiga (filos) da sabedoria (sofia). **Não se trata, por certo, de questionamento nascido de qualquer tipo de curiosidade banal, mas da capacidade de assombro diante daquilo que escapa às explicações correntes.**

A atitude que advém desse questionamento é também singular. Mais que respostas pontuais, **a Filosofia procura inserir seus assuntos em contextos sempre mais amplos e olhá-los sob perspectivas não usuais**, chegando mesmo a deparar-se com o problema da existência de respostas para suas questões, ou da certeza acerca das respostas porventura obtidas. Abrindo-se para problemas tão extraordinários quanto aquele do sentido da vida, da existência de Deus ou de uma verdade última e válida para todas as pessoas, da medida da nossa liberdade e da melhor forma de vivermos coletivamente, enfim, da natureza dos nossos sentimentos e limites da nossa linguagem, é “comum” que a Filosofia produza conceitos capazes de reorganizar ou reformular seus questionamentos de origem, fazendo-os aparecer sob outra luz e realimentando a necessidade de mais pensar.

É sabido que também as ciências nasceram da investigação de fenômenos carentes de suficiente explicação, mas a Filosofia não é, ela mesma, uma ciência, entre outras coisas, porque, no leque de suas preocupações, estão aquelas do método científico, das relações entre as várias ciências e da diferença entre as ciências e as outras formas de saber: o senso comum, as religiões, as artes, a poesia. A Filosofia tem, por tudo isso, que se fazer ciente da sua singularidade, dos seus limites e da necessidade de encontrar caminhos adequados aos seus questionamentos, desenvolvendo métodos, capacidades discursivas e formas próprias de pensar.

Pode-se dizer que a Filosofia, em sentido lato, está presente nos saberes escolares desde muito cedo, ainda que compareça como componente curricular apenas no Ensino Médio. Faz-se implícita já na Educação Infantil, quando o professor trata com as crianças da socialização dos espaços comuns por meio de regras de convivência e jogos, por exemplo. Está presente, das mais diversas formas, nas duas etapas do Ensino Fundamental. Por exemplo, no raciocínio lógico-matemático, em questões éticas ligadas à relação do homem com a natureza ou concernentes aos processos históricos de escravidão e, ainda, no problema geral das relações de poder e das formas de governo.

O resgate dessa presença favorece que a Filosofia cumpra, no Ensino Médio, seu melhor papel, mobilizando procedimentos metodológicos e críticos próprios. O/a estudante fará, então, a experiência de questionamentos explicitamente filosóficos, ora a partir da discussão filosófica de assuntos de interesse, ora por meio do contato direto com textos filosóficos seja ainda no enfrentamento de temáticas mais usualmente chamadas de filosóficas, como aquelas da ontologia, da lógica, da retórica, da epistemologia, da ética e da estética.

Presente no Ensino Médio como componente curricular, a Filosofia pode e deve conversar não apenas com as Ciências Humanas, mas com componentes de todas as áreas do saber e com a parte diversificada do currículo escolar, mantendo-se, todavia, fiel às especificidades que justificam sua inserção no currículo dessa etapa final da Educação Básica. **Na medida em que deve**

contribuir para a formação do/a estudante como agente articulador e transformador de saberes, capaz de questioná-los, corroborá-los ou melhorá-los, é de fundamental importância que a Filosofia lhe seja apresentada em cada um dos três anos do nível médio como experiência conectada com sua vida e problemas, escolares, políticos e existenciais. Os processos de mediação docente podem variar desde que não se perca o protagonismo do/a estudante na oportunidade de filosofar (BRASIL, Base Nacional Comum Curricular [1ª versão], 2015, p. 294-295 [grifos nossos]).

Como em todos os componentes curriculares, de todas as etapas do ensino, o documento esboça objetivos e metas a nível de currículo para serem cumpridos por cada componente. Assim são elencados os objetivos de aprendizagem na disciplina de filosofia de cada etapa do ensino médio:

1º ANO/EM

INTRODUÇÃO AO FILOSOFAR

- » CHFI1MOA001 Realizar a experiência do pensar filosófico, diferenciando-o dos demais saberes, descobrindo sua presença implícita em conhecimentos já adquiridos e explorando possíveis diálogos com matrizes de pensamento não ocidentais.
- » CHFI1MOA002 Discutir problemas de origem, identidade e historicidade da Filosofia, identificando, nas suas principais obras, momentos e contextos, simultaneamente, questões comuns e formas diversas de enfrentamento dessas questões.
- » CHFI1MOA003 Identificar e explorar a existência de relações entre Filosofia e vida cotidiana, de modo que problemas correntes como o do sofrimento e do prazer, da justiça e da violência, da religiosidade e do erro possam ser reconhecidos como passíveis de abordagem filosófica.

2º ANO/EM

OPINIÃO, CONHECIMENTO E GOSTO

- » CHFI2MOA001 Explorar a lógica e a retórica com vistas ao exercício da argumentação e ao aprimoramento dos discursos com pretensões de legitimidade, compreendendo essa necessidade tanto nas demandas cotidianas, quanto na lida com saberes mais específicos ou complexos.
- » CHFI2MOA002 Refletir sobre a questão do método científico e sobre sua influência na formação da cultura em seu sentido amplo.
- » CHFI2MOA003 Refletir sobre os processos de formação e de circulação de opinião, sejam eles artísticos, midiáticos, propagandísticos, educacionais ou religiosos.
- » CHFI2MOA004 Desenvolver capacidades de apreciação das artes e problematização do gosto, compreendendo o lugar da experiência estética na vida humana.

3º ANO/EM

CONDIÇÃO HUMANA E RESPONSABILIDADE PELO MUNDO

- » CHFI3MOA001 Formular filosoficamente a pergunta pelo sentido da vida e da morte, reconhecendo-a como inerente à condição humana e, ao mesmo tempo, objeto de enfrentamentos diversos, discursivos e não discursivos.
- » CHFI3MOA002 Diferenciar a ética das demais formas de regulação da conduta, percebendo sua presença e importância nas mais diversas áreas do conhecimento e do fazer humano.
- » CHFI3MOA003 Pensar a política como problema de organização das coletividades em várias escalas, da micropolítica ao estado, com seus sentidos históricos, variedades de formas de governo e mediação de conflitos.
- » CHFI3MOA004 Refletir sobre o desenvolvimento tecnológico e implicações ético políticas no mundo contemporâneo, em especial sobre as modificações que opera sobre modos de vida os mais diversos, humanos e não humanos.
- » CHFI3MOA005 Compreender ao final dos três anos do ensino médio a abrangência, singularidade e importância da Filosofia na formação escolar básica e, por extensão, os possíveis lugares do filosofar na vida por vir. (BRASIL, Base Nacional Comum Curricular [1ª versão], 2015, p. 295-296).

Na segunda versão da BNCC, revista e publicado no ano de 2016, já vemos diferenças significativas tanto em sua estrutura, quanto nas definições e aumento considerável do corpo técnico. Quem estava à frente do ministério da Educação era Aloizio Mercadante, todos os outros representantes das secretarias e coordenações-gerais permaneceram os mesmos. Nesta versão revisada, os seguintes nomes compuseram a comissão de especialistas para o componente de Filosofia: Emerson Costa (SP/Consed), José Ailton Vargas da Rosa (ES/Undime/SEDUC) e Érico Andrade Marques de Oliveira (UFPE). Também estão listados nos agradecimentos pela contribuição pública à primeira versão da BNCC os seguintes pesquisadores: Eduardo Salles de Oliveira Barra (Universidade Federal do Paraná), Patrícia Del Nero Velasco (Universidade Federal do ABC), Elisete Medianeira Tomazetti (Universidade Federal de Santa Maria), Filipe Ceppas de Carvalho e Faria (Universidade Federal do Rio de Janeiro), Carlos Benedito de Campos Martins (Universidade de Brasília), Diogo Tourino de Sousa (Universidade Federal de Santa Maria) e Helena Maria Bomeny Garchet (Universidade do Estado do Rio de Janeiro).

A definição do escopo das áreas humanas, na segunda versão da BNCC, é a seguinte:

As Ciências Humanas tratam da vida intelectual moderna, que problematiza, em suas dimensões, o mundo feito e/ou afetado pela ação humana. Elas problematizam a formação e transformação dos indivíduos e das relações sociais e de poder, o pensamento, os conhecimentos e as religiões, as culturas e suas normas, as políticas e as leis, os tempos e os processos históricos, as

formas espaciais de organização cultural e política e as relações (incluindo as representações) com a natureza.

[...]

Em sintonia com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, e atendendo aos princípios éticos, políticos e estéticos que fundamentam a BNCC, **as Ciências Humanas devem propiciar um programa ético fundamental para a formação das novas gerações, contribuindo para conferir aos estudantes um sentido de responsabilidade com a valorização dos direitos humanos, com o meio ambiente, com a sua própria coletividade, e de preocupação com as desigualdades sociais.** Cabe ainda às Ciências Humanas cultivar a formação de estudantes capacitados a articular categorias de pensamento histórico, geográfico, filosófico e sociológico, intelectualmente autônomos em face de seu próprio tempo, e capacitados a perceber e refletir sobre as experiências humanas, em tempos, espaços e culturas distintos e sob diversas lógicas de pensamento (BRASIL, Base Nacional Comum Curricular [2ª versão], 2016, p. 152-153 [grifo nosso]).

Atenção especial para o novo texto, quando este trata da reinserção das disciplinas de filosofia e sociologia no ensino médio.:

No Ensino Médio, se de um lado a História e a Geografia oferecem aos estudantes a oportunidade de aprofundarem seu conhecimento sobre a experiência humana em tempos e espaços distintos, e muito especialmente sobre a história e o território brasileiros, de outro lado **a entrada da Filosofia e da Sociologia amplia as perspectivas analíticas, abrindo novas possibilidades de leitura da experiência humana. Com a Filosofia, se adensa a reflexão sobre o próprio ato de pensar e sobre as formas de retórica, sobre a estética e a ética;** com a Sociologia, se institui um repertório novo de possibilidades de distanciamento em face da realidade social imediata, com o aprendizado dos mecanismos de estranhamento e de desnaturalização.

Bem compreendidas, as Ciências Humanas na Educação Básica devem ser encaradas como uma via de acesso do/da estudante à aventura humana das ciências que a constituem, e que têm sido, por isso mesmo, insubstituíveis na missão de propiciar o conhecimento e a reflexão sistemática sobre outras experiências humanas que, por serem diversas, nos ajudam a empreender deslocamentos, que nos tornam mais humanos (BRASIL, Base Nacional Comum Curricular [2ª versão], 2016, p. 154 [grifo nosso]).

A descrição do fundamento da disciplina de filosofia é praticamente igual a da primeira versão da BNCC, sendo acrescido uma parte pequena – porém necessária – que, apesar de destacar que o contexto filosófico está presente desde as séries iniciais, “essa constatação não significa, por óbvio, que a formação filosófica específica possa ser substituída ou entregue a docentes de outros componentes curriculares” (BRASIL, Base Nacional Comum Curricular [2ª versão], 2016, p. 167 [grifo nosso]). E mais:

[...] como componente curricular do Ensino Médio, **a Filosofia pode e deve conversar não apenas com a Sociologia ou as Ciências Humanas, mas com componentes de todas as áreas do saber, em suas partes essenciais ou diversificadas**, por regionalidades ou percursos formativos, mantendo-se, não obstante, fiel às especificidades que justificam sua inserção no currículo dessa etapa final da Educação Básica.

Enfim, na medida em que deve contribuir para a formação de estudantes capazes de estranhar e colocar consistentemente em questão não só a realidade em que vivem, mas os saberes que nela encontram constituídos, **é de fundamental importância que a Filosofia lhes seja apresentada, não só de início, mas ao longo de todo o Ensino Médio, como experiência conectada com sua vida e problemas escolares, existenciais, políticos**. Viabiliza-se assim, entre outras coisas, **a contribuição da Filosofia para a formação de estudantes emancipados e capazes de atribuir real significado à palavra “cidadania”** (BRASIL, Base Nacional Comum Curricular [2ª versão], 2016, p. 154 [grifo nosso]).

Na seção “Unidades Curriculares da Filosofia para o Ensino Médio”, a disciplina é prevista nos três anos curriculares. Cada componente da área de ciências humanas tem a descrição (objetivos), separados por temas e um código, como podemos ver no caso específico da Filosofia:

UNIDADE CURRICULAR 1: INTRODUÇÃO AO PENSAR FILOSÓFICO, SEUS CAMINHOS E CULTURAS

(EM41CH01) Realizar a experiência do pensar filosófico, diferenciando-o dos demais saberes e descobrindo sua presença implícita em conhecimentos anteriormente adquiridos, mas não filosoficamente problematizados. (ES, CIA, CD, DHC, EA)

(EM41CH02) Explorar a existência de relações entre Filosofia e vida cotidiana, de modo que problemas correntes como o do sofrimento e da felicidade, da justiça e da violência, da certeza e do erro, possam ser reconhecidos como passíveis de abordagem filosófica. (DHC)

(EM41CH03) Identificar o entrelaçamento da Filosofia com questões políticas, pedagógicas, epistemológicas etc., no contexto grego do seu surgimento e nomeação, portanto do seu embate com o mito e a sofística, resguardando-se abertura para diálogos com matrizes de pensamento não ocidentais. (CIA, DHC)

(EM41CH04) Compreender e explorar as principais obras e momentos da História da Filosofia como lugares privilegiados de discussão de questões filosóficas que, recorrentes, mantêm-se contemporâneas e passíveis de enfrentamentos diferenciados. (DHC, EA)

(EM41CH05) Explorar possibilidades de leitura e diálogo oral e escrito com textos de vários gêneros, registros, temporalidades e procedências culturais, extraindo e compreendendo os elementos filosóficos a eles subjacentes. (ES, CIA, CD, DHC, EA)

■ UNIDADE CURRICULAR 2 – OPINIÃO, DISCURSO E CONHECIMENTO

(EM42CH01) Refletir sobre os processos de formação e circulação de opinião - midiáticos, propagandísticos, artísticos, educacionais ou religiosos -, com atenção às suas injunções políticas. (ES, CIA, CD, DHC, EA)

(EM42CH02) Refletir sobre as ideias de comprovação científica e conhecimento científico, em suas aspirações à superação do campo da mera opinião.

(EM42CH03) Refletir sobre o papel das ciências na formação das culturas contemporâneas, com atenção às questões éticas e política pertinentes a tais processos formativos. (ES, CIA, CD, DHC, EA)

(EM42CH04) Desenvolver capacidades de apreciação das artes e discussão de conceitos a elas filosoficamente associados – de gosto, belo, feio, grotesco, sublime –, visando a compreender o lugar da experiência estética na vida humana. (CIA, CD)

(EM42CH05) Explorar a lógica e a retórica com vistas ao exercício da argumentação e ao aprimoramento dos discursos com pretensões de legitimidade (política ética, estética), compreendendo essa necessidade tanto nas demandas cotidianas, quanto na lida com saberes mais específicos ou complexos. (DHC)

■ UNIDADE CURRICULAR 3 – CONDIÇÃO HUMANA E RESPONSABILIDADE PELO MUNDO

(EM43CH01) Diferenciar a ética de outras formas de regulação da conduta como a moral, o direito e as tecnologias de controle, percebendo sua importância para as mais diversas áreas do conhecimento e do fazer humano. (CD, DHC, EA)

(EM43CH02) Compreender a política como problema de organização das coletividades em várias escalas, da micropolítica ao estado, descobrindo suas nuances históricas e culturais, variedades de formas de governo e injunções que presentemente oferecem a democracia como regime a valorizar e aprimorar. (CIA, DHC)

(EM43CH03) Refletir sobre o trabalho como conceito filosófico ligado ao mesmo tempo à produção do mundo comum e à existência individual, emancipada ou alienada. (ES, DHC, EA)

(EM43CH04) Discutir o desenvolvimento tecnológico e suas implicações ético-políticas no mundo contemporâneo, em especial sobre as modificações que esse desenvolvimento opera em modos de vida os mais diversos, humanos e não humanos. (CD, DHC, EA)

(EM43CH05) Formular filosoficamente a pergunta pelo sentido da vida e da morte, reconhecendo-a como inerente à condição humana e, ao mesmo tempo, objeto de enfrentamentos éticos, políticos, existenciais e religiosos. (DHC)

(EM43CH06) Compreender ao final dos três anos do Ensino Médio a abrangência, singularidade e importância da Filosofia na formação escolar básica e, por extensão, os possíveis lugares do filosofar na vida por vir (ES, CIA, CD, DHC, EA) (BRASIL, Base Nacional Comum Curricular [2ª versão], 2016, p. 646-648).

Percebemos uma grande mudança do conteúdo programático da primeira para a segunda versão. Desde os códigos dos eixos temáticos até a complexidade dos objetivos almejados. Entendemos que “Unidade Curricular” seria a etapa correspondente ao ensino médio, visto que os conteúdos seguem uma ordem já conhecida no currículo de filosofia brasileiro, de forma que tomamos nos primeiros anos introdução à filosofia, filosofia e cotidiano; nos segundos anos, os temas ciência, cultura; e, por fim, a relação do sujeito com o mundo.

Em total disparidade com os dois documentos discutidos anteriormente, a versão final da BNCC aprovada exclui as disciplinas e volta com os itinerários formativos. Na BNCC aprovada em 2017, concluída em 2018, a filosofia é vista como importante para os processos formativos do sujeito e auxilia nas suas ações enquanto cidadão. Contudo, é tratada como “tema transversal”, não havendo mais esclarecimentos de como seguir e em que momento ensinar a filosofia transversalmente, o tempo da aula, o planejamento do que abordar e sua distribuição nos anos do Ensino Médio.

O termo “filosofia” é encontrado apenas 37 vezes nas 600 páginas da versão final da BNCC, sendo que 31 delas são para designar a “filosofia de vida”, como parte integrante do componente curricular de ensino religioso. As outras 6 menções são para afirmar que a Filosofia e Sociologia integram a área de ciências humanas – mesmo não garantindo sua presença como disciplina curricular obrigatória. No texto da apresentação da área das ciências humanas, leia-se:

A área de Ciências Humanas, tanto no Ensino Fundamental como no Ensino Médio, define aprendizagens centradas no desenvolvimento das competências de identificação, análise, comparação e interpretação de ideias, pensamentos, fenômenos e processos históricos, geográficos, sociais, econômicos, políticos e culturais. Essas competências permitirão aos estudantes elaborar hipóteses, construir argumentos e atuar no mundo, recorrendo aos conceitos e fundamentos dos componentes da área. **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. Nessa etapa, como os estudantes e suas experiências como jovens cidadãos representam o foco do aprendizado, deve-se estimular uma leitura de mundo sustentada em uma visão crítica e contextualizada da realidade, no domínio conceitual e na elaboração e aplicação de interpretações sobre as relações, os processos e as múltiplas dimensões da existência humana (BRASIL, Base Nacional Comum Curricular [3ª versão], 2018, p. 472 [grifo nosso]).

Essa é uma tentativa de apagamento da disciplina. Por um lado, fala-se de “incorporação” da Filosofia e Sociologia; por outro, ao longo do texto, fica evidente que essa incorporação não significa a presença do componente curricular.

Em termos normativos, já havia uma diferenciação entre um conhecimento transversal e o estatuto de disciplina curricular. Por exemplo, as definições de “transversalidade” e “disciplina curricular” estão presentes no artigo 13 do parecer n. 4/2010 do CNE/CEB. Quando os conselheiros definem o que é *disciplina* no parecer no 11/2009 recorrem ao parecer número 38/2006 que garantiu a obrigatoriedade da disciplina Filosofia e apontam as incongruências dos textos anteriores:

Quanto ao entendimento do termo ‘disciplina’, este Conselho, pelo Parecer CNE/CEB nº 38/2006, que tratou da inclusão obrigatória da Filosofia e da Sociologia no currículo do Ensino Médio, já havia assinalado a diversidade de termos correlatos utilizados pela LDB. São empregados, concorrentemente e sem rigor conceitual, os termos disciplina, estudo, conhecimento, ensino, matéria, conteúdo curricular, componente curricular (Parecer CNE/CP nº 11/2009).

O que se entende por “*disciplina*” nos documentos do CNE/CEB que definem as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, em 2010, é relatado por Clélia Brandão Alvarenga:

Na organização e gestão do currículo, **as abordagens disciplinar, pluridisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar requerem a atenção criteriosa da instituição escolar, porque revelam a visão de mundo que orienta as práticas pedagógicas dos educadores e organizam o trabalho do estudante.** Perpassam todos os aspectos da organização escolar, desde o planejamento do trabalho pedagógico, a gestão administrativo-acadêmica, até a organização do tempo e do espaço físico e a seleção, disposição e utilização dos equipamentos e mobiliário da instituição, ou seja, todo o conjunto das atividades que se realizam no espaço escolar, em seus diferentes âmbitos. As abordagens multidisciplinar, pluridisciplinar e interdisciplinar fundamentam-se nas mesmas bases, que são as disciplinas, ou seja, o recorte do conhecimento (CNE/CEB Nº 4, DE 13 DE JULHO DE 2010, grifo nosso).

Ainda na Resolução CNE/CEB nº 4/2010, no artigo 13, encontramos:

§ 4º A transversalidade é entendida como uma forma de organizar o trabalho didático-pedagógico em que temas e eixos temáticos são integrados às disciplinas e às áreas ditas convencionais, de forma a estarem presentes em todas elas.

§ 5º A transversalidade difere da interdisciplinaridade e ambas se complementam, rejeitando a concepção de conhecimento que toma a realidade como algo estável, pronto e acabado.

§ 6º A transversalidade refere-se à dimensão didático-pedagógica, e a interdisciplinaridade, à abordagem epistemológica dos objetos de conhecimento (CNE/CEB, 2010).

Também destacamos um trecho do parecer CNE/CEB nº 13/2010, aprovado em 4 de agosto de 2010, que *impede* a criação da *disciplina* obrigatória de “Empreendedorismo” no ensino fundamental, médio e superior. Os interessados foram os Deputados João Bittar e Luiz Carlos Hauly. A proposta foi entregue por João Bittar em 6 de agosto de 2009, à Câmara dos Deputados acompanhada da seguinte argumentação:

Sabedores que somos da importância da educação na promoção do desenvolvimento social e econômico de nosso país, ressalvo a necessidade de se incluir a disciplina Empreendedorismo, de forma teórica e prática, no contexto escolar. Estimular o potencial empreendedor é firmar valores como a busca de oportunidade e iniciativa, a disposição para inovar e enfrentar desafios e riscos calculados, características de comportamentos tão exigidas atualmente, tanto para os que optarem pela futura abertura de um negócio, como para aqueles que buscarão uma chance no competitivo mercado de trabalho, colaborando, inclusive, para o surgimento de novos negócios e a geração de emprego e renda (BITTAR, nº 5.053/2009).

Tal pedido recebeu parecer negativo do relator Conselheiro José Fernandes de Lima que foi aprovado por unanimidade em 4 de agosto de 2010. Eis o texto:

O tratamento desses temas, que não se esgota especificamente em um componente curricular, requer uma abordagem transversal que perpassa os conteúdos das diversas áreas e será devidamente contextualizado na parte diversificada do currículo, no âmbito dos sistemas de ensino e dos projetos político-pedagógicos das escolas. (...) Os temas transversais, constituindo uma das maneiras de trabalhar os componentes curriculares e áreas de conhecimento em uma perspectiva integrada, estão sempre em movimento, isto é, abordam questões que são de fundamental importância em determinado momento histórico. Na medida em que certas questões socioculturais e políticas vão sendo superadas e outras assumem importância na vida do país, as propostas de temas transversais serão revistas, em função de novas demandas e interesses sociais. (...) É nesta perspectiva que devem ser incorporados os temas transversais. Esses temas devem ser tratados nas escolas com o mesmo grau de importância com que são tratadas as áreas convencionais (...) A incorporação dos temas transversais não significa criar novas áreas ou disciplinas. Os objetivos e conteúdo dos temas transversais devem ser incorporados nas áreas ditas já existentes e no trabalho educativo

da escola, à luz do projeto político-pedagógico de cada escola. A denominação temas transversais, por si só, já indica a metodologia proposta para sua inclusão no currículo e seu tratamento didático. (...) Dessa forma, somos de parecer que o assunto **empreendedorismo, ao invés de ser tratado como mais uma disciplina específica, deve fazer parte do currículo como um tema transversal a ser desenvolvido em várias disciplinas.** Essa orientação, além de ampliar a importância do assunto tratado, preserva a autonomia das escolas em concordância com os artigos 12 e 13 da Lei nº 9.394/96 (LDB) em que aparece claramente a orientação para que os estabelecimentos de ensino elaborem as suas propostas pedagógicas (CNE/CEB Nº: 13/2010, p. 5, grifo nosso).

Interessa-nos, nesse parecer, a existência de uma base normativa no país que já distinguia, com precisão, antes da versão final da BNCC, o que é uma disciplina curricular e o que é um tema transversal. Dessa maneira, a suposta importância anunciada pela BNCC do conhecimento filosófico é maquiada. Em um contexto de retrocessos políticos, a BNCC expressa que há um interesse por parte da classe dominante em deslegitimar a disciplina de filosofia e seu papel formativo. Ao tentar descrevê-la como “tema transversal”, se perde o rigor teórico-conceitual e pedagógico que uma disciplina pode ter.

Para exemplificar, no artigo 35-A da Lei 13.415/2017, em seu segundo parágrafo, observa-se o novo lugar da disciplina de filosofia: “§ 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia” (BRASIL, 2017). A suposta obrigatoriedade se faz dentro dessa nova roupagem de “estudos e práticas” e sem muita precisão se comparada com o parágrafo seguinte quando se menciona o ensino da matemática e do português: “§ 3º O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas” (BRASIL, 2017). Como se percebe, não é só a Filosofia que perde seu “status” de obrigatoriedade, mas também as disciplinas de Educação Física, Arte e Sociologia.

O governo de Michel Temer fez uma propaganda⁸ em massa após a promulgação da referida lei, implementada via medida provisória e sem o respaldo da sociedade civil. Quando questionado qual o ímpeto para tal mudança, Temer respondeu, em entrevista ao programa de TV “RODA VIVA”, que “seu governo visa voltar a um passado extremamente útil”.

⁸ Conferir em: <https://www.youtube.com/watch?v=iIszj0WWqfA> e <https://www.youtube.com/watch?v=4pb1nasqUtQ>.

Esse projeto de “retorno” a esse passado útil se prolongou com os ataques ao pensamento crítico e a manutenção do afastamento da filosofia nos currículos do ensino médio também no governo do Presidente Jair Bolsonaro. O segundo⁹ ministro da Educação de seu governo, Abraham Weintraub, chegou a declarar: “Não quero sociólogo, antropólogo e filósofo com meu dinheiro”.¹⁰ Esse contexto prenuncia caminhos similares a esse passado recente: de uma presença ausente, a Filosofia pode tender para uma ausência definida por lei. A história estaria se repetindo?

5.1 O ENSINO DA FILOSOFIA NO CONTEXTO DO RETROCESSO FARSANTE: A QUESTÃO DA FORMAÇÃO HUMANA

Com o *impeachment* de Dilma em maio de 2016, finaliza-se o “ciclo de políticas permeáveis às demandas da sociedade” (AGUIAR, 2019, p. 4). Assiste-se, a partir daí, o cancelamento de políticas sociais e a retirada de direitos.

Para Saviani (2018), o *impeachment* representou um retrocesso para o campo da educação. A conversão da medida provisória n. 746/2016 na Lei 13.415/2017 ocorreu sem a consulta de Estados e do Distrito Federal, como rege a LDB. Ademais, a aprovação da Emenda Constitucional n° 95 pelo Congresso Nacional, congelando os gastos públicos por vinte anos, inviabilizou o cumprimento de metas do Plano Nacional de Educação, assim como neutralizou os limitados avanços obtidos dos governos de Dilma e Lula.

A partir de 2016, o interesse das forças empresariais ganhou um fôlego maior nos rumos da política educacional. Nesse sentido, os documentos normativos institucionalizaram o modelo das habilidades e competências na organização curricular:

Art. 3º No âmbito da 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, 2017, s.p.).

⁹ Durante o governo Bolsonaro, passaram vários ministros da educação. O primeiro foi o filósofo Ricardo Vélez, que tomou posse em 1º de janeiro de 2019 e permaneceu apenas três meses no cargo. Logo após, assumiu o economista Abraham Weintraub, que permaneceu no cargo de 9 de abril de 2019 até 19 de junho de 2020. Durante a curta estadia a frente do Ministério da Educação, ambos deram declarações polêmicas, atacando inclusive a autonomia do Supremo Tribunal Federal.

¹⁰ Conferir em: <https://noticias.uol.com.br/columnas/constanca-rezende/2020/06/14/weintraub-nao-quer-sociologo-antropologo-e-filosofo-com-meu-dinheiro.htm>.

Grosso modo, de acordo com o discurso oficial, afirma-se que o estudante terá a liberdade de definir os rumos de sua formação, através de 5 (cinco) itinerários formativos: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional (BRASIL, 2017, s.p.). Em função dessa prerrogativa legal, em 2016 e 2017, diversas propagandas do MEC e do Governo Federal em diferentes mídias insistiam: *Com o novo Ensino Médio, você tem mais liberdade para escolher o que estudar!*¹¹

Por definição, os itinerários formativos propostos na nova BNCC constituem uma parte flexível do currículo do Ensino Médio a depender das condições de oferta do sistema de ensino e das escolhas dos estudantes. As novas Diretrizes do Ensino Médio (DCNEM) estabeleceram que cada itinerário formativo deve ser construído com base em quatro “eixos estruturantes”: Investigação Científica, Processos Criativos, Mediação e Intervenção Cultural e Empreendedorismo. Como conciliar, então, uma base de conteúdos que vale nacionalmente com essa flexibilização curricular? Em entrevista, a professora Inês Barbosa de Oliveira faz essa crítica aos itinerários formativos:

O que a gente observa nessa proposta dos itinerários é o agravamento das desigualdades do país no acesso à educação de qualidade, na medida em que caberá aos sistemas de ensino definir o que eles vão e o que não vão oferecer em termos de itinerário formativo. Isso significa que os estudantes das cidades menores, os estudantes dos lugares pobres, das escolas pobres, não terão acesso a alguns dos conteúdos hoje considerados obrigatórios para eles e para todos. Isso é muito grave, porque quanto mais periférico for o espaço social do estudante, menores serão as suas oportunidades. Isso significa a reprodução e ampliação das desigualdades sociais. (OLIVEIRA, 2019, s.p.).

A lógica de autorresponsabilização reproduz o discurso neoliberal em torno da formação de um indivíduo centrado nele mesmo, responsável por suas escolhas, pelo seu destino, desconsiderando todos os condicionantes sociais da vida individual. Além disso, a “pedagogia das competências”, perspectiva empresarial para a educação, desloca a escola “[...] do ensino centrado em saberes disciplinares para um ensino definido pela produção de competências

¹¹ Essa propaganda pode ser encontrada no canal do MEC no Youtube: <https://www.youtube.com/channel/UCn9sSXb1Pd3v6bszZRssJA>

verificáveis em situações e tarefas específicas e que visa a essa produção, que caracteriza a pedagogia das competências” (RAMOS, 2009, p. 301).

Esse alinhamento ao mercado implicou um retrocesso em relação à frágil, mas importante conquista do Ensino Médio Integrado, instituído e implementado na década de 2000 a partir do Governo de Luís Inácio Lula da Silva. Com sintetiza Ramos (2017, p. 44), a contrarreforma do ensino médio atinge frontalmente a concepção de Ensino Médio Integrado e possui as seguintes implicações:

[...] a redução da carga horária de formação geral para 1800 horas; a redução da formação em Ciências Humanas e Sociais pela não obrigatoriedade de Filosofia e Sociologia; a fragmentação de parte da carga horária (600 horas) em itinerários formativos; a separação da educação profissional da educação básica, pela transformação do primeiro em um dos itinerários formativos; o caráter “não escolar” conferido à educação profissional, dado que esta pode se realizar em instituições não escolares, seus professores prescindem de formação científica e pedagógica pelo dispositivo do “notório saber” e competências desenvolvidas em outras experiências podem ser reconhecidas e aproveitadas; a redução da carga horária da educação profissional como itinerário a 600 horas, contrariando o disposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DCNEPT); no caso específico da rede federal, a limitação do orçamento a 3.000 horas (ainda que não seja um dispositivo de lei), conta esta que sugere a possibilidade de cumprimento do máximo de carga horária prevista para os eixos tecnológicos nas DCNEPT (1200 horas, resultante da diferença entre as 3000 horas ISSN: 2594-4827 Educação Profissional e Tecnológica em Revista, v. 1, nº 1, 2017 – Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica 45 sustentáveis pelo orçamento e as 1800 horas destinadas a Base Nacional Curricular Comum, conforme a lei).

Dessa ampla crítica de Ramos, interessa-nos destacar alguns aspectos que possam nos ajudar a compreender ao lugar que ocupa o Ensino da Filosofia nas normatizações educacionais contemporâneas no Brasil. Ao fazer do trabalho um dos itinerários formativos, quebra-se a proposta do EMI de ter o trabalho como eixo ontológico do trabalho educativo. Para evidenciar esse fato, precisamos recuperar o que representou a proposição do EMI na história da educação brasileira. Como observam Ramos e Frigotto (2017, p. 47):

O que discutimos como integração seria pertinente para o ensino médio profissionalizante ou não. Isto é, nosso objetivo não era a formação de técnicos, mas a formação de pessoas que compreendam a realidade ao tempo em que possam atuar como profissionais. A presença da profissionalização no ensino médio seria compreendida, por um lado, como uma necessidade social e, por outro lado, como um meio pelo qual o trabalho, em seu sentido tanto ontológico quanto histórico, encontraria espaço na formação, dada a desvalorização conferida pelo pensamento dominante [...]. Assim, o que se defendia, primordialmente, era o ensino médio sob os princípios da ciência, da cultura e do trabalho, em que a profissionalização seja uma possibilidade.

O currículo integrado compreenderia o conhecimento básico-tecnológico-técnico como unidade (RAMOS; FRIGOTTO, 2017, p. 47).

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) pontuam que, sob inspiração marxista, a proposta de Ensino Médio Integrado representa uma travessia para a formação politécnica, por mais que eivada de limites histórico-políticos e conceituais.

Como travessia, a proposta brasileira de EMI buscou colocar limites à uma formação profissional como treinamento, mas, ao mesmo tempo, abraçou a profissionalização na medida em que ela foi vista como um limite e uma necessidade:

[...] ensino médio integrado é aquele possível e necessário em uma realidade conjunturalmente desfavorável - em que os filhos dos trabalhadores precisam obter uma profissão ainda no nível médio, não podendo adiar este projeto para o nível superior de ensino - mas que potencialize mudanças para, superando-se essa conjuntura, constituir-se em uma educação que contenha elementos de uma sociedade justa (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 44).

Assim, mesmo em suas fragilidades, o EMI se afirma em nome de uma formação humana ampla, tendo o trabalho como princípio educativo e não meramente emprego. Sobre isso, Frigotto (2018, p. 58) observa: “Este não é um aspecto menor, ao contrário, é central, pois os aparelhos de hegemonia têm inculcado a ideia à grande parte dos trabalhadores e a seus filhos de que conhecimentos gerais e básicos e disciplinas como história, sociologia, literatura e atividades culturais são perda de tempo”.

Não por acaso, esse foi o argumento do então Ministro da Educação José Mendonça Bezerra Filho na medida provisória que serviu de base para a lei 13.415/2017:

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. [...] Isso é reflexo de um modelo prejudicial que não favorece a aprendizagem e induz os estudantes a não desenvolverem suas habilidades e competências, pois são forçados a cursar, no mínimo, treze disciplinas obrigatórias que não são alinhadas ao mundo do trabalho, situação esta que, aliada a diversas outras medidas, esta proposta visa corrigir, sendo notória, portanto, a relevância da alteração legislativa (BRASIL, 2016).

Considera-se que uma formação ampla é um empecilho para a formação requerida pelo mercado. Em nome disso, esvazia-se o currículo escolar e se ratifica a dicotomia educação

profissionalizante para os filhos dos trabalhadores e uma formação propedêutica para as elites burguesas.

Com aspectos de esvaziamento na formação do ensino médio, remonta-se às políticas educacionais adotadas no contexto da ditadura militar-empresarial da década de 1970. Ao observarem as semelhanças existentes entre a lei nº 13.415/2017, elaborada após o golpe parlamentar de 2016 e a lei nº 5.692/1971 criada depois do Golpe Militar de 1964, Ponciano *et al.* (2019) chegam a afirmar que, com o Novo Ensino Médio, a educação dos jovens brasileiros de volta aos “anos de chumbo”.

Contudo, não se trata de uma repetição histórica. De fato, vive-se a tentativa de apagamento de direitos sociais conquistados, um desprezo cínico por conquistas obtidas nas últimas três décadas. Esse processo não tem sido harmonioso. Lutas têm sido empreendidas em vários âmbitos. Registra-se, por exemplo, que, na versão original da Medida Provisória do Ensino Médio (MP 746/2016), a obrigatoriedade das disciplinas de Artes e Educação Física se restringiam ao ensino infantil e fundamental, assim como o ensino de Filosofia e Sociologia era substituído pelo ensino opcional de Ciências Humanas. A reação de vários segmentos sociais a essa exclusão movimentou a Câmara dos Deputados que, por meio de emenda, votou favorável à obrigatoriedade desses conhecimentos no Ensino Médio. Porém, com as várias versões da BNCC, essa presença foi maquiada na medida em que esses conhecimentos foram diluídos em estudos e práticas (de caráter impreciso) e não aparecem em sua dignidade como matérias de ensino.

CONCLUSÃO

Como registramos na introdução desta dissertação, Alves (2002) buscou caracterizar o Ensino da Filosofia tendo em vista a história da educação brasileira. Especificamente quanto ao período de redemocratização (após os anos de 1980), esse autor fala de uma *presença controlada* da Filosofia no currículo escolar. Como essa análise foi feita bem no início dos anos 2000, consideramos que o esforço de Alves necessitava ser prolongado e aprofundado em relação à história recente do país. Assim se colocou a pergunta-problema de nossa pesquisa: na história da redemocratização do país, qual lugar ganha o ensino da Filosofia, tendo em vista o chamado “Novo Ensino Médio”, definido pela lei nº 13.415 de 2017 e pela Base Nacional Comum Curricular de 2018?

Nossos dados ratificam o campo hipotético adotado: a Filosofia ganhou, por definição das políticas educacionais, lugares distintos no currículo escolar a partir da chamada transição democrática. Depois de sua exclusão do currículo escolar em 1971, a Filosofia ainda permaneceu, por força legal, exilada do território escolar durante os primeiros 23 anos da redemocratização, mesmo em meio a pressões sociais que advogaram seu retorno. A sua presença legitimada pela normatização educacional brasileira só ocorreu em 2008, no segundo governo do Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva. Em menos de uma década, essa conquista sofreu um golpe com a contrarreforma do ensino médio via Lei nº 13.415/17 e com a BNCC.

Com a conversão da MP em Projeto de Lei de Conversão (PLV), incluiu-se a previsão de obrigatoriedade de estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia, a ser trazida pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) - (Brasil, 2017, art. 35-A, §2º). Desse modo, foi mantida a revogação do inciso IV, art. 36 (conforme redação da Lei nº 11.684/2008) que exigia o ensino obrigatório de filosofia e sociologia no ensino médio. Em seu lugar, veio essa nova previsão que utiliza de expressões (estudos e práticas) intencionalmente mais vagas e imprecisas do que os termos ensino e oferta, utilizados para os componentes curriculares obrigatórios (MACIEL, 2019, p. 4).

A redemocratização não rompeu com o movimento intermitente que tem sido a marca do Ensino da Filosofia na história da educação brasileira. De alguma maneira, a presença controlada que Alves sinalizara em relação à recente transição democrática brasileira se passa por uma “presença indefinida” da Filosofia no currículo escolar, mas que, no fundo, dissimula uma “ausência maquiada”. Sua condição indefinida na forma de “estudos e práticas” patenteia

uma nova forma de expulsão, maquiada pela defesa genérica da sua obrigatoriedade no Ensino Médio.

Se, por um lado, isso tem a ver com a dinâmica de construção da frágil democracia liberal brasileira, por outro, é necessário perceber que esse vínculo não é direto. A nosso ver, há camadas de mediação que precisamos escavar para compreender esse fenômeno. Em nosso esforço, destacamos apenas uma dessas mediações: a garantia legal da inserção da Filosofia como disciplina obrigatória do Ensino Médio se situa na disputa de projetos antagônicos de formação humana tendo em vista a escola. Nas brechas de ares mais progressistas, uma formação humana mais ampla ancorou a proposta de EMI. Nesse contexto, ampliou-se o currículo escolar tendo em vista as várias dimensões do fazer-se humano, e o conhecimento filosófico aparece como disciplina obrigatória.

A partir de 2016, em reação a algumas conquistas sociais, a democracia liberal brasileira revela sua face reacionária e totalitária. A epígrafe desta dissertação lembra que se a educação sozinha não modifica a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. As palavras de Freire mostram tanto o caráter determinado do trabalho educativo, como sua autonomia relativa e sua relevância para processos de transformação social. A classe dominante do país parece estar cônica dessa condição, pois, ao sinal de frágeis, mas impactantes alterações no Ensino Médio, não hesitou em incluir o Ensino Médio no pacote de reformas conservadoras após o impeachment de Dilma Rousseff.

O enxugamento do currículo escolar do Ensino Médio, como previsto na versão original da Medida Provisória, levantou várias reações negativas. Se, por um lado, o Parlamento foi sensível a esse movimento, por outro, o Executivo abraçou o clamor empresarial e reforçou a dicotomia formação geral e formação técnica.

Nesse contexto, o modelo de habilidades e competências representou a adequação do Ensino Médio às forças do mercado e o estreitamento da formação humana. Voltada para o “[...] processo de ajuste da formação às demandas do capital, a contrarreforma objetiva incidir, também, sobre a socialização ideológica da juventude, daí a tentativa de extinguir a formação em artes, sociologia, filosofia, expressões corporais” (LEHER; VITTORIA; MOTTA, 2017 p. 18-19).

Assim, apesar de sinalizar preocupações com a formação humana e com a cidadania, as normativas que embasam o “Novo Ensino Médio” trazem, nas suas entrelinhas, uma “espécie” de currículo oculto que torna a educação pública subserviente aos interesses do

capital. As propagandas do MEC no canal do *Youtube* iniciam com a fala: *Novo ensino médio: quem conhece aprova!* A nosso ver, é pelo desconhecimento que se constrói a aceitação dessa contrarreforma.

Como se observa, ao invés de discutir que Filosofia interessa à escola, o debate é represado em seu momento inicial e recua um passo: a quem interessa a presença da Filosofia como matéria obrigatória no Ensino Médio? Observamos novamente que a compreensão de Filosofia e seu tratamento pedagógico não entra na agenda de debate, pois a sua obrigatoriedade (com respaldo legal) na forma de matéria de ensino já é vista como indício de materialização, no currículo escolar, de uma perspectiva ampla de formação humana e, por isso, de aproximação com uma democracia substantiva.

Contra o caráter formal da democracia liberal-burguesa, Mészáros (2015, p. 23) defende: precisamos “da igualdade de direitos não só inscrita na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão; nós a queremos em nosso meio, sob o telhado de nossas casas” (MÉSZÁROS, 2015, p. 23). A classe dominante brasileira sabe identificar os germens dessa luta nos vários âmbitos sociais. A inserção ou não da Filosofia no Ensino Médio é apenas a ponta desse fenômeno.

Mas, como afirma Lemos (2021), se, por um lado, as conquistas dentro da democracia formal que se materializam em normativas nacionais não são fixas; por outros, seus retrocessos também não possuem caráter permanente e, assim, não estão isentos de disputas.

REFERÊNCIAS

- ABDALLA, Maurício. **Como ensinar Filosofia? O desafio do filósofo-educador**. 1ed. São Paulo: Mercury Novo tempo, 2009.
- AGUIAR, Márcia Angela da Silva. Reformas conservadoras e a “nova educação”: orientações hegemônicas no MEC e no CNE. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 40, p. 1-24, 2019.
- ALVARENGA, Cléia Brandão. Sem Título. [Entrevista cedida a] Fátima Schinini. In: **Ministério da Educação** (MEC). 20 de fevereiro de 2009. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/filosofia-e-sociologia-no-ensino-medio>>. Acesso em: 11 março 2021.
- ALVES, Dalton José. **A Filosofia no ensino médio: ambiguidades e contradições na LDB**. Campinas: Autores Associados, 2002.
- _____. **O espaço da Filosofia no currículo do ensino médio a partir da nova LDB (Lei n 9.394/96): análise e reflexões**. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas - SP, 2000. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/252324/1/Alves_DaltonJose_M.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2019.
- _____. A Filosofia como matéria de ensino: história e questões metodológicas. **Publicatio UEPG: Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes**, Ponta Grossa, v. 17, n. 2, p. 177-187, dez. 2009. Disponível em: <<https://www.revistas.uepg.br/index.php/sociais/article/view/2884/2169>>. Acesso em 19 de abril de 2020.
- _____. O ensino de Filosofia nos anos de repressão pós 1964. **Ensaios Filosóficos**, Volume X – Dezembro de 2014. Disponível em: <http://www.ensaiosfilosoficos.com.br/Artigos/Artigo10/ALVES_D_O_ensino_de_filosofia_nos_anos_de_repressao_pos_1964.pdf>. Acesso em 12 de abril de 2019.
- APPLE, Michael W. **Relevance and curriculum: A Study in Phenomenological Sociology of Knowledge**. New York: Teachers College Columbia University, 1970.
- _____. **Política cultural e educação**. São Paulo: Cortez, 2000.
- _____. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. 2 ed. rev. e atual. São Paulo: Moderna, 2001.
- BALD, Volnei André, FASSINI, Edí. **Reforma do ensino médio: resgate histórico e análise de posicionamentos a respeito da Lei n° 13.415 por meio da revisão de literatura**. 2017. Disponível em: <<https://univates.br/bdu/handle/10737/1868>>. Acesso em 12 de abril de 2019.
- BARROS, José D’Assunção. A revisão bibliográfica – uma dimensão fundamental para o planejamento da pesquisa. **Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**, Juiz de Fora, v. 11, n. 2, jul./dez. 2009.

BARTHES, Roland. **Criticism and Truth**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1987. Disponível em: < https://www.sas.upenn.edu/~cavitch/pdf-library/Barthes_Criticism_and_Truth.pdf>. Acesso em 20 de janeiro de 2022.

BASSI, Camilo, CODES, Ana Luiza de Machado, ARAÚJO, Herton Ellery. O que muda com a reforma do ensino médio: conhecendo suas alterações, o debate e as lacunas. Nota Técnica. In: **INPEA**. 2017. Disponível em: < <http://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/8033>>. Acesso em 15 de maio de 2019.

BITTAR: **CEB/CNB**. nº 5.053/2009

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (1ª versão BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2015. Disponível em:< [BNCC-APRESENTACAO.pdf \(mec.gov.br\)](#)>. Acesso em: 23 de novembro de 2021.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (2ª versão BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2016. Disponível em: <<portal.mec.gov.br/docman/maio-2016-pdf/40791-bncc-proposta-preliminar-segunda-versao-pdf/file>>. Acesso em: 23 de novembro de 2021.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (3ª versão BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: <[BNCC EI EF 110518 versaofinal site.pdf \(mec.gov.br\)](#)>. Acesso em: 23 de novembro de 2021.

BRASIL. Lei de 15 de outubro de 1827. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html>. Acesso em 10 de outubro de 2020.

BRASIL. Decreto 11.530, de 18 de março de 1915. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-11530-18-marco-1915-522019-republicacao-97760-pe.html>>. Acesso em: 10 março 2021.

BRASIL. Decreto nº 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/D16782aimpressao.htm>. Acesso em: 10 março 2021.

BRASIL. Lei nº 4.024, promulgada em 20 de dezembro de 1961. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>.

BRASIL. Decreto nº 62.937 de 1968. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-62937-2-julho-1968-404810-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 10 março 2021.

BRASIL. Lei nº 5.692 de 1971. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 10 março 2021.

BRASIL. Lei n. 13.415/2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm>. Acesso em: 12 março 2021.

BRASIL, Secretaria de Imprensa. Discurso do Presidente da República em exercício, José Alencar, na cerimônia de sanção da Lei que institui o ensino de Filosofia e Sociologia no Ensino Médio Palácio do Planalto, 02 de junho de 2008. Disponível em: <<http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes/luiz-inacio-lula-da-silva/vice-presidente/discursos-vice-presidente/2o-mandato/02-06-2008-discurso-do-presidente-da-republica-em-exercicio-jose-alencar-na-cerimonia-de-sancao-da-lei-que-institui-o-ensino-de-filosofia-e-sociologia-no-ensino-medio>>.

BOMENY, Helena. Novos talentos, vícios antigos: os renovadores e a política educacional. **Estudos Históricos - Os anos 20**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 11, p. 24-39, 1993. Disponível em: <http://cpdoc.fgv.br/producao_intelectual/arq/440.pdf> . Acesso em: 10 março 2021.

BOSI, Alfredo. Cultura Brasileira. In: MENDES, D. T. (Coord.). **Filosofia da educação brasileira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.

CALDAS, Luiz Américo Menezes, VAZ, Marta Rosane Taras. Michael Apple: as contribuições para a análise de políticas de currículo. **Espaço do currículo**. v. 9, n. 1, p. 149 – 157, jan./abr. 2016.

CANO, Wilson. Da década de 1920 à de 1930: transição rumo à crise e à industrialização no Brasil. *Economia*, Brasília, v. 13, n. 3b, p. 897-916, set./dez. 2012. Disponível em: http://www.anpec.org.br/revista/vol13/vol13n3bp897_916.pdf. Acesso em: 7 abr. 2021.

CARMINATI, Celso João. O Estatuto da Filosofia no Ensino Secundário no Brasil. **Philosophica**, Lisboa, n. 36, p. 159-180, 2010.

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

CASIMIRO, Ana Palmira Bittencourt Santos. Igreja, educação e escravidão no Brasil Colonial. **Revista Politeia: História e Sociedade**, Vitória da Conquista, v. 7. n. 1, p. 85-102, 2007. Disponível em: <<http://periodicos.uesb.br/index.php/politeia/issue/view/22>>.

CEPPAS, Felipe et al. O ensino da filosofia no Brasil: um mapa das condições atuais. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 24, n. 64, p. 257-284, set./dez. 2004. CNE/CEB Nº: 13/2010

CNE/CEB. n° 4/2010. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/Downloads/ccs/concurso_2013/PDFs/resol_federal_04_14.pdf> Acesso em: 9 jun. 2020.

CNE/CEB. Nº 13/2010. Disponível em: <Parecer CNE/CEB nº 13/2010, aprovado em 4 de agosto de 2010>. Acesso em: 9 jun. 2020.

CORREA, Leticia Maria Passos. Ensino de filosofia no colégio municipal pelotense: uma análise histórica e crítica da disciplina de filosofia de 1960 a 2008. Dissertação de mestrado. UFPEL. 2012. Disponível em: <<http://guaiaca.ufpel.edu.br/handle/123456789/1606>>. Acesso em 10 de abril de 2019.

CRAVO, Gustavo, REIS, Jayme. A Defesa Pública Da Sociologia Por Cientistas Sociais E Da Filosofia Por Filósofos Durante A Tramitação Da Medida Provisória 746/2016. In: **Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais**. V.1, nº2, jun/dez 2017. Disponível em: <<https://cabecs.com.br/index.php/cabecs/article/view/72>>. Acesso em 20 de maio de 2019.

DUTRA, Jorge da Cunha, DEL PINO, Mauro Augusto Burkert. Resgate histórico do ensino de Filosofia nas escolas brasileiras: do século XVI ao século XXI. *InterMeio*: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, v. 16, n. 31, p.85-93, 2010.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. A contrarreforma do ensino médio no contexto da nova ordem e progresso. *Educ. Soc.* [online]. 2017, v. 38, n. 139, p. 293-308. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302017000200293&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 21 ago. 2019.

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. *Estudos Avançados*, v. 32 n. 93. São Paulo, maio/ago. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142018000200025>. Acesso em: 22 ago. 2019.

FRAGA, Vitor Martins. **Educação política popular na transição democrática no Brasil: anos 1978-1989**. Tese de Doutorado. UFF. 2013. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1021585>. Acesso em 16 de abril de 2019.

FREIRE, Paulo. _____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. Apresentação de Ana Maria Araújo Freire. Carta-prefácio de Balduino A. Andreola. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Projeto societário, ensino médio integrado e educação profissional: o paradoxo da falta e sobra de jovens qualificados. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018, p. 41-62.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo, Cortez, 2005.

GALLO, Silvio. Governamentalidade democrática e ensino de filosofia no Brasil contemporâneo. *Cadernos de pesquisa*. v. 42 n. 145 p. 48-65 jan./abr. 2012. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000100005>>. Acesso em: 13 out. 2019.

HEATH, Edward. **The course of my life: my autobiography**. Londres: Hodder & Stoughton, 1998.

HORN, Geraldo Balduino, MACHADO, Alexsander. A reforma do ensino médio no discurso neoliberal da liberdade e da qualidade da educação. *Jornal de Políticas Educacionais*, v. 12, 2018. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/61057>>. Acesso em 15 de maio de 2019.

LEHER, R.; VITTORIA, P.; MOTTA, V. Educação e mercantilização em meio à tormenta político-econômica do Brasil. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, v. 9, n. 1, p. 14-24, 2017.

LEMOS, Cilésia. **Políticas educacionais de gênero na história recente da democracia brasileira: avanços, limites e (des)continuidades**. 2021, 302 f. Dissertação (mestrado em educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória, 2021.

LINDBERG, Christian. **O ensino de Filosofia e a reforma educacional: o que fazer?**. 2019. Disponível em: <<http://anpof.org/portal/index.php/en/comunidade/coluna-anpof/2052-o-ensino-de-filosofia-e-a-reforma-educacional-o-que-fazer>>. Acesso em: 12 março 2021.

MACIEL, Caroline Stéphanie Francis dos Santos. Uma Avaliação da Lei n. 13.415/17 a partir da Logística e das Metas do PNE. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84925, 2019.

MAINARDES, Jefferson. A pesquisa no campo da política educacional: perspectivas teórico-epistemológicas e o lugar do pluralismo. **Revista Brasileira de Educação** [online] 2018. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27554785022>>. Acesso em: 1 jul. 2019.

MANNHEIM, Karl. (1936) *Ideology and Utopia*. New York: Harcourt, Brace and World, Inc. Apud Apple, Michael (1970) **Relevance and Curriculum: A Study in Phenomenological Sociology of Knowledge**. New York: Teachers College Columbia University.

MARX, Karl. **O 18 Brumário de Luís Bonaparte**. Tradução de Leandro Konder. 4. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

MAZAI, Noberto; RIBAS, Maria Alice Coelho. Trajetória do ensino de Filosofia no Brasil. **Disciplinarum Scientia**. Série: Ciências Sociais e Humanas, Santa Maria, v. 2, n. 1, p. 1-13, 2001.

MENDES, Ademir Aparecido P. **A construção do lugar da filosofia no currículo do ensino médio: análise a partir da compreensão dos professores de filosofia da escola pública paranaense**. Curitiba, 2008. Mestrado em educação – Universidade federal do Paraná / UFPR) 2008.

MENEZES, Antonio Basílio Novaes T.; SILVA, Roberto R. A reforma do ensino médio brasileiro e o lugar da filosofia na Lei 13.415/17. **Saberes: Revista interdisciplinar de Filosofia e Educação**, v. 18, n. 2, 22 set. 2018.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. 2. Ed. São Paulo: Boitempo, 2006.

_____. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. Tradução de Paulo Cezar Castanheira, Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2011.

_____. **A montanha que devemos conquistar: reflexões acerca do Estado**. Tradução de Maria Izabel Lagoa. São Paulo: Boitempo, 2015.

MONTEIRO, Maria Fernanda Alves Garcia; PEQUIN, Bento Salvio; TEIXEIRA, Gilson Ruy Monteiro. A filosofia na escola secundária brasileira: breve reflexão histórica de um movimento intermitente (1837-2008). **Saberes em perspectiva**, Jequié, v. 4, n. 9, p. 54-70, maio/ago. 2014.

NETO, Armando Quillici. O ensino da filosofia no período da reforma pombalina e suas consequências na formação cultural do homem brasileiro: breve reflexão. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 27, p. 29 –37, 2007. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4999/art03_27.pdf> . Acesso em: 10 março 2021.

NOMA, Amélia; KOEPEL, Eliana Claudia Navarro; CHILANTE, Ednéia Fátima Navarro. Trabalho e educação em documentos de políticas educacionais. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, p. 65-82, ago. 2010 Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639751/7316>>. Acesso em: 2 maio 2020.

OLIVEIRA, Idézio Machado de. **A filosofia no ensino médio**: realidade e desafios nas escolas públicas da região de Araranguá – SC. Dissertação (mestrado). Florianópolis, 2013. 150f.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. O objetivo da reforma do ensino médio é reproduzir a exclusão social. Entrevistadora: Beatriz Mota (com contribuição de André Antunes) - **EPSJV/Fiocruz**, 12/04/2019. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/entrevista/o-objetivo-da-reforma-do-ensino-medio-e-reproduzir-a-exclusao-social>. Acesso em: 6 mar. 2022.

OLIVEIRA, Loryne Viana. Um excuro sobre as categorias educação e trabalho no Pensamento de István Mészáros: contribuições para a educação profissional. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnologia**, v. 2, 2020.

PALMA FILHO, João Cardoso. A República e a Educação no Brasil: Primeira República (1889-1930). In: **Pedagogia Cidadã – Cadernos de Formação – História da Educação**. 3. ed. São Paulo: PROGRAD/ UNESP/ Santa Clara Editora, 2005. p. 49-60. Texto utilizado: Disponível em: <<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/106/3/01d06t04.pdf>> Acesso em: 10 março 2021.

PONCIANO, Jéssica Kurak. A “Base Nacional Comum Curricular” e a lei nº 13.415/2017: educação dos jovens brasileiros de volta aos “anos de chumbo”. **Educação**, Santa Maria, [S. l.], v. 44, p. e39/ 1–22, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/35824>> . Acesso em: 8 mar. 2022.

RAMOS, Marise N. Ensino Médio Integrado: lutas históricas e resistências em tempos de Regressão. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 1, n. 1, p. 27-49, 2017.

RAMOS, Marise N.; FRIGOTTO, Gaudêncio. 'Resistir é preciso, fazer não é preciso': as contrarreformas do ensino médio no Brasil. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, Vitória, v. 19, n. 46, p. 26-47, 2017.

RAMOS, Flávia Regina Oliveira, HEINSFELD, Bruna Damiana de Sá Solón. Reforma Do Ensino Médio De 2017 (Lei Nº 13.415/2017): Um Estímulo À Visão Utilitarista Do Conhecimento. **Rev. Educere**. ISSN 2176-1396. 2017. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24107_11975.pdf>. Acesso em 14 de maio de 2019.

RODRIGUES, Zita Ana Lago. O ensino de Filosofia no Brasil no contexto das políticas educacionais contemporâneas em suas determinações legais e paradigmáticas. Dossiê Filosofia e Ensino. **Educ. rev.** Nº 46, Dezembro de 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010440602012000400006&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em 10 de abril de 2019.

SANTOS, Florinda. As Políticas educacionais para o Ensino Médio no currículo do Estado do Paraná: uma análise histórica da inserção da disciplina de filosofia. Ponta Grossa, 2007. Dissertação (Mestrado), 169p. Disponível em: <<https://tede2.uepg.br/jspui/bitstream/prefix/1257/1/FlorindaSantos.pdf>> . Acesso em 09 de maio de 2019.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 152, 2007.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2011.

_____. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 19ª edição. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2013.

_____. **A lei da educação: LDB: trajetória, limites e perspectivas**. 13. ed. rev. atual. e ampl. - Campinas: Autores Associados, 2016. Reimpressão 2019.

_____. Política educacional no Brasil após a ditadura militar. **Rev. HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 18, n. 2 [76], p. 291-304, abr./jun. 2018.

SEDU. Currículo Base Comum. Disponível em: <<https://sedu.es.gov.br/curriculo-base-darede-estadual>>. Acesso em: 25 maio 2018.

SILVA, Maria José Lopes. Um aspecto da função ideológica da escola: o currículo oculto. **Boletim Técnico do SENAC**. v. 22, n.2, maio/agosto 1996. Disponível em: <https://www.oei.es/historico/na2003.htm>. Acesso em 02 de janeiro de 2022.

SILVA, Monica Ribeiro da. A BNCC Da Reforma Do Ensino Médio: O Resgate De Um Empoeirado Discurso. **Palavra Aberta Rev. Educ.** v. 34, 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edur/a/V3cqZ8tBtT3Jvts7JdhxxZk/?lang=pt>> . Acesso em 15 de maio de 2019.

SILVA, Roberto Ribeiro. Educação e espaço público em Hannah Arendt: uma trama conceitual político-filosófica face a Lei nº 13.415/17, que retirou a obrigatoriedade da disciplina de Filosofia. **Research, Society and Development**, v. 7, n. 9, p. 01-14, 2018. ISSN 2525-3409. Disponível em:<<https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/395/311>>. Acesso em 15 de maio de 2019.

_____. **A Filosofia negada no ensino médio brasileiro: as implicações da Lei nº 13.415/17 às futuras gerações**. 2019. 122f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria ou um planetário de erro: uma crítica ao pensamento de Althusser**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981. p. 47-62.

ZIMMERMANN, **BRASIL**. Projeto de lei nº 3.178/97, 1997. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=AE3C43826A98BC49100A97B7734B5C96.node2?codteor=1130709&filename=Avulso+-PL+3178/1997>. Acesso em 28 de agosto de 2019.

VALVERDE, Antonio José Romeira, ESTEVES, Anderson Alves. O Movimento Pendular Da Disciplina Filosofia No Ensino Médio. **Revista Eletrônica de Filosofia**. Vol. 12, nº. 2, julho-dezembro, 2015, p. 268-281. Disponível em:<<https://pesquisa-eaesp.fgv.br/sites/gvpesquisa.fgv.br/files/arquivos/26497-69294-2-pb.pdf>>. Acesso em: 12 de maio de 2019.

Citações de matérias de jornais sem autor.

BOM dia Brasil entrevista Dilma Rousseff – primeiro bloco. **Globoplay**. 22 de set. 2014. Disponível em: <<https://globoplay.globo.com/v/3645043/>>. Acesso em 18 de dez. 2021.

BOM dia Brasil entrevista Dilma Rousseff – segundo bloco. **Globoplay**. 22 de set. 2014. Disponível em<<https://globoplay.globo.com/v/3645054/?s=0s>>. Acesso em 18 de dez. 2021.

FHC DEVE vetar sociologia no ensino médio. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 20 set. 2001. Seção Cotidiano/ Educação. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff2009200122.htm>. Acesso em: 20 dez. 2021.

PRESIDENTE veta projeto que impõe aulas de filosofia e de sociologia. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 10 out. 2001. Seção Cotidiano. Disponível em. Acesso em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff1010200113.htm>. 20 dez. 2021.