



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Adão Luciano Machado Gonçalves

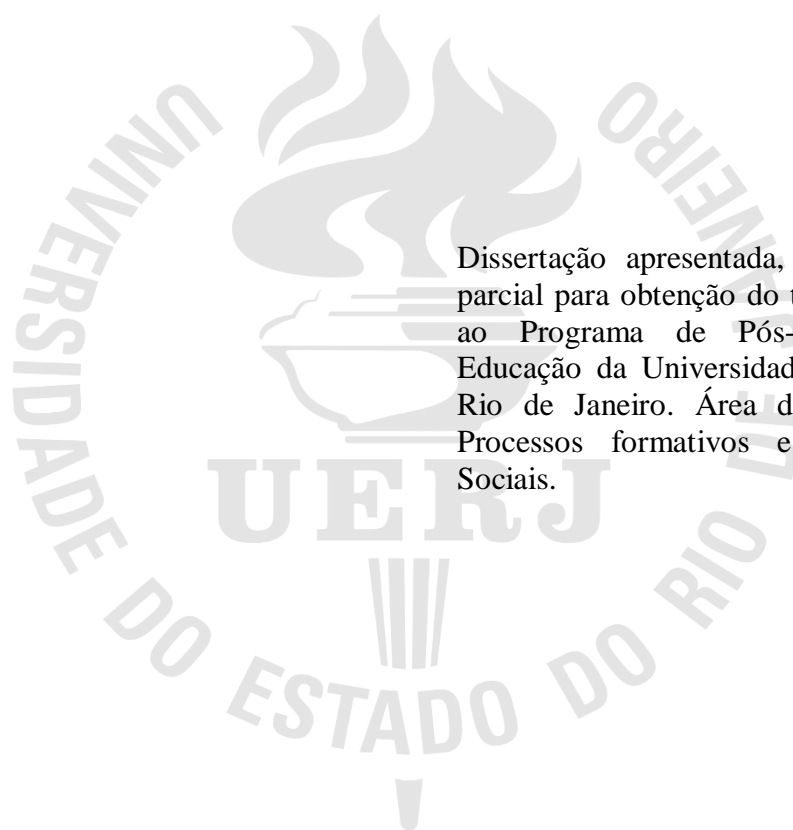
**A Filosofia na e da reforma do novo ensino médio como expressão da  
dualidade reificada**

São Gonçalo

2019

Adão Luciano Machado Gonçalves

**A Filosofia na e da reforma do novo ensino médio como expressão da dualidade  
reificada**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Processos formativos e Desigualdades Sociais.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dra. Marcia Soares de Alvarenga

São Gonçalo

2019

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D

G635 Gonçalves, Adão Luciano Machado.  
A Filosofia na e da reforma do novo ensino médio como expressão da  
dualidade reificada / Adão Luciano Machado Gonçalves. – 2019.  
122f.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Marcia Soares de Alvarenga.  
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. Reforma do ensino – Brasil – Teses. 2. Ensino médio – Brasil – Teses.  
3. Filosofia – Estudo e ensino – Teses. I. Alvarenga, Marcia Soares de. II.  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de  
Professores. III. Título.

CRB-7 4994 CDU 37.014.3(81)

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta  
dissertação, desde que citada a fonte.

---

Assinatura

---

Data

Adão Luciano Machado Gonçalves

**A Filosofia na e da reforma do novo ensino médio como expressão da dualidade  
reificada**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Processos formativos e Desigualdades Sociais.

Aprovada em 03 de abril de 2019.

Banca Examinadora:

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Marcia Soares de Alvarenga (Orientadora)  
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

---

Prof. Dr. Luiz Fernando Conde Sangenis  
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Andréa Rosana Fetzner  
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Maria da Conceição Calmon Arruda  
Programa de Pós-Graduação em Educação – UERJ

São Gonçalo

2019

## AGRADECIMENTOS

À Deus.

À minha família.

À minha esposa, Elaine Oliveira de Araújo, que é destinatária de meu maior agradecimento, pois foi quem esteve sempre ao meu lado me apoiando para que eu conseguisse seguir na trajetória da realização deste sonho, mesmo diante de adversidades de todas as ordens. Nosso amor suportou momentos e situações difíceis nesse percurso, por isso aqui materializo minha gratidão.

À minha professora e orientadora, Marcia Soares de Alvarenga, que com carinho fraternal indicou-me o caminho a ser trilhado. Sempre se preocupou e me respeitou como pessoa entendendo as dificuldades que surgiam. Agradeço pelas palavras e gestos de conforto quando eu precisava. Penso que a dimensão dialógica com todas as suas implicações estão bem representadas por essa incrível educadora. Com sua dedicada orientação acredito ter avançado um pouco mais nessa árdua e gratificante empreitada que é o conhecimento.

Às professoras Dra. Andréa Rosana Fetzner, Dra. Maria da Conceição Calmon Arruda e Prof. Dr. Luiz Fernando Conde Sangenis, por terem aceitado compor essa Banca e pela disposição fraternal com a qual sugeriram melhorias no texto.

Aos professores e técnicos da UERJ que sempre me trataram bem e com muito respeito. Passei pela UERJ em um momento complicado, em meio a greves, sem recursos, sem pessoal. Mas ficou claro para mim que todos os servidores e estudantes tratam a UERJ como um patrimônio cultural/intelectual que precisa ser defendido e preservado, pois serve àqueles que mais precisam. A UERJ resiste.

Aos colegas do Mestrado, agradeço a convivência e os laços de amizade e solidariedade criados. Sou muito grato por tê-los conhecido e espero ainda poder encontrá-los em outras ocasiões.

Em nome do diretor geral do *campus* Avançado de Diamantino professor Jandilson Vitor e do Diretor de Ensino professor Leandro Dias Curvo, agradeço a todos os docentes participantes, que tão gentilmente colaboraram com esta pesquisa. É uma grande satisfação trabalhar com todos vocês.

Ao Convênio IFMT/UERJ que possibilitou a minha participação nesse programa. Que outras parcerias sejam firmadas.

[...] os filósofos se limitaram a interpretar o mundo de diferentes maneiras; mas o que importa é transformá-lo.

*MARX; ENGELS*

## RESUMO

GONÇALVES, Adão Luciano Machado. *A Filosofia na e da reforma do novo ensino médio como expressão da dualidade reificada*. 2019. 122f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2019.

A presente dissertação tem por objeto a Lei n. 13.415/2017, problematizando os sentidos da Filosofia na reorganização do currículo nesta última etapa da Educação Básica, contextualizando-a nos marcos do neoliberalismo. A pesquisa partiu das principais questões: Em quais aspectos a reforma do ensino médio atualiza a dualidade escolar no Brasil? Qual a possibilidade de contribuição do ensino da Filosofia para um projeto pedagógico na perspectiva da formação integral? Quais as possíveis repercussões da reforma do ensino médio para o *campus* Avançado do IFMT em Diamantino? Os objetivos da pesquisa foram: contextualizar a reforma do ensino médio no âmbito da atual crise político-institucional do Brasil destacando o projeto societário que a subsidia; identificar a presença da dualidade escolar como componente estrutural nas reformas para a Educação no período de 1970 a 2017; analisar possíveis efeitos da não obrigatoriedade do ensino de filosofia no âmbito da referida reforma em suas implicações para o *campus* Avançado do IFMT em Diamantino. A fundamentação teórico-metológica da pesquisa se orienta pela perspectiva do materialismo histórico dialético em diálogo com autores que contribuem para a relação entre Estado, educação e sociedade. Afim de procedermos nossa investigação recorreremos a análise de fontes bibliográfica e documental. Concluímos que a Filosofia contribui para a formação de sujeitos críticos/reflexivos que o seu não-lugar nos documentos analisados e nas vozes dos professores do *Campus* Diamantino faz parte de um projeto societário de formação para a subalternização e formação de precariado destituídos de direitos para a (re)produção da vida digna.

Palavras-chave: Reforma do ensino médio. Lei n. 13.415/2017. Filosofia e educação.

## RESUMEN

GONÇALVES, Adão Luciano Machado. *La Filosofía en la reforma de la nueva enseñanza media como expresión de la dualidad reificada*. 2019. 122f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2019.

La presente disertación tiene por objeto la Ley nº 13.415/2017, problematizando los sentidos de la Filosofía en la reorganización del currículo en esta última etapa de la Educación Básica, contextualizándola en los marcos del neoliberalismo. La investigación partió de las principales cuestiones: En qué aspectos la reforma de la enseñanza media actualiza la dualidad escolar en Brasil? Cuál es la posibilidad de contribución de la enseñanza de la Filosofía a un proyecto pedagógico en la perspectiva de la formación integral? Cuáles son las posibles repercusiones de la reforma de la enseñanza media para el campus Avanzado del IFMT en Diamantino? Los objetivos de la investigación fueron: contextualizar la reforma de la enseñanza media en el marco de la actual crisis político-institucional de Brasil destacando el proyecto societario que la subsidia; identificar la presencia de la dualidad escolar como componente estructural en las reformas para la Educación en el período de 1970 a 2017; analizar posibles efectos de la no obligatoriedad de la enseñanza de filosofía en el marco de dicha reforma en sus implicaciones para el campus Avanzado del IFMT en Diamantino. La fundamentación teórico-metodológica de la investigación se orienta por la perspectiva del materialismo histórico dialéctico en diálogo con autores que contribuyen a la relación entre Estado, educación y sociedad. A fin de proceder a nuestra investigación recurriremos al análisis de fuentes bibliográfica y documental. Concluimos que la Filosofía contribuye a la formación de sujetos críticos/reflexivos que su ‘no-lugar’ en los documentos analizados y en las voces de los profesores del Campus Diamantino forma parte de un proyecto societario de formación para la subalternización y formación de precariado destituidos de derechos para la (re)producción de la vida digna.

Palabras clave: Reforma de la enseñanza media. Ley nº 13.415/2017. Filosofía y Educación.



## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Dissertações e teses .....	22
Quadro 2 – Princípios da Dialética .....	29
Quadro 3 – Resumo das categoria analíticas do Método Materialista Histórico Dialético.....	32
Quadro 4 – Contexto sócio-histórico propício para aplicação de preceitos neoliberais .....	41
Figura 1 – Mapa da Distribuição da rede federal pelo país .....	93
Figura 2 – Mapa territorial da distribuição dos campi do IFMT .....	94
Gráfico 1 – Percentual de professores e professoras .....	98
Gráfico 2 – Pergunta número 1 do questionário .....	99

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AbdC	Associação Brasileira de Currículo
ANFOP	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
BNDES	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DMT	Diamantino
EBTT	Ensino Básico Técnico Tecnológico
EC	Emenda Constitucional
EM	Ensino Médio
FFP	Faculdade de Formação de Professores
FHC	Fernando Henrique Cardozo
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IF	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
IFMT	Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Mato Grosso
JK	Juscelino Kubitschek
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MHD	Materialismo Histórico Dialético
MP	Medida Provisória
NTE	Núcleo de Tecnologia Educacional
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OSBP	Organização Social e Política brasileira

PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PROGETEC	Professor Gerenciador de Tecnologias Educacionais e recursos midiáticos
PUC	Pontifícia Universidade Católica
STE	Sala de Tecnologia Educacional
UCDB	Universidade Católica Dom Bosco
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UNPD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
UPF	Univesidade de Passo Fundo

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO: A CONSTRUÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA E SEUS OBJETIVOS</b> .....	12
1	<b>REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO</b> .....	22
1.1	<b>Revisão de Literatura</b> .....	22
1.2	<b>Percurso Teórico-Metodológico</b> .....	25
1.3	<b>A Educação como política pública e como prática social</b> .....	33
1.4	<b>A pesquisa quantitativa, qualitativa e documental em educação</b> .....	36
1.5	<b>As políticas sociais e a educação no contexto do Neoliberalismo</b> .....	40
2	<b>O VAI E VEM DA FILOSOFIA NA DUALIDADE ESCOLAR BRASILEIRA: REFORMAS DO ENSINO MÉDIO - DA LEI 5.692/1971 A 13.415/2017</b> .....	51
2.1	<b>Aspectos da Dualidade Educacional e suas consequências</b> .....	51
2.2	<b>A Intermitência da Filosofia nas reformas</b> .....	53
2.3	<b>Concepção ideológica expressa na exposição de Motivos da MP 746: Sai a Filosofia se reifica o dualismo</b> .....	58
2.4	<b>A Lei n. 13.415/2017 engodos, dualismo e retrocessos</b> .....	64
3	<b>FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO: CONTRIBUIÇÕES DE GRAMSCI PARA UMA FORMAÇÃO INTEGRAL</b> .....	74
3.1	<b>Possibilidades de abordagens da Filosofia para o Ensino Médio</b> .....	74
3.2	<b>Gramsci: Escola unitária, formação integral, filosofia da práxis</b> .....	79
4	<b>A LEI N. 13.415/2017 NA CONCEPÇÃO DOS PROFESSORES DO IFMT CAMPUS AVANÇADO DE DIAMANTINO</b> .....	92
4.1	<b>Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia</b> .....	92
4.2	<b>Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso</b> .....	93
4.3	<b>IFMT <i>Campus</i> Avançado de Diamantino</b> .....	96

4.4	<b>A reforma do Ensino Médio nas perspectivas dos professores do IFMT</b>	
	<b>DMT</b> .....	97
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	108
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	112
	<b>APÊNDICE A</b> – Questionário da Pesquisa .....	121
	<b>APÊNDICE B</b> – Termo de consentimento livre e esclarecido – questionário ...	122

## **INTRODUÇÃO: A CONSTRUÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA E SEUS OBJETIVOS**

Em 22 de setembro de 2016, menos de um mês após a conclusão de uma etapa do golpe jurídico-midiático-parlamentar que usurpou o mandato legítimo da presidenta Dilma Rousseff, por meio, de um polêmico processo de impeachment, foi emitida pelo governo federal uma Medida Provisória (MP) de número 746 com texto de autoria do Ministério da Educação (MEC), na pessoa do então Ministro Mendonça Filho<sup>1</sup>, propondo:

Alteração da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, para dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio, ampliar progressivamente a jornada escolar deste nível de ensino e criar a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2016, p. 1).

O argumento apresentado pelo Ministro para justificar a necessidade de alteração da lei, sustenta que o Ensino Médio<sup>2</sup> nos últimos vinte anos não conseguiu realizar os objetivos estabelecidos pela LDB:

A LDB, criada em 1996, incluiu o ensino médio como parte da educação básica. Ao longo destes 20 anos, uma série de medidas foram adotadas para esta etapa de ensino, no entanto, a sua função social, prevista no art. 35, não atingiu os resultados previstos. O referido artigo prevê que o ensino médio deverá consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, bem como formar indivíduos autônomos, capazes de intervir e transformar a realidade. Todavia, nota-se um descompasso entre os objetivos propostos por esta etapa e o jovem que ela efetivamente forma (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2016, p. 1).

Segundo o Ministro isto ocorreu devido aos seguintes motivos:

As Diretrizes Curriculares do Ensino Médio, criadas em 1998 e alteradas em 2012, permitem a possibilidade de diversificar 20% do currículo, mas os Sistemas Estaduais de Ensino não conseguiram propor alternativa de diversificação, uma vez que a legislação vigente obriga o aluno a cursar treze disciplinas. [...] Atualmente o ensino médio possui um currículo extenso, superficial e fragmentado, que não dialoga com a juventude, com o setor produtivo, tampouco com as demandas do século XXI. Uma pesquisa realizada pelo Centro Brasileiro de Análise e Planejamento – Cebrap, com o apoio da Fundação Victor Civita – FVC, evidenciou que os jovens de baixa renda não veem sentido no que a escola ensina (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2016, p. 1).

---

<sup>1</sup> José Mendonça Bezerra Filho foi empossado como Ministro da Educação em 13 de Maio de 2016. Estava em seu terceiro mandato como Deputado Federal pelo partido Democratas (DEM). Possui formação voltada para Administração de empresas e em sua trajetória política não apresenta vínculos mais estreitos com os setores/segmentos da Educação.

<sup>2</sup> Doravante indicado pela sigla EM.

No dia 16 de fevereiro de 2017 a MP 746 foi convertida na Lei nº 13.415/2017 com profundas implicações para a educação pública brasileira, afetando também, a oferta do ensino de Filosofia, que ocorria desde 2008 sob a forma de disciplina obrigatória na grade curricular do Ensino Médio, e passará a ter destino incerto com essas mudanças, o que será discutida mais a frente.

Desde que foi anunciada, na forma de MP até sua conversão em Lei, a Reforma tem sido debatida no campo da educação, provocando repercussões e várias críticas, conforme sinalizam posicionamentos públicos de entidades acadêmicas, tais como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Associação Nacional de Formação de professores (ANFOPE), Associação Brasileira de Currículo (ABdC) e movimentos do campo sindical docente.

Marcada, assim, como um ato de autoritarismo do governo Michel Temer, a MP tornou-se lei em um contexto político conturbado, simultaneamente a outras ações políticas de impactos igualmente abrangentes e polêmicos, como a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) 241<sup>3</sup> que por sua vez, converteu-se na Emenda Constitucional 95 em 15/12/2016.

Apoiados em autores que vêm se dedicando a análise da Reforma do EM, entre estes, destacamos as reflexões de Motta e Frigotto (2017, p.357) quando afirmam que:

Imbuída do caráter ideológico instrumental, esta é conduzida como processo natural de modernização — fetichizada pelo determinismo tecnológico-inovador —, despida de relações de poder e sem historicidade. Ou seja, a história de luta voltada para a supressão do dualismo estrutural do Ensino Médio foi rasgada; não há sujeitos históricos, e sim alunos abstratos, jovens trabalhadores deslocados de suas condições objetivas e materiais reais.

Essa leitura inicial nos indica que mesmo com as contradições e problemas que estão presentes no atual modelo de EM, a reforma instituída pela Lei n. 13.415/2017 pode ser considerada uma “contra-reforma”, pois retrocede aspectos do ensino médio anteriormente superados, no que diz respeito a compulsoriedade do ensino profissionalizante.

Outro aspecto pode ser observado na flexibilização da grade curricular, de tal maneira que leva a crer que o estudante terá a liberdade de escolher seu próprio itinerário formativo, conforme o artigo 36 da referida lei:

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de

---

<sup>3</sup> Ficou popularmente conhecida como PEC do fim do mundo, pois traz em sua proposta o congelamento de investimentos nas áreas sociais (educação, saúde, segurança..) por 20(vinte) anos. Essa PEC que transitou no Senado como PEC 55 foi convertida em Emenda Constitucional de n. 95 no dia 15/12/2016.

diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a **possibilidade** dos sistemas de ensino, a saber:

- I – linguagens e suas tecnologias;
- II – matemática e suas tecnologias;
- III – ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV – ciências humanas e sociais aplicadas;
- V – formação técnica e profissional.

§ 1º A organização das áreas de que trata o *caput* e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos **em cada sistema de ensino**. (BRASIL, 2017, p. 26, grifos nossos).

Mas, por trás da aparente flexibilidade curricular pensamos que está subsumida a sonegação de uma formação integral do jovem estudante, pois, como assinalam Motta e Frigotto (2017), esta proposição tem uma concepção de formação no esteio da teoria do capital humano<sup>4</sup>. Pretendemos mostrar que a formação proposta pelo governo Temer converge com as exigências de qualificação para o mercado de trabalho através de destituição de direitos de proteção mínima da força de trabalho aumentando o contingente de uma juventude precarizada e desalentada em relação à vida.

Pode-se inferir que a possibilidade da escolha do itinerário formativo, na prática, será condicionada pela oferta que as unidades escolares poderão dispor, como a maioria esmagadora das escolas de nível médio do Brasil apresenta dificuldades relativas à estrutura física e recursos humanos, elas acabarão se limitando a um leque restrito desses itinerários formativos, o que fará com que os estudantes optem por aqueles disponíveis; alguns poucos terão condições de procurar outras unidades escolares para se matricular, o que revela que jovens da classe trabalhadora estarão restritos ao repertório da escola mais acessível. Vale dizer e concordando com Bourdieu e Passeron(1970)<sup>5</sup> e Baudelot e Estabblot(1971)<sup>6</sup> que

---

<sup>4</sup> “A Teoria do Capital Humano” afirma que uma maior escolarização contribui diretamente para a melhoria da qualidade de vida dos indivíduos, em função de um aumento de renda que decorre, diretamente, da sua melhor qualificação para o desempenho no mercado de trabalho. Theodore W. Schultz é considerado o principal formulador da teoria surgida em meados dos anos 1950.

“Para o estudo da Teoria do capital humano é fundamental consultar as obras de Theodore Schultz, ‘O valor econômico da educação’ (1963) e ‘O capital humano – investimentos em educação e pesquisa’ (1971); Frederick H. Harbison e Charles A. Myers, ‘Educação, mão-de-obra e crescimento econômico’ (1965). No Brasil, destaca-se Cláudio de Moura Castro, ‘Educação, educabilidade e desenvolvimento econômico’ (1976). Para uma crítica à teoria do capital humano, é fundamental consultar as obras de José Oliveira Arapiraca, ‘A USAID e a educação brasileira’ (1982); Gaudêncio Frigotto, ‘Educação e capitalismo real’ (1995), Wagner Rossi, ‘Capitalismo e educação: contribuição ao estudo crítico da economia da educação capitalista’ (1978).” Verbete: Teoria do Capital Humano, Disponível em <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb\\_c\\_teor%C3%ADa\\_do\\_capital\\_humano.htm](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_teor%C3%ADa_do_capital_humano.htm)> Acessado em 24/02/2018.

<sup>5</sup> Em 1970, Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron publicaram o livro “A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino”, resultado de uma ampla pesquisa baseada apenas em experiências sobre o sistema escolar da França (com foco no sistema universitário) e também sobre a seleção no momento de passagem para o ensino superior.



deram início aos primeiros estudos sistematizados sobre o problema da dualidade escolar na sociedade capitalista, a Reforma expõem a *pseudoconcreticidade*<sup>7</sup> da escola comum e de oportunidades iguais nas escolhas de trajetórias escolares.

No Brasil, a diferenciação de escolarização, conforme recorte de classe, teve como um de seus marcos os tipos de escolas que ofertavam formação profissional e formação acadêmica (Lei n. 5.692/1971). Tal dualidade alcança o ensino médio, naturalizando tipos de escolarização diferenciados como destino vinculados à origem de classe social de jovens.

No entanto, o caráter dualista da escola na sociedade de classes fora antecipado por Gramsci (1979) em seu notável trabalho sobre a formação e o papel dos intelectuais para a produção do consenso, melhor dizendo, da hegemonia. Gramsci defende que “todos os homens são intelectuais” (GRAMSCI, 1979), pois estes empregam suas energias físicas e mentais, das mais simples ou mecanizadas até às mais sofisticadas. Em todas estas atividades está presente a dimensão intelectual humana, criativa e criadora.

Assim, o que deve ser ressaltado e criticado é o critério que confere diferenciação entre trabalhador manual e trabalhador intelectual, ou seja, deve-se buscar essa diferenciação no conjunto do sistema de relações sociais produtivas e nas condições determinadas de trabalho.

Entendemos, com Motta e Frigotto (2017, p. 368) que tal “reforma” se trata, na realidade, de uma “contrareforma” porque, com o discurso falacioso do tempo integral<sup>8</sup>, inviabiliza a continuidade da trajetória escolar de estudantes que já estão no mercado de trabalho por conta de suas necessidades, ou seja, obrigando o estudante a estender seu tempo de permanência na escola. Nestes termos, a lei ignora a realidade brasileira onde jovens já fazem com grande dificuldade a conciliação entre tempo de escola e tempo de trabalho<sup>9</sup>. Tudo

---

<sup>6</sup> Os franceses Roger Establet e Christian Baudelot escreveram em 1971 “A escola capitalista na França”. O livro observa a contradição real entre classe dominante e classe dominada e leva em conta a força latente da ideologia do proletariado.

<sup>7</sup> A definição do termo pseudoconcreticidade é oferecida por Kosik: “O complexo dos fenômenos que povoam o ambiente cotidiano e a atmosfera comum da vida humana, que, com a sua regularidade, imediatismo e evidência, penetram na consciência dos indivíduos agentes, assumindo um aspecto independente e natural, constitui o mundo da pseudoconcreticidade”. (KOSIK, 1976, p. 15).

<sup>8</sup> Nossa crítica não se dirige a escola de tempo integral, que demanda uma outra discussão. Apontamos para a negligência desta reforma em relação ao grande contingente de estudantes trabalhadores.

<sup>9</sup> “Em 2016, 1,8 milhões de crianças de 5 a 17 anos trabalhavam no Brasil. Mais da metade delas (54,4% ou 998 mil), pelo menos, estavam em situação de trabalho infantil, ou porque tinham de 5 a 13 anos (190 mil pessoas), ou porque, apesar de terem de 14 a 17 anos, não possuíam o registro em carteira (808 mil) exigido pela legislação. É o que mostra o módulo temático da PNAD Contínua sobre Trabalho Infantil, divulgado hoje pelo IBGE”. Disponível em < <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2013-agencia-de-noticias/releases/18383-pnad-continua-2016-brasil-tem-pelo-menos-998-mil-criancas-trabalhando-em-desacordo-com-a-legislacao.htm> > acessado dia 25/02/2018.

isso num panorama político regido pelo ideário Neoliberal que vem se impondo nos últimos anos na realidade política latino-americana.

Tomando a temática do lugar da Filosofia na Nova Reforma do Ensino Médio e a atualização do problema da dualidade escolar, na perspectiva defendida e desenvolvida por Gramsci, pensamos ser conveniente contextualizarmos as motivações para o desenvolvimento desta pesquisa. Começando por inventariar nossas próprias aspirações pessoais, podemos nos ver nas palavras de Gramsci:

O início da elaboração crítica é a consciência daquilo que somos realmente, isto é, um “conhece-te a ti mesmo” como produto do processo histórico até hoje desenvolvido, que deixou em ti uma infinidade de traços recebidos sem benefício no inventário. Deve-se fazer, inicialmente, este inventário (GRAMSCI, 1979, pág. 12).

Uma delas diz respeito à minha formação acadêmica e profissional<sup>10</sup> já que venho exercendo o magistério em Filosofia na rede pública de educação por mais de dez anos e sempre atuando na etapa escolar de nível médio.

Isso permitiu a vivência/experiência das dificuldades e desafios de ordem política e pedagógica atreladas ao ensino de Filosofia nas séries finais da educação básica, tais como, a indefinição do lugar da Filosofia na grade curricular decorrente de seu sentido genérico com que a primeira versão promulgada da Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 (BRASIL, 1996) tratava, em seu art. 36:

§ 1º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre: [...]  
III – domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania (BRASIL, 1996, p. 12)..

De certo modo, as expectativas criadas sobre a relevância da disciplina derivam dos reflexos da efervescência de movimentos sociais e acadêmicos que disputavam uma LDB que viesse a ser fundada em princípios da cidadania crítica, uma educação para uma sociedade com justiça social.

Por outro lado, também permitia que os estados da federação tivessem certa autonomia para definir o lugar da disciplina na organização curricular. Ou seja, incorporá-la como disciplina ou não. É assim que, por exemplo, o estado do Mato Grosso do Sul, no ano de 2000, sob o governo de José Orcírio Mirando dos Santos, o Zeca do PT, promoveu, por meio da Resolução SED n. 1.453/00 e, depois, por meio da Lei Estadual n. 2.787/03, a oferta das

---

<sup>10</sup> Graduado em Filosofia pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB/MS - 2005). Efetivado como professor de Filosofia da Rede Estadual de Educação do Mato Grosso do Sul (MS) entre os anos de 2006 e 2015. Efetivado como professor do Ensino Básico Técnico Tecnológico (EBTT) do Instituto de Ciência e Tecnologia do Mato Grosso (IFMT) de 2016 em diante.

disciplinas de Filosofia e Sociologia na Matriz Curricular do EM regular. Tal decisão de política pública, podendo ser considerada pioneira, levou a abertura de concursos com vagas para essas áreas, em um dos quais me efetivei como professor de Filosofia da rede pública estadual.

Entre 2001 a 2005, as disciplinas de Filosofia e Sociologia eram trabalhadas na grande área de Ciências Sociais, sendo uma aula para cada nas três séries do EM. A partir de 2006 começou a vigorar uma nova Resolução n. 1.912/05, da Secretaria de Estado de Educação que estabelecia duas aulas de Filosofia para os 1º e 2º anos do EM e duas aulas de Sociologia para o 3º ano. O que depois foi alterado com a oficialização da obrigatoriedade da Filosofia como disciplina nas três séries do EM por força da Lei 11.684 de junho de 2008, que em seu art. 36, inciso IV, determinara que “serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio”. O que foi acatado, posteriormente, pela maioria dos estados brasileiros.

E aí emergiu outra dificuldade e outro desafio aos professores dessas disciplinas, ou seja, uma carga horária extremamente reduzida levando-se em conta as aspirações político-pedagógicas que a letra formal da lei fazia recair sobre ambas; ou seja, sua capacidade de prover os estudantes de conhecimentos necessários ao exercício da cidadania.

Outro aspecto que suscitou o interesse na pesquisa em questão é a concepção teórico-metodológica que venho amadurecendo, de que a Filosofia escolar não é apenas um problema em si, mas a dimensão singular de uma totalidade muito mais ampla que acaba por comprometê-la e determiná-la. Isto é, indo do singular ao universal, a Filosofia escolar uma disciplina do currículo do EM que é uma etapa da Educação Básica em uma sociedade de classes desiguais, que opera na lógica do capitalismo periférico e dependente das agências centrais do grande capital.

Para Fernandes (2009), o modo peculiar do desenvolvimento do capitalismo na América Latina, criou uma conexão histórica própria, aqui, a ordem social competitiva:

Reconhece a pluralização das estruturas econômicas, sociais e políticas como ‘fenômeno legal’. Todavia, não a aceita como ‘fenômeno social’ e, muito menos ‘político’. Os que excluídos são excluídos do privilegiamento econômico, sociocultural e político também são excluídos do ‘validamento social’ e do ‘validamento político’. (FERNANDES, 2009, p. 93).

A referência ao pensamento de Florestan Fernandes nos é do mais atual, quando pensamos a supressão velada da Filosofia, em outras palavras, a ausência ou presença do componente curricular Filosofia na grade curricular do EM, está relacionado a determinações

político-ideológicas que atravessam a educação nacional no âmbito da consecução de projetos da sociedade de classes.

No sentido de compreender que o problema da filosofia na atual Reforma do Ensino Médio constitui parte de uma totalidade, é necessário apreender as determinações específicas que engendram a situação singular e concreta da Filosofia no EM, com a análise sobre as condições materiais manifestadas concretamente na forma de políticas educacionais ideologicamente enviesadas e transpostas para o *corpus* legislativo.

No entanto, essa noção foi sendo construída durante o percurso formativo no Programa de Pós-graduação Mestrado Acadêmico em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Faculdade de Formação de Professores (FFP), da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), unidade de São Gonçalo-RJ, pois antes de ingressar no Programa, nossa compreensão acerca da realidade social e da escola era marcada por limitações teórico-analíticas que não vislumbravam essa dimensão macro das questões sociais.

E, assim, entendíamos a escola e a Filosofia escolar do EM como neutras ou isoladas dos condicionantes estruturais, acreditando, por exemplo, que bastariam alguns ajustes na organização da escola para que ela, e a Filosofia dentro dela, pudessem superar seus próprios problemas. Inclusive, tributando parte deles ao não comprometimento dos gestores e professores que, nessa perspectiva, eram tomados como os “culpados” por aquilo que achávamos ser a “falta de eficiência” da escola.

Em relação a pouca importância atribuída para a disciplina de Filosofia, pensávamos que se tratava, também, da incapacidade dos professores dessa área que por conta da precária formação, não conseguiam elevá-la ao mesmo status de outras disciplinas como Matemática, Português e, até mesmo História, que contavam com uma carga horária maior na grade curricular. Como se a importância de uma disciplina fosse medida pela quantidade de aulas atribuídas a elas.

Essa compreensão acompanhou-me por vários anos em minha trajetória profissional, levando-me a crer que uma possibilidade redentora da escola seria a maciça e intensa utilização da tecnologia, para fins educacionais. Em parte, isso se deve ao fato de que, durante três anos, estive na condição de Professor Gerenciador de Tecnologias Educacionais e recursos midiáticos (PROGETEC), na escola São Gabriel da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul.

No Mato Grosso do Sul, os Laboratórios de Informática são chamados de Salas de Tecnologia Educacionais (STEs) e são gerenciadas por professores que se candidatam em

seleção interna da rede promovida pelos Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE) que são responsáveis pelas STEs de toda a rede. No início de sua implantação eram admitidos para seleção apenas professores efetivos cuja carga horária de 40 horas era dividida entre a regência em um turno e o gerenciamento da STE em outro turno; assim faziam-se necessários três professores para STE, um em cada turno, pois com uma parte de sua carga horária, deviam manter um vínculo com a sala de aula.

Posteriormente isso foi alterado, e passou-se a admitir somente professores contratados que eram selecionados para atuarem com uma carga horária completa de 40 horas dividindo-a nos três turnos de gerenciamento da STE e, assim, não mantinham vínculo com regência em sala de aula e só era preciso um professor. Quando essa mudança ocorreu não foi possível continuarmos como PROGETEC, pois fazíamos parte do quadro efetivo.

Uma característica que difere os PROGETECs da rede estadual do MS, bem como outros lugares, é o fato de que não são *técnicos em informática* e sim *professores* que entre outras funções que lhes são atribuídas no gerenciamento das STEs e de todas as outras tecnologias presentes na unidade escolar devem assessorar pedagogicamente os demais professores no desenvolvimento das aulas dentro das STEs por meio de planejamentos semanais.

Foi nessas relações de planejamento que mantive com professores das diversas disciplinas enquanto atuava como PROGETEC na escola estadual São Gabriel, que passei a acreditar na capacidade miraculosa e redentora da tecnologia para a Educação, entendendo que o potencial salvífico presente na tecnologia era desperdiçado pela negligência, indiferença e despreparo de gestores e professores, e que se estes fossem formados e capacitados numa perspectiva de adoção irrestrita das Tecnologias Educacionais, ocorreria um salto qualitativo significativo na aprendizagem dos estudantes.

Imbuído desse espírito que em 2017, já fazendo parte do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Mato Grosso (IFMT), apresentei um projeto de pesquisa intitulado *Filosofia e Sociologia no Laboratório de Informática: possibilidades de uma nova Organização do Trabalho Didático* que foi aceito para a seleção no Programa do mestrado da FFP/UERJ, mencionado anteriormente.

Porém, no decorrer das aulas, com as leituras propostas nas disciplinas cursadas e com os encontros dos grupos de estudo e, principalmente de orientação, fomos nos despindo de algumas ideias e crenças que não só careciam de fundamento, como tinham sido fruto de uma consciência ingênua, de senso comum, forjada para uma concepção de mundo, sociedade

e educação que não correspondiam a uma análise mais crítica dos processos históricos de formação e desenvolvimento da sociedade e educação brasileiras.

Nesse processo de amadurecimento de ideias, optamos por redirecionar nossa preocupação para a emergente Reforma do EM e seus desdobramentos para a disciplina de filosofia, pois passamos a entender que o problema não se refere a uma questão apenas de gestão escolar, ou metodologias de ensino mediadas por tecnologias educacionais mais avançadas, mas se refere a políticas públicas para a educação no bojo de projetos societários.

Por isso procederemos nossa pesquisa utilizando o referencial teórico-metodológico alinhado à perspectiva crítico-dialética, ou seja, o método do Materialismo Histórico Dialético (MHD). Kosik (1976) nos ajuda na aproximação com o método em nossa abordagem sobre o objeto da pesquisa. Para o autor, o desafio de superar o objeto em sua *pseudoconcreticidade* exige um esforço de “[...] pensamento crítico que se propõe a compreender a ‘coisa em si’ e sistematicamente se perguntar como é possível chegar à compreensão da realidade. Por isso, é o oposto da sistematização doutrinária ou da romantização das representações comuns”. (1976, p. 20).

A dialética marxiana não considera o conhecimento sobre a realidade, sobre as relações sociais e naturais como produções independentes, fruto de apenas um tempo histórico e de um lugar. Ela representa um esforço para ler as relações sociais na historicidade dos sujeitos.

Para tanto, faremos uso de suas categorias e conceitos centrais em uma abordagem qualitativa que se vale de análise documental como procedimento metodológico. Elas serão explicitadas no primeiro capítulo do presente texto.

Inserida na linha de pesquisa Políticas, Direitos e Desigualdades Sociais do PPGED, nossa pesquisa pretende analisar, por meio do referencial teórico-metodológico do materialismo histórico dialético e os autores desse campo, a filosofia escolar no contexto da atual reforma do ensino médio, assim circunscrevemos nosso objeto de pesquisa *A Filosofia na e da Reforma do Ensino Médio e a dualidade reificada* e para interrogá-lo partimos das seguintes questões que pretendemos responder na presente dissertação: Em quais aspectos a reforma do ensino médio atualiza a dualidade escolar no Brasil? Qual a possibilidade de contribuição do ensino da Filosofia para um projeto pedagógico na perspectiva da formação integral? Quais as possíveis repercussões da reforma do ensino médio para o *campus* avançado do IFMT em Diamantino? Com efeito, traçamos os seguintes objetivos no percurso da pesquisa:

- Contextualizar a Reforma do EM no âmbito da atual crise político-institucional do Brasil destacando o projeto societário que a subsidia;
- Identificar a presença da dualidade escolar como componente estrutural nas Reformas para a Educação média no período de 1970 a 2017;
- Analisar possíveis efeitos da não obrigatoriedade do ensino de filosofia no âmbito da referida reforma em suas implicações para o *campus* avançado do IFMT em Diamantino.

Dessa forma organizamos o texto da dissertação na seguinte estrutura. No capítulo 1, iniciamos com uma breve revisão de literatura buscando trabalhos que se assemelham a nossa temática. Em seguida, procuramos apresentar o embasamento teórico-metodológico no qual pretendemos referenciar nossa análise, destacando as principais categorias e conceitos inerentes ao método adotado, que é o Materialismo Histórico Dialético (MHD) e a nossa opção pela análise bibliográfica e documental. Neste mesmo capítulo, incorporamos o método na discussão sobre políticas públicas para educação e o debate no campo educacional que versam sobre tais políticas, contextualizando-as no âmbito das reformas neoliberais.

No capítulo 2, apresentamos uma discussão sobre a dualidade escolar e como ela vem se materializando na educação brasileira por meios das legislações reformistas, continuando o capítulo analisamos, a relação entre as reformas da educação do período militar (Lei 5.692/1971) em diante com a intermitência da Filosofia no currículo médio da educação brasileira até a Lei n. 13.415/2017, que novamente pretende secundarizá-la; em seguida foi feita uma análise do texto de exposição de motivos que o ex-ministro Mendonça Filho escreveu para justificar a Medida Provisória 746, com isto procuramos identificar as concepções ideológicas que subsidiaram a referida MP e constatar o reforço da dualidade que ela provoca, e por fim apresentamos as diversas críticas formuladas por inúmeros autores do campo da educação em relação aos retrocessos da então aprovada, Lei n. 13.415/2017.

Para o capítulo 3, discutimos as diversas concepções de filosofia que se tornaram mais comuns no EM a partir da obrigatoriedade da disciplina até vigência da Lei n. 13.415/2017, e nesse âmbito trazemos as reflexões sobre uma formação integral com contribuição do pensamento de Gramsci e sua proposta de escola unitária e formação integral.

Já no capítulo 4, iniciamos apresentando um pouco da história da criação da rede Federal de Educação e nela os Institutos Federais, entre eles o IFMT e o *campus* Avançado de Diamantino salientando traços de sua concepção político pedagógica; passamos então analisar a repercussão da reforma do Ensino Médio a partir da visão dos docentes do IFMT que atuam no *campus* Diamantino-MT *locus* de minha atividade profissional.

## 1 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

### 1.1 Revisão de Literatura

Procurando situar nossa pesquisa no universo das produções acadêmicas nos campos em questão - Educação e Filosofia -, fizemos o levantamento de dissertações e teses que versam ou se aproximam da temática investigada em um dos principais sítios de indexação do país o Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Para tanto, utilizamos as seguintes palavras-chave: “Filosofia no Ensino Médio” e “Filosofia na Reforma do Ensino Médio”, para a primeira obtivemos 102 (cento e dois) resultados, o que confere que o objeto “Filosofia no Ensino Médio” possui uma diversidade de recortes.

Refinamos, no entanto, os temas que se aproximassem com o escopo legislativo, posterior à aprovação da LDB 9394/96 e encontramos as seguintes pesquisas:

Quadro 1 – Dissertações e teses

Nº	Dissertação/ Tese	Ano de Publicação	Título	Programa
1	Dissertação	2001	A Filosofia Na Lei De Diretrizes E Bases Da Educação Nacional (N ° 9394/96), E Na Lei De Diretrizes E Bases Do Sistema Educativo Do Estado De Goiás (N ° 26/98): Uma Dos Limites Avaliação, Avanços E Possibilidades	UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS - UFG
2	Dissertação	2003	O Ensino De Filosofia No Ensino Médio: Uma Abordagem Histórico-Documental	PUC Minas
3	Dissertação	2012	A Filosofia No Currículo Do Ensino Médio: Aspectos Discursivos Nos Documentos Oficiais	UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO, Bragança Paulista
4	Doutorado	2014	O Ensino De Filosofia No Nível Médio: Reintrodução Ou Certidão De Nascimento?	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS - UFMG
5	Dissertação	2016	A Filosofia No Ensino Médio Nos Documentos Pós LDB 9.394/96: Avanços E Desafios Na Organização Curricular	Universidade de Passo Fundo- UPF

Fonte: Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), 2017.



A Dissertação intitulada “A Filosofia Na Lei De Diretrizes E Bases Da Educação Nacional (N ° 9394/96), E Na Lei De Diretrizes E Bases Do Sistema Educativo Do Estado De Goiás (N ° 26/98): Uma Dos Limites Avaliação, Avanços E Possibilidades” (SILVA, 2002) cuja autoria é de Carlos Cardoso Silva não foi encontrada em versão online, mesmo no banco de dissertação da Universidade Federal de Goiás (UFG) onde foi defendida. Já a dissertação de Raquel dos Santos “O Ensino De Filosofia No Ensino Médio: Uma Abordagem Histórico-Documental” defendida em 2003 na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas) só disponibilizou em versão online no formato PDF o resumo do trabalho, no qual ela apresenta o objetivo de sua pesquisa, nesses termos “Esta dissertação tem como objetivo central a descrição histórico-documental do ensino da Filosofia no ensino médio brasileiro” (SANTOS, 2003), segundo ela, a pesquisa discorrerá sobre a trajetória da filosofia no currículo da educação básica desde o Brasil colonial até o período contemporâneo e para isso ela resgatará os documentos oficiais que incidiram sobre a educação básica nesse período ora trazendo a filosofia para o currículo, ora excluindo-a. Dessa forma a autora pretende contribuir com os debates relativos à presença da filosofia no currículo e sua potencial capacidade de reflexão e formação para o pensar e agir políticos.

O terceiro trabalho selecionado “A Filosofia No Currículo Do Ensino Médio: Aspectos Discursivos Nos Documentos Oficiais” defendido em 2012 por Daniel Santini Rodrigues anuncia como objetivo principal, “discutir as relações de poder-saber que permearam a questão da Filosofia no currículo do Ensino Médio” (RODRIGUES, 2012) sua abordagem para tratar o assunto é a análise de discurso a partir de documentos oficiais que trouxeram a discussão da reintegração da filosofia ao currículo do EM desde a LDB 9394/96. Rodrigues procura situar primeiramente seu campo teórico, dessa forma dedica um capítulo as teorias pós-críticas do currículo na qual ele se insere, e estende para o segundo capítulo a fundamentação teórica que sustentará conceitual e analiticamente sua pesquisa se valendo de conceitos foucaultianos, por fim, nos capítulos quatro e cinco ele analisa os discursos presentes nos documentos que tratam da Filosofia na educação básica a partir da LDB 9394/96 e das orientações curriculares, tendo como mote conceitual as relações poder-saber. O autor conclui seu trabalho, entre outras coisas, reafirmando a importância da filosofia no currículo do Ensino Fundamental, com se vê:

Se por um lado o fato da institucionalização da disciplina de Filosofia no Ensino Médio é uma grande vitória para o ensino de Filosofia em nosso país, por outro lado poderia também problematizar do porquê, no Brasil, esse direito não ser aplicado em moldes razoáveis, principalmente com carga horária suficiente, aos alunos do Ensino Fundamental, pois ajudaria na formação crítica e reflexiva dos alunos, ajudando-os

no discernimento das situações cotidianas. Sem o ensino curricular da Filosofia, os adolescentes do Ensino fundamental ficam individualmente mais vulneráveis e sujeitos aos diversos níveis de manipulação. Essa situação ilustra muito bem as consequências da ausência da Filosofia em todos níveis da educação básica. (RODRIGUES, 2012, p. 112).

A quarta pesquisa analisada é uma tese na área da educação defendida em 2014 que traz como título “O Ensino de Filosofia no Nível Médio: Reintrodução ou certidão de nascimento?” sua autora é Maria Teresa Marques Amaral, ela circunscreve seu objeto como “o ensino de filosofia na escola brasileira contemporânea” (AMARAL, 2014, p. 10) e se propõe com a pesquisa a “investigar o papel das diferentes instituições/órgãos envolvidas nas decisões da inclusão ou exclusão do ensino dessa disciplina”. (AMARAL, 2014, p. 10).

Sua tese está estruturada em três capítulos e mais um de considerações finais. No primeiro ela faz um resgate da presença/ausência do ensino de filosofia a partir dos períodos históricos que vão desde o Brasil colonial até as recentes políticas educacionais do nosso tempo, sempre relacionando o ensino da filosofia e as grandes reformas educacionais e também concepções político-ideológicas presentes nessas relações. No segundo capítulo ela se detém mais especificamente em analisar como determinados agentes e instâncias educacionais rivalizaram concepções conflitantes acerca do ensino da filosofia entre a promulgação da Constituição Federal de 1988 e a Lei n. 11684/2008, e como eles imprimiram nos diversos documentos legais, que trataram direta ou indiretamente do ensino da filosofia, suas contradições. Ela se vale do conceito de dispositivo de Foucault para fazer tais análises. No terceiro capítulo Amaral (2014) direciona a discussão para a questão do ensino e da formação dos professores de filosofia e seus pressupostos, a autora continua a ancorar sua análise a partir da noção foucaultiana de dispositivo. O último capítulo de sua tese são as considerações finais, no qual a autora recorre ao filósofo francês Jacques Derrida e suas “antinomias para o ensino de Filosofia”, a partir das quais procura esboçar seu entendimento na relação educação (escola) e ensino de Filosofia (Filosofia)

A tentativa é trabalhar para “fazer a escola retornar ao seu futuro” fazer a escola assumir “seu papel de memória do futuro”. E firmar a triangulação necessária à formação de professores de filosofia.[...] São elas a pressuposição político-social caracterizando seu lugar na escola contemporânea, a pressuposição filosófica que coloca para o futuro professor o ensino de filosofia como problema filosófico em sua essencialidade e finalmente a pressuposição pedagógica que prevê o desafio de uma nova roupagem didática para ensinar a filosofar, qual seria o “contrato didático” necessário para os novos tempos da escola média contemporânea brasileira. (AMARAL, 2014, p.18).

O último trabalho “A Filosofia No Ensino Médio nos Documentos Pós LDB 9.394/96: Avanços e desafios na organização curricular” (KAPCZYNSKI, 2016) que se trata de uma

dissertação de mestrado também não foi localizada em versão online no site da instituição Universidade de Passo Fundo (UPF) no qual ocorreu a pesquisas e defesa. Mesmo na busca em outros sites e com a pesquisa direcionada para o nome da autora Ana Lucia Kapczynski não foram encontrados resultados para esse título.

Como podemos observar, a temática que se aproxima com o nosso projeto de dissertação, está presente, dentro do levantamento realizado, em 5 (cinco) Programas de Pós-Graduação. Sendo 3 (três) localizados na Região Sudeste, 01 (um) na Região Sul e 01 (um) na Região Centro Oeste. Podemos também verificar que dos cinco trabalhos acadêmicos, 04 (quatro) são dissertações de mestrado e, apenas, 01 (um) é de Doutorado.

Dados os limites deste primeiro levantamento, observamos que as questões da pesquisa, anteriormente apresentadas, correlacionadas à “Filosofia na Reforma do Ensino Médio”, até o momento, não tem sido cotejadas no âmbito dos estudos recentes. O que, nos permite recortar o nosso objeto explicitando-o como presença/ausência da Filosofia na Reforma do Ensino Médio na dualidade reificada.

## **1.2 Percurso Teórico-Methodológico**

Pretende-se aqui abordar as principais contribuições que o método materialista histórico dialético (MHD) apresenta para a análise da realidade social, notadamente, a Educação em sua dimensão documental da Reforma do Ensino Médio, Lei nº 13.415 de 2017.

Para tanto, apresentam-se, nessa seção, as categorias de análise propostas pelo referido método, o princípio da historicidade na qual se insere os fenômenos sociais: as políticas públicas, a Educação, a Reforma do Ensino Médio.

Nesse âmbito, focalizam-se, a partir da historicidade, as bases político-econômicas e ideológicas do neoliberalismo que promoveram e promovem no Brasil a implementação e construção de um sistema de valores voltado a reformas, reprodução e perpetuação do sistema capitalista.

O MHD caracteriza-se pela centralidade que da a realidade social abordada em seus aspectos internos e externos contextualizados historicamente, enquanto produção concreta dos homens diante da sua relação entre si.

Nessa perspectiva, ratificam-se assim, que os fenômenos nunca são vistos em seu isolamento, mas em conexão a outros fenômenos que a eles se relacionam. Um fenômeno só é

possível ser entendido a partir de suas estruturas internas e em suas relações com outros fenômenos, captada essas estruturas internas e inerentes aos fenômenos em suas relações, podemos chegar a essência daquilo que se pretende conhecer, segundo Kosik (1976):

O fenômeno indica a essência e, ao mesmo tempo a esconde. A essência se manifesta no fenômeno, mas só de modo inadequado, parcial, ou apenas sob certos ângulos e aspectos. O fenômeno indica algo que não é ele mesmo e vive apenas graças ao seu contrário. A essência não se dá imediatamente; é mediata ao fenômeno e, portanto, se manifesta em algo diferente daquilo que é. A essência se manifesta no fenômeno. O fato de se manifestar no fenômeno revela seu movimento e demonstra que a essência não é inerte nem passiva. Justamente por isso o fenômeno revela a essência. A manifestação da essência é precisamente a atividade do fenômeno. (KOSIK, 1976, p.15)

Para Marx e Engels (2007, p. 10) essa compreensão dos fenômenos integra-se necessariamente à história, concebida como ações concretas, reais, do homem diante da realidade, da natureza em seu processo de transformação:

São os indivíduos reais, sua ação e suas condições materiais de existência, tanto aquelas que eles já encontraram prontas, como aquelas engendradas pela sua própria ação [...]. A primeira condição de toda história da humanidade é, naturalmente, a existência de seres humanos vivos. A primeira situação a constatar é, portanto, a constituição corporal desses indivíduos e as relações que ela gera entre eles e o restante da natureza [...]. Toda a historiografia deve partir dessas bases naturais e de sua transformação pela ação dos homens, no curso da história.

Na leitura de Gadotti (1990, p. 20), o método materialista histórico dialético está além de um mero procedimento metodológico de análise da realidade:

A dialética em Marx não é apenas um método para se chegar à verdade, é uma concepção do homem, da sociedade e da relação homem-mundo. A condição para que o homem se torne homem (porque ele não é, ele se torna) é o trabalho, a construção da sua história. A mediação entre ele e o mundo é a atividade material.

Nesses termos, pode-se afirmar que o método marxista põe em relevo uma nova relação entre o sujeito e o objeto (social), ambos são mediados pelas relações intersubjetivas, homem-homem e pelas relações homem-mundo. O sujeito investigativo é produto social de um sistema de valores, em suas próprias contradições, a relação sujeito e objeto não se limita a mera cientificidade, é social e política. Assim, têm-se a reafirmação de uma totalidade no processo investigativo bem como o apagamento de uma pseudo neutralidade e distanciamento no seu estudo, o sujeito do conhecimento é, assim, um portador do diálogo entre a teoria e a prática, um ser no mundo que o transforma: “a relação sujeito/objeto no processo do conhecimento teórico não é uma relação de externalidade [...] antes, é uma relação em que o sujeito está implicado no objeto” (NETTO, 2011, p. 21).

Netto (2011) e Fernandes (1980) afirmam, entretanto, que nessa relação sujeito e objeto do conhecimento que abole a neutralidade do sujeito não está excluída a objetividade do conhecimento teórico. Para Netto (2011, p. 21) “a teoria tem uma instância de verificação de sua verdade, que é prática social e histórica”; para Fernandes (1980, p. 118):

A questão de saber se ao pensamento humano cabe verdade objetiva não é uma questão de teoria, mas uma questão prática. Na prática o homem precisa provar a verdade, isto é, a realidade e o poder, a criterioridade de seu saber. A discussão da realidade ou não-realidade de um pensamento, que se isole da prática, é mera questão escolástica.

A teoria assume, então, o patamar do conhecimento do objeto em sua realidade concreta, em sua prática social, conforme nos ajuda Marx (apud NETTO, 2011, p.20). Vale dizer:

“a teoria é uma modalidade peculiar de conhecimento, entre outras (como, por exemplo, a arte, o conhecimento prático da vida cotidiana, o conhecimento mágico-religioso”. Mas a teoria se distingue de todas essas modalidades e tem especificidades: o conhecimento teórico é o conhecimento do objeto - de sua estrutura e dinâmica - tal como ele é em si mesmo, na sua existência real e efetiva, independentemente dos desejos, das aspirações e das representações do pesquisador.

Disso decorre outra reflexão na qual se situa o MHD, pois, Benite (2009) esclarece que na noção etimológica e tradicional de método, enquanto um caminho e procedimentos de análise para a busca do conhecimento científico, encontram-se problemas e limites quanto aos fenômenos sociais, quais sejam:

Ao se tomar essa acepção basilar do termo método há que se reconhecer um problema e um limite que ela possui. O problema: apresenta uma explícita separação entre fins e meios; entre conhecer o fenômeno e sua explicitação; o limite: sua aplicação está fortemente ligada àquele tipo de pesquisa que procede por hipótese e verificação (empírica ou positivista), muito próprio das ciências naturais. (BENITE 2009, p. 3).

O método materialista histórico dialético, por seu turno, supera esse problema e limite na medida em que ele se caracteriza pela prática que o sujeito pesquisador empenha em sua investigação, verificável em sua construção do conhecimento pela experiência histórica na qual esse conhecimento é construído. Para Thompson (apud Benite 2009, p. 2) a questão de método nem deve ser colocada, e em seu lugar, cola-se o “aprendizado crítico” do sujeito pesquisador diante do objeto observado:

[...] ouvimos dizer frequentemente que Marx tinha um método, que esse método se situa em algum ponto na razão dialética, e que isso constitui a essência do marxismo. É, portanto, estranho que, apesar de muitas alusões e várias declarações de intenções, Marx nunca tenha escrito essa essência. (...) Podemos concluir, portanto, que não foi escrito porque não podia ser escrito (...) Porque não se trata de

um método, mas de uma prática, e uma prática aprendida praticando-se. De modo que nesse sentido a dialética nunca pode ser registrada, nem aprendida de cor. Ela só pode ser assimilada pelo aprendizado crítico dentro da própria prática.

Nesse aspecto, o sujeito pesquisador assume o papel ativo diante de seu objeto de estudo, e sua postura deve ser: “[...] de apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e de perquirir a conexão que há entre elas” e “só depois de concluído este trabalho [de investigação] é que se pode descrever, adequadamente, o movimento real (MARX, 1968, p. 16 *apud* NETTO, 2011, p. 26)

Ainda, segundo Netto (2011) essa multiplicidade de recursos para a apropriação do objeto não deve ser confundida com o método em si, mas, sim, como um conjunto de instrumentos e técnicas que cercam o objeto investigado para que se possa apreender *a posteriori* a sua análise concreta:

Neste processo, os instrumentos e também as técnicas de pesquisa são os mais variados, desde a análise documental até as formas mais diversas de observação, recolha de dados, quantificação etc. Esses instrumentos e técnicas são meios de que se vale o pesquisador para "apoderar-se da matéria", mas não devem ser identificados com o método: instrumentos e técnicas similares podem servir (e de fato servem), em escala variada, a concepções metodológicas diferentes. (NETTO, 2011, p. 27).

Visto que método aqui é concebido como apropriação do conhecimento, em suas relações do homem-mundo, a sociedade tal como se apresenta, seu procedimento de pesquisa indaga, acima de tudo, como esse conhecimento se assenta na realidade concreta em uma dimensão provisória e transformadora, atuando, nesse sentido, em termos de um método teórico do conhecimento de estrutura e dinâmica reais que utiliza técnicas e procedimentos de investigação para apropriar-se da “matéria observada”.

No que concerne precisamente à sociedade real para efeitos de análise do objeto social investigado, o método materialista histórico dialético assume a visão de uma sociedade em desenvolvimento histórico cujas bases estão na transformação da ação do homem sobre a natureza por meio do trabalho: “a humanidade criou-se a si mesma através do trabalho”, (MARX, 1985, p. 65), em que no decorrer do processo “civilizatório” o trabalho impõe uma teoria de luta de classe que visa à superação das contradições sociais no campo do explorador e explorado, em que este último necessita de uma emancipação existencial, posto em movimento libertador:

O movimento proletário é o movimento autônomo da imensa maioria no interesse da imensa maioria. O proletariado, a camada inferior da sociedade atual, não pode levantar-se, não pode erguer-se sem fazer saltar toda a superestrutura de camadas que formam a sociedade oficial (MARX; ENGELS, 1998, p. 18).

Dessa concepção de sociedade em permanente luta de classes, deve o pesquisador levar em grande consideração para suas análises acerca dos fenômenos sociais, a estrutura econômica e a superestrutura de camadas que determinam a sociedade civil e o palco das ideologias que estas emanam:

na produção social da sua vida, os homens contraem determinadas relações necessárias e independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a uma determinada fase de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais. O conjunto dessas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta a superestrutura jurídica e política e à qual correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de produção da vida material condiciona o processo da vida social, política e espiritual em geral. Não é a consciência do homem que determina o seu ser, mas pelo contrário, o seu ser social é que determina a sua consciência (MARX, 1985, p. 301).

Nessa perspectiva, instauram-se categorias de análise e síntese imprescindíveis à descrição do objeto estudado: Marx sugere, também, em seu método dialético, proceder por análise e síntese, propondo um “método de pesquisa” e um “método de exposição”. (GADOTTI, 1990, p. 19).

Essas categorias de análise e síntese são delineadas em Gadotti (1990) a partir de leis ou princípios, conforme organizamos no quadro abaixo:

Quadro 2 - Princípios da dialética

Princípio da totalidade	Ação recíproca na qual tudo se relaciona em um todo coerente.	“A compreensão dialética da totalidade significa não só que as partes se encontram em relação de interna interação e conexão entre si e com o todo, mas também que o todo não pode ser petrificado na abstração situada por cima das partes, visto que o todo se cria a si mesmo na interação das partes” (KOSIK, 1969, p.42 apud GADOTTI, 1990, p. 25).
Princípio do movimento	Entende a natureza e a sociedade como em contínua transformação e a sua causa está na luta interna.	“Dá conta do fato de que o movimento geral da realidade faz sentido, quer dizer, não é absurdo, não se esgota em contradições irracionais, ininteligíveis, nem se perde na eterna repetição do conflito entre teses e antíteses, entre afirmações e negações. A afirmação engendra necessariamente a sua negação, porém a negação não prevalece como tal: tanto a afirmação como a negação são superadas e o que acaba por prevalecer é uma síntese, é a negação da negação”. (KONDER, 1981, p. 59 apud GADOTTI, 1990, p. 26).
Princípio da Mudança Princípio da mudança qualitativa	Estabelece que a mudança das coisas são feitas pelo acúmulo de elementos quantitativos que num momento dado produzem o qualitativamente novo.	“A partir de certo ‘limiar’ dá-se a passagem da quantidade para a qualidade. Gradativamente uma pequena aldeia poderá transformar-se numa grande”. (GADOTTI, 1990, p. 26).
Princípio	A contradição é a essência ou a lei	“A transformação das coisas só é possível

da contradição	fundamental da dialética.	porque no seu próprio interior coexistem forças opostas tendendo simultaneamente à unidade e à oposição”. (GADOTTI, 1990, p. 26).
-------------------	---------------------------	---

Fonte: GADOTTI (1990, p. 24-25-26) Adaptado.

Agregados a esses princípios, o materialismo dialético opera com categorias analíticas que se desdobram na compreensão da relação homem-natureza, homem-mundo, homem-sociedade, homem-homem. Apresentaremos mais algumas delas sucintamente a fim de subsidiar nossas argumentações mais a frente.

Para Marx (1985) o trabalho é a estrutura fundante da própria relação homem-natureza:

O trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para a sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências nela adormecidas e sujeita o jogo de suas forças e seu próprio domínio. (MARX, 1985, p.149).

Na atividade econômica capitalista, o trabalho assume o caráter de mercadoria e esta “mercantilização” destitui do trabalho sua função humanizadora, sua potencialidade na relação homem e natureza, para transformá-lo em um valor de troca, um produto e uma propriedade capitalista:

Primeiro, ele quer produzir um valor de que tenha um valor de troca, um artigo destinado à venda, uma mercadoria. Segundo, ele quer produzir uma mercadoria cujo valor seja mais alto que a soma dos valores das mercadorias exigidas para produzi-la, os meios de produção e a força de trabalho, para as quais adiantou seu bom dinheiro no mercado. (MARX, 1985, p. 155).

Dessa maneira, deve o pesquisador observar e compreender as relações que o trabalho impõe no fenômeno social apreendido.

Do trabalho emerge outra categoria analítica que o amplia, a práxis, compreendida como pertencente à relação homem-sociedade, o ser social com as suas inúmeras objetivações que segundo Netto e Braz (2006) “supera as objetivações do próprio trabalho”:

A categoria de práxis permite apreender a riqueza do ser social desenvolvido: verifica-se, na e pela práxis, como, para além das suas objetivações primárias, constituídas pelo trabalho, o ser social se projeta e se realiza nas objetivações materiais e ideais da ciência, da filosofia, da arte, construindo um mundo de produtos, obras e valores – um mundo social, humano enfim, em que a espécie humana se converte inteiramente em gênero humano. Na sua amplitude, a categoria de práxis revela o homem como ser criativo e autoprodotivo: ser da práxis, o homem



é produto e criação da sua autoatividade, ele é o que (se) fez e (se) faz. (NETTO; BRAZ, 2006, p. 44).

No que concerne à análise, o seu oposto, a alienação, é um dos elementos sociais que se articulam para a descrição de determinado fenômeno, na medida em que nas sociedades regidas pelos meios de produção capitalista tanto as objetivações do trabalho como da práxis são apagadas em favor de um *modus vivendi* destituído de significados e sentidos em prol de um sistema de sobrevivência cotidiana:

o desenvolvimento do ser social jamais se expressou como o igual desenvolvimento da humanização de todos os homens; ao contrário: até nossos dias, o preço do desenvolvimento do ser social tem sido uma humanização extremamente desigual (NETTO; BRAZ. 2006 p. 46).

A apropriação das categorias analíticas do MHD por autores do campo da educação estão presentes em trabalhos da economia e da filosofia da educação. Além da contribuição de Moacir Gadotti, anteriormente referenciado, revisitamos a contribuição de Jamil Cury, em seu trabalho seminal “Educação e Contradição” (1985). Especialmente em relação à categoria mediação, para este autor a mediação centrada nas relações homem-natureza, homem-sociedade, homem- homem, considera o homem como o mediador das relações, o “agente para intervenção do real”. (CURY, 1985, p. 43). Diante dessa concepção, pode-se expandir para função do pesquisador como mediador do objeto pesquisado:

A mediação (categoria-não reificável), assim entendida, não precisa ser apenas e necessariamente reprodutora da estruturação ideológica reinante. Pode ser uma mediação crítica, pois a legitimação que a ideologia dominante busca nas mediações (e por ela se difunde) não é explicável de modo mais abrangente sem as contradições existentes no movimento da sociedade (CURY, 1985, p. 44).

Cury, também, retoma a categoria hegemonia como categoria analítica definindo-a a partir de uma apreensão no pensamento de Antonio Gramsci. Vale, dizer, pela aceção de que a sociedade capitalista difunde o seu corpo ideológico para as classes sociais dominadas e estabelece com os outros diversos setores da sociedade acordos de dominação baseado no quadro ideológico, moral e de costumes.

Completando tal sentido de hegemonia, Alvarenga (2010, pg. 67) nos trás um adensamento do conceito realizado por Gruppi:

[...] Gruppi sintetiza os apontamentos gramscianos a respeito do conceito de hegemonia da seguinte maneira:

A hegemonia, é isto: determinar os traços específicos de uma condição histórica de um processo, tornar-se protagonista das reivindicações de outros estratos sociais, da solução das mesmas, de modo a unir em torno de si esses estratos, realizando com eles uma aliança na luta contra o capitalismo e, desse modo, isolando o próprio

capitalismo (...). Colocar o problema da hegemonia operária significa, para Gramsci, colocar o problema da função nacional da classe operária.

A categoria de reprodução define-se como aquela que aponta “para o fato de que o modo de produção capitalista para se manter, tende a se reproduzir, mesmo que com pequenas mudanças que não chegam a ser estruturais, mas apenas adaptativas a este modo de produção” (GOMIDE, 2013, p. 8). Ou em termos de Cury (1985, p. 41):

O sistema capitalista tenta tornar a sociedade como um todo, o lugar de reprodução das relações sociais de produção com a atenuação dos conflitos. Mas isto não quer dizer impositividade absoluta, porque o crescimento das forças produtivas gera continuamente novas contradições e a negatividade perpassa todo o espaço social.

Para o materialismo histórico dialético o movimento e o desenvolvimento social são constituídos por contradições que estabelecem um processo de alimentação e realimentação da totalidade dos fenômenos sociais, embora seja igualmente considerado um “problema” e por isso, deveria ser superado, mas essas contradições colocam em evidência o antagonismo das demandas sociais no sistema capitalista:

A contradição é destruidora, mas também criadora, já que se obriga à superação, pois a contradição é intolerável. Os contrários em luta e movimento buscam a superação da contradição, superando-se a si próprios. Na superação, a solução da contradição aparece enriquecida e reconquistada em nova unidade de nível superior. Cada coisa é uma totalidade de movimentos e de momentos e elementos provenientes de suas relações, de sua gênese e de sua abertura (CURY, 1985, p.30).

Por fim, a categoria da totalidade que unida às determinações e contradições materiais reflete o real, estabelece conexões e evidencia a provisoriedade desse estado, complementa Cury:

Mas a totalidade sem contradições é vazia e inerte, exatamente porque a riqueza do real, isto é, sua contraditoriedade, é escamoteada, para só se levarem em conta aqueles fatos que se enquadram dentro de princípios estipulados a prior. A consideração da totalidade sem as contradições leva a colocar a coerência acima da contradição. Nesse caso, o objeto de conhecimento ganha em coesão e coerência, em detrimento, porém, do que há de conflituoso nele. E o privilegiamento da contradição revela a qualidade dialética da totalidade. (CURY, 1985, p. 35).

Assim, de maneira sintética, pode-se propor um conjunto de categorias analíticas que o pesquisador utiliza para a sua percepção, investigação, e compreensão do fenômeno social em sua totalidade transitória:

Quadro 3 – resumo das categorias analíticas do MHD

<b>Categorias</b>	<b>Descrição</b>
Trabalho	Verificação dos sentidos e significados concretos que o trabalho assume diante do fenômeno social estudado.
Práxis	Constatação das objetividades presentes no ser social envolvido no fenômeno estudado.

Mediação	Estabelecimento de relações entre o ser social e o fenômeno estudado e a mediação crítica entre o pesquisador e o fenômeno social.
Hegemonia	Descrição das forças sociais que dominam o fenômeno social estudado.
Reprodução	Observação dos discursos sociais que envolvem o fenômeno social estudado e relacioná-los ou não ao discurso ideológico das classes dominantes.
Totalidade	Colocação de todos os fenômenos que envolvem o fenômeno social estudado, analisando suas inter-relações e contradições.
Contradição	Verificação dos discursos que circulam no fenômeno social em antagonismo com a realidade social presente nesse mesmo fenômeno.

Fonte: O autor.

Diante do exposto, pode-se afirmar que o MHD promove uma análise crítica do ser social, da realidade concreta em seu contexto histórico. Os princípios da filosofia da práxis e de categorias analítico-sintéticas contribuem para a compreensão crítica dos fenômenos sociais como aqueles presos a uma história, a ideologias e aos antagonismos de classe com vistas a uma ação transformadora do estado vigente de exploração e dominação na relação homem-homem.

### 1.3 A Educação como política pública e como prática social

Sem afastar-nos das considerações sobre o método, passaremos agora a incluir a análise da educação como prática social e objeto de políticas públicas por parte do Estado.

Mesmo considerando a Educação, em sentido amplo, como prática social aqui se concebe como objeto de pesquisa remetendo à educação institucionalizada, ou seja, aquela que se oferta nas escolas da Educação Básica ao Ensino Superior oferecido pelos estabelecimentos de ensino público, privado e confessional.

Se compreendemos a Reforma do Ensino Médio na quadra das políticas públicas sociais é preciso questionar se ela é necessária dentro das funções reguladoras do Estado.

Para Hofling (2001, p. 33) o Estado assume o papel regulador do trabalho por meio de suas políticas públicas educacionais, age dessa forma, ao contemplar o capital em suas necessidades de formação de mão de obra: “Em momentos de profunda assimetria nas relações entre os proprietários de capital e proprietários da força de trabalho, o Estado atua como regulador a serviço da manutenção das relações capitalistas em seu conjunto”.

Em seu texto, a autora dialoga com duas posições teóricas para analisar a função reguladora do Estado através de políticas sociais. Para tanto, ela retoma a definição de Claus Offe, para quem,

“(…) a política social é a forma pela qual o Estado tenta resolver o problema da transformação duradoura de trabalho não assalariado em trabalho assalariado” (Lenhardt & Offe, 1984, p. 15). O Estado capitalista moderno cuidaria não só de qualificar permanentemente a mão-de-obra para o mercado, como também, através de tal política e programas sociais, procuraria manter sob controle parcelas da população não inseridas no processo produtivo. (HOFLING, 2001, p. 33).

Diante desse aspecto, busca-se aqui estabelecer o entendimento sobre políticas públicas como:

Campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações e ou entender por que e como as ações tomaram certo rumo em lugar de outro (variável dependente). Em outras palavras, o processo de formulação de política pública é aquele através do qual os governos traduzem seus propósitos em programas e ações, que produzirão resultados ou as mudanças desejadas no mundo real. (SOUZA, 2003, p. 13).

Assim, a educação institucionalizada, concretizada no cotidiano escolar é o foco de intervenção das ações governamentais por meio de suas políticas públicas, que privilegiam a sua organização, seu currículo e seus objetivos:

Nesse sistema, é imprescindível a existência de um ambiente próprio do fazer educacional, que é a escola, que funciona como uma comunidade, articulando partes distintas de um processo complexo: alunos, professores, servidores, pais, vizinhança e Estado (enquanto sociedade política que define o sistema através de políticas públicas). Portanto, políticas públicas educacionais dizem respeito às decisões do governo que têm incidência no ambiente escolar enquanto ambiente de ensino-aprendizagem. (OLIVEIRA, 2010, p. 98).

Deste modo, as políticas públicas educacionais, sob a perspectiva do materialismo histórico, são entendidas como um fenômeno social e dessa forma emerge a necessidade de compreensão histórica do seu processo de concepção e implementação, as forças ideológicas que as construíram e seus arranjos sócio-políticos com vistas a sua análise crítica e transformadora. Destarte, pesquisas sobre políticas públicas educacionais implicam, conforme asseveram Gomide e Jacomelli (2016, p. 73-74):

[...] no resgate da historicidade do fenômeno, buscando investigá-lo sob a perspectiva histórica no sentido de desvelar os conflitos, contradições, interesses e ideologias que estão por detrás da implementação de tais políticas e, nesse sentido, é preciso reconhecer o campo das políticas educacionais como um domínio de investigação histórica, resgatando a historicidade cíclica e superando a investigação puramente narrativa e descritiva dos fatos. A mediação histórica no estudo das políticas educacionais permite uma compreensão global do fenômeno em seu desenvolvimento, elucidando como o presente dá significação ao passado, de modo que, numa perspectiva materialista histórico-dialética, potencialize a capacidade dos agentes históricos, ou seja, o conhecimento da mudança. Não há como compreender o presente sem o aporte substancial da história, sem o debruçar crítico sobre as injunções dos acontecimentos passados no fenômeno presente.

Nessa perspectiva, a orientação metodológica da pesquisa põe em análise, em linhas gerais: a totalidade do fenômeno educacional brasileiro, as contradições que emergem nessa totalidade, as políticas públicas que as materializa, a hegemonia do discurso dominante que a concebeu, as lutas sociais em tensão manifestadas em objetividades do ser social envolvido, os vários sujeitos do ato educativo escolar, burocracia estatal, legisladores, gestores, professores, alunos, funcionários, pais e comunidade externa, cidadãos, futuros trabalhadores etc., a práxis desses seres sociais e a investigação da reprodução (alienação) dos interesses dominantes de classe bem como a ação dos agentes sociais para com essas políticas públicas e a mediação do próprio pesquisador face à apreensão teórica desse aspecto da realidade social. Com esse entendimento, completa Dourado (2007, p. 922):

Nessa ótica, a discussão sobre tais políticas articula-se a processos mais amplos do que a dinâmica intra-escolar, sem negligenciar, nesse percurso, a real importância do papel social da escola e dos processos relativos à organização, cultura e gestão intrínsecos a ela. [...]. Uma perspectiva importante implica não reduzir a análise das políticas e da gestão educacional à mera descrição dos seus processos de concepção e/ou de execução, importando, sobremaneira, apreendê-las no âmbito das relações sociais em que se forjam as condições para sua proposição e materialidade.

No que tange especificamente à educação é importante afirmar que ela é o espaço privilegiado de transmissão e conhecimento do mundo geográfico, histórico e natural, estes mediados por uma rede de currículos disciplinares que se acomoda, novamente, à ideologia dominante.

Para Althusser (1975 apud SAVIANI 1983, p. 31) a educação formal cumpre “duas funções básicas a formação da força de trabalho (alienado) e a inculcação da ideologia burguesa” e acrescenta:

A escola constitui o instrumento mais acabado de reprodução das relações de produção do tipo capitalista. “Para isso ela toma a si todas as crianças de todas as classes sociais e lhes inculca durante anos a fio de audiência obrigatória “saberes práticos” envolvidos na ideologia dominante”. [...] é através da aprendizagem de alguns saberes práticos (savoir-faire) envolvidos na inculcação massiva da ideologia da classe dominante, que são em grande parte reproduzidas as relações de produção de uma formação social capitalista, isto é, as relações de explorados com explorados e de exploradores com explorados. (ALTHUSER, 1975 apud SAVIANI, 1983, p. 27).

E Mészáros, a esse respeito sentencia:

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes [...]. (MÉSZÁROS, 2005, p. 35).

Assim, ao se tomar a educação escolar e suas políticas públicas como objeto de investigação, o método MHD coloca em evidência as contradições sociais nas quais ao mesmo tempo em que a escola forma uma classe trabalhadora, portanto, com interesses sociais que lhe são próprios, tenta projetar nessa mesma classe uma visão de mundo que não a representa. Vale dizer: “[...] apesar dessa determinação, é impossível negar seu caráter contraditório, como reflexo das próprias contradições sociais, nas quais a educação se situa e se desenvolve.” (ARAÚJO; QUEIROZ, 2013, p. 137).

Gomide e Jacomeli (2016), ao citarem Tambara, reafirmam que nessa abordagem, além da possibilidade de uma análise crítica da educação, há a própria intervenção política do pesquisador em compromisso com a sociedade por sua transformação:

Considerando que a educação, como prática social, é resultante das determinações econômicas, sociais e políticas, atuando na reprodução da ideologia dominante, como também reproduzindo as contradições que dinamizam as mudanças e possibilitam novas formações sociais, a análise das políticas educacionais deve estar associada a um processo de produção de um conhecimento efetivamente transformador e politicamente engajado, lembrando que, para Marx, o conhecimento teórico é necessariamente conhecimento político. A proposta do materialismo histórico-dialético contempla esta apropriação crítica e interveniente do processo histórico para a compreensão do fenômeno no presente, no intuito de possibilitar um conhecimento cíclico, em processo de evolução, que rebata os trabalhos meramente confirmatórios, politicamente inofensivos e ideologicamente difusos (TAMBARA apud GOMIDE; JACOMELI, 2016, p. 75).

Dessa forma, ao se adotar o MHD nas pesquisas sobre políticas públicas educacionais, e no caso específico de nosso estudo a Filosofia na/e reforma do EM, desvelam-se os reais interesses de Estado no projeto societário burguês centralizador de ações governamentais na formação de futuros cidadãos com pouco ou nenhuma capacidade crítica para formular seus próprios projetos de vida em prol da formação, por necessidades econômicas e de classe, de exércitos de trabalhadores com subjetividades subalternas, flexíveis e adaptáveis cujos destinos associa-se à relativa capacitação de uma mão de obra para o trabalho simples, nessa fase de acumulação flexível do capital.

#### **1.4 A pesquisa quantitativa, qualitativa e documental em educação**

Tratado tanto as políticas públicas como a educação escolar em sua dimensão social, passível, portanto, para a análise do método MHD, inicia-se aqui resgatar os tipos de pesquisa para que se possa enquadrar e delimitar o *corpus* do presente estudo.

Para tanto, apresenta-se uma breve conceituação das pesquisas quantitativas e as pesquisas em Educação, e afirma a pesquisa documental em correlação à pesquisa qualitativa.

Para efeitos de caracterização, considera-se a pesquisa quantitativa como aquela que opera em seus dados, o aspecto estatístico de fenômenos que sejam passíveis de mensuração “os dados analisados podem ser quantificados. Centra-se na objetividade (instrumentos padronizados, neutros, linguagem matemática, relações entre variáveis, etc.). Influenciada pelo positivismo” (FANTINATO, 2015, p. 10).

Para pesquisas educacionais de caráter crítico-dialético, há uma grande preocupação com pesquisas quantitativas ligadas, sobretudo, à ausência de uma visão analítica crítica que apenas faz uma descrição do objeto educacional pesquisado, não indo além para o entendimento e compreensão dos dados no que tange a propostas efetivas de transformação. Desse modo, é importante salientar que tal crítica vincula-se também a postura do pesquisador diante de seu objeto de estudo, para Gatti (2004) muitas das pesquisas quantitativas em Educação não são feitas por educadores:

O uso de dados quantitativos na pesquisa educacional no Brasil nunca teve, pois, uma tradição sólida, ou uma utilização mais ampla. Isto dificultou, e dificulta, o uso desses instrumentais analíticos de modo mais consistente, bem como dificulta a construção de uma perspectiva mais fundamentada e crítica sobre o que eles podem ou não podem nos oferecer; dificulta ainda a construção de uma perspectiva consistente face aos limites desses métodos, limites que também existem nas metodologias ditas qualitativas os quais, em geral, não têm sido também considerados. De outro lado, dificulta a leitura crítica e contextualizada quando dados quantitativos são trazidos à discussão, seja nos âmbitos acadêmicos, seja em âmbito público. (GATTI, 2004, p. 12).

Martins (2004) acrescenta que as pesquisas quantitativas tentam, pela influência positivista, atestar o afastamento do sujeito-pesquisador do objeto-pesquisado. Ratifica, ao contrário, que esse distanciamento não corresponde à realidade e reitera a objetividade relativa e a inexistência de uma neutralidade do pesquisador: “autores como Thiollent e Becker, no trabalho de pesquisa sociológica afirmam que a neutralidade não existe e a objetividade é relativa” (MARTINS, 2004, p. 291).

No entanto, Gatti (2004) levanta a questão da sua importância em termos de seus encaminhamentos e como estes devem ser ponderados pelo pesquisador, não sendo, nesse sentido, um fim em si mesmo, mas como complemento de uma análise mais profunda:

os métodos quantitativos de análise são recursos para o pesquisador, o qual deve saber lidar com eles em seu contexto de reflexão (num certo sentido deve dominá-los) e, não, submeter-se cegamente a eles, entendendo que o tratamento desses dados por meio de indicadores, testes de inferência, etc. oferecem *indícios* sobre as questões tratadas, *não verdades*; que fazem aflorar semelhanças, proximidades ou plausibilidades, *não certezas*. (GATTI, 2004, p. 13, grifos do autor).

A pesquisa qualitativa, por seu turno, evidencia a realidade a ser investigada: “o pesquisador qualitativo pauta seus estudos na interpretação do mundo real, preocupando-se com o caráter hermenêutico na tarefa de pesquisar sobre a experiência vivida dos seres humanos”. (OLIVEIRA, 2008, p. 7).

Fantinato (2015, p. 11) a define como aquela que “não se preocupa com representativa numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc. Os dados analisados são não-métricos”.

Na tentativa, entretanto, de promoção de um diálogo entre as pesquisas quantitativas e qualitativas, Gatti (2004) ressalta a própria manifestação de Marx sobre o assunto:

Mesmo concordando com a afirmação de Popkewitz de que as “estatísticas participam da lógica sedutora da ciência numa idade de racionalidade e razão”, lembramos que as metodologias qualitativas também são empregadas dentro dessa racionalidade. Cabem, então, distinções de foro filosófico ou teórico-interpretativo na atribuição de significação a números e tratamentos, sejam estes quantitativos ou qualitativos. Muito já se lembrou a afirmação de Karl Marx no Prefácio à primeira edição de O Capital em que critica fortemente a consistência das estatísticas sociais da Alemanha e do resto do continente europeu ocidental, em relação com o que vira na Inglaterra, à época, mais de século atrás. Mesmo com a pertinente crítica, não deixou de utilizar essas estatísticas afirmando: “Ainda assim, levanta o véu o bastante para deixar entrever atrás do mesmo uma cabeça de Medusa” (MARX apud GATTI, 2004, p. 26).

Nesse aspecto, tanto há críticas às pesquisas quantitativas como as qualitativas em Educação, críticas estas baseadas em uma não clareza na escolha de método e no percurso metodológico, menos pela falsa oposição entre elas:

Tratando-se do estudo de políticas educacionais que, geralmente, abordam temas em níveis mais amplos, dentro de um contexto complexo, há a necessidade de superar as análises redundantes, caracterizadas por conceituação fraca e por um poder de generalização, que se esquivam de realizar uma análise crítica da realidade com vistas à sua transformação, configurando-se muito mais em radiografias, sem outra conotação que não seja a linearidade. Isto faz com que os progressos no campo das políticas educacionais sejam muito lentos. (GOMIDE, 2013, p. 7).

Gomide (2013) ainda considera que tais críticas também incidem sobre o pesquisador e sua postura frente ao seu objeto de estudo, quer como o agente que opera uma opção teórica, quer como elaborador de um discurso científico:

A fundamentação teórica do pesquisador desafia o movimento do pensamento no sentido de analisar os dados a partir das conexões, mediações e contradições, superando as primeiras impressões empiricistas (aparência) com vistas ao desvelamento do real, à análise das relações entre a parte e o todo (essência). É um movimento que vai contra as argumentações retóricas e pouco argumentativas, que partem somente da premissa imediatamente manifesta que se admite como universalmente verdadeira sem exigência de demonstração, como se bastasse afirmações pautadas em achismos que exaltam a supremacia subjetivista e proclamam o relativismo da verdade (a verdade de cada um), não se preocupando



com a refutação detalhada e rigorosa das posições contrárias. (GOMIDE, 2013, p.10).

Agregada a essa crítica, Tello (2009 apud MASSON 2012, p. 2) destaca que a “explicitação do posicionamento teórico pelo próprio pesquisador poderia levar ao enriquecimento da análise das políticas educacionais e da epistemologia das políticas educacionais”.

Nesse sentido, o cerne das preocupações sobre os estudos educacionais recaem, principalmente, na própria compreensão do que seja uma pesquisa científica, com rigor, explicitação teórica e coerente, descrição e argumentação solidamente formulada, ou seja, o pesquisador como ser social em ação, em sua “historicidade e processualidade”:

o conhecimento científico e também o filosófico devem partir da objetividade concreta do existente que a cada vez torna-se seu objeto e desembocar no esclarecimento de sua constituição ontológica. [...] Essa prioridade incondicional do ser em sua respectiva objetividade concreta determina também seu modo de conhecimento em forma generalizada, portanto, como categoria. (LUKÁCS, 2010, p. 327).

A partir das contribuições da pesquisa qualitativa que visa de maneira inequívoca à apreensão da realidade social no que diz respeito às políticas públicas educacionais introduzidas no Brasil, opta-se pela abordagem documental, entendida como:

No âmbito da abordagem qualitativa, diversos métodos são utilizados de forma a se aproximar da realidade social, sendo o método da pesquisa documental aquele que busca compreendê-la de forma indireta por meio da análise dos inúmeros tipos de documentos produzidos pelo homem (SILVA et al., 2009, p. 4556).

A pesquisa documental, de natureza qualitativa, não garante, por si, como visto, anteriormente, o êxito em se descrever a realidade social, está na opção clara de natureza epistemológica a busca pela reflexão dos agentes sociais que entram em jogo na produção discursiva desses documentos:

enquanto método de investigação da realidade social, a pesquisa documental não traz uma única concepção filosófica de pesquisa, pode ser utilizada tanto nas abordagens de natureza positivista como também naquelas de caráter compreensivo, com enfoque mais crítico. Essa característica toma corpo de acordo com o referencial teórico que nutre o pensamento do pesquisador, pois não só os documentos escolhidos, mas a análise deles deve responder às questões da pesquisa, exigindo do pesquisador uma capacidade reflexiva e criativa não só na forma como compreende o problema, mas nas relações que consegue estabelecer entre este e seu contexto, no modo como elabora suas conclusões e como as comunica. Todo este percurso está marcado pela concepção epistemológica a qual se filia o investigador. (SILVA et al., 2009, p. 4556).

Em diálogo com Alvarenga (2010), a autora considera que o predomínio das pesquisas na área da educação tem se ancorado em fontes documentais e ao se apropriar da relação

dialética materialista estabelecida por Bakhtin (1992) entre linguagem e sociedade, entende por documentos materiais enunciativos que envolvem legislações, questionários, entrevistas, relatórios de caráter demográfico, entre outros. Para a autora, a palavra reflete e refrata as condições de produção e pontos de vistas dos sujeitos que a enunciam, sendo por excelência um signo ideológico e arena de disputas de sentidos entre grupos sociais desiguais ou antagônicos que podem contribuir para análises de pesquisas em políticas públicas na área da educação.

Dessa maneira, pode-se afirmar que a presente pesquisa, a partir de dois movimentos metodológicos, recupera e analisa: a) um conjunto de documentos legislativos: a Lei n. 5.692/1971, a Lei n. 9.394/1996, a Lei n. 11.684/2008 e a Lei n. 13.415/2017 na sua versão de MP n. 746 e na Exposição de Motivos nº 00084/2016/MEC elaborada pelo Ministro da Educação; e b) questionários aplicados aos professores do IFMT/Campus Diamantino sobre os seus pontos de vistas acerca da Lei do EM. Assumimos tratar-se de uma pesquisa qualitativa de caráter documental, tendo como manifesta opção teórico-metodológica o Materialismo Histórico Dialético.

### **1.5 As políticas sociais e a educação no contexto do Neoliberalismo**

A partir do conjunto de pressupostos que sustentam o neoliberalismo, busca-se em Cerqueira (2008) e Anderson (1995) a aproximação da historicidade em que tais pressupostos são alicerçados, em suas marcas ideológicas e disseminados nas sociedades capitalistas, como “renovação” e fôlego das relações sociais mediadas pelo capital.

Para Cerqueira (2008, p. 169), o pensamento neoliberal localiza-se, historicamente, ao final da Segunda Guerra Mundial com a obra “‘O caminho da Servidão’, de Friedrich Hayek, escrito em 1944. O que se destaca de fundamental na teoria do conhecimento de Hayek é o seu ataque à racionalidade econômica, em que prima a individualidade ou das pessoas ou das empresas”.

A essa teoria, muitos economistas são influenciados:

Milton Friedman, Karl Popper, Lionel Robbins, Ludwig Von Mises, Walter Eupken, Walter Lipman, Michael Polanyi, Salvador de Mandrija, entre outros. Fundouse a Sociedade de Mont Pèlerin, cujo propósito se baseava no combate ao keynesianismo e, se caracterizava pela natureza franco-maçonaria neoliberal, altamente dedicada e organizada. A cada dois anos, realizam-se encontros

internacionais para preparar as bases de outro tipo de capitalismo, duro e livre de regras para o futuro. (ANDERSON, 1995, p.10).

Anderson (1995, p. 03) salienta que o neoliberalismo entra verdadeiramente em cena como opção teórico-prática, no mundo em meados dos anos 70, que se pode agregar a crise mundial dos preços do petróleo e:

A hegemonia deste programa não se realizou do dia para a noite. Levou mais ou menos uma década, os anos 70, quando a maioria dos governos da OCDE – Organização Europeia para o Comércio e Desenvolvimento – tratava de aplicar remédios keynesianos às crises econômicas. Mas, ao final da década, em 1979, surgiu a oportunidade. Na Inglaterra, foi eleito o governo Thatcher, o primeiro regime de um país de capitalismo avançado publicamente empenhado em pôr em prática o programa neoliberal. Um ano depois, em 1980, Reagan chegou à presidência dos Estados Unidos. Em 1982, Kohl derrotou o regime social liberal de Helmut Schmidt, na Alemanha. Em 1983, a Dinamarca, Estado modelo do bem-estar escandinavo, caiu sob o controle de uma coalizão clara de direita, o governo de Schluter. Em seguida, quase todos os países do norte da Europa ocidental, com exceção da Suécia e da Áustria, também viraram à direita. A partir daí, a onda de direitização desses anos tinha um fundo político para além da crise econômica do período.

Nesse sentido, Cerqueira (2008, p. 173) elenca as principais teses neoliberais que, colocadas em cena, reduzem o papel do Estado, sobretudo, no que tange ser o agente privilegiado do desenvolvimento social:

#### Quadro 4 – Contexto sócio-histórico propício para aplicação de preceitos neoliberais

Aproveitar o momento de recessão econômica, com uma das suas consequências mais dramáticas e socialmente injustas que é o desemprego, para enfraquecer o movimento sindical organizado, levando no todo dessa proposição à perda de vantagens adquiridas e acumuladas ao longo dos anos por parte dos trabalhadores, principalmente, nas décadas 50 e 60 quando da pujança crescente do capitalismo. Estas medidas são consideradas de suma importância, pois contribuirão para a acumulação de capital das empresas, que assim obterão poupança para novos investimentos.
O equilíbrio da balança de pagamentos é essencial e, melhor ainda, se houver superavit nas transações comerciais e de serviços, que redundará em mais recursos para as empresas e tranquilidade para o país, conseqüentemente gerando divisas e disponibilidade financeira para propiciar investimentos básicos em infra-estruturas próprias e expansão da iniciativa privada.
Retirada da participação do Estado na economia como agente produtivo e em determinadas situações saindo também de funções de regulamentação ou de setores produtivos da economia através de uma política de desestatização.
Viabilização das reformas fiscais por parte do Estado, como forma de incentivar os agentes econômicos. Isto significa a redução da taxaço sobre os mais altos investimentos, no sentido de fomentar as desigualdades.
Redução constante e progressiva dos gastos públicos nas áreas sociais – saúde, educação, previdência, assistência ao trabalhador desempregado (via seguro desemprego) entre outras. Em síntese, a diminuição do Estado de bem-estar.

Fonte: CERQUEIRA, 2008, p. 173-174(adaptado).

No que se refere à América Latina, especificamente, Boron (1995 apud CERQUEIRA, 2008, p. 177) ressalta que o que se verifica é um processo de desindustrialização local em prol

dos oligopólios internacionais, o que desnuda o mito neoliberal de um capitalismo mais competitivo, quando apresenta dados de 1995: “UNPD publicou recentemente estatísticas que indicam que um grupo de quinhentas empresas transnacionais controlam cerca de 80% do comércio internacional, revelando um grau inédito de concentração econômica” (apud CERQUEIRA, 2008, p. 177) .

Ao se fazer uma cronologia mundial do neoliberalismo, Cerqueira (2008) aponta que no Brasil, sua aplicação, enquanto política de Estado, deu-se nos anos finais da década de 1980 tendo como ápice absoluto a vitória eleitoral de Fernando Henrique Cardoso, em 1994:

No Brasil tem início a aplicação de um projeto neoliberal que vem avançando com dificuldades, mas sempre dando passos avançados para uma clara política de abertura da economia para o capital internacional, desnacionalização via privatizações de grandes empresas estatais, tentativas ainda frágeis de desregulamentação das normas trabalhistas, dentre outras não menos significantes. Trata-se na realidade de uma constatação do predomínio de forma hegemônica do Neoliberalismo. (CERQUEIRA, 2008, p. 179).

No entanto, em relação à redução do Estado na participação econômica, com as privatizações das estatais, nos governos anteriores, dos anos 1980, já se têm marcas precisas do neoliberalismo em ação na política de Estado:

A primeira fase, no início do governo de Fernando Collor de Mello, em 1990, visava a Reforma do Estado Brasileiro. Para isso era necessário tirar do Estado as atividades produtivas, deixando-o com as básicas como saúde, educação, saneamento, habitação,... Esta fase durou até o ano de 1992. A segunda fase ocorreu na gestão do presidente Itamar Franco nos anos de 1993 e 1994. Neste período, as privatizações superaram em valor e em número a primeira fase. Porém, o grande avanço da privatização ocorreu a partir de 1996, com o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, quando foi iniciada a terceira fase deste processo. É importante lembrar, que o processo de privatização iniciado em 1990 deu-se em um ambiente macroeconômico muito diferente do atual. Diversas dificuldades tiveram que ser superadas para o início deste processo. Dentre elas podemos destacar os elevados índices da inflação, o desequilíbrio macroeconômico, a falta de um acordo para dívida externa e os investimentos estrangeiros. (COSTA E SILVA, 2005, p. 62).

No que diz respeito à realidade brasileira do ponto de vista político e ideológico das razões neoliberais, encontra-se em Negrão (1996) um retrato da sua disseminação em vários setores sociais a partir das eleições presidenciais de 1989 e a consequente vitória de Fernando Collor de Mello:

Se no Brasil o neoliberalismo vinha aos poucos ganhando espaço como alternativa política à crise, é no período Collor que efetivamente ele se torna a ideologia dominante entre os setores do capital, dos partidos políticos conservadores e do centro do espectro político, da grande imprensa brasileira e mesmo de setores significativos do pequeno e médio empresariado e, especialmente, daquela parcela do movimento organizado dos trabalhadores identificada com a Força Sindical. Teve início o processo de privatização das estatais, o Brasil abriu sua economia para o

capital estrangeiro e o mercado passou a ser o grande agente organizador da Nação, enquanto os trabalhadores, como classe, começaram a sofrer um bombardeio incessante em seus direitos (NEGRÃO, 1996, p. 109).

E mesmo com a queda de Collor de Mello, sendo pressuposto ideológico das classes dominantes em acordo com os aparatos de Estado, os demais governos que o sucederam adotam os preceitos neoliberais em sua cartilha de poder:

O ideário neoliberal se reapresenta na disputa eleitoral sucessória a Itamar Franco — que como vice-presidente assumiu a Presidência com o impeachment de Collor. Naquele momento, dois projetos se apresentaram ao eleitorado. Um, o de Lula, tinha por meta a ampliação do mercado interno, buscando agregar ao consumo a enorme massa de excluídos do país; a ampliação da democracia do campo da política para os campos social, econômico e cultural e a presença do Estado (democraticamente controlado) nos setores fundamentais e estratégicos. O outro, o de FHC, era o continuador do projeto neoliberal — e, por isso, contou com uma gama impressionante de apoios entre os partidos e setores conservadores da sociedade. (NEGRÃO, 1996, p. 109).

Nesse aspecto, alguns pontos podem ser levantados no período de Fernando Henrique Cardoso de traços eminentemente neoliberais em sua política governamental aliada ao mercado em detrimento do desenvolvimento social:

1) Há estudos no Ministério do Trabalho para permitir a precarização legal da contratação de trabalhadores. 2) As reformas propostas por FHC, como as da Previdência, Administrativa e da área econômica tentam abrir espaço para o mercado, diminuindo o papel do Estado. 3) Sofremos de “executivismo”: nunca antes o Executivo legislou tanto, seja por meio das medidas provisórias ou de projetos enviados ao Congresso. Ao mesmo tempo, se procura evitar que a oposição modifique determinadas medidas, através do fim dos chamados destaques de votação em separado. 4) O programa de privatizações continua em marcha, ainda aceitando as moedas podres. 5) A taxa de juros, mantida excessivamente alta, ao lado da abertura ao capital financeiro internacional, e uma forma de atrair para cá o chamado capital volátil, em boa parte especulativo. 6) A falta de medidas protecionistas leva de roldão setores inteiros da economia brasileira, como calçados, têxteis e autopeças. E com eles, vão-se os empregos, enquanto os “consumidores” podem comprar tênis americanos da Nike fabricados na China, na Coreia, na Indonésia, na Tailândia, onde adolescentes e mulheres trabalham 15, 16 horas por dia em troca de um salário diário de US\$ 1,80 e o Wal-Mart, recém instalado no Brasil, vende camisas, pastas, mochilas e — o mais incrível — bolas de futebol fabricadas no Paquistão, onde o salário também beira os 30 dólares mensais. (NEGRÃO, 1996, p.110).

Findados os anos FHC, com as eleições de 2002 e a consequente vitória eleitoral de Luís Inácio Lula da Silva, a retomada do ideário social torna-se presente em termos ideológicos e de prática política, conferindo um pequeno golpe à ideologia neoliberal:

[...] existe uma crise de paradigmas, mais precisamente do paradigma neoliberal enquanto conformação de Estado (Estado mínimo, que não interfira na esfera do mercado). A partir disso, o governo Lula é eleito e parte para realizar uma transição paradigmática: do antecessor paradigma neoliberal em crise, para um novo empreendido por sua administração, um “paradigma republicano”. Tal paradigma republicano exposto por Guimarães caracterizar-se-ia pela intervenção do estado na

esfera pública com preocupações muito maiores no tocante a área social (combate a exclusão, distribuição de renda, políticas de emprego e de crédito levadas em frente pelo governo federal). (...)Lula inovou, em seu primeiro mandato, ao conciliar a isso estratégias de transferência de renda e aquecimento interno da economia (como o programa Bolsa Família) sem criar acomodação por parte do empresariado, aumentando o poder de compra do eleitorado de baixa renda, o que classificamos como ruptura. (BARBOSA, 2012, p. 49-50).

Anderson (2011, p. 34) ratifica o caráter de uma visão mais social do governo Lula, sem romper com a ordem capitalista brasileira:

A ortodoxia econômica do primeiro mandato de Lula e, em menor grau, mais contínua a cautela de seu segundo mandato eram, portanto, mais do que simples concessões ao capital. Ela respondia às necessidades dos pobres, que ao contrário dos trabalhadores no emprego formal, não podem se defender da inflação, e repudiam as greves ainda mais do que os ricos, como uma ameaça à vida cotidiana. Assim, vindo depois de FHC, Lula cortou a inflação ainda mais, mesmo quando se dedicava a estimular o consumo popular, tornando-se o pioneiro da “nova via ideológica” com um projeto que unia a estabilidade de preços à expansão do mercado interno.

Pode-se afirmar que nesse traço, a proteção social e a participação da sociedade organizada no governo posterior, o de Dilma Rousseff adota contornos de continuidade ao governo precedente como sugere Bastos (2015, p. 56): “no que tange às políticas sociais, embora com alguma desaceleração de ritmo, não parece ter havido ruptura significativa com os interesses atendidos no governo Lula”.

Em suma, pode-se dizer que os governos de Luís Inácio Lula da Silva e de Dilma Rousseff articulam em seus mandatos uma política híbrida que se denomina como novo desenvolvimentismo:

O Novo Desenvolvimentismo teria como base o desenvolvimento econômico com o desenvolvimento social, via a inclusão de uma massa que até então estava “fora” do mercado. Programas como o Bolsa Família, o crescimento do emprego, do valor do salário mínimo e do acesso ao crédito, teria permitido uma redução da pobreza – a pobreza extrema, já que, como afirma Mercadante (2010), o social passou a ser um importante eixo do desenvolvimentismo. Outra característica importante é o retorno do investimento do Estado para dinamizar a economia, e para tanto, os bancos públicos passaram a ter papel central, em especial o BNDES. (ALVES e THOMAZ JUNIOR, 2013, p.3).

Com a queda de Dilma Rousseff, feita por um processo de impeachment kafkiano<sup>11</sup>, o que se discute é o próprio teor de democracia que se entende no Brasil:

No Brasil, isso se torna mais complicado porque o *modus operandi* das classes dominantes sempre foi o de manter com a democracia uma relação *exclusivamente*

---

<sup>11</sup> Relativo ao livro de Franz Kafka, “O Processo”. Narra a história de Josef K., condenado por razões jurídicas desconhecidas, tenta buscar uma explicação que o faz percorrer um mundo de corrupção, burocracia, opressão e autoritarismo. Segundo o Dicionário Houaiss (2011) : “evoca uma atmosfera de pesadelo, de absurdo, [...] em um contexto burocrático que escapa a qualquer lógica ou racionalidade [...]”

*instrumental*. Ou seja, ela é útil quando favorece (ou não atrapalha) os interesses de classe dos dominantes. Assim foi em 1945, em 1954, em 1961, em 1964. Não necessariamente porque nesses momentos tínhamos governos que colidiam de maneira frontal com os interesses burgueses. Basta apenas existir um governo com algum “traço popular”, algum traço reformista (mesmo um “reformismo fraco”) — que já não mais sirva aos interesses dominantes — para que ele possa ser desestabilizado, por dentro e por fora, interna e externamente. E recordem que em praticamente *todos esses momentos históricos lembrados*, o mote da corrupção (ou o patriotismo, que é sempre “o último refúgio dos canalhas”... e dos covardes!) *foi usado*. Ora contra Getúlio, ora contra Jango, e até mesmo contra JK. (BRAZ, 2017, p. 90-91, grifos do autor).

A prática neoliberal é rearticulada com força e velocidade, como se não houvesse amanhã, para repor todas as suas pautas por um governo que descomprometido integralmente com a ética política, mas que se curva aos interesses do grande capital financeiro. Extermina com direitos trabalhistas e privilegia o empresariado, promove o sucateamento dos serviços públicos, congelando investimentos públicos em Saúde, Educação, Serviço Social por vinte anos, conhecida como a PEC do Fim do Mundo (EC 95); o descontrole das contas públicas, a Reforma Trabalhista que precariza ainda mais as relações patrão e empregado, a retomada das privatizações e o fim absoluto das estatais:

afirma-se que o golpe está a serviço do grande capital, o qual procura se recuperar dos impactos da crise econômica, explorando ainda mais os trabalhadores do campo e da cidade. Além de diminuir os investimentos públicos em programas sociais e direcioná-los aos setores privados. (PAULA; GÓMEZ; TRACZ, 2017, p. 83).

Nesse quadro, pode-se sugerir que o neoliberalismo é refundado no Brasil, de onde suas consequências podem ser bem compreendidas:

1) O neoliberalismo aponta para o sacrifício dos direitos básicos, sociais e políticos de grande parte da população, ao negar padrões de regulação negociados entre agentes coletivos, tais como os sindicatos, os partidos e o Estado, que de forma mais ou menos atenuada implicavam em obstáculos – ainda que frágeis – a acumulação ampliada do capital e permitiam as classes subordinadas algum grau de participação na repartição do produto social do trabalho; 2) que, em consequência, o projeto neoliberal tende a distanciar-se da democracia, especialmente se considerarmos, como Helio Jaguaribe, que as democracias modernas dividem-se em dois grandes modelos: a democracia social, organizatória e que configura a sociedade para os fins da coletividade; e a democracia liberal, dedicada apenas a regulação da sociedade civil. Exemplo do segundo modelo são as democracias da Europa Ocidental do século XIX; do primeiro, as democracias contemporâneas que se caracterizam por um Estado de bem-estar (Weffort, 1992)[...] 3) a onda neoliberal e o substrato ideológico de um contra-ataque do capitalismo, que busca refuncionalizar-se em outras bases, sem aqueles obstáculos a acumulação do capital – fruto da ação política da classe trabalhadora e de outros setores subalternizados – e diminuindo o espaço de manobra e reivindicação dos trabalhadores, através da precarização das relações de trabalho, do desemprego e da despolitização das políticas sociais, transformadas de direitos em caridade, de preferência privada (NEGRÃO, 1996, p. 5-6).

Diante dessa visão global, acima exposta, e direcionada às políticas públicas sociais sob a égide do neoliberalismo, Draibe (1993, p. 90) afirma, antes de tudo, que a sua ideologia é o Estado Mínimo: “o mercado constituindo o melhor e mais eficiente mecanismo para alocação de recursos, a redução do Estado (de seu tamanho, de seu papel e de suas funções)”.

Assim, as políticas sociais adquirem para o neoliberalismo ações que visem ao controle dos movimentos e demandas sociais ao oferecer, a partir de cada postulado, ao corpo social somente a segurança pública, a justiça e a Educação Básica (DRAIBE, 1993).

No entanto, a realidade latino-americana promoveu, no auge do neoliberalismo dos anos 90, certa contradição ligada às políticas sociais. Como assinala Draibe (1993, p.91) “merece registro, entretanto, o fato de que foram muito poucos os programas sociais reformados, na região. E alguns os foram em sentido inverso ao preconizado ao neoliberalismo”.

No Brasil, pode-se verificar que o neoliberalismo dos anos 90 apresenta, em si, uma grande contradição no que diz respeito às políticas sociais, nas quais a Assistência Social torna-se o centro das preocupações do Estado e, ao mesmo tempo, desarticulam-se a Saúde e a Previdência Social:

Nota-se que as medidas neoliberais dos anos 90, privilegia o setor privado em prejuízo das políticas sociais públicas, transfere os recursos destinados à Seguridade Social para o capital, mercantiliza a saúde e a previdência, serviços; à princípio de responsabilidade do Estado, assim como a fragilização dos sindicatos, fragmentações na classe trabalhadora e ações conservadoras, como individualização, a filantropia e o voluntariado [...] Em meio ao contexto neoliberal, ao invés das Políticas de Saúde, Previdência Social e Assistência Social formarem um largo e articulado mecanismo de proteção, conforme prevê a Lei Maior, apresentam uma cruel unidade contraditória, pois a medida que se desenvolve rapidamente o processo de mercantilização e privatização das políticas de Saúde e Previdência Social, há uma ampliação da Política de Assistência Social, de tal modo, que ela se transforma em um novo fetiche de enfrentamento à desigualdade social, sendo posta como principal mecanismo de “proteção social” no Brasil e de “combate” à pobreza relativa, tornando-se um mito social. (SILVA et al., 2017, p. 4- 5).

Nesse aspecto faz necessário o registro que o texto constitucional de 1988 nasceu marcado pelo forte compromisso em saldar a dívida histórica do Brasil com as classes subalternas, mas a despeito disso, ao longo das três décadas posteriores à Constituição a legislação enviesada pelos interesses das elites dirigentes, tratou de minimizar esse compromisso.

No que se refere, especificamente, à Educação como política pública, Dambros; Mussio (2014, p. 2) afirmam, a partir de seus estudos, que a reforma educacional dos anos 90 tem sua origem nos próprios propósitos dos anos 70, momento da Ditadura Militar:



Esse período de transformações que eclodiu no Brasil no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), teve seu início ainda na década de 70, e foi influenciado pela instauração da política neoliberal e pela participação dos organismos multilaterais na definição das políticas educacionais, os quais colocavam a educação como estratégia para competitividade e ascensão do país na agenda global.

Dambros e Mussio (2014, p. 5-6) ressaltam, ainda, o papel determinante que os organismos internacionais impuseram na política educacional pública brasileira, relacionando-os a ordem neoliberal mundial<sup>12</sup>:

Ao abordar o papel dos organismos internacionais nas políticas educacionais, Luiz Fernandes Dourado (2007, 2009) resalta que o Banco Mundial e as Agências da Organização das Nações Unidas (ONU), são os principais interlocutores da agenda brasileira. Destaca também que estes organismos ditaram as regras de reestruturação econômica e da globalização, no Brasil e na América Latina, enfatizando um contexto de mercantilização e privatização da educação.

Nessa conjuntura na qual há uma imposição externa face às questões históricas, culturais e nacionais, Libâneo (2012, p. 23) estabelece um diálogo com Charlot:

Bernard Charlot é incisivo ao rejeitar a educação pensada e organizada, prioritariamente, em uma lógica econômica e de preparação ao mercado de trabalho. Segundo ele, a visão de educação imposta por organismos internacionais produz o ocultamento da dimensão cultural e humana da educação, à medida que se dissolve a relação entre o direito das crianças e jovens de serem diferentes culturalmente e, ao mesmo tempo, semelhantes em termos de dignidade e reconhecimento humano. Ele conclui: Desse modo, a redução da educação ao estatuto de mercadoria resultante do neoliberalismo ameaça o homem em seu universalismo humano, em sua diferença cultural e em sua construção como sujeito. Com isso, Charlot resalta, aumentam os índices de escolaridade, mas se agravam as desigualdades sociais de acesso ao saber, pois à escola pública é atribuída a função de incluir populações excluídas ou marginalizadas pela lógica neoliberal, sem que os governos lhe disponibilizem investimentos suficientes, bons professores e inovações pedagógicas.

Peroni (2000), afirma que o projeto educacional nos anos 90 concebido aponta para uma crise não do capital, mas de uma concepção de Estado e sociedade, o que pretende-se é transferir para o conjunto da sociedade as obrigações relativas às políticas sociais, ficando a seu cargo apenas a regulamentação e controle delas. Dessa forma as políticas educacionais deveriam ser sustentadas pela sociedade civil, pois o Estado, prioritariamente, garantiria o bom funcionamento do mercado:

o governo propõe a municipalização das políticas sociais no exato momento em que os municípios têm, como principal problema, saldar as dívidas para com a União e, assim, não têm como investirem em políticas sociais. Isso nos leva a crer que a proposta de descentralização apresentada pela União consiste-se, em todos os sentidos, em um repasse, para a sociedade, das políticas sociais. Portanto, o que aparentemente seria uma proposta de Estado mínimo, configura-se como realidade

---

<sup>12</sup> O liberal Claudio de Moura Castro afirma que a reforma do Ensino Médio Técnico do anos de 1990 foi fruto do interesse de intelectuais brasileiros e que o Ministro Paulo Renato de Souza aproveitou a brecha posta pela condicionalidade do Banco Interamericano para sustentar sua posição a favor da reforma.

de Estado mínimo para as políticas sociais e de Estado máximo para o capital. [...] Verificamos que, por um lado, o governo federal, com essas reformas, vem se desobrigando do financiamento das políticas educacionais, pois tem que racionalizar recursos, mas, por outro lado, ele objetiva centralizar as diretrizes, principalmente mediante parâmetros curriculares nacionais e avaliação das instituições de ensino. Definir-se o que vai ser ensinado em todas as escolas do País e ter-se o controle, por meio da avaliação institucional, tornam-se aspectos estratégicos neste período particular do capitalismo. (PERONI, 2000, p. 12).

Outro elemento a ser considerado nesse universo que se manifesta em contradição, vincula-se a relação, segundo Dambros, Mussio (2014, p. 11), “entre os objetivos/propostas e ações/resultados da reforma” que fica claro ao identificar:

[...] alguns dos paradoxos do discurso reformista [...] alega preocupação com qualidade e recomenda a elevação do número de alunos por professor; paga aos docentes salários indignos e reclama deles novas qualificações e competências; enfatiza a necessidade de profissionalização do professor e retira sua formação inicial da universidade; reconhece que a competitividade passa pelo uso e pela “capacidade de geração de novas tecnologias e diminui fomentos para a pesquisa e para a universidade. (SHIROMA et al., apud DAMBROS, MUSSIO, 2014, p. 11).

Diante dessa realidade, observa-se que a escola atual articulada pelos preceitos neoliberais dos anos 90 é o espaço dessas contradições. Em outro aspecto, Paro (2002, p. 80) utiliza a categoria da contradição para analisar o artigo 3º, inciso VIII, da LDB/96 ao repetir Constituição Federal em que se restringe a noção abstrata de gestão democrática ao ensino público:

Em ambos os dispositivos, o primeiro aspecto que salta aos olhos do educador minimamente consciente da natureza da educação é o absurdo de se restringir a gestão democrática ao ensino público. Significa isso que o ensino privado pode se pautar por uma gestão autoritária? Numa sociedade que se quer ser democrática, é possível, a pretexto de garantir liberdade de ensino à iniciativa privada, pensar-se que educação – a própria atividade de atualização histórica do homem, pela apreensão do saber – possa fazer-se sem levar em conta os princípios democráticos?

Paro (2001, p. 13) aponta ainda outro elemento perturbador, a relação imediata entre empresa e escola que o neoliberalismo tenta impor na gestão administrativa escolar:

As recentes tentativas de aplicação da “gerência da qualidade total” às escolas básicas do Brasil constituem caso particular da tendência que existe, sob o capitalismo, de aplicar todas as instituições, em particular às educativas, os mesmos princípios e métodos administrativos vigentes na empresa capitalista. [...] o que contradiz o caráter educativo das práticas e relações que se espera ter lugar na escola [...].

Com a ascensão dos governos populares de Luís Inácio Lula da Silva em continuidade com Dilma Rousseff, as bases e princípios da Educação, manifestados na LDB 9394-96 não se alteraram negativamente. Suas políticas públicas educacionais tenderam, sobretudo, a criar condições de universalização do Ensino Básico, da creche ao Ensino Médio, ampliar a jornada

de permanência na escola, escola em período integral e apresentar uma pequena volta centralizadora das ações educacionais com vistas à busca de qualidade no ensino público:

Assim, as políticas educacionais do governo Lula nos seus dois mandatos podem ser caracterizadas por políticas ambivalentes que apresentam rupturas e permanências em relação às políticas anteriores. Ao mesmo tempo em que se assiste, na matéria educativa, à tentativa de resgate de direitos e garantias estabelecidos na Constituição Federal de 1988, adotam-se políticas que estabelecem nexos entre a elevação dos padrões de desempenho educativo e a crescente competitividade internacional (a referência do IDEB justificada nos padrões do desempenho educacional dos países da OCDE é um exemplo). A naturalização de políticas que vinculam as capacidades de escolha e ação individual à transformação institucional, traduzida na idéia do estabelecimento do compromisso de todos com a educação, como se os baixos níveis de desempenho fossem resultado da falta de compromisso e não de outras carências, atribui à educação certo voluntarismo que é contrário à noção de direito público assegurado. A vinculação dessas políticas à utilização de técnicas de fixação de objetivos e de medição de desempenho, tais como as metas traçadas para 2021/2022 (atingir média 6 no IDEB), permite descentralizar ações, comprometer os atores locais, mas permanecer administrando a distância. (OLIVEIRA, 2009, p. 208).

Do ponto de vista ideológico, a escola continua nesses governos populares a ser o lugar onde se prepara o indivíduo para o mundo do trabalho, a reproduzir a ideologia das classes dominantes, por meio de investimentos federais vultosos destinados à formação de mão de obra profissional ao nível médio, ensino a distância, oferecendo às instituições particulares parcerias para garantir tal profissionalização. No entanto, espaços de resistência e luta contra-hegêmonica sempre existiram, principalmente a partir da luta cotidiana de milhares de educadores e de diversas entidades educacionais preocupadas com a qualidade socialmente referendada da educação. E nesse contexto de governo progressista, as entidades acadêmicas, educacionais, sindicais e movimentos sociais, estavam ganhando cada vez mais espaço e voz na luta pela expansão e consolidação ao direito básico da educação gratuita pública e de qualidade. Apesar das dificuldades estruturais vários avanços foram obtidos e outros estavam no horizonte das novas proposições em políticas públicas para educação.

A partir da articulação político-ideológica dos interesses econômicos das classes dirigentes do país, promoveu-se a ingovernabilidade o que resultou na queda desse mesmo governo popular. A política social de educação manifestada no governo golpista Michel Temer e agora no governo reacionário/conservador, privatista/entreguista e ultra-neoliberal de Jair Bolsonaro caminha para o sucateamento e/ou privatização do Ensino Superior e Ensino Básico, consubstanciados em redução dos investimentos públicos, como já mencionada EC 95.

Diante do acima exposto, pode-se afirmar que o neoliberalismo aplicado às políticas públicas educacionais teve, no decorrer desses últimos quase trinta anos, momentos de franca

expansão, uma tímida retração e seu ressurgimento em todos os seus pressupostos no momento contemporâneo com a destituição do governo Dilma Rousseff e eleição de Jair Messias Bolsonaro (2018).

## **2 O VAI E VEM DA FILOSOFIA NA DUALIDADE ESCOLAR BRASILEIRA: REFORMAS DO EM - DA LEI 5.692/1971 A 13.415/2017**

Recorremos a Marx (2000, p. 6) ao nos lembrar de que “os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim, sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado”. E o passado nunca morre, ele se sintetiza na ação presente dos homens, e não é tarefa fácil desentranhar pela análise o passado “presentificado”. O passado histórico é o substrato no qual se erige a trajetória humana e também as ações dos sujeitos sociais no presente.

Para isso, Benjamin (1986, p. 224) nos propõe que “articular historicamente o passado não significa conhecê-lo ‘como ele de fato foi’. Significa apropriar-se de uma reminiscência, tal como ela relampeja no momento de um perigo”, e o perigo que vislumbramos, nesses tempos sombrios pelos quais passamos, é a volta dos velhos entulhos do passado que com nova roupagem ameaçam as poucas conquistas levadas adiante na luta histórica por uma educação de qualidade. É preciso analisar o passado sob uma perspectiva de projeção de uma nova realidade social.

Com estes pensadores podemos nos referir sobre o dualismo educacional, que insiste em permanecer no complexo educacional brasileiro. Neste capítulo, discutiremos em quais aspectos a reforma do EM, na Lei n. 13.415/2017, atualiza e reifica a dualidade escolar no Brasil. Para isso, recorreremos à análise bibliográfica e documental procurando identificar essa dualidade nas leis que reformaram, nas últimas décadas, essa etapa da educação básica, no caso a Lei n. 5.692/1971, a Lei n. 9.394/1996, no que diz respeito ao ensino médio, a Lei n.11.684/2008 que tornou a filosofia e a sociologia disciplinas obrigatórias no EM, e a já referida Lei n. 13.415/2017, assim como, situar a intermitência da filosofia escolar nesse panorama de dualidade.

### **2.1 Aspectos da Dualidade Educacional e suas consequências**

Pensando na caracterização da constituição de uma escola que seria desejada, igualitária, devemos levar em consideração que no decorrer da história foram surgindo dois tipos de escola. Segundo Gramsci, uma humanista, destinada “a desenvolver em cada

indivíduo humano a cultura geral ainda indiferenciada, o poder fundamental de pensar e de saber se orientar na vida”. Mas, por outro lado, constituiu-se, também, “paulatinamente todo um sistema de escolas particulares de diferente nível, para inteiros ramos profissionais ou para profissões já especializadas e indicadas mediante uma precisa individualização”. (GRAMSCI, 1982, p. 117). A partir desta análise, identifica-se o caráter dual da educação e o interesse em tipos de formação diferentes em uma determinada sociedade. Uma reflexão proveniente desta descrição seria compreender a que projetos de sociedade estes tipos de escolas se remetem? Qual concepção de homem é privilegiada? A quais interesses de classe servem?

Estas notas gramscianas nos ajudam a identificar o dualismo da educação. Em outras palavras, essa separação, na verdade, está mais voltada para uma educação das classes subalternas, que tenderiam aos trabalhos manuais; e outra para classes abastadas, dirigentes, receptoras de uma educação mais ampla e intelectualizante.

Vivemos atualmente no Brasil um momento histórico em que a educação vem sendo minimizada em prol de interesses de ordem ideológico-mercadológicos, e tenta-se manter as contradições entre as classes sociais, escondidas sob a falsa imagem de uma escola democrática e aberta a comunidade, como quer fazer crer a Lei n. 13.415/2017 com os itinerários formativos que na prática pretendem direcionar os estudantes para uma formação técnica profissional descolada de uma formação integral. E essa perversa relação já havia sido apontada nas análises de Gramsci sobre as contradições da escola dentro da desigual sociedade capitalista, “o aspecto paradoxal reside em que este novo tipo de escola aparece e é louvado como democrático, quando na realidade, não só é destinado a perpetuar as diferenças sociais, como ainda a cristalizá-las em formas chinesas” (GRAMSCI, 2001, p. 49).

O autor ressalta a importância da construção de uma escola unitária, que possibilite uma formação ampla e humanizante, além de possibilitar um equilíbrio entre o trabalho manual e o trabalho intelectual.

Ao pensarmos na construção de uma escola mais crítica e democrática para os jovens brasileiros é importante considerar a conjuntura social, política e econômica da sociedade e os impactos da tecnologia sobre a cultura e a vida destes jovens. A escola deve propiciar aos jovens que dialogue com as transformações ocorridas na sociedade, e não uma formação voltada exclusivamente para atender as necessidades do Capital.

Nesta perspectiva, a Filosofia é uma área do conhecimento que se direcionada para os fins adequados tem potencial para o desenvolvimento do senso crítico e apreciação profunda da realidade social e das contradições nela existentes. Se relegada a um papel secundário na

formação dos jovens ou se transformada em justificativa teórica do *status quo*, pode levar a um empobrecimento cultural e político e até mesmo a um processo de alienação e imobilismo.

A partir destas reflexões no próximo tópico apresentamos uma breve trajetória da disciplina de Filosofia na Legislação para os cursos de educação média no Brasil, finalizando com um foco nas repercussões da Lei n. 13.415 aprovada em 2017 para o currículo e a formação dos jovens brasileiros no EM.

## 2.2 A Intermittência da Filosofia nas reformas

A presença da filosofia no currículo do ensino médio sempre provocou muitas discussões, no campo educacional e no meio acadêmico, discussões que foram motivadas pelos aspectos da legalidade, do conteúdo, das posturas metodológicas e do papel da filosofia na formação dos estudantes brasileiros, em diferentes períodos da história, a partir do desenvolvimento da conjuntura política, econômica e social (BELIERI, SFORNI, 2013).

Com o fim da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), a geopolítica mundial ficou dividida em dois blocos distintos: o capitalista, encabeçado pelos Estados Unidos da América (EUA), e o socialista representado pela ex-União Soviética. Sob este pano de fundo histórico, o Brasil vivenciou o golpe civil-militar que estabeleceu o regime ditatorial, controlado pelos militares brasileiros. Com o argumento de eliminar do país bandeiras socialistas e de esquerda a ditadura promoveu a perseguição política, a censura, além do aprofundamento das desigualdades e contradições sociais, como instrumento para abafar a movimentação política. E hoje vemos, com preocupação, um movimento de revisionismo histórico por parte de pseudo-intelectuais com suas ramificações ideológicas que negam as atrocidades cometidas nesse período.

Nesse contexto, a filosofia foi sendo afastada dos currículos dos cursos da educação média, com a redução das aulas semanais na escola. Este posicionamento se acentuou quando a Filosofia passou a ser considerada como optativa na estrutura dos currículos escolares da educação média. Os militares entendiam que a Filosofia era um instrumento de doutrinação política e ideológica de esquerda, e passou a ser afastada gradualmente do currículo que constituía a formação básica dos estudantes.

A partir da década de 1960 ocorreu uma mudança no cenário da produção do trabalho, na economia, a partir das influências do modelo taylorista e fordista com o objetivo de

instituir um modelo de acumulação flexível, em que o trabalho é uma peça de serviço aos interesses capitalistas.

Dentro deste contexto de reestruturação capitalista, a Filosofia foi retirada oficialmente dos currículos das escolas públicas brasileiras, conforme a instituição da Lei n. 5.692 de 1971, colaborando para a instituição do ensino tecnicista no Brasil, e com os objetivos traçados para a profissionalização dos jovens estudantes brasileiros para que pudessem impulsionar o desenvolvimento econômico do país, através do discurso do pleno emprego, reafirmando o papel da educação como uma peça a serviço do capitalismo.

De acordo com Saviani, a reforma do Ensino de 1º e 2º graus realizada na década de 1970, Lei 5.692/71, além de reduzir recursos para a Educação, serviu para o Estado afirmar o compromisso em “atender à formação de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho” (SAVIANI, 2008, p. 298) assegurando a reprodução dos interesses das classes médias (BOURDIEU e PASSERON, 1975).

Para alguns autores isso levou a um impacto direto na formação da juventude, afetando nas gerações seguintes uma percepção mais ampla da realidade. Conforme destaca Ávila:

[...] a partir de 1971, o desaparecimento progressivo da filosofia contribuiu para o empobrecimento da formação cultural da juventude, a diminuição de sua capacidade e visão global dos problemas, constituindo-se numa das maiores limitações de nosso sistema educacional (ÁVILA, 1986, p. 48).

A Lei n. 5.692 de 1971, alinhada com a perspectiva de educação exclusivamente como formação para o mercado de trabalho instituiu a obrigatoriedade de oito anos para o Ensino Fundamental, além do ensino médio com três anos profissionalizante. Conforme destacam os autores:

Os pontos notórios da Lei 5692/71 é instrução para a demanda que o chamado mundo do trabalho está configurando, mas o que percebemos nesta mesma lei que a demanda não é apenas por profissionais, esses pertencem a uma classe determinada. Outro a considerar é o ensino fundamental de oito anos de caráter obrigatório e o ensino médio com três anos profissionalizante. (BARBOSA, DAVID, 2017, p. 23).

Para Jacomeli (2010) a Lei 5.692/71 trouxe mudanças ao currículo que deram de mãos dadas com o aprofundamento do conservadorismo ao colocarem em um lugar de destaque a disciplina de Educação Moral e Cívica e a de Programa de Saúde, como partes essenciais da formação dos estudantes.

De acordo com Belieri e Sforini (2013) a Filosofia foi acusada de não atender as demandas instituídas através do novo modelo de reestruturação capitalista, e que não era



necessário que a classe trabalhadora desenvolvesse suas habilidades para uma compreensão crítica e reflexiva da realidade. A Filosofia tornou-se um elemento de risco a ordem política e social instaurada no país e assim acabou por ser retirada das atividades de ensino nos currículos da escola.

Porém, isto não foi aceito passivamente. Houve resistência do meio acadêmico para que a Filosofia voltasse a integrar o currículo na formação dos estudantes brasileiros na educação básica. A década de 1970 foi marcada pela criação do Centro de Atividades Filosóficas, que mais tarde tornou-se a Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas (SEAF).

Além dos movimentos sociais que eclodiram em 1980 dos operários, bancários, professores e petroleiros, em parêntese ao movimento estudantil realizados nas seguintes universidades: Universidade Federal do Paraná (UFPR) no Paraná, e no Centro Acadêmico de Filosofia da Universidade Estadual do Ceará (UECE), em Fortaleza. E na discussão na academia em encontros, seminários no âmbito regional e nacional.

Podemos dizer que as transformações e mudanças ocorridas na educação do período que vai de 1963 a 1985 se relacionaram ao aprofundamento da repressão, a privatização do ensino, a exclusão social das classes populares do ensino público de qualidade, a institucionalização do ensino profissionalizante, e a desmobilização dos professores frente as suas demandas devido a uma legislação educacional complexa e cheia de contradições e bases pedagógicas tecnicistas (JACOMELI, 2010).

A postura ideológica liberal e também escolanovista se fez presente nas postulações da Lei 5.692/71 e influenciou no processo educacional, através da apropriação teórica e prática de educadores liberais utilizados para enfrentar os desafios da sua época histórica (JACOMELI, 2010).

Já neste período Pegoraro (1986) apontava consequências deste vai e vem da Filosofia no processo de formação dos jovens brasileiros, num cenário mais amplo de repressão cultural imposto pela Ditadura Militar:

Hoje, os jovens têm dificuldades em raciocinar, em expor seu pensamento, mas não atribuo [...] apenas à falta do ensino de Filosofia. É claro que influiu, mas é bom lembrar que, nos últimos 20 anos, todo processo educacional do país [foi] esmagado [...]. O movimento de repressão cultural impediu o desenvolvimento do raciocínio e da crítica no país (PEGORARO, 1986, p. 9).

E também um esvaziamento significativo de profissionais qualificados nas escolas que acabaram por trabalhar em outros espaços sociais. O que de certa forma acarretou uma defasagem de professores nessa área e os reflexos disso se estenderam por longo período.

[...] os professores da Filosofia formados durante o regime militar, estão hoje trabalhando em escritórios ou com outros empregos que não o de lecionar Filosofia, (e mesmo) [...] os professores formados antes de [1964] ficaram muito tempo sem poder dar aulas e por isso estão, hoje, defasados, situados em outros espaços culturais (PEGORARO, 1986, p. 11).

Com o esgotamento da ditadura, inicia-se um processo de redemocratização no país, que não puniu os militares responsáveis pelo aparelho de repressão. E ao olharmos para trajetória legal do ensino da Filosofia durante esse período da história da educação brasileira, percebemos que houve resistência no campo educacional contra sua retirada do currículo por conta da Lei n. 5.692/1971. Mas, chegamos á década de 1990, afundados no neoliberalismo que apontava para a reestruturação do capitalismo sob a fachada de uma sociedade “democrática”, e assim, iniciam-se os debates para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) que postulou a obrigatoriedade da Filosofia nos currículos das escolas públicas brasileiras. No entendimento de alguns, isso ocorreu sob a readequação da perspectiva formativa dos organismos internacionais, através de uma lógica que contribuía para o apaziguamento das diferenças e tensões sociais, considerando-se a importância da Filosofia para a formação de um indivíduo qualificado e que trabalhe cooperativamente na sociedade capitalista (BELIERI e SFORNI, 2013). Para outros a LDB abria possibilidade da inserção da Filosofia e da Sociologia, numa perspectiva de formação educacional mais ampla. De qualquer forma, a elaboração da LDB em 1996 propiciou a criação de novos projetos que tinham como objetivo restabelecer a disciplina no currículo obrigatório do Ensino Médio. Conforme destaca Ferreira:

[...] no ano seguinte à promulgação da LDB/96 iniciou-se uma nova investida no Congresso Nacional a fim de tornar a filosofia componente curricular obrigatório, por meio do PL n. 3.178/97. Todavia é preciso salientar que num primeiro momento o art. 36 § 1º, III da LDB/96 – que propõe que “os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do [...] Ensino Médio o educando demonstre: domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania” (BRASIL, 1996) –, parece permitir a interpretação óbvia de que a filosofia seria uma disciplina (FERREIRA, 2012, p. 54).

Ferreira (2012) descreve cronologicamente os projetos de Lei, apresentados para as devidas alterações na LDB de 1996, com o intuito de colocar a Filosofia no rol das disciplinas obrigatórias do currículo da educação média brasileira.

No dia 28 de maio de 1997, o deputado federal Roque Zimermann apresentou o Projeto de Lei n. 3.178/97 à Câmara dos Deputados que tinha como objetivo alterar os dispositivos legais do artigo 36, com a intenção de tornar obrigatória a Filosofia no currículo; em 04 de setembro de 1997, foi aprovado na Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados; depois sendo aprovado em 22 de setembro de 1999 na Comissão de Constituição e Justiça e Cidadania; já no Senado o projeto passou a ser denominado por PLC n. 09/00, também aprovado pela Comissão de Educação no dia 02 de maio de 2001; após algumas votações terem sido adiadas, o projeto foi aprovado por 40 votos a favor e 20 contra dos senadores presentes na seção. Assim, após tramitação no Congresso por 4 anos, o então Presidente Fernando Henrique Cardoso (PSDB) acabou por vetar o projeto, alegando que o mesmo traria ônus para os cofres públicos, devido à necessidade de contratação de profissionais qualificados na área para quais não existiam atualmente formados.

Nesse ponto consideramos que subsidiando tal decisão estava, uma concepção de negação do conhecimento mais amplo aos estudantes filhos da classe trabalhadora, os que majoritariamente estão em instituições públicas de educação e para os quais é suficiente, segundo está concepção, o conhecimento raso para a execução de atividades de menor complexidade na estrutura econômica de produção. E ao mesmo tempo, o outro aspecto da ideologia neoliberal que pauta menores investimentos em setores como educação.

Já em 2003, foi apresentado pelo deputado Ribamar (PSB) o projeto n. 1.641/03 bem parecido com o que foi vetado por FHC, com os mesmos objetivos do projeto apresentado anteriormente; entretanto a conjuntura política era outra, o Brasil era governado por Luiz Inácio Lula da Silva (PT), governo de esquerda e progressista que promoveu avanços significativos no campo educacional do país. O projeto tramitou e foi aprovado por unanimidade em 26 de novembro de 2003 na Comissão de Educação e Cultura; depois encaminhado a Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania e aprovado no dia 07 de abril de 2004; e por fim foi para o plenário do Senado sendo aprovado no dia 08 de maio de 2008 em regime de urgência. Converteu-se na Lei n. 11.684 de 02 de junho de 2008, estabelecendo a obrigatoriedade das disciplinas de Filosofia e Sociologia nos currículos das escolas que ofertavam a etapa do Ensino Médio.

Entretanto, a aprovação desta Lei não garantiu que a Filosofia galgasse algum destaque mais notório no conjunto das diversas disciplinas num primeiro momento, e isso por vários motivos. Mas é inegável que ela começava a constituir sua identidade como disciplina escolar o que pode ser percebido a partir da grande quantidade de trabalhos de pesquisa que a tomaram como objeto. Assim nos diz White:

Contudo, a introdução da filosofia com todo esse aparato legal, não garante que as atividades desenvolvidas em sala de aula sejam consideradas como ensino de filosofia ou desenvolvimento de pensamento filosófico. Ou ainda, que a Lei 11684/08 e seus desdobramentos garantam maior eficácia e melhores resultados do que as atividades filosóficas desenvolvidas ao longo da história da educação básica brasileira, posto que não é a determinação legal a única garantia do desenvolvimento da filosofia na educação, apesar de sua inegável contribuição, tanto que estamos hoje aqui desenvolvendo este trabalho de investigação acerca de suas implicações (WHITE, 2013, p. 52).

Entretanto nove anos depois a situação se inverteu, com o golpe antidemocrático retirando o mandato da então presidente Dilma Roussef (2011-2016).

A partir desta contextualização podemos verificar, como já mencionamos anteriormente, que a orientação político-ideológico dos agentes políticos que compõem o governo ao assumir o poder, influencia diretamente no andamento das políticas públicas e dos projetos de Lei.

### **2.3 Concepção ideológica expressa na exposição de Motivos da MP 746: Sai a Filosofia se reifica o dualismo**

De acordo com Gandin e Lima (2016) ao dialogar sobre a perspectiva de Apple relacionada ao Estado, entende-se que nele é que se materializam as disputas entre as classes sociais, as políticas educacionais devem considerar as relações de poder. Segundo o pensamento de Apple o Estado é compreendido como um grupo não neutro constituído por grupos com objetivos comuns e lutam para que seus objetivos se tornem hegemônicos na sociedade. Apple ressalta a importância de compreender as políticas educacionais a partir de uma perspectiva não estática e não neutra, conforme se desenrolam as disputas de poder entre os grupos sociais que constituem a sociedade.

Nesta perspectiva as políticas públicas em educação devem ser aprovadas e desenvolvidas a partir do âmbito das lutas de classes, refletindo os anseios dos diversos grupos e dos movimentos sociais dentro do sistema produtivo do trabalho na sociedade (CALDAS, VAZ, 2016).

As autoras ressaltam a importância de mapear as tensões e contradições das políticas públicas em educação para compreender as relações dos sujeitos sociais e suas conexões com a conjuntura política, social e econômica da sociedade. Para Gandin e Lima (2016) Apple nos desafia a analisar sob uma perspectiva relacional o constructo das políticas educacionais.

Diante deste contexto, se faz necessária à crítica sobre o texto de exposição de motivos para a medida provisória n. 746 que mais tarde se converteu na Lei n. 13.415 em 16 de fevereiro de 2017, escrito pelo então ministro da Educação Mendonça Filho em 2016 e que foi encaminhado ao Presidente Michel Temer. Procuramos evidenciar os aspectos falaciosos que permeiam os argumentos utilizados pelo ministro e apontar como eles expressam uma concepção de educação, sociedade e trabalho marcados pela ideologia do Capital humano.

Mendonça Filho (2016) escreveu que as dificuldades enfrentadas pelos jovens do Ensino Médio é resultado do “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 que não estão alinhadas ao mundo do trabalho [...]”. A partir desta argumentação, o ministro enfatiza a necessidade de formar mão de obra para o Capital, e de que a escola deve ter um currículo estruturado que busque atender as demandas técnicas e profissionais em detrimento a formação humanística e integral.

Sob esta perspectiva Frigotto (1996) nos fala sobre as contradições do trabalho e dos processos educativos na sociedade capitalista. O autor destaca a relação entre o trabalho e a educação como práticas sociais, responsáveis por produzir a existência humana e a conscientização dos sujeitos sociais em relação à tomada de decisões nos embates políticos entre as classes sociais.

O trabalho, nesta perspectiva, não se reduz a “fator”, mas é, por excelência, a forma mediante a qual o homem produz suas condições de existência, a história, o mundo propriamente humano, ou seja, o próprio ser humano. A educação também não é reduzida a fator, mas é concebida como uma prática social, uma atividade humana e histórica que se define no conjunto das relações sociais, no embate dos grupos ou classes sociais, sendo ela mesma uma forma específica de relação social (FRIGOTTO, 1996, p. 31).

Frigotto (1996) nos adverte que a formação dos indivíduos deve contemplar todas as condições para que o mesmo se desenvolva em uma perspectiva ommilateral, para que suas capacidades de trabalho venham suprir as necessidades do ser humano em sua trajetória histórica na sociedade.

A qualificação humana diz respeito ao desenvolvimento de condições físicas, mentais, afetivas, estéticas e lúdicas do ser humano (condições omnilaterais) capazes de ampliar a capacidade de trabalho na produção dos valores de uso em geral como condição de satisfação das múltiplas necessidades do ser humano no seu devenir histórico (FRIGOTTO, 1996, p. 31-32).

Em diversos momentos da história, a escola acaba por servir a interesses das classes dominantes, pois a escola é um espaço social em que a consciência dos indivíduos está em disputa, se tivermos uma educação voltada para saciar as demandas do mercado em

detrimento a uma formação para a emancipação e conscientização dos sujeitos sociais, a escola contribuirá para manutenção do *status quo* e o aprofundamento das desigualdades do sistema capitalista.

Uma educação emancipadora se desenvolve a partir de práticas contextualizadas em diálogo com o movimento concreto da realidade e das contradições da sociedade capitalista. Em que se discutem o cotidiano dos alunos valoriza-se seus saberes, além da apropriação dos saberes acumulados pela humanidade sob uma perspectiva histórica e crítica, formando sujeitos conscientes do seu papel de intervenção na sociedade.

Diante disto, ao pensarmos sobre as práticas educativas na sociedade capitalista é preciso refletir sobre as influências nos direcionamentos pedagógicos dentro de uma conjuntura privatista e entreguista dos direitos é importante resistir à tentativa das classes dirigentes de subalternizar a classe trabalhadora através das práticas de trabalho e educação. Sobre esta perspectiva aponta Frigotto:

O caráter histórico das práticas educativas aos interesses do capital historicamente toma formas e conteúdos diversos, no capitalismo nascente, no capitalismo monopolista e no capitalismo transnacional ou na economia globalizada. Em boa medida, a literatura nos revela as formas específicas desta subordinação e não é objetivo deste trabalho expô-las. Cabe, apenas, registrar que o caráter desta subordinação é de uma clara diferenciação da educação ou formação humana para as classes dirigentes e a classe trabalhadora (FRIGOTTO, 1996, p. 32-33).

Mendonça Filho (2016) ao descrever seus motivos favoráveis à implementação da Lei, deixa claro, que o novo modelo do Ensino Médio deve seguir as orientações, que no fundo são determinações, do Banco Mundial e da UNICEF, demonstrando a subordinação que tal governo procurou imprimir ao nosso sistema educacional abdicando de sua tarefa de conduzir a construção democrática de um sistema educacional que atenda as necessidades conforme os anseios da classe trabalhadora da sociedade brasileira.

[...] novo modelo do ensino médio oferecerá, além das opções de aprofundamento nas áreas do conhecimento, cursos de qualificação, estágio e ensino técnico profissional de acordo com as disponibilidades de cada sistema de ensino, o que alinha as premissas da presente proposta às recomendações do Banco Mundial e do Fundo das Nações Unidas para Infância – UNICEF (FILHO, 2016).

Por que o modelo de educação brasileira deve estar em consonância com organismos mundiais? Será que não podemos construir um projeto nacional de educação com base na realidade histórico-social de nosso país? Por que os jovens devem receber uma formação educacional exclusiva para o mercado de trabalho em detrimento à formação integral? Estas reflexões repousam nas contradições do sistema capitalista e na luta de classes. A escola como

um espaço de formação humana, sempre esteve em disputa em relação aos interesses das classes dominantes para que pudessem explorar a classe trabalhadora através de uma educação voltada para a formação de mão de obra barata para o trabalho e a manutenção de uma sociedade de privilégios para poucos, com as recorrentes tentativas, muitas vezes exitosas, de arregimentar o consenso a favor de sua ideologia.

Diante desta realidade, é preciso compreender a natureza de um projeto de educação profissional financiado por organismos mundiais que em última instância favorece a manutenção das desigualdades. Não é um projeto voltado para uma formação integral, humanística e emancipatória como defendida por Gramsci e de certo modo praticada pelos Institutos Federais, isso será pontuado no capítulo 4. Sobre isso destaca Frigotto:

O desafio é, pois, o de termos a capacidade coletiva de distinguir o projeto de Educação Profissional patrocinado por organismos internacionais – Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento, etc. – aceito de forma subordinada pelo atual governo federal, do projeto que se busca construir, em diferentes espaços de nossa sociedade, numa perspectiva de emancipação da classe trabalhadora (FRIGOTTO, 2001, p. 79-80).

Mendonça Filho (2016) argumenta que o

[...] ensino médio brasileiro está em retrocesso, o que justifica uma reforma e uma reorganização ainda este ano, de tal forma que, em 2017, os sistemas estaduais de ensino consigam oferecer um currículo atrativo e convergente com as demandas para um desenvolvimento sustentável.

Essa urgência apontada pelo ministro causa estranheza se consideramos que processos democráticos de construção de propostas de tamanha complexidade e alcance, demandam o tempo necessário para o amplo e profundo diálogo com todos os setores da sociedade. O que nesse caso foi completamente atropelado pela MP, demonstrando que o governo golpista estava ciente do tempo exíguo que tinha para cumprir a agenda de reformas demandadas pelo mercado. E assim pagar o preço combinado por ter sido alçado ao poder.

Em relação à questão do desenvolvimento sustentável, uma lacuna persiste. A que tipo de desenvolvimento sustentável o ministro se refere? Ao mencionar que o currículo deve convergir para isto, não é possível abstrair a que tipo de sustentabilidade o ministro faz referência. É preciso uma discussão mais ampla e coletiva sobre o desenvolvimento sustentável a ser implementado em nossa sociedade, na qual se observam distorções profundas no cenário econômico, social e político.

Ao pensarmos em um currículo atrativo para os jovens é importante ouvir suas vozes, através de instrumentos democráticos e recursos pedagógicos para que possam expressar sua cultura como forma de construção da sua própria identidade, a partir de uma formação

autônoma e consciente do seu papel de intervenção na sociedade. A estudante do ensino médio, Ana Júlia Ribeiro ao discursar na Assembleia Legislativa do Paraná em 31 de outubro de 2016<sup>13</sup>, chamou a atenção para o fato de que a reforma manifesta uma preocupação com a inserção no mercado de trabalho e não com uma formação integral dos jovens. Na compreensão da estudante, a reforma deveria resultar de uma discussão ampla com os jovens e com a sociedade e não ser uma imposição de cima para baixo.

Outro aspecto preocupante da Lei e que já foi mencionado é questão da flexibilização, Medonça Filho (2016) afirma “[...] como principal determinação a flexibilização do ensino médio, por meio da oferta de diferentes itinerários formativos, inclusive a oportunidade de o jovem optar por uma formação profissional dentro da carga horária do ensino regular”. É preciso discutir os impactos desta flexibilização nas atividades de ensino relacionadas às diversas áreas do conhecimento, que são vitais para a formação básica dos estudantes. Já apontamos como a suposta flexibilização no fundo esconde a fragmentação e precarização dos currículos, e ainda se propaga como liberdade de escolha do estudante para direcionar sua própria formação, ora, só seria possível se todas as unidades escolares ofertassem todos os itinerários formativos o que a realidade fática do sistema educacional brasileiro desmente.

Em relação às disciplinas obrigatórias, segundo o ministro a prioridade e a obrigatoriedade são para as ofertas “[...] da Língua Inglesa, o ensino da Língua Portuguesa e da matemática nos três primeiros anos desta etapa” (FILHO, 2016). Ele não menciona em sua exposição de motivos para a MP n. 746 a disciplina de Filosofia como área do conhecimento a ser estudada obrigatoriamente no ensino médio. No entanto, após tramitação no congresso, depois de muita polêmica e manifestações de diversos segmentos do campo educacional e acadêmico, ficou estabelecido no artigo 35 da Lei n. 13.415, no inciso 2º “A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia” (BRASIL, 2017).

Para Cunha (2017) ficou vago a responsabilidade, e que a lei transferiu isso para a BNCC, pois não esclarece em quais anos do ensino médio serão realizados estes estudos? Fica uma lacuna, de que como isto se desenvolverá, sendo que as demais áreas já mencionadas são obrigatórias em todos os anos do Ensino Médio. Para ele MP n. 746, que virou Lei tem como objetivo a separação entre o ensino técnico e o ensino médio, através de uma separação sutil dos itinerários formativos específicos: quatro de caráter propedêutico e um terminal, demonstrando a antiga concepção da educação média como instrumento de preparação para o

---

<sup>13</sup> Disponível em <[https://www.youtube.com/watch?time\\_continue=17&v=oY7DMbZ8B9Y](https://www.youtube.com/watch?time_continue=17&v=oY7DMbZ8B9Y)> acessado em 22/07/2018



ensino superior para alguns e a formação para o mundo do trabalho para outros, o que entendemos como parte da nova dualidade escolar.

Ao analisar o contexto nacional e internacional em que está inserida a produção da Base Nacional Comum Curricular, Macedo (2014) conclui que as políticas educacionais que vão se desenhando no cenário brasileiro com seu projeto de escola integral e viés profissionalizante, objetiva formar um perfil profissional adequado à sociedade tecnológica contemporânea e como resultado, torna hegemônica uma concepção de qualidade em que a formação integral dos estudantes – técnica, humana, social, histórica – é deixada de lado em nome de uma pretensa educação democrática voltada para a inserção no mercado de trabalho. Em seu estudo, a autora evidencia que:

(...) agentes sociais privados apareciam no cenário da educação, buscando interferir nas políticas públicas para a educação também com perspectivas de maior controle sobre os currículos. Fundações ligadas a conglomerados financeiros como Roberto Marinho, Victor Civita, Ayrton Senna e Lemann, empresas como Natura, Gerdau e Volkswagen, grupos educacionais como CENPEC e “movimentos” como o Todos pela Educação são alguns dos exemplos. As demandas de agentes privados como estes não são exclusividade do Brasil, nem podem ser localizadas claramente no tempo (MACEDO, 2014, p. 1533).

Portanto, a reforma do ensino médio se realiza a partir da articulação de agentes públicos e privados para disseminar e consolidar as novas formas de sociabilidade necessárias à manutenção da estrutura social capitalista em um mundo marcado pelos movimentos da globalização.

No entendimento de Nosella (2016) o que está implícito na atual reforma é a manutenção das estruturas que mantém a sociedade capitalista através da legitimação da escola como um aparelho ideológico que nega aos jovens das classes trabalhadoras o acesso a uma educação integral, humanista e de qualidade:

[...] sendo o estudo um trabalho muitas vezes mais duro e árduo que muitas outras atividades do mercado, muitos adolescentes as ‘escolhem’ por razões superficiais, imediatistas e utilitárias e não pela razão recôndita em sua consciência; se a desumana necessidade da família os empurra para a profissionalização precoce, cabe ao Estado intervir, remunerando seu trabalho/estudo, garantindo, com isso, a indefinição profissional, direito natural dessa fase etária, sem assistencialismos ou subterfúgios didáticos (NOSELLA, 2016, p. 9).

Para Frigotto (2001), o trabalho na visão de Marx é estabelecido por duas dimensões distintas e que estão sempre articuladas: o trabalho como mundo da necessidade e trabalho como mundo da liberdade. O primeiro liga-se as necessidades dos indivíduos como seres históricos e naturais. O segundo conecta-se as necessidades do homem a partir do trabalho de forma criativa e livre.

A educação em uma perspectiva formal e não formal é parte da sociedade e está presente nos diversos espaços sociais que constituem o trabalho, a acumulação cultural, o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e a reflexão sobre as desigualdades e contradições sociais presentes na sociedade, e sem falar no seu papel na construção da luta histórica dos trabalhadores contra a opressão:

Os processos educativos, escolares ou não, constituem-se em práticas sociais mediadoras constituintes da sociedade que subordina o trabalho, os bens da natureza, a ciência e a tecnologia como propriedade privada, valores de troca e a consequente alienação e exclusão de milhões de seres humanos da vida digna ou de sua radical transformação. É disso que estamos tratando ao afirmarmos a continuidade da luta histórica da classe trabalhadora (FRIGOTTO, 2001, p. 79).

Ele ainda ressalta a importância de reafirmarmos uma educação pública de qualidade focada no desenvolvimento integral da pessoa em uma perspectiva emancipatória voltada para a construção da cidadania e da autonomia apontando para uma sociedade mais democrática e sustentável.

No campo educativo, necessitamos reiterar, sem constrangimento, a concepção de educação básica (fundamental e média) pública, laica, unitária, gratuita e universal, centrada na ideia de direito subjetivo de cada ser humano. Uma educação omnilateral, tecnológica ou politécnica formadora de sujeitos autônomos e protagonistas de cidadania ativa e articulada a um projeto de Estado radicalmente democrático e a um projeto de desenvolvimento sustentável. Afirmar a ideia de que essa educação por ser básica e de qualidade social, é a que engendra o sentido da emancipação humana e a melhor preparação técnica para o mundo da produção no atual patamar científico tecnológico (FRIGOTTO, 2001, p. 82).

A educação deve estabelecer princípios que dialoguem com a riqueza cultural e material que o homem pode produzir através de seu trabalho consciente, por meio das suas potencialidades e capacidades, como construtores de um mundo social no qual possam usufruir de tudo o que produzem. Não é possível estabelecer uma sociedade mais justa e igualitária sem que os trabalhadores tenham consciência da produção de riquezas através das suas práticas de trabalho.

#### **2.4 A Lei n. 13.415/2017 engodos, dualismo e retrocessos**

A partir desse panorama, podemos apontar outras críticas direcionadas a Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que estabeleceu mudanças significativas, envolvendo a educação no Ensino Médio, e que ainda tem encontrado muita resistência.

Foi divulgado em todas as mídias que 72% da população aprovam a reforma. Essa pesquisa, realizada pelo Ibope e amplamente divulgada<sup>14</sup>, foi feita com base em uma única pergunta:

O senhor é a favor ou contra a reformulação do ensino médio que, em linhas gerais, propõe ampliação do número de escolas de ensino médio em tempo integral, permite que o aluno escolha entre o ensino regular e o profissionalizante, define as matérias que são obrigatórias, entre outras ações?

Pode-se notar que muitas questões relativas a problemas que surgirão a partir dessa reforma foram ocultadas com essa pergunta. Levando em conta as discussões anteriores, podemos considerar que tal pesquisa, nos moldes em que foi elaborada e principalmente divulgada midiaticamente, trata-se de uma operação ideológica que se serve da ideia de uma flexibilização e liberdade de escolha para construção de equidade na educação nacional, fazendo parecer que o dualismo, anteriormente mencionado – uma divisão de ensino que separa a educação em duas classes: uma para serviço intelectual e outra para o manual – inexistente.

O governo utilizou não somente a televisão e o rádio para a difusão da tentativa de convencimento e consentimento ativo da população, em especial, da classe trabalhadora, mas também, segundo informaram alguns jornais eletrônicos<sup>15</sup>, pagou cerca de 295 mil Reais para que youtubers gerassem propaganda positiva acerca da reforma como por exemplo, o canal do youtube chamado “Você Sabia” que tem hoje 7,1 milhões de inscritos. Essa propaganda positiva, juntamente com outras, faz parte de um projeto para construir o consenso e manter a população passiva a todas as transformações que vem acontecendo no Brasil atual, como no caso da EC n. 95 e a reforma trabalhista Lei n. 13.467/2017. A mobilização e resistência dos setores organizados da sociedade civil não conseguiram, até o momento, frear os avanços dessas políticas de cunho neoliberal, mas tem tentado evitar que elas sejam postas em curso em suas versões mais agressivas aos direitos sociais, como no caso da reforma previdenciária.

---

<sup>14</sup> A notícia foi amplamente divulgada nos meios televisivos, nos rádios e na internet, e na tentativa de manipulação da opinião pública, mostrou apenas as “benesses” da proposta. Para citar alguns dos sites onde foi divulgada: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2016/11/mais-de-70-dos-brasileiros-aprovam-mudancas-no-ensino-medio>>, <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/72-aprovam-proposta-de-reforma-do-ensino-medio-diz-pesquisa-ibope.ghtml>>, <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/ibope-72-aprovam-reforma-do-ensino-medio-e-59-sao-a-favor-da-pec-do-teto>>. O resultado da pesquisa não se encontra nas buscas no site do IBOPE: <<http://www.ibopeinteligencia.com/>>. Acessos em 25 de fevereiro de 2018

<sup>15</sup> Folha de São Paulo online:< <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2017/02/1859532-governo-paga-youtubers-para-fazer-elogios-as-mudancas-do-ensino-medio.shtml> Acesso em 25/02/2018>. Veja: <<https://veja.abril.com.br/educacao/youtuber-explica-por-que-nao-fez-campanha-do-novo-ensino-medio>> Acesso em 25/02/2018.

Em relação à suposta flexibilização que a reforma apresenta sob o argumento da liberdade de escolha dos jovens estudantes e que foi massivamente propagandeado, chamamos de falácia e entendemos como fragmentação e precarização do currículo e da formação, uma vez que somente está voltada para as demandas de mercado, que cada vez exige mais adaptabilidade, especialmente das classes trabalhadoras. Devemos, então, considerar que “se há combinação entre trabalhos desiguais e diferenciados ao longo das cadeias produtivas, há também demandas diferenciadas (e desiguais) de qualificação” do trabalhador, já que as contratações são definidas a partir da flexibilidade do indivíduo, da sua “capacidade para aprender novos processos, e não a partir da qualificação” (KUENZER, 2017, p. 340).

Essa “flexibilização” do ensino, coerente com os princípios neoliberais colabora para manter o processo de divisão e desigualdade das classes sociais. Contudo, pensando que a lei se aplicará também no ensino privado, acontece um esvaziamento de indignação, já que, aparentemente, todos receberiam o mesmo ensino, sob as mesmas condições. É isso o que os intelectuais orgânicos do bloco hegemônico das elites brasileiras, alinhados aos organismos internacionais defensores da economia de mercado, tentaram convencer ao conjunto da sociedade brasileira.

Kuenzer (2017) discorre acerca dessas divergências de condições de escolha dos estudantes. Para ela, a partir do momento em que o aluno estabelece um único percurso, adentra uma educação básica rígida, pois não é comum a todos, e ainda, se a educação deixa de ser obrigatória e comum em todos os seus aspectos, ela fere a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1996) e as DCNEM/2012 (KUENZER, 2017, p. 333)<sup>16</sup>. A flexibilidade, portanto, está na igualdade e não na unilateralização que a reforma direciona.

A autora continua sua explanação, apresentando as falácias contidas na reforma, por exemplo, que a benefício de todos os estudantes a carga horária do Ensino Médio progrediria até alcançar 7 (sete) horas diárias, e as escolas em regiões de baixo Índice de Desenvolvimento Humano ( IDH) teriam prioridade no apoio financeiro recebido.

Além disso, as instituições de ensino deverão determinar a oferta relativa aos itinerários formativos, o que significará outro problema, uma vez que cada uma o fará de acordo com sua infraestrutura física e humana, levando ao enrijecimento, na medida em que os alunos não terão a possibilidade livre de escolha, “tem-se, como resultado, a

---

<sup>16</sup> Porém as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - DCNEM, foram alteradas pela Resolução nº 3 de 21 de Novembro de 2018 justamente para adequa-las à Lei nº 13.415/2017, disponível em < <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>>

superficialização do processo educativo, reduzindo-se o conhecimento a narrativas sobre as atividades cotidianas, fenômeno denominado por Moraes de recuo da teoria” (KUENZER, 2017, p. 344).

Sem oferta igualitária, não há escolha igualmente livre. Nessa perspectiva, tanto da carga horária, quanto das ofertas pelas escolas, deparamo-nos com um ponto fundamental de contradição da lei: embora os certificados habilitem os estudantes para a evolução dos estudos e o ingresso em instituições de nível superior, levando-se em conta que os processos seletivos e vestibulares não serão suspensos, estudantes que optarem por um itinerário formativo específico se verão em prejuízo de outros conteúdos, e serão obrigados a frequentar cursos preparatórios, o que não será acessível à maior parte desses jovens.

Isso, então, excluiria dos jovens das classes populares as condições de ingresso no ensino superior. Por outro lado, temos a situação de que grande parte dos jovens hoje estuda e trabalha, fato responsável em grande medida pelo índice de evasão nessa etapa de estudos. Com uma carga horária de 7 (sete) horas diárias, o índice de evasão tenderia a aumentar, já que esses estudantes não podem dispensar o benefício financeiro, e em muitos casos contribuem de maneira imprescindível no seio familiar; e se trabalham 6(seis) ou 8 (oito) horas por dia e estudarem 7 (sete), em algum momento da formação terão que fazer uma escolha.

Outro aspecto, citado por Kuenzer, é a hierarquização das disciplinas, e a tomada de decisão do jovem, num momento da vida em que ainda tem muitas incertezas para decidir sobre seu futuro. Nessa fase, é importante que o jovem tenha contato com o maior número de áreas de conhecimento, a fim de que se torne capaz de fazer uma escolha tendo vislumbrado todas as possibilidades.

Nesse ponto a crítica de Kuenzer se assemelha a de Saviani, quando ele afirma:

No caso dessa reforma atual, eles preveem cinco itinerários: os quatro primeiros correspondem àquelas áreas do antigo ensino secundário, e o último é o ensino profissional. Argumenta-se que esses itinerários são para flexibilizar o curso e permitir a escolha dos alunos. Mas isso é um outro absurdo porque estariam atribuindo a adolescentes de 15 anos, a responsabilidade de definirem o seu percurso, os seus projetos de vida.

Como é que um adolescente de 15 anos vai ter um projeto de vida para poder escolher já entre os cinco itinerários, àquele que corresponde ao que ele pretende desenvolver na sociedade? Nós sabemos que os jovens de 18, 20 anos que ingressam no ensino superior não têm clareza ainda da opção. (SAVIANI, 2018).

Esse novo ensino médio, apenas aproximaria os indivíduos de um ser multitarefa, e, como tal, exercerá “trabalhos temporários simplificados, repetitivos e fragmentados, que não

necessitam de formação qualificada, mas provavelmente de certificados ou reconhecimento de competências, o que o atual ensino médio talvez atenda”. (KUENZER, 2017, p. 342). Essa afirmativa coaduna com a argumentação de Willian Simões (2017), que reflete acerca da proposta, envolvendo a renegação do ensino das Ciências Humanas a um segundo plano, quiçá terceiro, e da consequente imobilização do jovem, ou inutilização, talvez, enquanto ser pensante e crítico. Para ele,

[...] nos processos de ensinar e aprender no E.M., mais que a primeira imagem de atentados e massacres supostamente desconexos da vida local, podemos afirmar que, por meio do ensino das C.H., as juventudes podem estudar e debater os nexos entre as notícias supramencionadas com o (neo)colonialismo, o processo de desenvolvimento desigual e combinado do capitalismo histórico, os efeitos do neoliberalismo, a vida na cidade, as problemáticas urbanas e as políticas públicas, as ações e relações sociais marcadas por xenofobias, por preconceitos, pela diversidade e por choques culturais, conflitos territoriais e a evocação do espírito nacionalista, e como tudo isso também se projeta e se manifesta no cotidiano, entre outros. (SIMÕES, 2017, p. 50).

Ou seja, é também por meio do estudo das Ciências Humanas, que o jovem estudante pode se torna um ser crítico, e, uma vez que adquire essa capacidade cognitiva crítica, opõe-se às explorações das classes dominantes. A reflexão crítica é um dos pressupostos na formação de consciência de classes, capaz de mobilizar as classes subalternas para lutarem pela superação das desigualdades sociais.

É justamente contra essa oposição que a reforma se articula, e, portanto, cabe “enxergar, ainda que inseridos em um cenário sombrio, as possibilidades de resistência e mobilização” (SIMÕES, 2017, p. 48) e nos manifestar em sentido contrário a essa manobra geradora de mais desigualdades, fomentando “conhecimentos emancipatórios, voltados ao enfrentamento de dilemas de nossa contemporaneidade” (2017, p. 51). Na perspectiva de Simões (2017) a reforma em curso limita o jovem estudante por lhe negar uma formação mais crítica e ampla que seria capaz de muni-lo para a compreensão dos processos sócio-históricos dos quais faz.

Mas os problemas não estão centrados apenas nos jovens. Também os educadores são atingidos pela reforma. Como foi dito anteriormente, as escolas estarão incumbidas de estabelecer seus itinerários formativos, de acordo com suas condições concretas, incluindo a disponibilidade de professores que tem a seu serviço. Isso acabará por dispensar a necessidade de concursos públicos, segundo Simões (2017), o que nos levará à maior precarização do trabalho docente, com contratações deficitárias. Essa é uma fórmula desejada pelos governos neoliberais. Ou seja, minimização do Estado no que tange às políticas públicas sociais, entre elas, a educação. Em relação a isto, Kuenzer complementa, afirmando que

essa precarização atinge a formação e a contratação de docentes, em um nítido processo de desprofissionalização, ao se admitir o notório saber para ministrar conteúdos em áreas afins à sua formação e experiência profissional. Fecha-se, dessa forma, o círculo da precarização dos processos educativos sistematizados, ao admitir o conhecimento tácito do docente em substituição à sua formação qualificada. (2017, p. 345).

Prioriza-se, portanto, “o predomínio das preocupações com o êxito escolar com custo mínimo e com uma precoce e arbitrária preparação das juventudes para o mercado de trabalho simples e de baixo valor remunerado (SIMÕES, 2017, p. 55)” além de entraves relativos à contratação e à profissionalização dos educadores apontando para um tipo de educação que tem como finalidade formar um contingente de mão de obra de reserva para as demandas mercadológicas conforme já apontou Marx na sua obra prima *O Capital*.

Todas as críticas expostas convergem com o que pensam Motta e Frigotto (2017), eles reiteram que se trata de uma “reforma contra os filhos da classe trabalhadora, negando-lhes o conhecimento necessário ao trabalho complexo e a autonomia de pensamento para lutar por seus direitos” (MOTTA E FRIGOTTO, 2017, p. 357). Estamos, assim, lidando com uma questão que envolve muito mais o âmbito econômico que o educacional, em si. Ou seja, a educação tem que estar submissa à economia e ao mercado como se a economia de uma nação se sobrepusesse mecanicamente a educação. Num processo de coisificação dos sujeitos.

O fundamental da crítica a essa reforma é a compreensão da exigência do mercado por produtividade. É nesse contexto que o indivíduo em formação se torna parte do maquinário, pois a única prioridade é gerar condições mínimas de empregabilidade. Ainda segundo os autores anteriormente citados, no Brasil, “os fartos recursos naturais que possibilitam o mercado de exportação e matérias-primas; e o setor de serviços, que é favorecido, ainda, pelo baixo valor da mercadoria força de trabalho” acaba impulsionando a “produção e exportação de commodities minerais, agrícolas e alguns produtos manufaturados; e o baixo valor da mercadoria força de trabalho atraiu muitas indústrias estrangeiras para produzirem determinados segmentos do processo produtivo” (MOTTA E FRIGOTTO, 2017, p. 352).

Esses setores produtivos “exigem baixo valor tecnológico agregado” (2017, p. 358), e isso, não somente reforça a dualidade histórica, como a alimenta. Os autores questionam a urgência da aprovação da Lei n. 13.415/2017, e argumentam sobre quem são os sujeitos dessa reforma dentro de um contexto de regressão teórica e política. Partem do pressuposto de que a reforma “imprime, sem reservas ou busca de consenso, a insanável contradição ético-política do pensamento e da moral capitalista do tipo dependente: perversamente autoritário” (2017, p. 357), afirmando, ainda, tratar-se de uma reforma contra os jovens; reforma contra os filhos da

classe trabalhadora; reforma que nega autonomia de pensamento e possibilidade de luta pelos seus direitos.

Com relação às mudanças curriculares, a reforma brasileira deixa clara o seu compromisso com questões de ordem pragmática, tais como a melhoria do desempenho nas avaliações internacionais e a adequação às demandas econômicas da globalização atual, com foco na preparação de uma mão de obra básica. Conforme os incisos,

- I - a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional;
- II - a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade. (BRASIL, 2018)

Voltando à questão econômica, trata-se de uma reforma que visa produtividade, e que vê o jovem como maquinário, útil às etapas do desenvolvimento econômico e social. Uma peça na engrenagem para manutenção do *status quo* das classes dominantes. Motta e Frigotto retomam a demanda inicial e questionam:

[...] qual seria, de fato, a urgência da reforma do Ensino Médio diante de um cenário político-econômico de austeridade, em meio a cortes profundos no orçamento da educação, saúde, cultura, seguridade, cuja base econômica de baixo valor tecnológico agregado e alto índice de informalidade não necessitam de uma força de trabalho para atividades complexas. (2017, p. 360).

Para eles “os cortes no orçamento da educação e os repasses de recursos públicos para setores privados ofertarem cursos aligeirados e de baixo valor tecnológico agregado vão de encontro à ideologia do capital humano” (MOTTA E FRIGOTTO, 2017, p. 361). Ainda, alegam que os reformadores utilizam a argumentação de tornar a educação mais atraente, eliminando disciplinas inúteis ou desinteressantes – que seria a causa da evasão escolar –, mas que esse tipo de política, que busca projetos alternativos para suplantar deficiência da educação, como, por exemplo, regular a distorção idade/série de alunos da mesma idade, ou um currículo redesenhado para evitar a reprovação, não passaria de mecanismo para manipular a questão social.

Ao analisar a forma pela qual o Estado brasileiro determinou a reforma do ensino médio Ferreti e Silva (2017) consideram que se trata de uma ação de intelectuais orgânicos comprometidos com a manutenção de uma ordem social que favorece os grupos que se beneficiaram com o *impeachment* de 2016 e que desejam a permanência e a hegemonia no poder.



Para os autores, “esses intelectuais e suas proposições são considerados como partes constitutivas da disputa por hegemonia” (FERRETI e SILVA, 2017, p. 393). Disputas político-ideológicas que estão presentes nas políticas públicas direcionadas ao ensino médio desde a década de 1970, quando essa etapa de formação adquiriu um caráter instrumental com a proliferação de cursos profissionalizantes que atendessem às demandas da economia capitalista (FERRETI e SILVA, 2017).

A atual reforma do ensino médio, assim como as que a antecederam fazem parte de um projeto de hegemonia que é atualizado de tempos em tempos com o objetivo de incorporar nas demais classes, os valores e a visão de mundo das classes dominantes.

Retomamos Simões que converge para o mesmo tipo de análise, ao considerar que “estamos vivenciando a hegemonia dos interesses empresariais-financeiros-neoliberais no campo educacional” (2017, p. 47). Essa supremacia hegemônica das classes dominantes procura sempre atuar incisivamente na educação.

O autor mesmo refere-se ao exercício dessa hegemonia quando aborda o movimento de supressão de componentes curriculares nas décadas de 1960 e 1970 com o corte, por meio da LDB 5.692/71, da disciplina de filosofia, por exemplo; ou com a consideração de sociologia como disciplina optativa; ou com a fusão de geografia e história em Organização Social e Política do Brasil (OSPB). E se referindo as Ciências Humanas argumenta:

Este lugar, resultado de tensões, é um lugar de resistência. Sua conquista, ocupação e produção exigiram e, neste momento também estão exigindo, mobilização e luta coletiva. Não se trata, apenas, da luta corporativa para permanecer ou não em algum lugar dos/nos currículos escolares. Trata-se, sobretudo, da defesa e re-existência de seu lugar de poder, concebido e reconhecido pelo potencial pedagógico na formação de sujeitos na contemporaneidade em um mundo complexo e contraditório. (SIMÕES, 2017, p. 57).

A escola, apesar das contradições, também é espaço de resistência para os sujeitos sociais e nela as diversas disciplinas das Ciências Humanas têm por finalidade promover transformações na formação dos estudantes, portanto a escola não deve e nem pode ser utilizada pelas classes dominantes para fornecer mão de obra para as demandas do Capital, e sim ser um espaço democrático para a reflexão crítica sobre as estruturas de poder.

Porém, a conjuntura instaurada a partir das forças antidemocráticas com o golpe que retirou a presidente Dilma Roussef, possibilitou a consolidação de forças de direita e da aprovação da reforma. Assim descreve Silva:

A lei 13.415/2017 além de apresentar uma forma verticalizada, unilateral e autoritária do exercício da política educacional, apresenta um conteúdo que esvazia a formação no Ensino Médio, rompendo com o prescrito na Lei de Diretrizes e Bases, de consolidação e de reforçar os conhecimentos adquiridos no Ensino

Fundamental; possibilitar a preparação básica para o trabalho e para a cidadania, com a devida preocupação em desenvolver autonomia intelectual e pensamento crítico (SILVA, 2017, p. 97).

A perda da autonomia produz o engessamento das práticas educacionais, pois proporciona um empobrecimento das relações educativas entre professor e gestão, professor e aluno, além de deixar uma lacuna na formação do jovem, da construção de um pensamento mais crítico e reflexivo. A educação volta-se para uma perspectiva limitada de formação para o trabalho, em que os estudantes precisam acumular técnicas e meios para que possam se inserir no mercado a qualquer custo, alienando-se da sua própria riqueza criativa, intelectual e manual que poderiam ser desenvolvidas na escola, se isto não lhes fosse negado.

Silva (2017) entende que a Lei n. 13.415/2017 proporcionou um esvaziamento na formação dos jovens do EM, retirando as áreas do conhecimento [Filosofia e Sociologia] que possibilitam uma formação mais crítica e criativa, além de contribuir na formação da autonomia e da cidadania frente aos desafios enfrentados na contemporaneidade. Nesse ponto White acrescenta:

Compreender o ensino de filosofia como possibilidade e como contribuição no processo de formação da subjetividade dos jovens é acreditar na potencialidade criadora e criativa da filosofia. Para tanto, além da compreensão dos objetivos do currículo de filosofia para o ensino médio, com suas tendências e contradições, é necessário desvelar as características dessa juventude que compõe o ensino médio (WHITE, 2013, p. 35).

Entendemos que existem projetos de ordem político-mercadológicos procurando inviabilizar a oferta de uma educação pública com formação mais humanista e voltada para a emancipação humana, ao mesmo tempo mascarando a realidade educacional brasileira. Características destacadas por White:

A massificação da escolaridade e todos os problemas dela derivados interferem de forma significativa não apenas no ensino de filosofia, mas no processo educacional. Cursos aligeirados, salas de aula lotadas, professores sem condições materiais e psíquicas para atender a demanda de trabalho são alguns dos fatores que problematizam a realidade da escola brasileira. Contudo, esses aspectos parecem estar distantes dos índices apresentados pelo governo aos organismos internacionais, que através de seus acordos procuram ratificar a situação da educação vigente no país. Observa-se então, um processo de escolarização deficiente, sem considerações a respeito da qualidade de ensino, formação do professor e desigualdades sociais (WHITE, 2013, p. 51).

Diante desta realidade, é preciso resistir e lutar por maiores investimentos na qualidade da educação oferecida aos estudantes. Lutar pela permanência das disciplinas de Ciências Humanas na grade curricular, e para além do corporativismo, é necessário que os

professores sejam licenciados na área, para que assim se possa garantir a qualidade e a formação cultural e intelectual para os jovens estudantes da educação média brasileira.

A construção de um currículo que expresse os interesses da classe trabalhadora vai de encontro com a superação da sociedade do Capital e é necessário para pensarmos em uma educação mais humana e que considere as demandas essenciais para a formação dos jovens estudantes. É importante que as políticas educacionais para o currículo considerem a construção de uma escola mais democrática e autônoma, buscando romper com ideais conservadores e alinhados a lógica do Capital (CALDAS, VAZ, 2016).

Ao longo deste capítulo, procuramos demonstrar as tentativas de vilipendiar a Filosofia nas duas reformas do ensino médio (Lei 5.692/1971- 13.415/2017), ou seja, quando se trata de governos de viés liberal ou (neo)liberal alinhados com a ideologia do capital, então toda formação humanística, crítica, literária é desprestigiada como desnecessária e cara para a formação educacional dos filhos da classe trabalhadora. E a própria filosofia como disciplina torna-se alvo do dualismo educacional. Por isso, ora ela sai do currículo, ora ela retorna dependendo da perspectiva político-ideológico do bloco hegemônico que compõe o Estado em determinado momento histórico, pois são eles que levam adiante, se não encontram resistência, políticas públicas educacionais conservadoras e dualistas, como a Lei n. 13.415/2017 que reforma o Ensino Médio agravando e ampliando os retrocessos no campo dos direitos sociais do Brasil.

### **3 FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO: CONTRIBUIÇÕES DE GRAMSCI PARA UMA FORMAÇÃO INTEGRAL**

Esse capítulo objetiva discutir as concepções de filosofia que se tornaram mais comuns no EM a partir da obrigatoriedade da disciplina com a Lei n. 11.684/2008 até vigência da Lei n. 13.415/2017 e, nesse âmbito, trazer as reflexões sobre uma formação integral com contribuição do pensamento de Gramsci com sua filosofia da práxis e proposta de escola unitária e politécnica.

#### **3.1 Possibilidades de abordagens da Filosofia para o Ensino Médio**

Apesar de em vários momentos deste texto se fazer uma defesa quase apaixonada da educação e da filosofia, no sentido de praticamente atribuir-lhes a capacidade redentora da sociedade, sabemos e também já manifestamos em outros momentos, que tanto uma quanto a outra, não são absolutas, mas sofrem os condicionamentos da estrutura social. Nas palavras de Silveira:

[...] a educação não transforma a realidade de modo direto e imediato. Tal concepção redundaria numa inversão idealista tomando o elemento determinado pelo determinante. Uma concepção crítica da educação, ao contrário, implica em concebê-la como histórica e socialmente condicionada, não sendo ela, portanto, o principal determinante das transformações sociais. Entretanto, a educação não é determinada de forma absoluta pela estrutura social. Entre educação e sociedade estabelece-se uma relação dialética de modo que, ainda que seja o elemento determinado, a educação não deixa de influenciar no elemento determinante. (SILVEIRA, 1991, p. 455-456).

A educação e a Filosofia como disciplina escolar, estão envolvidas na relação dialética entre economia, política e sociedade. A totalidade e as partes se intercambiam de tal forma que destacar uma particularidade da realidade social negligenciando as demais só pode proporcionar equívocos, ilusões e ingênuos idealismos. Como vemos:

As transformações sociais impõem transformações no caráter da educação. Esse reflexo da infraestrutura sobre a superestrutura, não é, porém mecânico, imediato. [...] depois de constituída, erige-se numa força própria, com seus mantenedores especializados, cria uma ideologia que é racionalizada, tornando-se uma força conservadora, que resiste por todas as formas às que vão se verificando na infraestrutura da sociedade (LEMME, 1961, p. 21).

Ao pensarmos nas contribuições da Filosofia para a formação dos jovens no EM, é importante considerar que suas atividades de ensino por si só não garantem a solução dos problemas e talvez nem desenvolva a consciência e maturidade necessária aos jovens em seu papel de cidadãos na sociedade, nem por isso também ela deve ser descartada como completamente inútil, como alguns desejam. Manifestando o entusiasmo com o saber filosófico assim se expressa Chauí:

Qual seria, então, a utilidade da Filosofia? Se abandonar a ingenuidade e os preconceitos do senso comum for útil; se não se deixar guiar pela submissão às ideias dominantes e aos poderes estabelecidos for útil; se buscar compreender a significação do mundo, da cultura, da história for útil; se conhecer o sentido das criações humanas nas artes, nas ciências e na política for útil; se dar a cada um de nós e à nossa sociedade os meios para serem conscientes de si e de suas ações numa prática que deseja a liberdade e felicidade para todos for útil, então podemos dizer que a Filosofia é o mais útil de todas os saberes de que os seres humanos são capazes (CHAUÍ, 1998, p. 18)

A Filosofia como disciplina escolar tem que ser pensada na perspectiva de possibilidades e finalidades, ou seja, ela tem potencial para inúmeras realizações, pode ser ensinada de diversas formas e com os mais variados objetivos, inclusive atendendo a interesses formativos antagônicos, mas nada garante que alguma de suas possibilidades se realize de fato. A esse respeito é interessante a colocação de Silveira (2013), que problematizou a relação entre o ensino de Filosofia e a cidadania, a partir do que era preconizado na LDB. 9394/96, isso antes das alterações provocadas pela reforma da Lei n. 13.415/2017, vejamos:

Compreender e problematizar a relação entre ensino de Filosofia e cidadania é essencial para que se “tenha os pés no chão” quanto ao potencial do trabalho pedagógico com essa disciplina, evitando-se tanto a visão ufanista e idealista, que lhe atribui superpoderes, confiando-lhe a missão quase mágica de redimir os jovens de sua consciência supostamente ingênua e alienada, quanto à postura derrotista e imobilista que tende a vê-la como mais um ingrediente a se diluir na sopa rala e insossa de conteúdos em que se teria transformado o currículo escolar, incapaz, portanto, de dar sustância e vigor à formação intelectual e cultural dos jovens (SILVEIRA, 2013, p. 55).

Mesmo a LDB à época, não especificando a maneira que estas disciplinas contribuem para o desenvolvimento da cidadania, em seu texto original deixava clara a importância em relação à formação de cidadãos que o texto da lei atribuía aos conteúdos de Filosofia e Sociologia. Conforme destaca o autor:

Filosofia e Sociologia, portanto, são as únicas disciplinas do currículo da educação básica cuja necessidade para o exercício da cidadania é explicitamente reconhecida pela lei. A LDB, porém, não especifica de que maneira essas disciplinas contribuem para esse exercício – esta tarefa ficará a cargo dos Parâmetros Curriculares

Nacionais e das Orientações Curriculares para o Ensino Médio. No entanto, a LDB faz uma indicação importante para a reflexão sobre a identidade dessas disciplinas no ensino médio e que fica mais evidente na primeira redação do art. 36: há conhecimentos específicos de Filosofia e Sociologia que precisam ser dominados pelos jovens para que se tornem efetivamente cidadãos. Na perspectiva do legislador, é justamente pela especificidade desses conhecimentos que a presença obrigatória dessas disciplinas no currículo se justifica. Há, portanto, que preservar essa identidade no trabalho pedagógico com essas disciplinas, sob pena de se anular essa justificativa (SILVEIRA, 2013, p. 57).

Quando a educação escolar é exclusivamente conteudista ou tecnicista, voltada apenas para a formação de mão de obra para o trabalho, ela é reduzida a instrumento de alienação da classe trabalhadora. É verdade que existem muitas concepções filosóficas, e que algumas delas servem aos propósitos das classes dominantes, portanto, não basta apenas dizer que a Filosofia é necessária ao desenvolvimento de uma consciência crítica da realidade, é fundamental que a filosofia inserida na formação escolar tenha compromisso com uma leitura da sociedade e seus problemas a partir do ponto de vista dos excluídos, explorados, marginalizados. Ou senão, ela estará apenas servindo como mecanismo de apaziguamento das tensões sociais, formando o consenso hegemônico na mentalidade das classes subalternizadas, pois filósofos como intelectuais orgânicos podem estar em todas as classes sociais, teorizando a partir de seus propósitos e interesses.

Ao pensarmos nas múltiplas abordagens adotadas para o ensino da Filosofia ao longo de sua trajetória no Ensino Médio após a Lei n.11.684/2008, destacamos as seguintes que nos parecem as mais comuns: filosofia para formação cidadã, filosofia para cultura geral humanista, filosofia para a criação de conceitos e a filosofia para o desenvolvimento crítico.

A filosofia para a formação cidadã baseia-se na concepção de que a filosofia é capaz de propiciar aos jovens estudantes conhecimentos necessários para seu agir social na condição de cidadãos. Levando-os a entender os fundamentos da vida social, e numa proximidade com a Sociologia municiando o estudante para que seja capaz de compreender seus direitos e deveres. É a concepção mencionada anteriormente como àquela presente na LDB antes da reforma.

A perspectiva humanista da filosofia coloca o homem como centro e enaltece sua cultura, seu modo de vida e sua produção de conhecimentos ao longo da história da humanidade. E valoriza as manifestações culturais realizadas pelo homem, dando voz e espaço para sua própria expressão. Conforme destaca Lima:

Assim sendo, entendemos que uma das tarefas da filosofia, que aqui é capital, é iluminar o sentido teórico e prático daquilo que pensamos e fazemos. Que nos leve a compreender a origem de ideias e valores que respeitamos ou odiamos, que nos esclareça quanto à origem da obediência a certas imposições e quanto ao desejo de

transgredi-las. Enfim, que nos diga alguma coisa acerca de nós mesmos, que nos ajude a compreender como, por que, para quem, por quem, contra quem ou contra o que as ideias e os valores são elaborados e o que podemos fazer deles (LIMA, 2010, p. 66).

Corroborando nessa abordagem, Morin (2002), entende a importância da Filosofia para a construção de um espírito investigador, científico, capaz de solucionar problemas, e analisar a condição humana em seus diversos âmbitos. Ele defende que para ser alcançada esta tarefa, o professor deve realizar sua práxis educativa valendo-se da cultura geral produzida pela humanidade, utilizando os diversos saberes disponíveis para desenvolver suas aulas de Filosofia, conforme descritas a seguir:

A Filosofia deve contribuir eminentemente para o desenvolvimento do espírito problematizador. A Filosofia é, acima de tudo, uma força de interrogação e de reflexão, dirigida para os grandes problemas do conhecimento e da condição humana [...] Também o professor de Filosofia, na condução do seu ensino, deveria estender seu poder de reflexão aos conhecimentos científicos, bem como à literatura e à poesia, alimentando-se ao mesmo tempo de ciência e de literatura (MORIN, 2002, p. 23).

Esta característica mais ampla dos possíveis benefícios da Filosofia, também foi apontada nos primórdios da civilização grega por Epicuro, segundo ele a Filosofia é capaz de gerar felicidade para quem a ela se dedica, pois é útil ao desenvolvimento de nossas potencialidades. Já que pode nos fazer pensar, refletir sobre tudo que existe na vida.

Que ninguém hesite em se dedicar à filosofia enquanto jovem, nem se canse de fazê-lo depois de velho, porque ninguém jamais é demasiado jovem ou demasiado velho para alcançar a saúde do espírito. Quem afirma que a hora de dedicar-se à filosofia ainda não chegou, ou que ela já passou, é como se dissesse que ainda não chegou ou que já passou a hora de ser feliz. Desse modo, a filosofia é útil tanto ao jovem quanto ao velho [...] (EPICURO, 2002, p. 21-23).

Mas, essa também é uma abordagem que pode afastar a reflexão sobre a dimensão histórica e social do homem, centrando sua preocupação em aspectos existenciais subjetivos e/ou transcendentais, podendo facilmente cair em solipsismo ou idealismos.

A abordagem filosófica voltada para a criação de conceitos aponta a necessidade de não pensarmos apenas que a disciplina contribui para uma simples aquisição de saberes, mas deve preocupar-se em dialogar sobre os problemas constituídos, através de uma experiência que constantemente se modifica. De acordo com Gallina:

Da mesma forma que, em filosofia, a aprendizagem não tem sua origem na atividade orientada pela objetividade metodológica, também não pode ser vista como uma atividade cujo fim remete a uma simples aquisição de saberes. Pois, se tem sentido falar de aprendizagem em filosofia, esta deve ser reportada à constituição de problemas na qual estão envolvidos agenciamentos de desejos. Pois aquele que se envolve com a filosofia é como um nômade, cuja criação conceitual se parece com a

atividade daquele cuja experiência se dá num território onde os relevos constantemente se modificam (GALINNA, 2004, p. 370).

Essa abordagem considera que o trabalho fundamental da filosofia é a capacidade de criar conceitos que expressem a complexidade do real. Apesar de considerarmos necessária essa capacidade, pensamos que ela também pode facilmente se enclausurar numa perspectiva semântico-linguística e até relativista e assim se afastar do homem real concreto, chegando a negligenciar sua dimensão histórico-social.

Já a filosofia voltada para o desenvolvimento crítico, que não exclui as demais abordagens, mas pode servi-lhes de substrato, é uma abordagem que considera possível a formação de uma consciência que opera por meio de análise dialética sobre a realidade existente, dos fenômenos sociais, políticos e econômicos. Essa abordagem procura fornecer aos jovens elementos para o aprimoramento da consciência em relação aos problemas e contradições da sociedade capitalista, vislumbrando uma ruptura com a alienação, o que se realizado seria capaz de proporcionar aos sujeitos sociais elementos para a busca de emancipação das estruturas de poder existentes.

Na perspectiva de uma abordagem crítica, a filosofia permite e consente o abalo do que simplesmente aparece aos olhos como sendo a dimensão do dado, a experiência da evidência. A filosofia pressupõe uma atitude radical, perante a vida e perante o mundo. Onde há ordem, ela pode ver desordem, onde há desordem ela pode ver ordem. É dessa subversão que acaba por colher o espírito de sua tarefa desafiadora, porque comprometida com a possibilidade do novo, do não visto e não experimentado, do inovador, daquilo que desafia a ordem da regularidade dos fenômenos e da aceitação da tutela da vida desde fora (BITTAR, 2019).

Partindo desta perspectiva, a Filosofia como disciplina escolar, pode se constituir em uma potente ferramenta analítica-conceitual materializada em uma práxis social. Em nossa compreensão a filosofia da práxis de Antonio Gramsci e a pedagogia histórico-crítica do professor Dermeval Saviani se alinham a essa abordagem filosófica crítica.

A disciplina de filosofia, sem escapar de suas próprias contradições, pode contribuir no desenvolvimento de uma subjetividade autônoma do jovem estudante, pois apresenta-lhe diversas perspectivas teóricas e práticas, o que é capaz de proporcionar a ampliação de horizontes culturais, de pensamento, linguagem e ação. Se a filosofia adotada em sala aula for de viés crítico-dialético, como a filosofia da práxis, o estudante pode começar a desenvolver uma visão de totalidade das relações sociais e identificar, por meio de análise e síntese com as devidas mediações, os nexos estruturais e conjunturais que dão materialidade e concretude aos inúmeros fenômenos sociais dos quais ele faz parte, entendendo dessa maneira os efeitos produzidos pela ação histórica dos homens em sociedade, adquirindo assim consciência de



classe e de seu papel como sujeito histórico-social na luta pela superação das mazelas sociais das quais ele mesmo é ou pode ser vítima.

Particularmente consideramos que esse viés, que relaciona a Filosofia crítica com as questões histórico-sociais, é um dos mais proveitosos de serem trabalhados nas escolas. Nesse sentido, entendemos que a filosofia da práxis e as propostas educacionais do pensador sardo Antonio Gramsci, são profícuas e podem contribuir sobremaneira para o entendimento e direcionamento de nossas reflexões acerca das relações entre educação, política e sociedade na conjuntura pela qual nosso país está passando. Dessa forma, passamos a tratar das principais concepções gramscinianas acerca da educação.

### **3.2 Gramsci: Escola unitária, formação integral, filosofia da práxis**

As reflexões de Gramsci sobre a escola ganharam destaque no Brasil a partir da década de 1980, período em que o país iniciava o processo de redemocratização e os movimentos sociais exigiam a reformulação da função de instituições fundamentais para as camadas populares, em especial a Escola.

Tanto a escola tradicional quanto a escola profissionalizante são para Gramsci, representantes de uma pedagogia que divulga e fortalece a hegemonia das classes dominantes: “[...] a escola profissional destinava-se às classes instrumentais, ao passo que a clássica destinava-se às classes dominantes e aos intelectuais” (GRAMSCI, 1982, p. 118).

A crítica de Gramsci é direcionada ao ensino profissionalizante italiano que impedia o desenvolvimento integral dos trabalhadores, enquanto as classes dominantes usufruíam de todos os conteúdos necessários para uma formação destinada a governar a sociedade capitalista, nesse sentido é totalmente aplicável a atual conjuntura da educação pública brasileira que por meio da reforma do ensino médio destina às classes populares o acesso a um currículo fragmentado, intencionando lançá-los num ensino profissionalizante descolado da integralidade dos conteúdos básicos necessários a formação geral. Gramsci afirma,

Na escola atual, em função da crise profunda da tradição cultural e da concepção da vida e do homem, verifica-se um processo de progressiva degenerescência: as escolas de tipo profissional, isto é, preocupadas em satisfazer interesses práticos imediatos, predominam sobre a escola formativa, imediatamente desinteressada. (GRAMSCI, 2001, p. 49).

De acordo com Coutinho (2011), Gramsci considera que a hegemonia é mais que uma ideologia, pois liga a estrutura à superestrutura, garantindo a adequação das massas às necessidades do aparelho econômico de produção.

Portanto, a hegemonia estabelece uma relação orgânica entre o grupo político dominante e a classe produtiva, equilibrando consenso e coerção através da cooptação das instituições como a igreja, a escola, os sindicatos, os meios de comunicação entre outras (COUTINHO, 2005) para garantir a manutenção do poder econômico e do poder político entre os grupos dominantes tradicionais.

Gramsci (2001) considera que a educação sempre foi um instrumento a serviço da pedagogia da hegemonia dos grupos dominantes e o rompimento desta reprodução só pode ser possível com a formação de um novo homem, de um cidadão com visão socialista e ampliada de mundo.

Visando a formação deste novo homem é necessário mudar a estrutura da escola para que se torne possível reformular o senso comum através do favorecimento das humanidades. De acordo com Acanda (2006) para Gramsci as camadas populares só serão capazes de superar a situação de subalternos quando a escola formar intelectuais orgânicos originários das classes subalternas e comprometidos com a transformação da sociedade civil.

Gramsci (1979) expõe a crise do modelo de escola desenvolvido no seio de uma sociedade desigual, marcada pela diferenciação de classes e propõe a criação de uma escola unitária que desenvolva uma formação cultural, intelectual e para o trabalho, a partir de orientações educacionais que colaborem na construção de uma sociedade igualitária e que não subalternize a classe trabalhadora em detrimento das classes dirigentes.

A tendência hoje é a de abolir qualquer tipo de “escola desinteressada” (não imediatamente interessada) e “formativa”, ou conservar delas tão-somente um reduzido exemplar destinado a uma pequena elite de senhores e de mulheres que não devem pensar em se preparar para um futuro profissional, bem como a de difundir cada vez mais as escolas profissionais especializadas, nas quais o destino do aluno e sua futura atividade são predeterminados. (GRAMSCI. 1979, p. 118).

Gramsci como intelectual orgânico se posicionou contrariamente a reformas educacionais na sua época que perpetuavam a dualidade entre formação humanista e formação profissional. Para ele, a escola não deve ser apenas para privilegiados, mas disponível para os filhos dos trabalhadores das classes subalternas. Entretanto é preciso analisar as diferenças de conformação política, econômica e social estabelecidas em cada região, pois esta análise nos faz refletir sobre os processos históricos que constituem as

contradições do sistema capitalista em suas relações do particular e do geral, e como podemos nos posicionar através da luta de classes. Conforme destaca Silva:

Gramsci sempre se posicionou criticamente contra a reforma educacional imposta em sua época, à medida que esta atinge o caráter comum e único da escola, pela distinção precoce entre formação intelectual e humanista geral e formação profissional. Distinção essa que ocorre também nas reformas em curso na realidade brasileira, [...]. Gramsci denunciava que a escola não deve ser privilégio apenas de uma classe social, sempre reivindicando em seus escritos o acesso à escola também aos filhos dos trabalhadores. A análise de Gramsci sobre a educação se estabelece a partir da conexão entre as diversas esferas do real, como a política, a religião, a filosofia, a economia que, juntas, expressam a processualidade histórica e, por conseguinte, enunciam também o homem subjetiva e objetivamente, isto é, como síntese das relações sociais, aquilo que ele classifica como bloco histórico (SILVA, 2017, p. 18).

Sob esta perspectiva, Gramsci (1979) propõe a formulação de políticas públicas educacionais para o ensino integrado a partir de ações que desenvolvam a conscientização dos direitos humanos, sociais e políticos e também seus impactos diretos na construção de uma escola democrática e integrada.

Pensar políticas públicas voltadas para a educação escolar integrada ao trabalho, à ciência e à cultura, que desenvolva as bases científicas, técnicas e tecnológicas necessárias à produção da existência e a consciência dos direitos políticos, sociais e culturais e a capacidade de atingi-los (GRAMSCI, 1979, p. 27).

Para Gramsci (2001) o trabalho é o princípio educativo de formação humanizante, e deve ser tomado em uma perspectiva teórica e prática para os homens desempenharem de uma maneira equilibrada suas funções na sociedade, através de uma postura autônoma e emancipatória.

O conceito e o fato do trabalho (da atividade teórico-prática) é o princípio educativo imanente à escola primária, já que a ordem social e estatal (direitos e deveres) é introduzida e identificada na ordem natural do trabalho. O conceito de equilíbrio entre ordem social e ordem natural com base no trabalho, na atividade teórico-prática do homem, cria os elementos que o libertam de toda magia ou bruxaria e fornece o ponto de partida para o posterior desenvolvimento de uma concepção histórica, dialética do mundo, para a compreensão do movimento do devir, para a avaliação da soma de esforços e de sacrifícios que o presente custou ao passado e que o futuro custa ao presente, para concepção da atualidade como síntese do passado, de todas as gerações passadas, que se projeta no futuro (GRAMSCI, 2001, p. 43).

O pensamento gramsciano identifica a união entre teoria e prática no desenvolvimento das atividades da vida pública. Gramsci demonstrava em seus escritos e militância a compreensão no potente sentido revolucionário que a educação pode ter para a classe trabalhadora. Descritas por Silva (2017):

Gramsci sentia a necessidade de unir teoria e prática em seus escritos e em sua atuação na vida pública. A urgência da luta ideológica e da educação das massas ficava em primeiro plano nas suas ações desde suas conferências até os grupos de estudos realizados nos subúrbios de Turim, e sempre atuando como uma vanguarda cultural, no que se refere ao papel de jornalista político, realizadas para o Ordine Nuovo onde era acusado de ser muito abstrato, incompreensível e de difícil acesso as massas. Em resposta a essas críticas, Gramsci defendia que a cultura deve levar as massas a compreender os seus maiores problemas e os da ciência, não “vulgarizando o saber”, mas lutando contra a ignorância na qual o capitalismo mantém a classe proletária (SILVA, 2017, p. 55-56).

Ou seja, a cultura deve se converter em um instrumento de conscientização da classe trabalhadora e para a produção de novos conhecimentos, que sirvam na luta contra a exploração imposta pelas classes dominantes dirigentes que perpetuam a ignorância e alienação também por meio de um sistema educacional público engessado que foca em produzir técnicos e não pensadores e cientistas capazes de refletir e solucionar problemas, mediante uma ótica humana emancipadora.

Em diálogo com Mészáros (2005) entende-se que a educação deve promover a aquisição da cultura e dos conhecimentos necessários para a conscientização e emancipação da classe trabalhadora, a partir da construção de uma escola ativa e revolucionária, voltada para a reflexão crítica e dialética dos fenômenos sociais, políticos e econômicos que constituem o movimento da realidade.

[...] nossa tarefa educacional é, simultaneamente, a tarefa de uma transformação social, ampla e emancipadora. Nenhuma das duas pode ser posta à frente da outra. Elas são inseparáveis. A transformação social emancipadora radical requerida é inconcebível sem uma concreta e ativa contribuição da educação no seu sentido amplo, tal como descrito neste texto. E vice-versa: a educação não pode funcionar suspensa no ar. Ela pode e deve ser articulada adequadamente e redefinida constantemente no seu inter-relacionamento dialético com as condições cambiantes e as necessidades da transformação social emancipadora e progressiva em curso. Ou ambas têm êxito e se sustentam, ou fracassam juntas (MÉSZÁROS, 2005, p. 76).

O Ensino Médio deve contribuir para a construção de uma formação ampla e integral dos jovens brasileiros. Precisamos proporcionar meios e recursos pedagógicos que possam colaborar na formação de novos filósofos, no sentido gramsciano do termo, que pensam a realidade numa apreensão dialética dos fenômenos sociais, políticos, econômicos e ideológicos e mobilizam-se na direção da superação de tais contradições.

Gramsci (2001) ressalta a escola unitária como o início da construção de novas relações entre o trabalho intelectual e o trabalho manual, não só na escola, mas em todos os espaços sociais que constituem o cotidiano dos sujeitos na sociedade. É preciso estender o princípio unitário também para todo o restante da vida cultural, social e política:

O advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social. O princípio unitário, por isso, refletir-se-á em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo (GRAMSCI, 2001, p. 40).

Neste sentido, Gramsci (1999) propõe a construção de uma relação pedagógica na escola e para além dela, dialogando sobre a importância das experiências e saberes que foram acumulados na história dos homens, com a finalidade de analisá-los para construir uma cultura própria predominante de cada geração superando os antecedentes.

[...] a relação pedagógica não pode ser limitada às relações especificamente "escolares", através das quais as novas gerações entram em contato com as antigas e absorvem suas experiências e seus valores historicamente necessários, "amadurecendo" e desenvolvendo uma personalidade própria, histórica e culturalmente superior. Esta relação existe em toda a sociedade no seu conjunto e em todo indivíduo com relação aos outros indivíduos, entre camadas intelectuais e não intelectuais, entre governantes e governados, entre elites e seguidores, entre dirigentes e dirigidos, entre vanguardas e corpos de exército (GRAMSCI, 1999, p. 399).

Para Silva (2017), a dualidade existente na educação oculta à verdadeira face das estruturas da nossa sociedade: quem possui as funções diretivas e quem possui as funções subalternas, a partir de uma divisão do trabalho, mesmo que seja denominada de trabalho manual ou intelectual.

É necessário denunciar o caráter ideológico da dualidade entre o ensino clássico e o ensino técnico que reflete a divisão social entre o trabalho intelectual e o trabalho manual; essa separação oculta a divisão real que existe entre as funções "diretivas" e "subalternas" da sociedade, independentemente do fato de que o trabalho realizado por um grupo de pessoas, e que o caracteriza, se chame intelectual ou manual (SILVA, 2017, p. 59).

Ao pensarmos em desenvolver um EM integrado de caráter politécnico, sob a perspectiva omnilateral é importante alinhar educação e trabalho, como instrumento de construção de novos conhecimentos, habilidades e potencialidades humanas, apontando para um processo de emancipação e superação da atual ordem das coisas. Assim nos diz Silva:

O ensino médio integrado, politécnico, educação omnilateral e escola unitária não são meros sinônimos, mas integram o mesmo universo de ações educativas quando se fala de ensino médio integrado a educação profissional. Ao tratar da formação integrada, relacionando-a uma compreensão de politécnica e de uma escola unitária refere-se a uma educação articulada ao trabalho como instrumento possibilitador do desenvolvimento de potencialidades humanas e de emancipação da sociedade capitalista (SILVA, 2017, p. 96).

A educação e o trabalho devem ser realizados em uma perspectiva que combata a concepção educacional meramente tecnicista que privilegia somente a formação para o mercado de trabalho, fazendo com que o trabalhador não se sinta produtor das riquezas já que

os meios de produção estão concentrados nas mãos dos capitalistas que detêm o poder das estruturas do trabalho.

A escola como espaço de formação deve trabalhar a emancipação humana em oposição à exploração capitalista, estimulando por meio da reflexão/ação formas de organização política para subsidiar a luta contra a opressão, e as desigualdades sociais existentes na sociedade de classes na qual forças hegemônicas impõem um projeto de sociedade que servem aos seus próprios interesses.

Para a consolidação de uma escola unitária, é preciso que haja mais investimento e financiamento de recursos financeiros para a infraestrutura, melhor qualidade dos materiais pedagógicos, além da formação e contratação de mais professores, é necessária a revisão da relação numérica entre professor e aluno na sala de aula, com o objetivo de diminuir o número de alunos por professor, proporcionando um ensino de maior qualidade. Conforme destaca Silva (2017):

Para efetivação da escola unitária Gramsci projeta em seus escritos um aumento do orçamento estatal para a escola, para a devida ampliação de prédios, material didático, aumento do número de professores, elementos diretamente ligados a uma maior eficiência escolar e realização do objetivo da escola unitária. Defende que a qualidade da relação entre professor e aluno é muito melhor aproveitada quando é reduzido o número de alunos por professor (SILVA, 2017, p. 60).

Neste sentido, se faz necessária a luta por mais recursos para a escola pública brasileira. E que a escola tenha maior autonomia para utilizar os recursos financeiros, conforme a realidade de cada contexto social, político e econômico em que está inserida, possibilitando assim uma práxis transformadora e autônoma para o professor em sala de aula.

No entanto, muito nos preocupa o cenário político que se desenrola em nosso país, no qual os ataques aos direitos sociais, e entre eles a uma educação pública gratuita e de qualidade, estão na ordem do dia. Ataques que se iniciaram com Michel Temer e agora se intensificaram com Jair Bolsonaro, seus ministros e sua base no congresso, onde paulatinamente deputados e senadores tecem narrativas falaciosas tentando desconstruir diversas conquistas no plano dos direitos sociais, e defendendo medidas severas de austeridade econômica nas quais o alvo prioritário são os mais vulneráveis da sociedade brasileira. Sempre em nome da economia de mercado, ou seja, dos interesses do grande Capital.

Retomando as reflexões sobre Gramsci, sabemos que ele foi influenciado profundamente pelos estudos de Marx, e tem como base a reflexão sobre o desvelamento das estruturas sociais, políticas, econômicas e ideológicas que engendram as contradições da

sociedade de classes, contribuindo dessa maneira, para a compreensão do capitalismo em suas formas mais avançadas. Sua concepção de filosofia da práxis é inegável ponto de avanço na contribuição ao método do Materialismo Histórico Dialético, e entendemos que ela pode ser tomada como inspiração para uma proposta de disciplina de filosofia para o Ensino Médio, caso o objetivo seja a construção de uma consciência de classe que traz a tona os problemas reais e concretos enfrentados pelos estudantes e possibilita a capacidade de atuação destes como sujeitos de transformação social. Nesse sentido, White esclarece:

O cerne da filosofia da práxis delineada por Antonio Gramsci tem sua fundamentação nos estudos de Marx. Entretanto, a inovação da filosofia da práxis, delineada pelo pensador italiano, foi o aprofundamento do método dialético de Marx - responsável por desvelar as contradições das estruturas econômicas e ideológicas (WHITE, 2013, p. 23).

Quando a classe trabalhadora consegue refletir e entender sobre os determinantes históricos e econômicos e as ideologias intencionalmente propagadas pelas forças hegemônicas, ela adquire a consciência necessária para agir mediante a organização social e política e assim se contrapor e promover suas próprias bandeiras de luta e de reivindicação contra os desmandos do Capital e de um projeto de sociedade voltado para a manutenção do *status quo* das classes dirigentes.

A filosofia da práxis gramsciana evidencia as relações culturais, sociais e políticas para o desenvolvimento e formação dos sujeitos sociais, contribuindo assim para a construção de um pensamento histórico, crítico e dialético, mediante um currículo voltado para a emancipação humana, através dos processos de conhecimento que podem ser instaurados em uma práxis envolvendo a educação e o trabalho. Sobre esta perspectiva dialoga White:

A relação pedagógica contida nas relações de hegemonia, do mesmo modo que amplia a concepção de filosofia e a de intelectuais, amplia também a concepção de educação em Gramsci. A educação para o autor italiano assim como a filosofia, não pode ser concebida sem o entrelaçamento com a dimensão cultural, social e política. A educação, como parte constituinte das relações sociais na formação de um processo histórico, é também uma relação dialética (WHITE, 2013, p. 31).

Depreende-se que não se pode pensar a filosofia e a educação sem as relações estabelecidas entre a cultura, a sociedade e a política. A discussão e a reflexão destes aspectos para poder pensar filosoficamente são fundamentais para no aprimoramento da formação dos indivíduos e na construção de uma identidade crítica e autônoma voltada para a libertação do ser individual e social.

Mesmo que o pensamento de Gramsci seja influenciado pela visão marxista de que a educação é determinada pela estrutura econômica da sociedade, e tem influência direta no

desenvolvimento das atividades da escola podendo colaborar na manutenção da sociedade capitalista com suas contradições, ele pensa que é possível romper com este tipo de educação que subalterniza a classe trabalhadora. Como aponta Silveira:

A visão de Gramsci, porém, é bastante diversa. Evidentemente, como pensador e militante marxista, não ignora que, sendo elemento da superestrutura, a escola é, em grande medida, determinada pela estrutura social e, por conseguinte, direcionada prioritariamente para a reprodução da sociedade que a engendra (SILVEIRA, 2013, p. 64).

As compreensões teóricas de Gramsci são complexas, vale ressaltar que são frutos da sua vivência como militante e pensador, fornecendo uma compreensão única influenciada diretamente por Marx, com a finalidade de compreender o papel da escola na formação de quadros intelectuais e orgânicos para superação das contradições do sistema capitalista.

Ao trazermos para o diálogo as contribuições do Ensino da Filosofia para a construção de um EM integrado é importante considerar a compreensão gramsciana que somos todos filósofos em nossa concepção ampla sobre a realidade, o homem e os fenômenos sociais. Gramsci chama isso de “filosofia espontânea” fruto da nossa vivência e construção histórica e cultural. Ainda segundo Silveira:

Mas o estudo da história da filosofia cumpre ainda outro papel também fundamental para a formação do cidadão no sentido aqui discutido. Como diz Gramsci, todos somos “filósofos”, ainda que cada um a seu modo e inconscientemente, pois todos possuímos uma concepção do mundo que orienta nossas ações cotidianas. Adquirimos essa concepção do mundo, essa “filosofia”, espontaneamente (daí Gramsci denominá-la de “filosofia espontânea”), de modo acrítico, inconsciente, pelo simples fato de vivermos em sociedade (SILVEIRA, 2013, p. 71-72).

Tal filosofia espontânea pode ser o mote inicial para uma abordagem mais crítica da realidade social, nesse ponto a filosofia da práxis pode ser invocada como interlocutora teórico-histórica dessa filosofia espontânea, desvelando suas inconsistências e lacunas permitindo ao estudante que reconstrua suas concepções alicerçadas nos conhecimentos produzidos pela cultura e ciência.

Uma filosofia da práxis só pode apresentar-se, inicialmente, em uma atitude polêmica e crítica, como superação da maneira de pensar precedente e do pensamento concreto existente (ou mundo cultural existente). E portanto, antes de tudo, como crítica do “senso comum” (e isto após basear-se sobre o senso comum para demonstrar que “todos” são filósofos e que não se trata de introduzir, *ex novo* uma ciência na vida individual de “todos”, mas de inovar e tornar “crítica” uma atividade já existente) e, posteriormente, da filosofia dos intelectuais, que deu origem a história da filosofia e que, enquanto individual (e, de fato, ela se desenvolve essencialmente na atividade de indivíduos singulares particularmente dotados), pode ser considerada como as “culminâncias” de progresso do senso comum pelo menos do senso comum dos estratos mais cultos da sociedade e, através desses, do senso comum popular (GRAMSCI, 1981, p.18).



Em um sistema educacional imerso em contradições, os professores de Filosofia estão lidando com diversos desafios para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, mas também estão promovendo ou não a reprodução desse mesmo sistema. É importante a clareza e coerência teórica optada pelo professor de filosofia, pois como intelectual operando em uma sociedade ele pode estar a serviço da ideologia hegemônica das classes dirigentes, ou promovendo o contraponto a favor dos subalternos. Com essa perspectiva, Silveira afirma que:

Assim, resta ao filósofo optar por se comprometer com uma classe específica. Mas, se a filosofia é também busca da verdade e se a verdade só interessa à classe revolucionária, cabe perguntar: o que significa filosofar numa sociedade de classes? Significa explicitar suas contradições criando assim condições para sua superação. (SILVEIRA, 1991, p.452).

Neste sentido, apresentamos as contribuições do pensamento gramsciano para o ensino da Filosofia em um EM integrado e voltada para o processo de emancipação do sujeito frente às dificuldades e contradições da sociedade capitalista, em oposição a processos formativos educacionais que sempre primaram por uma visão dualista: formação humanista x formação para o trabalho.

Segundo Nosella (2009) é preciso pensar um EM voltado para a construção da autonomia, além de garantir a formação necessária para os jovens brasileiros, sem pressioná-los para uma formação profissional precoce, mas lutar por uma sociedade com menos desigualdades sociais e econômicas. A partir de um EM unitário fortalecido, reduzindo o total de cursos profissionalizantes descolados de uma formação integral.

Para nós, a grande questão é a seguinte: como priorizar na escola média brasileira a dimensão da formação para a autonomia, quando na sociedade a liberdade para a maioria é tão exígua? Como proteger o direito dos adolescentes a um tempo justo de "indefinição" e de busca, quando um pequeno número de jovens da classe dirigente usufrui de inúmeros anos de formação enquanto a imensa maioria deles necessita para sobreviver de uma definição profissional precoce? A resposta a essa problemática passa pela luta política para tornar a sociedade mais justa e igualitária e ao mesmo tempo reforçar concepções e práticas pedagógicas que fortaleçam o ensino médio unitário reduzindo cada vez mais o leque dos cursos profissionalizantes (NOSELLA, 2009, p. 20).

Entendemos que a Filosofia deve ser parte de uma formação integral que valoriza a crítica e atuação social e política, mas de um modelo de escola diferenciado do que foi pretendido pela reforma realizada em 2017, rompendo com o dualismo da educação que já vem vigorando por um longo período de tempo na história educacional de nosso país.

A seguir apresentamos as contribuições de Nosella (2016) ao escrever seu livro “A Escola de Gramsci”, destacando os elementos da filosofia gramsciana para a formação no

EM, e sua potencialidade para a construção de uma escola que supere a dualidade histórica perpetuada ao longo da trajetória da educação brasileira.

Nosella (2016) entende que a perspectiva gramsciana deve ser analisada sob o pano de fundo histórico das manifestações políticas, sociais e econômicas ocorridas na época histórica em que Gramsci pensou, refletiu e escreveu os seus principais textos, para assim, reconstruirmos alternativas de luta pela melhoria da educação nos dias atuais.

Para esta discussão é importante as seguintes palavras chaves “desinteressado” e “trabalho”, respectivamente relacionada à amplitude de algo que abrange uma essência coletiva dos aspectos da cultura e da formação, e depois o trabalho realizado a partir de uma formação para a emancipação e libertação da alienação produzida pelas classes dirigentes. Segundo o autor:

Uma palavra chave que nesse debate emerge é o termo “desinteressado” (cultura desinteressada, escola e formação desinteressadas) que conota horizonte amplo, de longo alcance, isto é, que interessa objetivamente não apenas a indivíduos ou a pequenos grupos, mas a coletividade e até a humanidade inteira. Uma segunda palavra é “trabalho”, isto é, a cultura, a escola, a formação devem ser classistas, proletárias, do partido-do-trabalho (NOSELLA, 2016, p. 47).

Segundo Nosella (2016) a concepção unitária de escola defendida por Gramsci é caracterizada pelos seguintes pontos:

1. Formação da nova geração dos 06 anos até os 16 ou 18 anos, que corresponde ao limite da escola profissionalizante que será a universidade (lugar do ensino para as profissões intelectuais) e da Academia (lugar do ensino para as profissões de produção prática);
2. O ensino primário e médio é orientado pelo princípio pedagógico com base no trabalho industrial, sob uma perspectiva e postura desinteressada como já mencionada.

Para Nosella (2016) a filosofia de educação gramsciana é um projeto que envolve a coordenação do Estado e não apenas uma reforma educacional para instaurar melhorias na educação e também a necessária existência de uma relação consolidada entre a Escola Unitária e Sociedade Unitária.

A formação cultural da classe trabalhadora necessita de atividades formativas que contribuam no desenvolvimento de um senso crítico que promova a organização social e política do proletariado. A educação não pode ser reduzida a uma formação conteudista sem uma reflexão profunda e elaborada, pois assim, ela colabora para o processo de alienação da consciência da classe trabalhadora.

Nessa polêmica sobre a formação cultural das massas, por exemplo, [...] [Gramsci] [acaba] defendendo as atividades [formativas e culturais] para o proletariado em geral, mas rejeita a ideia de forma-lo dentro de uma cultura abstrata, enciclopédica, burguesa, que efetivamente confunde as mentes trabalhadoras e dispersa a sua ação (NOSELLA, 2016, p. 48).

Para Gramsci não se deve rebaixar a formação cultural e escolar que a classe trabalhadora tem direito, é preciso que sejam oferecidas as condições de formação cultural para ela. Mas como fazer isso, enquanto se vive em meio às contradições do sistema educacional, Nosella sugere o seguinte:

A muitos professores e colegas que me perguntam com dar aula enquanto a sociedade e a escola não mudarem, eu próprio comento o texto de Gramsci: primeiramente, digo-lhe, percorram as etapas esse quais os homens passaram ao tentar resolver seus problemas frente à natureza e à convivência social: toda disciplina nada mais é que uma série de problemas resolvidos pelos homens numa certa época e região de terra, de uma certa forma e em certas condições. Contem essa História aos alunos e façam com que eles a revivam dramaticamente, recriando assim a problemática e as soluções. Avaliem finalmente se fato aqueles problemas (de geometria, de matemática, de física, de química, de biologia, de linguística etc. etc.) foram resolvidos apenas para poucos ou para muitos ou para todos os homens (NOSELLA, 2016, p. 58).

Para o autor, a escola precisa desenvolver-se em uma perspectiva autêntica do trabalho. Em que se preconize a solidariedade, a coletividade, a organização social e política classista, e que produza impactos na organização do trabalho produtivo, a partir de atividades que estimule o senso crítico e científico sobre os fenômenos sociais, políticas e econômicos. Em que se desenvolvam práticas educativas que congreguem a educação e o trabalho a partir do desenvolvimento de uma perspectiva crítica e reflexiva com a finalidade de colaborar para a construção de uma formação autônoma crítica e emancipatória.

Não é fazendo uma horta nos fundos da escola, nem instalando num canto da sala de aula uma velha máquina de torneiro mecânico que se realiza, para Gramsci, a autêntica escola do trabalho. O trabalho moderno organicamente se une à escola quando consegue inspirar nesta seu espírito de laboriosidade, seu método disciplinar produtivo de precisão, sua ética de solidariedade universal com os interesses objetivos de todos, sua lógica produtiva de organização de muitos para um só fim (NOSELLA, 2016, p. 78).

Uma escola que não pretenda perpetuar a dualidade história entre formação intelectual e formação para o mercado de trabalho, procurará alinhar estas duas dimensões, no seu currículo, na formação de professores, na práxis educativa desenvolvida por eles, na gestão escolar, além de ouvir, discutir e propor coletivamente alternativas para solucionar e superar os problemas que se apresentam na realidade educacional. Obviamente, não é uma tarefa simples, é preciso mudanças profundas nas estruturas de poder e a construção de um novo projeto de sociedade voltado para a libertação das classes subalternizadas.

Em uma perspectiva gramscianiana, Nosella entende que a escola produz conhecimentos para desenvolver uma práxis educativa que prime pela relação entre trabalho intelectual e o trabalho manual. A escola deve trabalhar para concretizar a liberdade e emancipação do homem no seu papel como cidadão na sociedade. Assim nos diz o autor:

A escola produz fundamentalmente trabalho intelectual: a fábrica, trabalho material. Ou seja, a organicidade entre fábrica e escola ocorre (deve ocorrer) em nível de técnicas ou de fim imediato. Em outras palavras, a escola se inspira no trabalho industrial moderno como seu princípio pedagógico, não certamente deixando de ser escola (nem parcialmente) e sim concretizando-se como uma escola historicamente moderna, isto é, tendencialmente socialista, centrando-se na ideia de efetivar a liberdade concreta e universal do homem (NOSELLA, 2016, p. 78).

É preciso que a escola seja democrática e que trabalhe todos os conteúdos necessários para uma formação ampla e emancipatória, com a finalidade de possibilitar ao estudante condições de elaborar conceitos e propostas de intervenção sobre a realidade em que está inserido, desvelando criticamente os fenômenos sociais, políticos e econômicos. O que promove uma escola para um novo modo de produção do trabalho realmente produtivo.

A crise terá uma solução que, racionalmente, deveria seguir esta linha: escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo (GRAMSCI, 1979, p. 118).

Gramsci defendia uma formação voltada para a luta contra a hegemonia de classes, em que se pudesse superar as mazelas e desigualdades impostas pelo Capital e formar uma nova sociedade. Ao pensarmos no ensino da Filosofia para o EM numa perspectiva gramsciana é preciso estabelecer novas estruturas de poder na sociedade e também nas diretrizes e políticas desenvolvidas no sistema educacional brasileiro.

Qualquer mudança no cenário político, econômico e social produz mudanças no caráter da educação. É preciso lutar contra as forças conservadoras no nosso país, para que se possa garantir uma escola ampla, democrática e acessível.

Paulo Freire (1983) ressalta os impactos de uma sociedade alienada na existência humana:

A sociedade alienada não tem consciência de seu próprio existir. Um profissional alienado é um ser inautêntico. Seu pensar não está comprometido consigo mesmo, não é responsável. O ser alienado não olha para a realidade com critério pessoal, mas com olhos alheios. Por isso vive uma realidade imaginária e não a sua própria realidade objetiva (FREIRE, 1983, p. 35).

Atualmente no Brasil, vivemos sob um governo conservador e até fundamentalista representado pela figura do presidente Jair Bolsonaro que tomou posse em 01 de janeiro de 2019, os arranjos de poder estão se costurando entre as diversas frações das classes dirigentes, ainda há certa tensão entre elas nessa nova acomodação, mas um objetivo é consensual, minar as políticas públicas sociais que nos últimos anos efetivaram direitos para a classe trabalhadora e alimentar o sistema financeiro, entre vários meios, com a privatização das riquezas e do patrimônio nacional. O que podemos esperar para os próximos anos? Quais as consequências da Reforma iniciada pelo Michel Temer, ao colocar disciplinas como Filosofia e Sociologia em um lugar secundário no currículo para o EM? Não podemos esperar para ter essas respostas, precisamos resistir e lutar para impedir que direitos conquistados com muito sofrimento, sejam rapidamente revogados. É preciso disputar e ocupar todos os espaços de poder possível, e minar todas as tentativas de retrocessos combatendo políticas e ações que vão na contramão de conquistas alcançadas. Nesse sentido, apontar os vários perigos que a reforma do ensino médio trás para a formação dos estudantes é uma tarefa premente dos educadores e de todos que são preocupados com a educação. Apoiar-se na filosofia da práxis de Gramsci e em suas concepções educacionais é um caminho que possivelmente produzirá resultados proveitos num posicionamento de enfrentamento da onda conservadora e neoliberal que vem varrendo o país.

## 4 A LEI N. 13.415/2017 NA CONCEPÇÃO DOS PROFESSORES DO IFMT *CAMPUS* AVANÇADO DE DIAMANTINO

Nesse capítulo procuramos analisar o posicionamento dos professores que atuam no *Campus* Avançado de Diamantino (IFMT DMT), em relação à Lei n. 13.415/2017 e suas possíveis consequências tanto para as disciplinas ou áreas que lecionam, como para sua prática docente no contexto da instituição e região. Mas antes pensamos ser oportuno apresentar, mesmo que de maneira breve, a Instituição.

### 4.1 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) fazem parte da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica que foi instituída pela Lei n. 11892 de 29 de Dezembro de 2008 e está atrelada ao Ministério da Educação (MEC). Ela agregou diversas instituições federais que já existiam de longa data no Brasil:

A história da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica começou em 1909, quando o então Presidente da República, Nilo Peçanha, criou 19 escolas de Aprendizes e Artífices que, mais tarde, deram origem aos Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica (Cefets).

Em 29 de dezembro de 2008, 31 centros federais de educação tecnológica (Cefets), 75 unidades descentralizadas de ensino (Uneds), 39 escolas agrotécnicas, 7 escolas técnicas federais e 8 escolas vinculadas a universidades deixaram de existir para formar os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2019).

Com a criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica houve uma rápida expansão das instituições federais por todo o território nacional:

Entre 2003 e 2016, o Ministério da Educação concretizou a construção de mais de 500 novas unidades referentes ao plano de expansão da educação profissional, totalizando 644 campi em funcionamento.

São 38 Institutos Federais presentes em todos estados, oferecendo cursos de qualificação, ensino médio integrado, cursos superiores de tecnologia e licenciaturas.

Essa Rede ainda é formada por instituições que não aderiram aos Institutos Federais, mas também oferecem educação profissional em todos os níveis. São dois Cefets, 25 escolas vinculadas a Universidades, o Colégio Pedro II e uma Universidade Tecnológica. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2019).

O Mapa na figura abaixo permite a visualização dessa expansão:

Figura 1 - Mapa da Distribuição da rede federal pelo país



Fonte: Disponível em <<http://redefederal.mec.gov.br/instituicoes>> acesso em: 20/01/2019

#### 4.2 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso

O IFMT, assim como os demais Institutos Federais, foi estabelecido pelo Poder Público Federal com base na Lei nº 11.892/2008, e forma-se a partir da unificação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Mato Grosso, do Centro Federal de Educação Tecnológica de Cuiabá e da Escola Agrotécnica Federal de Cáceres. É caracterizado pela Lei nº 11.892/2008 como uma instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, possui natureza jurídica de autarquia, com autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar.

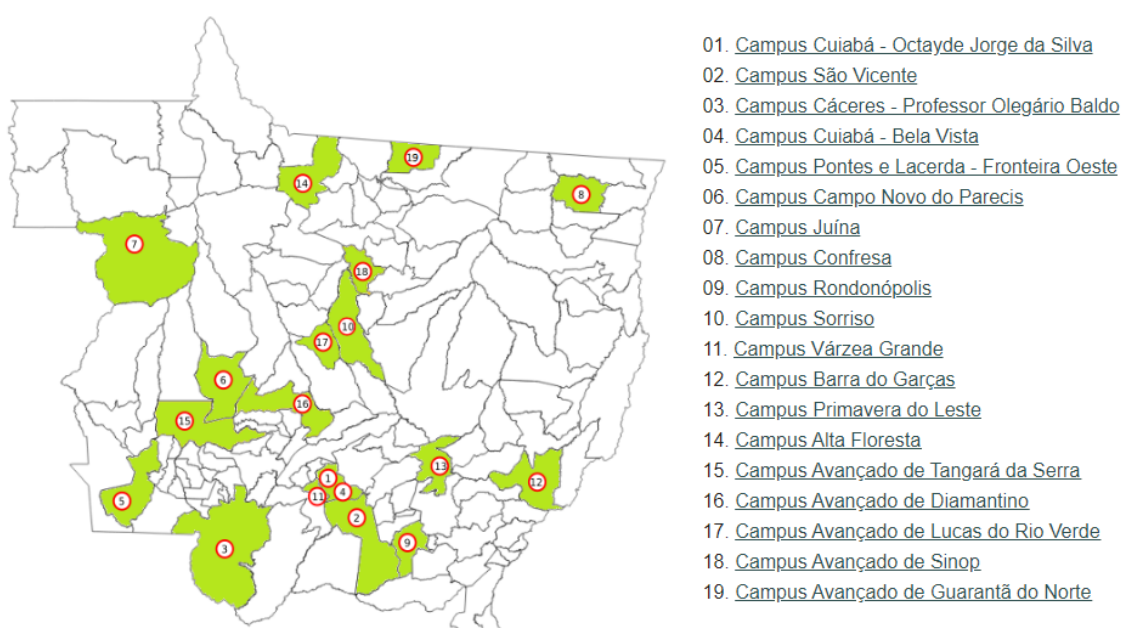
O IFMT tem no Estado de Mato Grosso a sua área de atuação geográfica, conta com 14 campi em funcionamento (Alta Floresta, Barra do Garças, Cáceres, Campo Novo do Parecis, Confresa, Cuiabá – Octayde Jorge da Silva, Cuiabá – Bela Vista, Juína,

Pontes e Lacerda, Primavera do Leste, Rondonópolis, São Vicente, Sorriso e Várzea Grande). Possui ainda cinco campi avançados, nos municípios de Diamantino, Lucas do Rio verde, Tangará da Serra, Sinop e Guarantã do Norte.

Atualmente, possui aproximadamente 25 mil alunos, nos mais de 100 cursos distribuídos nos níveis: Superior (bacharelado, licenciatura e tecnologias), Pós-graduação (especializações e mestrados), Técnico (com ensino médio integrado, subsequente, concomitante e Proeja), Educação a Distância (UAB e Profucionário), além de cursos de curta duração, como FIC (Formação Inicial e Continuada). (IFMT, 2019)

O Mapa a seguir indica a localização dos campi do IFMT.

Figura 2 - Mapa territorial da distribuição dos campi do IFMT



Fonte: Disponível em < <http://ifmt.edu.br/conteudo/pagina/os-campi-do-ifmt/>> acesso em: 20/01/2019

Considerando as unidades já estabelecidas e as em processo de desenvolvimento, é plausível conceber a capacidade do instituto em atender as 15 (quinze) microrregiões, que possuem uma população de aproximados 2.706.921 habitantes. Dessa forma, O IFMT se firma como o principal representante da educação profissional e tecnológica do estado de Mato Grosso, oferecendo ensino que abarca todas as etapas de formação, promovendo do mesmo modo, pesquisa e extensão, motivando docentes e alunos por meio de programas que oferecem bolsas para desenvolvimento de pesquisas.

Ponderamos ser interessante apresentar também algumas concepções basilares que subsidiam o projeto pedagógico institucional do IFMT, principalmente no tocante a concepção de ser humano, sociedade, ciência, tecnologia, trabalho e educação, pois entendemos que tais concepções se alinham a nossa perspectiva teórico-metodológica.



Pautado pela *educação para a vida e para o trabalho*, parte da concepção de que as instituições sociais e, mais especificamente as instituições de ensino, devem cumprir papel para além de meros aparelhos ideológicos de Estado (Althusser, 2007), pois elas existem a partir das relações entre os homens. Logo, sua existência é também histórica e conflituosa, pois expressam as tensões conservadoras ou inovadoras presentes em seu interior. (IFMT, 2014, p. 43, grifo do autor)

A compreensão de ser humano nutrida pelo IFMT é do “ser-que-vive-do-trabalho” (Antunes, 1997) ou, de acordo com Ianni (1884), “Em essência, o homem é trabalho”. Nesta concepção, para que haja vida, deve existir trabalho e, ao mesmo tempo, apropriar-se do trabalho de outrem (IFMT, 2014).

Nos estudos de Marx (2002, p. 10) observa-se a compreensão do homem enquanto ser social, haja vista que, a partir de sua consciência, o homem se distingue dos animais e por tudo que queira. A partir de sua produção, o homem cria a vida material. Importante ressaltar que não se deve analisar o modo de produção humano sobre uma única ótica.

Ainda numa ótica marxiana, Saviani (1983) considera, que a criação humana que resulta na estruturação da vida material é o trabalho. Contudo, faz-se importante ressaltar que a produção humana possui também, o caráter não material, relacionado principalmente com ideias abstratas, criação de conceitos, hábitos, atitudes. Neste campo ‘imaterial’, situa-se a educação (IFMT, 2014).

A divisão social do trabalho, fortemente desenvolvida em um modelo capitalista, divide o pensamento da ação de tal modo, que se estabelece uma dicotomia entre o trabalho manual e a produção intelectual. Tal concepção mostra-se situado de maneira oposta ao projeto político-educacional assumido pelo IFMT que, por possuir uma função social, busca utilizar a educação como ferramenta de transformação, procurando colaborar na constituição de uma sociedade com pessoas críticas em relação aos processos e campos de força aos quais se encontram inseridos (IFMT, 2014)

Em linhas gerais, como cita Gadotti (2010), a teoria e prática se encontram orientadas por uma práxis reflexiva e transformadora.

É nesse sentido que consideramos que o IFMT se inspira e se aproxima da concepção gramsciniana de educação, formação e sociedade, pois, intenciona uma educação pautada no que pensamos estar em consonância com a Filosofia da Práxis e uma formação omnilateral:

A práxis, na perspectiva de uma instituição de formação profissional e tecnológica, assume uma dimensão central, pois como questiona Manacorda (2010), “quem ainda ousa separar ensino e educação, ensino e trabalho”? Para ele este é um processo natural e contraditório, mas que só é possível quando compreendido como uma etapa para a humanização e dignificação do sujeito pela possibilidade de liberdade de escolha e de desenvolvimento de todas as suas potencialidades criadoras. Trata-se, então, da formação do sujeito omnilateral. Ou seja, a formação do homem para

atingir a sua plena capacidade produtiva, de consumo e prazeres, onde o gozo dos bens materiais e espirituais deve ser considerado. Algo que hoje o trabalhador tem estado excluído, em virtude da forma como está organizado o trabalho na sociedade capitalista. (IFMT, 2014, p. 44)

Em relação à Ciência e a tecnologia, o IFMT as entende também na relação do homem com o mundo, de tal forma que não se desvincula de trabalho e educação.

No mundo contemporâneo, a Ciência e a Tecnologia podem ou não contribuir para que o homem desenvolva suas potencialidades criadoras. Para tanto, o IFMT parte do entendimento de Costa (2010) de que “o homem é dotado de vontade e isso o impulsiona a inovar, a fazer ciência”. Logo, essa vontade demanda tanto trabalho mental quanto físico; o que levou o mundo a um processo de evolução científica e tecnológica surpreendentes. (IFMT, 2014, p. 45)

Em consonância com a perspectiva de Raupp (2010), o IFMT postula que ciência tem um papel de destaque, haja vista que é compreendida como propulsora de processos criativos relacionados com a produção de conhecimento e desenvolvimento de senso crítico. Deve estar presente na formação educacional dos estudantes nas universidades e, da mesma forma, presente também na formação de base (IFMT, 2014). Assim o IFMT alinha-se a uma visão emancipadora de educação:

O Instituto compreende ainda a necessidade de uma educação emancipadora que, numa perspectiva histórica, aponte para a superação das desigualdades de classe, gênero, raça e quaisquer outras que possam ser entendidas como forma de violência social, rompendo com relações pautadas pelo poder econômico em detrimento dos valores humanos (Jonas et al, 2007). Além de pautar-se por uma cultura de paz e solidariedade integrada à mobilização do povo contra toda e qualquer ofensiva à soberania nacional. (IFMT, 2014, p. 46).

Frente ao exposto, o IFMT (2014) se referencia por uma política inclusiva de respeito ao outro e a diversidade; procurando ser plural no campo das ideias.

#### **4.3 IFMT *Campus* Avançado de Diamantino**

O *Campus* Avançado do IFMT em Diamantino é o 17º (décimo sétimo) a entrar em funcionamento pelo Instituto Federal de Mato Grosso, que já se posiciona como o oitavo maior Instituto Federal do País. O termo "*Campus* Avançado" designa que este ainda está ligado a outro *Campus* ou no caso de Diamantino, a Reitoria, que fornece o apoio administrativo e pedagógico. A origem do *Campus* está ligada a política de interiorização do Instituto Federal em Mato Grosso dando, dessa forma, possibilidade à população do

município de Diamantino, bem como da Região acesso à educação técnica e outros serviços educacionais oferecidos pela instituição. No que se refere ao desenvolvimento econômico, a instituição viabiliza a formação profissional levando em consideração as demandas do mercado de trabalho em sua dimensão local e regional. Nesse contexto, os profissionais serão qualificados para atuar tanto na localidade que está inserido quanto no âmbito regional.

O Campus Avançado Diamantino tem seu início legalizado por meio da Portaria de criação nº 505 de 10/06/2014. De acordo com a Secretaria de Planejamento do Estado de Mato Grosso, a região onde está inserido o campus pertence a uma das doze regiões de Planejamento do Estado e atende aos seguintes municípios: Alto Paraguai, Arenápolis, Nobres, Nortelândia, Nova Marilândia, Nova Maringá, Rosário Oeste e São José do Rio Claro. (IFMT, 2019)

O *Campus* Avançado Diamantino teve origem nas discussões sobre a necessidade de um polo do IFMT que oferecesse atendimento educacional à população da região em que se localiza o município. Embora o Instituto Federal de Mato Grosso já estivesse presente em muitas regiões do estado, pela questão das grandes dimensões do território mato-grossense, havia uma distância considerável entre os municípios que hoje serão atendidos pelo *Campus* Avançado Diamantino e os campi já existentes.

#### 4.4 A reforma do Ensino Médio nas perspectivas dos professores do IFMT DMT

A fim de subtrairmos as concepções dos professores do *Campus* Avançado de Diamantino em relação a reforma do Ensino Médio fizemos uso do procedimento metodológico de questionário estruturado. O questionário (Apêndice A<sup>17</sup>) foi inserido em uma ferramenta do Google<sup>18</sup> de criação de formulários, depois de pronto o questionário pode ser enviado como um link para o e-mail dos que serão convidados a responder e as respostas ficam disponíveis online para o pesquisador.

Para que tivéssemos acesso e autorização para enviar o link do formulário/questionário ao e-mail institucional de todos os professores do campus, apresentamos a pesquisa ao diretor

---

<sup>17</sup> O Questionário ainda pode ser acessado pelo seguinte endereço: < [https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSebnmv3Bf\\_EWmZNwd3JDK4rnp6g5Ga0dj48\\_zQSZSZ9oGxSCQ/viewform](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSebnmv3Bf_EWmZNwd3JDK4rnp6g5Ga0dj48_zQSZSZ9oGxSCQ/viewform) >

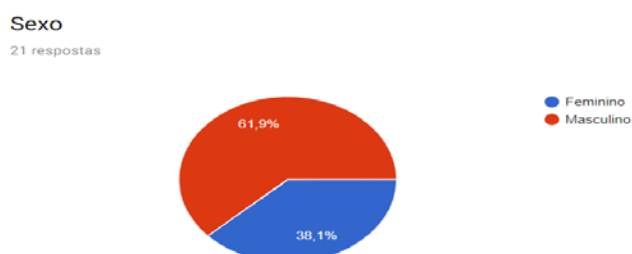
<sup>18</sup> “O Google Forms é um serviço gratuito para criar formulários online. Nele, o usuário pode produzir pesquisas de múltipla escolha, fazer questões discursivas, solicitar avaliações em escala numérica, entre outras opções. A ferramenta é ideal para quem precisa solicitar feedback sobre algo, organizar inscrições para eventos, convites ou pedir avaliações”. Disponível em: < <https://www.techtudo.com.br/dicas-e-tutoriais/2018/07/google-forms-o-que-e-e-como-usar-o-app-de-formularios-online.ghhtml> > Acessado em: 23/01/2019.

geral e ao diretor de ensino do *campus*, e este último sugeriu que o questionário fosse disponibilizado aos professores em uma das reuniões da semana pedagógica na qual os professores se reúnem antes do início do ano letivo, para receberem formação e discutirem as ações que serão desenvolvidas. Assim sendo, no dia 29 de Janeiro de 2019, apresentamos aos professores presente em reunião pedagógica a pesquisa em curso e solicitamos que aqueles que se dispusessem livremente respondessem o questionário acessando o e-mail para o qual havia sido enviado e assinando o termo de livre esclarecimento que também encontra-se anexo. Em um total de 25 professores que atuam no *campus*, 21 responderam ao questionário, mesmo que neste grupo alguns não tenham respondido todas as questões.

Não é nossa pretensão, nem condição exaurir todas as possibilidades de interpretação das respostas dadas, mas dentro da perspectiva teórico-metodológica adotada apontar as conexões entre as discussões que fizemos no decorrer deste texto acerca da reforma do Ensino Médio e as concepções que emergiram das respostas. Sempre levando em conta a categoria de contradição que permeia toda a materialidade histórico-social submetida ao movimento dinâmico da realidade. Passamos agora a interpretação e análise das respostas.

Segundo as respostas obtidas para a caracterização do perfil dos professores que responderam o questionário da pesquisa foram observados os seguintes dados: a idade dos profissionais está entre 25 e 48 anos; em sua maioria do sexo masculino 61,9% em relação ao do sexo feminino 38,1% (Gráfico 1) , formações acadêmicas que variam de graduados à doutores, com professores para todas as áreas da base comum do ensino médio e da base técnica com professores na área de administração, contabilidade, engenharia agrícola para os cursos Técnico em Administração e Técnico em Agricultura. Os docentes estão entre 1 ano e 24 anos de tempo na atuação da Educação Básica.

Gráfico 1 - Percentual de professores e professoras



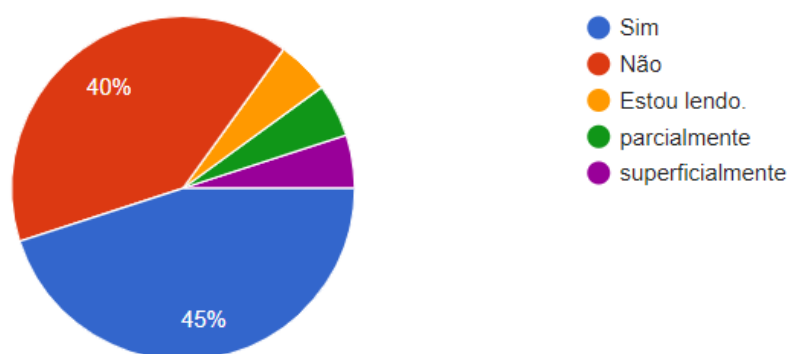
Fonte: o autor, 2019.

Quando questionados se tinham conhecimento da BNCC<sup>19</sup> para o Ensino Médio (Questão 1), o percentual elevado de 40% das respostas dos profissionais atestou que não conhecem o documento, se comparado aos que responderam que conhecem 45% (Gráfico 2).

Gráfico 2 – pergunta número 1 do questionário

### 1. Você conhece a BNCC para o ensino médio?

20 respostas



Fonte: o autor, 2019.

Estas respostas nos dão base para o questionamento de discussão da BNCC e da elaboração da Lei n. 13.415/2017 no tocante ao debate coletivo que deveria existir quando se propõe uma política pública educacional para os sujeitos que compõem o processo educativo, a partir de suas demandas formativas, considerando também os elementos sociais, políticos e econômicos manifestados pela dinâmica da realidade. Trata-se de uma discussão complexa e ampla, aprovar algo que os professores não tenham conhecimento e nem sequer tenha participado com discussões e debates é problemático para a educação.

Diante disto entende-se que o currículo é um espaço de tensões sociais e políticas complexas que devem abarcar diversas possibilidades de compreensão e aprendizagem de professores e alunos na Educação Básica (CARVALHO, LOURENÇO, 2018). É preciso ouvir os sujeitos sociais deste processo, para que se proponham ações que realmente possam impactar a realidade e a resolução dos problemas da educação brasileira.

Para Carvalho e Lourenço (2018) o currículo deve ser construído a partir de um processo que envolva uma discussão coletiva entre todos os sujeitos sociais que fazem parte dos processos educacionais. Não se podem estabelecer listas de conteúdos ou metodologias

<sup>19</sup> A versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para Ensino Médio, foi homologada em 14 de Dezembro de 2018.

específicas com o intuito de padronizar o conhecimento, pois o mesmo está em constante movimento, dialogando com os determinantes sociais, políticos e econômicos da realidade.

Um currículo deve ser expressão de um processo e não de alguma metodologia ou listagem de conteúdos com fins que se traçam para além dele mesmo. Um currículo deveria buscar não se estabelecer como mediação, no sentido de explicar o mundo, mas procurar interrogá-lo de forma indireta, abrindo espaço para configurar a aprendizagem como estratégia ética, poética e, por isso, política (CARVALHO, LOURENÇO, 2018, p. 238).

As políticas públicas educacionais em governos neoliberais e conservadores como o de Michel Temer (2016-2018) e de Jair Messias Bolsonaro (2019) tendem para a desvalorização da diversidade dos sujeitos, pois suprimem elementos essenciais do conhecimento (cultura, modo de vida, ancestralidade, crenças e entre outros) e de áreas disciplinares (Filosofia e Sociologia) que contribuem para a discussão crítica e filosófica e para a formação plena e integral dos jovens brasileiros no que se relacionam as exigências formativas para a educação básica. Como já apontamos, estas políticas tem o interesse em formar, com o menor custo possível, reserva de contingente para o mercado de trabalho, precarizando a formação crítica para inviabilizar a organização social comprometida em lutar contra a manutenção do *status quo* e das elites que exploram e subalternizam a classe trabalhadora.

Na questão 3<sup>20</sup>, relacionada às repercussões percebidas pelos professores em relação à BNCC e a Lei n. 13.415/2017 em sua prática pedagógica no IFMT DMT, destacam-se as seguintes respostas:

*“Principalmente questões sociológicas na disciplina de agroecologia (Professor B<sup>21</sup>)”.*

Para o professor B, as repercussões em sua prática pedagógica podem se relacionar aos elementos de discussão crítica e reflexiva que permeiam o trato com a terra e as políticas públicas adotadas que colaboram para o desenvolvimento do atual modelo no campo voltado para a expansão do agronegócio em detrimento ao modelo agroecológico, que pensa e elaboram as ações voltadas para a preservação da natureza e dos seus recursos naturais.

Como sou professor de disciplinas técnicas a BNCC não traria prejuízos aos conteúdos que trabalho, pois as áreas que leciono envolve as ciências exatas. No âmbito geral percebo que os alunos do Ensino Médio devido ao contexto atual de

---

<sup>20</sup> 20 professores responderam essa questão.

<sup>21</sup> Para preservar o anonimato dos professores optamos por indicá-los por letras do alfabeto.

sociedade moderna, geralmente são adolescentes que não possuem maturidade emocional para conviver em sociedade, acredito que disciplinas como Filosofia e Sociologia são importantes para que esse aluno possa conseguir conviver em sociedade, e ser apto a trabalhar em uma empresa, pois vemos no mercado de trabalho características como: liderança, capacidade de trabalhar em grupo, pró-atividade cada vez mais valorizadas, e percebemos que as empresas estão optando por treinar as pessoas na parte técnica, e avaliando os candidatos nas características acima, por isso considero que a reforma não traria benefícios na formação técnica e básica (Professor E).

Já para o professor E, não existem repercussões diretas da BNCC para as disciplinas que ministra. Entretanto, segundo ele, a reforma estabelecida pela Lei de 13415/2017 traz prejuízos na formação para o trabalho, não em uma perspectiva técnica, mas humana e de desenvolvimento das relações interpessoais para as atuais exigências do mercado de trabalho. Por mais que a resposta defenda a necessidade de conteúdos das áreas das Ciências Humanas e chega até a contrariar a reforma, ainda vemos que o faz alinhado justamente ao ideário do capital humano, ou seja, o mercado precisa de pessoas que moldam suas características e até sua personalidade às suas demandas, e a educação seria para isso. Nota-se que o sentido da resposta, é formar para o jovem se adaptar individualmente a sociedade capitalista.

*“A BNCC pode dificultar a inserção de conteúdos que envolvam atualidades (Professor L)”.*

Na visão do professor L, a BNCC, torna-se um instrumento que poderá dificultar a inserção de novos conhecimentos relacionados a atualidades, partindo da perspectiva que o conhecimento está em movimento, e não pode ser engessado em uma lista pré-determinada de conteúdos inflexíveis que padronizam realidades que são diversas e compostas por uma multiplicidade de sujeitos sociais.

Nesta perspectiva é importante mencionar, a falta da discussão coletiva para o estabelecimento da BNCC, que foi confiada a especialistas ligados aos interesses do Estado que não representam os anseios dos sujeitos sociais (professores, gestores, alunos, comunidade) envolvidos na educação, mesmo com o desenvolvimento de Seminários e outros meios de estabelecimento de comunicação para a elaboração do documento nada garante que as sugestões dadas foram ouvidas, conforme destacam Carvalho e Lourenço (2018):

De modo geral, as questões relativas à BNCC foram retiradas do âmbito da problematização pública e confiadas a especialistas (grupos de interesse econômico, experts, cientistas, administradores/gestores do Estado), pois mesmo os Seminários Estaduais em nada garantem que as críticas e as sugestões dos educadores serão consideradas. Os que governam têm o poder de definir os problemas e formular as

questões, estabelecendo, desse modo, o que é importante para ser feito e falado e, assim, a liberdade de expressão dos professores é exercida dentro dos limites de um fazer e dizer previamente codificados, já estabelecidos pelos problemas e pelas soluções dos que governam (CARVALHO, LOURENÇO, 2018, p. 242).

*“No meu caso, a disciplina não seria mais obrigatória para o Ensino Médio e eu ficaria sem aulas, pois atendemos principalmente ao Ensino Médio (Professor N)”.*

O professor N, teme ficar sem aulas, por causa da não obrigatoriedade da disciplina que ministra (Educação Física) no Ensino Médio, fato que poderá ocasionar o desempenho de suas funções de ensino em uma área que não é da sua habilitação ou até mesmo seu desligamento da unidade escolar.

Pode impactar, negativamente, a medida que a Lei prevê a redução da carga horária das disciplinas da base nacional comum. Também pode impactar, pois o profissional a trabalhar a disciplinas da área de Ciências humanas e sociais não terá condições de tratar, de forma plena, todos os conteúdos da área visto que ele tem formação específica em uma das disciplinas, exemplo: um historiador não terá condições teóricas de lecionar conteúdos da disciplina de Geografia ou de Filosofia (Professor Q).

Para o professor Q os impactos são negativos, pois relacionam o desenvolvimento das funções dos professores em áreas disciplinares para quais não estão habilitados.

Neste sentido, dialoga-se com Oliveira, Binsfeld e Trindade (2018) no tocante a importância de considerar a realidade estruturante dos hábitos profissionais do professor, suas disposições sociais relacionadas às escolas que trabalha, além dos recursos para transporte, apoio pedagógico para áreas das disciplinas que o professor não é habilitado inicialmente.

Podemos imaginar que a partir da dimensão estruturante da realidade social, que molda as práticas – o que inclui neste caso a demanda pela complementação da carga horária, ou em alguns casos a condição para trabalhar em uma única escola – as disposições sociais (habitus) de professor vão se construindo, substanciando-se em práticas que se operacionalizam a partir dos recursos disponíveis para tanto, como nos casos dos docentes oriundos de outras áreas do conhecimento que passam a se apoiar mais no livro didático, e nas temáticas que possuam proximidade com suas áreas de formação acadêmica inicial. (OLIVEIRA; BINSFELD; TRINDADE, 2018, p. 23).

Em uma perspectiva geral, nas considerações e respostas realizadas pelos professores a implementação da BNCC e da Lei n.13.415/2017 (questão 3) trará prejuízos para a formação ampla e integral dos estudantes, além de proporcionar elementos de precarização do trabalho do professor ao suprimir a obrigatoriedade de disciplinas e as atividades de ensino desenvolvidas por profissionais não licenciados na área (notório saber), sem contar que estes documentos foram elaborados sem a devida participação e discussão coletiva dos sujeitos sociais envolvidos diretamente nos processos educacionais.



Em relação à questão 4<sup>22</sup>: quais seriam os desafios para a lógica dos itinerários formativos no IFMT DMT? Destacam-se as seguintes considerações dos professores:

Considerando o mundo no agronegócio no qual o município está inserido, a área das ciências humanas e sociais provavelmente ficaria de fora, visto o grande desinteresse principalmente de alunos que querem continuar no meio agrícola, por essa área de estudo (Professor B).

Para o professor B, as novas regulamentações impostas pela BNCC e a Lei n.13.415 de 2017, farão com que na região a formação na área de Ciências Humanas e Sociais fique relegada visto que, segundo ele, os alunos não tem interesse por essa área de estudo, por conta a força do agronegócio. Podemos entender a resposta do professor B, no contexto regional em que o agronegócio como principal matriz econômica, direciona os destinos das municipalidades nos âmbitos políticos, econômicos, territoriais e até das mentalidades em termos de cultura, educação e trabalho.

O desafio maior é atentar-se de fato para as necessidades do município, tendo em vista um arranjo curricular eficiente. Nós, educadores, precisamos conhecer com profundidade os fatores históricos, econômicos, sociais, culturais de Diamantino para, então, pensarmos nesses itinerários formativos. Eu desconheço esses fatores que sem dúvida, refletem-se na língua, concebida prática social (Professor G).

Para o professor G é necessário estabelecer um currículo que considere a multiplicidade das áreas do conhecimento a partir da realidade do Diamantino, para uma práxis pedagógica que considere os elementos sociais, políticos e econômicos do contexto estabelecido na região.

*“Os desafios seriam, para o professor, ter o conhecimento da realidade local para assim poder organizar o conteúdo a ser trabalhado com os estudantes (Professor H)”.*

Para o professor H é necessário que o professor tenha conhecimento da realidade em que a instituição escolar está inserida, para assim estabelecer os elementos conceituais do currículo a serem discutido e implementados com os sujeitos sociais que fazem parte do cotidiano escolar.

Nesta lógica de arranjos produtivos locais, bem como numa proposta de vincular ações formativas para vida e para o trabalho a ideia é otimizar as nossas forças humanas e estabelecer estratégias curriculares que contemplem tecnologias agropecuárias, gestão agroindustrial, de forma, que as ementas disciplinares sejam

---

<sup>22</sup> 19 professores responderam essa questão.

mais interdisciplinares possíveis e abarque o contexto das realidades regionais oportunizando desenvolvimento social para nossos egressos (Professor J).

Ao considerarmos a lógica do currículo é importante levar em conta os elementos teóricos e práticos do trabalho produtivo dos alunos, a partir dos conhecimentos curriculares necessários para o estabelecimento da interdisciplinaridade entre os saberes, dando a oportunidade para o desenvolvimento social dos alunos, conforme considerou o professor J.

Observando a realidade de uma instituição particular, reflito sobre como a implantação será organizada observando a percentagem que cabe a cada instituição de forma autônoma em escrever parte do currículo será ministrado de acordo com cada área do conhecimento (Professor N).

O professor N, que além do IFMT DMT trabalha em uma unidade educacional particular na cidade, se questiona como será realizada em cada escola essa nova organização curricular já que é essencial considerar a autonomia da instituição para estabelecer o currículo a ser aplicado, conforme a realidade específica de cada contexto educativo.

Considerando o contexto socioespacial da cidade de Diamantino, cercada pelo agronegócio, acredito que a lógica dos itinerários formativos seriam quase exclusivamente voltados para a formação técnica dos estudantes, seguindo a lógica do capital, formando mão de obra barata para serem explorados no mundo do trabalho. Disciplinas como Sociologia, História, Geografia, Filosofia e entre outras, que contribuem com a formação crítica dos educandos seriam deixadas de lado, uma vez que isso não é interessante para o sistema político e econômico vigente (Professor Q).

Nesse sentido, colaborando com uma das críticas que já fizemos à lei, Castro e Tavares (2017), destacam o problema da nova reforma em não oferecer as áreas do conhecimento igualmente no currículo, pois não há garantias que a escola oferecerá todos os itinerários formativos na escola da residência mais próxima dos alunos.

Além disso, dentre os problemas que a reforma do ensino médio, tal como foi instituída, pode acarretar está o acesso desigual às áreas de conhecimento, uma vez que a reforma prevê que as escolas ofereçam, no mínimo, uma das cinco áreas. Assim, nada garante que a área optada pelo aluno será oferecida pela escola mais próxima de sua residência (CASTRO, TAVARES, 2017, p. 18).

Em um contexto marcado pelo agronegócio, o professor Q, entende que as reformas educacionais implementadas colaboram para que o currículo supra as necessidades de formação de mão de obra barata para o Capital. As disciplinas que colaboram para uma formação crítica e reflexiva acabam por deixar uma lacuna na luta contra ordem vigente e atual.

As políticas educacionais refletem os elementos políticos-ideológicos e sociais da realidade, a partir da construção de um projeto de sociedade que em determinados momentos

tende para horizontes sociopolíticos mais progressistas ou mais conservadores. Conforme destacam Castro e Tavares (2017):

Através desse breve exercício reflexivo é possível perceber a relação entre o contexto político e social e as políticas públicas educacionais implementadas: o contexto político e social (mas, também, histórico, econômico e cultural) delimitando o projeto de sociedade; as políticas públicas educacionais possibilitando a organização dos sistemas públicos de ensino em torno desse projeto (CASTRO, TAVARES, 2017, p. 20).

As relações de poder entre os grupos de interesses influenciam diretamente o desenvolvimento das políticas públicas para a educação. Os educadores, professores, alunos e comunidade devem se organizar para resistir e se contrapor as políticas educacionais que não consideram a realidade da escola, a diversidade dos sujeitos, as contradições sociais, políticas e econômicas da nossa sociedade.

Em relação á questão 5<sup>23</sup>: você considera que a BNCC e a Lei n. 13.415 rompe com a histórica dualidade escolar no Brasil?

Vários professores responderam com um categórico “Não”. Dentre as quais se destacam as seguintes respostas:

*“Não. O aspecto dual na educação brasileira não se refere apenas ao conteúdo trabalhado na escola e sim a contexto muito amplo de diferenças sócio econômicas (Professor J)”.*

O professor J reforça a ideia que as reformas educacionais já instaladas não resolvem as contradições da sociedade, servindo apenas para dar ênfase a dualidade histórica do sistema educacional brasileiro.

*“Ela não irá romper e sim distanciar ainda mais a distância que há entre as classes sociais em se tratando de acesso à educação de qualidade (Professor L)”.*

E acabar por aumentar a distância entre as classes da sociedade no que se relaciona á educação de qualidade para a diversidade dos sujeitos sociais, conforme destaca o professor L.

*“Não rompe, pois teremos áreas curriculares que serão relegadas se tornarão precarizadas, e possivelmente direcionadas às classes menos favorecidas, já que estarão ligadas a áreas de menor rendimento financeiro (Professor N)”.*

---

<sup>23</sup> Obteve-se 20 respostas para essa pergunta

No que se relacionam ao acesso igualitário as áreas do currículo, existem áreas do conhecimento (Filosofia e Sociologia) que serão deixadas de lado para dar lugar a uma formação técnica servindo aos interesses do Capital conforme dialoga o professor N.

Acredito que não, uma vez que os problemas da Educação no Brasil não estão somente nos currículos adotados em sala de aula. Na minha opinião, enquanto houver desigualdade social sempre uma parcela da sociedade se beneficiará mais que a outra, uma vez que uma sempre tem mais oportunidade que a outra. A falta de infraestrutura nas escolas públicas, por exemplo, difere das encontradas nas escolas particulares (Laboratórios com equipamentos de última geração, internet, ar condicionado, bibliotecas com infinidades de livros, etc), a formação dos professores que atuam na sala de aula, as necessidades familiares dos educandos sempre se difere nessas duas realidades (Professor O).

O professor O em suas considerações relata sobre as dificuldades e diferenças entre as realidades da sociedade brasileira, em especial das escolas públicas.

*“Não, pelo contrário, vai promover mais desigualdades, ou seja, vai dividir o sistema em educação para os pobres e a educação para os ricos (Professor Q)”*.

E por fim o professor Q reforça a ideia que as novas mudanças curriculares contribuirão para dualizar ainda mais o caráter histórico da educação brasileira. Marcado pela dicotomia entre a formação para o trabalho e a formação intelectual, através da organização do trabalho produtivo na sociedade, fato que influencia diretamente a implementação de reformas educacionais.

Os estudos sobre o Ensino Médio no Brasil indicam sua histórica dualidade educacional, marcada pela dicotomia intermediária entre a continuidade dos estudos e a formação para o trabalho. A luta por educação sempre foi uma demanda da sociedade. Porém, no contexto da sociedade capitalista, ela é fortalecida, principalmente, com base no discurso que dá centralidade à vinculação entre educação e empregabilidade, visualizada na organização produtiva e por influência das reformas educacionais (LOPES, BORTOLOTO, ALMEIDA, 2016, p. 574-575).

A partir das indagações e considerações dos professores ao responderem o questionário acreditam que a BNCC e a Lei n. 13.415 de 2017 contribuem para reforçar as desigualdades no acesso aos conhecimentos das diversas áreas do currículo, corroborando para a manutenção da dualidade escolar.

Também pareceu-nos que os professores respondentes, ainda não conhecem os novos documentos e suas possíveis repercussões para o próprio trabalho docente e sua relação com processos de formação de professores. Esses aspectos indicam, como já mencionamos, que não ocorreram discussões amplas e coletivas do processo de elaboração da BNCC e construção da Lei n. 13.415/2017, por que tais políticas educacionais foram elaboradas por

grupos de interesse e especialistas técnicos, atropelando e desconsiderando os processos democráticos de construção de políticas públicas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória da Filosofia nas Reformas Educacionais entre 1971 a 2017 provocou diversas mudanças no âmbito do currículo, da formação do professor e nos impactos na formação dos sujeitos sociais a partir do lugar da Filosofia nos processos educativos e formativos na escola.

Vale ressaltar que a história da educação brasileira esta marcada pelo caráter dual em que perspectivas ideológicas divergentes se opuseram na formação e na construção do currículo nas instituições educativas. De um lado uma formação voltada para o mercado e a constituição de uma mão de obra barata para suprir as demandas do Capital, contribuindo para a manutenção da sociedade de classes e, ligadas intrinsecamente ao processo de subalternização das classes trabalhadoras, está concepção é a pedagogia do Capital que busca materializar-se cada vez mais por meio das ações ideológico-políticas das classes dominantes. No outro lado uma formação mais humanizada, voltada para a conscientização e crítica dos conteúdos estabelecidos no currículo, com a finalidade de formar sujeitos sociais capazes de lutar contra as forças hegemônicas (conforme a perspectiva gramsciana), no entanto, apesar de muitos esforços por parte de vários intelectuais orgânicos e educadores, está concepção tem dificuldades em tornar-se hegemônica em nosso país.

Para Gramsci, a escola tem o papel histórico de formar indivíduos que possam lutar pela superação da sociedade capitalista. Porém, para que isto ocorra, a escola precisa ser democrática e política e assim dialogar sobre os elementos do currículo a partir de uma perspectiva crítica sobre a concretude da vida social. É importante construir uma escola que resista à reprodução e manutenção das necessidades do Capital.

Neste sentido, a Filosofia como disciplina escolar pode contribuir na formação de pessoas mais críticas e sensíveis às vicissitudes da realidade social e também fornecer elementos analíticos para que possam perceber, entender e ressignificar conceitos e práticas adquiridas na sociedade capitalista: consumo sem consciência, os movimentos sociais, a escola, a educação e entre outros aspectos. Os alunos podem e devem fazer escolhas de maneira autônoma e emancipada a partir de uma educação libertadora e crítica.

Ao analisarmos a trajetória legal da disciplina Filosofia, verificamos que a Lei n. 5.692 de 1971 teve seu foco para o ensino tecnicista no Brasil, retirando a Filosofia oficialmente dos currículos das escolas públicas. A partir do contexto de endurecimento do regime militar, a Filosofia não era bem vista, e acusada de não atender às demandas instituídas pelo modelo de

reestruturação capitalista da época, além de ser considerada um potencial elemento de risco a ordem política e social instaurada no país. Observa-se a resistência contra seu afastamento do currículo no regime militar, posteriormente surgiram projetos de lei para resgatar a Filosofia no currículo de formação dos estudantes do ensino médio brasileiro.

Houve avanços significativos a partir da LDB 9.394/1996 e por fim com a aprovação da Lei n. 11.684 de 02 de junho de 2008, no governo progressista do Presidente Lula (PT), instituindo a obrigatoriedade das disciplinas de Filosofia e Sociologia no EM. Já a Lei n. 13.415/2017 trouxe repercussões negativas para a formação dos alunos do Ensino Médio, dentre as quais destacamos as seguintes: a flexibilização com o aligeiramento e superficialização do ensino; a hierarquização das disciplinas; precarização do trabalho docente a partir da escolha livre das escolas acerca dos itinerários formativos, conforme os profissionais disponíveis, fato que dispensaria a existência de concursos públicos e por fim a exigência do mercado por produtividade e por trabalhadores que perpetuem a ordem social capitalista. Também nota-se a evidente separação entre o ensino técnico e o ensino médio, através dos itinerários formativos específicos: 4 de caráter propedêutico e um técnico-profissionalizante, tendo o foco a antiga concepção da educação média como meio de preparação para o ensino superior e a formação para o mercado de trabalho, sendo partes constituintes da nova perspectiva da dualidade escolar.

A flexibilização dos componentes curriculares das Ciências Humanas (Filosofia e Sociologia) e de outras áreas, trazem prejuízos para a formação dos jovens brasileiros, pois nega a possibilidade de uma reflexão mais orgânica dos conteúdos sobre os elementos históricos, políticos e sociais da realidade brasileira, contribuindo assim para a formação de sujeitos sociais passivos que não lutam contra o processo de subalternização e alienação que são impostos pelas demandas do Capital através do sistema de produção e exploração do trabalho.

A educação pode se constituir como um fundamental instrumento de luta para a construção de uma sociedade justa e solidária, ao confrontar e buscar superar as contradições da sociedade capitalista, pois nela se estabelecem elementos de diálogo que devem primar a riqueza cultural do nosso país produzida pela classe trabalhadora, através de uma concepção não alienante do trabalho. A classe trabalhadora é produtora das riquezas. Esse reconhecimento de classe requer compreendermos que a educação não pode ser entendida em seu caráter utilitário/mercantil, retirando dos trabalhadores a sua humanidade. A sua formação não pode ser outra que não seja a formação humana.

Neste sentido, a Filosofia pode contribuir na formação de pessoas mais críticas que vão além da pseudoconcreticidade do senso comum, a partir de uma análise dialética da realidade histórico-social. Também pode fornecer elementos teóricos e práticos que contribuem no desenvolvimento da inteligência e reflexão possibilitando a autonomia necessária para a tomada de decisões. A Filosofia nos possibilita a fundamentação crítica para o questionamento sobre a realidade em que vivemos, além da indagação do nosso papel na sociedade.

Quando refletirmos sobre as contribuições da Filosofia para a formação dos sujeitos sociais, entendemos que os seus elementos contextuais são importantes para a discussão da cultura, sociedade e política na formação plena e integral dos estudantes. Se a escola é cerceada, como por exemplo com a Lei da mordaza<sup>24</sup>, perde sua autonomia para desenvolver práticas transformadoras e críticas, isto provoca o engessamento das mudanças educacionais, além de resvalar para um empobrecimento intelectual e prático nas relações entre professor e gestão, professor e aluno, deixando uma lacuna na construção de uma formação mais integral.

Em relação aos professores de Filosofia é preciso continuar investindo em formação continuada destes profissionais. É primordial que a disciplina, assim como as demais, seja ministrada por professores licenciados na área, com um plano de ensino e de intervenção estruturados e também com os recursos necessários para sua prática pedagógica. Para assim garantir a qualidade necessária nas atividades de ensino.

As aulas da disciplina de Filosofia tem a possibilidade de promover o desenvolvimento da consciência crítica e compreensão científica dos jovens estudantes por meio dos conteúdos do currículo do EM. A partir das diversas abordagens adotadas para o ensino de Filosofia entende-se que a mesma pode contribuir para a formação cidadã, o desenvolvimento crítico, a compreensão da cultura geral humanista e a criação de novos conceitos.

A Filosofia, como síntese das grandes contribuições do pensamento racional da civilização humana, possibilita o aprimoramento da subjetividade autônoma da pessoa, contribuindo para o amadurecimento de seu pensamento, linguagem e ação. O estudante passa a conceber uma maneira de compreender o mundo em suas múltiplas relações, desenvolvendo uma visão de totalidade sobre o homem e sua trajetória histórica civilizacional e vislumbra as possíveis transformações que ele como sujeito histórico e social, junto com os demais homens, podem realizar para a construção de uma outra sociedade.

---

<sup>24</sup> Projeto de Lei da Escola sem Partido (PL nº 7.180/14)



Levando em conta esses argumentos, defendemos a importância da contribuição da disciplina de Filosofia com parte do desenvolvimento integral e pleno dos jovens estudantes da Educação Média.

Ao dialogarmos sobre as contribuições do pensamento gramsciano, entendemos que a Filosofia da práxis pode ser parte integrante do processo de libertação e emancipação intelectual do trabalhador frente à alienação produzida pelo sistema de produção e pela ideologia das classes dirigentes do país. Compreende-se também a importância de seu pensamento para a ruptura e superação da visão dualista de educação que antagoniza formação humanista e formação para o trabalho.

O pensamento gramsciano entende a importância das políticas públicas educacionais para a construção de um ensino integrado de caráter emancipado, libertador e que considere os direitos humanos, sociais e políticos como parte dos princípios para a construção de uma escola unitária. Entretanto para que isto ocorra é necessária uma revisão da legislação educacional de cunho neoliberal para promoção de políticas públicas democráticas condizentes com o movimento da realidade histórica dos homens.

Podemos concluir que a matriz político-ideológica que sustenta o governo de cada época histórica contribuiu para este vai e vem da Filosofia no âmbito do dualismo educacional do nosso país e também para os avanços e retrocessos que ocorreram em relação à educação e a formação dos jovens na educação média brasileira.

É preciso lutar por um modelo educacional que supere o dualismo perpetuado ao longo da História. O legado teórico e prático de Gramsci nos desafia a construir alternativas de luta pela melhoria da educação frente à crise imposta ao sistema educacional brasileiro, submetido a organismos mundiais e aos interesses mercadológicos de uma elite econômica, que determinam o desenvolvimento das políticas públicas educacionais sem considerar as demandas históricas, raciais, sociais, políticas e econômicas de cada região e por um governo privatista entreguista que não demonstra nenhum compromisso com as classes subalternizadas.

A correlação de forças opostas ao atual governo existe, e elas podem promover a luta contra-hegemônica por uma educação pública gratuita universal e de qualidade socialmente referenciada, portanto que atenda as necessidades formativas dos jovens estudantes do Ensino Médio brasileiro. É nesta perspectiva que estamos inseridos.

## REFERÊNCIAS

- ACANDA, J. *Sociedade Civil e Hegemonia*. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2006. 248 p.
- AGÊNCIA IBGE. *Relatório*. 2018. Disponível em <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2013-agencia-de-noticias/releases/18383-pnad-continua-2016-brasil-tem-pelo-menos-998-mil-criancas-trabalhando-em-desacordo-com-a-legislacao.htm>>. Acesso em 25 fev. 2018.
- ALVARENGA, M. *Sentidos da cidadania: políticas de educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010. 120 p.
- ALVES, J.; THOMAZ, A. *Novo desenvolvimentismo e degradação do trabalho na UHE de Jirau (RO)*. In: ANAIS XIV Jornada do Trabalho, São Paulo. 2013. 5 p.
- AMARAL, M. *O Ensino De Filosofia No Nível Médio: Reintrodução Ou Certidão De Nascimento?* 2014. 174 p.
- ANDERSON, P. *Balço do neoliberalismo*. In: SADER, E.; GENTILI, P. Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. 13 p.
- ANTUNES, R. *A terceira alternativa*. In: Dilemas da atualidade. São Paulo: CES, 1997. 250 p.
- ARAÚJO, R.; QUEIROZ, J. *Os Fundamentos Teóricos e Políticos do processo educativo no pensamento marxista*. In: Anais do IV Seminário CETROS Neodesenvolvimentismo, Trabalho e Questão Social. Fortaleza. 2013. Disponível em: <[http://www.uece.br/eventos/seminariocetros/anais/trabalhos\\_completos/69-16323-08072013-173927.pdf](http://www.uece.br/eventos/seminariocetros/anais/trabalhos_completos/69-16323-08072013-173927.pdf)>. Acesso em: 21 nov. 2017.
- ÁVILA, C. *Filosofia no II grau: documento de Brasília. A política da Filosofia no II grau*. Rio de Janeiro: SEAF, 1986. 120 p.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da linguagem*. Porto Alegre: Artmed, 1992. 193 p.
- BARBOSA, A.; DAVID, C. *Lei 5.692/71 e 9.394/96: o que define o aprender? A normatividade ou o processo?* Revista CAMINE: Caminhos da Educação, v. 9, n. 2, 2017. 9 p.
- BARBOSA, L. *O governo Lula e a política econômica brasileira: continuidade ou ruptura?* Revista Todavia, Ano 3, nº 4, jul. 2012. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/revistatodavia/Ed.%204%20-%20Artigo%203.pdf>> Acesso em: 25 nov. 2017.
- BASTOS, P. *Austeridade para quem? A crise global do capitalismo neoliberal e as alternativas no Brasil*. Texto Para Discussão. Instituto de Economia. UNICAMP., n. 257, ago.

2015. Disponível em: <[www.eco.unicamp.br/docprod/downarq.php?id=3410&tp=a](http://www.eco.unicamp.br/docprod/downarq.php?id=3410&tp=a)> Acesso em: 15 fev. 2018.

BELIERI, C.; SFORNI, M. *A presença da Filosofia no currículo escolar do Ensino Médio*. Seminário de Pesquisa do PPE, Universidade Estadual de Maringá. 2013. Disponível em: <[http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario\\_ppe\\_2013/trabalhos/co\\_01/13.pdf](http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2013/trabalhos/co_01/13.pdf)>. Acesso em: 30 dez. 2018.

BENITE A. *Considerações sobre o enfoque epistemológico do materialismo histórico-dialético na pesquisa educacional*. Revista Ibero-americana de Educação. n° 50, v. 4. 2009. 15 p. Disponível em: <<https://rieoei.org/historico/deloslectores/3024Benite.pdf>> Acesso em: 5 fev. 2018.

BENJAMIN. *Magia e técnica, arte e política*. Brasília: Editora Brasiliense, 1986. 257 p.

BITTAR, E. *Filosofia crítica e filosofia do direito: por uma filosofia social do direito*. Revista Cult. 2019. Disponível em: <<https://revistacult.uol.com.br/home/filosofia-critica-e-filosofia-do-direito-por-uma-filosofia-social-do-direito/>>. Acesso em: 05 jan. 2019.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975. 123 p.

BRASIL. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional: Edição atualizada*. 2017.

Disponível em:

<[http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei\\_de\\_diretrizes\\_e\\_bases\\_1ed.pdf](http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf)> Acesso em: 15 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. *Lei n° 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Brasília: 2017. 7 p.

\_\_\_\_\_. *Lei n° 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Brasília: 1971. 5 p.

\_\_\_\_\_. *Lei n° 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Brasília: 1996. 28 p.

BRAZ, M. *O golpe nas ilusões democráticas e a ascensão do conservadorismo reacionário*. Serv. Soc. Soc., n. 128, p. 85-103, jan./abr. 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ssoc/n128/0101-6628-ssoc-128-0085.pdf>> Acesso em: 14 fev. 2018.

CALDAS, L.; VAZ, M. *Michael Apple: as contribuições para a análise de políticas de currículo*. Espaço do Currículo, v. 9, n. 1, jan./abr. 2016. 9 p.

CARVALHO, J.; LOURENÇO, S. *O silenciamento de professores da Educação Básica pela estratégia de fazê-los falar*. Proposições, v. 29, n. 2, maio/ago. 2018. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v29n2/0103-7307-pp-29-2-0235.pdf>>. Acesso em: 21 fev. 2019.

CASTRO, V.; TAVARES, T. *O contexto político e social das políticas educacionais no Brasil: de 1930 a 2017*. Acesso Livre, n. 7, Jan-Jun. 2017. Disponível em: <[https://revistaacessolivre.files.wordpress.com/2017/06/002\\_contexto\\_1930-2017.pdf](https://revistaacessolivre.files.wordpress.com/2017/06/002_contexto_1930-2017.pdf)>. Acesso em: 25 fev. 2019.

CERQUEIRA, J. *Uma visão do neoliberalismo: surgimento, atuação e perspectivas*. Sitientibus, Feira de Santana, n. 39, jul./dez; 2008. 20 p. Disponível em: <[http://www2.uefs.br/sitientibus/pdf/39/1.7\\_uma\\_visao\\_do\\_neoliberalismo.pdf](http://www2.uefs.br/sitientibus/pdf/39/1.7_uma_visao_do_neoliberalismo.pdf)>. Acesso em: 10 fev. 2018.

CHAUÍ, M. *Convite à filosofia*. 7ª ed., São Paulo: Ática, 1998. 145 p.

COSTA E SILVA, J. *O Modelo de privatização do governo Fernando Henrique Cardoso*. Monografia - Trabalho de Conclusão de Curso. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. 2005. Disponível em: <[http://www.econ.puc-rio.br/uploads/adm/trabalhos/files/Joana\\_Gomes\\_da\\_Costa\\_e\\_Silva.pdf](http://www.econ.puc-rio.br/uploads/adm/trabalhos/files/Joana_Gomes_da_Costa_e_Silva.pdf)> Acesso em: 14 fev. 2018.

COUTINHO, C. *De Rousseau a Gramsci: Ensaio de Teoria Política*. Rio de Janeiro.: Boitempo. 2011. 179 p.

\_\_\_\_\_. *C. Lukács, Proust e Kafka*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005. 254 p.

CUNHA, L. *Ensino médio: atalho para o passado*. Educ. Soc., v. 38, n. 139, abr./jun. 2017. 11 p. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00373.pdf>>. Acesso em: 28 dez. 2018.

CURY, C. *Educação e Contradição elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo*. São Paulo: Cortez Editora, 1985. 134 p.

DAMBROS, M.; MUSSIO, B. *Política educacional brasileira: a reforma dos anos 90 e suas implicações*. In: X ANPED SUL, Florianópolis, outubro. 2014. Disponível em: <[http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq\\_pdf/656-1.pdf](http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/656-1.pdf)> Acesso em: 24 jan. 2018.

DOURADO, L. *Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas*. Educ. Soc., Campinas, v. 28, n. 100 – Especial. 2007. 23 p.

DRAIBE, S. *As políticas Sociais e o Neoliberalismo: reflexões suscitadas pelas experiências latino-americanas*. Revista USP, nº 17. Disponível em: <[1993.http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/25959/27690%20pol%C3%ADticas%20p%C3%ABlicas%20sociais](http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/25959/27690%20pol%C3%ADticas%20p%C3%ABlicas%20sociais)> Acesso em: 11 de fev. 2018.

EPICURO. *Carta sobre a felicidade: a Meneceu*. São Paulo: Editora Unesp. 2002. 50 p.

FANTINATO, M. *Métodos de Pesquisa*. 2015. Disponível em: <<http://each.uspnet.usp.br/sarajane/wpcontent/uploads/2015/09/M%C3%A9todos-de-Pesquisa.pdf>> Acesso em: 05 fev. 2018.

FERNANDES, F. *Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina*. 4. ed. São Paulo: Global Editora, 2009. 120 p.

\_\_\_\_\_. *Fundamentos empíricos da explicação sociológica*. São Paulo: Ed. Taq, 1980. 378 p.

FERREIRA, A. *A filosofia no currículo do ensino médio de Mato Grosso do Sul: aspectos normativos e conceituais*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Curso de Mestrado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2012. 112 p. Disponível em: <<http://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/MESTRADO-DOUTORADO-EDUCACAO/Andr%C3%A9%20Soares%20Ferreira.pdf>>. Acesso em: 3 jan. 2018.

FERRETI, C.; SILVA, M. *Reforma do ensino médio no contexto da Medida Provisória no 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia*. Educ. Soc., v. 38, n. 139, abr.-jun., 2017. 19 p. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00385.pdf>>. Acesso em: 28 dez. 2018.

FILHO, M. *Medida provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016 - Exposição de Motivos. Câmara dos Deputados*. 2016. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-exposicaodemotivos-151127-pe.html>>. Acesso em: 28 dez. 2018

FREIRE, P. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. 120 p.

FRIGOTTO, G. *Educação e a crise do capitalismo real*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1996. 120 p.

\_\_\_\_\_. *Educação e trabalho: bases para debater a educação profissional emancipadora*. Perspectiva, Florianópolis, v. 19, n. 1, jan./jun. 2001. 15 p. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/8463/7770>>. Acesso em: 28 dez. 2018.

GADOTTI, M. *A dialética: concepção e método*. Em: *Concepção Dialética da Educação*. 7 edição. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1990. 17 p.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da Práxis*. 5ª ed. São Paulo, Editora Cortez. 2010. 150 p.

GALLINA, S. *O ensino de filosofia e a criação de conceitos*. Cad. Cedes, Campinas, vol. 24, n. 64, p. 359-371, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v24n64/22836.pdf>>. Acesso em: 05 jan. 2019.

GANDIN, L.; LIMA, I. *A perspectiva de Michael Apple para os estudos das políticas educacionais*. Educ. Pesqui., v. 42, n.3 , p. 651-664, jul./set. 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v42n3/1517-9702-ep-42-3-0651.pdf>>. Acesso em: 7 fev. 2019.

GATTI, B. *Estudos quantitativos em educação*. Educação e Pesquisa, v. 30, n. 1. 2004. 29 p. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n1/a02v30n1.pdf>> Acesso em: 10 fev. 2018.

GOMIDE, D. *O materialismo histórico-dialético como enfoque metodológico para a pesquisa sobre políticas educacionais*. 2013. Disponível em: <[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer\\_histedbr/jornada/jornada11/artigos/2/artigo\\_simposio\\_2\\_45\\_dcgomide@gmail.com.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/2/artigo_simposio_2_45_dcgomide@gmail.com.pdf)> Acesso em: 15 fev. 2018.

GOMIDE, D.; JACOMELI, M. *O método de Marx na pesquisa sobre políticas educacionais*. Políticas Educativas, Santa Maria, v. 10, n. 1, 2016. 29 p. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/Poled/article/view/69759/39300>> Acesso em: 05 fev. 2018.

GRAMSCI, A. *Os Intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1979. 244 p.

\_\_\_\_\_. *A Concepção Dialética de História*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 4<sup>a</sup>. Edição, 1981.

\_\_\_\_\_. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Tradução Carlos Nelson Coutinho. 4<sup>a</sup> Ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira SA, 1982. 245 p.

\_\_\_\_\_. *Cadernos do Cárcere. Volume 1: Introdução ao estudo da filosofia; A filosofia de Benedetto Croce*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

\_\_\_\_\_. *Cadernos do Cárcere. Volume 2: os intelectuais, o princípio educativo*. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. 334 p.

HISTEDBR. *Teoria do capital humano*. Disponível em <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb\\_c\\_teor%C3%ADa\\_%20do\\_capital\\_humano.htm](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_teor%C3%ADa_%20do_capital_humano.htm)>. Acesso em 24 fev. 2018.

HOFLING, E. *Estado e políticas (públicas) sociais*. Cad. CEDES, Campinas v. 21, n. 55, p. 2001. 9 p. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb\\_c\\_teor%C3%ADa\\_%20do\\_capital\\_humano.htm](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_teor%C3%ADa_%20do_capital_humano.htm)>. Acesso em: 8 fev. 2018.

IANNI, O. *A era do globalismo*. 3<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1997. 150 p.

IFMT. *Apresentação e Histórico*. 2019. Disponível em <[www.ifmt.edu.br](http://www.ifmt.edu.br)> Acesso em 20 jan. 2019.

IFMT. *História do Campus Avançado Diamantino*. 2014. Disponível em <http://dmt.ifmt.edu.br/conteudo/pagina/historia-do-campus-avancado-diamantino/>. Acesso em 20 de janeiro de 2019.

JACOMELI, M. *A Lei 5.692 de 1971 e a presença dos preceitos liberais e escolanovistas: os estudos sociais e a formação da cidadania*. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. 39. 2010. 29 p. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/39/art04\\_39.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/39/art04_39.pdf)>. Acesso em: 07 fev. 2019.

KAPCZYNSKI, A. *A Filosofia No Ensino Médio Nos Documentos Pós LDB 9.394/96: Avanços E Desafios Na Organização Curricular*. Universidade de Passo Fundo. Dissertação de Mestrado. 2016. 17 p.

KOSIK, K. *Dialética do concreto*. Traduzido por NEVES, C.; TORÍBIO, A. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976. 230 p.

KUENZER, A. *Trabalho e escola: A flexibilização do Ensino Médio no contexto do regime de acumulação flexível*. In: Educação e Sociedade: Revista de Ciência da Educação, v. 38, n. 139, abr.-jun., Campinas, 2017. 20 p.

LEMME, P. *Educação democrática e progressista*. São Paulo: Editorial Pluma, 1961. 150 p.

LIBÂNEO, J. *O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n1/aop323.pdf>> Acesso em: 30 de nov. 2017.

LIMA, W. *O ensino de Filosofia no ensino médio: problematizando a cidadania e a formação docente*. Debates em Educação, Maceió, v. 2, n. 4, Jul./Dez. 2010. Disponível em: <<http://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/562/295>>. Acesso em: 04 jan. 2019.

LOPES, C.; BORTOLOTO, C.; ALMEIDA, S. *Ensino Médio: trajetória histórica e a dualidade educacional presente nas diferentes reformas*. PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 34, n. 2, p. 555-581, maio/ago. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/2175-795X.2016v34n2p555/pdf>>. Acesso em: 26 fev. 2019.

LUKÁCS, G. *Prolegômenos para uma ontologia do ser social: questões de princípios para uma ontologia hoje tornada possível*. São Paulo: Boitempo, 2010. 421 p.

MACEDO, E. *Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para a educação*. Revista e-Curriculum, v. 12, n. 3, p.1530- 1555, out./dez. 2014. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>> Acesso em: 6 fev. 2017.

MARTINS, H. *Metodologia qualitativa da pesquisa*. Educação e Pesquisa, v. 30, n. 2, p. 289-300, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n2/v30n2a07.pdf>> Acesso em: 10 dez. 2017.

MARX, K. *A ideologia alemã*. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2002. 274 p.

\_\_\_\_\_. *O 18 Brumário de Luis Bonaparte. 1851-1852*. Tradução Néelson Jahr Garcia. Versão para eBook, 2000. Disponível em < <http://neppec.fe.ufg.br/up/4/o/brumario.pdf>>: Acesso em: 20 nov. 2017.

\_\_\_\_\_. *O Capital*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, Tomo I, 1985. 751 p.

MARX, K.; ENGELS, F. *O manifesto do partido comunista*. In: COGGIOLA, Osvaldo. (org.). *Manifesto do partido comunista – Karl Marx e Friedrich Engels*. São Paulo: Boitempo, 1998.

MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner*. São Paulo: Boitempo, 2007. 616 p.

MASSON, G. *As contribuições do método materialista histórico e dialético para a pesquisa sobre políticas educacionais*. In: IX ANPED SUL. *Seminário de Pesquisa em Educação da Região sul*. 2012. Disponível em: <<http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/%209anpedsul/paper/viewFile/966/126>> Acesso em: 02 dez. 2017.

- MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005. 30 p.
- MINISTERIO DA EDUCAÇÃO. *Explicação de motivos nº 00084/2016/MEC*. Brasília: 2016. 3 p.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Instituições da Rede*. 2019. Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/instituicoes>>. Acesso em: 20 jan. 2019.
- MORIN, E. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Trad. de Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002. 120 p.
- MOTTA, V.; FRIGOTTO, G. *Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida provisória nº 746/2016 (lei nº 13.415/2017)*. Campinas: Educ. Soc., v. 38, nº. 139, abr.-jun., 2017. 20 p. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00355.pdf>>. Acesso em: 28 dez. 2018.
- NEGRÃO, J. *O governo FHC e o neoliberalismo*. Lutas Sociais, n.1, nov. 1996. 11 p. Disponível em <[http://www4.pucsp.br/neils/downloads/v1\\_artigo\\_negrao.pdf](http://www4.pucsp.br/neils/downloads/v1_artigo_negrao.pdf)> Acesso em: 28 Jan. 2018.
- NETTO, J. *Introdução ao estudo do método em Marx*. São Paulo: Expressão Popular, 2011. 60 p.
- NETTO, J.; BRAZ, M. *Economia política: uma introdução crítica*. São Paulo: Editora Cortez, 2006. 272 p.
- NOSELLA, P. *Ensino médio: em busca do princípio pedagógico*. 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=1732-ensino-medio-embuscadoprincipio&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1732-ensino-medio-embuscadoprincipio&Itemid=30192)>. Acesso em: 05 jan. 2019.
- NOSELLA, Paolo. *A escola de Gramsci*. São Paulo. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2016. 30 p.
- OLIVEIRA, A. *Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática*. In: OLIVEIRA, A.F.; FRANÇA, G. *Fronteiras da Educação: desigualdades, tecnologias e políticas*. Goiânia: ED. PUC Goiás. 2010. 10 p.
- OLIVEIRA, A.; BINSFELD, W.; TRINDADE, T. *A reforma do ensino médio e suas consequências: o que pensam os professores de sociologia?* Rev. Espaço do Currículo (online), João Pessoa, v.11, n.2, mai./ago. 2018. 10 p.
- OLIVEIRA, C. *Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características*. Revista Travessias, Cascavel, v. 2, n. 3, 2008. Disponível em <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/3122/2459>> Acesso em: 11 de fev. 2018.
- OLIVEIRA, D. *As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências*. RBPAE, v. 25, n. 2, mai./ago. 2009. 18 p.
- PARO, V. *Escritos sobre a Educação*. São Paulo: Xamã, 2001. 45 p.



PARO, V. *O princípio da gestão escolar democrática no contexto da LDB*. In: OLIVEIRA, R.; ADRIÃO, T. *Gestão Financiamento e Direito à Educação: análise da LDB e da Constituição Federal*, p. 79- 89. 2ª ed. São Paulo: Xamã. 2002.

PAULA, A.; GÓMEZ, R.; TRCZ, C. *Novo ciclo neoliberal no Brasil: desmontando as políticas públicas para a agricultura camponesa*. *Revista Pegada*, v. 18, n. 1, Abril. 2017. Disponível em: < <http://revista.fct.unesp.br/index.php/pegada/article/view/4697>> Acesso em: 05 fev. 2018.

PEGORARO, O. *Filosofia: a ressurreição depois do banimento. A política da Filosofia no II grau*. Rio de Janeiro: SEAF, 1986. 120 p.

PERONI, V. *O estado brasileiro e a política educacional dos anos 90*. 2000. Disponível em: <<http://23reuniao.anped.org.br/textos/0508t.PDF>> Acesso em: 18 de fev. 2018.

RAUPP, M. *Ciência & Tecnologia para o desenvolvimento nacional*. 1ª ed. São Paulo: Anita Garibaldi, 2010, 200 p.

RODRIGUES, D. *A Filosofia No Currículo Do Ensino Médio: Aspectos Discursivos Nos Documentos Oficiais*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação. Itatiba: Universidade São Francisco. 2012. 118 p.

SANTOS, R. *O Ensino De Filosofia No Ensino Médio: Uma Abordagem Histórico-Documental. A filosofia no ensino médio: uma abordagem histórico- documental*. 2003. 240 p.

SAVIANI, D. *Afirma que golpe retrocedeu a educação para 1940*. APP SINDICATO, 2018. Disponível em: <<http://appsindicato.org.br/dermeval-saviani-afirma-que-golpe-retrocedeu-a-educacao-para-1940/>> Acesso em: 9 ago. 2018.

\_\_\_\_\_. *Escola e Democracia*. São Paulo: Cortez. 1983. 48 p.

SAVIANI, D. *Legado educacional do regime militar*. *Cad. Cedes*, v. 28, n. 76, set./dez. 2008. 20 p.

SILVA, C. *A Filosofia Na Lei De Diretrizes E Bases Da Educação Nacional (N ° 9394/96), E Na Lei De Diretrizes E Bases Do Sistema Educativo Do Estado De Goiás (N ° 26/98): Uma Dos Limites Avaliação, Avanços E Possibilidades*. 2002. 210 p.

SILVA, G. *A formação humana integral e o ensino médio (integrado) no contexto das reformas educacionais (2016-2017): uma parada do velho novo?*. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Curso de Programa de Pós-graduação em Sociologia, Faculdade de Ciências Sociais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017. 105 p. Disponível em: <<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/8055/5/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20Guilherme%20Alves%20da%20Silva%20-%202017.pdf>>. Acesso em: 03 jan. 2019.

SILVA, L. *Pesquisa documental: alternativa investigativa na formação docente*. In: Congresso Nacional De Educação — Educere, Ix, Encontro Sul Brasileiro De Psicopedagogia, III, 2009, Curitiba. Disponível em: <[http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/3124\\_1712.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/3124_1712.pdf)> Aceso em: 8 de fev. 2018.

SILVA, R. *Políticas Sociais no Brasil: do neoliberalismo ao governo Temer*. In: VIII Jornada Internacional de Políticas Públicas. 2017. Disponível em: <<http://www.joinpp.ufma.br/index.php>> Acesso em: 8 fev. 2018.

SILVEIRA, R.J.T. *Ensino de Filosofia e cidadania: uma abordagem a partir de Gramsci*. R. Bras. Est. Pedag, Brasília, v. 94, n. 236, jan./abr. 2013. 24 p. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v94n236/04.pdf>>. Acesso em: 04 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. *Ensino de filosofia no segundo grau: em busca de um sentido*. 1991. Dissertação (Mestrado) Unicamp, São Paulo. 1991.

SIMÕES, W. *O lugar das ciências humanas na “reforma” do Ensino Médio*. In: Revista Retratos da Escola, v. 11, n. 20. jan./jun. Brasília, 2017. 30 p. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>> Acesso em: 6 dez. 2017.

SOUZA, C. *Políticas públicas: questões temáticas e de pesquisa*. Caderno CRH, n. 39, jul./dez. 2003. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/crh/article/view/18743/12116>>. Acesso em: 29 jan. 2018.

WHITE, B. *A Filosofia no ensino médio: uma leitura a partir de Antonio Gramsci*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Processos Formativos e Desigualdades Sociais, Centro de Educação e Humanidades Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013. 106 p.

**APÊNDICE A – Questionário da Pesquisa**

Pesquisa de Mestrado: Lei nº 13.415/2017 que altera o Ensino Médio e BNCC (Base Nacional Comum Curricular)

Endereço de e-mail:

Nome:

Idade:

Sexo:

Feminino

Masculino

Formação:

Tempo de atuação na Educação Básica:

Tempo de atuação no IFMT:

1. Você conhece a BNCC\* para o ensino médio?

\* Base Nacional Comum Curricular

2. Você participou de algum fórum, dentro ou fora do IFMT, de discussão sobre a BNCC e a Lei 13.415/2017\*? Se a resposta for afirmativa, quais aspectos, críticas ou problemas chamaram a sua atenção?

\*A Lei 13.415/2017 foi aprovada dia 16/02/2017 com a finalidade de alterar o Ensino Médio brasileiro

3. Que repercussões a BNCC e a Lei 13415/2017 trazem para a disciplina que você leciona no IFMT?

4. Considerando o contexto da cidade de Diamantino, quais seriam os desafios para a lógica dos itinerários formativos no IFMT DMT?

\* A Lei 13415/2017 estabeleceu: O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; V – formação técnica e profissional. § 1o A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino.

5. Você considera que a BNCC e a Lei 13415/2017 rompe com a histórica dualidade escolar\* no Brasil?

\* Dualidade é um termo utilizado para se referir ao aspecto Dual presente na história educação brasileira, ou seja, uma formação escolar mais precarizada para as classes menos favorecidas e uma outra de qualidade para classes dirigentes

## APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido – questionário



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO  
Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo  
COORDENAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO



PPGedu  
processos formativos e  
desigualdades sociais

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada "**A Filosofia na reforma do novo Ensino Médio como expressão da dualidade reificada**" respondendo a um questionário que objetiva conhecer sua concepção sobre a Reforma do Ensino Médio estabelecida pela Lei nº 13415/2017 e sobre a Base Nacional Comum Curricular, para fins de pesquisa científica.

Esta pesquisa é realizada pelo mestrando Adão Luciano Machado Gonçalves, sob orientação da Professora Doutora Marcia Soares de Alvarenga, do Mestrado em Educação/Processos Formativos e Desigualdades sociais – FFP/UERJ.

Para efetivar sua participação, respondendo o questionário enviado por e-mail, é necessário assinar o termo de consentimento que segue abaixo, lembrando que seus dados pessoais e sua identidade serão mantidos em sigilo.

Eu, \_\_\_\_\_, CPF \_\_\_\_\_, abaixo assinado, concordo em participar da pesquisa intitulada "A Filosofia na reforma do novo Ensino Médio como expressão da dualidade reificada", respondendo ao questionário solicitado. Como participante, afirmo que fui devidamente informado e esclarecido sobre a finalidade e objetivos desta pesquisa, bem como sobre a utilização das informações coletas exclusivamente par fins científicos. Assim, autorizo a utilização das informações prestadas por meio questionário respondido para fins de publicação deste estudo.

Diamantino, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura