

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ALANA GABRIELA VIEIRA ALVARENGA DA COSTA

**FLEXIBILIZAÇÃO DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL:  
IMPACTOS E IMPASSES NA FORMAÇÃO FILOSÓFICA DOS  
LICENCIADOS**

Goiânia

2018

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR  
VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES  
NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico:     Dissertação     Tese

2. Identificação da Tese ou Dissertação:

Nome completo do autor: *Alana Gabriela Vieira Alvorenga da Costa*  
Título do trabalho: *"Flexibilização do Ensino Médio no Brasil: impactos e impasses na formação filosófica dos licenciados"*

3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento  SIM     NÃO<sup>1</sup>

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.

*Alana Gabriela Vieira Alvorenga da Costa*  
Assinatura do(a) autor(a)<sup>2</sup>

Ciente e de acordo:

  
Assinatura do(a) orientador(a)<sup>2</sup>

Data: 29 / 08 / 18

<sup>1</sup> Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

<sup>2</sup> A assinatura deve ser escaneada.

ALANA GABRIELA VIEIRA ALVARENGA DA COSTA

**FLEXIBILIZAÇÃO DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL:**

IMPACTOS E IMPASSES NA FORMAÇÃO FILOSÓFICA DOS LICENCIADOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Cultura e Processos Educacionais.

Orientadora: Profa. Dra. Rita Márcia Magalhães Furtado.

Goiânia

2018

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Costa, Alana Gabriela Vieira Alvarenga da  
Flexibilização do Ensino Médio no Brasil: impactos e impasses na formação filosófica dos licenciados [manuscrito] / Alana Gabriela Vieira Alvarenga da Costa. - 2018.  
100 f.

Orientador: Profa. Dra. Rita Márcia Magalhães Furtado.  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação (FE), Programa de Pós-Graduação em Educação, Goiânia, 2018.

Bibliografia.

Inclui siglas, abreviaturas.

1. reforma do ensino médio. 2. formação filosófica. 3. licenciaturas. I. Furtado, Rita Márcia Magalhães, orient. II. Título.

CDU 37.01

**ATA DA REUNIÃO DA BANCA EXAMINADORA DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE ALANA GABRIELA VIEIRA ALVARENGA DA COSTA** – Aos nove dias do mês de julho do ano de dois mil e dezoito (09/07/2018), às 13h30min., reuniram-se os componentes da Banca Examinadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> **Rita Márcia Magalhães Furtado**, orientadora, doutora em **Educação** pela UNICAMP; Prof. Dr. **Almiro Schulz**, doutor em **Educação** pela UNIMEP; Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> **Amone Inácia Alves**, doutora em **Educação** pela UFG e Prof. Dr. **Márcio Penna Corte Real**, doutor em **Educação** pela UFSC, para, sob a presidência da primeira e em sessão pública realizada nas dependências da Faculdade de Educação, procederem à avaliação da defesa da dissertação intitulada: **“Flexibilização do Ensino Médio no Brasil: impactos e impasses na formação filosófica dos licenciados”**, em nível de Mestrado, área de concentração em Educação, de autoria de **Alana Gabriela Vieira Alvarenga da Costa**, discente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás. A sessão foi aberta pela presidente da Banca Examinadora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rita Márcia Magalhães Furtado que fez a apresentação formal dos membros da Banca. A palavra, a seguir, foi concedida à autora da dissertação que, em 20 minutos, procedeu à apresentação de seu trabalho. Terminada a apresentação, cada membro da Banca arguiu a examinanda, tendo-se adotado o sistema de diálogo sequencial. Terminada a fase de arguição, procedeu-se à avaliação da defesa. Tendo-se em vista o que consta na Resolução nº 1537/2017 do Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura (CEPEC), que regulamenta o Programa de Pós-Graduação em Educação e procedidas às correções recomendadas, a dissertação foi **APROVADA** por unanimidade, considerando-se integralmente cumprido este requisito para fins de obtenção do título de **MESTRE EM EDUCAÇÃO**, pela Universidade Federal de Goiás. A conclusão do curso dar-se-á quando da entrega da versão definitiva da dissertação na secretaria do Programa. Cumpridas as formalidades de pauta, às 17h30min. a presidência da mesa encerrou esta sessão de defesa de dissertação e, para constar, eu, Marizeth Ferreira Farias, Secretária do Programa de Pós-Graduação em Educação, lavrei a presente ata, que depois de lida e aprovada será assinada pelos membros da Banca Examinadora em três vias de igual teor.



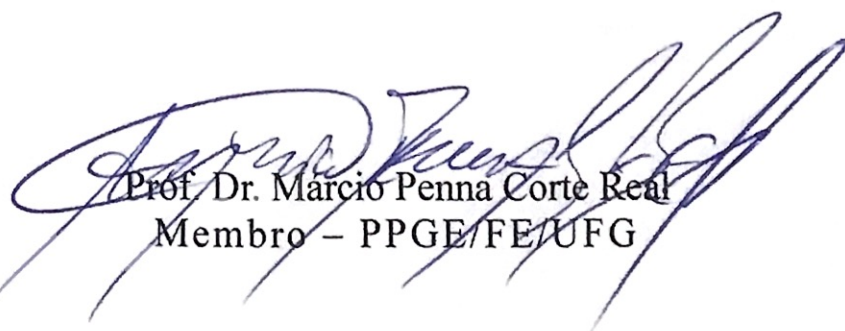
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rita Márcia Magalhães Furtado  
Presidente – PPGE/FE/UFG



Prof. Dr. Almiro Schulz  
Membro – FAFILUFG



Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Amone Inácia Alves  
Membro – FE/UFG



Prof. Dr. Márcio Penna Corte Real  
Membro – PPGE/FE/UFG

Dedico este trabalho aos meus amados pais, Jô e Cleury, e ao meu querido namorado, Marcelo.

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus por estar presente em todas as minhas lutas e por reestabelecer minha força espiritual sempre. Agradeço à minha família, especialmente aos meus pais, por todo apoio, carinho e compreensão ao longo da minha formação. Muito obrigada, também, ao meu namorado por todo o companheirismo e o incentivo oferecidos.

Além disso, agradeço a todos os meus professores, especialmente à minha orientadora, pelo encaminhamento, com seriedade e profissionalismo, durante minha jornada na Faculdade de Educação da UFG. Meu reconhecimento, da mesma forma, a todos os colegas pelos diálogos, dicas e ajudas neste processo.

Por fim, declaro minha gratidão à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) por todas as colaborações profissionais e pessoais e pelo financiamento deste estudo, pois, sem o fomento à pesquisa, este trabalho seria possível. Eternamente grata!

## RESUMO

Este trabalho se vincula à linha de pesquisa de Cultura e Processos Educacionais do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação na Universidade Federal de Goiás (FE/UFG) e tem como objetivo analisar a reforma do ensino médio, explorando, como questão principal, a flexibilização das disciplinas de humanas nos currículos, mais especificamente, da filosofia. Pretende-se delinear como esta reforma se deu e a que servem tais mudanças, a fim de destacar os constantes conflitos e as reformulações em torno do ensino médio no Brasil. Além disso, pretende-se apresentar as relações entre a citada reforma e a formação dos licenciandos, com o intuito de evidenciar que a presença dos saberes filosóficos nesta etapa é de extrema importância para a construção do pensamento crítico e reflexivo, capacidades essenciais à formação docente e que, apesar disso, acabam sendo subjugadas. À luz do conceito de “aprendizagem flexível”, que foi engendrado no seio da sociedade capitalista – que tem como finalidade a aquisição de lucro e a formação dos indivíduos apenas para o mundo produtivo do trabalho –, o texto discute como a disciplina de filosofia, em seus vários âmbitos, passou por momentos de ausência e resistência no sistema educacional brasileiro. Nesse sentido, com base em pesquisas bibliográficas e documentais, verificamos que os documentos seguem as tendências autoritárias de educar para a reprodução e se distanciam, na prática, da busca por uma formação humanizada dos sujeitos. Para subsidiar a discussão e a análise proposta como objetivo deste trabalho, o referencial de embasamento teórico para a crítica se pautou nos trabalhos dos seguintes estudiosos: Carminati (2004), Cerletti (2009), Charle (1996), Coêlho (2006), Gallo (2001), Kohan (2002; 2009), dentre outros. Por fim, evidencia-se que o ensino médio que se vislumbra proporciona uma formação integrada, politécnica e que toma o trabalho com um princípio educativo.

**Palavras-chave:** reforma do ensino médio; formação filosófica; licenciaturas.

## **ABSTRACT**

The present work is linked to the research line of Culture and Educational Processes of the Graduate Program in Education (FE / UFG) and analyzes the reform of secondary education by exploring, as the main subject, a flexibilization of the disciplines of human beings, more specifically, the philosophy. Outlining how this reform occurred and what is the purpose of such changes, highlighting the constant conflicts and reformulations around high school in Brazil. Besides, it presents the relationship between the aforementioned reform and the training of graduates, aiming to show that the presence of philosophical knowledge in this area is extremely important for the construction of critical and reflexive thinking, essential skills for teacher training and, in spite of this, subjugated. In the light of the concept of flexible learning that was engendered within the capitalist society that aims to acquire profit and which forms only for the productive world of work, the text discusses how the discipline of philosophy, in its various spheres, went through moments of absence and resistance in the Brazilian educational system. In this sense, based on bibliographic and documental research we verified that documents follow authoritarian trends of forming to reproduction and are far from an humanized formation of subjects. In order to subsidize the discussion and analysis proposed as the objective of this work, the theoretical basis for criticism was based on the following scholars: Carminati (2004), Cerletti (2009), Charle (1996), Coêlho (2006), Gallo (2001), Kohan (2002; 2009), among others.

**Key-words:** high school reform; philosophical formation; degrees

## SUMÁRIO

<b>RESUMO</b> .....	<b>5</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>6</b>
<b>Introdução</b> .....	<b>8</b>
<b>Primeiro capítulo: Os saberes filosóficos nas licenciaturas – a relevância da filosofia na formação de professores</b> .....	<b>14</b>
1. O lugar da disciplina filosofia nos cursos de formação docente .....	<b>19</b>
1.1 O papel da universidade e a filosofia .....	<b>25</b>
1.2 O papel do saber filosófico na formação dos educadores .....	<b>29</b>
<b>Segundo capítulo: Análise da proposta de Reforma do ensino médio no Brasil e das nuances da flexibilização da disciplina filosofia</b> .....	<b>39</b>
2. A proposta de reforma do ensino médio .....	<b>47</b>
2.1 Principais críticas à reforma .....	<b>48</b>
2.2 As mudanças propostas .....	<b>50</b>
2.3 Relação entre flexibilização do ensino médio e a concepção de aprendizagem flexível .....	<b>53</b>
2.3.1 A escola e a flexibilização.....	<b>54</b>
2.4 Filosofia e ensino médio no contexto da reforma .....	<b>58</b>
2.4.1 Currículos reducionistas .....	<b>64</b>
<b>Terceiro capítulo: O que se aprende e ensina sobre a formação humanística – o papel da filosofia entre o ensino médio e a universidade</b> .....	<b>72</b>
3. Análise do documento da proposta de flexibilização do ensino médio .....	<b>80</b>
3.1 Principais alterações entre a Medida Provisória 746/16 e a Lei nº 13415/17 .....	<b>80</b>
3.2 As mudanças na legislação e seus impactos.....	<b>82</b>
3.3 A reforma do ensino médio e os exames para ingresso no ensino superior .....	<b>86</b>
<b>Conclusão</b> .....	<b>90</b>
<b>Referências</b> .....	<b>95</b>

## Introdução

A presente pesquisa se origina muito antes dos estudos realizados no mestrado, com o primeiro passo em direção aos caminhos da reflexão e a escolha por uma formação filosófica. Questionar o mundo, as coisas, os conceitos e a si mesma é a principal marca no percurso educacional da pesquisadora que se dedica a esta dissertação. Ainda no ensino médio, cursado em uma escola pública de Brasília, as escolhas por uma formação humanizada e humanizações se fizeram evidentes e foram suficientes para instigar o interesse nos áridos territórios da filosofia, levando em conta uma forte demanda pessoal por reflexão. Nesse sentido, galgou seus próximos passos e, embebida pelos processos filosóficos da reflexão, constituiu-se e reconstituiu-se a partir das vivências que traçou durante a graduação.

Desde o início do curso superior na Universidade de Brasília, a construção de uma formação mais completa possível se deu a partir dos três pilares, quais sejam, ensino, pesquisa e extensão, que são trabalhados neste nível de ensino. A extensão ocorreu com a assídua participação em cursos e palestras que pudessem, de alguma maneira, dialogar e colaborar com a formação humana e profissional desta pesquisadora que, por sua vez, suscitaram o interesse pela pesquisa.

A dimensão da pesquisa, por outro lado, esteve presente desde os anos iniciais da graduação, por meio do Projeto de Iniciação Científica (ProIC), que previa dedicação a pesquisa por um ano e, ao final deste prazo, geraria a produção de relatórios e de um pôster que seria publicado por meio de uma apresentação na Universidade, em um evento interno. Tal pesquisa se dedicou a compreender alguns termos gregos presentes na obra *A República*, de Platão, buscando identificar sua relevância na construção e na análise da Teoria Estética. Dessa forma aconteceram os primeiros contatos com os métodos e especificidades de uma pesquisa acadêmica.

No âmbito do ensino, houve dois eixos norteadores principais. O primeiro deles, as disciplinas, se dividia em três nichos: obrigatórias (sem as quais não se pode concluir o curso); optativas (uma gama de disciplinas relacionadas ao curso, que podem ser escolhidas de acordo com o interesse do discente); e as de módulo-livre (que podem ou não estar relacionadas ao curso de origem do aluno). Tal distribuição de créditos colabora para que o estudante delinear e encaminhe sua

formação de acordo com seus interesses. Neste caso, com a intenção de complementar a formação filosófica trazida pelas disciplinas obrigatórias, as disciplinas optativas e de módulo-livre foram direcionadas aos preceitos educacionais que pudessem colaborar de maneira efetiva para a formação em licenciatura, tendo em vista não só a aquisição de conteúdos como também a busca por formar uma licenciada que, além de dominar conteúdos, soubesse também ensinar.

Por sua vez, o segundo eixo se consolidou com a participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID – CAPES) por aproximadamente dois anos. Esse trabalho consistiu basicamente na inserção do licenciado em âmbito escolar para que, com a colaboração de um supervisor (professor) na escola e um supervisor (também professor) em sua universidade de origem, pudesse participar ativamente das vivências educacionais, como lecionar algumas aulas com a supervisão do professor da disciplina, produzir material para avaliações, corrigir avaliações ou até desenvolver um projeto que relacione a disciplina e possa colaborar positivamente para a escola em sua totalidade. No referido programa, o licenciando frequentava a escola uma ou duas vezes por semana e participava de uma reunião ampliada, com todos os graduandos que faziam parte do projeto em seu curso que era comandada pelo responsável do mesmo – o coordenador. Nas reuniões, os participantes dedicavam-se, a partir da colaboração de algumas leituras, a dialogar sobre as vivências nas respectivas escolas, além disso, colaboravam para uma ressignificação das experiências compartilhadas no grupo.

Tal programa se faz importante por conseguir, de maneira eficaz, ligar os dois polos da formação de licenciados – formação teórica e formação docente. Ademais, evidencia-se que é necessário analisar as vivências na escola com base nas teorias dos que se dedicam a decifrá-las, ou seja, colocar-se para além do senso comum pedagógico e se posicionar em âmbito docente com base em uma práxis. Em última instância, é uma preparação para uma docência consciente, questionadora e que se apoia além da própria prática.

No campo da formação de licenciados em filosofia, especificamente, o PIBID colabora para que um antigo problema tenha uma possível solução. Ao caracterizar a docência e aproximá-la do licenciando de maneira contundente ainda durante a formação, o distanciamento entre as formações de bacharel e licenciado torna-se

evidente e permite que antigas confusões sejam evitadas. A saber, por exemplo: o estudante estar em um curso de licenciatura e nem cogitar a docência como uma opção de vida. Em última análise, o programa também colabora para que os percursos profissionais sejam conhecidos e aceitos.

A participação neste projeto, basicamente, acabou por definir o tema da monografia filosófica desta pesquisadora de mestrado, que se dedicou a analisar o problema da formação filosófica nas universidades brasileiras, que acabavam por reforçar uma distinção: a formação do professor de filosofia (licenciado) e a do pesquisador em filosofia (bacharel).

Os caminhos e indagações traçados por tal pesquisa foram responsáveis pelos encaminhamentos que a investigação do curso de especialização “Lato sensu” tomou. A partir disso, buscou-se compreender as colaborações que a filosofia oferece à formação de pedagogos e pedagogas, a partir de uma pesquisa bibliográfica em consonância com uma pesquisa de campo desenvolvida com alguns alunos do curso de pedagogia na Universidade Estadual de Goiás – UEG, Campus de Luziânia.

Na tentativa de expandir a pesquisa nesse seguimento, surgiu o projeto de pesquisa do mestrado que se propôs, então, a analisar a colaboração filosófica para os cursos de licenciatura que, por sua vez, foram reestruturados, o que culminou na presente pesquisa.

Durante o curso do mestrado, não só as disciplinas e todo o aprofundamento de temáticas no ramo da educação, da estética e da teoria crítica, mas também a conjuntura que o país enfrenta foram responsáveis pelos rearranjos do projeto.

Com a mudança presidencial em 2016, oriunda do processo de *impeachment*, várias pautas foram retomadas e diversas modificações foram impostas. Como não poderia ser diferente, a educação fez parte desse movimento e, mais especificamente, o ensino médio recebeu uma lei para que fosse reformulado. Entre as reformas previstas, a flexibilização do ensino de filosofia nos despertou questões e originou adaptações na pesquisa.

Inicialmente, a pesquisa se dedicaria apenas a compreender o papel da filosofia na formação docente. Entretanto, devido às propostas de mudança conjunturais na educação brasileira e o porque de tais modificações, apesar de serem direcionadas à um nível de ensino, acarretariam transformações para todo o sistema educacional, julgou-se necessário ampliar tal análise e direcioná-la a partir

de um estudo bibliográfico e documental, a fim de compreender, problematizar e desvendar os desafios que a filosofia enfrenta e suas colaborações para a educação e, principalmente, para o ensino público nacional.

Dessa forma, como apontado acima, esta pesquisa se estruturou a partir de dois eixos: a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental. Severino (2016) as descreve da seguinte maneira:

A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos. (SEVERINO, 2016, p. 131, grifo do autor)

No caso da pesquisa documental, tem-se como fonte documentos no sentido amplo, ou seja, não só de documentos impressos, mas sobretudo de outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais. Nestes casos, os conteúdos dos textos ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, são ainda matéria-prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise. (SEVERINO, 2016, p. 131, grifo do autor).

Com o intuito de analisar os impactos dessas mudanças nas leis e das modificações propostas, assim como em que medida tais definições se efetivam ou não no âmbito da prática educacional, o presente trabalho se estrutura em três capítulos, a serem descritos a seguir.

No primeiro capítulo, intitulado “Os saberes filosóficos nas licenciaturas – a relevância da filosofia na formação de professores”, o tema se desenvolve a partir de três tópicos que, por sua vez, se ocupam de apontar qual o papel desempenhado pela filosofia na universidade e como essa disciplina se encaixa nos cursos de formação docente, de modo a culminar na tentativa de uma resposta à questão geradora do capítulo, que busca, em última instância, desvelar o papel do saber filosófico na formação dos educadores.

Esta primeira sessão se constrói a partir da pesquisa bibliográfica e traça o percurso histórico da disciplina de filosofia durante a formação e consolidação das universidades no Brasil. Inclusive, evidencia que, atualmente, as disciplinas responsáveis por salvaguardar e inserir os conhecimentos filosóficos na formação docente são reduzidas e, por muitas vezes, acabam por não executar o que está previsto nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs).

Em outras palavras, uma única disciplina não consegue formar o futuro docente como propõe os PPCs, a saber, crítico, reflexivo, autônomo, entre outras características, pois, neste cenário, o saber filosófico encontra-se subjugado com relação aos demais.

O primeiro capítulo se dedica, também, a evidenciar a relevância da filosofia na formação de professores, traçando, de maneira sucinta, os caminhos percorridos por esta disciplina desde a fixação das universidades no Brasil até a atualidade e suas peculiaridades.

Já o segundo capítulo, chamado a “Análise da proposta de Reforma do Ensino Médio no Brasil e das nuances da flexibilização da disciplina filosofia”, se dedica a analisar e compreender a proposta de reforma do ensino médio proferida através da Lei nº 13415/17, apresentando, com base na pesquisa bibliográfica, as principais críticas à reforma, a relação entre a concepção de aprendizagem flexível e a flexibilização do ensino médio e como esses currículos reducionistas podem afetar a escola, além de problematizar a flexibilização do ensino de filosofia, foco da citada sessão do presente trabalho, e ressignificar a relação da filosofia com o ensino médio, a fim de apontar o quanto o distanciamento de uma disciplina com essas características da grade curricular obrigatória pode ser danoso para a formação dos jovens e adultos brasileiros.

O terceiro capítulo, sob o título “O que se aprende e ensina sobre a formação humanística – o papel da filosofia entre o ensino médio e a universidade”, possui o objetivo de unificar as duas categorias analisadas anteriormente. Para isso, relacionam-se o ensino médio e o ensino superior, de modo a alertar que os dois se redefinam e se relacionam entre si..

Nesse terceiro e último capítulo, realiza-se a análise dos documentos da proposta de flexibilização do ensino médio, para delinear como as mudanças na legislação poderiam impactar o na educação brasileira como um todo, principalmente pela disparidade entre o que prevê a reforma e o que é exigido nos exames para ingresso no ensino superior. Além de evidenciar e criticar como se desenvolveu a proposta de flexibilização do ensino médio, que poderá causar sérios danos ao sistema de ensino brasileiro, principalmente às escolas públicas. Para tal, o capítulo se apoia em uma análise documental das leis que regem tal reforma (Medida Provisória 746/16 e Lei nº 13415/17) e se ancora no diálogo com os autores da tradição para embasar esta discussão.

O presente trabalho pretende, de forma geral, desvelar os impactos e os impasses que a formação filosófica dos licenciados enfrentará com a flexibilização do ensino médio neste país, tendo como ponto de partida o lugar que o saber filosófico ocupa na formação docente, na busca por delinear as suas funções, suas possibilidades, seus objetivos, suas limitações e suas reais atuações no âmbito universitário, mais detidamente nas licenciaturas.

Esta pesquisa se desenvolve, então, no sentido de pensar o ensino de filosofia e, em última instância, pensar a filosofia filosoficamente nos possibilita elaborar uma análise mais consistente da educação e da conjuntura social que vem sendo engendrada na história brasileira.

## **Primeiro capítulo: Os saberes filosóficos nas licenciaturas – a relevância da filosofia na formação de professores**

A filosofia, ao longo do desenvolvimento da sociedade, perpassou por vários âmbitos, foi influenciada e influenciou o mundo e a construção do conhecimento. Essa área do saber se desenvolveu na e a partir das demandas humanas. Desde os seus primórdios, a filosofia se dedicou a entender, analisar, decifrar e delinear as principais indagações colocadas pelo homem e as vicissitudes de sua existência.

Ao se ocupar de áreas de saber como política, ética, moral, existência, sociedade, vida e finitude humana, entre outras, os filósofos buscam veementemente decifrar as incógnitas da vida. A partir de um método rigoroso de análise e explicação, diversos pensadores, em posse do saber e, conseqüentemente, da dúvida filosófica, se prestam a decifrar o mundo que os circunda em suas particularidades relacionadas ao ser humano.

Estes anseios possuem alguns pontos de partida e o principal deles, talvez o fundante, é a razão. Isto é, essa capacidade intrínseca ao humano e que deve ser cultivada em todo fazer deste ser. É o que distingue e especifica o homem em relação aos outros seres<sup>1</sup>. Torna-se uma capacidade indissociável deste com a ambigüidade daquilo que, ao persegui-lo, pode libertá-lo.

É a racionalidade em seus mais variados graus, traduzida em pensamento e linguagem, que pode proporcionar o desvelamento do mundo. Entretanto para que tal possibilidade se efetive, faz-se necessário o aprofundamento, ou seja, um certo aprimoramento da razão, do pensamento, para que a humanidade seja conduzida à verdade, para além das aparências. Em outras palavras, é preciso ir adiante e desvendar o mundo, nos sentidos mais estritos destas palavras, abrir os olhos para que se possa ver para além do que é mostrado.

A partir do que foi apresentado, pode-se acrescentar que a atividade racional se distingue em níveis e, como consequência, em tipos. Para propor o pensamento abstrato, é necessário se colocar além do senso comum e do que está dado sem esforço. Para que seja galgada uma efetiva racionalização que culmine num

---

<sup>1</sup> Faz-se necessário ressaltar que esta é uma visão ocidental sobre a temática e que reconhecemos a existência de outras visões e vertentes.

pensamento complexo, analítico e, em última instância, filosófico, é preciso empenho e tomada de consciência.

Inicialmente é preciso distinguir o que é informação do que é conhecimento, que costumeiramente acabam por ser confundidos ou equiparados, principalmente a partir da globalização e com os avanços tecnológicos que não possuem como objetivo principal uma informação fidedigna que conduza à verdade. A *informação* seria uma rasa apresentação sobre os fatos, apontando o que está dado, no campo da *doxa*, opinião<sup>2</sup>, referindo-se à superfície de algo, em outras palavras, se concretizando em aparência, enquanto o *conhecimento* se constitui a partir de consciência e construção, buscando a verdade dos fatos e sua profundidade, em uma busca incessante pela essência, em vistas de alcançar a sabedoria<sup>3</sup>. Aí se encontra a renovação da tensão entre essência e aparência, que se efetiva em tal dicotomia e se entrelaça de maneira indissociável.

É necessário lutar contra a estagnação do conhecimento e, para isso, torna-se fundamental que seu motor se mantenha ativado e atuante. Ou seja, para que o pensamento não se cristalize, é fundante que a dúvida, o questionamento e o problema tenham lugar e sejam incentivados, a fim de acabar com o primado da resposta sobre a questão em vistas de uma razão filosofante<sup>4</sup>, que busca a politização<sup>5</sup> do pensamento e da vida cotidiana.

---

<sup>2</sup> De acordo com o Dicionário de Filosofia de Nicola Abbagnano, este termo tem dois significados: o primeiro, mais comum e restrito, designa qualquer conhecimento (ou crença) que não inclua garantia alguma de validade; no segundo, designa genericamente qualquer asserção ou declaração, conhecimento ou crença, que inclua ou não uma garantia de validade. Este segundo significado é mais usado do que explicitamente definido. No primeiro significado, *opinião* contrapõe-se a *ciência*.

<sup>3</sup> Ainda de acordo com o dicionário acima citado, em geral, o conhecimento significa a disciplina racional das atividades humanas: o comportamento racional em todos os domínios ou virtude de determinar o que é bom e o que é mau para o homem. O conceito de sabedoria refere-se tradicionalmente à conduta racional nas atividades humanas, ou seja, à possibilidade de dirigi-las da melhor maneira. Não é o conhecimento de coisas elevadas e sublimes, afastadas da humanidade comum, o que é expresso por *sapiência*, mas o conhecimento das atividades humanas e da melhor maneira de conduzi-las.

<sup>4</sup> Entendemos 'razão filosofante' como um tipo de racionalidade embasada pelo auto questionamento, onde a dúvida sempre será cultivada. Isto é, uma racionalidade que se estabelece a partir de questões e jamais concebe algo como irrefutável.

<sup>5</sup> Segundo Rodrigo Dantas, "politização quer dizer: poder mostrar que as ações, práticas, interesses, relações, enunciados, fenômenos e acontecimentos expressam um determinado modo de produção e reprodução dos vínculos humanos; por tanto, um determinado modo de produção social da vida, um determinado modo de organização das relações de produção social da vida, um determinado modo de organização das relações de produção, das relações sociais e das atividades produtivas pelas quais a vida humana se realiza; não só uma política da verdade e da produção da "verdade", não só uma determinada organização dos mecanismos de decisão política, não só um determinado modo do

Por outro lado, diante de tais afirmações, surge a seguinte questão: qual a utilidade da filosofia<sup>6</sup>? Para Alejandro Cerletti,

Por outro lado, também se poderia apelar para uma resposta que, durante muito tempo, a filosofia mesma se deu. Aquela que assume explicitamente que ela não é “útil” (no sentido de que ela sirva para algo específico), mas que é supraútil, já que não se ocuparia das coisas particulares, mas do ser das coisas, dos princípios fundamentais ou das finalidades últimas. Nessa linha, entende-se que a utilidade é colocar-se a serviço de algo e a filosofia não seria serva de nada, mas determinaria ou julgaria, ela mesma, as próprias finalidades (CERLETTI, 2009, p. 51; 52).

Apesar da filosofia estar sempre marcada pelo estigma de um saber inútil, trata-se, na verdade, da defesa de uma sábia “inutilidade” prática, pois a “utilidade”, o sentido da filosofia, pode consistir, principalmente, em mostrar que os conhecimentos, as opiniões e as relações estabelecidas não são naturais (CERLETTI, 2009, p. 52).

A função da filosofia é colocada à prova justamente por conta do primado da resposta sobre a questão. Afinal, em contraposição ao senso comum,

toda problemática filosófica ou científica se caracteriza por ser aberta, ela pode ser transformada à medida que, em seu desenvolvimento, ela tende a gerar novos objetos, novos fenômenos, novas possibilidades de interpretação e interlocução, novos horizontes de problemas e novos campos de questionamento, capazes de abrir dimensões do real até então invisíveis, inacessíveis e/ou inexploradas, num processo aberto em que cada resposta gerada, como resultado provisório, não só nasce de uma questão como descobre novos campos de questões e novas respostas. (DANTAS, 2004, p. 141)

Seria justamente nessa abertura que o primado da resposta poderia ser substituído: a partir da colocação da pergunta em lugar privilegiado, se sobrepondo à resposta, valorizando a questão e não apenas o fim, sem considerar os meios, ou seja, em última instância, a partir da instauração do primado dialético em sua

---

exercício, da circulação e da reprodução do poder e das práticas e das relações de poder, como em tudo e por tudo isso, uma determinada vida cotidiana, uma determinada política de constituição, socialização e subjetivação dos sujeitos sociais e de todas as práticas, valores, relações e instituições em que eles se formam e são chamados para que se reconheçam e se interpelem como sujeitos”. (DANTAS, 2004, p. 141)

<sup>6</sup> Questionamento que suscita uma indagação: “Teria a filosofia deixado de ser serva da teologia para tornar-se serva da ciência?” Tal problemática não é o centro das discussões deste trabalho mas impõe sua relevância nesta temática.

essência. Pois, caso a resposta subjugue a pergunta e se coloque acima desta, o conhecimento recairá numa espécie de aquisição progressiva de uma série de técnicas e procedimentos de manuseio de verdades cristalizadas.

Apenas com a relevância da problematização é que se torna possível formar o sujeito crítico. Sendo este alguém consciente e atuante na sociedade e na comunidade que o circunda, um ser que, além de fazer parte de uma sociedade, também busque ativamente compreender e analisar tudo que o rodeia de maneira profunda e consciente, buscando sempre a verdade.

Tal formação engloba sempre autoformação, que, por sua vez, implica em transformação. Só será possível que a formação alcance essas instâncias se ela for filosófica em sua completude, daí a importância do ensino filosófico e, também, de tratar esse ensino como já sendo a própria filosofia, assim como explica Walter Omar Kohan, no artigo “Perspectivas atuais do ensino de filosofia no Brasil” (2002), ao afirmar que:

Há diversas razões que nos levam a pensar que o ensino de filosofia faz parte da própria filosofia. Uma delas é importância que, para o ensino de filosofia, tem algumas perguntas filosóficas como: “o que é a filosofia?”, “o que significa pensar?” e “para que ensinar/aprender?”. Pelo menos, parece claro que não é possível ensinar filosofia sem ensinar alguma filosofia (sem afirmar uma certa uma certa figura positiva da filosofia); também não é possível fazê-lo sem habitar certo espaço para o pensamento e sem configurar determinados sentidos para seu ensino e sua aprendizagem (KOHAN, 2002, p. 25).

Dessa forma, a filosofia, ao se configurar como experiência do pensar, está necessariamente, em sua essência, aberta ao estranho, ao outro, pois ela rejeita “os modelos, os paradigmas, as formas únicas, padronizadas. Ela significa pensar deveras, sem pontos fixos, sem não pensares. Ela afirma a experiência do problema, da pergunta, da interrogação, no pensar” (KOHAN, 2002, p. 27), sendo, por sua vez, impossível aprender a pensar sem pensar:

Propus que a filosofia, o pensar, o ensinar e o aprender estão atravessados pela categoria da experiência. Isso significa que podemos pensar sentidos significativos para o ensino de filosofia quando concebemos a própria filosofia como uma experiência do pensar que coloca ênfase na dimensão problematizável de nossa experiência (KOHAN, 2002, p. 39)

A célebre obra “*Paideia: a formação do homem grego*” se dedica a desvendar e explicar o ideal de educação do homem grego. De acordo com Werner Jaeger, a prática da educação é uma necessidade natural a qualquer povo, sendo criado um conjunto de condições especiais que se configuram para manutenção e transmissão de saberes, isto é, a educação.

A educação não pode ser uma propriedade individual, pois se funda em grupo, como resultado da consciência viva de uma comunidade humana e participa na vida e no crescimento da sociedade. Assim, a história da educação está inteiramente ligada às transformações dos valores que ocorrem no interior de cada sociedade.

A mencionada obra busca ressaltar que o início da história ocidental se dá na Grécia, tal a relevância de recolocar a *paidéia*, no seu caráter particular, que, para os gregos, é a plena ideia de cultura e, por isso, não se reduz a um aspecto incompreensível ou “exterior à vida”. A *paidéia* refletia, em sua essência, o ideal de homem para os gregos e sua peculiar concepção do lugar do indivíduo na sociedade, que os converteu em muito mais do que apenas um espelho que reflete o mundo moderno.

Os gregos colocaram o problema da individualidade no centro de seu desenvolvimento filosófico, o que nos conduziu a conhecimentos que até hoje nos são caros, como a criação abstrata da técnica, da lógica, da gramática, da retórica e do maior expoente grego: a filosofia, que está intimamente ligada à sua arte e à sua poesia, fazendo dos gregos filósofos por excelência. Foi este povo que vivenciou, pela primeira vez, a educação como um processo de construção consciente<sup>7</sup>.

Desde as primeiras notícias que temos deles, encontramos o homem no centro do pensamento. A forma humana dos seus deuses, o predomínio evidente do problema da forma humana na sua escultura e na sua pintura, o movimento consequente da filosofia desde o problema do cosmos até o problema do homem, que culmina em Sócrates, Platão e Aristóteles; a sua poesia, cujo tema inesgotável desde Homero até os últimos séculos é o homem e o seu duro destino no sentido pleno da palavra; e, finalmente, o Estado grego, cuja essência só pode ser compreendida sob o ponto de vista da formação do homem e da sua vida inteira. (JAEGER, 1997, p. 14)

---

<sup>7</sup> “A palavra alemã *Bildung* (formação, configuração) é a que designa do modo mais intuitivo a essência da educação no sentido grego e platônico”. (JAEGER, 1997, p. 13)

Sendo assim, o povo grego, frente aos povos orientais, se destaca por sua descoberta do Homem que não é a do *eu* subjetivo, mas a da consciência da essência humana e das leis gerais que a regem, ultrapassando o individualismo e definindo-se como humanismo, o que possibilitou fixar uma educação do Homem de acordo com a verdadeira forma humana, a *paideia*, que ergue o homem como ideia e, em última instância, atualiza que a “essência da educação consiste na modelagem dos indivíduos pela norma da comunidade” (JAEGER, 1997, p. 15).

Este Homem se revela, nas obras dos filósofos gregos como sendo essencialmente um homem político que é representado, de maneira mais fidedigna, pelos poetas, músicos, filósofos, retóricos e os oradores, pelos homens do Estado. É impossível, neste ponto, delinear o processo de formação dos gregos se não for a partir do ideal de Homem que fixaram e que tornaram evidente em sua literatura.

## **1. O lugar da disciplina filosofia nos cursos de formação docente**

Para esclarecermos o lugar da filosofia, enquanto disciplina, na formação de educadores especificamente, faz-se necessário discorrer brevemente acerca do percurso histórico da filosofia no âmbito universitário. Para expor esses fatos utilizaremos a obra de Christophe Charle e Jacques Verger, “História das Universidades” (1996), e o estudo do autor José Carlos Souza Araujo, intitulado “A Filosofia no Currículo Universitário: para uma genealogia de Platão a Kant”<sup>8</sup>.

As universidades, no sentido mais estrito do termo, surgem na Europa Ocidental no início do século XIII e, apesar das dificuldades em determinar precisamente a data de origem destas, considera-se as de Bolonha, Paris e Oxford como as primeiras universidades a surgirem e se desenvolverem aos moldes ocidentais daquilo que se postulou por universidade.

---

<sup>8</sup>Este texto faz parte da pesquisa desenvolvida na UFG: “Contribuições do saber filosófico para o conceito de formação: uma análise das licenciaturas da UFG no período de 2008-2012”, que originou a coletânea: O lugar da Filosofia na licenciatura: reflexão e debate, oriundos de um simpósio com o mesmo nome, realizado entre os dias 6 e 7 de julho de 2016 na Universidade Federal de Goiás – UFG.

O aparecimento destas primeiras universidades<sup>9</sup> não se deu como simples consequência de um crescimento que visava subsumir estruturas tradicionais. Como ponto de partida, houve uma reclassificação que, por sua vez, não se referia a um modelo único de universidade. Porém, apesar dessa multiplicidade e das diferenças entre elas, o que lhes era comum se destacava. A semelhança mais evidente foi a paulatina mudança, que ocorreu na passagem da era medieval para o mundo moderno, no controle e no poder destes âmbitos – que passavam das mãos eclesiásticas para o domínio dos mestres –, com vistas à tão desejada autonomia universitária, almejada pela comunidade acadêmica.

Com tais características, foi na cidade de Bolonha, na Itália, que se instaurou a primeira universidade que possuiu, de fato, os atributos necessários para caracterizá-la como uma instituição de ensino superior, isto é, uma certa comunidade de alunos e professores que possuem, por sua vez, deveres e direitos. Em outras palavras, foi uma criação originalmente medieval que se estendeu inicialmente ao mundo ocidental e depois a todo resto. Sendo composta pela Faculdade de Artes, chamada de Faculdade Inferior, que posteriormente também seria denominada de Filosofia, Letras, Artes, Artes e Ciências, e Humanidades<sup>10</sup>, e pelas Faculdades de Direito, Medicina e Teologia, conhecidas como Faculdades Superiores.

As universidades foram evoluindo no decorrer da história, até se configurarem com base em ideais modernos, quer dizer de inspiração iluminista, que apregoavam a indissociabilidade entre ensino e pesquisa, fazendo crescer e ampliando os cursos com disciplinas que iriam abranger, principalmente, a ciência, o que culminou na universidade que se tem acesso atualmente não só na Europa como no mundo todo. Sendo assim,

(...) a universidade se construiu e se realizou pelo paulatino desenvolvimento e pela transmissão do patrimônio filosófico, científico e tecnológico, pelo desenvolvimento dos métodos e

---

<sup>9</sup> Antes do ensino universitário haviam estudos correspondentes ao ensino secundário, executados através do *Trivium* e do *Quadrivium*. O *Trivium* se constituía embasado em textos literários e três disciplinas direcionadas à formação da mente – Lógica (Dialética), Retórica e Gramática - isto é, as artes da palavra e do signo. Já o *Quadrivium*, como o nome sugere, se organizava em quatro ramos – Astronomia, Música, Geometria e Aritmética – ou seja, ocupavam-se das artes dos números e das coisas.

<sup>10</sup> Neste ramo encontra-se a Filosofia como componente curricular.

técnicas destinados à pesquisa e à sua socialização, em suma pela constituição das tradições intelectuais e humanísticas, por seu progresso e expansão, bem como pela sua disseminação. (ARAUJO, 2016, p. 31)

Com o desenvolvimento da Universidade e da humanidade concomitantemente, os saberes materializados em forma de disciplinas foram aprimorados, reformulados e refutados a partir dos conhecimentos elaborados na Antiguidade e que foram sendo retomados inicialmente pelos padres da Igreja e, posteriormente, pelos autores do século XII e seus consecutivos.

Dessa forma, a lista das disciplinas fixadas no século XIII foi sendo reavaliada até surgir, no século XIV, a ideia de que toda universidade deveria ter “quatro faculdades” tradicionais – Artes, Medicina, Direito e Teologia. Por outro lado, na prática, o que foi feito nem sempre se dedicou a cumprir esse ideal e se limitava, na maioria das vezes, a uma ou duas destas faculdades, deixando este ideal apenas no papel. Apesar disto, esta prescrição serviu de norte para o aperfeiçoamento das instituições.

Dentro de cada universidade os conhecimentos se desenvolveram e se subdividiram internamente, constituindo ‘pequenas’ gamas de saberes dentro de cada um deles, com base em suas especificidades e relações.

Tendo a Teologia, especificamente, como parâmetro, torna-se infundado não mencionar sua estreita relação com a filosofia, pois essas duas áreas, principalmente no início destas instituições, sempre estiveram de braços dados, porém separando-se, verdadeiramente, muitas décadas depois, a partir do século XIX e da ruptura cada vez mais nítida com a herança universitária antiga.

Como menciona Araújo (2017), faz-se necessário retornar a Platão e Aristóteles para compreender como a filosofia se desenvolveu na cultura ocidental e, conseqüentemente, na universidade. Platão, levando em conta as especificidades dos indivíduos, coloca o conhecimento filosófico hierarquicamente no topo ao enumerar três espécies de homens em sua obra *A República* – o filósofo, o ambicioso e o interesseiro. Apenas o filósofo, o amigo do saber, seria capaz de desfrutar o prazer da reflexão atrelada ao raciocínio, além de muitas outras características exclusivas deste tipo de homem. Em Aristóteles, verifica-se um

veemente elogio ao sábio e o poder deste ao desfrutar da sabedoria, expresso em sua obra *Metafísica*. Com relação ao curso de filosofia, na baixa idade média, ele consistia no estudo de quatro ciências – lógica, ética, metafísica e física – exploradas a partir das obras de Aristóteles. Já no século XVI, no fim do Renascimento, Aristóteles e Platão saem do foco e a duração dos cursos entra em discussão.

A partir da metade do século XX, as camadas sociais influenciadas pela Europa de forma direta ou indireta aderem ao ensino superior e este se torna uma instituição central no momento de inovação científica, social e até política. E, pelos mesmos motivos, também se dissemina no Brasil, quando são criadas as universidades no Rio de Janeiro e em São Paulo, com professores europeus, principalmente franceses, por volta de 1930.

Como é possível perceber, a filosofia ocupou vários espaços na universidade e respondeu de várias formas qual seria o seu lugar, fundada em concepções distintas acerca do currículo e da formulação da instituição. Em outras palavras,

(...) através desses diferentes encaminhamentos em torno da natureza filosófica, considere-se que encontra-se a filosofia inserida em currículos universitários, assentada numa perspectiva de busca pela totalidade, pela universalidade, pela radicalidade, pela problematização, pela indagação, pela persistência em vista de sua identidade buscada, também atualmente, no interior das especializações cada vez mais presentes do desenvolvimento científico contemporâneo.

A filosofia como que incomoda pelas problematizações específicas que revela em torno do conhecimento, do belo, da política, da Educação, da história, da religião, da ética, da antropologia etc. E é nessa direção, que se manifesta como educativa do ponto de vista intelectual, moral, físico, político, religioso etc. (ARAUJO, 2016, p.54)

A concessão de diplomas está inteiramente ligada ao ensino superior desde suas origens, com ênfase na profissionalização. A universidade se reduz, então, a um espaço de profissionalização dos alunos e de preparação para o mercado de trabalho – o mundo da produção e dos serviços (COELHO, 2006, p. 44).

A preocupação da universidade voltada a formar funcionários para o Estado, para o mundo da prática e das operações técnicas em nada contribui para superar a ordem posta. Assim,

(...) privilegiar a profissionalização dos alunos no ensino superior é aceitar os objetivos dos organismos internacionais na área da educação, estreitamente vinculados aos objetivos do mundo da produção e do mercados; em especial, assumir a lógica da competitividade, a ênfase no mundo do trabalho, nas questões imediatas e úteis, no aprender a fazer, a operar a *natureza* e a *sociedade*, distorcidas e empobrecidas, negadas em seu próprio ser, em sua identidade, reduzidas a *meio ambiente* e *comunidade*, respectivamente (COÊLHO, 2006, p. 45).

Todo esse processo de encaixe da universidade ao mercado culmina no “estreitamento de horizontes culturais, [n]a banalização do saber e da existência humana, [na] adequação aos valores e às proativas do mundo dos negócios” (COÊLHO, 2006, p. 47). Com base nisso, faz-se necessário recolocar as universidades em outras perspectivas que não a do eixo do mercado, que, por sua vez, subestima a capacidade do ser humano de pensar e compreender a realidade para que haja possibilidade de transformação social.

Apesar dos discursos de autonomia e cidadania que permeiam a formação, principalmente nas licenciaturas, o que é de fato valorizado é a correspondência com a vida do trabalho, que mantém a ordem social e reposiciona o predomínio da repetição, dos resultados e da produtividade, o que compromete a dimensão intelectual e autônoma da formação humana. É preciso estar atento aos discursos da mídia, do governo, das empresas e de outros que veem a salvação da educação na tecnologia ou em qualquer coisa que os favoreça, pois a “salvação” da educação é e está nela mesma.

Ao contrário dessa visão e da ingenuidade salvacionista, o que importa é formar os estudantes para e no cultivo da dúvida, do trabalho verdadeiramente intelectual, dos métodos de investigação e de interrogação do saber; para e no cultivo do pensamento, dos conceitos, dos argumentos, das demonstrações e ensinando-os a levantarem questões fundamentais como o *que é* a natureza, o homem, a sociedade, a cultura, a educação, o saber, a escola, a universidade, a formação, a formação de professores, o ensino, a pesquisa, a autonomia, a liberdade, a justiça e a democracia. Aliás, cada vez mais parece inusitado, sem sentido, razão de ser e sem necessidade preocupar-se com a formação humana, a formação intelectual dos alunos, o cultivo do pensamento, a leitura dos autores e textos clássicos, o sentido dos temas, os conceitos, as articulações lógico-conceituais, os argumentos, os métodos – sem reduzi-los a técnicas operacionais –, a historicidade do saber, as epistemologias. Na formação de professores, em particular, essas questões têm um

significado e uma importância fundamental que precisam ser reconhecidos (COÊLHO, 2006, p. 50).

A graduação não pode resumir-se a transmitir conhecimentos prontos que tenham como objetivo adestrar pessoas para o mundo do trabalho, pelo contrário, deve visar à formação do homem em sua integralidade e a formar o ser humano no sentido grego do termo. Faz-se necessário formar educadores que interroguem o mundo em todas as suas instâncias e que se sobressaiam da banalidade da realidade imposta de modo a contribuir para elevação de seus educandos ao mundo da cultura, que conduzirá à autonomia e à transformação, o que será possível apenas a partir de uma formação rigorosa, que toma como base a atitude permanente de crítica.

Mais do que instrumentalizar os professores, as licenciaturas devem contribuir para a superação do empirismo, do positivismo, do cientificismo, do psicologismo, do didaticismo e do primado do imediato, da prática, da técnica, do mundo da imagem, da mídia, abrindo-se a uma sólida formação teórica nas humanidades e nas chamadas áreas de conteúdo, sem o que o fazer pedagógico dificilmente escapará da acomodação aos interesses, às necessidades e às carências de tudo que é particular, circunscrevendo a educação, realidade ampla, significativa e rica, aos limites estreitos e pobres do senso comum, do sensível e da prática. A reflexão, a crítica e o pensamento são inseparáveis de uma transformação lúcida e conseqüentemente da realidade (COÊLHO, 2006, p. 52).

É preciso tomar como meta de formação a humanização dos sujeitos, isto é, criar condições para que se possa superar o animal que há no homem, sendo este o grande papel da escola, da universidade e da educação de modo geral – se efetivar para que todos possam cultivar sua humanidade, trazendo a reflexão crítica como capacidade central em tal processo de autonomia. Ir além do âmbito das necessidades, do imediato, e se dedicar ao profundo, assumindo os riscos que tudo isso envolve, pois se sabe que, de modo geral, a docência é vista, na maioria das vezes, como uma intervenção técnica que se efetiva em produtividade e resultados, privilegiando a dimensão prática da formação, entretanto,

O que realmente forma é retomar o pensamento do outro como ponto de partida e matéria-prima para a criação de conceitos e argumentos e a construção do nosso pensamento; é o permanente cultivo da reflexão que interroga a natureza e a existência humana em todas as suas dimensões, o real e o imaginário, as ideias e a *práxis*: é a

preocupação de dar continuidade, nas aulas e no trabalho discente e discente em geral, à reflexão presente nos textos, bem como o convívio com as obras de cultura, o aprender a pensar e a cultivar o pensamento, a imaginação e a sensibilidade (COÊLHO, 2006, p. 59-60).

Com base nisso, tem-se que:

a construção de uma *outra* escola, verdadeiramente formadora de seres humanos, de sujeitos da cultura, do saber, do pensamento, dos sentimentos e da ação, exige um professor que seja mais do que um especialista em educação e no ensino de uma ou mais disciplinas, um tecnocrata do saber, habilitado nesta ou naquela especialidade é possuidor de alguma perícia técnica, alguém que transmite aos alunos verdades acabadas e socializa conhecimentos sistematizados. Enfim, exige um professor que a cada momento se faça trabalhador intelectual, alguém que pensa, compreende e trabalha para transformar a sociedade, a cultura, a educação, a escola, a universidade, a formação, o ensino e a aprendizagem; alguém que trabalha, não com saberes mortos, acabados e prontos, a serem aceitos e consumidos, mas com saberes vivos, instigantes da inteligência, da imaginação e da sensibilidade de docentes e discentes. Mestre e sábio é quem interroga, pensa, questiona as concepções e as práticas, próprias e dos outros e, vigilante e crítico, trabalha para inserir os humanos no mundo da autonomia, da liberdade, da dúvida, da crítica e do rigor próprios do trabalho intelectual, da reflexão, do pensamento, mundo esse inseparável da ação. É quem, com rigor, crítica, paixão e tranquilidade, busca incansavelmente o saber, convive com os mestres da humanidade, os grandes homens que nas diversas áreas e atividades engrandeceram e continuam a engrandecer o gênero humano. E por isso, aqueles que assim agem, caminham nesse sentido e gozam dessa convivência têm condições e autoridade para ensinar (COÊLHO, 2006, p.60).

### **1.1 O papel da universidade e a filosofia**

Em sua obra “O valor de educar”, Fernando Savater suscita o seguinte questionamento: “o que aconteceu nos anos que separam a escola das faculdades para que perdessem a prazerosa vontade de indagar?” (SAVATER, 1998, p. 163).

Este questionamento simples, de cunho filosófico e de extrema importância precisa ser feito para que haja o engajamento em compreender o porquê de uma capacidade inerente ao ser humano, tão exacerbada na infância, como a de

questionar, acabe sendo perdida ou tratada como menor no período de formação superior.

As “verdades” se cristalizam e atingem tal nível que se encontram em posição de verdade absoluta e irrefutável. Entretanto, a universidade enquanto instituição que visa à transmissão de saberes também atua na produção e na renovação de conhecimentos a partir da instância básica de questionar sobre o que está posto e fixado. Ou seja, apesar das funções de carregar, resguardar e disseminar o conhecimento historicamente construído, as instituições também têm como responsabilidade revogar, transformar e produzir conhecimento por meio de suas microestruturas. Nesse sentido, a tríade basilar ensino, pesquisa e extensão se efetiva, justamente, ao promover a possibilidade de descontentamento e superação da estagnação do mero reproduzir.

Resguardar o conhecimento historicamente produzido é função da universidade desde o seu surgimento até os dias atuais. Mas a modernização e os avanços de modo geral suscitaram mudanças no âmbito universitário e vislumbraram além da transmissão, a produção de conhecimento e, especificamente, de ciência.

Tudo isso só foi possível a partir do descontentamento, da inquietação e da indagação acerca das questões da vida humana. Toda evolução surge a partir da dúvida e do questionamento que essa gera. Deste modo, faz-se necessário que, para além de assegurar a transmissão de conhecimento historicamente acumulado, a universidade resguarde o lugar da dúvida como condição *sine qua non* para seu contínuo desenvolvimento. Pois como é anunciado na obra “História da Universidade” (CHARLE; VERGER, 1996), desde sua origem, a universidade sempre está à espera de uma nova reforma.

No decorrer da implementação das universidades ao redor do mundo, também ocorreram, conseqüentemente, implementações no interior destas instituições, com ênfase nas regras, na comunidade acadêmica, nos objetivos e, principalmente, no currículo. A filosofia como disciplina se inseriu no contexto universitário e passou por modificações e adaptações junto com ele. Com base nisso, essa disciplina exerceu suas contribuições neste cenário que se comporta, também, como um microcosmo da sociedade em geral. E, por sua vez, reflete e

produz demandas sociais. Tendo em vista suas especificidades, é evidente que a filosofia contribuiu para a construção de conhecimento e para o desenvolvimento da humanidade de várias maneiras e a partir de vários preceitos.

A estrutura basilar da universidade deve prever que se educa para a humanidade/humanização e esta dimensão não pode ser perdida. Busca-se por nortear o fazer universitário efetivamente, por excelência, nas disciplinas de cunho humanístico, mais precisamente na maioria dos casos, na filosofia e, conseqüentemente, no fazer filosófico, que, em suas especificidades, vislumbra a formação humana a partir do desenvolvimento do pensamento crítico como algo primário. Um pensamento que seja, portanto, crítico, que tenha rigor e seja fundante. Afinal, estabelecendo uma relação com a atualidade: conhecimento (crítico) não se aprende no *Google* e informação, que é diversa e majoritariamente desprezível, pertence ao universo opinativo, não devendo ser confundida com conhecimento em sua profundidade, inerente ao seu próprio conceito.

O pensamento crítico surge, assim, a partir de alguns parâmetros, sendo a reflexão e a autorreflexão os principais deles. Em outras palavras, a criticidade é oriunda de uma reflexão que se pretende crítica, radical e filosófica (fundante), deve ater-se a conceitos e não a opiniões, se dispor a radicalizar para encontrar a verdade e se dedicar aos fundamentos para ir além da superfície dos problemas, pautada em uma postura questionadora com relação à realidade, não se contentando, assim, com o que está dado.

Em outras palavras,

Não nascemos seres pensantes, mas nascemos sempre em uma comunidade. O pensamento é algo que aprendemos, algo que nos atravessa quando certos arranjos afetivos se formam. Estando sempre expostos a afetos passivadores, e encontros que nos distanciam de nossas potências, o árduo aprendizado ético-afetivo que em parte vivenciamos em solidão encontra auxílio na educação. Se a vida em sociedade faz possível a formação da razão, a educação como poder público opera intensificando esse processo. Assim, em um primeiro sentido, a educação pode ser entendida como organizadora de encontros alegres que nos preparam para o uso do pensar. Interessa ao todo político que o pensamento seja exercido porque dele também depende a estabilidade de suas relações. Com efeito, uma totalidade irracional é tão absurda quanto um todo que faça uso pleno do pensamento. O corpo sociopolítico não pode

manter-se a não ser que tenda a funcionamentos que tenham ao menos a aparência de razão.

A alegria ou o aumento da potência que as intervenções educativas podem vir a fomentar se define, contudo, como alegrias passivas, geradas no exterior. Estas não se confundem com a alegria ativa que corresponde ao pensar que nasce dos próprios esforços de uma pessoa. (MERÇON, 2009, p. 124)

A possibilidade de pensamento é inerente ao ser humano e lhe compõe como potência, sendo passível de efetivação ou estagnação no decorrer da vida. A educação ocupa, justamente, a função de despertar e aprimorar a formação racional, isto é, serve para aprofundar o uso da razão com bases fixas no esforço pessoal. Encontra-se aqui o grande lugar da filosofia: na educação (formal e informal), na formação (crítica) e na autoformação (transformação) dos sujeitos.

Formar o sujeito crítico é o objetivo do ensino filosófico, é a isto que a filosofia e suas disciplinas servem, aqui está sua especificidade, para além de sua utilidade. Pois, apesar de concretizar sua inutilidade prática, efetiva-se na sua utilidade teórica, racional. É, especificamente, por serem eminentemente teóricas que as disciplinas filosóficas e os saberes filosóficos de modo geral são negligenciados nos cursos de formação em seus mais diversos níveis. O descaso com a teoria se faz presente e o fato de essas disciplinas não serem algo aplicável, que não se aprende fazendo, torna essas disciplinas aos olhos daqueles que permanecem no senso comum como sendo menos formativa. Entretanto, nessa perspectiva, perde-se a dimensão de que só há formação, em seu sentido mais profundo, se esta for eminentemente teórica. Além disso, toda prática humana é carregada de teoria sendo, então, a cisão entre estas duas instâncias, teoria e prática, algo infundado.

Levando em conta suas contribuições,

A Filosofia parece ser um campo destinado a estar cercado permanentemente por uma aura toda particular: ao mesmo tempo em que é vista como um domínio do conhecimento no qual somente uns poucos iluminados podem aventurar-se, também é tomada pelo rótulo do descartável, como mera perfumaria (OLIVEIRA, 2004, p. 44).

Por conta desta conjuntura, o território filosófico nem sempre foi consensual. Pelo contrário, o que se estabelece é uma busca, inclusive interna, por definições, condições de efetivação ou de trabalho e valorização. Pois, apesar de suas especificidades e das contradições instauradas nele, o campo filosófico se configura e reconfigura, orientando-se a partir de questionamentos à humanidade.

## **1.2O papel do saber filosófico na formação dos educadores**

Para analisar como a filosofia se apresenta nos cursos de formação de professores na atualidade, tomaremos como base o artigo “Concepção de formação docente à luz dos projetos pedagógicos de cursos das licenciaturas da UFG”, dos autores Almiro Schulz, Amone Inácia Alves e Rita Márcia Magalhães Furtado, que se dedicaram a investigar os dados levantados na pesquisa intitulada: “Contribuições do saber filosófico para o conceito de formação: uma análise das licenciaturas da UFG no período de 2008-2012”. A principal fonte utilizada nesta pesquisa para verificar como a filosofia está posta e como é vista a sua contribuição na formação são os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) de licenciaturas da UFG.

Como os autores apontam, os PPCs se dispõem a abordar certa perspectiva de formação que engloba, de modo geral, as pretensões da comunidade acadêmica, isto é, dos professores e dos alunos, sobre dado curso, além de apresentar, de forma implícita, as concepções de universidade que cada documento defende. Nestes escritos, também há dados que possibilitam compreender como o conhecimento filosófico é ministrado para os futuros docentes e qual o propósito por trás desta disciplina e de outras trabalhadas durante os cursos.

No trabalho supracitado, foram analisados vários PPCs, de vários cursos, buscando refletir acerca das semelhanças e diferenças com relação ao saber filosófico e evidenciando a noção conceitual por trás de cada um deles. Verificou-se, com isso, que, apesar de cada curso possuir seu próprio PPC, no que se refere aos saberes filosóficos, se apresentam de formas consideravelmente similares, diferenciando-se com relação aos objetivos e conteúdos de cada curso, apenas,

pois, em suas partes específicas. Este estudo confirma que, no tocante aos aspectos do saber filosófico, não são apresentadas distinções significativas<sup>11</sup>.

Sabe-se que o PPC, como materialização do planejamento curricular, pode estar construído sobre duas concepções básicas de currículo: numa perspectiva linear, da eficiência ou numa visão de processo, isto é, 1) o currículo como eficiência e linear – Nele, pode-se destacar três pontos, tais como: a) Toma como questão central os erros, ou seja, o currículo centra-se nos erros, ou no déficit de desempenho (...), onde o conceito de notas é o artifício para mensurar o déficit de desempenho; b) toma como visão de mundo o positivismo científico, segundo o qual as humanidades podem ser analisadas e tratadas com base em leis fixas dentro de uma visão linear de história; c) tem como subjacente uma visão dicotômica, a teoria separada da prática, onde é possível planejar e controlar os resultados esperados e onde a prática se ajusta ao planejamento teórico pré-estabelecido. Nessa perspectiva o currículo é constituído e estabelecido antecipadamente à prática, à sua efetivação. 2) O currículo como processo – Nele se pode destacar também três aspectos: a) Senso de movimento, de mudanças, sem leis fixas da realidade social; b) não separa o processo do produto, nem fins e meios. É um processo interativo. Não é um pacote, mas é dialógico e transformativo; c) não separa teoria e prática (...). Nessa perspectiva o currículo não é estabelecido antecipadamente à ação. (SCHULZ; ALVES; FURTADO, 2016, p. 126)

Com relação aos PPCs analisados na mencionada pesquisa, constatou-se uma visão majoritariamente de processo acerca do currículo. A seu turno, essa perspectiva indica que o futuro docente deve ser crítico, reflexivo, autônomo, ético, competente, dentre outros atributos. O que direciona a formação docente não só para fins mercadológicos mas para uma visão, uma ação pedagógica, mais ampla e humana. Palavras-chave tais como: formação, emancipação, formação humana integral e crítica, estão presentes em todos os PPCs analisados. Entretanto, na licenciatura de filosofia, estas aparecem com mais força, o que não se esperava diferente. Estes termos se apresentam nos PPCs de forma similar e designam basicamente os mesmos conceitos, tal como se segue.

Por formação e reflexão crítica compreende-se a necessidade de proporcionar aos estudantes uma formação profissional para agir e pensar de forma crítica. A pesquisa expressa a preocupação presente no objeto de estudo mencionado, de uma formação que se coloque além da informação, isto é, em que os projetos enfatizem que se pretende uma formação mais formativa, por mais

---

<sup>11</sup> No estudo supracitado, foram analisados: objetivos gerais, objetivos específicos, princípios norteadores, expectativas da formação, perfil do egresso, carga horária e disciplinas que visam formação docente.

redundante que se coloque, e menos informativa, como muitas vezes acaba reduzida. Tudo isso, sem abrir mão da formação humanista, autônoma e emancipadora por excelência, recolocando a importância da instrução e constituição de indivíduos capazes de transformar a realidade social a partir de ideais emancipadoras. Há, ainda, a formação ética, que deve, em si, despir-se de uma mera formação moralista e ater-se a formar para o exercício da moral, que, por sua vez, se relaciona com todas as questões anteriores<sup>12</sup>.

Retomando o objetivo inicial deste trabalho e do estudo acima relatado, que é, sobretudo, verificar o lugar dado ao saber filosófico e às humanidades, constatou-se que essa formação almejada nos PPCs poderia ser atingida por meio dos conteúdos disciplinares da área de humanas. Por outro lado, o que se apresentou foi que a única disciplina na graduação com maior especificidade é a de Fundamentos Filosóficos e Sócio-Históricos da Educação, que se torna, porém, limitada e não possibilita sozinha a efetivação dessa formação idealizada nos documentos.

A questão é que uma disciplina, por si só, não dará conta do que é idealizado para a formação pretendida. No entanto, considera-se que o saber filosófico deveria ocupar um lugar de destaque em todos os níveis de formação universitária, e em especial, para a formação dos futuros docentes. (SCHULZ; ALVES; FURTADO, 2016, p. 140)

É necessário esclarecer que, apesar deste estudo<sup>13</sup> aqui apresentado basear-se nos PPCs da Universidade Federal de Goiás, compreende-se que, em se considerando a particularidade da pesquisa, ao pretender apontar com clareza a presença ou a ausência do saber filosófico nos cursos de formação docente, as experiências vividas nesta universidade e percebidas pelos pesquisadores remontam ao que é vivenciado nos cursos de licenciatura nas universidades brasileiras em geral.

Apesar de uma disciplina quase solitária no emaranhado de outras demandas não ser suficiente para concretizar o ideal de formação humana e humanizada dos

---

<sup>12</sup> Ao se procurar verificar quais as formas indicadas nos PPCs para que propósito seja alcançado, faz-se referência à resolução 631/03, que discorre sobre os estágios e as quatro disciplinas obrigatórias estabelecidas pela resolução CEPEC 631/03, que regulamente a formação de professores na UFG, que são os estágios e as quatro disciplinas, e são estas: Fundamentos Filosóficos e Sócio-Históricos da Educação, Psicologia da Educação 1, Psicologia da Educação 2 e Políticas Educacionais no Brasil (PPC, p. 3), às quais estão relacionadas na grade curricular, com sua carga horária, ementas e bibliografia. (SCHULZ; ALVES; FURTADO, 2016, p. 137 e 138)

<sup>13</sup> Dos autores citados sobre os PPCs

docentes, compreende-se, concomitantemente, que o saber filosófico contido nas disciplinas é que se ocupa e se preocupa de fato em problematizar o mundo e suas vicissitudes com a finalidade de formar o sujeito crítico. Como está presente na visão de Fávero (2002), a filosofia se ocupa dos aspectos problemáticos de todas as disciplinas, sendo ela, neste caso, capaz de ajudar a pensar, pois torna as habilidades de raciocínio, investigação e formação de conceitos algo mais forte e consistente.

Tais peculiaridades das disciplinas filosóficas possuem vários desafios. Novamente, Fávero (2002), no texto Ensino de filosofia dos desafios para o século XXI, faz um alerta, resumindo esses desafios em quatro instâncias. A primeira diz respeito à tarefa da filosofia de recuperar a dimensão humanística da sociedade. A segunda se coloca em relação à necessidade de retomar as “rédeas”<sup>14</sup> da discussão ética por vias da filosofia. Um terceiro ponto seria o dever da filosofia de “assumir a vanguarda na definição axiológica para o próximo século. Essa temática teve uma função significativa no século XIX. Entretanto, a todo momento, a filosofia tem desempenhado a função de apontar a valoração das coisas” (FÁVERO, 2002, p. 109). Por fim, como norteador dos pontos as anteriores, o quarto desafio é a necessidade de a filosofia assumir uma função emancipatória (FÁVERO, 2002, p. 109-110).

Como se vê, a partir da elucidação acima, o fardo que a filosofia carrega consigo não é leve e estes desafios se dão devido às suas características essenciais. As disciplinas de cunho filosófico realmente são responsáveis e capacitadas a formarem o humano, tendo como objetivo a emancipação do sujeito a partir de uma formação humanística e humanizada.

Como vislumbra Fávero (2002), ao afirmar-se que é necessário e desafiador retomar a dimensão humanística da sociedade, supõe-se de antemão que tal dimensão foi perdida. Em linhas gerais, esta dimensão deveria ser almejada e buscada por todos e em todas as instâncias. Em último grau, ser humano<sup>15</sup> é o que há de essência no homem e, apesar da redundância desta afirmação, o que se vê é

---

<sup>14</sup> Termo utilizado pelo autor Altair Alberto Fávero afim de evidenciar de maneira impactante a importância da retomada das discussões éticas no campo da filosofia.

<sup>15</sup> Este termo aqui utilizado não como a denominação mais geral do homem mas da atualização e da capacidade humana de humanizar-se. Isto é, a utilização do termo ‘ser’ como verbo em seu mais elevado sentido.

o distanciamento a passos largos do homem desta condição que o constitui por excelência. Recolocando constantemente, *ad infinitum*, a importância da filosofia na busca pela humanização do ser humano. Ou seja, impõe-se que a capacidade cíclica da filosofia seja retomada para que esta condição não se perca. De certo modo, a filosofia vem exercendo a função de impedir a desumanização dos sujeitos. Sendo, então, a referida disciplina a responsável por efetivar tais características do saber filosófico na formação docente, apresentando-se como necessária para que o processo formativo seja mais humano e emancipatório.

Toda filosofia, em sua essência, obriga que as coisas sejam vistas de cima para que este olhar possa dar conta de abranger do passado até o presente e proporcionar, talvez, auroras do futuro (SAVATER, 1998), na relação com a educação, deve-se buscar sempre instigar sem hipnotizar, para que as funções e relações de construção de saber crítico possam continuar acontecendo, evitando a estagnação ou a mera reprodução, desviando-se da unilateralidade intelectual.

Nesse sentido, o processo de ensino nunca é uma simples transmissão de conhecimentos objetivos, pois sempre está atrelado a um ideal de vida que se atualiza a partir de um projeto de sociedade. Sendo impossível se pretender neutra, tendo em vista que a educação se transmite porque quer conservar e valorizar certos conhecimentos, certas habilidades e ideais. Apesar disso, aprender não é imitar. Buscando seu ideal máximo de universalização e, do mesmo modo, de volta às raízes, a educação se efetiva ao se encarregar de humanizar o sujeito a partir da dialética entre o conhecimento acumulado e a abertura para o estranhamento.

Pode-se, pois, compreender que:

O educador é então, aquele que educa o educando o que será educado. E o educando? Não educa o educador? Nessa perspectiva, a autonomia está longe de ser contemplada. O próprio Adorno indica duas dimensões da educação: o momento adaptativo e o momento de resistência. Ocorre, porém, que tal momento adaptativos já predomina na sociedade. Então, pelo menos na escola, precisamos ter um lugar de destaque para a resistência. Enfatizar essa dimensão significa abrir aos alunos espaços formativos de qualidade, estimulando neles a autonomia e a capacidade de fazer experiências intelectuais que caminhem em uma direção contrária à da produção e do não pensamento. Tarefa difícil essa em uma sociedade que estimula o pensamento estereotipado e que se rege pela lógica instrumental, limitando quase que totalmente o espaço a crítica e a criação (OLIVEIRA, 2009, p. 47)

Ao se apropriar de tais tensões, a educação e a filosofia se entrelaçam, tornando-se imprescindíveis no contexto da formação de educadores e, assim como na origem das universidades, a filosofia e a teologia apareciam como indissociáveis, o que se notou foi que filosofia e a educação se interpenetram e se constituem simultaneamente em uma relação peculiar.

Não é possível separar filosofia e educação. E, se educação é necessidade óbvia, também óbvia se torna a necessidade da filosofia, que dela não pode se desprender, pois ambas se perguntam pelo ser humano. A educação pelo homem a ser “formado” e isso depende de uma interpretação do homem que a filosofia oferece, devendo servir-se das contribuições dos demais estudos sobre o ser humano. As interpretações valem-se das explicações, mas o que querem produzir é compreensão. Sem uma interpretação assim, não há educação: sem filosofia não há sentido, direção, para a educação. E nem para a vida. Ainda que tal direção não seja clara, há sempre alguma. É necessário saber qual. É necessário avaliá-la. É necessário definir-se por uma. É preferível, é mais digno, construí-la ou participar de sua construção. Mas para participar, é preciso saber fazer: por isso, a necessidade de todos sabermos fazer filosofia. Todos, e não só alguns! (LORIERI, 2009, p. 194)

Figurando entre as disciplinas obrigatórias nos cursos de formação de professores, a filosofia engendra novos caminhos a partir de sua atuação na formação de licenciados na atualidade. Buscando, principalmente, apontar para dimensões de que o professor está e deve ser preparado para tal, muito além da formação técnica. Ademais, apesar do reconhecimento do valor da técnica, a formação não deve se restringir a ela, uma vez que se configura, em seu mais alto grau, em participar da constituição de sujeitos, com objetivo ainda maior de formá-los críticos. Ou seja, sujeitos que estejam inteirados do mundo em que vivem, da sua própria realidade e da realidade dos educandos, tomando como base as colaborações da reflexão filosófica para o enfrentamento da realidade tal como ela se apresenta. Sendo, em outras palavras, a função principal da filosofia neste âmbito desenvolver, reflexiva e criticamente, os educadores, visando a uma ação pedagógica mais coerente, consciente e humana, tendo como máxima a possibilidade de educar para a liberdade e ser livre para libertar. Podendo inclusive seguir alguns passos, como sugere Jayme Paviani (2002), na investigação dos atos de ensinar e de aprender, seguir as especificidades do ensino de filosofia, analisar a situação de aprendizagem e os sujeitos, entrelaçar o contexto e os textos, buscar

por uma pedagogia filosófica, explorar a relação entre filosofia e ciência, entre outros processos.

Como propõe Silvio Gallo (2001), é preciso educar para a cidadania, pois uma educação dessa natureza é essencialmente libertária e não se reduz ao discurso, pois,

Não é com belos discursos de conscientização que as crianças e jovens em nossas escolas serão despertadas para essa sua condição inerente e para a necessidade de torná-la efetiva, conquistando-a e a construindo. É a prática de atos de cidadania que educa para a cidadania (GALLO, 2001, p. 144)

Em última instância, nos dias atuais, educar para a cidadania seria educar para uma cidadania que “constitui-se em direitos (possibilidades) e deveres (necessidades) dos indivíduos articulados numa sociedade política, numa comunidade” (GALLO, 2001, p. 138).

Como parte dessa comunidade, estão a escola e a universidade, que como todo componente de uma sociedade, tendem a reproduzir a estrutura social em todas as suas nuances. Entretanto, educar para a cidadania consiste em superar tal tendência e dedicar-se à liberdade e à autonomia dos sujeitos por meio da formação crítica e reflexiva que se faz presente na formação filosófica.

Por outro lado,

Isso significaria que esse processo educativo deva fazer de todos filósofos? Sim e não. Sim, se entendermos por filosofia uma atitude de pensamento próprio frente ao cotidiano e à vida. Nesse caso a filosofia é necessária para a própria condição humana de produção da vida. Não, se entendermos por filosofia uma atitude específica de conceituação, que se tornaria especialidade de alguns que a ela se dedicam profissionalmente. Assim, da mesma forma que estamos de acordo – espero! – que na formação de nossos jovens é importante a matemática, mas nem por isso todos vão tornar-se matemáticos, nessa formação é também importante a filosofia, embora nem todos venham a tornar-se filósofos, no sentido estrito do termo (GALLO, 2001, p. 151)

A filosofia, como se evidencia, é eminentemente teórica, sendo esta sua característica essencial e também o que acaba por despertar várias críticas a esta área de conhecimento. Com a valorização do “aprender fazendo”, a filosofia acaba

por ser vista como “menos” formativa ou até supérflua, pois a teoria não é algo aplicável. Mas, apesar dessas formulações do senso comum, faz-se necessário esclarecer que só há, de fato, formação, se esta for eminentemente teórica. Em outras palavras, a teoria permeia e direciona todo processo formativo, buscando garantir o rigor e o pensamento crítico que circunda tal desenvolvimento.

Na história recente do Brasil, entendeu-se o diploma, primordialmente, como forma de ascensão social, limitando todo o processo de “aquisição” e construção de conhecimento ao seu termo, isto é, à diplomação, que, em última instância, é a comprovação necessária ao mundo do trabalho. Esta forma de conceber a formação revela a ordem social que se estabelece no país e que tipo de formação vem sendo engendrada ao longo dos anos. Por vezes, perde-se a dimensão da formação humana em prol de uma formação do trabalhador, que se torna estante nos processos de que faz parte, apenas reproduzindo uma função e, como consequência, a ordem social já estabelecida.

Este tipo de formação não é nem deve ser aquilo a que a universidade se propõe. Pelo contrário, esta deve proporcionar e incentivar o aprender a pensar de forma crítica. Que, por sua vez, poderá conduzir o sujeito à autonomia. A formação consiste no processo que se propõe a humanizar e se colocar para além da preparação para o mundo do trabalho. Afinal, vislumbra-se um ser humano em sua completude, especificidades e processos, e não tolhido, em partes ou limitado apenas ao fazer profissional, a uma reprodução de algo que lhe foi imposto.

A partir desses embates acerca da formação, de como ela deve ser, como ela se dá e o que se pode fazer com ela, nela e a partir dela, os questionamentos sobre o lugar da universidade, a importância desta, suas colaborações para o desenvolvimento da humanidade, entre muitos outros, se apresenta a relevância da filosofia para a educação e, em última instância, para a formação de professores, que se coloca como foco do presente trabalho.

Neste capítulo, busca-se entender o lugar que ocupa e a função que desempenha o saber filosófico na formação de professores, bem como destacar quais especificidades deste saber se fazem necessárias para uma formação que se pretende humana e humanizadora, buscando colocar em evidência que a criticidade, o questionamento ao que está dado, o desconforto com relação aos conhecimentos

pré-estabelecidos são despertados mediante a filosofia e se mostram, a partir da pesquisa e da discussão apresentada, como extremamente importantes para a formação docente. Além disso, procura-se revelar as carências e dificuldades que tal área do saber encontra para se estabelecer e desempenhar as funções que se propõe nas licenciaturas, justamente por encontrar-se em um terreno árido com relação à teoria e suas vicissitudes. Ocupando, na maioria das vezes, lugares desprivilegiados na construção e transmissão de conhecimento nos cursos superiores, ou, mais precisamente, sendo vista em apenas um ou dois semestres dos cursos de formação de professores, sofrendo desvalorização em relação a outras áreas de conhecimento.

Entretanto, o que buscamos evidenciar é que, apesar de pouco espaço nos cursos de formação, o saber filosófico não perde seu valor e nem poderá ser substituído, justamente por suas características únicas: seu rigor, sua abrangência e, ao mesmo tempo, sua profundidade. Estas características colaboram para a formação do profissional consciente, envolvido e crítico.

Nessa lógica, “a vida humana consiste em habitar um mundo no qual as coisas, além de serem o que são, também significam” (SAVATER, 1998, p. 40-41), ou seja, para além do que as coisas se apresentam, o humano deve compreender o que significam e saber interpretá-las. Capacidades humanas que devem ser aprofundadas e aprimoradas nos cursos de formação. Faz-se necessário formar o licenciado capaz de se colocar para além da realidade posta, capaz de interagir ativa e criticamente com o meio que o circunda, afinal, além de estarem no mundo, as coisas, ou tudo que há, também significam. Note-se:

A verdadeira educação consiste não só em ensinar a pensar como também a *pensar sobre o que se pensa*, e esse momento de reflexão – o qual mais nitidamente marca nosso salto evolutivo com respeito a outras espécies – exige que se constate nossa pertença a uma comunidade de criaturas pensantes. (SAVATER, 1998, p.42, grifo do autor)

Isto é, é importante que os sujeitos estejam sempre despertos, para que não se deixem enganar pelo discurso e pela aparência. Nessa linha, aqui se coloca a necessidade de filosofia na educação. Tendo em vista todas essas características e a comprovada importância da filosofia para a formação dos docentes e, em última

instância, do sujeito crítico, considerando o que foi mencionado neste capítulo, podem-se fazer os seguintes questionamentos: Quais são os sentidos para a flexibilização do ensino médio e, principalmente, da disciplina filosofia? Quais são as reais intenções por trás de tal proposta? Estas, entre outras, são as indagações que se pretende desvelar no capítulo que se segue.

## **Segundo capítulo: Análise da proposta de reforma do ensino médio no Brasil e das nuances da flexibilização da disciplina filosofia**

Nesta pesquisa, foram analisados os documentos basilares para a proposta de reforma<sup>16</sup> do ensino médio no Brasil, com o suporte dos trabalhos de teóricos que se dedicam a analisar o ensino de filosofia, como Walter Omar Kohan e Altair Alberto Fávero, e daqueles que se dispuseram a abordar tal proposta, como Acácia Zeneide Kuenzer e José Carlos Libâneo. A par disso, é possível apresentar um olhar sobre o ensino de filosofia e suas vicissitudes na atual conjuntura do ensino médio brasileiro.

Faz-se necessário evidenciar que, pelo fato desta reforma ser algo relativamente novo, este trabalho se coloca na posição de apresentar, analisar e criticar tal processo, para que, em última instância, a partir de estudos e pesquisas, se possa digerir, em outras palavras, compreender, o que foi imposto com tanta contundência e, de certo modo, repentinamente, inclusive tornando possível adotar algum posicionamento diante da questão.

A partir disso, é essencial ressaltar que tal decisão (colocada inicialmente como proposta) não foi aceita com tranquilidade ou facilidade, pelo contrário, a reforma do ensino médio provocou uma mobilização, sobretudo estudantil, em todo território nacional, baseada em ocupações e resistência. Os estudantes, mobilizados pela polêmica da reforma e o impacto que esta poderia causar à educação pública do país, tiveram o apoio da comunidade escolar, isto é, pais e professores, dentre outros, que conjuntamente ocuparam centenas de escolas Brasil afora, como forma de resistência às medidas de precarização do ensino público que previam, principalmente, corte de recursos da educação.

Em 2016, a mobilização estudantil no Brasil, por muitos denominada de “primavera secundarista”, diz respeito às manifestações, ocupações, dentre outras

---

<sup>16</sup> O termo ‘reforma’ pode ser aplicado em vários âmbitos e com vários sentidos, sendo repetidamente utilizada no atual plano de governo. De acordo com o Dicionário Aurélio Online pode significar: ato ou efeito de reformar, mudança operada tendo em vista um melhoramento, nova organização ou modificação de uma organização existente, reparação, conserto, substituição de objetos fora de uso, dentre outras definições que não se aplicam ao contexto desta pesquisa.

ações de luta e resistência com a intenção de barrar projetos e medidas do governo em relação ao ensino médio. Os estudantes secundaristas e todos que aderiram ao movimento posicionavam-se contra o que estava sendo engendrado pelo governo de Michel Temer e lutavam por melhores condições e mais investimento na educação, dentre outras causas que davam corpo a tal movimento.

Os estudantes, indignados com o contexto nacional e as determinações dos governos estadual e federal acerca da educação, começam a se organizar por meio da articulação entre representantes de grêmios e movimentos estudantis para ocupar suas escolas simultaneamente em todo território nacional. E, apesar de interesses conflitantes que se manifestavam no interior do movimento, as escolas foram ocupadas de maneira independente e os manifestantes se mantiveram conectados por via das redes sociais. Entretanto, as centenas de escolas ocupadas foram sendo desocupadas a partir de acordos feitos com os governos estaduais e, tal como as manifestações, a desocupação também foi majoritariamente pacífica. É preciso ressaltar que, apesar de significativa adesão ao movimento e às causas que o motivaram, também houve uma parcela da sociedade civil e, principalmente, da comunidade escolar, que se posicionou de forma contrária ao movimento de ocupação das escolas<sup>17</sup>.

Apesar disso o movimento se estabeleceu ganhando magnitude nacional e enfrentando os governos a partir da tentativa de revogação da Medida Provisória (MP) 746, que impõe a reforma do ensino médio da Proposta de Emenda Constitucional (PEC) 241, que foi para o Senado como a PEC 55, com previsão de corte de gastos na educação e a completa rejeição ao Projeto de Lei do Senado (PLS) 193/2016, que propunha a “Escola sem Partido”, também denominado pelos movimentos sociais como “Lei da Mordaca”.

Todo esse engajamento dos estudantes suscitou vários questionamentos e abriu o debate sobre a formação no ensino médio em diversos âmbitos, desde o

---

<sup>17</sup> Durante o período de ocupação das escolas as mídias, tradicionais, não conseguiram apresentar de forma clara os objetivos, as tensões e as preocupações que o movimento carregou. Enquanto isso, as redes sociais transmitiam os relatos e angústias vividas por todos que participavam das ocupações. Neste sentido, foi possível perceber que havia uma grande confusão e que os meios formadores de opinião, as emissoras de tv e rádio, não tinham grande compromisso em esclarecer o que estava acontecendo e nem colaborar para que os direitos dos estudantes fossem resguardados. Pelo contrário, muitas vezes, engendraram um discurso contra os movimentos, que os desmoralizavam perante a sociedade.

microcosmo da família até os grandes centros de pesquisa em educação que promoveram, dentre outras atividades, palestras e mesas de discussão para buscar respostas sobre o ensino médio no Brasil, abordando questões como: qual a função do ensino médio no Brasil e que papel ele assumiria a partir desta reforma? Quem se beneficia ou se prejudica com ela? O que há por trás do discurso da proposta de reforma? Quais caminhos foram percorridos e em que conjuntura política esta se instaura? Como resistir a tal imposição? A reforma, de acordo com as condições materiais para sua implementação, é mesmo possível? Uma reforma é de fato necessária? E em quais termos? Estas questões, e mais muitas outras, também motivaram esta pesquisa e são, ao longo deste estudo, elucidadas.

Como não houve o amplo diálogo sobre a Reforma do Ensino Médio, pois os alunos, os mais interessados em tudo isso, não foram consultados a respeito, a maioria dos pesquisadores da área não participou da formulação do projeto e a sociedade em geral não esteve presente diretamente em tais determinações, portanto, ainda há muito a analisar sobre o tema. É preciso compreender a proposta, por isso, construiu-se uma análise dos possíveis benefícios, buscando compreender se o projeto fortalecerá a sociedade brasileira ou será mais um elemento danoso que, a curto ou longo prazo, acarretará problemas sérios e/ou irreversíveis em âmbito individual e coletivo.

Todo acontecimento é oriundo de um determinado contexto e está intrinsecamente ligado a fatos que o antecederam, bem como aos que o sucederão. Com a Reforma do Ensino Médio, isso não seria diferente. Esta proposta se engendra por Michel Temer e faz parte das medidas de adequação de seu plano de governo. Em outras palavras, os fatos que abriram caminho para a Reforma foram, em certa medida, o *impeachment* da Presidente Dilma Rousseff, que consolidou a passagem do governo do país ao, à época, vice-presidente, Michel Temer, que, desde seus primeiros momentos na presidência, busca implantar várias reformulações nos âmbitos político, econômico, educacional e social. Tais mudanças, apesar de serem alvo de indignação e resistência da população, têm sido votadas e aprovadas pelo Congresso Nacional. Assim foi feito com outras propostas do governo e não foi diferente com a reforma do ensino médio.

A história brasileira, desde seu processo de colonização, sempre foi pautada por desigualdade de direitos, de renda, de status social e de tudo que envolve uma divisão desigual para uma população que, apesar de tão plural, ainda reforça desigualdades. A história se desenrolou e não parecem ter havido avanços na direção da igualdade e da isonomia, pelo contrário, o que se vê é o reforço de tais padrões, principalmente, por projetos de governo que não visam, em sua essência, à igualdade, à oportunidade, à autonomia e ao senso crítico de seus cidadãos. Apesar dos discursos dessas propostas parecerem inovadores e aparentarem similaridade com os de países desenvolvidos, o que está por trás é bem mais previsível e cruel.

Todo discurso é ideológico, isto é, carrega e defende um determinado posicionamento, tornando inviável a neutralidade. Sendo assim, o discurso pode ser arma poderosa de convencimento, dominação crítica etc. Sendo utilizado veementemente no processo de conquista e manutenção da hegemonia, que, por sua vez, pressupõe a difusão de uma determinada concepção, ou seja, a linguagem não é neutra, pelo contrário, sempre está amarrada a determinada concepção de mundo (SHIROMA; TURMINA, 2011). Por esse motivo, apesar do apelo dos governantes e dos documentos oficiais produzidos pelos organismos multilaterais, dentre outros, por emancipação, estes “podem ser uma espécie de disfarce da manutenção da ordem geral de um estado de menoridade” (ADORNO, 1995, p. 180), em outras palavras, manutenção da ordem social opressora pautada na lógica do capital.

O ensino médio – apesar de ter como proposta principal ampliar o conhecimento dos jovens, formar em um nível mais elevado de criticidade e visão de conjunto e capacitar para o ingresso nas universidades e faculdades – é e sempre foi a instância mais precária do ensino básico, sendo, também por este motivo, constante alvo de disputa e, conseqüentemente, de reformulações.

Com base nos apontamentos acima apresentados, o foco das discussões desse trabalho é: desvendar o sentido e os impactos da flexibilização do ensino médio, descobrir que há na intenção de flexibilização, especificamente, da filosofia, E, caso a flexibilização do ensino médio se efetive, compreender as possíveis e principais conseqüências desse processo para a população brasileira. Para isso, procurou-se esmiuçar a proposta, o que a consolidou e o que esta envolve.

O ensino médio é um nível de formação educacional que faz parte da educação básica no Brasil, antecedido pelo ensino fundamental e podendo ser sucedido pelo ensino superior. Este nível de ensino, tal como os outros, se caracteriza de maneira bastante diferente em cada país. Em território nacional, desde o seu surgimento, passou por diversas reformulações e denominações.

Inicialmente, esse nível de ensino era dividido em três cursos: científico, normal e clássico. Esses deram espaço ao “colegial”, com algumas alterações efetivadas no ano de 1996 pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A reforma visa estabelecer e regulamentar, particularmente, uma composição curricular mínima, que, hoje, é obrigatória, pois, de acordo com a mencionada lei, esse nível tinha como finalidade aprofundar os conhecimentos adquiridos nos anos anteriores de ensino e formar indivíduos para as etapas posteriores, tais como a formação universitária e profissional.

Composto por três anos, o ensino médio possui uma grade curricular ampla<sup>18</sup> que, em alguns momentos da história, foi restringida e modificada. Como exemplo, citamos o período da ditadura militar (1964-1985) em que as disciplinas filosofia e sociologia, pertencentes ao quadro anterior, foram retiradas<sup>19</sup> desta etapa de ensino, sendo, posteriormente, arraigadas ao currículo e tornando-se novamente obrigatórias neste nível de ensino, em todas as suas modalidades, podendo, por sua vez, ser regular, integral ou educação de jovens e adultos (EJA).

Sendo assim, como consta no portal do Ministério da Educação na internet ([www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)), na sessão de programas e ações da Secretaria de Educação Básica (SEB), educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio fazem parte da educação básica, que, por sua vez, tem como sua finalidade desenvolver o educando. Fornecem meios para que este progrida no trabalho e em estudos posteriores, disponibilizando formação para o exercício da cidadania e incentivando a reeducação das desigualdades sociais.

A retirada das disciplinas de sociologia e filosofia durante a ditadura não se distancia do lugar “flexível” que as mesmas ocuparão no ensino médio após a

---

<sup>18</sup> Matemática, português, língua estrangeira (inglês), física, química, educação física, biologia, artes, geografia, história, sociologia e filosofia.

<sup>19</sup> Faz-se necessário evidenciar que em alguns colégios, como os confessionais, não foram retiradas tais disciplinas.

reforma proposta pelo governo nos dias atuais. Apesar da diferente roupagem, o que está em jogo é, novamente, o mesmo: o grande risco de extinção dessas disciplinas. Afinal, mesmo não havendo uma proibição de fato, a não obrigatoriedade as coloca no limbo das disciplinas vistas como não sendo úteis. Dito de outro modo, mesmo não sendo uma expressiva negação como outrora se fez, há o risco iminente de estagnação e obliteração em vistas da já citada reformulação do currículo do ensino médio.

Tendo como pressuposto essas definições, a reforma do ensino médio se estabelece e também pode ser analisada a partir das múltiplas facetas que este termo carrega, pois o ato de reformar este nível de ensino é defendido por seus formuladores como uma mudança necessária para um melhoramento, propondo uma nova organização do que vem sendo feito até então, prometendo reparar e consertar deficiências, a partir de substituições e mudanças, tratando as definições anteriores como objetos completamente fora de uso.

Tomando como referência a dissertação de mestrado de Sardinha (2013), intitulada “O Projeto Procentro e as escolas Charters: Investigação de um modelo educacional definido pela Fundação Itaú Social”, é possível compreender como as reformas educacionais, de modo geral, costumam acontecer no Brasil, que tipo de inspiração elas carregam e quais ideologias defendem, mesmo que de forma velada. Para tal, a autora situa as reformas educacionais brasileiras no contexto do neoliberalismo, que, por sua vez, reafirma as formas de um poder de classes, sendo pautado por políticas de financiamento, com uma relação subalterna do Brasil nesses acordos, e regulados por intervenção do Banco Mundial. Além da chegada de experiências provindas do exterior, ou seja, com uma identidade não própria e muitas vezes descolada da realidade da maioria dos brasileiros, tornando o insucesso o único resultado possível.

A autonomia apregoada pelos organismos multilaterais em seus documentos, que ditam parâmetros à educação brasileira, serve de escudo para as estratégias do capitalismo, que só podem ser desveladas a partir de suas particularidades históricas e, quando não descobertas, apenas corroboram para que as organizações empresariais cumpram seu papel, a saber, produção de ideologia para a obtenção de consenso social.

A ideologia tem materialidade e o movimento para a atualização da hegemonia burguesa é constante, pois, como é de conhecimento geral, para que haja certa hegemonia política, é necessária uma forte presença na área educacional, manifestada a partir do protagonismo do setor financeiro neste âmbito. Com isso, apesar de apregoarem melhorias a partir das parcerias público-privadas na educação pública, o que ocorre, na verdade, é o completo sucateamento da escola no decorrer da história e das parcerias estabelecidas nesse período. Os laços empresariais se consolidam em termos de reformas educacionais, a tomar como exemplo o Movimento Todos pela Educação, que corresponde, em vários aspectos, ao que foi apresentado acima, pois, ao oferecer investimento para educação, colabora para a implantação de reformas educacionais que, conseqüentemente, enfatizam e disseminam a ideologia defendida por esses grupos de investidores, nem sempre compatível com os interesses do povo.

A necessidade de desmercantilização da educação pública é evidente e se coloca para que a educação pare de ser subjugada neste país, que rotineiramente é marcado por colocá-la como subordinada à economia e às manobras políticas de cada governo que toma o poder. Tratar a educação como moeda de troca só a precariza, causando danos na formação da sociedade, que fica refém das vontades dos que comandam. A educação não é uma mercadoria e jamais deveria ocupar este lugar justamente por dever preservar objetivos diferentes daqueles propostos pelo mercado.

Neste mesmo rumo, o da mercantilização da educação, está o ensino em seus diversos níveis, que sempre foi alvo de disputas por diferentes interesses, sendo fixados posicionamentos e determinações – na maioria das vezes, contrários ao interesse de emancipação dos alunos –, implantando uma formação para um tipo de sujeito cada vez mais adequado às exigências do mundo do trabalho. As reformas educacionais alteram profundamente o cotidiano escolar e afetam professores e alunos, que acabam por serem os objetos de tais disputas.

O ensino médio vivencia uma crise<sup>20</sup> desde a sua criação, em meados do século XX, como ensino secundário, até a atualidade que, para muitos, é de

---

<sup>20</sup> Esta crise, na verdade, é um eterno conflito de propostas que, em última análise, direcionam a formação do sujeito para uma finalidade mercadológica. Afinal, o ensino médio deve ser pensado a

identidade e que acontece por haver tamanha confluência de interesses em torno desta fase da educação formal. É importante levantar a discussão central de todo esse processo – o conhecimento está a serviço de quê? – e recolocando a necessidade de discutir sobre a formação e os modelos educacionais, para que o foco na ampliação da razão por meio da formação seja recolocado sempre no centro, a fim de impedir que esta fique carente de formação crítica e não se direcione ao adestramento. Para que não haja dúvidas, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) na sessão IV, artigo 35 estabelece a finalidade do ensino médio:

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (BRASIL, 1996)

Nessas determinações, são evidenciadas a importância da continuidade dos estudos e a relevância dessa etapa para a formação humana, que além da perspectiva do trabalho, também visa à construção de outras instâncias da vida humana e, a partir da integração entre teoria e prática, conduzir os jovens e adultos ao conhecimento.

Além disso, a escola precisa acompanhar as mudanças que a sociedade sofre no decorrer do tempo, pois os jovens não são os mesmos, e levar em consideração problemas que se arrastam por muito tempo, como a evasão escolar e a ausência de políticas públicas realmente capazes de promover de forma eficaz a reversão destes problemas. O que está evidente é que os alunos têm sido pouco ouvidos e quase sempre vistos como alvos de políticas que os “beneficiam” e não como interlocutores capazes de interagir, identificar problemas e propor soluções para a realidade em que estão imersos. As reformas no âmbito educacional,

---

partir de dois pontos: princípios e finalidades, levando em conta as seguintes questões: que princípios propõe e quais finalidades assume na sociedade atual.

principalmente as que preveem alterações no currículo, devem ser provocativas e não simplesmente ordenadas. Esse tipo de elaboração só é contundente se for de origem coletiva desde sua idealização, construção até sua implantação.

## **2. A proposta de reforma do ensino médio**

Durante vários governos, por muitos anos, o ensino médio tem sido alvo de discussões, indagações e levantes de novas propostas e de modificações, muitas delas chegando a ser publicadas pela imprensa. Entretanto, foi com a chegada de Michel Temer à presidência<sup>21</sup> da República que esse projeto foi definido.

A reforma foi desencadeada pela Medida Provisória n° 746, que entrou em vigor em setembro de 2016 a fim de alterar o sistema educacional. Todavia, como explicitado anteriormente, não foi aceita de modo pacífico, gerando resistência e manifestações principalmente por parte dos alunos que se posicionaram de maneira contrária às modificações que a medida assegurava.

A referida medida previa mudanças em várias instâncias do ensino médio – estrutura, carga horária, organização e currículo – e algumas delas foram revogadas justamente por serem renegadas, questionadas e por não terem apoio da população em todo país. O exemplo mais relevante das prerrogativas concedidas é o retorno das disciplinas de educação física e artes ao currículo, já que a medida previa sua retirada. Essa concessão, feita ao povo para que as outras dimensões fossem impostas, não revogou a fragmentação do saber e, conseqüentemente, dos indivíduos, que a medida carrega consigo, sendo este seu maior dano.

Apesar de muita resistência, a medida provisória empregada pelo governo foi o primeiro passo em direção à promulgação da Lei n° 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que regulariza novas diretrizes e bases para o ensino médio. Acácia Zeneide Kuenzer, em seu artigo “Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível”, evidencia o caráter autoritário das novas diretrizes, enfatizando o aspecto do tempo reduzido nas etapas de seu

---

<sup>21</sup> No dia 31 de agosto do ano de 2016.

estabelecimento, posto que esta se situa no bojo da crise política e econômica que o país enfrenta. Nesse sentido, “é importante ressaltar que, embora tenha havido acirrado enfrentamento dos setores progressistas da sociedade civil, em particular do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, e do movimento dos estudantes secundaristas, a proposta do governo foi aprovada integralmente” (KUENZER, 2017, p. 333).

## **2.1 Principais críticas à reforma**

Por buscar promover tais mudanças, a reforma do ensino médio também recebe críticas e tem sido apontada como contendo vários problemas<sup>22</sup>. O primeiro deles, e que, possivelmente, originou vários outros, foi a não abertura de relevante espaço ao aprofundamento no debate sobre as necessidades, possibilidades e características de uma reforma no ensino médio brasileiro por parte dos estudantes que vivenciam tal formação, dos docentes, dos pesquisadores e especialistas no assunto. Em prazo exíguo, muitas decisões foram tomadas e determinadas de forma autoritária, outra postura duramente criticada por todos os envolvidos.

A redução da formação comum a, no máximo, 1.800 horas é vista como prejudicial por distinguir e diferenciar muito as formações e, conseqüentemente, distanciar ainda mais o ensino público do ensino particular, que continuará oferecendo a seus alunos vasta gama de conteúdos e oportunidades, sendo combinada com uma organização completamente apartada do que vem sendo construído historicamente em contexto nacional. Tem-se como base a hierarquização das disciplinas, na qual a fragmentação passa a ocupar o lugar de diretrizes anteriores que tinham como eixo a integralidade da pessoa humana, ou seja, sua formação integral (KUENZER, 2017).

Outra questão que se coloca é que, por não haver obrigatoriedade de oferta de todos os itinerários por uma mesma escola e levando em consideração que há

---

<sup>22</sup>O maior problema da reforma do ensino médio foi a redução de gastos que, por sua vez, limita o crescimento no âmbito educacional do país.

muitos municípios com poucas escolas e a oferta dependerá das condições do sistema de ensino, a tendência que se delineia é a redução da oferta.

E, para concluir o apontamento das principais críticas à reforma e suas justificativas, faz-se necessário mencionar que a escolha precoce por uma área especializada de estudos pode ser muito prejudicial e, como apresentamos anteriormente, causar desistências, evasão, descontinuidade da formação educacional, dentre outros.

Apesar da redução da formação comum a no máximo 1.800 horas, a carga horária de modo geral no Novo Ensino Médio será estendida e, quanto a isso, também há críticas, pois inviabilizará o acesso dos jovens que trabalham e tem que contribuir para o sustento de seus familiares, o que torna incompatível com a permanência na escola em tempo integral.

Não há como negar que a reforma resolveu, em princípio, dois grandes problemas para o sistema, a saber: falta de professores para algumas disciplinas e dificuldades para solucionar as precariedades das condições materiais das escolas – infraestrutura de laboratórios, equipamentos, bibliotecas e muitos outros, tendo em vista que a reforma propõe, em linhas gerais, a contratação de “professores” não mais com base em suas titulações e nível de escolaridade (além de concursos/provas para contratação), mas na afirmação de notório saber que em nada se relaciona com a formação docente. Em síntese, não haverá a obrigatoriedade da formação acadêmica para dar aulas e transmitir conteúdos aos alunos do ensino médio, facilitando assim, conseqüentemente, a contratação de pessoas que auxiliam os alunos, podendo se dedicar ao ensino de várias disciplinas, e desmantelando paulatinamente a profissão docente. Por outro lado, como a lei da reforma, aspecto ao qual nos referimos, prevê que as escolas terão apoio financeiro supõe-se que os problemas com infraestrutura serão solucionados.

## **2.2 As mudanças propostas**

No Portal MEC e nas propagandas<sup>23</sup> do mesmo órgão veiculadas nacionalmente nos rádios e TVs, a reforma do ensino médio é denominada de “Novo Ensino Médio” e, como o nome evidencia, acarreta várias mudanças no ensino médio, a saber: mudança na carga horária e na organização curricular.

As mudanças propostas podem ser agrupadas em dois eixos: carga horária e organização curricular. Com relação à carga horária, a Lei nº 13.415/2017 determina a ampliação progressiva para 1.400 horas, devendo os sistemas de ensino atingir 1.000 horas em, no máximo, 5 anos. Com essa ampliação, no próximo quinquênio, mantidos os 200 dias letivos, a carga horária diária será de 5 horas, até atingir progressivamente 7 horas diárias, ou seja, período integral [...]. Sob a justificativa da flexibilização das trajetórias curriculares para atender aos projetos de vida dos jovens, a organização curricular passa a admitir diferentes percursos. Assim, da carga horária total, no máximo 1.800 horas serão comuns, atendendo à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e incluindo a parte diversificada prevista no art. 26 da Lei nº 9394/1996; o art. 35 a da Lei nº 13.415/2017, em seu quinto parágrafo, contudo, estabelece apenas a duração máxima do conteúdo curricular comum, “de acordo com a definição dos sistemas de ensino”. Isso pode significar autonomia dos sistemas de ensino para propor uma carga horária menor, uma vez que a Lei não estabelece o mínimo. A carga horária de componentes curriculares comuns corresponde a dois terços de um percurso de 3 anos com 800 horas por ano e a 60% de um percurso de 3 anos com 1.000 horas por ano; caso o percurso seja integral, com 1.400 horas por ano em 3 anos, o conteúdo comum corresponderá a 38% do total do curso, ou seja, pouco mais que um terço. O tempo restante será destinado a cinco possibilidades de percursos curriculares diferenciados, à escolha do aluno: linguagens e suas tecnologias; matemáticas e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas; e formação técnica e profissional. Observa-se que, dependendo da duração total do curso, o caminho escolhido terá duração diferente, podendo a carga horária destinada à educação técnica e profissional variar entre 25 e 62% do total de duração do curso (KUENZER, 2017, p. 334 e 335).

Em contrapartida, as escolas terão apoio financeiro, mas este dependerá do orçamento e, ao mesmo tempo, a medida prevê a redução de custos, o que, de certo modo, contradiz a expansão da duração. Afinal, como cortar custos se os alunos, aparentemente, permaneceriam mais tempo na escola?

Com relação ao currículo, o que anteriormente seguia uma forma e uma opção passará a admitir vários arranjos e percursos curriculares, tendo em vista que apenas duas disciplinas serão obrigatórias – Português e Matemática – e as outras

---

<sup>23</sup> Além de uma sessão com o nome “Perguntas e respostas”, no portal do MEC, várias propagandas foram feitas e transmitidas em rede nacional nos canais de TV aberta do país (em momentos distintos do processo de formulação e fixação da proposta de reforma do ensino médio) para promover e convencer de que as mudanças traçadas serão melhorias para a vida do jovem brasileiro.

serão escolhidas por cada aluno de acordo com seu histórico de vida e planos para o futuro, sem o dever de estarem integrados à formação comum.

Esses percursos (itinerários formativos) serão organizados por meio de diferentes arranjos curriculares, podendo ou não estar integrados à formação comum, e devem levar em conta o contexto local e as possibilidades dos sistemas de ensino. Só são duas as disciplinas obrigatórias nos três anos do ensino médio: língua portuguesa e matemática; as demais, e entre elas artes, educação física, sociologia e filosofia, devem ser obrigatoriamente incluídas, mas não por todo o percurso, o que pode significar apenas um módulo de curta duração. A língua inglesa tem oferta obrigatória; os sistemas de ensino poderão ofertar outras línguas, mas em caráter optativo (KUENZER, 2017, p. 335).

O que não está explícito é que essa proposta não obriga que todas as escolas de ensino médio ofereçam todos os itinerários possíveis e aponta para que tais instituições ofereçam estes itinerários de acordo com suas possibilidades – ou seja, de acordo com orçamento e recursos que são disponibilizados a elas, podendo levar a restrição das possibilidades de escolha dos alunos de dada região.

Apesar dessas modificações e da flexibilização das trajetórias curriculares buscarem atender aos projetos de vida dos jovens e proporcionar uma organização curricular que admite vários percursos, a certificação, que permite ingresso nos cursos superiores, continuará sendo fornecida pelas escolas aos estudantes que concluírem esse nível de estudo. Em contrapartida, o itinerário cursado pode reduzir as chances de ingresso em cursos universitários de áreas diferentes do que foi cursado pelo aluno no ensino médio. Em outras palavras, o que promete direcionar os alunos às suas carreiras e profissões futuras pode, na verdade, limitar e dificultar redirecionamentos que podem ser almejados pelos alunos em algum momento de suas trajetórias de vida.

Caso o ingresso no nível superior de ensino seja dificultado de alguma forma para os que cursaram esse ensino médio com percurso distinto ao que o aluno optar para curso superior, ele necessitará de mais ajuda do que, nesse caso, poderá ser oferecida pelos cursos preparatórios e, em última instância, acabará sendo incentivado pela nova proposta, que abre possibilidades de convênios.

Não é difícil imaginar quais podem ser os mais prejudicados com a flexibilização dos currículos. Os alunos de baixa renda já atravessam, desde o

sistema antigo, várias dificuldades para conseguir estudar, tais como: falta de recursos para manutenção de sua assiduidade na escola, escolas precárias, necessidade de trabalhar para colaborar ou arcar com o sustento de suas famílias. No Novo Ensino Médio, não houve modificações que apresentassem a preocupação de sanar tais problemas; em vez disso, com a ampliação de carga horária, muitos evadirão por não conseguirem manter os estudos, a ida à escola e ao trabalho, sua manutenção material de vida, correndo o risco de não ingressarem no ensino superior, já que sua formação não contempla a ampla gama de conhecimentos exigidos nos vestibulares que, por sua vez, não serão modificados. Haverá o reforço da distância entre os alunos que cursaram ensino médio público e lidaram com as restrições e os alunos de escolas particulares que usufruem da diversificação e amplitude de possibilidades de formação e de acesso a conteúdo, pois a elite não limitará seus jovens.

Além dos alunos, os docentes também serão atingidos pela flexibilização, principalmente os da educação técnica e profissional, com as dinâmicas presentes na implantação do “Notório Saber”.

Se os setores públicos (MEC e Secretarias de Estado da Educação) e privados (Fundação UNIBANCO, Todos pela Educação, Sistema S, e outros) aplaudem a flexibilização, os intelectuais e estudantes que vêm defendendo, ao longo dos últimos trinta anos, uma proposta para os que vivem do trabalho, organizados em movimentos sociais ou individualmente, fizeram acirrado enfrentamento à proposta que se tornou lei. (KUENZER, 2017, p. 336)

### **2.3 Relação entre flexibilização do ensino médio e a concepção de aprendizagem flexível**

De acordo com Kuenzer (2017), a flexibilização curricular no ensino médio faz parte de um quadro conceitual muito mais amplo, o da aprendizagem flexível, que, para atender às demandas de uma sociedade cada vez mais competitiva e exigente, apoia-se na aprendizagem adaptável, visando à flexibilização dos tempos de aprendizagem e são, muitas vezes, justificadas pela autonomia do aluno. Em outras

palavras, a concepção de aprendizagem flexível fornece o arcabouço epistemológico e justifica a flexibilização curricular.

Nessa concepção, o aluno, muitas vezes espectador, passa a ser o sujeito de sua aprendizagem, o que exige dele autonomia, comprometimento, iniciativa e muita disciplina. Nestas bases, a figura do professor sofre um deslocamento, que passa a ser um produtor de propostas de cursos e organizador de conteúdo, subsidiando a substituição da relação presencial pela tutoria.

O discurso da aprendizagem flexível critica a existência de um modelo único para alunos com diferentes trajetórias e propostas de vida e o pouco protagonismo que o aluno desempenha em outros estilos de aprendizagem, além da crítica à disciplinarização, ao conteudismo e à centralidade no professor. A proposta é substituir a rigidez dos padrões tradicionais pela flexibilidade (KUENZER, 2017).

Esse discurso pedagógico se insere no regime de acumulação flexível e reverbera na educação que tal conjuntura exacerba, alinhando-se as demandas de mercado, ou seja, aproximando a aprendizagem e os novos padrões de comportamento social, além de carregar na educação as mesmas práticas laborais dessa sociedade informatizada. Nestes moldes, o ensino presencial acaba por ser desqualificado com a nova legislação acerca do ensino médio.

De acordo com Kuenzer “a organização curricular aprovada, ao flexibilizar os percursos, institucionaliza o acesso desigual e diferenciado ao conhecimento” (2017, p. 341) e o ensino médio passa a ter como principal finalidade a formação apenas de trabalhadores com características flexíveis. Em linhas gerais, busca formar um indivíduo “multitarefa” que exercerá funções disponibilizadas pelo mercado e que possam ser executadas por alguém que obteve apenas um rápido treinamento.

Nesta concepção, a integração entre teoria e prática só se dará na esfera do trabalho, o que resulta na secundarização da formação escolar. Tal crítica ao academicismo tem como consequência a redução da necessidade do domínio da teoria e a prática é concebida como ponto de partida e de chegada do conhecimento. Em outras palavras, a aprendizagem flexível possui uma dimensão pragmática e se sustenta na epistemologia da prática – corrente defendida por

vários teóricos, dentre eles Donald Schön – e que reforça a noção de aprender, fazendo arraigado ao senso comum de utilidade.

Tomando como base essas concepções e a substituição da totalidade pela fragmentação que carregam, perde-se a dimensão de que, “mesmo quando a aprendizagem parece resultar de uma ação individual, ela sintetiza a trajetória histórica” (KUENZER, 2017, p. 350); portanto, não há conhecimento sem teoria.

### **2.3.1 A escola e a flexibilização**

Entende-se, com base no que foi apresentado, o processo de desvalorização do conhecimento teórico como responsável pela precarização da formação em todos os seus âmbitos. Ao subjugar a teoria, uma cadeia de desvalorização se efetiva. Neste contexto, a escolarização se apresenta como desnecessária e a ciência passa a se configurar de outra forma, transformando-se em algo totalmente diferente justamente por perder suas características principais – o rigor, a descoberta, o desvelamento – e passa a fazer sempre mais do mesmo: reproduzir. Com essas implicações, o avanço nos é negado. O conhecimento tácito, pautado na epistemologia da prática, impõe a desvalorização do conhecimento escolar, científico e, em última instância, acadêmico.

Ao longo de um processo civilizatório baseado em relações de força e dominação, o pensamento, a produção de conhecimento e a educação tendem a se tornarem expressões ideais/ideológicas das relações de poder que organizam uma ordem social de dominação; mais que isto, consagram em seu cânone toda uma política, todo um regime de produção da verdade. Trata-se de elaborar a crítica desse regime, partindo da crítica de seus pressupostos e dos modos como, para todos os efeitos, eles organizam, filosófica e pedagogicamente, a hegemonia da práxis colonizante das “disciplinas” e da “razão disciplinar”, e em seu seio, a prática da filosofia como razão disciplinar. Crítica que, em sua radicalidade própria, vive historicamente para gerar as inversões e transgressões filosóficas, políticas e pedagógicas de que só a liberdade da vocação criadora, emancipatória e revolucionária do pensamento é capaz (DANTAS, 2004, p. 119).

Apesar de vivermos “em uma sociedade na qual o espaço para a reprodução é infinitamente mais amplo que o espaço para a criação e, infelizmente, a escola não foge a esse estado de coisas” (OLIVEIRA, 2009, p. 45), compreende-se que esta e vários outros dispositivos da sociedade são potencialmente emancipadores e

alienantes ao mesmo tempo; tudo dependerá do posicionamento adotado pelos que formam tal instituição. Se o interesse for positivista, mecanicista, ou seja, pautado no paradigma dominante e na epistemologia da prática, a manutenção da ordem social será o principal objetivo e o único fim. Por outro lado, se a epistemologia da práxis, por exemplo, for a base de todos os direcionamentos, a emancipação será a meta e, então, nesta perspectiva, tornar-se-á possível por meio da transformação social e da resistência à aniquilação de todo o sistema defensor de uma lógica mercantil e, conseqüentemente, opressor na educação.

A escola, aqui repetidamente posta como instrumento a serviço da dominação, não democrática e relacionada diretamente aos interesses dominantes, apesar da nova roupagem dos últimos acontecimentos e proposições do cenário educacional, social e político brasileiro, indica que os interesses continuam os mesmos – hegemônicos e opressores –, e que visam manter a ordem de exploração e submissão já estabelecida. Apesar disto, a escola é complexa e, por isso, composta por contradições, residindo neste fator a grande esperança de subversão e renovação desta.

Como instituição social educativa, a escola vem sendo questionada acerca do seu papel ante as transformações econômicas, políticas, sociais e culturais do mundo contemporâneo. Elas decorrem, sobretudo, dos avanços tecnológicos, da reestruturação do sistema de produção e desenvolvimento, da compreensão do papel do Estado, das modificações nele operadas e das mudanças no sistema financeiro, na organização do trabalho e nos hábitos de consumo. Esse conjunto de transformações está sendo chamado, em geral, de globalização (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2010, p. 51).

Não há como negar que os acontecimentos do mundo atual causam profundas modificações na escola. Apesar de, muitas vezes, isso não parecer evidente, o capitalismo acabou por estabelecer novas finalidades às relações sociais, que passam a se basear no mercado que chegam a atingir a educação escolar, principalmente, com a exigência de um novo tipo de trabalhador – mais flexível e polivalente. Nestes rumos, modificam os objetivos e as prioridades da instituição para que acompanhe os avanços tecnológicos, introduzindo alterações no trabalho docente e provocando uma relação em cadeia para que tais ‘adequações’ cheguem até o aluno e modifiquem-no também. “A tensão em que a escola se encontra, no entanto, não significa seu fim como instituição social educativa ou o

início de um processo de desescolarização da sociedade” (2010, p. 52), como aponta José Carlos Libâneo.

Em contraposição aos padrões hegemônicos, a escola carrega consigo o desafio fundante de, inevitavelmente, sofrer interferências da globalização, não se deixar corromper por tais padrões e se manter firme em seus reais propósitos: ir além da formação do trabalhador que serve ao mercado e formar cidadãos-trabalhadores capazes de exercer uma cidadania crítica e participativa, subsidiando a real possibilidade de transformação da realidade em que vivem e da sociedade como um todo. A escola, nestas bases, deve continuar a investir para que os alunos se tornem críticos e se apropriem da luta por transformação social, um combate contra-hegemônico e necessário.

De acordo com a análise de Libâneo, Oliveira e Toschi,

[...] a história da estrutura e da organização do sistema de ensino no Brasil pode ser feita com base em pares conceituais, díades, que expressam as tensões econômicas, políticas, sociais e educacionais de cada período: centralização/descentralização; qualidade/quantidade; público/privado (2010, p. 130).

Isso, em certa medida, reflete como o Brasil caminhou socioeconomicamente e como a política nacional se desenvolveu.

A Revolução de 1930 foi o marco da consolidação do capitalismo em terras brasileiras que, por sua vez, suscitou várias exigências ao âmbito educacional. Nos dez primeiros anos após este período de revolução, o desenvolvimento na educação do país foi notório:

Em 1930, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública (Mesp), a reforma elaborado por Francisco Campos, ministro da Educação, atingiu a estrutura do ensino e o Estado nacional teve ação mais objetiva sobre a educação, oferecendo uma estrutura mais orgânica aos ensinos secundário, comercial e superior. De 1937 a 1945, vigorou o Estado Novo, período ditatorial de Getúlio Vargas, em que a questão do poder se tornou central (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2010, p. 134).

Este foi um período de centralização da organização escolar em que, após o golpe de 1937, católicos e liberais foram convidados a elaborar uma proposta educacional para o período de governo Vargas. “Tão logo, porém, Francisco Campos tomou posse no recém-criado Ministério da Educação e Saúde Pública (1931), impôs a todo o País as diretrizes traçadas pelo Mesp” (LIBÂNEO; OLIVEIRA;

TOSCHI, 2010, p. 135). Mas, com a polarização dos dois grupos convocados e os embates que estes mantinham entre si, a educação escolar apresentava caráter contraditório. Por exemplo, em oposição às políticas de laicização, em 1934 os católicos conseguiram a implantação da disciplina de ensino religioso nas escolas por meio da Constituição Federal.

Duramente o Estado Novo, regime ditatorial de Vargas que durou de 1937 a 1945, oficializou-se o dualismo educacional: ensino secundário para as elites e ensino profissionalizante para as classes populares. As leis orgânicas citadas nesse período, por meio de exames rígidos e seletivos, tornavam o ensino antidemocrático, ao dificultarem ou impedirem o acesso das classes populares não só ao ensino propedêutico, de nível médio, como também ao ensino superior (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI2010, p. 143).

Tal diretriz antidemocrática presente nas determinações do Estado Novo para educação se assemelha muito às que vêm sendo feitas pelo atual governo. Apesar de não ser explícito, a lei que regulamenta a flexibilização do ensino médio pode retomar o dualismo citado acima, com um ensino médio público, como apresentamos anteriormente, que se distinguirá ainda mais do ensino particular, pois ampliará a redução de disciplinas obrigatórias e o aumento da carga horária escolar (ensino integral). Enquanto isso, os filhos da elite continuarão tendo acesso a mais diversa gama de conteúdos e aprofundamento; para muitos jovens de baixa renda, a escola acaba sendo o único ambiente em que podem ter contato com o novo, com a ciência, com a teoria, com saberes distintos do senso comum e historicamente construídos. Por outro lado, os que possuem melhores condições financeiras acabam tendo acesso a estes conteúdos não só ao frequentarem as escolas, que dispõem de vários recursos (laboratórios bem equipados e bibliotecas com vasto acervo, por exemplo) e de tempo, como também em outros contextos, a saber: teatros, museus, feiras de ciências, dentre outros. Desse modo, fortalecerá a noção de que o ensino médio público está subordinado a formar somente para o mundo do trabalho, uma “profissionalização” compulsória e precária.

A educação nacional sempre sofreu interferências externas e passou por adequações de acordo com cada governo que o país teve:

[...] além da articulação entre os elementos de um mesmo sistema, estes articulam-se com outros sistemas existentes na sociedade, tais como o político, o econômico, o cultural, o religioso, o jurídico, etc. Há, portanto, ações e reações decorrentes de contatos do sistema de

ensino com outros sistemas (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI 2010, p.228).

## **2.4 Filosofia e ensino médio no contexto da reforma**

Salvo algumas exceções, a filosofia e seu ensino estiveram presentes em praticamente todo o tempo nos cursos secundaristas, também conhecido por ensino médio. Foi com a escola jesuíta, mais especificamente, no curso de Filosofia e Ciência<sup>24</sup> (também chamado de Curso de Artes), que a disciplina filosofia teve seu início nos currículos escolares. O objetivo dos jesuítas, nessas circunstâncias, era preparar eruditos, católicos e letrados para as carreiras eclesiásticas ou para que pudessem estudar medicina e direito na Europa (GHEDIN, 2002).

Em 1827, a filosofia, como disciplina, tornou-se obrigatória a partir da criação dos cursos jurídicos<sup>25</sup> de Olinda e de São Paulo, que a estabeleceram nos cursos secundaristas (públicos e privados), sendo pré-requisito para o ingresso nos cursos superiores. Durante muito tempo, a disciplina se limitou a contar história da filosofia eurocêntrica ou, no máximo, recolocar as reflexões propostas por filósofos da região europeia (GHEDIN, 2002). Ou seja, uma abordagem completamente estanque em relação às especificidades da realidade brasileira, dificultando relações e a motivação para a formulação de uma filosofia genuinamente brasileira.

Ensinou-se quase sempre no Brasil, nas escolas de nível médio, uma filosofia marcada pela ausência de raízes culturais, alheia as condições sociais e ao contexto histórico da realidade do país. Aliás, esse ensino nada mais era do que um reflexo do que se fazia no Brasil em termos de filosofia: uma produção que se limitava a explicitar e a contar a história da filosofia produzida na Europa, ou que, otimisticamente, chegava a uma reflexão sobre as grandes questões colocadas pelos filósofos europeus sem confrontá-las com o contexto histórico brasileiro (GHEDIN, 2002, p. 211-212).

As capacidades da filosofia jamais deixaram de ser reconhecidas, no entanto,

---

<sup>24</sup> “Nesse curso, os jesuítas limitavam-se ao ensino da filosofia escolástica, com base no estudo de textos de Santo Tomás de Aquino e Aristóteles” (GHEDIN, 2002, p. 210).

<sup>25</sup> “Até a primeira metade do século XIX, prevaleceu a orientação tomista no ensino de filosofia nos cursos secundários brasileiros” (GHEDIN, 2002, p. 211).

Já no primeiro quarto do século XX, com a Reforma Carlos Maximiliano, pela primeira vez o ensino de filosofia foi afastado do curso regular de nível secundário, passando a figurar como disciplina facultativa, que, na prática, não chegou a ser ministrado. Com a Reforma Gustavo Capanema (1942), a filosofia voltou a ser uma disciplina obrigatória dos currículos dos cursos secundários, porém, aos poucos, teve início a gradativa redução do número de horas-aula semanais destinadas ao seu ensino (GHEDIN, 2002, p. 212).

O que aconteceu neste primeiro momento de mudanças (a reforma Carlos Maximiliano) na educação secundária é o que pode acontecer novamente, colocando anos de conquistas de espaço e relevância em perigo. Foi a partir da não obrigatoriedade da disciplina que ela passou a perder força e lugar dentro dos currículos, caminhando a passos largos para sua anunciada extinção. O primeiro passo para que isto ocorresse foi o forte incentivo à profissionalização, mais um fato que, de certo modo, aproxima-se da flexibilização do ensino médio (Novo Ensino Médio – 2016/2017), cujo objetivo é o trabalho. Mesmo com algumas distinções conceituais e históricas, é preciso ressaltar que muito do que vem sendo feito atualmente se assemelha a fatos anteriores, e trazê-los à tona novamente pode colaborar para melhor entendimento e análise da conjuntura seja feito.

A partir de 1975, organizaram-se vários movimentos para reintrodução da referida disciplina no ensino médio, facultada pela lei 7.044/82, que, ao fixar o exercício consciente da cidadania, o desenvolvimento das potencialidades do indivíduo e a auto-realização como objetivos gerais do ensino secundário, abriu novas oportunidades para que a filosofia fosse adotada, optativamente, como disciplina fundamental à consecução de tais objetivos (GHEDIN, 2002, p. 212).

Nesse momento, a filosofia foi reintroduzida ao contexto do ensino secundário como um meio para que os objetivos almejados pelo governo com relação à formação e a educação fossem alcançados. Com este retorno, mesmo com algumas precariedades, ela se fixa e retoma seu espaço.

Para muitos teóricos, a difusão das ideias de Paulo Freire, sua teoria sobre *pedagogia libertária*, a inserção dos filósofos nesse debate e a colocação da disciplina como necessária para a construção de consciência crítica reposicionou os olhares, principalmente do Ministério da Educação, para a importância da filosofia, que acabou por colaborar para que ela se tornasse, novamente, obrigatória no currículo do ensino médio. Mas, mesmo neste caso, a filosofia ainda não ocupa

lugar de destaque no currículo e continua a ser vista como um instrumento capaz de conduzir à 'cultura', que pode sanar alguns problemas ou pontos negativos presentes no ensino profissional (GHEDIN, 2002).

“Hoje, a Lei nº 9.394/96 recoloca a filosofia, acompanhada da sociologia, como referências fundamentais para a formação da cidadania do educando” (GHEDIN, 2002, p. 213). Resta claro que a filosofia não é a redentora de todos os problemas da sociedade, mas suas potencialidades são reconhecidas e a importância da reflexão sobre problemas filosóficos recolocados em contexto escolar.

O saber filosófico jamais se inclinou a reproduzir o já-sabido, pelo contrário: desde suas origens, dedicou-se à elaboração de crítica constante, o que torna possível delinear novos rumos para determinada questão. A filosofia carrega consigo a função de evidenciar que todo conhecimento, na verdade, é um *intervalo de clareza*, pois nenhum saber é completo e acabado em si mesmo. Neste sentido, a filosofia tem como principal colaboração aos jovens o convite a pensar e repensar a realidade, analisando a conjuntura e interpretando o mundo em suas peculiaridades e vicissitudes a partir de uma relação entre o todo e as particularidades. Apenas desse modo a consciência alienada poderá ser colocada em dúvida e trazer a possibilidade de superá-la. A reflexão filosófica é necessária para que a consciência crítica, o autoquestionamento, o questionamento ao mundo e sobre o mundo sejam ampliados (GHEDIN, 2002).

O ensino de filosofia pode proporcionar a construção de elementos que subsidiem uma leitura crítica sobre o “senso comum” e, conseqüentemente, balizar a crítica à realidade como um todo, em todas as suas nuances e instâncias. Essa passagem do senso comum à consciência crítica envolve várias possibilidades e pode proporcionar o real enfrentamento com o mundo (GHEDIN, 2002), causando desconforto e mudança. A visão crítica deve ser incessantemente trabalhada para que a reflexão não deixe de acontecer e a interação com a realidade seja para além do papel de espectador, afirmando-se como transformadora. Atualmente, filosofar é recorrer a novas possibilidades para se posicionar para além do que está dado, apoiando-se no legado histórico-cultural que nos foi deixado para que possamos analisar o presente e realinhar o futuro.

A filosofia, como as outras disciplinas, tem suas categorias; possui uma linguagem própria; tem um vocabulário específico, com o qual os educandos devem familiarizar-se aos poucos, percebendo o indispensável rigor da linguagem como instrumento de compreensão, de conhecimento e de construção de nosso ser no mundo. A história da filosofia e do ser humano é um movimento em permanente mudança dialética e, nessa dinâmica, os conceitos também vão mudando e ganhando sentido. O que não pode ser feito é usar a linguagem filosófica para que ela própria se torne incompreensível. A filosofia possui uma linguagem, mas esta linguagem coloca-se a serviço da compreensão e não da reprodução de preconceitos contra a própria filosofia (GHEDIN, 2002, p. 222).

Em todos os âmbitos, a filosofia deve se colocar em posição de alerta em relação a si e a tudo que a circunda. Com o lugar que ocupa no ensino, isso também não seria diferente. A autocrítica e a crítica ao real devem ser postas também neste caso para que a estagnação, sua reprodução e o senso comum não prevaleçam.

As medidas tomadas no momento histórico em que se considerou o ensino da filosofia “desnecessário” ao novo modelo econômico procuraram destruir os caminhos que poderiam fazer germinar o pensamento crítico e transformador. Era necessário abafar os processos reflexivos no interior da escola, substituindo-os imediatamente por disciplinas revestidas de caráter mais catequético e ideológico (...). Há de se superar esse modelo fundado numa intencionalidade que visa unicamente à manutenção social e à manipulação política (GHEDIN, 2002, p. 224).

Retirar a filosofia dos currículos é mais do que limitar seu campo de ação, pois se apresenta como uma medida determinante para a eliminação de qualquer alternativa que possa ser criada para mudança. Mais do que impedir que certas reflexões sejam nutridas e germinem, é jogar fora a semente e, conseqüentemente, impedir o fruto. O pensamento crítico é retirado do cenário e os anseios por transformação são abafados.

Nos momentos históricos em que a disciplina de filosofia foi retirada ou substituída do currículo escolar, houve, de modo geral, uma diminuição ou extinção dos processos reflexivos que até então se instauravam na escola e eram salvaguardados pela permanência do espaço do filosofar nesse âmbito. Com a intenção de manter a ordem social, a filosofia era, na maioria das vezes, substituída por disciplinas mais pragmáticas e capazes de incentivar o tipo de comportamento moral e social almejado pelos governantes de determinado período.

Nos momentos em que ensinar a pensar criticamente não era elemento importante para os governos e para o que eles planejavam para o futuro do país, a disciplina de filosofia foi descartada dos currículos e das escolas. Apesar disso, é preciso ressaltar que:

A escola é um ambiente que conjuga, em si mesma, uma heterogeneidade de posições e de contradições. A escola é parte integrante de um contexto social e precisa ser pensada dentro desse contexto, exercendo seu papel mediador na construção e produção de conhecimento. É importante reforçar que a nossa escola não tem se constituído como produtora de conhecimento, mas tem sido mero instrumento de manipulação nas mãos de governos elitistas e conservadores. Além dessa situação contraditória, a escola pode influenciar processos de mudanças e de superação das contradições que apontam para a melhoria das relações sociais. A escola que temos é aquela mediadora dos interesses do capital, mas pode ser reorganizada para mediar interesses das classes dominadas (GHEDIN, 2002, p. 227).

Ou seja, como ressaltamos anteriormente, a escola é em si emancipadora e alienante ao mesmo tempo; apresenta-se como espaço de contradição, tensão, esboço do mundo que se materializa em ação e reflexo. A escola, como todos os elementos de uma sociedade, está sempre ligada ao seu contexto e acaba por refletir as peculiaridades que se apresentam no mesmo.

Desse modo, a escola (em seu sentido amplo) no Brasil reflete a conjuntura que o país se encontra e, por muito tempo, tem sido usada como meio de manipulação e não para construção de conhecimento, como se esperava. Como instrumento de governos autoritários e que defendem os interesses do capital, ela reforça a ordem social e reproduz a hegemonia que se apresenta no âmbito social e político. Por outro lado, a escola não é estanque e, no seu interior, as contradições podem surgir e estabelecer resistência a esses padrões, sendo justamente esse ponto onde o caráter revolucionário da escola se recoloca. Nesse contexto, a filosofia se insere como subsídio para modificações e se coloca na origem do descontentamento motivador de transformações políticas, sociais e epistemológicas.

Para compreendermos a relevância da filosofia no currículo do ensino médio brasileiro, a indagação proposta por Ingrid Müller Xavier se faz necessária: “Em que medida a filosofia na escola e em outros espaços culturais pode contribuir para as transformações sociais que um país como Brasil precisa?” (2004, p. 113).

Tomando esta questão como base, é importante ressaltar que o saber filosófico contribui para a formação do pensamento crítico e, neste sentido, pode conduzir a transformações sociais. Apesar disso, não podemos colocar toda a carga de uma necessidade de revolução na filosofia, pois, quando se fala de mudança, por menor que seja, não há um redentor.

Dessa maneira, ensinar filosofia não pode significar mais do que organizar e dispor atentamente os elementos que supomos contribuir para a irrupção do pensar. Já o pensar como uma espécie de aprendizado só nos é possível pelo uso de nossas próprias potências. Enquanto o ensino se apoia na universalização de saberes e práticas, o aprender permanece uma experiência singular – que pode estar relacionada com as intenções do ensinar, mas que não é por elas causada (MERÇON, 2009, p.124).

Ensinar filosofia tem como característica: propor, sugerir e suscitar. Neste sentido, esse ensino vai além da transmissão de conteúdos e da aplicação das mesmas provas ou exames. A filosofia deve se apresentar como proposta de crítica ao próprio pensamento e se concebida de forma individual e diferente em cada sujeito que esteja disposto a desfrutar da mesma. O pensamento filosófico construído historicamente subsidia a crítica ao presente e se coloca como ponto de partida para a análise de novas conjunturas.

Por estas peculiaridades, a filosofia tem algumas diferenças em relação a outras disciplinas que compõem o currículo escolar e ocupa outros espaços além destes. Entretanto,

Dentro e fora das escolas, importa, fundamentalmente, compreender o que ela faz nesses espaços, o tipo de filosofia que se pratica (e ensina), sua relação com as outras áreas do saber, com a instituição escolar e as outras instituições da vida econômica, social e política do país. Convém, especialmente, considerar a relação que professores e alunos envolvidos com a filosofia estabelecem entre si e com ela. Importa, antes de mais nada, o tipo de pensamento que se afirma e se promove sob o nome de filosofia (KOHAN, 2002, p.22).

Ou seja, além de ocupar espaços e estabelecer relações, o que se faz em nome e por meio e da filosofia também deve ser investigado, para que o foco da busca pelo pensamento crítico e emancipado não seja perdido. Atualmente, é preciso se esforçar para que o fazer filosófico continue a girar o motor do

pensamento crítico sobre o próprio pensamento para que não se limite apenas a reproduzir o que está dado e se empenhe em reformular e construir conhecimento.

Em outras palavras, o professor responsável pelo desenvolvimento dos saberes filosóficos<sup>26</sup> com os alunos deve se posicionar de maneira favorável ao surgimento de espaços que proporcionem a experiência do pensar. No entanto, pode haver um problema nessa proposta, a saber:

[...] a própria concepção do pensar como um conjunto de habilidades. Entender o pensar como habilidade é reduzi-lo a repetição espelhada do mesmo, senão da mesma ideia, pelo menos repetição representada do mesmo espaço, da mesma figura, do mesmo modelo do pensamento (KOHAN, 2002, p. 37).

#### **2.4.1 Currículos reducionistas**

A importância da filosofia muitas vezes não é notada, pois o mundo atual se encontra mergulhado em uma visão tecno-instrumental que valoriza apenas aquilo que manifesta alguma finalidade prática e que carrega consigo certa obviedade. Nossa cultura não abre espaço para reflexão nem oferece tempo para que isso se construa; pelo contrário, persegue tudo aquilo que promete agilidade e otimização do tempo. Pensar exige paciência, concentração, tempo e empenho, tudo o que a vida moderna não pretende oferecer. Em contraponto a estas peculiaridades da modernização a filosofia se coloca.

Por muitas vezes, a filosofia é considerada um saber excessivamente acadêmico, formal e restrito. Apesar de a filosofia não carregar uma dimensão utilitarista e não servir a algo ou alguém não a reduz ou limita. Pelo contrário: a filosofia é fim de si mesma e cíclica em seu interior, aberta ao novo atual, pois é movida por problemas e questões. Com essas características, não há estagnação ou postulação de conhecimentos prontos e acabados, como é feito em outros saberes.

A filosofia sempre enfrentou desafios, que foram aumentando com o passar dos anos. Como nos alerta Altair Alberto Fávero (2002), os principais deles seriam: assumir a função emancipatória e a função prático-educativa. Ou seja: tomar a filosofia como atitude e abarcar funções relevantes ao século XXI que, de certo modo, correspondam às demandas deste tempo e não se deixe estagnar.

---

<sup>26</sup> O(a) professor(a) de filosofia.

A função emancipatória<sup>27</sup> da filosofia é um desafio para os dias atuais, pois precisa enfrentar a imposição do utilitarismo que submerge todas as esferas da sociedade. Neste sentido, a filosofia se coloca nas trincheiras da luta por emancipação do sujeito alienado. Afinal, emancipar-se é sair da minoridade intelectual e da ingenuidade do senso comum. O saber filosófico proporciona este olhar além para que os caminhos de busca pela emancipação sejam trilhados por cada sujeito pensante.

Além de crítica (prático-crítica), a filosofia deve abarcar a função de ser prático-educativa. Prático, neste sentido, porque deve ir além e ser capaz de transformar por meio da educação, ou seja, provocar mudanças a partir do ensino de filosofia. Neste sentido, a prática é uma das esferas da filosofia e do filosofar, que é, em última análise, efetivada por meio da práxis.

Apesar dessas funções e peculiaridades, a filosofia não ocupa lugar de destaque no contexto social brasileiro. É importante questionar se há intenção de transformação. E o que se apresenta é justamente o contrário: o país caminha em direção à manutenção da ordem social e afasta quaisquer questionamentos ou proposta de transformação. A filosofia perde lugar por não se dedicar ao imediato e envolver tempo para o despertar da reflexão. Além disso, quem está no poder precisa e incentiva que a hegemonia de suas ideias e concepções se mantenha, para que não haja lugar para o pensamento crítico e para a tentativa e mobilização de transformação. A filosofia ameaça a estabilidade e a ordem social justamente por ir além, por identificar incoerências e propor transformações.

Se, desde os setores mais conservadores, o ensino de filosofia esteve ligado, na América Latina, à sacralização e à reprodução de valores que sustentam o estado de coisas, desde os setores chamados de esquerda, esse ensino foi vinculado à transformação de uma ordem social por demais injusta e excludente. Assim, a filosofia escolarizada formaria os seres críticos que se voltariam contra a ordem que administra o próprio sistema escola para subvertê-lo, transformá-lo. A leitura de Sócrates ajuda a ressituar e a reconfigurar a relação entre filosofia e transformação (KOHAN, 2009, p.83).

---

<sup>27</sup> “Somente o exercício do filosofar mediado pelo diálogo poderá identificar quais formas são alienantes é que atitudes são emancipatórias” (FÁVERO, 2002, p. 110).

Assim como está presente no legado filosófico deixado por Sócrates, a filosofia possui plenas condições de abrir espaços para a transformação a partir da elaboração crítica do pensamento, e só não se efetiva quando se continua pensando da mesma maneira e estagnado no mesmo lugar de pensamento, isto é, não havendo mudança de concepção e visão de mundo. Neste sentido, a filosofia, em sua forma escolarizada, tem capacidade de formar seres críticos, capazes de se voltar contra o sistema que os rege e, na sociedade atual, acaba sendo o âmbito mais comum e recomendado para a exploração da relação entre filosofia e transformação.

Dessa maneira, sugere que ensinar e aprender filosofia são uma oportunidade para transformar o que pensamos e com isso o modo em que vivemos e somos. Não define a forma específica da transformação para além de um sentido que afirma para ela. Simplesmente, abre a oportunidade de poder pensar e viver de outra maneira. Do mesmo modo, a filosofia não transforma uma ordem social para instituir outra, mas transforma o que somos e o modo como nós pensamos em uma ordem social dada para abrir a possibilidade de pensar e viver uma nova ordem. Isso a faz revolucionária, ainda que não esteja a serviço de nenhuma revolução social específica (KOHAN, 2009, p.83).

Sendo assim, a filosofia é responsável por abrir possibilidades para que novos caminhos sejam construídos. Entretanto, a transformação suscitada por ela não é de viés substitutivo, isto é, acabar com uma coisa para instaurar outra. Pelo contrário: a transformação filosófica é no indivíduo, que se capacita e olha para o mundo de uma maneira diferente e, por isso, busca e engendra transformações.

A filosofia não está vinculada a nenhuma revolução social específica, mas, apesar disso, é essencialmente revolucionária. Não se curva a nenhuma determinação externa e tem como foco a postura e construção crítica. Não defende situações, mas amplia concepções. Não transforma uma ordem social por si mesma e sim através das pessoas que, através dela, se posicionam de maneira diferente ao que está posto.

Essa é uma via produtiva para se entender com mais precisão o que genericamente é designado como o objetivo do ensino de filosofia no ensino médio: desenvolvimento do pensamento crítico por meio da vinculação entre os conhecimentos filosóficos, a cultura e as vivências. Uma educação para a inteligibilidade supõe a constituição de um conjunto de referências, que pela articulação sistemática de conteúdos, linguagem e processos específicos de pensamento que permita aos alunos descobrir encadeamentos, estruturas, nos

discursos de proveniência diversa, inclusive nos produzidos por eles mesmos. Evita-se, assim, que as aulas sejam preenchidas por discursos vazios, por simulacros de reflexão, ou então que se tornem lugares apenas para discussões e “críticas” vagas, indeterminadas. Educar para inteligibilidade significa reafirmar que a crítica não vem antes das condições que a tornam possível. Portanto, se o desenvolvimento do pensamento crítico não provém de genéricas discussões de temas e problemas, não provem também de uma coleção de conceitos, doutrinas, problemas e textos. O pensamento reflexivo é fruto de uma aprendizagem significativa, que supõe o domínio e a posse dos procedimentos reflexivos, e não apenas de conteúdos (FAVARETTO, 2004, p. 49-50).

No ensino médio, por ser o espaço de uma formação mais geral e com foco na ampliação da gama de conhecimentos, aprofundamento teórico e construção de possibilidades para o futuro dos alunos, a filosofia se desenvolve por meio de vinculações com outras áreas do saber e com menção direta aos acontecimentos atuais e, a partir desse encaminhamento, estabelece condições ao diálogo crítico e evita que falsas questões sejam impostas. Sendo assim, não é uma disciplina estanque em sua essência, dissociada das demais; estabelece-se a partir de *relações*. Por estes motivos, “O professor-filósofo poderia propor perspectivas de análise que tentem desnaturalizar o que parece óbvio, permitindo assim construir olhares problematizadores da realidade. A filosofia na escola nunca teria que ser “mais do mesmo”, já que lhe é próprio incidir no que há” (CERLETTI, 2009, p. 52).

Como é do domínio público entre nós, a nova LDB – Lei 9394/96 – não garante a obrigatoriedade da Filosofia e nem da Sociologia no Ensino Médio, mas indica a necessidade de seus conteúdos serem trabalhados neste nível de ensino. Assim, não temos a garantia da Filosofia no Ensino Médio enquanto componente curricular. No cenário brasileiro das últimas décadas, esta disciplina costuma entrar e sair de cena de acordo com a política educacional em voga (OLIVEIRA, 2004, p.44).

A necessidade dos conteúdos filosóficos no ensino médio já foi exaustivamente comprovada nos últimos anos pelos teóricos que se dedicam à temática. Apesar disso, a filosofia entrou e saiu dos currículos inúmeras vezes no decorrer da história recente da educação no Brasil. Como explicitado acima, isto ocorre juntamente com a modificação de cada plano de governo que se instaura no país. Quando há uma mudança de governo, muitas medidas são tomadas para que o Brasil se adeque aos planos estabelecidos por tal planejamento, e a educação acaba sendo um dos principais alvos dessas adequações e modificações que variam

de acordo com a cosmovisão de cada governante. Além de novas propostas e novas leis, a educação sofre cortes (orçamentários, curriculares e outros). Estas mudanças, principalmente no campo da educação, ocorrem na medida em que com as metas para o futuro do país se estabelecem.

Quando o objetivo foi profissionalizar a juventude, a filosofia foi descartada por não corresponder a este objetivo. Por outro lado, quando o desejo foi a ampliação de conhecimento e cultura dos jovens brasileiros, ela retornou ao cenário. Neste vai e vem de mudanças, adequações e ajustes, a filosofia sempre foi um dos alvos e há, por isso, a marcada dificuldade de estabelecer uma identidade caracteristicamente brasileira para ela, despertando inúmeras indagações e problemáticas, afinal,

Qual o lugar que a Filosofia ocupa hoje? Ela não está nos palcos, mas também não se encontra exatamente nos bastidores – pelo menos aparentemente. Não são raros os educadores que procuram certa aproximação com a Filosofia pela expectativa de nela encontrar uma aliada para enfrentar e tentar superar a fragmentação de outros conteúdos(OLIVEIRA, 2004, p.44).

Neste sentido, ocupar espaços não é suficiente. Estes precisam ser reais, fixos e relevantes, pois, sem isso, o que há são lacunas, problemas e desinteresse. Ao flexibilizar o ensino de filosofia no ensino médio, a Lei do Novo Ensino Médio (2016) acaba por instituir o não lugar a esta disciplina, uma vez que a coloca em um plano secundário em relação às outras e a subjugua, estabelecendo-a como menor no contexto de formação, além de direcioná-la ao esquecimento e ao desuso.

Em última instância, a flexibilização do ensino médio é um investimento em um currículo reducionista que, por meio de mudanças impostas, condicionará os jovens a um modelo cindido da realidade e que reproduz vontades hegemônicas dos rumos do Brasil.

Reduzir o acesso à formação filosófica ou negligenciar a relevância dos saberes filosóficos refletem intenções de dominação, já que sem esse aporte a consciência crítica fica em segundo plano e a formação do pensamento cada vez mais limitado e mecanicista. Não há ampliação de pensamento e, muito menos, de possibilidades.

Como apresentam os PCN's, com a finalidade de delimitar as áreas de conhecimento e que foram esmiuçados por Paula Ramos de Oliveira (2004), a

filosofia e a sociologia são consideradas necessárias ao exercício da cidadania e contribuem para que o objetivo do ensino médio seja cumprido, a saber: colaborar para a formação ética e para autonomia intelectual dos alunos a partir do pensamento crítico.

O reconhecimento teórico dos potenciais que a filosofia carrega parece não ser suficiente para garantir a permanência da disciplina nas grades curriculares, principalmente, do ensino médio (OLIVEIRA, 2004). Com esses encaminhamentos, a racionalidade emancipatória apregoada pelo saber filosófico perde espaço e é descartada em prol de uma racionalidade instrumental que se converte em mecanicismo e descarta qualquer crítica ou reflexão, pois visa à produtividade.

Tudo que é sólido se desmancha no ar. É assim que vemos a Filosofia reduzir-se a um dos seus conteúdos e o papel do professor de Filosofia diluir-se entre todos os demais – a natureza interdisciplinar da Filosofia parece mesmo ter sido um bom argumento para o discurso que justifica sua presença em todo e em nenhum lugar, reservando a ela um estilo onipresente. Como um deus, ela está no meio de nós – mas não podemos vê-la em lado nenhum. Aquilo que fica a cargo de todos acaba por não ser responsabilizado de ninguém. E, nesse atual estado de coisas, talvez sejamos tentados a preferir dizer assim seja, pois em nome da Ética muito tem sido feito de antiético (OLIVEIRA, 2004, p. 47 – grifo do autor).

A fim de explicar de uma maneira mais simples, a autora Sônia Maria Ribeiro de Souza apresenta que “O dito popular expressa, em parte, uma verdade: “A Filosofia é a ciência sem a qual o mundo continua tal e qual”. Abdicando da Filosofia e do “aprender a filosofar”, o mundo adquire maiores chances de ser condenado a uma eterna repetição” (2004, p. 161, grifo da autora). Em outras palavras, a filosofia se apresenta como fator decisivo para uma possível transformação da sociedade. Por este motivo, deve ser abordada levando em conta estas características, isto é, não deve ser descartada ou banalizada.

As questões de identidade em que a filosofia se envolve, no Brasil, estão principalmente ligadas à banalização que o saber filosófico sofre nos âmbitos educacionais. E esta é a grande questão que deve reger a relação entre aluno e professor que tenham como meta a construção do saber filosófico, a saber: buscar a identidade dessa matéria e não permitir que seja destruída ou negligenciada, a fim de tornar evidente sua pertinência aos currículos, principalmente, do ensino médio.

A reinclusão da Filosofia, que vem ocorrendo de modo gradual desde a década de 80, apresenta duas vertentes: uma filosófica e outra pedagógica. Na primeira, trata-se de definir que concepção e que conteúdo devem ser desenvolvidos. Na segunda, a disciplina deve ser pensada a partir de uma situação pedagógica de fato: existe uma tradição filosófica da qual o estudante com que se vai trabalhar ignora quase tudo. Como passar da ausência à presença da Filosofia, de modo que está adquira uma significação para o aluno? Parece que a dificuldade pedagógica essencial está em descobrir artifícios, aberturas que possibilitem aos não iniciados ingressar no campo filosófico. É preciso deixar claro que as duas vertentes da questão (a filosófica e a pedagógica) são inseparáveis (SOUZA, 2004, p.166).

O ensino médio, como evidenciado anteriormente, sempre foi alvo de disputas, e a filosofia foi um dos expoentes disso. Conforme mudanças nesta etapa de ensino eram engendradas, logo surgia uma redefinição quanto à filosofia, desde modificações na carga horária até sua completa exclusão. Com tantas incertezas relacionadas à permanência da filosofia no ensino médio, muito se questionou acerca da relevância dela para tal contexto. Por outro lado, as motivações para que ela fosse colocada ou retirada do currículo (como esmiuçamos acima) acaba por definir seu real sentido e importância para a formação dos brasileiros.

Há muito a ser enfrentado com relação à conquista e manutenção do espaço do saber filosófico nos currículos, principalmente no ensino médio, e a reforma proposta atualmente de um “Novo Ensino Médio” reacende todas essas questões e subjuga a filosofia justamente por ela não ser “um conteúdo que se possa aprender definitivamente como um dado científico para posterior utilização tecnicista em determinado setor da vida, mas uma constante tarefa por cumprir” (SCHNEIDER, 2002, p. 67).

Ainda que exaustivamente, reiteramos que, apesar de a filosofia ser interdisciplinar, possui questões próprias e bastante específicas, não podendo ser completamente abarcada por outra disciplina. Ou seja, não é uma disciplina que será diluída em outras e que, por isso poderia ser extinta. É justamente pelas especificidades que o saber filosófico não deve ser retirado da formação dos jovens.

A filosofia colabora para o pensamento crítico e estabelece uma relação direta com a formação do homem em sua integralidade e para a cidadania. Uma reforma educacional que limite os campos de ação da filosofia, em última instância, instaura a não cidadania, em seu sentido estrito, e colabora diretamente para que o humano

torne-se um ser cada vez mais compartimentado e cindido da realidade que o circunda.

É nessa disciplina que a possibilidade de questionamentos e reformulações acontece, pois, diferentemente de outras disciplinas, a filosofia não é um roteiro de conteúdos a ser assimilado e sim um embasamento crítico para o ato de questionar e buscar transformações; ela auxilia as pessoas a deixar de aceitar as condições que lhes foram impostas e concebe que o diferente é possível e, por isso, suscita autonomia.

Existe uma dimensão dialógica da prática filosófica na escola, tal como a estamos expondo. Esta não é apenas mais uma dimensão, senão a mais importante. O pensamento crítico e criativo de que estamos falando se apresenta no espaço do entre. O espaço do diálogo, da diferença, do descenso. Há uma dimensão na qual se afirma que não se pode afirmar um certo tipo de autonomia do pensar para a prática do pensar (NASCIMENTO, 2004, p. 81) .

Desse modo, a filosofia é uma experiência autônoma, pois não pode ser feita por outro e, neste sentido, buscamos apontar no decorrer desse capítulo a necessidade da inquietude, da reflexão sobre o presente, para que, então, possamos nos libertar das amarras de uma sociedade que oprime e que parece se dedicar a cindir o ser humano, distanciando-o de sua essência. Mais uma vez, o filosofar como caminho para humanização do ser humano. Nesse sentido, a filosofia desempenha um papel imprescindível na formação do indivíduo.

Independentemente do nível de ensino em que atuam, os professores de filosofia concordam que esta é uma disciplina fundamental e indispensável para todas as pessoas que estão num processo de inserção no mundo da cultura contemporânea, pois, como nenhuma outra, promove o pensar crítico, reflexivo e criativo necessário à formação da cidadania – objetivo maior da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional. Além disso, as questões abordadas nessa disciplina são de interesse geral, ou seja, suas preocupações são universais pelo fato de seus problemas dizerem respeito a toda existência humana (HEUSER, 2002, p. 286).

### **Terceiro capítulo: O que se aprende e ensina sobre a formação humanística – o papel da filosofia entre o ensino médio e a universidade**

Apesar dos avanços – especialmente nas áreas de tecnologia –, o mundo e, mais detidamente, o Brasil, vêm sofrendo com a regressão em vários âmbitos, tal qual o social, o político e o educacional, entre outros. Neste sentido, a evolução do mundo tecnológico e as facilidades dela provenientes caminham lado a lado com retrocessos que permeiam as relações humanas e suas tramas sociais.

No campo educacional, a tecnologia, a politécnica e o trabalho tornam-se princípios para o desenvolvimento educativo e se materializam como mera preparação para o mercado de trabalho. Como evidencia Gaudêncio Frigotto (2009, p. 72),

As circunstâncias históricas permanecem sob o jugo da cisão do gênero humano em classes sociais. As relações sociais dominantes buscam reduzir o trabalho humano de atividade vital a mercadoria força de trabalho. Uma mercadoria cujo valor se define no mercado do emprego – compra e venda de força de trabalho. No interior destas relações sociais a educação, de direito social e subjetivo, tende a se reduzir a uma preparação psicofísica, intelectual, estética e afetiva subordinada às necessidades unidimensionais da produção mercantil.

Dito de outro modo, a educação, tal como muitos outros setores, curva-se diante da ideologia das competências e da empregabilidade cunhada pela redução do trabalho humano, em toda sua complexidade, em razão da mercadoria, mais especificamente, como força de trabalho, que se faz presente na relação de compra e venda e que está subordinada aos parâmetros da produção e do mercado.

Com base nisso,

trata-se de traduzir, no plano educacional, um ideário onde não há lugar para todos e o problema não é coletivo, mas individual. As competências a serem desenvolvidas e que garantem empregabilidade são as que o mercado reconhece como as que tornam cada trabalhador o máximo produtivo (FRIGOTTO, 2009, p. 75).

Seguindo tais parâmetros, a *produção* passa a vir em primeiro plano, e não mais as pessoas, isto é: a educação passa a reverberar os ideais capitalistas e os toma como diretriz para o seu desenvolvimento, tendo como foco a formação do trabalhador para o mercado de trabalho. A empregabilidade como fim último de todo

processo educacional. Neste caso, todas as reconhecidas potencialidades da educação são substituídas em detrimento do mercado e suas nuances.

Tal conjuntura precisa ser repensada; a luta contra-hegemônica se faz necessária. “No processo de luta contra-hegemônica, o ponto crucial que nos desafia, na teoria e na práxis, é o de distinguir as mudanças que concorrem para alterar estruturalmente as relações sociais capitalistas daquelas que as alteram para conservar” (FRIGOTTO, 2009, p. 78).

Neste contexto, a filosofia se impõe em sua essência crítica e busca se posicionar contra aquilo que está posto ou que se encarrega de oprimir questionamentos, indagações e mudanças. Aqui, a filosofia efetiva sua potencialidade transformadora e se afirma contra as amarras impostas à educação. Como ressaltado nos capítulos anteriores, a filosofia se destacou por representar ameaça à ordem social estabelecida e, por isso, protagonizou presenças e “ausências” no cenário educacional brasileiro, tanto no âmbito universitário como na educação básica.

Por estes motivos, compreender e analisar as razões dos afastamentos e dos movimentos de retorno da filosofia no âmbito educacional é parte importante do presente trabalho, que busca um reconhecimento das disputas em torno desta disciplina e de suas peculiaridades para que, a partir disso, possamos vislumbrar e delinear as conexões entre os discursos e as ideologias que permeiam este entrave.

Tem-se como fio condutor das discussões neste estudo, principalmente, as afirmações de Celso João Carminati (2004) na obra *(Des)Razões da retirada da Filosofia do Ensino Médio no Brasil*, que, como propõe o título, compromete-se em apresentar algumas razões para que a já citada disciplina se encontre corriqueiramente em processo de retirada e retorno no ensino médio brasileiro.

Apoiando-se em vários autores, Carminati (2004) compõe uma espécie de lista das principais motivações para desmerecer a importância da filosofia no ensino, e aponta que, desde Sócrates, acusado de seduzir os jovens com suas ideias, a filosofia sempre foi vista como ameaça ao sistema estabelecido.

Para embasar suas afirmações, Carminati (2004) cita diversos autores e suas avaliações sobre o tema. Explorando principalmente o fato de que a filosofia, por ser uma disciplina de caráter crítico, foi tomada como uma ameaça às estratégias em prol da segurança nacional, sendo este um dos motivos pelo qual o regime militar optou por retirar a matéria das escolas brasileiras. Em outras palavras, envolvia

questões ideológicas e foi considerada subversiva; as discussões filosóficas sofreram grande repressão no período. Ademais, “nesse sentido, perguntamos, o ensino de filosofia vigente na ocasião teria atingido um grau de reflexão crítica, a ponto de se constituir ameaça ao regime militar brasileiro?” (CARMINATI, 2004, p. 5).

Mas, apesar de não haver certeza quanto às efetivas finalidades e os resultados das aulas de filosofia, estas foram impedidas de ocorrer pelo potencial de desenvolver uma concepção crítica de mundo nos alunos e, conseqüentemente, gerar questionamentos e descontentamento com o regime vigente. No período mencionado, provocou-se o esvaziamento da relevância do ensino desta disciplina para o ensino médio e o distanciamento da possibilidade de crítica à situação em que se vive pelos estudantes, estabelecendo como regra geral um ensino acrítico e que visava formar indivíduos bem comportados e incapazes de se formar contra o Estado.

Como evidencia Carminati (2004):

Neste contexto, tratava-se de diminuir a possibilidade de qualquer contestação ao status quo, substituindo-o pelo ensino de um moralismo reformista acrítico, como ocorrem com as disciplinas de Educação Moral e Cívica – EMC e Organização Social e Política do Brasil – OSPB.

Além disso, tudo indica que, naquele momento, início da década de 1970, uma filosofia submissa e obediente parecia pouco rentável aos olhos dos tecnocratas, tratando-se de uma disciplina com pouca ou nenhuma “utilidade” para um país que havia feito uma opção clara por um projeto de desenvolvimento (p. 6-7).

Apesar da retirada deste ‘componente curricular’ e até mesmo de sua substituição por disciplinas que visavam, em seu máximo grau, uma formação moralista dos estudantes, a filosofia não foi descartada dos seminários católicos, e o fato de este tipo de estudo ter sido predominante por muito tempo no Brasil, em certa medida, também contribuiu para que o processo de laicização das atividades filosóficas fosse dificultado.

Neste século, sobretudo até os anos de 1960, a filosofia no ensino médio se caracteriza por um papel não muito diferente em relação a sua presença histórica no Brasil, ora como orientação dos estudos clássicos religiosos para pretendentes ao sacerdócio católico, ora como instrumentalização dos sistemas e governos conservadores. Nas últimas décadas, notadamente a partir de 1975, com a

implantação de diversos cursos de pós-graduação, é que esse quadro começou a se modificar (CARMINATI, 2004, p.8).

Entretanto, da falta de investimento na perspectiva de uma atividade filosófica que pudesse se apropriar dos problemas com o objetivo de solucioná-los, assumindo seu papel crítico, na maioria das vezes, como acredita Carminati (2004, p. 8) “parece-nos que a filosofia em geral tem sido muito mais consciência da crise e muito menos projeto para sair da crise”.

Desse modo, as razões de cunho ideológico que, repetidamente, foram apontadas como o motivo para o afastamento da filosofia, como disciplina, do ensino médio (o então denominado segundo grau) não são correspondentes ao todo desta problemática. Em outra direção, naquele momento histórico (início dos anos 1970), mesmo uma filosofia que se efetivasse submissa e obediente às normas estabelecidas seria pouco rentável e não teria utilidade alguma em um país que havia optado por buscar um desenvolvimento de cunho capitalista e que também se desdobrava no campo educacional deste período, direcionado por uma visão de mundo tecnocrata (CARMINATI, 2004).

Por conta desse processo de esmagamento no âmbito educacional, Carminati (2004), ao se apoiar em vários teóricos (como Pergoraro, Chauí e outros), enfatiza que não só a retirada da disciplina filosofia como também outras vicissitudes deste período acarretaram grande despreparo por parte dos alunos que ingressaram nos cursos superiores no que tange ao espírito crítico almejado para tal nível. Conseqüentemente, modificou-se não só a forma de aprendizagem como o contexto de formação dos jovens brasileiros; as mudanças causadas no nível médio de ensino, em longo prazo, foram capazes de interferir e reformular todo o sistema educacional. Afinal, houve uma efetiva modificação no modo de pensar, agir e se comportar da sociedade brasileira como um todo, não só por conta das reformulações educacionais – que, na verdade, são resultado de mudanças em âmbitos muito maiores, principalmente no campo social e político (a saber, na Ditadura Militar).

A ausência da filosofia e das disciplinas de cunho humanístico em geral, marcada pela ditadura, acarretou várias deficiências na formação educacional, e a principal delas, diríamos, foi a imposição de um discurso, de uma cosmovisão, única e inquestionável. Isto é, uma limitação de pensamento (crítico) e,

consequentemente, da liberdade. Afinal, os sujeitos perderam o direito sobre seus próprios discursos e as possibilidades de transformação foram limitadas e controladas.

Como consequência, “permanece na cultura brasileira um vazio histórico em relação a este saber. Toda uma geração foi fortemente ferida e levada a aceitar uma cultura tecnicista, cujos valores negaram o acesso ao saber filosófico” (CARMINATI, 2004, p. 10).

Como mencionado anteriormente, o processo que culminou no distanciamento dos conhecimentos filosóficos das escolas de ensino médio trouxe várias mudanças em diversos âmbitos, e o principal deles foi a diminuição da relevância dos cursos de filosofia em território universitário (CARMINATI, 2004), que, por sua vez, desencadeou outros problemas, fazendo com que diversos setores fossem afetados.

Como afirma Carminati (2004), há numerosas pesquisas<sup>28</sup> que apontam a presença demasiadamente reduzida de professores devidamente habilitados (com curso superior em filosofia) lecionando a citada disciplina. Ou seja, apenas uma pequena parte das aulas é lecionada por professores preparados para tal, e o restante dos espaços, em sua maioria, é ocupado por profissionais de outras áreas, que se desdobram para atuar com os conteúdos. Essa realidade se faz presente tanto nos cursos universitários quanto nas salas de ensino médio no Brasil.

Esse dado que, de forma geral, vale para outras realidades regionais, aponta para uma confirmação de que a qualidade do ensino de filosofia tem deixado a desejar, agravada pelo fato de que, também profissionais de outras áreas estão lecionando a disciplina no ensino médio. A constatação do número insignificante de professores devidamente habilitados para lecionar essa disciplina (5%) foi, em alguns momentos, utilizada como argumento por aqueles que questionavam o seu retorno às escolas médias (CARMINATI, 2004, p. 10).

Tais apontamentos nos fazem retomar uma indagação colocada por este autor, o qual questiona se o tipo de filosofia que a escola de segundo grau (ensino médio) no período anterior à ditadura havia conseguido alcançar o grau de reflexão crítica a ponto de se impor como ameaça ao regime militar, e afirmamos que, se até

---

<sup>28</sup> Para maiores detalhes quanto à citada pesquisa, ver: *(Des)Razões da retirada da Filosofia do Ensino Médio no Brasil* (CARMINATI, 2004, p. 11).

então não se constituía como tal, depois da desvalorização imposta a esta disciplina, menos ainda, pois o esvaziamento causado foi tão profundo a ponto de desarticular a atividade filosófica daquele momento na escola e torná-la insignificante, inibindo o questionamento por retorno da disciplina.

Por mais que os motivos para a retirada da filosofia não fossem apenas baseados no fato de que ela se configura como ameaça ao sistema vigente e sim por não ser suficientemente rentável, tendo em vista os anseios da época, a desarticulação e desmotivação em relação à filosofia desencadearam grandes malefícios à educação como um todo que podem ser percebidos até os dias atuais.

Outro aspecto a considerar é o preconceito em torno da filosofia como conhecimento: ou a filosofia é confundida com alguma opinião vaga, fantasiosa ou pretensamente teórica, ou é tomada como perspectiva teórica geral de alguma instituição, (filosofia do governo), ou ainda como saber inútil (a filosofia não serve para nada) e utopista, valendo, apenas, como denunciadora dos problemas (CARMINATI, 2004, p. 11-12).

No Brasil, a atividade filosófica passou a ser confundida com devaneio, no pior sentido da palavra, e foi associada quase sempre a perda de tempo ou conhecimento ultrapassado, em desuso. Não é espantoso que isso tenha ocorrido, pois, com a supervalorização da ciência e o reconhecimento dela como única forma (indubitável) de alcançar a verdade, os outros tipos de conhecimento, principalmente os humanísticos, foram assumidos como menores, menos formativos e até inúteis em contexto social. “Assim, filosofar tornou-se pejorativamente sinônimo de falar de coisas distantes da vida das pessoas, como coisa de quem vive nas nuvens, coisa de desligados [...]. Isto é, a filosofia é uma loucura elegante, algo completamente sem utilidade, podendo ser compreendida como ornamento” (CARMINATI, 2004, p. 12).

Toda essa retomada com relação às motivações que permearam a história de presença e ausência, retirada e movimento para retorno da filosofia no Brasil se fez necessária para que a correlação histórica entre os fatos fosse reestabelecida e as análises futuras pudessem ser embasadas a partir de sua interligação com suas origens que, como apresentamos em capítulos anteriores, jamais pode ser considerado como algo historicamente estanque. O que vem sendo feito na atualidade educacional, social e política deste país foi plantado muito antes do que se apresenta.

Com o desmerecimento da filosofia no período da ditadura, por exemplo, mesmo após se recompor e retomar alguns espaços, a formação filosófica foi se constituindo de forma rasa, pois as aulas, que já eram alvo de desinteresse, na maioria das vezes eram lecionadas por profissionais de outras áreas, que não necessariamente possuíam conhecimento sólido e formação suficiente para se dedicar à área, fazendo com que a atividade filosófica ficasse cada vez mais próxima de sua extinção, principalmente no âmbito do ensino médio.

A disciplina nem sempre foi lecionada por profissionais formados na área e esse problema perdura até hoje em muitos estados e municípios brasileiros, acarretando falta de rigor e evidenciando a falta de seriedade com que vem sendo tratada. Há um evidente descaso com a qualidade do ensino deste campo do saber, no ensino público principalmente. Na contramão, escolas particulares renomadas investem na disciplina, tendo em vista o destaque de seus alunos sobre demais.

Sem o comprometimento em relação às especificidades da filosofia e a não exigência de que um profissional formado execute a função, a dificuldade de se fazer um trabalho realmente profundo e capaz de explorar a matéria em seus mais variados graus na formação dos jovens ficam cada vez mais presente.

Na mesma direção da formação de nível médio com relação à filosofia e as disciplinas humanísticas em geral, a formação de licenciados também caminha. Como fora exposto no primeiro capítulo deste trabalho, os documentos normativos das licenciaturas (neste caso incluímos o curso de pedagogia) preveem que os universitários destes cursos tenham uma disciplina que os formem, ainda que minimamente, com conteúdos filosóficos. Por outro lado, como também apontamos anteriormente, tais disciplinas (quase sempre apenas uma) são insuficientes para formar criticamente os licenciandos e subsidiar suas atividades como professores e professoras, assim como almejam tais documentos.

Desta forma, é possível constatar uma longe distância entre o que é proposto e imputado nos discursos e o que realmente é feito na conjuntura de formação – disparidade entre o que consta nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) e o que ocorre na realidade. Desse modo, apesar de estar presente na formação de professores, a filosofia tem ocupado um lugar “menor”, no qual se torna difícil que seus benefícios na formação profissional se efetivem. Em última instância, o que de fato há é uma formação “filosófica” precária aos licenciados, com pouco tempo e espaço para conteúdos filosóficos e suas características.

Apesar destes percalços no ensino de filosofia tanto do ensino médio quanto superior<sup>29</sup>, apresentaremos uma espécie de terceira via, mais esperançosa do que qualquer outra, na tentativa de análise desta problemática a partir da formulação de uma questão: tendo em vista a formação acadêmica de licenciados com uma inserção filosófica eficaz, apesar de suas limitações, seria possível que estes professores (depois de formados) pudessem colaborar para que as dimensões filosóficas não fossem perdidas na formação de nível médio?

Por exemplo, um professor de português (ou de qualquer disciplina) que obteve formação e acesso aos preceitos filosóficos por meio das disciplinas destinadas a isso em sua graduação poderia proporcionar um contato dos seus estudantes no ensino médio com os conteúdos filosóficos? Talvez até o pudesse fazer, mas, certamente, não de maneira aprofundada e comprometida. Afinal, sua responsabilidade é conduzir e apresentar aos alunos os conteúdos de sua disciplina, tomando os outros conteúdos como adjacentes e acessórios e, por isso, substituíveis ou descontinuados.

O que buscamos evidenciar é que o acesso aos conhecimentos filosóficos dado aos licenciados, por melhor que possa ser, tem como função aprimorar esta formação, tornando-a mais humanizada, crítica e com maior potencial emancipador; em nada tem a ver com uma possível “substituição” da disciplina de filosofia, justamente por não dar conta do todo e não se ocupar detidamente das preocupações, anseios e objetivos filosóficos – em último grau, a emancipação dos sujeitos. E, acrescentamos, com a flexibilização do ensino médio e a marcada fragmentação da educação, isto se torna ainda mais difícil.

Essa problemática suscita outro questionamento relacionando as duas instâncias: como formar ‘bons’ licenciados (professores) com uma formação anterior (de nível médio) cada vez mais fragmentada<sup>30</sup>? O aluno conclui o ensino médio e ingressa no curso superior sem a devida formação crítica que se espera. Com uma formação ainda mais fragmentada, que poderá ser causada pela flexibilização do ensino médio, o que haverá são indivíduos cada vez mais fragmentados e com uma

---

<sup>29</sup> Deixamos claro que os licenciados em filosofia não se enquadram nesse grupo. O foco de interesse neste trabalho são, justamente, as outras licenciaturas e como a filosofia aparece nelas.

<sup>30</sup> Apesar de não ser o foco do presente trabalho, faz-se necessário apontar que não há incentivo para a formação de jovens licenciados no Brasil. Preocupados com o futuro da profissão, a demanda dos cursos de licenciatura tem diminuído cada vez mais. Em outras palavras, o jovem brasileiro não está motivado a ser professor e a profissão é, muitas vezes, vista como menor perante os outros cursos em nível de graduação.

visão de mundo ainda mais limitada e, conseqüentemente, com mais dificuldades de enfrentar novos cenários e dificuldades.

Há uma evidente disparidade entre o que se propõe oferecer no ensino médio e o que se cobra tanto para o ingresso no curso superior quanto em seu decorrer. Enquanto se espera do aluno de graduação autonomia, iniciativa, capacidade de interpretação e apreensão de conteúdos, dentre muitas outras 'competências' almeçadas, o que se oferece aos estudantes não subsidia tal construção. Dito de outro modo, forma-se um aluno contido, com uma visão tradicional dos conteúdos e do mundo e no futuro, no curso universitário, espera-se praticamente o oposto. Buscaremos explicitar tais pontos a partir da análise documental a seguir, evidenciando as críticas e incoerências presentes.

### **3. Análise do documento da proposta de flexibilização do ensino médio**

A reforma do ensino médio está expressa na Lei nº 13.415, sancionada em 16 de fevereiro de 2017, que se deu a partir da conversão da Medida Provisória nº 746, de 2016. Esta lei

Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (Lei nº 13.415/2017).

#### **3.1 Principais alterações entre a Medida Provisória 746/16 e a Lei nº 13.415/17**

Como mencionamos anteriormente, não houve abertura significativa para diálogo que possibilitasse uma construção conjunta das propostas para reformulação do ensino médio brasileiro, e o governo, com a intenção de tornar suas redefinições imediatamente obrigatórias, optou por instituí-las em uma Medida Provisória que, como prevê a constituição, deve começar a ser cumprida assim que for assinada pelo então presidente, Michel Temer.

Como é de conhecimento geral, há uma grande distância entre o que se determina em leis e o que se executa de fato. Seguindo esta linha, após a determinação da Medida Provisória 746/16, poucas escolas a ela aderiram e, até hoje, não existem comprovações de como foram implementadas as modificações. Além disso, a medida provisória foi imposta e as redefinições que nela continham foram duramente criticadas pelos estudiosos e profissionais da área. Sendo assim, a transformação da MP 746/16 em lei sofreu diversas alterações devido aos posicionamentos contrários deflagrados em relação a ela. Vários pontos foram repensados e reformulados para que a reforma do ensino médio se tornasse lei.

Na área de formação (a área em que os alunos pretendam se aprofundar), a MP 746/16 afirmava que a escolha dos itinerários formativos seria feita pelo aluno na metade do ensino médio e, segundo a Lei nº 13415/17, eles poderiam fazer esta escolha já no início do curso. Portanto, de acordo com normativo, o aluno, com o auxílio da escola e dos pais, poderá escolher e definir sua formação neste nível o mais rápido possível, ainda no início de seu percurso escolar no ensino médio.

Seguindo estes caminhos, o posicionamento com relação à carga horária, na medida provisória, previa uma ampliação progressiva para 1400 horas anuais, ou seja, sete horas diárias. Na lei, fixou-se o prazo de cinco anos para que a carga horária do ensino médio passasse das atuais 800 horas anuais para, pelo menos, 1000 horas anuais, isto é, cinco horas diárias.

Tendo em vista tais mudanças, a MP 746/16 previa uma ajuda do governo federal, por quatro anos, para que fossem subsidiadas, determinação que também foi revista e alterada na homologação da lei para que o governo ajude na implantação das escolas estaduais em tempo integral por dez anos. Houve, neste caso, uma ampliação significativa no período de incentivo, mas não há determinações diretas sobre quais seriam as origens destes recursos e de outros pormenores para tal definição.

Como apontamos anteriormente, vários setores foram alvos de remodelações na lei da Reforma do Ensino Médio, e os professores também fizeram parte destas. A MP 746/16 previa que os professores que apresentassem “notório saber” poderiam atuar no ensino técnico e profissional; entretanto, na Lei nº 13.415/17, esta colocação foi aprimorada, e tais professores, além disso, poderão dar aula para ensino médio com apenas graduação e complementação pedagógica. A licenciatura passa a não ser mais necessária e, por outro lado, permite-se que a formação em

licenciatura possa acontecer em faculdades isoladas, não apenas em universidades e institutos superiores de educação, como consta na lei que a antecede.

A determinação sobre a base curricular também sofreu modificações e, enquanto a MP previa que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) representaria 50% do currículo do ensino médio, a Lei nº 13.415/17 determina que a BNCC representará 60% e o restante, além das disciplinas que a própria lei designa, será definido junto ao Conselho Nacional de Educação (CNE).

Por fim, a lei também se comprometeu em versar sobre as disciplinas do ensino médio brasileiro. A MP 746/16 defendeu que sociologia, artes, educação física e filosofia não seriam mais obrigatórias a este nível de ensino. Após muitas críticas e posicionamentos contrários, esta determinação foi repensada e reformulada na Lei nº 13.415/17, em que todas estas disciplinas voltam a ser obrigatórias e serão cursadas caso façam parte do itinerário formativo escolhido pelo aluno.

### **3.2 As mudanças na legislação e seus impactos<sup>31</sup>**

A primeira alteração que consta na citada lei é referente à carga horária, que passa a ter a especificação de, no mínimo, 800 horas anuais, distribuídas nos duzentos dias de efetivo trabalho escolar<sup>32</sup>, tanto para o ensino fundamental quanto para o ensino médio, e propõe que esta carga deverá ser ampliada progressivamente para mil e quatrocentas horas, no prazo máximo de cinco anos<sup>33</sup> para o ensino médio<sup>34</sup>.

Em princípio, a ampliação de carga horária parece bastante promissora, afinal, prevê que os alunos passarão mais tempo na escola e, conseqüentemente, serão mais instruídos e terão acesso a mais conteúdos e conhecimentos. Mas, ao analisarmos tal determinação, levando em consideração a conjuntura social e

---

<sup>31</sup> É preciso ressaltar que não nos deteremos a todos os artigos que compõem a Lei nº 13.435/17. Serão ressaltadas as principais características da mesma para que seus impactos e problemas possam ser analisados.

<sup>32</sup> Excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver.

<sup>33</sup> De acordo com a Lei nº 13.415/17, a partir de 2 de março de 2017 a carga horária do ensino médio já deveria ter sido aumentada para mil horas anuais.

<sup>34</sup> Art. 1º da Lei nº 13.415/17, que reformula o 24º art. da Lei nº 9.394/96. Além das alterações, inclui que "Os sistemas de ensino disporão sobre a oferta de educação de jovens e adultos e de ensino noturno regular, adequado às condições do educando, conforme o inciso VI do art. 4º".

educacional brasileira, torna-se possível perceber que, de maneira isolada, em nada colabora para a permanência na escola e muito menos garante a qualidade do que será feito com a disposição de toda essa carga horária, quase o dobro do que está sendo feito atualmente (800 horas anuais).

Em outras palavras, a ampliação de carga horária, em si, não resolve nenhuma das dificuldades enfrentadas neste período e, talvez, até as amplie. Se não houver uma determinação para o quê e como este tempo será utilizado, e quais suas possíveis consequências, ampliar o tempo na escola por si só não resolve. Além disso, colabora para a evasão escolar, um dos maiores problemas enfrentados neste nível de estudo, pois, como ressaltamos anteriormente, o grande dilema enfrentado pelos jovens de baixa renda que cursam o ensino médio é tentar conciliar estudos e trabalho. Com o aumento significativo da carga horária, permanecer na escola se tornará ainda mais difícil. O que gostaríamos de evidenciar é que tornar a permanência da escola mais longa elitiza a escola e dificulta o acesso das camadas menos abastadas da sociedade.

O art. 3º da Lei nº 13.415/17 se ocupa das alterações do art. 35 da Lei nº 9.394/96, que passa a ser acrescida do art. 35-A, que versa sobre a Base Nacional Comum Curricular, e que, por sua vez, define os direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio conforme as diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação para cada área do conhecimento, a saber: I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e suas tecnologias.

Neste sentido, a parte diversificada dos currículos<sup>35</sup>, que deve ser definida por cada sistema de ensino, também deverá estar em consonância com a Base Nacional Comum Curricular e articulada com o contexto histórico, social, econômico, cultural e ambiental; a BNCC deve nortear todo o ensino básico (§1).

Os parágrafos seguintes, que compõem o art. 35-A, dedicam-se a definir como as disciplinas serão desempenhadas no decorrer do ensino médio, e afirma, entre outras, que o ensino de língua portuguesa e de matemática será obrigatório

---

<sup>35</sup> Esta parte da Lei nº 13.415/17 determina que os currículos (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) devem ter base nacional comum e ser complementados por uma parte diversificada a partir das características regionais e locais da sociedade, da cultura, de economia e dos educandos (em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar).

nos três anos de ensino médio<sup>36</sup>, sendo estas as únicas disciplinas obrigatórias dentro deste processo, tornando todas as outras optativas. Além disso, a BNCC referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia (§2º, Lei nº 13.415/17), e os currículos de ensino médio obrigatoriamente incluirão o estudo de língua inglesa<sup>37</sup> (§4º, Lei nº 13.415/17).

A partir destas determinações, torna-se evidente que foco de aprendizagem no ensino médio se reduz ao 'ler e contar', tornando as demais capacidades que poderiam ser exploradas neste nível de estudos opcionais e acessórias como, por exemplo, o pensamento crítico e reflexivo incentivado pela filosofia, a apresentação de fatos históricos sobre o Brasil e o mundo que é responsabilidade da disciplina de história.

Para sermos sucintos, a depender do itinerário formativo escolhido pelo aluno (e sua família), ele se distanciará de muitas possibilidades de formação e aprimoramento de suas capacidades, limitando-se a uma área do saber em vez de ter acesso a maior gama de conhecimentos possíveis, característica marcante do ensino médio e que se perderá a partir da nova legislação.

Essa reforma determina que o trabalho na escola deve estar voltado para a construção de um projeto de vida e para a formação integral do aluno, levando em consideração seus aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais (§7, art. 3, Lei nº 13.415/17). Ou seja, a escola deve atuar de maneira a encaminhar os alunos nos seus próximos passos, o que sugere questionamentos: os moldes anteriores do ensino médio não se adequariam a tais objetivos? Como ter em vista a formação integral do aluno se ele já se encontra cindido em uma forma de ensino compartimentada?

A proposta de formação integral do homem não se concretiza em um ensino que não o valoriza em sua completude e o divide e direciona a partir e em vistas de uma formação técnica, apenas para o mundo do trabalho.

Nestes termos, o currículo do ensino médio ser uma resultante da composição entre BNCC e os itinerários formativos<sup>38</sup>, de que trata o art. 4º da Lei nº 13.415/17, referente à alteração do artigo 36 da Lei nº 9.394/96. Tais itinerários

---

<sup>36</sup> Estará assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas.

<sup>37</sup> Também poderão ofertar o estudo de outras línguas estrangeiras, sendo estas optativas.

<sup>38</sup> 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.

serão organizados por meio de arranjos curriculares que se preocuparão com o contexto local e com a possibilidade dos sistemas de ensino. É possível inferir que não haverá a obrigatoriedade de que todas as escolas, para tratarmos de forma mais específica, ofereçam todos os itinerários formativos; pelo contrário, evidencia que cada sistema de ensino deverá oferecê-los de acordo com suas possibilidades, combinadas com as necessidades de dada região. Em outras palavras, os itinerários formativos não serão uma escolha para as comunidades menos abastadas; pelo contrário, são determinados por suas necessidades e condições, desprivilegiando os estudantes de regiões mais carentes.

Outra nuance importante do citado artigo está presente no §9 e determina que as instituições de ensino continuem emitindo o certificado com validade nacional que habilita o concluinte do ensino médio a prosseguir com os estudos (em nível superior ou qualquer outro curso que solicite sua conclusão). Apesar de formar a partir de itinerários, o diploma conferido como comprovação de conclusão continuará o mesmo e com as mesmas finalidades, não havendo nenhuma limitação das escolhas futuras que podem ou não estar relacionadas ao itinerário cursado. Caso não haja relação, o recém-formado no ensino médio teria que se apropriar de outras formas de ensino para complementar sua formação. O que desejamos evidenciar é que se, por exemplo, um aluno cursar o itinerário composto por disciplinas humanísticas e resolver mudar de escolha quanto ao curso de graduação, enfrentará grandes desafios para ingressar e se adaptar ao curso escolhido, devido a privações anteriores.

Além de cursar as disciplinas com base nos itinerários formativos escolhidos, os estudantes também poderão concluir sua carga horária necessária a partir do reconhecimento de competências. Isto poderá ocorrer para efeito de cumprimento de exigências curriculares do ensino médio, em que os sistemas de ensino poderão, inclusive, firmar convênios. Para comprovação de tais competências, serão aceitos: demonstrações práticas; experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar; atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino credenciadas; cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais; estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras; cursos realizados por meio de educação à distância ou educação presencial mediada por tecnologias.

Dito de outro modo, a legislação abre espaço para que os modos informais de ensino e de aquisição de conhecimento façam parte da “formação” escolar dos sujeitos e se dispõe a aceitar que os saberes adquiridos por outras formas de ensino sejam válidos no currículo, podendo substituir as práticas e estudos em âmbito escolar, sem interferir ou modificar a diplomação. Isto, por sua vez, diminui o campo de atuação da escola e viabiliza os convênios com outras instituições.

Entendemos que a formação ficará ainda mais fragmentada e reduzida de sentido a partir dessas concessões e que se materializará com o incentivo ao notório saber também presente entre os responsáveis por apresentar conteúdos, como evidenciado no art. 6º da Lei nº 13.415/17, que altera o art. 61 da Lei nº 9.394/96:

Os profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do artigo 36<sup>39</sup>.

É possível reconhecer nessa modificação uma significativa desvalorização da profissão docente, por reduzi-la a mera transmissão de conteúdos onde a formação para tal nem sequer é necessária. Além disso, propaga uma prática antiga em que um mesmo “professor” se desdobra para lecionar mais de duas disciplinas que, na maioria das vezes, não está preparado para desempenhar ou nem é de uma área afim à sua formação. Ou seja, é um incentivo ao retorno de um sucateamento de uma profissão, de uma formação e de um sistema em sua completude.

A prática é reforçada pelo art. 9º, que reformula o art. 318 da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), nº 5.452 de 1º de março de 1943, que evidencia que “o professor poderá lecionar em um mesmo estabelecimento por mais de um turno, desde que não ultrapasse a jornada de trabalho semanal estabelecida legalmente, assegurado e não computado o intervalo para refeição”.

E, como complemento a tudo que já se estabeleceu antes, com base no art. 13º da Lei nº 13.415/17, “fica instituída, no âmbito do Ministério da Educação, a Política de Fomento à implementação de escolas de Ensino Médio em Tempo Integral”, que é o objetivo principal da ampliação progressiva de carga horária incentivada e afirmada em artigos anteriores da mesma lei que, por sua vez, pode

---

<sup>39</sup> Da formação técnica e profissional (V).

comprometer direta e indiretamente o sistema de ensino, como ressaltamos anteriormente.

### **3.3A reforma do ensino médio e os exames para ingresso no ensino superior**

Como mencionado anteriormente, a reforma do ensino médio foi imposta sem abrir espaço para o diálogo – é uma formulação aligeirada, que descarta pontos importantes para uma reforma educacional que seja eficaz e significativa.

Neste sentido, propõe um meio estanque de ensino; de certo modo, descolado do restante do processo educacional, pois não interage com o nível anterior de ensino e, apesar de prometer, também não se relaciona diretamente com o nível superior.

Uma das defesas feitas em relação à proposta de reforma é a de que o aluno terá uma formação média mais especializada, o que facilitaria seu ingresso no curso superior por tornar a área escolhida ainda mais próxima do aluno. Entretanto, ainda não há proposta de modificação das formas de ingresso às universidades públicas.

Tomaremos como referência o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), mas evidenciamos que processos semelhantes ocorrerão com os vestibulares convencionais<sup>40</sup> e com os Programas de Avaliação Seriada<sup>41</sup> (PAS), que, por sua vez, buscam avaliar os candidatos nas mais diversas áreas e exigem conhecimentos que se entrelaçam no decorrer da prova, além da redação, cujo objetivo de mensurar a capacidade de escrita, interpretação e desenvolvimento de ideias exige uma visão ampla de mundo, capaz de elaborar opiniões e defendê-las de forma contundente.

Desse modo, o aluno se torna cada vez mais especializado em determinado campo do saber, mas será questionado sobre “toda” a gama de conteúdos prevista para o ensino médio. Em outras palavras, todas as disciplinas se fazem presentes nas provas do Enem.

---

<sup>40</sup> Aqueles aplicados pelas próprias universidades.

<sup>41</sup> O PAS é um dos métodos de ingresso utilizados pela Universidade de Brasília (UnB), por exemplo, que consiste basicamente em, como o nome propõe, em exames que o candidato se submete ao final de cada um dos três anos de ensino médio e ao final do terceiro ano sua nota é calculada e pleiteia-se uma vaga nesta universidade. As provas costumam ocorrer em quase todas as cidades do Distrito Federal e em algumas cidades do entorno.

No caso específico da filosofia, que vem passando por grande ampliação no Enem e se faz cada vez mais presente em grande número de questões, o aluno que, durante ensino médio, optar por um percurso mais focado nas disciplinas da área de exatas, por exemplo, certamente será prejudicado<sup>42</sup> no montante total da pontuação de prova. Nos últimos anos, esse fenômeno tem se intensificado e, por isso, sendo, inclusive, noticiado pelos meios de comunicação como alerta e, de certo modo, publicando os caminhos inversos que vem sendo traçado entre os exames e as escolas, como a diminuição do espaço para disciplinas do campo humanístico.

Mais uma vez, a proposta de flexibilização do ensino médio aumentará a desigualdade entre alunos da rede pública de ensino e os que frequentam escolas particulares. Isso se dará, principalmente, por restringir e diferenciar significativamente o acesso aos conteúdos no ensino médio.

Como mencionamos anteriormente, a evasão e a ausência dos estudantes nas escolas de ensino médio no Brasil é uma realidade bastante atual, de modo que as reformas educacionais devam estar empenhadas em minimizar tais quadros, versando sobre o ensino e a permanência dos estudantes no mesmo e facilitando-os, para que os alunos não desistam do processo e concluam com êxito tal etapa.

Os motivos de abandono dos cursos em nível médio por parte dos alunos de escola pública são diversos, e o principal deles é não conseguir conciliar escola e trabalho. Por serem de famílias de baixa renda, muitas vezes o que ganham como salário em seus empregos colabora para a manutenção de todos daquele núcleo. Sendo assim, acabam por optar em ajudar com as despesas para subsistência de suas famílias vez de investir tempo nos estudos. Por outro lado, os alunos de colégios particulares dispõem de tempo suficiente para suas atividades escolares e complementares, investindo cada vez mais em uma formação qualificada e completa. O que queremos dizer é que, para a maioria dos jovens de baixa renda, a escola é o único espaço de acesso a conteúdos novos e formalizados e, por isso, limitá-los a um itinerário dentro da formação em nível médio seria também limitar suas possibilidades futuras. Em outras palavras, ao escolher um itinerário formativo, o aluno acaba por desfazer todas as outras possibilidades que tinha não só para a formação universitária, mas para a vida em sua completude.

---

<sup>42</sup> O inverso também ocorrerá.

Para finalizar esta análise, gostaríamos, mais uma vez, de evidenciar que a formação a partir dos itinerários formativos, como está presente na proposta de reforma de ensino médio, restringe os jovens que estão em escolas públicas neste nível de ensino a um percurso limitado de vida, enquanto oferece aos que têm acesso a escolas particulares apenas e dispõem de tempo para acessar uma maior gama de conhecimentos apenas um aprimoramento de suas capacidades, o que não os distanciará de possibilidades diferentes, com sua formação mais plural e aprofundada.

## Conclusão

Este trabalho se dedicou a apresentar as análises e compreensões oriundas das pesquisas bibliográfica e documentais acerca da importância da formação filosófica, ou seja, da inserção dos saberes filosóficos para a formação docente em sua amplitude e como a flexibilização do ensino médio se coloca na contramão da valorização da formação crítica dos cidadãos. No decorrer desta dissertação, investigamos separadamente cada uma destas instâncias objetivando relacioná-las de forma crítica nos parágrafos conclusivos de cada capítulo da presente sessão.

A discussão que direciona o primeiro capítulo gira em torno da temática de como e quanto os saberes filosóficos nas licenciaturas podem colaborar para que os docentes sejam críticos e possuam uma visão aprofundada, rigorosa e de conjunto sobre a conjuntura educacional como um todo e sobre os problemas que acontecem em seus microcosmos de atuação diária.

A filosofia se coloca através da busca por soluções de dúvidas e questionamentos acerca do mundo, do social, do político, da educação e de todas as vicissitudes do mundo humano. Nesse sentido, colabora na formação de licenciados para que possam extrapolar os limites de uma sociedade opressora e conduzir a si mesmos e a seus alunos a uma consciência crítica capaz de promover indagações e manifestar descontentamentos, para que os primeiros passos em direção à transformação da realidade imposta sejam dados. Os saberes filosóficos envolvem formação, autoformação e transformação, entrelaçam-se à gama de saberes necessários para a formação docente para que sejam capazes de interrogar o mundo e fazer com que esta formação se coloque para além de mera instrumentalização dos professores.

Levando em consideração esses aspectos, a universidade reflete e produz demandas sociais e apesar de ter como objetivo carregar, resguardar e disseminar conhecimento também deve revogá-lo, transformá-lo e produzi-lo para que não haja estagnação em nenhum âmbito. A formação superior não deve obedecer e se curvar aos fins mercadológicos; pelo contrário, deve formar profissionais críticos, autônomos, éticos, competentes, dentre outras características. Em vista dos argumentos apresentados, sinalizamos que uma única disciplina<sup>43</sup>, como acontece

---

<sup>43</sup> “Fundamentos Filosóficos e Sócio históricos da Educação”.

na maioria das vezes, não pode ser responsabilizada por incentivar e proporcionar todas essas características à formação do licenciado.

Em virtude do que foi mencionado e tendo em vista todas as características específicas da filosofia que foram veementemente apresentadas e justificadas no decorrer deste trabalho, o segundo capítulo analisa a reforma do ensino médio no Brasil e como a flexibilização de disciplinas da área de humanas, mais detidamente a filosofia, podem prejudicar a formação dos jovens. Buscando evidenciar que o jovem que possui formação fragmentada ou limitada com relação ao incentivo da criticidade e ampliação da visão de mundo enfrentará dificuldades ao se deparar com a formação superior e principalmente se optar por um curso de licenciatura que, por sua vez, exige estas características para que tal formação seja mais eficiente e consistente.

Nos dois âmbitos, tanto da educação superior quanto da formação no ensino médio, a desvalorização dos saberes filosóficos se faz evidente e com a proposta de reforma do ensino médio, que prevê mudanças em vários âmbitos, tais como estrutura, organização e currículo, apesar de ter sido duramente criticada por não ter aberto espaço para o debate e por ter sido imposta de maneira autoritária; muitas delas foram implementadas em lei pelo atual presidente, Michel Temer.

Dentre as modificações previstas: as disciplinas passarão a ser ofertadas por 'itinerários formativos' que, por sua vez, serão escolhidos pelos estudantes e suas famílias; há previsão de aumento gradativo de carga horária; o 'notório saber' é incentivado e aceito como comprovação das capacidades do professor que lecionará as disciplinas no ensino médio, dentre outros.

As determinações previstas pelo normativo foram duramente criticadas por estudiosos, pesquisadores e trabalhadores da área de educação. As principais indagações surgem, principalmente, em torno das questões da redução da formação comum e por não exigirem que uma dada escola tenha que ofertar todos os itinerários possíveis, pelo contrário: cada escola irá disponibilizá-los de acordo com a demanda da região e os recursos que esta instituição possui. Por não haver amplo diálogo no período de elaboração deste projeto de reformulação do ensino médio, muitas dúvidas e indagações se instauraram e ainda não foram explicadas ou solucionadas, sendo justamente nessa lacuna que o presente trabalho busca se posicionar, tornando clarividente o que há em cada determinação dessa lei e se

consolidando em uma pesquisa bibliográfica e documental que originou, por sua vez, uma análise minuciosa e uma crítica conjuntural.

Por todos esses aspectos, é possível perceber que a flexibilização do ensino médio corresponde a uma demanda da sociedade atual que se enquadra em um regime de acumulação flexível e que opta, recorrentemente, pela substituição da totalidade por uma fragmentação nos mais variados setores. Entretanto, percebe-se que a relação entre a escola e a flexibilização pode causar vários prejuízos, dentre eles o mais danoso em longo prazo para o sistema educacional como um todo: a desvalorização do conhecimento teórico em prol do imediatismo. É preciso reconhecer e ensinar para os jovens que todo conhecimento é um intervalo de clareza e a filosofia recoloca essas questões. Diante disso, pode-se afirmar que a filosofia seria a disciplina capaz de suscitar o questionamento e reformular conceitos a fim de transformar o mundo, pois, em última análise, contribui para a formação do pensamento crítico.

Tendo em vista os aspectos observados, o terceiro capítulo se dedica a analisar de maneira pormenorizada os principais pontos da Lei nº 13.415/17, responsável pela reforma do ensino médio, buscando trazer a público os possíveis retrocessos e dificuldades que tais determinações podem provocar tanto no âmbito singular da formação educacional, acadêmico e/ou profissional de um indivíduo quanto os prejuízos que podem ser causadas a sociedade brasileira em sua completude.

Dessa forma, apresentou-se que a filosofia sempre esteve em meio a processos de rupturas e lutas por permanência no cenário educacional, tanto no ensino básico como no ensino superior, e que a já citada reforma não colabora para que essa área do conhecimento se estabeleça, de maneira consistente, como parte da educação formal dos brasileiros. Em vez disso, dificulta o acesso às disciplinas de caráter crítico e reduz a formação a um treinamento que visa o mercado, isto é, que se empenha em preparar o aluno para desempenhar funções no mundo do trabalho sem se preocupar em formar o ser humano em sua completude, com base em suas essências.

A pesquisa documental subsidia a crítica e as discussões em torno da flexibilização do ensino médio, apontando que a 'população' não aceitou as mudanças propostas, principalmente na Medida Provisória 746/16 com tranquilidade e se posicionou de maneira contrária, fazendo com que alguns pontos fossem

repensados e reformulados para que se tornasse lei e passasse a reger os trabalhos no ensino médio no país.

As reformulações promulgadas na Lei nº 13415/17, se de fato forem implantadas no sistema educacional, causariam vários impactos, dentre eles a incoerência da formação média com as possibilidades de ingresso no ensino superior e com a própria permanência no nível superior de ensino.

Por conseguinte, buscamos evidenciar que a formação filosófica se faz necessária para formação crítica dos indivíduos e, por sua vez, não deve ocupar lugar secundário na formação de nível médio ou superior. Entende-se que a formação docente deve compreender o acesso aos saberes filosóficos e incentivar a construção do pensamento crítico e, por isso tudo, também não deve ser flexibilizada no ensino médio, pois entendemos que as capacidades exploradas por ela devem ser cultivadas desde cedo nos indivíduos.

Compreendemos que a Reforma do Ensino Médio está inteiramente relacionada à formação docente e que a concepção de licenciatura sofrerá influência da reforma, mesmo que indiretamente. Ao incentivar o ‘notório saber’ para “professores” de ensino médio, o governo está desvalorizando a formação dada nos cursos de licenciatura que, por sua vez, não só capacita o discente nos cursos que escolhem, como também os prepara para transmitir o conhecimento adquirido durante o mesmo; além de apreender conteúdos, também aprendem a ensinar, não apenas a reproduzir estes conteúdos, mas explorá-los a ponto de propiciar que novos conteúdos e concepções sejam concebidos por seus alunos.

Durante muito tempo, fomos acostumados a ver os processos educacionais de maneira estanque, separados em blocos e distanciados em seus objetivos, procedimentos, conteúdos, dentre outros. Isto se deu na tentativa de facilitar a compreensão e o direcionamento de propostas e recursos neste âmbito. Entretanto, o que buscamos evidenciar é que, na verdade, estes processos se interpenetram, sendo determinantes concomitantemente. No caso específico deste trabalho, apontamos que as reformulações do ensino médio devem provocar mudanças na formação dos licenciados e que, para além disso, podem interferir na formação humana em sua completude.

Esta pesquisa se coloca no limiar da discussão da reformulação do ensino médio que se deu e maneira abrupta, como evidenciamos, por Medida Provisória, a qual reafirma a urgência por parte dos governantes com relação a esta reforma. Faz-

se necessário ressaltar que, neste trabalho, não estamos fazendo nenhuma defesa ao “antigo”<sup>44</sup> ensino médio ou ao modo como o saber filosófico está inserido tanto no nível médio quanto na formação docente. Evidenciamos que a reformulação do ensino médio, como foi feito, acarretará muitos danos à formação humana dos sujeitos e implicará de maneira negativa na formação superior, principalmente com a flexibilização do ensino de disciplinas da área de humanas, como a filosofia, pois privará o jovem de uma construção do pensamento crítico e reflexivo além de subjugar a profissão docente e suas vicissitudes, destinando um espaço insignificante para o campo do saber filosófico.

Esta discussão está inserida no contexto da educação nacional e se propôs a analisar os reflexos da reforma do ensino médio para a formação crítica dos estudantes, buscando ressaltar a importância dessa formação tanto no ensino médio quanto nos cursos de licenciatura. A partir dessa pesquisa, é possível colocar várias questões para que possam ser investigadas posteriormente e que, de certo modo, circundam esta discussão: o que há por trás das determinações dos governos quanto à educação brasileira? Qual é o pano de fundo das mudanças no ensino médio no decorrer da história nacional? Por que a filosofia sempre é colocada como alvo nas reformulações educacionais? Quais são os perigos que uma sociedade pode enfrentar por não incentivar a formação crítica dos cidadãos?

Esta dissertação pretende despertar questionamentos e colaborar, a partir da análise aqui apresentada, para maior compreensão da importância da filosofia na formação do sujeito humano, delineando que a reforma do ensino médio (2017), como foi concebida, rechaça as possibilidades de uma formação humanizada e direciona todo o ensino médio para uma capacitação meramente técnica e reprodutiva do jovem. Esperamos subsidiar pesquisas futuras que se interessem por compreender as reformulações do ensino médio e em como esta podem interferir na formação de professores do país.

---

<sup>44</sup>Em contraponto a noção proposta na reforma do ‘Novo Ensino Médio’.

## Referências

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**; tradução da 1 edição brasileira coordenada e revista por Alfredo Bosi; revisão da tradução dos novos textos Ivone Castilho Benedetti – 6 ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Maar. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ARAÚJO, José Carlos Souza. A filosofia no currículo universitário: para uma genealogia de Platão a Kant. In: SCHULZ, Almiro; ALVES, Amone Inácia; FURTADO, Rita Márcia Magalhães. **O lugar do saber filosófico nas licenciaturas: reflexão e debate**. Goiânia: Editora Vieira, 2016 (p. 29-58).

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm)>. Acesso em: 21 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.145, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 fev. 2017. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm?TSPD\\_101\\_R0=ea82d16a2933188476c6e49fe3787049nv4000000000000000dda2dfbffff000000000000000000000000000005b12d6f300280a97f5](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm?TSPD_101_R0=ea82d16a2933188476c6e49fe3787049nv4000000000000000dda2dfbffff000000000000000000000000000005b12d6f300280a97f5)>. Acesso em: 21 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. Medida Provisória no 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a política de fomentos à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral, altera Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22, set. 2016. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm)>. Acesso em: 21 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC\\_EnsinoMedio\\_embaixa\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site.pdf)>. Acesso em: 19 fev. 2018.

CARMINATI, Celso João. (Des) Razões da retirada da Filosofia do Ensino Médio no Brasil. **Revista Linhas**, Florianópolis/ SC, v. 5, nº 2, p. 1-13, 2004.

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

CHARLE, Christophe; VERGER, Jacques. **História da Universidade**. Tradução Élcio Fernandes. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

COELHO, Ildeu M.. Universidade e formação de professores. In: GUIMARÃES, Valter Soares. **Formar para o mercado ou para autonomia?:** O papel da universidade. Campinas, SP: Papyrus, 2006, p: 43-63.

DANTAS, Rodrigo. Da colonização e da emancipação do pensamento. In: KOHAN, Walter Omar. **Políticas do ensino de filosofia.** Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p. 119-144.

FAVARETTO, Celso. Filosofia, ensino e cultura. In: KOHAN, Walter Omar. **Filosofia:** caminhos para o seu ensino. Rio de Janeiro: DP&A, 2004 (p. 43-53).

FÁVERO, Altair Alberto. Ensino de filosofia e os desafios para o século XXI. In: FÁVERO, Altair Alberto; RAUBER, Jaime José; KOHAN, Walter Omar. **Um olhar sobre o ensino de filosofia.** Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2002, p. 99 – 111.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Teoria e práxis e o antagonismo entre formação politécnica e as relações sociais capitalistas. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, p. 67-82, 2009.

GALLO, Sílvio. Filosofia, educação e cidadania. In: PEIXOTO, Adão José. **Filosofia, educação e cidadania.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2001, p. 133-153.

GHEDIN, Evandro. A problemática da filosofia no ensino médio. In: FÁVERO, Altair Alberto; RAUBER, Jaime José; KOHAN, Walter Omar. **Um olhar sobre o ensino de filosofia.** Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2002, p. 209 – 234.

HEUSER, Ester Maria Dreher. O ensino de filosofia e a formação de professores. In: \_\_\_\_\_. **Um olhar sobre o ensino de filosofia.** Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2002 p. 285 – 296.

JAEGER, Werner. **Paidéia: a formação do homem grego.** São Paulo: Martins Fontes, 1997.

KOHAN, Walter Omar. Perspectivas atuais do ensino de filosofia no Brasil. In: FÁVERO, Altair Alberto; RAUBER, Jaime José; KOHAN, Walter Omar. **Um olhar sobre o ensino de filosofia.** Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2002, p. 21 – 40.

KOHAN, Walter Omar. **Filosofia:** o paradoxo de aprender e ensinar. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

KUENZER, Acacia Zeneide. Trabalho e escola: a flexibilização do Ensino Médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p.331-354, abr./jun., 2017.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estruturas e organização.** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LORIERI, Marcos Antônio; SANTOS, Cláudio Ferreira dos. Percepção de alunos sobre aulas de filosofia em escolas de São Paulo. In: CEPPAS, Filipe; OLIVEIRA,

Paula Ramos de; SARDI, Sérgio Augusto. **Ensino de filosofia, formação e emancipação**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009. (p.189-203)

MERÇON, Juliana. A sonhada educação suicida: notas spinozanas sobre o pensar e o educar. In: \_\_\_\_\_. **Ensino de filosofia, formação e emancipação**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009, p. 119-129).

NASCIMENTO, Wanderson Flor do. FILOSOFIA E AUTONOMIA: possibilidades? In: GALLO, Silvio; DANELON, Márcio; CORNELLI, Gabriele. **Ensino de filosofia: teoria e prática**. Ijuí: Ed. UNIJUI, 2004 p. 59-87.

OLIVEIRA, Paula Ramos de. FILOSOFIA: em tudo e nenhum lugar. In: \_\_\_\_\_. **Ensino de filosofia: teoria e prática**. Ijuí: Ed. UNIJUI, 2004 p. 37-50.

OLIVEIRA, Paula Ramos de. Filosofia e expressão. In: CEPPAS, Filipe; OLIVEIRA, Paula Ramos de; SARDI, Sérgio Augusto. **Ensino de filosofia, formação e emancipação**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009 p. 43-51.

PAVIANI, Jayme. Filosofia do ensino da filosofia. In: FÁVERO, Altair Alberto; RAUBER, Jaime José; KOHAN, Walter Omar. **Um olhar sobre o ensino de filosofia**. Ijuí: Ed. UNIJUI, 2002 p. 41 – 52.

SAVATER, Fernando. **O valor de educar**. Tradução de Mônica Stahel. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SHIROMA, Eneida Oto; TURMINA, Adriana Cláudia. A (con)formação do trabalhador de novo tipo: o “ensinar a ser” do discurso de autoajuda. **34ª Reunião Anual Anped. Educação e Justiça Social**, Natal, 2011. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/app/webjornalismo/34reuniao/images/trabalhos/GT09/GT09-53%20int.pdf>>. Acesso em: 21 fev. 2018.

SCHNEIDER, Paulo Rudi. Filosofia e ensino. In: FÁVERO, Altair Alberto; RAUBER, Jaime José; KOHAN, Walter Omar. **Um olhar sobre o ensino de filosofia**. Ijuí: Ed. UNIJUI, 2002, p. 67 – 83.

SCHULZ, Almiro; ALVES, Amone Inácia; FURTADO, Rita Márcia Magalhães. Concepção de Formação Docente à Luz dos Projetos Pedagógicos de Cursos das Licenciaturas UFG. In: SCHULZ, Almiro; ALVES, Amone Inácia; FURTADO, Rita Márcia Magalhães. **O lugar do saber filosófico nas licenciaturas: reflexão e debate**. Goiânia: Editora Vieira, 2016, p. 123 – 140.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24. Ed. São Paulo: Cortez, 2016

SOUZA, Sonia Maria Ribeiro de. A FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO: uma (re)leitura a partir dos PCNs. In: GALLO, Silvio; DANELON, Márcio; CORNELLI, Gabriele. **Ensino de filosofia: teoria e prática**. Ijuí: Ed. UNIJUI, 2004, p. 161-181.

XAVIER, Indrid Müller. Filosofia em tempos de adrenalina. In: KOHAN, Walter Omar. **Filosofia: caminhos para o seu ensino**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p. 133-152.