



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PAULO HENRIQUE BARBOSA

**FILOSOFIA E CURRÍCULO: EFEITOS DO NEOLIBERALISMO E O
SILENCIAMENTO DO PENSAMENTO CRÍTICO NA NOVA BASE NACIONAL
COMUM CURRICULAR**

RONDONÓPOLIS

2022

PAULO HENRIQUE BARBOSA

**FILOSOFIA E CURRÍCULO: EFEITOS DO NEOLIBERALISMO E O
SILENCIAMENTO DO PENSAMENTO CRÍTICO NA NOVA BASE NACIONAL
COMUM CURRICULAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Rondonópolis, na Área de Concentração Educação, Linha de Pesquisa Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Érika Virgílio Rodrigues da Cunha

RONDONÓPOLIS-MT

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte

Ficha Catalográfica elaborada de forma automática com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.

B238f

Barbosa, Paulo Henrique.

FILOSOFIA E CURRÍCULO: EFEITOS DO NEOLIBERALISMO E O SILENCIAMENTO DO PENSAMENTO CRÍTICO NA NOVA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR [recurso eletrônico] / Paulo Henrique Barbosa. – Dados eletrônicos (1 arquivo : 94 f., pdf). – 2022.

Orientador(a): Érika Virgílio Rodrigues da Cunha.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Rondonópolis, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rondonópolis, 2022.

Inclui bibliografia.

1. Disciplina de Filosofia. 2. Política Curricular para o Ensino Médio. 3. Base Nacional Comum Curricular. I. Cunha, Érika Virgílio Rodrigues da, *orientador*. II. Título.

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

FOLHA DE APROVAÇÃO

TÍTULO: "FILOSOFIA E CURRÍCULO: EFEITOS DO NEOLIBERALISMO E O SILENCIAMENTO DO PENSAMENTO CRÍTICO NA NOVA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR"

AUTOR: MESTRANDO PAULO HENRIQUE BARBOSA
Dissertação defendida e aprovada em **21/12/2022**.

COMPOSIÇÃO DA BANCA EXAMINADORA

1. Doutora Érika Virgílio Rodrigues da Cunha (Presidente Banca / Orientador)
Universidade Federal do Mato Grosso/UFR
2. Doutor Ademar de Lima Carvalho (Examinador Interno)
Universidade Federal do Mato Grosso/UFR
3. Doutor Silas Borges Monteiro (Examinador Externo)
Universidade Federal do Mato Grosso
4. Doutora Merilin Baldan (Examinador Suplente)
Universidade Federal do Mato Grosso/UFR

RONDONÓPOLIS, 21/12/2022.

Documento assinado eletronicamente por **Érika Virgílio Rodrigues da Cunha, Docente UFR**, em 21/12/2022, às 18:45, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

Documento assinado eletronicamente por **Ademar de Lima Carvalho, Docente UFR**, em 22/12/2022, às 08:57, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

Documento assinado eletronicamente por **Silas Borges Monteiro, Usuário Externo**, em 22/12/2022, às 14:52, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufr.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0094227** e o código CRC **D87D54EA**

A educação é um processo social, é desenvolvimento. Não é a preparação para a vida, é a própria vida. (DEWEY, 1979)

DEDICATÓRIA

**Dedico este trabalho a minha mãe Rosineide e meu pai Miguel que mesmo à distância
sempre estiveram próximos.**

**À minha companheira, Andreia Cristiane, que esteve presente nos diversos momentos
que experimentei durante essa pesquisa.**

AGRADECIMENTO

A vida só pode ser compreendida olhando-se para trás, mas só pode ser vivida olhando-se para a frente. (Soren Kierkegaard)

Esse é o momento de olhar para trás e observar toda a caminhada que nos trouxe até e aqui, é hora de lembrar os diversos desafios enfrentados no decorrer dessa pesquisa, ora instigantes, ora difíceis, porém nunca intransponíveis. Há de se dizer que, às vezes a dúvida sobre o êxito pesava, mas sempre havia ali alguém para amparar, para ajudar a levantar e aclarar o caminho, por vezes turvo pelo cansaço.

Por essa razão, agradeço a minha orientadora, professora Érika Virgílio Rodrigues da Cunha, que com muita sabedoria e paciência tornou possível o êxito dessa jornada. Seus apontamentos e direcionamentos foram essenciais que conseguíssemos chegar a este momento.

Agradeço ainda, os professores Silas Borges Monteiro e Ademar de Lima Carvalho, que com grande solicitude apreciaram essa pesquisa na Qualificação e na Defesa, e que com grande sabedoria contribuíram muito para o sucesso dessa empreitada.

Estendo ainda esse agradecimento a todos os professores e professoras do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu) que durante o curso ampliaram minha visão acadêmica e de vida.

Na mesma esteira, sou grato a minha família, ainda que de longe, deu-me o apoio necessário para seguir até o final desse trabalho.

Por fim, mas não menos importante, os colegas de curso, que com as diversas discussões ocorridas nesse período enriqueceram essa pesquisa. A estes, muito grato!

RESUMO

A presente pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Rondonópolis (PPGEdu/UFR/CUR), na linha de pesquisa Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais. Está inserida no Grupo de Pesquisa de Políticas de Currículo e Alteridade da Universidade Federal de Rondonópolis (UFR). Tem como objetivo compreender e problematizar a política curricular do Ensino Médio para o ensino de Filosofia no contexto do avanço do neoliberalismo no campo educacional, que tem na exclusão da disciplina de Filosofia, da chamada formação geral obrigatória, uma de suas manifestações. Aspira como objetivos específicos: investigar as disputas ideológicas em torno da política curricular para o Ensino Médio; analisar os documentos curriculares que instituem as mudanças educacionais mais recentes para o Ensino Médio; apresentar e problematizar o projeto de formação de jovens instituído por e pelas políticas neoliberais. Para tanto, cabe questionar: quais os desafios históricos enfrentados pela disciplina de Filosofia no Brasil? Quais são os marcos legais que definiram a Filosofia enquanto disciplina no Brasil? Como está constituindo o projeto de formação de jovens a partir da política curricular de Ensino Médio? Quais são as consequências da influência do neoliberalismo nas políticas públicas educacionais? Tais questionamentos convergem na questão que orienta esta pesquisa: como se dão as disputas ideológicas em torno da política curricular para o Ensino Médio, que instituem as mudanças educacionais mais recentes para o Ensino Médio, e quais as suas implicações para a formação de jovens na atualidade? Para discutir as disputas ideológicas nas políticas curriculares do Ensino Médio, esta pesquisa se ancora na abordagem qualitativa. Dada a natureza desta pesquisa, torna-se apropriado o uso da Análise Documental, para coleta de dados, uma vez que a fonte escolhida para a discussão se constitui de documentos que regulamentam o Ensino Médio no Brasil. A metodologia do Ciclo de Políticas instituída por Stephen Ball e Richard Bowe (1992) é adotada para análise discursiva e textual da política. A pesquisa demonstrou que a Reforma do Ensino Médio não apresentou nada de novo no que se refere ao avanço da educação, antes retomou velhos paradigmas que já se mostraram ineficazes anteriormente. Alicerçada sobre a ideologia neoliberal, a BNCC traz um currículo integrado fundamentado no desenvolvimento de habilidades e competências, sob o pretexto da modernização da educação. Resulta desse modelo, uma educação aparelhada por uma ideologia de mercado que assemelha o sistema educacional ao processo produtivo, elevando uma formação técnica em detrimento da formação humana. Nesse contexto, disciplinas como a Filosofia são silenciadas e consideradas sem utilidade imediata, uma vez que não atendem aos intentos mercantilistas do atual modelo educacional.

Palavras-chave: Disciplina de Filosofia. Política Curricular para o Ensino Médio. Base Nacional Comum Curricular.

ABSTRACT

This research is linked to the Post-graduation Program in Education of the Institute of Social and Human Sciences of the Federal University of Rondonópolis, (PPGEdu/UFR/CUR), in the research line of Teacher Formation and Public Educational Policies. It is integrated to the research group Curriculum Policy and Otherness from Federal University of Rondonópolis (UFR). It aims to comprehend and discuss the Secondary Education Curriculum Policy for Philosophy teaching in the context of advance of neoliberalism in the educational field, that has in the exclusion of the discipline Philosophy of the obligatory general education, one of its manifestations. It has as specific objectives to investigate ideological disputes around the Curriculum Policy for Secondary Education; analyze curriculum documents that institute the recent educational changes for Secondary Education; present and discuss the project of education for young people for the neoliberal policy. Therefore, it is fitting to ask: what are the historical challenges faced by the discipline of Philosophy in Brazil? What is the legal landmark defined Philosophy as a discipline in Brazil? How is it established the project of education for young people from the curriculum policy for Secondary Education? What are the consequences of the influence of the neoliberalism on the public policies of Mato Grosso? These interrogations converge in the question that leads this research: How the ideological disputes surrounding the curriculum policy for Secondary Education occurs, that institutes the recent educational changes and what are the implications for the education for young people nowadays. In order to discuss the ideological disputes related to the curriculum policy of Secondary Education this search is based on the Qualitative Approach. Based on that, it is suitable the use of Documental Analysis for data collection, since the source of the discussion is composed by documents that regulate Secondary Education in Brazil. The methodology Policy Cycle, developed by Stephen Ball and Richard Bowe (1992), is adopted for the discursive and textual analysis of the policy. The research demonstrated that the Secondary Education Reform did not bring anything new, related to the advance of education, before returned old paradigms that had been ineffective before. Consolidated on the neoliberal ideology, the BNCC has an integrated curriculum based on the development of skills and competences under the name of modernization of education. As a result of this model, an education grounded by market ideology that resembles the educational system to the productive process, highlighting a technical education upon human education. In this context, disciplines such as Philosophy are silenced and considered ineffective, since they do not meet market interests of the current model.

Key-Word: Philosophy Discipline; Curriculum Policy for Secondary Education; Brazilian National Common Curricular Base.

LISTA DE QUADROS

QUADRO I – Definições de Políticas Públicas	20
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento

BIRD – Banco Internacional para Reconstrução e o Desenvolvimento

BM – Banco Mundial

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

DRC/MT – Documento de Referência Curricular Para Mato Grosso

FHC – Fernando Henrique Cardoso

LDBN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LC – Lei complementar

MP – Medida Provisória

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PGR – Procuradoria Geral da República

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PNE – Plano Nacional de Educação

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

STF – Supremo Tribunal Federal

UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso

UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
1.1 Metodologia da Pesquisa	16
2. A POLÍTICA CURRICULAR E A BUSCA POR SIGNIFICAÇÃO DO CURRÍCULO	20
2.1 Conceito de disciplina	20
2.2 Políticas públicas e educação	25
2.3 Definição de currículo	30
2.4 Pós-estruturalismo e a teoria do discurso	36
2.5 Currículo como prática discursiva	39
3. UM BREVE MOMENTO DA DISCIPLINA DE FILOSOFIA NO BRASIL	43
3.1 O aporte da disciplina de filosofia no Brasil: o ensino de filosofia no período colonial .	43
3.2 A Primeira República: o cerceamento positivista à disciplina de filosofia no Brasil	45
3.3 Ditadura Militar e Nova República: exílio e ascensão da filosofia	48
4 OS EFEITOS DO NEOLIBERALISMO E OS MARCOS LEGAIS DA DISCIPLINA DE FILOSOFIA NO BRASIL	50
4.1 As raízes neoliberais e os frutos da exaltação do capital: uma introdução necessária à discussão nesta pesquisa	51
4.2 O contexto de influência: imperativos neoliberais às políticas educacionais no Brasil	54
4.3 Contexto de produção de texto: as Bases da Educação Nacional e a relativização do direito à educação	61
4.4 A organização curricular como perspectiva de mudança na reforma	63
4.5 Integração curricular: do discurso à implementação	66
4.6 Reforma do Ensino Médio: um museu de grandes novidades	71
4.7 Efeitos da Reforma do Ensino Médio para a disciplina de Filosofia	73
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	80
6. REFERÊNCIAS	85

1. INTRODUÇÃO

A temática que permeia essa pesquisa sempre me foi de grande interesse, dado a minha formação em licenciatura em Filosofia e a importância que a disciplina de Filosofia possui na formação humana, no contexto da Educação Básica, mas foi no Grupo de Pesquisa de Políticas de Currículo e Alteridade da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) que houve um aprofundamento acerca da temática. A partir das discussões de política de currículo, emergiu a necessidade de compreender os desafios enfrentados historicamente pela disciplina de Filosofia no contexto brasileiro, seja no cenário político seja na conjuntura social. Tal análise faz-se de suma importância para compreender a atual condição da disciplina de Filosofia no currículo do Ensino Médio, que vem sofrendo duros golpes de uma política educacional declaradamente neoliberal. Com essa compreensão, interessa-nos problematizar os moldes neoliberais em que foram constituídas as políticas curriculares atuais que intentam relegar a disciplina de Filosofia ao ostracismo, ou seja, sua exclusão da matriz curricular obrigatória no Ensino Médio.

No alicerce da atual reforma se encontra a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) homologada em 14 de dezembro de 2018, que instituiu os Itinerários Formativos, cujo foco nas Disciplinas de Português e Matemática deixou em segundo plano as demais disciplinas, entre elas a Filosofia. Nessa perspectiva, a Filosofia encontra-se diluída na Área de Humanas perdendo a sua centralidade como componente curricular. Acerca do esvaecimento da disciplina de Filosofia o documento afirma que:

[...] para que a organização curricular a ser adotada responda aos diferentes contextos e condições dos sistemas, das redes e das escolas de todo o País, é fundamental que a flexibilidade seja tomada como princípio obrigatório. Independentemente da opção feita, é preciso destacar a necessidade de romper com a centralidade das disciplinas nos currículos e substituí-las por aspectos mais globalizadores e que abranjam a complexidade das relações existentes entre os ramos da ciência no mundo real. (BRASIL, 2018, p.479).

Ao destacar a necessidade de “romper com a centralidade das disciplinas”, sem, contudo, incluir as disciplinas de Matemática e Português nesse “romper”, a BNCC se apresenta como resultado de um projeto iniciado com as alterações realizadas na legislação ao longo dos anos que, não só permitiram, mas prepararam o terreno de tais mudanças.

O grande marco dessas mudanças, foi a edição da Medida Provisória (MP) nº 746 de 22 de setembro de 2016 durante o governo de Michel Temer. Tal medida instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino de Tempo Integral. A MP 746/16 estabeleceu

importantes mudanças na Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (LDBN), tais como a ampliação da carga horária mínima anual do Ensino Médio de 800 horas para 1.400 horas, a instituição dos Itinerários Formativos, a composição do currículo a partir do Base Nacional Comum Curricular, bem como a formação do Itinerário a partir da predileção de uma área do conhecimento em detrimento das demais.

Contudo, apesar da possibilidade da predileção de uma área do conhecimento específica para composição do Itinerário, a MP 746/16, traz bem definido e delineado em seu Art. 36, § 9º que todos os formatos de Itinerário Formativo deverão contemplar obrigatoriamente “o ensino de língua portuguesa e matemática [...] nos três anos do ensino médio”, ao passo que a inclusão das demais disciplinas ou áreas ficarão a critério dos sistemas estaduais de ensino.

Com base na MP 746/16, houve a revogação da Lei nº 11.684 de 02 de junho de 2008, aprovada pelo então vice-presidente em exercício José Alencar Gomes da Silva, durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva. Tal lei foi de suma importância para a disciplina de Filosofia, tendo em vista que alterou o Art. 36 da Lei nº 9.394/96 e definiu a Filosofia como disciplina obrigatória nos três anos do Ensino Médio. Essa revogação se deu com o sancionamento da Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, transcrevendo, em nova redação, o parágrafo 2º do Art. 35-A da LDBN, que passou a definir a Filosofia da seguinte maneira: “A Base Nacional Comum Curricular referente ao Ensino Médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, Arte, sociologia e filosofia” (BRASIL, 2017). Tal alteração na redação da LDBN torna novamente indefinida a posição da Filosofia como disciplina obrigatória nos três anos do Ensino Médio. Essa alteração foi crucial para lançar as bases da versão definitiva da BNCC.

Essas alterações têm reflexo direto nos sistemas estaduais de ensino, ao se analisar o Documento de Referência Curricular para Mato Grosso – Etapa Ensino Médio (DRC) homologada em 2021, podendo observar de modo mais próximo, os efeitos das diretrizes da BNCC. Conforme a DRC/MT, os componentes curriculares que compõem a Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

[...] apontam, por sua própria natureza, para uma organização interdisciplinar e/ou transdisciplinar. Agrupados e reagrupados, a critério da unidade escolar, em componentes curriculares específicos, itinerários formativos ou em projetos, programas e atividades que superem a fragmentação disciplinar. (MATO GROSSO, 2021, p. 208).

Tal afirmação deixa claro que a especificidade de cada componente curricular das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas é ignorada, apontando que devem ser trabalhadas de modo “interdisciplinar e/ou transdisciplinar” com a finalidade de superar a “fragmentação disciplinar.” Desse modo, fica evidente a descaracterização das disciplinas com suas especificidades, tendo como base uma pretensa interdisciplinaridade que se sobrepõe aos saberes específicos historicamente construídos por cada uma das disciplinas das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Essa postura fica ainda mais evidente, quando se observa que os saberes das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas não tem uma garantia de quando e como serem assegurados dentro do Ensino Médio, tendo em vista que podem ser “agrupados e reagrupados, a critério da unidade escolar, em componentes curriculares específicos, itinerários formativos ou em projetos, programas e atividades que superem a fragmentação disciplinar” (MATO GROSSO, 2021, p. 208). Diferente do que preconizava a Lei nº 11.684/08 que definia a Filosofia como componente disciplinar obrigatório nos três anos do Ensino Médio, agora a Filosofia se apresenta indefinida quanto à quando ser aplicada e, como visto, descaracterizada como disciplina.

Um ponto crítico que revela o ostracismo ao qual está condicionada a Filosofia e outras disciplinas da Ciências Humanas e Sociais Aplicadas na Reforma do Ensino Médio, evidencia-se na afirmação de que “[...] a especificidade dos componentes curriculares também deverá estar presente, considerando que em **alguns momentos** o professor/a voltar-se-á para suas especificidades de formação” (MATO GROSSO, 2021, p. 208, grifo meu). Nesse ínterim, se antes, os professores lecionavam em sua área de formação em decorrência da obrigatoriedade e especificidade de cada disciplina, agora, com o desmonte das disciplinas, os professores poderão em “alguns momentos” coincidir suas aulas com sua formação acadêmica. Esse tipo de discurso gera a falsa ideia da presença da Filosofia e de outras disciplinas da Área de Humanas aos moldes anteriores à reforma, contudo fica claro o desmonte quando se observa os moldes com que está constituído o Novo Ensino Médio. Nesse contexto, não apenas a Educação Básica é afetada, mas também o Ensino Superior, isto é, os Departamentos de Filosofia, como o da Universidade Federal de Mato Grosso, que necessitam constantemente de adaptações para permanecer inclusa no Ensino Médio, considerando sua vital importância para uma formação científica adequada.

Nesse sentido, cabe questionar: quais os desafios históricos enfrentados pela disciplina de Filosofia no Brasil? Quais são os marcos legais que definiram a Filosofia enquanto disciplina

no Brasil? Como está constituindo o projeto de formação de jovens a partir da política curricular de Ensino Médio? Quais são as consequências da influência do neoliberalismo nas políticas públicas educacionais? Tais questionamentos convergem na questão que orienta esta pesquisa: como se dão as disputas ideológicas em torno da política curricular para o Ensino Médio, que instituem as mudanças educacionais mais recentes para o Ensino Médio, e quais as suas implicações para a formação de jovens na atualidade?

Assim, esta pesquisa objetiva compreender e problematizar a política curricular do Ensino Médio para o ensino de Filosofia no contexto do avanço do neoliberalismo no campo educacional, que tem na exclusão da disciplina de Filosofia, da chamada formação geral obrigatória, uma de suas manifestações. Nesse ínterim, aspira – como objetivos específicos – investigar as disputas ideológicas em torno da política curricular para o Ensino Médio; analisar os documentos curriculares que instituem as mudanças educacionais mais recentes para o Ensino Médio; apresentar e problematizar o projeto de formação de jovens instituído por e pelas políticas neoliberais.

Diante das indagações levantadas, recorri inicialmente, a uma revisão de literatura, que aponta para os marcos históricos e legais acerca da disciplina de Filosofia no contexto brasileiro. Buscarei, ainda, demonstrar as disputas ideológicas nas políticas curriculares do Ensino Médio que culminaram na predominância do sistema neoliberal nas políticas educacionais.

1.1 Metodologia da Pesquisa

Para discutir as disputas ideológicas nas políticas curriculares do Ensino Médio que culminaram na predominância do sistema neoliberal nas políticas educacionais, esta pesquisa se ancora na abordagem qualitativa para alcançar o objetivo a que nós propusemos. Conforme definem Lüdke e André (1986) e Godoy (1995), na abordagem qualitativa, o fenômeno a ser pesquisado é melhor compreendido em seu contexto, possibilitando a coleta de diversos dados advindo diretos da fonte. Nesse sentido, a depender da natureza do problema a ser investigado e considerando que a pesquisa qualitativa não apresenta uma estrutura inflexível, embora seja uma abordagem científica rigorosa, ela pode ser efetivada por diversos caminhos.

Dada a natureza desta pesquisa, torna-se apropriado o uso da Análise Documental, para coleta de dados, uma vez que a fonte escolhida para a discussão se constitui de documentos que regulamentam o Ensino Médio no Brasil. Segundo Lüdke e André (1986), a análise de

documentos pode retratar os comportamentos humanos, buscando informações factuais. Algumas de suas vantagens é que os materiais de pesquisa são estáveis, resistindo ao tempo. Pode, também, fundamentar as afirmações do pesquisador, pois não são apenas informações contextualizadas, mas fornecem elementos sobre o contexto, como é o caso desta investigação. Ao utilizar o método da Análise Documental, cabe definir o que se entende por documento. Nesse ínterim, Godoy corrobora que

[...] a palavra “documentos”, neste caso, deve ser entendida de uma forma ampla, incluindo os materiais escritos (como, por exemplo, jornais, revistas, diários, obras literárias, científicas e técnicas, cartas, memorandos, relatórios), as estatísticas (que produzem um registro ordenado e regular de vários aspectos da vida de determinada sociedade) e os elementos iconográficos (como, por exemplo, sinais, grafismos, imagens, fotografias, filmes). Tais documentos são considerados “primários” quando produzidos por pessoas que vivenciaram diretamente o evento que está sendo estudado, ou “secundários”, quando coletados por pessoas que não estavam presentes por ocasião da sua ocorrência. (GODOY, 1995, p. 21).

Tendo em vista que a análise de leis, contextos e ideologias que as permeiam, faz-se imprescindível para a compreensão dos fatos que ocorrem no meio educacional hodierno, mais precisamente, a presença da disciplina de Filosofia nas políticas de currículo, a Análise Documental torna-se por excelência o método desta pesquisa. Cabe ressaltar que o fator contexto é de suma importância para abordagem qualitativa, sendo essa característica fundamental para esta pesquisa. Contudo, o *contexto* não será compreendido apenas como as circunstâncias que envolvem determinado fenômeno, mas como um conjunto de elementos linguísticos e não linguísticos que podem ser identificados por meio do discurso e do texto.

Dado o problema de pesquisa aqui abordado, a saber, políticas públicas, torna-se adequada a aplicação da metodologia do Ciclo de Políticas criada por Stephen Ball e Richard Bowe (1992) para análise discursiva e textual, visto que, conforme corrobora Lopes (2011) a política deve ser compreendida simultaneamente como *discurso* e *texto*. Por esse prisma, parto da compreensão de Lopes (2011), que define *discurso* como

[...] práticas que formam os objetos dos quais falam e que se associam ao que pode ser dito, a quem pode dizer, quando e com que autoridade. Nenhum discurso pode ser compreendido fora das relações materiais que o constituem. [...] Investigar os discursos implica investigar as regras que norteiam as práticas.” (p.34).

A análise discursiva será, portanto, um modo específico de tratar os textos dos documentos em atenção ao contexto da política curricular, ou seja, ela comporá Análise

Documental. A análise discursiva expõe o intento de significação implicado nas políticas e desnuda as disputas existentes entre os diversos produtores de discursos. Assim, o cerne da política pública educacional é disputado por diversos discursos, que buscam, sem cessar, a hegemonia de sentidos do que seja educar no que diz respeito à política curricular, dada sua importância para todo um projeto de sociedade. Assim, a política curricular pode ser compreendida como uma arena, onde discursos antagônicos travam intensas lutas no intento de obter a dianteira, obter hegemonia, no direcionamento curricular nacional. Tal luta é marcada pela busca da significação do que vem a ser o currículo, ou seja, para lhe conferir uma identidade, uma essência que universalize um determinado modelo educacional em detrimento de outros (LOPES, 2015).

A política deve ainda, ser compreendida como *texto*, na medida em que o texto não é algo restrito e distante da prática educacional, antes é uma codificação complexa submetida às múltiplas influências discursivas. Em uma concepção mais ampla de texto, que o compreende como representação textual de símbolos, práticas e dados, coadunamos com Lopes (2011, p. 35) quando afirma que “[...] os documentos legais e normativos passam então a ser vistos como definições de determinados grupos que têm relação tanto com o contexto da influência – marcos ideológicos e definições internacionais – quanto com o contexto da prática nas escolas”.

Nessa perspectiva, a constituição das políticas públicas pode ser compreendida por meio de um ciclo composto de três momentos distintos, porém complementares, a saber: *contexto de influência, contexto da produção de texto e o contexto da prática*. Conforme Mainardes (2006, p. 50) “[...] esses contextos estão inter-relacionados, não têm uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares. Cada um desses contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates.” Na realização desta pesquisa será abordado o contexto de influência, tal como proposto por Ball e Bowe (1992). A reconstituição do contexto de influência é um trabalho teórico-metodológico relacionado diretamente ao objetivo desta investigação, qual seja, compreender e problematizar a política curricular do Ensino Médio para o ensino de Filosofia no contexto do avanço do neoliberalismo no campo educacional, que tem na exclusão da disciplina de Filosofia, da chamada formação geral obrigatória, uma de suas manifestações. Nesta linha de trabalho, a Análise Documental e a reconstituição do contexto de influência da política curricular nacional são movimentos que se complementam.

A partir de tais explicitações para o momento de qualificação, a dissertação está organizada em quatro capítulos. Além da Introdução, o Capítulo II tem como título: Política

Curricular e a Busca por Significação do Currículo. Neste capítulo tratamos alguns conceitos fundamentais para essa temática. Iniciamos o capítulo delineando as ideias que compõem o conceito de Disciplina, passando pelo conceito de Políticas Públicas. Em seguida, analisamos as principais conceituações acerca do currículo, adentrando a perspectiva pós-estruturalista para pensar um currículo como prática discursiva.

O capítulo III, sob o Título Um Breve Momento da Disciplina de Filosofia no Brasil, é dedicado a traçar a caminhada histórica da disciplina de filosofia em terras brasileiras. Para tanto, resgatamos a história curricular da filosofia desde o Período Colonial, passando pela Primeira República e a influência positivista na educação e suas consequências para filosofia, chegando, finalmente, na Ditadura Militar e a exclusão total da disciplina do currículo.

No capítulo IV, com o título A Influência Neoliberal e os Marcos Legais da Disciplina de Filosofia no Brasil, partimos do Ciclo de Políticas para analisar o desenvolvimento da atual política educacional no Brasil. Considerando o contexto de influência como a gênese das políticas públicas, tendo em vista que representa o momento onde discursos são elaborados por demandas políticas e sociais, que buscam imprimir na política em criação suas ideologias e tendências, com a finalidade de obter a primazia no direcionamento e finalidade da política pública (MAINARDES, 2006), analisamos o avanço do neoliberalismo sobre todas as esferas públicas, bem como as consequências da sobreposição do poder econômico ao poder estatal, apresentando, ainda, disseminação dessa doutrina no meio educacional.

Considerando o contexto de influência como a fase de estabelecimento das bases políticas e ideológicas das políticas públicas, sequenciamos a análise com o contexto da produção de texto, visto que nesse momento há uma generalização do discurso base, no intuito de elaborar um texto capaz de se comunicar com os interesses comuns, não apresentando explicitamente os conceitos ideológicos que formaram suas bases, mas diluindo-os em meio ao texto (MAINARDES, 2006).

Nesse sentido, a base legal que fundamenta a educação brasileira, envolvendo a BNCC, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, entre outras leis e normativas, se torna um objeto de escrutínio, com a finalidade de identificar sua raiz explicitamente neoliberal. Extraímos as suas diretrizes no que se refere à disciplina de filosofia, considerando as mudanças sofridas no decorrer dos anos que culminou na Base Nacional Comum Curricular. É a BNCC que busca lançar a filosofia, enquanto disciplina, no ostracismo. Finalizamos as análises, apresentando, a partir de um cabedal teórico, os intentos neoliberais de implantar uma educação tecnicista, à imagem da indústria e semelhança do capital.

2. A POLÍTICA CURRICULAR E A BUSCA POR SIGNIFICAÇÃO DO CURRÍCULO

Este capítulo tem como foco a discussão teórica acerca da política curricular. Para tanto, faz-se necessária a exploração de alguns conceitos fundamentais para compreensão da política de currículo, tais como o conceito de disciplina, de políticas públicas, definições de currículo. Caminha-se no sentido de pensar o currículo a partir da perspectiva do pós-estruturalismo, concebendo o currículo como prática discursiva. Tais noções são necessárias para lançar luz sobre as intrincadas relações de poder existentes no meio educacional, bem como compreender as disputas ideológicas que direcionam a política curricular e influenciam diretamente o meio escolar.

2.1 Conceito de disciplina

Quando se fala das disciplinas escolares, podemos rapidamente relacioná-las ao conjunto de conhecimentos cientificamente construídos e organizados a serem ensinados nas escolas, possibilitando uma padronização do que se deve ser lecionado. Embora essa definição pareça ser suficiente para compreender o que seja a disciplina, ela não apresenta uma série de fatores que disputam esse conceito.

Segundo Bittencourt (2003), as disciplinas escolares constituem o campo de pesquisa História das Disciplinas Escolares que busca “identificar a gênese e os diferentes momentos históricos em que se constituem os saberes escolares, visando perceber a sua dinâmica, as continuidades e discontinuidades no processo de escolarização” (2003, p. 15). Por meio deste campo tornou-se possível constatar as seleções realizadas no meio educacional que visavam determinar o que deve ser ensinado e de que maneira isso deve ocorrer.

Assim, ampliaremos a discussão acerca da disciplina nessa seção, com fins a delinear esse conceito, que embora possa parecer simples em um olhar mais apressado, apresenta-se complexo quando analisado mais cuidadosamente.

As disciplinas escolares são parte constitutiva da cultura escolar, podendo assim serem analisadas como uma prática cultural, tendo em vista que sua constituição perpassa questões centrais da educação que visam conferir uma pretensa finalidade à escola que corresponda ao projeto político-social vigente. Assim, definir as disciplinas escolares apenas como um corpo necessário de conhecimentos que permite uma escolha de conteúdo a serem trabalhados nas escolas, torna-se muito superficial, tendo em vista que as disciplinas influenciam diretamente

na formação profissional dos professores, na produção de normas e regimes de tempo para as escolas e na formação acadêmica dos estudantes, ou seja, as disciplinas escolares são capazes de transformar as práticas escolares como um todo (PINTO, 2014).

Por esse prisma, a disciplina escolar está para além da escolha e definição de conteúdo, ela pode ser entendida como um sistema organizacional das atividades pedagógicas, permitindo a ordenação do fazer pedagógico nas escolas desde o chamado aos professores nos concursos públicos, em relação aos conteúdos a serem lecionados e suas avaliações, até os horários das aulas para cada turma e seus respectivos professores em termos de maior ou menor trabalho com alunos.

Dada a sua importância, a disciplina torna-se objeto de análise do campo do currículo, tendo em vista que a estrutura das disciplinas está diretamente relacionada à centralidade do currículo. Assim, alguns teóricos do currículo buscam estabelecer relação entre as disciplinas escolares, acadêmicas e científicas, intentando os moldes em que a disciplina deve ser pensada, ou seja, busca-se definir a estrutura da disciplina e, ao mesmo tempo, o que é conhecimento, sua organização e abordagem.

Tal análise, considerando as tradições educativas difundidas no Brasil, resulta em pelo menos três concepções diversas acerca da disciplina, a saber: a perspectiva que defende a disciplina escolar centrada na vida social, ou seja, como *disciplina escolar*; a que defende a disciplina centrada na lógica acadêmica (disciplina acadêmica que se relaciona às disciplinas científicas ou de referência) e perspectiva histórica das disciplinas. Entender a discussão acerca da estrutura e abordagem das disciplinas e sua finalidade é importante para se compreender a centralidade do currículo, uma vez que, os moldes das disciplinas afetam diretamente a organização curricular (LOPES; MACEDO, 2011).

Conforme Lopes e Macedo (2011) avaliam, não obstante na atualidade seja comum se relacionar disciplinas escolares às disciplinas científicas e acadêmicas, tal pensamento não é regra. A centralidade da disciplina escolar, voltada à prática social, ou à experiência, mas sem se afastar da disciplina acadêmica aparece, por exemplo, na discussão educacional do início do século XX no Brasil.

Defensor dessa concepção, o norte americano John Dewey influenciou Anísio Teixeira e o chamado movimento da Escola Nova no país e ainda hoje muitas políticas educacionais recorrem às discussões desses estudiosos. Dewey partia da premissa de que a escola deve ser um espelho da sociedade, deve ser a “instituição pela qual a sociedade transmite a ‘experiência adulta’ à criança. [...] O saber acumulado da espécie estimula, pois, a aprendizagem e fornece

os meios e modelos pelos quais pode vir a ser adquirida” (DEWEY, 1978, p. 39). Assim, enquanto o saber acumulado está associado ao corpo disciplinar acadêmico, Dewey reivindica a atenção à dimensão psicológica dos estudantes, de maneira que a abordagem do conhecimento ocorra de maneira compreensível. A escola deve ser uma “mini sociedade”, não no sentido efficientista, em que se prepara o aluno para assumir um determinado papel dentro dos moldes sociais, produzindo a reprodução, mas no sentido de que o aprendizado deve ser um processo contínuo, no qual o aluno se torne um agente social ativo capaz de exercer seu papel democrático transformador.

Nesse sentido, o currículo centralizado nas disciplinas escolares deve possuir disciplinas estruturadas nas atividades sociais, que proporcionem aos alunos o desenvolvimento de habilidades para lidar com os desafios sociais comuns, tais como saúde, segurança, cidadania, comunicação, entre outros. Por esta concepção, as disciplinas seriam organizadas a partir de três princípios, sendo eles: a experiência dos alunos; o avanço da complexidade do conhecimento e a vinculação do conhecimento aos aspectos da vida social. Assim a organização das disciplinas escolares vai ocorrer a partir do aspecto científico e do professor, sendo o primeiro as verdades já estruturadas para análise dos problemas da realidade, e o segundo responsável por inserir o saber na fase correta para o aluno (LOPES; MACEDO, 2011).

Entretanto, as correntes que defendem um currículo pensado a partir das disciplinas acadêmicas¹, tendem a valorizar o aspecto conceitual ao entender que é por meio dessa lógica que se pode perpetuar o conhecimento humano, não tendo foco na prática social, ao mesmo tempo em que relaciona os conceitos estabilizados nas disciplinas a uma compreensão das experiências humanas. Associado a essa concepção, está o pensamento de Paul Hirst e Richard Peters (nos Estados Unidos, porém com influências no Brasil nos anos 1970), como explicam Lopes e Macedo (2011, p.112), para o qual “todos os objetivos educacionais fundamentais são do tipo cognitivo”. Assim o conhecimento é construído nas universidades e adaptado ao uso nas escolas. Segundo Lopes e Macedo (2011), esses estudiosos propõem uma divisão do conhecimento em oito áreas, a saber:

matemática, ciências físicas, ciências humanas, literatura, belas-Artes, moral, religião e filosofia. Tais formas de conhecimento, ainda que relacionadas entre si, pertencem a categorias distintas, pois mesmo quando incorporadas a outros domínios permanecem com sua validade única. (LOPES; MACEDO, p. 112, 2011).

¹ Para acessar essa discussão, ver Lopes e Macedo (2011), especialmente o capítulo denominado “Disciplinas”

Nessa perspectiva, no entanto, o currículo não priorizaria os conteúdos científicos, antes deveria dar ênfase no ensino da lógica científica, de modo que o aluno desenvolvesse a compreensão das metodologias e linguagem utilizadas no meio científico e não apenas dos produtos resultantes dessas.

Embora proponham disciplinas com enfoque acadêmico na estruturação da escola, os pensadores dessa corrente reconhecem a complexidade da lógica científica, principalmente quando, como é o caso, se pensa em um currículo para a escola. Porém, defendem que, por mais complexo que possa ser o domínio científico, ele pode ser adaptado, de modo a se tornar didático e plenamente aplicável em ambiente escolar. Nesse sentido, um currículo estruturado a partir de disciplinas acadêmicas, dá a conhecer a estrutura da disciplina, ou seja, a lógica que a forma, e não apenas os conteúdos que resultam dela. Para eles, isso permitiria aos alunos ter as “ferramentas” necessárias para analisar e resolver os problemas do cotidiano com princípios cientificamente válidos (LOPES; MACEDO, 2011).

Como observado, as duas perspectivas apresentadas divergem acerca da estruturação das disciplinas e, conseqüentemente, da constituição do currículo (em sentido restrito), resultando em finalidades diferentes para este. Se pelo ângulo das disciplinas escolares, o bojo deve ser a formação social, pelo prisma acadêmico as disciplinas devem priorizar a lógica científica. Embora divergentes em suas perspectivas, nota-se que ambas mantêm suas análises no mesmo eixo, ou seja, o campo cognitivo, como a pouco assinalado. Entretanto, quando se analisa as disciplinas na perspectiva histórica, o foco é direcionado para outros aspectos não contemplado nas vertentes supracitadas, que são marcadas por uma visão do que elas escolas devem fazer na discussão de suas finalidades sociais.

A perspectiva (ou enfoque) histórica (o) das disciplinas escolares lança um olhar diferente sobre a questão das disciplinas, partindo não do aspecto cognitivo, mas histórico e social das disciplinas. Não se trata de discutir a estrutura das disciplinas em si, na relação com os conhecimentos para definir uma melhor proposta de escola, mas de discutir tais problemáticas, sua natureza social e, portanto, contingente, e suas implicações nas disputas políticas no campo educativo.

Um grande expoente dessa linha de pensamento é Ivor Goodson. Ele buscou analisar as relações de poder existentes na educação e sua influência na constituição do currículo escolar. Segundo Goodson (1995), a questão da estruturação das disciplinas e, conseqüentemente, da constituição do currículo é um campo conflituoso que consiste em eleger determinados saberes em detrimento de outros. Nesse sentido, as lutas no campo das disciplinas resultam na

legitimação de determinadas disciplinas, que passam a ser naturalizadas como necessárias ao passo que outras são descartadas como contingenciais. Essa escolha é realizada com base na investigação epistemológica das disciplinas, relacionando-as com as mudanças culturais, políticas e sociais.

Partindo do método de David Layton, Goodson compreende que a primazia de uma disciplina sobre outra não acontece natural e instantaneamente, ou por uma cientificidade que seria inerente a qualquer disciplina, mas por meio de um processo que ocorre em três fases. No primeiro momento, busca-se valorizar uma determinada disciplina e inseri-la no currículo argumentando sobre sua utilidade, relacionando-a à vida do estudante, de modo que sua presença no currículo seja imprescindível para fornecer ao aluno as ferramentas necessárias para resolver os problemas cotidianos. Contudo, ainda que haja professores qualificados para lecionar tais conhecimentos (LOPES; MACEDO, 2011).

Em um segundo momento, é construída uma tradição acadêmica que fundamenta a disciplina. Dado que a nova disciplina não possui um corpo docente qualificado para dar conta do que deve ser lecionado, faz-se necessária a formação de especialistas para atender a demanda da disciplina. Segundo Lopes e Macedo (2011), neste momento a estrutura da disciplina perde o foco no aluno que era presente no primeiro momento, e passa a funcionar como meio de autolegitimação, trazendo para si não somente a utilidade para a vida do estudante, mas também o prestígio acadêmico.

Por fim, a disciplina, agora portadora de utilidade e status acadêmico, estabelece suas próprias regras que fundamentam a escolha de determinados conteúdos em detrimento de outros. Esses conteúdos, já selecionados, determinados e chancelados academicamente são naturalizados aos alunos. Neste ponto, a disciplina se solidifica no currículo como necessária, legitimando sua importância (LOPES; MACEDO, 2011). Nesse aspecto, Goodson (1995), vai de encontro com as premissas de que as disciplinas são constituídas com foco na formação social do estudante ou mesmo da transmissão da cultura humana ao aluno por meio da adaptação das disciplinas acadêmicas para o meio escolar. A formação das disciplinas é permeada pelo contexto social e político, configurando-se assim como disputa ideológica por poder promovida por grupos sociais, conforme corroboram Lopes e Macedo (2011)

A disciplina escolar é construída social e politicamente nas instituições escolares, para atender a finalidades sociais da educação. Essa construção é desenvolvida em meio a relações de poder, de maneira que os atores envolvidos, formadores da comunidade disciplinar, empregam recursos

ideológicos e materiais para desenvolverem suas missões individuais e coletivas. (p. 119).

Por essa razão, as disciplinas são compreendidas como um “organismo vivo” passível de desenvolvimento, transformações, e mesmo de desaparecerem com o tempo e circunstância que as envolve permeadas por união e dissensões. Assim, a disciplina não deve ser tomada como algo dado, pronto e acabado, mas como algo móvel que pode ser transmutar em um princípio diferente do original (FRAGO, 2008). Nesse ínterim, as disciplinas se apresentam como um intenso e constante campo de disputas de diversos grupos ideológicos, que a partir de seus ideais, buscam universalizar o modo de ser das disciplinas sob a égide de uma pretensa verdade universal. Muitas vezes buscam legitimidade e é requerida pelo e no uso de regras científicas. Esses conflitos são entrelaçados por diversas estratégias visando a predominância nas normativas oficiais. A disputa torna-se mais evidente nos momentos de crise, em que o molde disciplinar vigente é questionado e pode passar por mudanças e alterações com a finalidade de colocar em prática um novo sistema educacional ou mesmo atender aos intentos de um projeto político ideológico (CHERVEL, 1990).

Por esse prisma, compreende-se que a disciplina, enquanto parte constituinte de um currículo, no sentido estrito, e de uma política curricular, em um sentido ampliado, estabelece os moldes educacionais aplicados na escola numa relação com práticas sociais mais amplas. Por meio da disciplina é determinado o que é “relevante” ou não, interessante ou dispensável para a aprendizagem dos estudantes, a depender da ideologia predominante em determinado período histórico, promovendo a escolarização da cultura, elegendo determinados aspectos em detrimento de outros. Como exposto, a disciplina é constituída em meio a um campo de disputas que visa a universalização de determinados conteúdos que vão ao encontro do projeto político e social intencionado pela ideologia vigente. Essa disputa está no cerne das políticas públicas educacionais, como veremos a seguir.

2.2 Políticas públicas e educação

Ao falar das lutas e disputas existentes na constituição das disciplinas, torna-se necessário adentrar uma das “arenas” onde tais lutas ocorrem, ou seja, as políticas públicas. Mas o que são as políticas públicas? Quem é favorecido? E qual a sua importância? É o que buscaremos explicar nessa seção. Como as políticas podem ser pensadas/analizadas em relação às arenas e lógicas a que estão ligadas?

Dada a complexidade de elementos que compõem as políticas públicas, não se pode afirmar uma definição una e universal para tal conceito. Nesse sentido, existem diversas designações acerca do conceito de políticas públicas e, a partir do quadro abaixo podemos observar, de modo resumido, algumas definições estabelecidas pelos principais pesquisadores acerca do tema:

Quadro 1 – definições de Políticas Públicas

Autor	Definição de políticas públicas	Ano da obra
Mead	Campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas.	1995
Lynn	Conjunto específico de ações do governo que irão produzir efeitos específicos.	1980
Peters	Soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vidas dos cidadãos.	1986
Dye	O que o governo escolhe fazer ou não fazer.	1984
Laswell	Responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por quê e que diferença faz.	1958

Fonte OLIVEIRA, 2010

Como podemos verificar, há diversas definições de políticas públicas, porém, essas convergem para a ideia de política pública, como uma prerrogativa do Estado, ou seja, se sintetizam em ações de governo que “dispõem sobre ‘o que fazer’ (ações), ‘aonde chegar’ (metas ou objetivos relacionados ao estado de coisas que se pretende alterar) e ‘como fazer’ (estratégias de ação)” (RODRIGUES, 2010, p. 53, grifos do autor).

Por esse prisma, as políticas públicas são as respostas do governo aos diversos óbices e carências presentes nas diversas áreas da sociedade. Tendo ciência dos problemas que assolam o meio social, é função do governo elaborar programas e projetos com a finalidade de sanar tais entraves. Uma vez elaborado um projeto coerente com o problema enfrentado, cabe a implementação e acompanhamento desses, observando seu desempenho e promovendo a manutenção e aperfeiçoamento quando necessário (SOUZA, 2006).

Outro ponto a se considerar acerca das políticas públicas é o fato de que, não obstante seja uma ação do Estado, por intermédio do governo, essas ações não surgem espontaneamente

da necessidade do Estado, mas sim das demandas sociais. Assim, as políticas públicas são uma resposta do Estado a uma demanda presente no contexto social, que por sua vez se manifestam e se sobressaem a partir de um jogo de forças que podem ou não estabelecer a prioridade da demanda na esfera estatal. Esse jogo de forças envolve diversos grupos sociais, sejam eles econômicos, políticos, sociais, entre outros.

Nessa perspectiva, as políticas públicas refletem os jogos de força e conflitos de interesses presentes no meio social. Por essa razão, as políticas públicas são naturalmente permeadas por fatores ideológicos, sendo elas, inclusive, pontos de disputas políticas. Nessa perspectiva, nenhuma das áreas sociais estão isentas de tais disputas, estando todas elas definidas a partir de uma orientação ideológica e/ou partidária.

Considerando o entendimento acerca das políticas públicas, quando falamos de Políticas Públicas Educacionais, devemos compreender que são as políticas voltadas especificamente para o âmbito da educação escolar, tendo em vista que o termo “educação” não se resume as questões escolares e é demasiado amplo para ser contemplado em apenas uma política pública. Corroborava Oliveira ao afirmar que,

Se “políticas públicas” é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer, políticas públicas educacionais é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer em educação. Porém, educação é um conceito muito amplo para se tratar das políticas educacionais. Isso quer dizer que políticas educacionais é um foco mais específico do tratamento da educação, que em geral se aplica às questões escolares. Em outras palavras, pode-se dizer que políticas públicas educacionais dizem respeito à educação escolar. (OLIVEIRA, 2010, s/p).

Nesse sentido, as Políticas Públicas Educacionais têm por função reger todos os aspectos que envolvem o meio escolar, desde o acesso e permanência na escola até a elaboração e implementação curricular, não apenas assegurando o direito à educação predicado a todos os cidadãos como previsto na Constituição Federal, mas também garantir que a execução desse direito tenha a devida qualidade. Assim, compreende-se que as políticas educacionais possuem um valor inestimável, tendo em vista que, a educação se apresenta como alicerce de qualquer sociedade civilizada, afetando diretamente a vida social como um todo, pois, embora seja direcionada para o meio escolar, acaba por promover uma Articulação com toda a sociedade. (SOUZA, 2006).

Já nos estudos pós-estruturais, Stephen Ball e Richard Bowe ao analisar as Políticas Públicas Educacionais, lançaram as bases da abordagem do ciclo de políticas, destacando a complexidade que as envolve. Como observamos anteriormente, as políticas públicas surgem

como resposta às demandas sociais, não sendo diferente nas políticas educacionais. Assim Ball e Bowe compreendem que a concepção de política educacional como uma força vertical é errônea. Portanto, a princípio defenderam que a formulação e implementação de uma política educacional não são dois momentos separados em que os atores políticos participam do primeiro e os profissionais da educação se submetem ao segundo. Eles concebem que os profissionais participam, em certa medida, de todo o processo (MAINARDES, 2006).

Para delinear essa ideia, Ball e Bowe se utilizaram dos conceitos *writerly* (escrevível) e *readerly* (prescritivo) para explicar a participação dos profissionais na formulação das políticas educacionais. Elaborado por Roland Barthes, o conceito *readerly* se refere ao texto que impossibilita a participação do leitor em sua elaboração, ou seja, o leitor é forjado em uma série de constrangimentos que limitam o escopo da interpretação que é possível realizar, é tomado como passivo diante do texto, tendo em vista que a mensagem é dada e oferece uma margem modificável estreita. Em contrapartida, o conceito *writerly* faz referência à um texto que permite a participação do leitor em sua constituição, assim o leitor se torna um coautor (MAINARDES, 2006).

Segundo os autores, deve-se considerar que os textos políticos podem contemplar estas duas esferas em sua elaboração e atuação² possuindo um momento mais restrito, contudo, sem excluir a participação dos profissionais. Portanto, a elaboração das políticas tende a possuir relação com contextos particulares. Para uma melhor compreensão desse movimento na formulação das políticas, Ball e Bowe estabeleceram um ciclo composto por três contextos, a saber: o contexto de influência, o contexto de produção e o contexto da prática (BOWE et al., 1992).

Segundo os autores, o contexto de influência é o contexto em que há a gênese das políticas públicas. Nessa fase, diversos discursos são elaborados por grupos políticos e sociais, esses grupos buscam imprimir na política em criação suas ideologias e tendências, com a finalidade de obter a primazia no direcionamento e finalidade da política pública. Nesse sentido, o contexto de influência se configura em uma arena onde os discursos disputam a dianteira ideológica, podendo um discurso obter apoio de outros grupos que compartilham interesses

² Conforme Ball, a noção de atuação deve substituir o conceito de implementação, visto que esse último sugere que alguém planeja e escreve e outra pessoa simplesmente “implementa”, o que não corresponde corretamente o processo existente na política. Por essa razão, substitui “implementação” por “atuação” que remete ao “processo criativo, no qual o produto do processo de atuação é algo diferente daquilo que estava escrito no texto. Mas também, mas também, reconhecendo que a atuação é em parte produzida discursivamente, que as possibilidades de se pensar e falar sobre políticas são na verdade articuladas dentro dos limites de certas possibilidades discursivas” (BALL, 2016, p.06).

comuns ao mesmo tempo que é desafiado por discursos opositores. Dessa disputa resulta um discurso base que, com conceitos legitimados, lançam os alicerces da nova política pública (MAINARDES, 2006).

Como observado, o contexto de influência é a fase do estabelecimento das bases políticas e ideológicas da política pública, sendo assim, naturalmente, o momento mais intenso das disputas entre os grupos de interesse entre o que vai ser considerado como necessário/demanda no campo social. Uma vez que estabelecido um discurso base, o processo de criação da política passa para o segundo contexto, o da produção do texto. Não obstante o contexto de influência seja marcado por discursos profundamente ideológicos, o contexto da produção de texto tende a generalizar o discurso base, ou seja, o texto tende a ser elaborado de modo a se comunicar com os interesses comuns, não apresentando explicitamente os conceitos ideológicos que formaram suas bases, mas diluindo-os em meio ao texto (MAINARDES, 2006).

Nessa perspectiva, o texto deve ser compreendido como uma representação da política que surge, sendo essa representação resultado das disputas e acordos ocorridos no contexto de influência e podendo assumir diversas formas, tais como “textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc.” (MAINARDES, 2006, p.52). Nesse contexto, embora haja um texto elaborado acerca da política, não significa que ele está pronto e acabado. O texto pode apresentar inconsistências e limitações que comprometem ou inviabilizam os resultados que se espera dessa política e, por essa razão o texto pode passar por mudanças e transformações, não podendo ser considerado pronto e acabado (MAINARDES, 2006).

O “inacabamento” do texto nos conduz ao terceiro contexto, o contexto da prática. Nessa fase, Ball e Bowe (1992) afirmam que a política é posta na prática e fica sujeita a interpretação dos atores que atuam nesse momento, ou seja, os profissionais da educação. Esse movimento de inserção da prática sobre texto político, inevitavelmente, irá gerar consequências podendo ser ou não dentro do esperado. Nesse sentido, o texto está sujeito a passar por mudanças que podem ser mais ou menos significativas a depender dos efeitos produzidos pela política no campo da prática e em seus atores.

Essa compreensão de política pública, justifica a recusa de Ball e Bowe acerca da concepção de política educacional como uma força vertical, pois “os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos” (BOWE et al, 1992,

p. 22). Nesse sentido, a política pública nunca terá uma interpretação una e universal, tendo em vista que a interpretação do texto passa pelas experiências vivenciadas pelos profissionais. Para além desse fator, o profissional não é alguém politicamente neutro, o que significa que sua interpretação será influenciada pelo viés ideológico forjado em suas relações.

Assim, torna-se clara a participação dos profissionais no processo de elaboração de uma política pública, uma vez que a interpretação dos textos pode gerar grandes mudanças nas políticas, influenciando diretamente a esperada “implementação” da mesma. Contudo, cabe ressaltar que, embora as interpretações dos profissionais possam gerar mudanças na política, não significa que toda e qualquer proposta de mudança será levada a cabo, tendo em vista que o texto político é resultado de disputas e acordos entre os diversos discursos políticos em relações contextuais, que escapam às determinações de sentido (de uma interpretação única). Portanto, conforme Mainardes (2006), se existe um alinhamento ideológico que busca afirmar-se como verdade, resulta disso que, algumas propostas são acatadas e outras são descartadas (parcial ou integralmente).

Essa limitação faz-se necessária, pois, como observado, a política pública educacional é transposta por diversas correntes ideológicas, que buscam sem cessar a primazia no que diz respeito a política curricular, visto que todo o processo educacional é direcionado a partir do currículo. Assim, a política curricular pode ser compreendida como uma arena, onde ideologias antagônicas travam intensas lutas no intento de obter a dianteira no direcionamento curricular nacional. Tal luta é marcada pela busca da significação do que vem a ser o currículo, ou seja, para lhe conferir uma identidade, uma essência que universalize um determinado modelo educacional em detrimento de outros (LOPES, 2015).

Tais lutas presentes na política curricular, justificam-se quando se compreende que a universalização do currículo traz em si arraigado o poder de escolha do repertório de significados a serem empregados na Educação Básica, que por sua vez geram um “conjunto de sentidos socialmente criados que permitem aos sujeitos se identificarem uns com os outros” (LOPES; MACEDO. 2011. p. 184). Assim, as lutas ideológicas se acirram pelo domínio curricular e conseqüentemente pelo domínio das bases educacionais do país. Mas o que seria o currículo? É o que veremos a seguir.

2.3 Definição de currículo

Etimologicamente, o termo currículo é advindo do latim *curriculum* que remete à ideia de “correr ou caminho a ser percorrido” (CUNHA, 2010, p. 196). Por essa razão, quando falamos em currículo e o que ele é, a resposta mais comum orbita em torno da ideia de organização do processo educativo, seja do que se ensina ou de como fazê-lo, ou seja, o currículo seria o que define a “rota” pela qual o processo educativo deve seguir para formar, da melhor maneira possível, os estudantes. Porém, se nos afastarmos desse “sentido original” e sua literalidade, de sua significação realista acerca do processo educativo, podemos pensar que o currículo é algo muito mais amplo e complexo, figurando como o cerne de disputas existentes no campo educacional.

Quando falamos de currículo, não podemos afirmar a existência de uma definição pronta e acabada, pois no decorrer do tempo surgiram diversas definições acerca do que seja o currículo. Segundo Lopes e Macedo (2011), não é possível uma definição acerca do que é currículo, pelo fato de não lhe ser possível atribuir uma característica intrínseca, ou seja, não é possível lhe atribuir algo essencial que o faça ser o que é. Nesse sentido, a compreensão sobre o que é o currículo perpassa por diversos sentidos já estabelecidos historicamente que dão conta apenas parcialmente desse termo.

As diversas definições sobre o currículo sempre estiveram atreladas ao contexto social de cada época. No século XIX, por exemplo, a educação jesuítica fundada nos princípios aristotélicos e tomistas, compreendia o currículo como a organização de determinadas disciplinas, cujos conteúdos eram direcionados para o desenvolvimento de faculdades mentais específicas. Essa compreensão de currículo moldava sua instrução educativa, “feita estritamente por um agente externo, na transmissão do conhecimento como verdades acabadas e em uma didática que primava pelo desenvolvimento de passos formais e por uma rígida estruturação desses conhecimentos” (PAIVA, 2015, p. 201).

Já no século XX, houve uma reformulação no pensar o currículo, um rompimento com as ideias de educação predominantemente abstratas, que foram tomando uma conotação mais concreta, compreendendo a educação como princípio indissociável da sociedade. Impulsionado pela industrialização e as demandas geradas por esse processo, o conceito de educação deixa de ser um instrumento exclusivamente voltado para a elevação das faculdades humanas para ser algo capaz de transformar a sociedade e a cultura em que o sujeito habita (BRANDÃO, 2007). Ou seja, passa-se a aplicar um princípio de utilidade sobre o que é ensinado. Conforme Lopes e Macedo (2011), a partir deste ponto a discussão sobre o que se deve ensinar é ampliada e o que é útil ou não passou a ser objeto de disputas entre diferentes grupos sociais.

A ideia de educação como meio de transformação social, promoveu uma grande demanda pela escolarização, com a finalidade de atender as necessidades de uma sociedade cada vez mais urbanizada, industrializada e carente de mão de obra especializada. Por esse prisma, o currículo e a escola devem estar alinhados aos anseios políticos e econômicos. Nesse modelo de pensamento, conhecido como eficientismo, o currículo deve ser de tal modo que forme bons profissionais com desenvolvidas habilidades na resolução de problemas.

O modelo de currículo voltado para o desenvolvimento econômico defendido pelos eficientistas, foi recusado pelo progressivismo, pois, para estes, um currículo com esses moldes nada mais é que um eficiente instrumento de controle social, que reproduz e aprofunda as diferenças sociais. O progressivismo teve como grande expoente John Dewey, que defendia que o currículo não deveria atuar como um treinamento ou preparação para a vida laboral, mas como um processo continuado de aprendizagem (LOPES; MACEDO, 2011).

Por esse prisma, segundo o progressivismo, o currículo deve atuar no desenvolvimento de habilidades direcionadas para a resolução de problemas sociais. Assim a escola deve ser um local que propicie ao estudante diversos problemas à semelhança da sociedade, de modo que suas habilidades de resolução sejam utilizadas, formando um cidadão apto ao bom convívio social.

Em uma análise rápida, podemos notar uma semelhança entre a proposta eficientista e progressiva. Embora a teoria progressivista seja crítica do currículo eficientista, ela mantém o princípio de utilidade, tendo em vista que o currículo tende a atender determinados fins. Contudo, divergem totalmente sobre o resultado que o currículo deve gerar. Se no eficientismo o currículo cumpre o papel de preparar os indivíduos para a vida adulta e laboral, com fins a atender a demanda econômica da sociedade, no progressivismo essa finalidade muda. Neste último, a finalidade do currículo deve estar voltada para o bem-estar do ser humano, ou seja, o currículo deve servir para formar a criança, para a melhoria e dignificação do ser humano.

Traçando uma mediação entre essas duas concepções com definições diferentes para o currículo, Ralph Tyler apresenta uma teoria que busca articular o eficientismo e o progressivismo. Sua teoria, surgida em 1949, se fundamenta em etapas, a saber: “definição dos objetivos de ensino; seleção e criação de experiências de aprendizagem apropriadas; organização dessas experiências de modo a garantir maior eficiência ao processo de ensino; e avaliação do currículo” (LOPES; MACEDO, 2011, p 25). Essa abordagem se tornou muito influente, de modo que, ainda hoje permeia, em muitos aspectos, a noção de currículo.

Conforme Lopes e Macedo (2011), essas concepções de currículo, embora discordem acerca da finalidade do currículo, têm algo em comum, a saber, o caráter cientificista de suas elaborações. Ou seja, o currículo é compreendido como um instrumento prescritivo, que organiza a escola objetivamente. A construção desse currículo não possui participação do mais interessado, a escola. Para esta, está reservada apenas a implementação de um currículo construído à sua revelia. Compreendendo ainda que, as falhas apresentadas são de responsabilidade de quem implementou, pois não se concebe que as bases científicas sob as quais se assentam tais teorias pudessem conter erros.

O fator cientificista e prescritivo que permeia essas teorias se tornara alvo de fortes críticas, sobretudo no que se refere à compreensão de currículo como instrumento de controle social. Nesse sentido, a perspectiva crítico-reprodutivista apresenta uma noção diferente de currículo, buscando quebrar a ideia de currículo como um perpetuador do *status quo*, compreendendo que as teorias curriculares tradicionais aprofundavam o abismo social existente na sociedade.

A teoria crítico-reprodutivista foi produzida a partir de diversos filósofos e pensadores de inspiração marxista, dentre os mais influentes está Louis Althusser, que em sua obra “A ideologia e os Aparelhos Ideológicos do Estado” afirma que “para existir, toda formação social, ao mesmo tempo que produz, e para poder produzir, tem que reproduzir as condições de sua produção. Portanto, tem que reproduzir: as forças produtivas; as relações de produção existentes.” (ALTHUSSER, 1983, p. 105). Segundo Althusser, o sistema social, tal como se apresenta, necessita da constante reprodução das circunstâncias que a produziram, e para isso, faz uso das instituições sociais como aparelho ideológico, dentre as diversas instituições tais como a religião, a família, a política entre outras, como a escola.

Na mesma linha crítica ao aparelhamento da escola e do currículo, está Michael Young. O pensamento de Young, compreende o currículo como resultado da determinação de uma sociedade estratificada, ou seja, o currículo é elaborado pelos grupos dominantes, estes configuram o tipo de conhecimento que deve ser ensinado nas escolas, e quando aplicado, torna a escola um meio de legitimação desses grupos. Nesse sentido, “ao invés de método, o currículo torna-se um espaço de reprodução simbólica e/ou material” (LOPES; MACEDO, 2011, p 29).

Para Young (2007), o currículo deve transmitir o conhecimento historicamente construído ao mesmo tempo que deve capacitar os estudantes a ampliar e expandir esse conhecimento. Nesse interim, faz contundente crítica ao modelo de currículo fundamentado apenas na experiência de vida do estudante, tendo em vista que um currículo baseado nesse

paradigma leva o estudante apenas a reproduzir o meio social em que está inserido. Portanto, perpetuar a estratificação social. Nesse sentido, Young afirma que

Para crianças de lares desfavorecidos, a participação ativa na escola pode ser a única oportunidade de adquirirem conhecimento poderoso e serem capazes de caminhar, ao menos intelectualmente, para além de suas circunstâncias locais e particulares. Não há nenhuma utilidade para os alunos em se construir um currículo em torno da sua experiência, para que este currículo possa ser validado e, como resultado, deixá-los sempre na mesma condição. (YOUNG, 2007, p. 1297).

Por esse prisma, Young estabelece uma forte ligação do currículo e, conseqüentemente, da escola com as questões sociais, porém essa relação não se aplica ao molde eficientista, que busca imprimir no aluno uma falsa consciência de que a realidade em que habita é a única possível para ele, com a finalidade de sanar as demandas fabris de uma sociedade capitalista, antes defende que o currículo deve ser fundamentado em conhecimento científico, tendo por função abrir os horizontes do aluno, para que este tenha condições de romper com as barreiras das circunstâncias em que está inserido.

Nessa perspectiva, uma das questões levantadas por Young (2014, p. 194) acerca da discussão curricular é “o que todos os alunos deveriam saber ao deixar a escola?”. Essa questão é de suma importância em seu pensamento e vai ao encontro de sua oposição ao currículo constituído a partir da experiência de vida do estudante. Conforme exposto antes, para Young o currículo deve ser fundamentado no conhecimento, porém cabe ressaltar que o autor não lança o termo “conhecimento” de modo genérico, antes ele faz uma distinção entre dois tipos de conhecimento, a saber o “conhecimento poderoso” e o “conhecimento dos poderosos.” Sobre essas duas categorias de conhecimento Young explica que

[...] o “conhecimento dos poderosos” é definido por quem detém o conhecimento. Historicamente e mesmo hoje em dia, quando pensamos na distribuição do acesso à universidade, aqueles com maior poder na sociedade são os que têm acesso a certos tipos de conhecimento; é a esse que eu chamo de “conhecimento dos poderosos”. [...] Assim, precisamos de outro conceito que chamarei de “conhecimento poderoso”. Esse conceito não se refere a quem tem mais acesso ao conhecimento ou quem o legitima, mas refere-se ao que o conhecimento pode fazer, como, por exemplo, fornecer explicações confiáveis ou novas formas de interpretar o mundo. (YOUNG, 2007, p. 1294).

Assim, para o autor, é necessário compreender a natureza desses dois conhecimentos, pois afirmar simploriamente que o currículo deve ser constituído de conhecimento, pode

conduzir a um modelo de currículo formatado aos interesses das classes dominantes, o que, embora estruturalmente seja diferente de um currículo fundamentado na experiência do estudante, ainda sim, conduz ao mesmo resultado, ou seja, à perpetuação da estratificação social.

Por essa razão, para Young, o currículo escolar deve ser estruturado a partir do “conhecimento poderoso”, pois esse permite que as classes menos favorecidas possuam o conhecimento necessário, não só para compreender o meio em que habita, mas também para modificá-lo e transformá-lo (PEREIRA, 2019). Para o autor, somente o “conhecimento poderoso” pode promover a emancipação das classes menos favorecida, pois a natureza desse conhecimento é especificamente voltada para esse fim. Dentre as características do “conhecimento poderoso”, Young destaca duas em especial que sintetizam a importância de tal conhecimento. Segundo o autor, o “conhecimento poderoso”

é especializado em sua produção e transmissão, e esta especialização é expressa nas fronteiras entre disciplinas e conteúdos que definem o foco e objetos de estudo. É diferente das experiências que os alunos trazem para a escola ou alunos mais velhos trazem para os ciclos básicos, ou universidade. Esta diferenciação está expressa nas fronteiras conceituais entre a escola e o conhecimento cotidiano. (YOUNG, 2013, p.19).

Por esse prisma, o autor defende a ideia de um currículo estruturado a partir de um conhecimento científico especializado, que não possui tendências ideológicas ou inclinações à determinados grupos dominantes, ou seja, para ele o currículo tem a função de democratizar o conhecimento em si, permitindo que classes sociais desfavorecidas tenham acesso a essa produção pura, na mesma medida que as classes dominante o tem. Nessa perspectiva, o estudante tem o direito de acessar esse conhecimento elevado, não ficando circunscrito as práticas cotidianas, tendo em vista que, “não há nenhuma utilidade para os alunos em se construir um currículo em torno da sua experiência” (YOUNG, 2007, p. 1297).

Como observado, o currículo é um conceito complexo, e por essa razão não apresenta uma definição pronta e acabada. Cada definição do que é currículo, para Lopes e Macedo (2011), realça um aspecto do processo de escolarização por meio de hierarquias, como no caso de Young, que legitima um tal conhecimento puro enquanto rebaixa a experiência, tratando o conhecimento disciplinar acadêmico não apenas como mais elevado, mas, ao mesmo tempo, como incontaminado pela experiência dos sujeitos. Assim, desde o início dos estudos acerca do currículo diversas teorias surgiram na tentativa de especificar o que é o currículo, tendo em comum a busca pela sua essência. Essa visão essencialista acerca do currículo, tem como pano

de fundo a hegemonia, ou seja, a Articulação e expansão de um discurso particular a um nível mais universal.

A hegemonia pode ser compreendida, segundo Ernesto Laclau (2005), como um processo pelo qual um determinado discurso particular assume significados universais. E essa universalidade que o discurso particular toma para si, se torna possível a partir da junção entre o que essa particularidade realmente é e o que ela representa. Por esse prisma, depreende-se que um discurso hegemônico não se caracteriza exclusivamente por princípios de um único discurso particular, mas necessita de Articulação entre diversos discursos particulares, formando um todo híbrido.

Nesse sentido, um discurso particular não se torna hegemônico por meio de uma imposição, antes se articula com outros discursos particulares, de modo que um discurso universal é composto dos interesses de diversos grupos, sem que se perda o cerne do discurso originário. Assim, o discurso hegemônico, como resultado das Articulações entre diferentes demandas sociais, permite a representação de diversos discursos particulares, contudo, não sem que haja a subversão da identidade particular de cada discurso.

Ao aplicar essa premissa às políticas de currículo, compreende-se que as Políticas Públicas Educacionais são resultantes de negociações e acomodações entre diferentes demandas permeadas por um contexto. Essa negociação se apresenta como uma interação entre diferentes discursos, com a finalidade de solucionar ou amenizar as divergências existentes entre as diversas concepções, resultando disso um acordo (BOEHS, 2002). A proeminência de certo discurso (hegemonia de uma leitura privilegiada) se dá porque a articulação entre demandas/discursos diferenciais se processa na base de um antagonismo. Na articulação, algo é interpretado como o inimigo, de modo que é essa oposição (ameaça em comum) que torna possível a articulação entre diferenças (LACLAU, 2005).

Entretanto, essa concepção universalizante de currículo, cujas bases são profundamente permeadas pelo Humanismo moderno vem sofrendo duras críticas. Na contramão das teorias essencialistas o pensamento pós-estrutural propõe uma nova forma de pensar currículo, questionando os paradigmas postos como “verdades” absolutas, como veremos a seguir. Mas antes, cabe compreender o pensamento pós-estrutural.

2.4 Pós-estruturalismo e a teoria do discurso

O pós-estruturalismo pode ser configurado como um modo de pensamento bastante difuso, que “emerge dentro do estruturalismo e, assim sendo, possui semelhanças, que não são meros acasos. Contudo, apesar de compartilharem de uma visão próxima de sujeito, não se pode afirmar que ela seja idêntica” (SOUZA, *et al*, 2013, p.204). Nesse sentido, cabe estabelecer algumas diferenças cruciais que distanciam o Estruturalismo do Pós-estruturalismo.

O Estruturalismo é uma corrente teórica surgida em meados do século XX, que tem por grande expoente o pensamento de Ferdinand Saussure. No cerne de seus estudos está a linguagem, sua composição e relação com a realidade. Ao analisar a linguagem, Saussure compreende que a realidade não é composta por uma essência como pressupunha a filosofia moderna e suas antecessoras, também o sujeito outrora eleito como centro epistemológico é desbancado dessa posição privilegiada, ascendendo a linguagem como centro da vida social e cultural do ser humano (PETERS, 2000).

O pensamento estrutural, avança ainda, sobre o historicismo, estabelecendo forte crítica acerca do seu método de análise dos fenômenos, que compreende a história como uma evolução linear. Nesse sentido Claude Lévi-Strauss afirma que essa postura não compreende a história em sua totalidade, de modo que

A história se introduz subrepticamente na estrutura sob uma forma modesta e quase negativa: ela não explica o presente, mas efetua uma triagem entre os elementos do presente, outorgando a apenas alguns dentre eles o privilégio de ter um passado. (LÉVI-STRAUSS, 2008, p. 257).

Nessa perspectiva, o Estruturalismo recusa a explicação da realidade própria do historicismo, compreendida a partir da reunião de elementos resultantes de uma evolução histórica que favorece a inserção de princípios míticos à realidade, tendo em vista que este método promove a reprodução de ideias fixas de compreensão da realidade. Nesse interim, Lévi-Strauss (2008, p. 257) afirma que o Estruturalismo é um sistema “difícilmente ‘mitologizável’, pois seu ser sincrônico virtual está engajado num conflito incessante com a diacronia.” Nesse sentido, o Estruturalismo se tornou um “poderoso e globalizante referencial teórico para a análise semiótica e linguística da sociedade, da economia e da cultura, vistas agora como sistema de significação” (PETERS, 2000, p. 10).

Esse sistema de significação, compreende a ideia de que a linguagem é formada por signos, e estes, por sua vez, são constituídos por significantes e significados. Os significantes correspondem às palavras e sons, ou seja, respectivamente à escrita e à pronúncia, dimensões materiais do signo. Os significados são relativos aos conceitos, ou seja, a ideia de algo, à

dimensão não material. Para o Estruturalismo, a relação entre esses dois princípios não se constitui como necessária, mas como contingente. Por esse prisma, o Estruturalismo compreende que os termos não necessariamente estão relacionados à realidade, de modo que um significado se aplica a um significante apenas em relação a sua diferença, ou seja, um determinado termo não pode ser aplicado intrinsecamente a algo, mas apenas correlacionado a sua diferença (LOPES; MACEDO, 2011).

Embora o Estruturalismo apresente uma revolução nos métodos de análise da história, ele foi alvo de questionamentos, tendo em vista que acaba por reproduzir aspectos do paradigma que pretendeu criticar, a saber, a centralização de um princípio único capaz de explicar a realidade. Nesse contexto, surge o Pós- estruturalismo, não como um rompimento com o Estruturalismo, mas como revisão de determinados pontos questionáveis estabelecidos em seu antecessor.

Nesse interim, o Pós-estruturalismo compartilha de determinadas similaridades com o Estruturalismo, principalmente no que se refere à recusa do essencialismo moderno e a centralidade do sujeito postulada pela filosofia racionalista. A ideia de autoconsciência em si, separada e autônoma em relação ao meio social é recusada, compreendendo que a autoconsciência é precedida por condições externas, de modo que não existe um Eu essencial a ser conhecido, mas a construção de um discurso sobre o Eu que está imerso no meio em que habita (PETERS, 2000).

Um dos grandes expoentes do Pós-estruturalismo foi Jacques Derrida. Em seu pensamento, ele identifica uma contradição dentro do pensamento Estruturalista, pois este reproduz o paradigma de centralidade, cujo objetivo a que se propusera era a sua eliminação. Assim, o Estruturalismo, ao retirar o sujeito do centro epistemológico, lança mão de um novo centro, a estrutura. Nesse sentido, o Estruturalismo acaba por promover a manutenção de um princípio originário à exemplo do humanismo, bem como evolutivo pelo prisma historicista. Sobre esta crítica Derrida afirma que:

A partir do que chamamos, portanto o centro e que, podendo igualmente estar fora e dentro, recebe indiferentemente os nomes de origem ou de fim, de arquê ou de télos. As repetições, as substituições, as transformações, as permutas são sempre apanhadas numa história do sentido - isto é, simplesmente uma história - cuja origem pode sempre ser despertada ou cujo fim pode sempre ser antecipado na forma da presença. (DERRIDA, 1995, p. 231).

Derrida (1995) afirma, ainda, que “talvez se tenha produzido na história do conceito de estrutura algo que poderíamos denominar um ‘acontecimento’ se esta palavra não trouxesse

consigo uma carga de sentido que a exigência estrutural - ou estruturalista - tem justamente como função reduzir ou suspeitar” (DERRIDA, 1995, p. 229). Nessa perspectiva, o Pós-estruturalismo busca promover uma descentralização da estrutura, compreendendo que não há um centro fixo, mas diversos centros relacionais.

Ao aplicar a descentralização da estrutura na linguagem, o Pós-estruturalismo elabora uma crítica em relação à ideia de significante e significado postulada no Estruturalismo. O pós-estruturalismo compreende que não há relação estruturante entre significante e significado em nenhum momento, de modo que um significante não possui um significado fixo. Nessa perspectiva, o significante, é flutuante, ou seja, sempre remete a outro significante e não a um significado. Partindo dessa ideia, o significante somente terá sentido dentro de um discurso elaborado com bases históricas e sociais, retomando o aspecto temporal (LOPES; MACEDO, 2011).

Nesses moldes, o discurso possui grande importância no pensamento pós-estruturalista, pois a própria realidade é moldada a partir do discurso, e não o contrário como requer o realismo. Nesse sentido, a sociedade como a conhecemos só é possível a partir da linguagem, “porque cada ato social tem um significado, e é constituído na forma de sequências discursivas que articulam elementos linguísticos e extralinguísticos (LACLAU, 1991, p.137).

Dada a importância do discurso, o pensamento pós-estruturalista estabelece uma relação entre o discurso e o poder, ou seja, o discurso é visto como uma prática de poder não deve ser compreendido como uma expressão máxima da realidade, tendo em vista que o discurso é “uma totalidade relacional de significantes que limitam a significação das práticas e que, quando articulados hegemonicamente, constituem uma formação discursiva” (LACLAU, 2011, p. 9-10). Assim, ao analisar as disputas em torno da política curricular, depreende-se que os discursos que as permeiam intentam a imposição de determinados sentidos que viabilizam a hegemonia curricular como veremos a seguir.

2.5 Currículo como prática discursiva

Como observado, o pensamento pós-estrutural rejeita a premissa essencialista moderna que permeia as teorias curriculares tradicionais. Assim, cabe compreender o que seria o currículo a partir de uma perspectiva pós-estrutural.

As teorias de curriculares tradicionais, tendem a grandes elaborações com fins à seleção do que e como ensinar. Nesse sentido, o currículo tem a função de estabelecer, de acordo com

cada teoria, o que é realmente relevante para ser ensinado nas escolas. Portanto, o currículo seria um recorte, que selecionaria dentro do conhecimento construído e da chamada cultura geral ou universal, o que é útil ou não, o que é verdadeiro ou não para ser ensinado.

Contudo, como observado, o Pós-estruturalismo recusa qualquer pretensão universalista e essencialista nas relações humanas. Assim, compreende-se a impossibilidade da formulação de um currículo unificado e universal que atenda as inúmeras diferenças presentes em uma sociedade. A impossibilidade de tal feito é tanto mais evidente quanto gritante, quando analisado o currículo à luz dos Estudos Culturais.

Embora os Estudos Culturais sejam diretamente relacionados à cultura, é inegável sua íntima ligação com a educação e, por sua vez, ao currículo. Dentro dos estudos culturais não há consenso sobre o conceito de cultura, pois a vida social a que se refere o conceito não é estática, não é constituída apenas de objetos, antes é dinâmica e manifesta ações, expressões, símbolos entre outros variados fenômenos presentes na sociedade (THOMPSON, 1995).

Ao analisar o conceito de cultura historicamente construído, Thompson (1995) constata que o conceito em questão passou por diversas concepções, desde o período Antigo, quando da origem do termo cultura advindo do latim *culturae*, compreendido como o ato de cultivar até a modernidade. Foi entre os séculos XVIII e XIX, que sob influência do Humanismo o termo cultura passou a ser utilizado em produções científicas que buscavam apresentar histórias universais da humanidade.

Nessas produções o termo cultura é aplicado de modo progressivo, como desenvolvimento histórico e linear da humanidade, característica comum ao pensamento Iluminista. Thompson chama essa compreensão de cultura de “concepção clássica” pois está marcada pela ideia de “processo de desenvolvimento e enobrecimento das faculdades humanas, um processo facilitado pela assimilação de trabalhos acadêmicos e Artísticos e ligado ao caráter progressista da era moderna” (THOMPSON, 1995, p. 170). Entretanto, essa concepção de cultura é estreita e limitada à ideia de desenvolvimento intelectual, está profundamente ligada ao etnocentrismo, podendo ser pensada como uma compreensão estanque. Com o surgimento da antropologia no fim do séc. XIX, o conceito de cultura passa a ser, sob a orbita dos Estudos Culturais, despojado de princípios etnocêntricos.

Nesse ínterim, a recusa Pós-estruturalista de uma concepção essencialista, bem como a desconstrução do conceito de cultura universalista e etnocentrista provocaram efervescência no campo teórico da política curricular. Esse movimento de concepções, colocou em xeque a ideia de um currículo formulado a partir de um padrão cultural exclusivista socialmente legitimado,

adotando uma visão mais ampla voltada a compreender a diferença intrínseca ao meio social (LOPES, MACEDO. 2011).

Nessa perspectiva, o pós-estruturalismo busca desconstruir esses postulados, a começar pela negação do realismo no trato social, ou seja, uma recusa à premissa de que a realidade possui uma essência própria que a faz ser o que é, e assume a ideia de que a realidade possui caráter discursivo, “como um vasto tecido argumentativo no qual a humanidade constrói sua própria realidade” (LACLAU, 1991, p. 137).

Partindo do postulado de que a realidade possui caráter discursivo, e considerando que a objetividade requerida não é mais do que a exposição dos limites de algo em relação à um antagonismo, compreende-se que não pode haver algo que possa ser tomado por verdade absoluta. Portanto, a seleção cultural e do conhecimento estabelecida pelas teorias tradicionais e críticas não tornam o currículo um reflexo da realidade como pressupõe que seja, mas faz dele um discurso sobre o que é útil ou não, verdadeiro ou não a partir de uma perspectiva específica, ou seja, o currículo é em si uma prática discursiva (LOPES; MACEDO, 2011).

Tendo em vista que os sentidos tomam corpo dentro do discurso, e que o discurso é permeado pelo poder, torna-se evidente que as disputas acerca do currículo, são disputas em nome do poder. Assim, segundo Lopes e Macedo (2011), as teorias curriculares, que até então buscaram uma definição para o currículo, na acepção tradicional ou contra ela, popularizaram uma ideia essencialista que apregoava um sentido próprio de currículo. Em outros termos, não definiram o que é o currículo em si, pois tal ato não é possível como já observamos, mas constituíram um discurso do que o currículo seria ou deveria ser de acordo com os interesses e entendimentos daqueles que elaboraram a teoria. Assim, não se trata apenas de elucidar a suposta natureza intrínseca do currículo, mas da busca pela hegemonização de um discurso que confere poder aos seus elaboradores.

Por esse prisma, as diversas teorias de currículo elaboradas pelas linhas tradicionais no decorrer do tempo, que pretendiam definir a ideia de currículo dentro de arranjos teóricos, quando analisados à luz das premissas pós-estruturais, mostram-se em uma prática discursiva que tende a parcializar a realidade educativa que denomina “curricular”. A própria definição de currículo em si, já se caracteriza como uma prática discursiva, pois se trata de “um discurso produzido na interseção entre diferentes discursos sociais e culturais que, ao mesmo tempo, reitera sentidos postos por tais discursos e os recria” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 41). Portanto, toda e qualquer definição acerca de currículo pode ser compreendida como uma

prática de significação que intenta a hegemonia, ou seja, é a atribuição de sentidos que busca a consolidação do poder.

3. UM BREVE MOMENTO DA DISCIPLINA DE FILOSOFIA NO BRASIL

Este capítulo tem por finalidade delinear os caminhos percorridos nas disputas pela garantia da disciplina de filosofia na educação brasileira. Embora seja de longa tradição curricular no ensino escolar, a luta pela filosofia na educação enfrentou diversos percalços em solo brasileiro. Sua permanência no currículo foi posta em xeque em diversos momentos históricos, variando de uma permanência obrigatória no currículo até seu banimento total. Assim, faz-se imprescindível conhecer a caminhada espinhosa que constitui as discussões em torno da disciplina de filosofia na política curricular brasileira desde o período colonial, perpassando a Primeira República até o sóbrio período da Ditadura Militar para compreender o momento hodierno que justifica a necessidade dessa pesquisa.

3.1 O aporte da disciplina de filosofia no Brasil: o ensino de filosofia no período colonial

A Filosofia sempre possuiu um papel fundamental para a vida social do ser humano. A natureza do pensamento filosófico, segundo a tradição filosófica clássica e ocidental, tem arraigado em si o poder de constituir o pensamento crítico a partir do desenvolvimento do raciocínio lógico. Trata-se de uma busca incessante pelo conhecimento, impulsionada pelo contraste entre a pequenez do que se conhece e a extensão do que se ignora. Assim, a Filosofia expõe o senso comum ao crivo da lógica, desse confronto resulta indivíduos questionadores, capazes de analisar logicamente as diversas proposições que se lhe apresentam a todo momento.

Nesse ínterim, se convencionou que o conhecimento filosófico se faz imprescindível para o desenvolvimento da vida social, na perspectiva de que a estruturação de uma sociedade alicerçada na justiça e na liberdade passa necessariamente pela formação de indivíduos autônomos, capazes de analisar, refletir e modificar sua realidade social. Compreende-se, assim, que “para realizar uma sociedade ótima é preciso ter indivíduos ótimos. O princípio do bem não está na sociedade, mas nos indivíduos se são sadios, se têm uma consciência ôntica, ou seja, se conhecem o primeiro bem de si mesmos” (MENEGETTI, 2013 p. 24).

Entretanto, a formação de um indivíduo crítico nem sempre foi prioridade no cerne de determinados princípios ideológicos que permeiam as Políticas Públicas Educacionais. A disciplina de Filosofia – que promove a criticidade – sofre diversos ataques no decorrer de sua história em solo brasileiro. Como visto, a Filosofia não é algo recente no Brasil, sendo

introduzida no contexto educacional nacional a partir do séc. XVI por meio dos religiosos da Companhia de Jesus que possuíam a primazia no ensino nesse período.

Neste contexto, o ensino de Filosofia possuía ares medievais fundamentado no pensamento tomista que partia da ideia de *Philosophia ancilla Theologiae*. Tinha por função sedimentar conhecimentos teológicos com vista à catequização, tendo sua representação marcada pela *Ratio Studiorum* (AGUIAR, 1998), servindo como instrumento para infundir a doutrina cristã no Brasil Colônia. Portanto, o ensino de Filosofia era aparelhado pela Igreja para servir a seus propósitos de expansão doutrinal.

Esse modelo teocrático de educação, promovia um distanciamento da evolução científica que ocorria na Europa, ou seja, no Brasil a disciplina de Filosofia permanecia estagnada no pensamento medieval, ao passo que na Europa o pensamento filosófico já avançava a largos passos na modernidade. Esse atraso em relação ao desenvolvimento do pensamento na Europa era impulsionado pela noção de educação que dominava o ideário brasileiro nesse período.

Conforme Cartolano (1985), a educação era direcionada à elite, cumpria um papel mais formal, voltada à retórica e à gramática. O ensino da Filosofia nesse período tinha um aspecto mais estético do que crítico, tendo em vista que, saber dialogar fazendo uso de aspectos filosóficos, ainda que sem qualquer senso crítico, era sinal de status e cultura. Assim a Filosofia era utilizada como mera reprodução de pensamentos, que permitia ao seu portador transmitir a ideia de sofisticação e intelectualidade, como afirma Costa:

A filosofia era assim considerada uma disciplina livresca. Da Europa ela nos vinha já feita. Era sinal de grande cultura o simples fato de saber reproduzir as ideias mais recentemente chegadas. A novidade supria o espírito de análise, a curiosidade supria a crítica. (1967, p.08).

Assim, no período colonial, a Filosofia não foi incorporada à educação como uma disciplina capaz de desenvolver o senso crítico a partir da racionalidade e da lógica, antes foi inserida como meio de sedimentação de uma doutrina, no caso a cristã, e como meio de garantir a disciplina e a fidelidade dos fiéis. Para tanto, julgava-se necessário apenas a assimilação de conceitos e argumentos advindos da Europa medieval que justificavam e legitimavam a Igreja e a doutrina cristã (MAZAI; RIBAS, 2001).

Esse modelo escolástico de ensino da Filosofia perdurou indômito até o séc. XVIII, com reforma pombalina ocorrida em Portugal que culminou com a expulsão dos Jesuítas de todo o reino e domínio português. O modelo de educação jesuítico começou a ruir diante do

início da secularização da educação e sua abertura às ideias iluministas. Contudo, as mudanças ocorridas não causaram grandes transformações, principalmente no que se refere ao ensino de Filosofia, ainda demasiado religioso (MARTINS, 2013).

3.2 A Primeira República: o cerceamento positivista à disciplina de filosofia no Brasil

O período Moderno foi um momento de profunda mudança e representou uma grande guinada de pensamento, o gradual desvencilhamento dos dogmas religiosos na separação entre Estado e Igreja, impulsionado pelo Iluminismo, que prove um novo modo de sociedade. Em meio a essa efervescência, diversas correntes filosóficas de cunho racionalistas ganharam espaço, entre as mais influentes está o Positivismo.

Fundado por Isidore Auguste Marie François Xavier Comte, comumente chamado de Auguste Comte, o Positivismo surgiu no séc. XIX e foi erigido sobre o intento de romper definitivamente com o pensamento escolástico, ainda influente, e constituiu uma sociedade fundamentada exclusivamente na ciência e na técnica, como requeria o contexto da Revolução Industrial.

Nesse sentido, o Positivismo consiste em sistematizar o conhecimento científico de acordo com sua “classificação natural”, com enfoque nas ciências naturais, dado seu caráter empírico e observável. Conforme Oliveira (2010), a “classificação natural” positivista ordenava as ciências da seguinte maneira:

- 1) Astronomia - que seria uma física inorgânica celeste.
- 2) Física - que seria um correlato da astronomia, uma física inorgânica terrestre.
- 3) Química - uma “física” dos elementos.
- 4) Fisiologia - ou física orgânica do indivíduo.
- 5) Física Social - uma física orgânica da espécie, que posteriormente seria chamada de Sociologia. (p. 06, grifo do autor).

Nesta classificação, a Filosofia não era contemplada, pois para Comte ela não possuía o aspecto empirista que caracterizaria uma ciência. Portanto a Filosofia foi designada para a função de organizar logicamente as demais ciências, foi reduzida a “uma atividade generalizadora responsável por organizar a totalidade do conhecimento, isto é, a observação do cientista capta as leis do fenômeno e o filósofo cuida de sua possível generalização relacionando-a com o sistema geral do conhecimento” (OLIVEIRA, 2010, p. 06).

No Brasil, os efeitos da mudança de mentalidade iniciada na Europa se fizeram conhecer de modo significativo a partir do séc. XIX, com a vinda de João VI, que, abrindo a então colônia brasileira para o comércio externo, confrontou a educação, até então, de cunho predominantemente religioso, com as tendências filosóficas europeias, mais especificamente com a recém surgida doutrina positivista de Comte.

Com vistas ao desenvolvimento da colônia, a exemplo das nações europeias, houve grande expansão de diversas áreas da sociedade, principalmente no que se refere às questões econômicas. Contudo, era necessário que a mentalidade acompanhasse a expansão econômica e cultural. Assim, diversos colégios foram criados para formar uma nova classe intelectual capaz de dar sequência no projeto de desenvolvimento. Neste viés, a educação assume moldes científicos e empiristas, por intermédio da forte influência kantiana que insere a racionalidade pura no fazer educacional. Por esse prisma, o ensino de Filosofia deixa o caráter religioso voltado para a sedimentação da doutrina cristã e passa a ser uma formação profissional (MAZAI; RIBAS, 2001).

Apesar da influência Positivista já no período do Império, foi com a instalação da República em 1889 que os ideais positivistas se consolidaram no Brasil. A educação sofreu diversas mudanças, reformas e reformulações. Entretanto, tais mudanças não significaram um avanço no que se refere ao ensino de Filosofia, pois,

Com o advento da República, instituída sob ideário positivista e liberal, há uma preocupação absolutamente nova com a educação escolar, sendo iniciada a implantação de um sistema público de ensino. Porém, isso não significou uma intensificação do ensino de Filosofia; ao contrário, devido justamente à influência do positivismo, os currículos foram pensados em outra direção. (GALLO, 2012, p. 52).

Diante de todas as transformações educacionais ocorridas nesse período, que intentavam a racionalização e, nessa perspectiva, o avanço social, a filosofia pouco se beneficiou, não obstante a fundação da Faculdade Livre de Filosofia e Letras, a filosofia continuava com um caráter tomista, ainda sob forte influência da Igreja Católica (MAZAI; RIBAS, 2001).

Neste cenário, as reformas realizadas visavam uma educação de cunho técnico, sob a crença positivista de educação como “Motor da História”, capaz de promover as mudanças sociais necessárias ao desenvolvimento do país. Instalou-se, assim, uma visão de educação utilitarista que levou a uma oscilação da presença da Filosofia nos programas curriculares,

privilegiando as disciplinas consideradas práticas e científicas, reduzindo ou extinguindo disciplinas de cunho humanístico e literário.

Tal premissa levou à Reforma Benjamin Constant ocorrida entre os anos de 1890 e 1891, essa reforma teve o intento de substituir o currículo de caráter acadêmico por um currículo enciclopédico, de modo a alinhar a educação aos ideais positivistas. O currículo, que até então, tinha predominância humanista é substituído por um currículo voltado às disciplinas de cunho empirista, ou seja, se instala um currículo cientificista. Como resultado dessa reforma, a filosofia é excluída do currículo (ALVES, 2000).

No ano de 1901 houve nova reforma curricular, proposta por Epiácio Pessoa. A reforma, de nome homônimo ao seu propositor, intentava uma evolução no ensino secundário, bem como retomava o foco nas disciplinas literárias. Com ela, a filosofia volta a integrar os currículos e tem sua presença garantida até o ano de 1910 (FILHO, 2005). Entretanto, em 1911 houve a Reforma Rivadávia Correia. Profundamente inspirada nos princípios positivistas e liberais, pregava que a educação não deveria estar restrita ao Estado, argumentando que “era preciso dar aos particulares, de forma ampla, o direito de ensinar” (FILHO, 2005, p. 04), embora esse direito nunca tivesse sido negado. Influenciada pelo Positivismo e o liberalismo, a reforma aboliu a filosofia do currículo, privilegiando um currículo cientificista e elitista.

A reforma se mostrou inadequada e desastrosa, permitindo o surgimento de cursos com qualidade duvidosa. O fracasso da Reforma Rivadávia Correia se consolidou com a sua revogação, ainda que parcial, no ano de 1915. Com seu evidente infortúnio, em 1915, Carlos Maximiliano propõe uma nova reforma, estabelecendo uma espécie de intermediário entre as reformas anteriores, mantendo de cada uma os aspectos que se mostraram válidos. A partir dessa reforma, a filosofia retorna ao currículo, contudo de forma tímida, sendo inserida de modo facultativo (FILHO, 2005).

A disciplina de filosofia permaneceu com status facultativo até a Reforma Rocha Vaz ocorrida no ano de 1925. Essa reforma propiciou grandes mudanças no ensino secundário, que passa a ser seriado, durando seis anos. Assim, houve a regulamentação do ensino secundário e ensino superior, definindo a Filosofia como disciplina obrigatória nas duas últimas séries do ginásio (CARTOLANO, 1985).

Com a ascensão de Getúlio Vargas ao poder, por meio do Golpe de Estado impulsionado pela chamada Revolução de 1930, houve duas grandes reformas educacionais visando a produção de mão-de-obra qualificada, escassa nesse período, ao mesmo tempo que fora prevista a formação de um homem capaz de lidar com as diversas questões que se lhe

apresentassem no decorrer de sua vida. Com esse ideário, a Reforma Francisco Campos, em 1932, reestruturou o currículo significativamente, implantando um sistema seriado dividido em dois ciclos, sendo um fundamental e outro complementar. A disciplina de Filosofia passou a ser contemplada no Ciclo Complementar, com formato de História da Filosofia e Lógica. A segunda reforma, conhecida como Gustavo Capanema, ocorreu em 1942, estabelecendo mudanças na divisão dos ciclos, sendo o Ginásio com duração de quatro anos e Colégio com duração de três anos, este último comportando a Filosofia como disciplina obrigatória.

A partir da Reforma Gustavo Capanema, o Ginásio com duração de quatro anos, foi subdividido, reservando espaço para as disciplinas científicas, com enfoque na produção de mão de obra qualificada, e as disciplinas clássicas, visando a formação intelectual. A Filosofia, possuindo quatro horas semanais, com status de obrigatoriedade, figurava entre os dois agrupamentos de disciplinas, sendo apenas mais ampla no curso clássico (CARTOLANO, 1985).

Apesar da aparente garantia de permanência da filosofia como disciplina obrigatória no currículo conferida pela Reforma Gustavo Capanema, a disciplina seguiu, no decorrer do tempo, a perder espaço, sua carga-horária foi se reduzindo, até que no ano de 1961 foi aprovada a Lei 4.024/61, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), a lei foi aprovada em clima de intensa disputa ideológica. Como resultado, a disciplina de Filosofia sofreu duro golpe, voltando ao status de disciplina optativa, podendo ou não integrar a parte complementar do currículo.

3.3 Ditadura Militar e Nova República: exílio e ascensão da filosofia

No início dos anos de 1960, o Brasil passava por tribulações internas no campo político e econômico que geraram tensões sociais e descrédito no Poder Executivo. No plano externo, reinava a Guerra Fria, com forte apelo ideológico entre o Ocidente liberal capitalista representado pelos Estados Unidos e Oriente comunista representado pela União das Repúblicas Socialistas Soviéticas, num conflito sempre agravado pelo temor de uma guerra nuclear entre as duas potências. Como não poderia deixar de ser, as disputas ideológicas externas e as políticas inócuas aplicadas pelo governo de João Goulart, presidente empossado em janeiro de 1963, para contenção da crise econômica interna, proveram um ambiente político-econômico favorável para a instauração do golpe cívico-militar. Permeado por um discurso

anticomunista, ufanista e conservador, em abril de 1964 o país assiste ao golpe de Estado protagonizado pelas Forças Armadas em conjunto com a elite da sociedade civil (TOLEDO, 2004).

Com o Golpe Militar, foi estabelecida, no ano de 1971, uma reforma educacional que suprimiu disciplinas que visavam a formação crítica dos estudantes, conforme corrobora Gallo (2012),

[...] a reforma de ensino de 1971, consubstanciada pela lei n. 5692/71, que priorizou uma formação técnica e profissionalizante, disciplinas mais voltadas para a prática do pensamento e da análise crítica da realidade foram postas de lado, não sendo contempladas nem mesmo como disciplinas opcionais ou complementares. (p. 53).

Sendo retirada totalmente do currículo no ano de 1971, a disciplina de Filosofia somente retornou no ano de 1982, já com a redemocratização em andamento. A partir do Parecer nº 7044/82 do Conselho Federal de Educação a Filosofia voltou para os programas curriculares oficiais. Com a promulgação da Constituição de 1988, conhecida como Constituição Cidadã, houve a necessidade de adequar a LDBN à nova Constituição (GALLO, 2012). Um projeto de lei tramitou de 1988 a 1996, ano em que foi aprovada a nova LDBN 9394/96, e embora houvesse grande anseio pela obrigatoriedade da Filosofia e Sociologia como disciplinas curriculares, a nova LDBN não as contemplou com a obrigatoriedade. Antes as manteve como um conteúdo transversal, como disposto no Art. 36, Inciso III, como “domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania” (BRASIL, 1996, p. 13).

4 OS EFEITOS DO NEOLIBERALISMO E OS MARCOS LEGAIS DA DISCIPLINA DE FILOSOFIA NO BRASIL

Neste capítulo, analisaremos os princípios que fundamentam a doutrina neoliberal e seus efeitos na elaboração do Novo Ensino Médio. Considerando o objetivo dessa pesquisa, a saber, compreender e problematizar a política curricular do Ensino Médio para o ensino de Filosofia no contexto do avanço do neoliberalismo no campo educacional, que tem na exclusão da disciplina de Filosofia, da chamada formação geral obrigatória, uma de suas manifestações, faz-se necessário uso do contexto de influência para estabelecer a relação que existe entre as leis e normas que sustentam a Reforma do Ensino Médio e o neoliberalismo. Essa análise, de caráter introdutório e caráter bibliográfico, faz-se necessária para compreender a lógica desse modelo ideológico e seus efeitos nefastos na sociedade. Assim, adentraremos a investigação acerca das disputas ideológicas em torno da política curricular para o Ensino Médio, que compõe um dos nossos objetivos específicos. Buscaremos demonstrar a influência do neoliberalismo na educação que leva à precarização do sistema público educacional em favor do setor privado, tornando a educação um produto rentável, na mesma medida que reproduz um sistema que alimenta a alienação social.

A partir dessa perquirição, faremos uso do contexto de produção de texto para fundamentaremos a inquirição acerca da LDBN e suas diretrizes sobre a disciplina de filosofia. Estabeleceremos, ainda, a relação entre as mudanças ocorridas na LDBN no decorrer dos anos, com as linhas ideológicas dos representantes políticos em vigência nesses períodos, que resultaram na elaboração da BNCC que está lançando, de modo sutil, porém incisivo, a filosofia, enquanto disciplina, no ostracismo. Desse modo, buscaremos abarcar o segundo objetivo específico a que nos propusemos, sendo estes, analisar os documentos curriculares que instituem as mudanças educacionais mais recentes para o Ensino Médio. Por fim, analisaremos as implicações sociais de uma educação mercantilizada e limitada a saciar as demandas capitais, em que a estratificação social se aprofunda, não na forma de crise, mas de projeto ideológico, apresentando nosso terceiro e último objetivo específico, a saber, apresentar e problematizar o projeto de formação de jovens instituído por e pelas políticas neoliberais.

4.1 As raízes neoliberais e os frutos da exaltação do capital: uma introdução necessária à discussão nesta pesquisa

O termo neoliberalismo é amplamente conhecido na atualidade, sendo o cerne de diversos e acalorados debates, que buscam negá-lo ou legitimá-lo a depender do viés político das partes debatedoras. Contudo, o neoliberalismo é uma ideologia complexa que necessita um maior aprofundamento teórico para se ter clareza de suas intenções. O conceito neoliberalismo, traz em si arraigado o pressuposto de que há algo anterior, que foi reformado ou tornado novo (*neo*). Por essa razão, faz-se imperativo, para a maior compreensão, que iniciemos esse aprofundamento a partir do Liberalismo. Para resgatar as origens do Liberalismo, é necessário retornar ao período Moderno, mais especificamente o século XVII.

O século XVII foi marcado por profundas mudanças de pensamento, principalmente no que se refere à consciência política. A concepção de economia passa por profundas transformações, abandonando antigos preceitos e formatações herdadas da Idade Média, que associava posses e bens a questões morais, assumindo conotação de incentivo à produção e acúmulo de bens (LEME, 2010).

Forte expoente desse pensamento, Adam Smith, defendeu a tese de que a economia deveria ser livre de qualquer tipo de intervenção política ou estatal, privilegiando a individualidade e as capacidades de produção de cada homem como meio de gerar riquezas. Essa premissa se assenta na lógica de que a riqueza da nação depende da prosperidade dos indivíduos. À essa lógica ele chamou “mão invisível”, pois seria um movimento natural e não intencional, o autor observou que,

[...] cada indivíduo procura, na medida do possível, empregar o seu capital em fomentar a atividade [...] e dirigir de tal maneira essa atividade que seu produto tenha o máximo valor possível, cada indivíduo necessariamente se esforça por aumentar ao máximo possível a renda anual da sociedade. Geralmente, na realidade, ele não tenciona promover o interesse público nem sabe até que ponto o está promovendo. [...] Ao empregar o seu capital ele tem em vista apenas sua própria segurança; ao orientar sua atividade de tal maneira que sua produção possa ser de maior valor, visa apenas o seu próprio ganho e, neste, como em muitos outros casos, é levado como que por uma mão invisível a promover um objetivo que não fazia parte de suas intenções. Aliás, nem sempre é pior para a sociedade que esse objetivo não faça parte das intenções do indivíduo. Ao perseguir seus próprios objetivos, o indivíduo muitas vezes promove o interesse da sociedade muito mais eficazmente do que quanto tenciona realmente promovê-lo. (SMITH, 1983, p. 379).

Por essa razão, o Estado deveria garantir a liberdade individual como um direito natural, permitindo o livre comércio, não intervindo no giro do capital. Assim, a liberdade e a individualidade tornam-se conceitos centrais desse modelo político-econômico, restando ao Estado a regulação de normas que permitia o pleno funcionamento desse sistema (LEME, 2010).

Diferentemente dos antigos dogmas medievais, o liberalismo se fundamentou na ação individual, valorando o utilitarismo, a satisfação pessoal e o acúmulo de riquezas por meio da produção material. Esses princípios excluem o bem-estar social como base de uma sociedade mais justa, compreendendo que cada indivíduo deve ser por si. Fazendo uso de conceitos sedutores, tais como a liberdade, a propriedade e dignidade, o liberalismo se tornou um discurso hegemônico no Ocidente (LEME, 2010).

Entretanto, no início do século XX, o liberalismo encontrou obstáculos inesperados que causaram grande abalo em suas bases ideológicas. O primeiro grande abalo estrutural sofrido foi a crise de 1929, conhecida como a Grande Depressão nos Estados Unidos, que mergulhou as economias, também de outros países, baseadas no livre mercado, em uma crise sem precedentes. O segundo fator foi a instalação e relativo sucesso do regime soviético, com um sistema econômico fundamentado na centralização e poder do Estado. O terceiro fator foi a ascensão do fascismo e nazismo na Europa ocidental, regimes totalitaristas de extrema-direita que recusaram na íntegra as premissas liberais. Tais fatores foram agravados com a Segunda Guerra Mundial, considerado o maior e mais destrutivo conflito da história (LEME, 2010).

Nesse contexto, tornou-se necessária a adoção de medidas para conferir novo fôlego ao liberalismo. Entra em cena, então, o keynesianismo, corrente fundada por John Keynes com a finalidade de revisar a teoria liberal. A teoria keynesiana defendia a intervenção do Estado caso necessário, para evitar o esfacelamento econômico. Nesse sentido, há uma aproximação entre os princípios básicos do liberalismo, a saber, liberdade, individualidade e geração e acúmulo de riqueza, aos princípios democráticos que apregoava a igualdade entre todos os cidadãos. Esse sistema foi chamado de *Welfare State* (Estado de Bem-estar) e possuía três fundamentos principais, a saber,

a seguridade social (é um amparo ao trabalhador caso ocorra algum imprevisto, e ele perca temporária ou definitivamente sua capacidade de gerar renda); a ampliação das oportunidades de emprego e renda – garantia do pleno emprego –, o que geraria a chamada Demanda Efetiva; e, por fim, a ampliação das políticas sociais, enfim, políticas redistributivas e compensatórias, que tem o objetivo de minimizar as desigualdades sociais. (LEME, 2010, p. 120).

Essa revisão do liberalismo, com maior permissividade à intervenção estatal, perdurou até a década de 1970, quando novamente o sistema liberal começa a apresentar sinais de fadiga, com o desaceleramento econômico e novas crises se instalando em diversos países. Diante desse cenário, surgem teóricos defensores do retorno ao liberalismo de base, recusando a intervenção do Estado e defendendo o fim do *Welfare State*. Os principais expoentes dessa corrente foram Friedrich Hayek e Milton Friedman, que, trabalhando com o conceito de monetarismo, defendem a ideia de Estado mínimo. Conforme Leme (2010), Friedman defende que o Estado possui apenas três funções básicas, a saber,

a) proteger a sociedade da violência ou de possibilidades de invasão de outras sociedades independentes; b) garantir a coesão interna, e c) realizar e conservar algumas obras públicas que, sendo essenciais para a garantia de uma melhoria na qualidade de vida da população, não seriam atrativos de investimentos diretos. (p.121).

Por esse prisma, qualquer intervenção estatal para além das citadas, são tomadas por repressão e mitigação do direito natural à liberdade e individualidade. Com o Keynesianismo em franco declínio na década de 1970, e a ascensão de governos conservadores em países como os Estados Unidos e a Inglaterra na década posterior, a proposta de Friedman começava a tomar ares hegemônicos no Ocidente. As consequências imediatas da implantação dessa doutrina foi a precarização do regime de trabalho e de qualquer política pública que visasse o bem-estar social. Iniciava-se o regime econômico pautado no neoliberalismo (HARVEY, 2008).

Considerando que houve relativo sucesso na aplicação dessa doutrina nos países do hemisfério norte, a ideologia neoliberal passou a ditar as políticas econômicas e/ou sociais nos países sul-americanos, chegando ao Brasil de modo mais intenso na década de 1990. O resultado da propagação do neoliberalismo em terras brasileira foi a privatização de diversos setores estratégicos ao Estado, bem como outras ações, como Leme (2010) destaca:

a) o aumento do investimento externo na produção ligado à transferências de capital não apenas para o aumento da capacidade produtiva ou melhorias na qualidade dos serviços, mas para obtenção do controle acionário em empresas, porém mistas; b) a elevação nas tarifas dos serviços públicos que se privatizaram; c) o desinvestimento nas áreas de menor rentabilidade, por falta de interesse privado e desengajamento do Estado, isto é, uma rede de proteção social subordinada aos ditames do mercado; d) a estruturação complexa, mas não integrada, no que concerne à legislação específica de tais setores, incluindo as agências de regulação sugeridas. (p. 123).

Tais ações, não tiveram os resultados esperados, conduzindo o país a situações gritantes na política econômica, em que imperou o aprofundamento da desigualdade social, a precarização do trabalho, desemprego e crise generalizados. O favorecimento do capital em detrimento do bem-estar social via demonização do Estado resultou em efeito contrário ao que se estimava, “intensificando o niilismo, fatalismo e o ressentimento rancoroso” (BROWN, 2019, p.27).

4.2 O contexto de influência: imperativos neoliberais às políticas educacionais no Brasil

A partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, teve início uma forte intervenção na educação, impulsionada pelos grandes déficits educacionais gerados pelos longos anos da Ditadura Militar no Brasil e pelo discurso globalista que focava na privatização e na abertura às relações econômicas externas (SOUZA; FARIA, 2004).

Para melhor compreender o contexto de influência no qual foi concebida a BNCC, cabe delinear os caminhos percorridos para que o sistema neoliberal chegasse e se instalasse na sociedade brasileira. Conforme Diógenes (2020), o século XX é marcado pelo ressurgimento de premissas liberais reformadas, originando o neoliberalismo, porém é no século XXI que essas premissas se infiltram de forma mais intensa no meio social, trazendo em seu cerne a franca defesa da desigualdade, sob o manto da individualidade e meritocracia.

Com o Fim da Guerra Fria e a queda dos meios de produção socialistas, houve a hegemonização de um sistema político e econômico, o capitalismo. A partir dessa hegemonização econômica, o neoliberalismo estabeleceu uma nova ordem mundial, em que o Estado passa de provedor dos “direitos humanos fundamentais como educação, saúde, trabalho e assistência social” (DIÓGENES, 2020, p. 325), para um agente à serviço do capital. Como visto anteriormente, o Brasil não se isentou dessas mudanças, antes absorveu esse sistema, reorganizando suas políticas internas com a finalidade de se alinhar à política econômica mundial.

Resulta dessa absorção, uma precarização dos serviços prestados pelo Estado em prol do sistema privado, ressalta-se entre esses serviços o acesso à educação. Em um contexto político e econômico neoliberal se resgata antigas prerrogativas próprias do Período Moderno, ressuscita-se um modelo de educação dual, onde a elite (burguesia) tem acesso à educação holística e poderosa, ao passo que as chamadas “classes baixas” da sociedade (proletária) tem

acesso a uma formação que o qualifica a ser mão de obra especializada. Conforme corrobora Diógenes,

na sociedade burguesa, a escola “eficiente” é um privilégio das elites. Na própria organização da escola em si, mantém-se a divisão social do trabalho, a histórica separação entre trabalho manual e intelectual. A escola burguesa é organizada de forma dualista e excludente, em que o acesso da classe subalterna à escola média e superior da cultura é difícil. O que a burguesia lhe oferece? O mínimo social de educação. Essa realidade está exposta nos principais documentos que norteiam as reformas educacionais nas diferentes formas-Estado capitalistas”. (DIÓGENES, 2020, p. 353, grifo do autor).

Essas premissas foram estabelecidas no Brasil, de modo mais direto, no Governo de Fernando Collor de Mello (1990 – 1992). A “Era Collor” apregoou um discurso fortemente privatista e de abertura da economia ao capital internacional. Apesar dos movimentos sociais de cunho trabalhistas que tiveram grande representatividade na década de 1980, nos anos de 1990 o discurso neoliberal ganhou grande força, impulsionado pelo descontrole da inflação que chegou a impressionantes 1.972,91% ao ano (FILGUEIRAS, 2006). O discurso neoliberal se apresentou como uma “salvação milagrosa” para os profundos problemas econômicos que assolava a população brasileira. Entretanto, o Governo Collor ruiu em meio aos escândalos de corrupção, encontrando seu fim já em 1992, com a instauração do impeachment, seguida da renúncia do presidente.

Não obstante a derrocada do Governo Collor, a ideologia neoliberal não teve o mesmo destino, sendo retomada no Governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995 – 2003), onde alcançou seu auge. O Governo FHC precipitou uma onda de reformas, que transformou a máquina pública profundamente, implantando o Plano Diretor da Reforma do Aparelhamento do Estado, esse Plano levou a cabo uma remodelação do Estado, em que este “abandona o papel de executor ou de prestador direto de serviços, mantendo-se, entretanto no papel de regulador e provedor ou promotor destes, principalmente dos serviços sociais como educação e saúde” (BRASIL, 1995, p. 18).

Nesse ínterim, compreendendo que para redirecionar toda uma sociedade para um determinado modelo político-econômico é necessário absorver e transformar as bases que formam essa sociedade, inicia-se uma reforma na educação, com a finalidade de alinhar os princípios educacionais à ideologia neoliberal, conforme Freitas (1987) afirma,

[...] um projeto histórico enuncia o tipo de sociedade ou organização social na qual pretendemos transformar a atual sociedade e os meios que deveremos

colocar em prática para sua consecução. Implica uma “cosmovisão”, mas é mais do que isso. É concreto, está amarrado a condições existentes e, a partir delas, postula meios e fins. (p.123).

Como observado anteriormente, as políticas públicas são naturalmente permeadas por fatores ideológicos, sendo elas, inclusive, pontos de disputas políticas. Essa influência não exclui as Políticas Públicas Educacionais, mas a tece naquilo que esta pesquisa denomina de contexto de influência, com base em Ball e Bowe (1992). Antes, portanto, constitui as políticas educacionais em uma arena, onde diversas ideologias tendem ao embate em busca da hegemonia curricular.

Historicamente, as políticas educacionais brasileiras são permeadas, primeiro por princípios positivistas, seguidos do liberalismo, e, finalmente do neoliberalismo. Ao analisar as reformas educacionais e as ideias que as transpassavam, não se faz demasiado complexo perceber as influências supracitadas. Tal qual em tempos passados, na atualidade essas ideologias permanecem ativas nas políticas educacionais. Se antes temos a explícita presença do Positivismo e do Liberalismo, agora temos o neoliberalismo que lança os fundamentos da educação (MAINARDES, 2006).

Entretanto, a inscrição dessa lógica não se deu de uma hora para outra, antes foi sendo introduzida e se estruturando gradualmente. Como supracitado, o neoliberalismo é caracterizado pela ideia de um Estado mínimo, assim, para que um projeto neoliberal se constitua, torna-se necessária a redução da influência estatal em todos os seus aspectos. A aplicação dessa lógica à educação, passa necessariamente pelo enfraquecimento da ação do Estado sobre as políticas educacionais. Assim, a partir da entrada da doutrina neoliberal no Brasil na década de 1990, instala-se um discurso derrotista em relação à educação pública. Essa visão negativa apregoada associa a educação pública ao fracasso social e pessoal da população. Esse discurso de crise educacional tem como pano de fundo o pressuposto de que o Estado não é capaz de gerir a educação adequadamente (LIBÂNEO, *et al*, 2012).

Esse discurso naturalizou a ideia de que a educação pública é sempre ruim e de qualidade duvidosa, por outro lado fomentou a ideia de que a educação privada é sempre boa e de qualidade superior. Partindo dessa premissa, foi reforçado o princípio de que a educação deve ser gerida pelo setor privado, compreendendo que o Estado é incapaz de conduzir tal política de modo eficiente. Essa visão lançou os alicerces para o desmonte da educação.

Supervalorizando esse discurso, o Governo FHC preparou terreno para a implantação de diversas reformas educacionais no Brasil, essas reformas tiveram por base a premissa de que seria

[...] fundamental estabelecer uma verdadeira parceria entre setor privado e governo, entre universidade e indústria, tanto na gestão quanto no financiamento do sistema brasileiro de desenvolvimento científico e tecnológico. No longo prazo, será necessário consolidar um modelo de desenvolvimento fundado numa sociedade educada e movido por uma economia altamente competitiva, em que o motor do progresso sejam os modos mais avançados de produzir. (CARDOSO, 2008, p. 04).

Por esse prisma, a educação passa a ser concebida como “motor” do desenvolvimento, de modo que sua aplicação deveria ser direcionada aos esforços do avanço e alinhamento econômico nacional ao sistema econômico internacional.

Para levar a cabo esse intento, o Governo FHC teve como guia os diagnósticos apresentados pelo relatório produzido em 1996 por Jacques Delors e colaboradores, relatório, que ficou conhecido como Relatório Delors foi produzido para a UNESCO e, apresentava a situação precária em que se encontrava a Educação Básica no Brasil. O Relatório apontava a necessidade de reorganização dos investimentos, pois o “custo das repetências representam cerca de 2,5 bilhões de dólares por ano; e este valor podia ser investido de forma útil, no desenvolvimento da educação pré-escolar, a fim de permitir uma melhor escolarização posterior das crianças” (UNESCO, 1998, p. 184).

Esse cenário favoreceu as reformas educacionais na década de 1990, que foram conduzidas em parceria com órgãos internacionais, que financiavam mudanças delineadas pela gramática do mercado, na medida em que as políticas educacionais se adequavam ao proposto por esses órgãos. Nesse sentido, Souza e Faria (2004) corroboram afirmando que

as reformas educacionais vão ocorrer sob forte impacto de diagnósticos, relatórios e receituários, empregados como paradigmas por essas tecnocracias governamentais, cunhados no âmbito de órgãos multilaterais de financiamento, como as agências do Banco Mundial (BM) – Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD) –, e de instituições voltados para a cooperação técnica, como o Programa das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. (PNUD). (p. 927).

Um dos mais evidentes resultados desse aparelhamento da política educacional por instituições financeiras internacionais, foi a descentralização da educação. A partir do Art. 211 da Constituição Federal ficou estabelecido o “regime de colaboração” entre União, Estados, Municípios e Distrito Federal. Nesse sistema, os Municípios ficaram responsáveis pelo Ensino

Fundamental e os Estados ficaram responsáveis pelo Ensino Fundamental e Médio. Tal regime é instituído pela Lei nº 9.394/96 (LDBN) que detalha o papel a ser desempenhado pelos Estados (SOUZA; FARIA, 2004). A descentralização da educação foi exaltada como meio de desburocratização do Estado, ao mesmo tempo que, pretensamente, inseria a produtividade, ao molde neoliberal, às instituições públicas.

Seguindo a pauta dos órgãos internacionais firmada na Conferência de Jomtien em 1990, foram criados planos educacionais a serem implantados no Brasil, tais como o Plano Decenal iniciado em 1993 e com término em 2003, que tinha por objetivo concretizar as resoluções estabelecidas em Jomtien e o Plano Nacional de Educação (PNE) implantado em 1998. Sob o lema de universalizar o acesso à e a permanência na educação. Tais planos seguiam a cartilha do Banco Mundial, que focava na “priorização sistemática do ensino fundamental, em detrimento dos demais níveis de ensino, e de defesa da relativização do dever do Estado com a educação, tendo por base o postulado de que a tarefa de assegurar a educação é de todos os setores da sociedade” (PINTO, 2002, p.110).

No intento de levar a cabo a reforma da educação, em 1995 foi lançada a primeira versão dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Esses parâmetros foram elaborados como uma exigência do Plano Decenal com a finalidade de orientar os princípios da educação (PRZYLEPA, 2015). Nessa perspectiva, a política educacional brasileira dos anos de 1990 toma um caminho diferente do que era preconizado na segunda metade da década de 1980 no bojo das lutas do setor educacional público. Conforme Souza e Faria (2004), em fins dos anos de 1980 as políticas educacionais eram desenvolvidas a partir de uma “racionalidade democrática” ao passo que nos anos de 1990 a “racionalidade financeira” passa a dominar.

Os PCNs representaram uma grande guinada da racionalidade aplicada na formulação de políticas públicas para educação, apesar de sua aparente base democrática, uma vez que foram formulados de modo unilateral. Conforme aponta Guedes (2002), os PCNs foram formulados em quatro etapas, a saber, elaboração, divulgação, adaptação e adequação. Cada etapa deveria cumprir as seguintes funções:

Etapa de elaboração – o MEC faria uma proposta e a apresentaria em versão preliminar para uma discussão em âmbito nacional, nos anos de 1995 e 1996, com a participação dos docentes de universidades, técnicos de secretaria, instituições, especialistas etc. [...] Etapa de divulgação – ficou a cargo do próprio MEC, que utilizou a revista Nova Escola (abril, 1995) para tornar pública a política de elaboração do Currículo Básico Nacional. [...] Etapa de adaptação – de responsabilidade dos Estados, que poderão elaborar suas diretrizes. Etapa de adequação – essa, na visão do MEC, será de responsabilidade das escolas e dos professores. (GUEDES, 2002, p. 89).

A despeito do aparente processo democrático que envolveu a estruturação dos PCNs, o processo não ocorreu dessa forma. Na etapa da elaboração, por exemplo, houve a exclusão de alunos e professores, considera-se ainda que o documento não chegou para análise de todas as universidades, sendo formulado por um grupo restrito de especialistas com assessoria de especialistas estrangeiros que compartilhavam o ideal neoliberal, ficando a cargo das escolas e dos professores a opção de adequar e aplicar o chamado novo currículo, ignorando as limitações existentes ou outras perspectivas de educação em discussão em redes de ensino. Nesse sentido, do Governo de FHC buscou revestir a reforma, de modo a simular uma ação democrática, com a participação “popular”, porém conduziu de modo a facilitar e agilizar o processo de implantação das novas diretrizes, favorecendo uma estrutura educacional fundada na racionalidade financeira (GUEDES, 2002).

Essa - racionalidade financeira - estabelecida nos anos de 1990 permaneceu fortemente arraigada na educação nos governos posteriores. O Governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003 - 2011) não apresentou, inicialmente, muitas mudanças no cenário educacional, no que se refere a romper com as políticas implementadas pelo Governo FHC, embora muitas ações se distanciassem de seu antecessor. Conforme Lopes (2004), mostra-se demasiado complexo desarticular todo o sistema implantado pelo Governo FHC, dada a profundidade das reformas realizadas, ainda que tenha havido a participação de movimentos sociais na formulação da agenda política.

Contudo, há de se considerar que, embora haja uma continuidade nessa lógica pelo motivo já elencado, a postura do Governo Lula se difere fundamentalmente de seu antecessor. Se por um lado o Governo FHC manteve o foco no desenvolvimento da economia por meio da abertura ao capital internacional promovendo reformas nesse sentido, por outro, o Governo Lula se concentrou na redução da desigualdade social atacando diretamente a pobreza e a miséria por meio de diversos programas sociais que estão diretamente associados à educação, tal como Bolsa-Família, que garante uma renda mínima às famílias de baixa renda, sendo um dos principais critérios a presença dos filhos na escola e o substancial aumento nos investimentos na área da educação (LOPES, 2004). O Governo de Dilma Vana Rousseff (2011 -2016) foi marcado por uma continuidade das ações praticadas no Governo Lula, promovendo a manutenção dos programas criados ao mesmo tempo que desenvolvia novos projetos no âmbito da educação seguindo a mesma linha de seu antecessor.

Entretanto, em 2016, no seu segundo mandato, o Governo Dilma foi interrompido por ocasião de um processo de impeachment de caráter duvidoso, que se mostrou fraudulento quando de sua absolvição total em 2022, mas que ainda sim retirou Dilma Rousseff do poder, alçando seu vice à presidência, Michel Temer. O Governo Temer retomou a agenda neoliberal estabelecida nos Governos Collor e FHC, sobrepostas durante os Governos Lula e Dilma.

Ao assumir a presidência, Temer lança seu plano de governo, alcunhado “Uma Ponte Para o Futuro”, plano que estabelece uma reforma orçamentária, que tem em si, fortemente arraigado, os princípios neoliberais. Temer justifica a reforma lançando nos ombros dos governos anteriores (Lula e Dilma) a culpa da crise econômica, afirmando que é possível dizer que “o Governo Federal cometeu excessos, seja criando novos programas, seja ampliando os antigos, ou mesmo admitindo novos servidores ou assumindo investimentos acima da capacidade fiscal do Estado. A situação hoje poderia certamente estar menos crítica” (TEMER, 2015, p. 05). Com base nessa alegação, o Governo Temer estabelece a necessidade de “acabar com as vinculações constitucionais estabelecidas, como no caso dos gastos com saúde e com educação” (TEMER, 2015, p. 09), que na prática significou a promulgação da Emenda Constitucional 241/55 que revogou a Emenda Constitucional nº 24 de 1983, a qual previa o seguinte: “Estabelece a obrigatoriedade de aplicação anual, pela União, de nunca menos de treze por cento, e pelos Estados, Distrito Federal e Municípios, de, no mínimo, vinte e cinco por cento da renda resultante dos impostos, na manutenção e desenvolvimento do ensino” (BRASIL, 1983, p. 01). Em outros termos, a educação e outras áreas fundamentais do serviço público passaram a sofrer significativa redução de investimentos.

Essas ações têm por premissa a redução do Estado, pressupondo restrição com gastos e diminuição das restrições à abertura da economia ao capital internacional. Em suma, a educação passa a ser vista como gasto e não investimento, provocando, sistematicamente, cortes de recursos na área como meio de diminuição da ação do Estado. O Estado, como ente formulador das políticas públicas por excelência é cooptado pela ideologia de mercado, deixa de levar a cabo seu dever de executar serviços públicos de qualidade para se tornar um meio de legitimação de valores próprios do mercado, tais como a eficiência, a eficácia e a inovação, como meios de atender demandas fabris e do mercado financeiro.

A educação, por sua vez, é tomada por um produto que, precarizada e desacreditada como oferta do Estado, passa a servir aos interesses lucrativos do meio privado, sendo reduzida à uma visão mercadológica de “aceleração do desenvolvimento econômico e do progresso social” (PINTO, 2011, p. 90). A educação passa a ser objetificada, intencionando um sistema

de ensino que visa a produtividade à semelhança do setor industrial, porém distante de seu objetivo original.

Esses princípios são nítidos ao se analisar a BNCC aprovada em dezembro de 2018, responsável por estabelecer as diretrizes da educação no Brasil. O documento homologado traz em si uma relatividade no que diz respeito às disciplinas que haviam ganhado lugar nas disputas por uma formação humana nas últimas décadas, de modo mais pontual à disciplina de Filosofia, cuja inserção no currículo está posta de modo não obrigatório, ou seja, como componente curricular.

Assim “o futuro da unidade curricular de Filosofia ainda é incerto, pois a BNCC permite que ele seja decidido nas instâncias estaduais e municipais e mesmo nas escolas” (SAVIAN, *et al*, s/d). Nesse contexto, faz-se necessário uma análise das implicações e impactos desse modelo educacional sobre os indivíduos na sociedade.

4.3 Contexto de produção de texto: as Bases da Educação Nacional e a relativização do direito à educação

Considerando o contexto político supracitado, teve início uma série de mudanças legais que conduziram a Reforma do Ensino Médio, sendo a promulgação da Medida Provisória (MP) 746/2016 uma das mais proeminentes mudanças estabelecidas. Cabe salientar que as Medidas Provisórias são dispositivos legais com força de lei, são instituídas pelo Presidente da República com efeito imediato. Visa instalar medidas emergenciais e, embora tenham efeito imediato, não dispensa a apreciação posterior do Congresso Nacional. Nesse aspecto, Lima e Maciel (2018) expõem a postura autoritária do Governo Temer, ao impor, por meio de um dispositivo legal emergencial, mudanças drásticas na educação, considerando que nessa área “é preciso assegurar os processos educacionais em curso e que currículos precisam ser concluídos para que novos possam ser colocados em prática” (p. 09).

A despeito do recurso apresentando pela Procuradoria Geral da República (PGR) ao Superior Tribunal Federal (STF), a MP 746/16 seguiu seu curso, tendo apoio político em decorrência do alinhamento de Temer aos idealizadores do processo de deposição da Presidente Dilma Rousseff (LIMA, MACIEL, 2018).

A MP 746/16 instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96 que preconizava em seu Art. 24, inciso I, a carga horária mínima de 800 horas anuais para o Ensino Médio, passando a 1.400 horas a serem ampliadas gradativamente dentro de um prazo de cinco anos. (BRASIL, 1996). Em 16 de fevereiro de 2017, após apreciação e aprovação da MP 746/16 pelo Congresso Nacional, a MP foi convertida na Lei nº 13.415/2017, que ratificou os desígnios nela presentes.

Considerando o aumento substancial na carga horária do Ensino médio, compreende-se que a carga horária diária de estudo seria diretamente aumentada, passando de 04 horas para 07 horas diárias, no que Lima e Maciel (2018) destacam que,

[...] ao fazer essa ampliação, o texto legal não leva em conta a realidade de muitos jovens brasileiros, que necessitam conciliar trabalho e estudos. Despreza, ainda, experiências de educação em tempo integral anteriormente praticadas em estados brasileiros, como o caso do Projeto Reinventando o Ensino Médio, desenvolvido em Minas Gerais de 2010 a 2014, que comprova que a extensão da jornada escolar sem a infraestrutura necessária pode mais agravar do que de inibir a evasão escolar. (p.11).

Logo, um dos primeiros efeitos de tal reforma arbitrária seria a evasão escolar, tendo em vista a condição financeira e social de boa parte dos estudantes do Ensino Médio, considera-se ainda a infraestrutura das unidades escolares, incapazes de absorver a demanda de estudantes em um regime de tempo integral, tendo em vista a evidente e inevitável redução de estudantes por unidade, tendo em vista, o fato de que boa parte das unidades escolares atendem em três turnos. Um modelo integral impossibilitaria atender a mesma demanda por unidade escolar.

Apesar dos fatores que promovem a exclusão e evasão escolar e ignoram a falta de infraestrutura para tal sistema, a Lei nº 13.415/17 foi mantida e, lançou alterações na LDBN e nas bases para a formulação da BNCC em sua versão definitiva no ano de 2018. Embora a Lei nº 13.415/17 tenha mantido em sua redação o Art. 1º, que previa que “a carga horária mínima anual [...] deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas (BRASIL, 2017, p. 01), na LDBN a mudança veio com redação diversa, sendo: Art. 35ª § 5º, “a carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino” (BRASIL, 2016, p. 25). Essa alteração é resultante, segundo Lima e Maciel (2018), de um desconforto de diversas alas do Congresso Nacional, até mesmo dos conservadores, ao perceberem que as 1.400 horas previstas na Lei nº 13. 415/17

promoveria uma redução inadequada na base comum, mudando o termo “carga horária mínima de 1.400 horas” para “carga horária máxima de 1.800 horas”.

Embora haja um aumento na carga horária do Ensino Médio, isso não significa que houve de fato uma ampliação na base comum, pois como apontam Lima e Maciel (2018), antes da reforma a LDBN previa 800 horas anuais, totalizando 2.400 horas nos três anos do Ensino Médio e, após a reforma a base comum conta apenas com 1.800 horas, sendo 600 horas por ano. O restante da carga horária do Ensino Médio, a saber 1.200 horas, é destinada à base diversificada (Itinerários Formativos). Resulta que a reforma amplia a base diversificada em detrimento da base comum, que perde 600 horas.

Para além desses fatores, houve importante mudança no que se refere às disciplinas da base comum e sua obrigatoriedade. Ao analisar o Art. 3 da Lei nº 13. 415/17, observa-se uma diferenciação entre as disciplinas, pois no § 3º define-se o ensino da língua portuguesa e da matemática como disciplinas obrigatórias nos três anos do Ensino Médio, ao passo que outras disciplinas, como a Educação Física, Arte, Sociologia e Filosofia, são inseridas no § 2º do mesmo Artigo como “estudos e práticas” obrigatórios no Ensino Médio. Nesse sentido, as disciplinas supracitadas não são tratadas como disciplinas obrigatórias, tampouco é estabelecido o período em que devem ser aplicadas no Ensino Médio, como preconizava a LDBN anterior à reforma. Percebe-se, assim, que a Reforma do Ensino Médio impôs sérias consequências à educação, mais especificamente às disciplinas que não se alinham ao aspecto técnico do novo sistema, como é o caso da Filosofia.

4.4 A organização curricular como perspectiva de mudança na reforma

Conforme observado, a Reforma do Ensino Médio promoveu uma grande mudança curricular, que tem na sua base a (re)organização das disciplinas escolares. Como já fora exposto antes, mais que um corpo necessário de conhecimentos que permite uma escolha de conteúdo a serem trabalhados nas escolas, as disciplinas escolares são parte constitutiva da cultura escolar, podendo assim serem analisadas como uma prática cultural, tendo em vista que sua constituição perpassa questões centrais da educação que visam conferir uma pretensa finalidade à escola que corresponda ao projeto político-social vigente (PINTO, 2014).

Por esse prisma, a formulação de um currículo, tem em si arraigado a concepção de disciplina de seus formuladores, bem como apresenta a finalidade que se pretende dar a educação. Nesse sentido, é possível identificar três grandes linhas de pensamentos acerca da organização curricular, a saber: o currículo centrado nas disciplinas de referências; o currículo

centrado nas disciplinas ou matérias escolares e por fim, o currículo por competências (LOPES, 2008).

A linha de pensamento fundamentada em um currículo centrado nas disciplinas de referência, tende a defender a ideia de um currículo organizado a partir das disciplinas de referência, ou seja, o currículo deve ser composto de disciplinas que transmitam o conhecimento científico com seus métodos e lógica, de modo a promover um conhecimento especializado nos estudantes. Nesse ínterim, as disciplinas escolares devem possuir conexão com as disciplinas acadêmicas, convertendo os conteúdos científicos em um conhecimento acessível aos estudantes conforme sua fase de desenvolvimento.

Nessa perspectiva, os estudantes devem compreender que cada disciplina tem sua própria estrutura, com seus próprios problemas e metodologias. Assim, os estudantes teriam conhecimento do modo de atuação de cada disciplina aprendendo a pensar e resolver problemas com base nesse conhecimento. Assim sendo, o conhecimento especializado tem fundamental importância nessa perspectiva, valorizando o conhecimento científico e dando a conhecer a lógica de cada disciplina (LOPES, 2008).

Na perspectiva de currículo centrado nas disciplinas escolares, o foco é direcionado para as necessidades sociais em detrimento das disciplinas de referência. Seu fundamento se encontra muito mais voltado para o aspecto psicológico do que para a lógica científica. Assim, o currículo deve atender as necessidades do aluno enquanto ser social, tendo por finalidade atender as demandas sociais.

Contudo não se deve confundir as “demandas sociais” propostas por essa perspectiva com demandas de produção, trata-se de produzir um currículo que seja útil para a vida prática do estudante, as disciplinas devem conversar com a realidade social dos alunos, de modo que o estudo não seja uma experiência à parte da realidade vivenciada pelo indivíduo. Por essa razão, os teóricos dessa linha de pensamento são críticos do modelo de currículo fundamentado nas disciplinas de referência, compreendendo que esse molde promove uma educação teórica que eventualmente pode não se aplicar a prática vivenciada pelo estudante (LOPES, 2008).

Por fim, a perspectiva de um currículo centrado nas competências. Esse modelo tem em seu fundamento a ideia de eficiência social, ou seja, o currículo deve ser capaz de desenvolver as capacidades dos estudantes, tornando-os indivíduos eficientes. Assim a escola deve ser capaz de moldar o aluno, para que este seja útil ao processo de produção do sistema vigente. Diferente do modelo de currículo centrado nas disciplinas escolares, que busca atender as demandas sociais, o currículo por competências busca atender as demandas do sistema produtivo.

Assim, o currículo por competências, à semelhança do setor de produção, tende a ter forte ênfase nos objetivos, sendo esses formulados a partir de um ideal de adulto produtivo na sociedade capitalista. Nesse sentido, a escola passa a ser direcionada a partir de uma lógica empresarial, que busca alcançar seus objetivos por meio da sistematização de atividades regradas, regidas por uma organização hierárquica com alto controle sobre o processo, tal qual aquele existente no sistema fabril. Esse sistema parte da premissa de que “a escola pode educar de maneira mais eficiente se reproduzir os procedimentos de administração científica das fábricas (na época, o modelo taylorista-fordista) e se executar um planejamento muito preciso dos objetivos a serem alcançados” (LOPES, 2008, p. 66).

Por essa razão, o foco do currículo por competências não está nas disciplinas, mas nas habilidades que os estudantes devem possuir. Assim, as disciplinas e seus conhecimentos específicos se diluem, transformando-se em módulos, que por sua vez reúne uma série de saberes capazes de desenvolver as habilidades desejadas nos estudantes. Compreende-se dessa forma que, em um currículo por competências, necessariamente, promove-se a dissolução das disciplinas, gerando um currículo integrado que favorece exclusivamente a formação de indivíduos que atendam as demandas do setor produtivo.

Por esse prisma, ao analisar a BNCC do Ensino Médio, fica explícito o forte intento de promover a integração entre as disciplinas “como condição para a atribuição de sentido aos conceitos e conteúdos estudados na escola” (BRASIL, 2017, p. 469). O discurso de integração presente na BNCC, não é uma premissa particularmente brasileira, sua raiz está para além das fronteiras nacionais, fundamentando-se no alinhamento da educação nacional ao modelo definido multilateralmente pelos órgãos internacionais, tais como a UNESCO, BIRD, BID entre outros. Essa subordinação ao sistema educacional posto internacionalmente, tem em seu cerne o alinhamento da economia nacional ao sistema econômico global, reconhecidamente neoliberal. Nesse aspecto, Lopes (2008) afirma que “existe uma globalização econômica, capaz de determinar uma globalização política e cultural. Essa globalização incorreria em um processo homogeneizador das diferentes políticas curriculares no mundo atual” (p.21).

Nesse ínterim, a defesa de um currículo integrado é fortemente apresentada em documentos de órgãos internacionais, tal como o Relatório Delors que defende a ideia de que pessoas verdadeiramente formadas tem a necessidade de possuir uma cultura geral que o permita cooperar com os que estão a sua volta, contrapondo um modelo que gera especialistas fechados em sua ciência. Nesse sentido, o Relatório aponta que a “sinergia entre as disciplinas” podem se mostrar fecundas para alcançar esse intento (UNESCO, 2001, p. 92).

Essa visão de currículo, tem por base o princípio “aprender a conhecer”, um dos quatro pilares da educação³ presentes na concepção da UNESCO. Como um pilar da educação, aprender a conhecer estabelece que a aprendizagem não deve ser composta pela aquisição de uma coletânea de saberes codificados, mas a cognição dos instrumentos do conhecimento. Segundo o Relatório, esse modelo de currículo, teria por finalidade a promoção da capacidade do indivíduo de compreender o mundo que o rodeia desenvolvendo suas habilidades profissionais de cooperar e comunicar, acompanhando a tendência de valorização dos conhecimentos utilitários em detrimento dos estudos sem utilidade imediata (UNESCO, 2001).

Segundo Lopes (2008), o currículo integrado é legitimado por um discurso que afirma a necessidade de a educação acompanhar as transformações de um mercado de trabalho alinhado à globalização. Nesse sentido, o Relatório Delors afirma que é necessário “reconsiderar tanto os conteúdos, como a organização” do ensino, tendo em vista que a exigência do mercado de trabalho tem forçado esse movimento, revelando a ineficácia do atual sistema educacional, que apresenta um aumento no tempo de ensino para tentar acompanhar a pressão mercadológica, resultando, porém, em um aumento do insucesso escolar refletido em altos índices de repetências (UNESCO, 2001, p. 134).

Nesse sentido, Lopes (2008) afirma que as propostas de organização curricular estão diretamente ligadas a intencionalidade do que é pretendido, ou seja, a proposta curricular vai ao encontro da finalidade que se pretende dar a educação, para que esta esteja em conformidade com a ideologia que a molda. Assim, considerando o forte apelo mercadológico do neoliberalismo, compreende-se que um currículo organizado a partir dessa premissa tende a possuir forte associação com a produtividade. Desse modo, toma força um discurso que afirma a necessidade de um currículo cuja centralidade esteja voltada para o desenvolvimento das competências, com a finalidade de atender as necessidades do mundo produtivo, papel esse que o currículo integrado tende a atender.

4.5 Integração curricular: do discurso à implementação

³ Conforme Relatório Delors, “para poder dar resposta ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes (UNESCO, 2001, p. 89).

Não obstante a integração curricular seja um tema discutido a longa data, tornando-se um modelo para as reformas educacionais em torno do mundo, cabe detalhar de modo mais pontual em que consiste esse modelo curricular e as mudanças que sofreu no decorrer dos anos. A discussão acerca da integração curricular teve início em 1918, tendo como um dos principais precursores Willian Kilpatrick, no esteio do pragmatismo de John Dewey, ao propor o método de projetos (LOPES; MACEDO, 2011). Apesar da origem longínqua dessa discussão, ela permaneceu incubada no Ocidente durante várias décadas em virtude de questões ideológicas no decorrer da Guerra Fria. Conforme Aires,

a ideia de integração curricular continuou sendo objeto de muitas discussões e pesquisas ao longo das décadas seguintes, mas, com o lançamento do satélite russo Sputnik em 1957, tem início o grande movimento americano em prol da formação técnica, na corrida para formar a nova geração de cientistas. É quando a ênfase nas disciplinas se destaca consideravelmente. Nesse mesmo movimento acentuam-se também as críticas à educação progressista, filosofia a partir da qual teria se originado a teorização sobre integração curricular. Tais críticas refletiam-se nos argumentos, por parte dos conservadores, de que a educação progressista era obra de comunistas e, como tal, uma ameaça às instituições americanas. (2011, p. 223).

Nesse contexto, somente na década de 1980 a discussão sobre a integração curricular ressurgiu, porém com outra perspectiva, uma vez que estivera majoritariamente ligada à reivindicação de democratização da escola. Assim sendo, se na década de 1920 a ideia de integração curricular estava relacionada à expansão das possibilidades da relação e integração pessoal e social dos estudantes por meio de um currículo organizado para esse fim, a partir dos anos de 1980 a concepção de integração tomou contornos meramente técnicos como meio de organização curricular, trazendo em seu alicerce princípios da psicologia infantil. Esses princípios tinham por base o desenvolvimento infantil, compreendendo que as crianças aprendem de modo global, tendo em vista que suas capacidades cognitivas estavam em formação. Por esse prisma, defendiam um currículo integrado à semelhança da maneira de aprender das crianças, criticando o modelo de currículo disciplinar, que entendido como fragmentado, não atendia as necessidades sincréticas de aprendizado (AIRES, 2011).

Apesar da lógica que envolve o currículo integrado, houve discordância quanto à fase em que se deve ser proposto, tendo forte recusa da ideia de um currículo integrado em todas as etapas da educação. Nesse sentido, teóricos que defendem a organização curricular por meio de disciplinas, como os que, por exemplo, se utilizaram da teoria de Jean Piaget (biólogo e psicólogo suíço que definiu os estágios do desenvolvimento cognitivo das crianças), apontam

que um currículo integrado somente teria efeito até os 12 anos, pois a partir dessa idade a criança se encontraria no estágio das operações formais, tendo, portanto, plena possibilidade de operar com abstrações e raciocínios lógicos e hipotético-dedutivos. Tal estágio de desenvolvimento tornaria um currículo integrado inadequado, ou seja, aquém da etapa de aprendizagem do estudante (AIRES, 2011).

Embora, houvesse críticas acerca do currículo integrado, esse modelo perdurou no decorrer do tempo, passando por diversas releituras e processos de recontextualização. Como explica Mainardes (2006), Ball recorre à ideia de recontextualização para pensar no e com o ciclo de políticas, chamando a atenção para as interpretações de ideias e propostas ao transitarem entre contextos específicos. Conforme Lopes (2008), a recontextualização tende a adaptar determinado pensamento a uma realidade, retirando um discurso do campo geral e o inserindo no campo local. Para tanto há a necessidade de uma descontextualização, em que partes que não são interessantes ou são desconexas para determinado contexto são retiradas ou substituídas para que tal ideia se espraie de modo mais plausível a cada realidade. Esse processo ocorre em meio à conflitos de interesses e disputas de poder que resultam em um discurso capaz de inserir o pensamento, já recontextualizado, na prática local. Assim, corrobora Lopes (2008, p. 28) ao afirmar que:

na recontextualização, inicialmente há uma descontextualização: textos são selecionados em detrimento de outros e são deslocados para questões, práticas e relações sociais distintas. Simultaneamente, há um reposicionamento e uma refocalização. O texto é modificado por processos de simplificação, condensação e reelaboração, desenvolvidos em meio aos conflitos entre os diferentes interesses que estruturam o campo de recontextualização. Por intermédio dos processos de recontextualização, os campos recontextualizadores pedagógicos produzem o discurso pedagógico.

Nesse sentido, a noção de currículo por competências na atualidade pode ser entendida, não como um discurso original, mas como resultado de uma ou várias recontextualizações do discurso primário que foi promovida por meio da hibridização entre a ideia original e as particularidades de cada contexto, que conduzem a uma legitimidade social. Assim, a compreensão de currículo por competências deixa de possuir aquela intencionalidade inicial proposta na década de 1920, em que o foco era um currículo capaz de promover a integração pessoal e social e passa, a partir da década de 1980, a focar na organização curricular para atender o mundo produtivo.

No Brasil, o intento de uma reforma educacional, principalmente para a etapa do Ensino Médio, que alinhe a educação nacional aos pressupostos internacionais não é algo novo, já na

década de 1990 essa questão era discutida amplamente. Exemplo desse movimento é Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio, também conhecido como Projeto Escola Jovem, que como o próprio documento afirma, tem por objetivo geral “apoiar a implementação da reforma curricular e estrutural e a expansão do atendimento no ensino médio pelas Unidades da Federação do país” (BRASIL, 2000, p. 03).

Tal projeto tinha por finalidade auxiliar a implementação das mudanças estabelecidas a partir da elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, que seguiam as premissas da LDBN. O programa foi financiado pelo Banco de Desenvolvimento Interamericano (BID) e surgiu como uma ação necessária para dar andamento na reforma.

Entretanto, vale ressaltar que a reforma na organização curricular não é algo que ocorre unilateralmente por aqueles que estão no poder ou pelos seus elaboradores. Segundo Lopes (2008) uma reforma dessa magnitude necessita, antes, promover mudanças no ideário social e cultural acerca da finalidade do currículo. Assim, faz-se mais promissor instalar questionamentos sobre o modelo de currículo vigente do que a promover a implantação unilateral da reforma, o que provocaria uma recusa acentuada da nova proposta.

Para tanto, houve forte investimento na aceitação e sedimentação da reforma, divulgação e propagandas foram sistematicamente produzidas e veiculadas trabalhando com dois eixos principais. Se por um lado a difusão da ideia apresentava a exaltação da reforma e um currículo voltado ao desenvolvimento de habilidades como algo positivo e necessário à modernização da educação, avanço econômico e tecnológico, por outro retratava o modelo curricular vigente como algo voltado à memorização e, portanto, retrogrado e sem vida, que seria a causa do insucesso escolar acentuado no Ensino Médio.

Nesse sentido, a reforma passa a angariar legitimidade social a partir da negação do que estava posto, porém essa estratégia conta ainda com a incorporação de discursos já aceitos socialmente, segundo Lopes (2008, p. 94-95)

[...] essa positividade é construída pela negação do que vinha sendo feito até então – “tínhamos um ensino sem vida, fragmentado e baseado no acúmulo de informações” (material de divulgação da reforma do ensino médio) –, mas também pela incorporação de discursos já dotados de legitimidade no campo educacional, como é o caso do discurso de integração curricular e de valorização das vivências dos alunos. Esse processo é ainda mais significativo em uma mudança curricular justificada por uma transformação tão profunda do mundo em que vivemos: os processos de trabalho são novos; os meios de comunicação aceleram sobremaneira a troca de informações e de ideias e produzem interconexões globais; o conhecimento produzido em progressão geométrica nessas interconexões assume uma centralidade crescente –

portanto, à educação é conferida a tarefa de adaptar as pessoas a esse mundo em mudança.

A legitimação do discurso reformista é seguida pela elaboração de documentos que promovem alterações no currículo e projetos que a fomentem. Nesse contexto, em 1998 o PCNs do Ensino Fundamental, como indiquei antes, vem com uma concepção de currículo dividido por áreas do conhecimento. No entanto, a proposta “não se apresenta como um currículo mínimo comum ou um conjunto de conteúdos obrigatórios de ensino” (BRASIL, 1998, p. 51), antes busca sugerir orientações, significando currículo como o trabalho fundamentado nas áreas do conhecimento., assim indicando a integração no interior de cada área.

No ano 2000, com a homologação dos PCNs do Ensino Médio ficam estabelecidas as áreas do conhecimento também para essa etapa. Dessa maneira as disciplinas ficam organizadas nas seguintes áreas: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias. Conforme o documento, essa organização “tem como base a reunião daqueles conhecimentos que compartilham objetos de estudo e, portanto, mais facilmente se comunicam, criando condições para que a prática escolar se desenvolva numa perspectiva de interdisciplinaridade” (BRASIL, 2000, p 18-19). Por esse prisma, compreende-se que os conteúdos a serem trabalhados nas áreas estão submetidos à uma seleção, cujo principal critério deve ser a facilidade em integrá-los, ou seja, o potencial de transversalidade de um conteúdo é o que o torna apto a compor o currículo.

Para além do critério de seleção de conteúdo que ignora a especificidade de cada disciplina, o documento faz uma ressalva acerca da divisão por área do conhecimento, quando afirma que:

o fato de estes Parâmetros Curriculares terem sido organizados em cada uma das áreas por disciplinas potenciais não significa que estas são obrigatórias ou mesmo recomendadas. O que é obrigatório pela LDBN ou pela Resolução nº 03/98 são os conhecimentos que estas disciplinas recortam e as competências e habilidades a eles referidos e mencionados nos citados documentos. (BRASIL, 2000, p. 18).

Assim, os PCNs não compreendem, necessariamente, as disciplinas como obrigatórias, mas parte de seus conteúdos e as competências e habilidades aceitas nos moldes documentais da reforma, como a Resolução nº 03/98 que é categórica em afirmar em seu Art. 10, § 2º, que “as propostas pedagógicas das escolas deverão assegurar tratamento interdisciplinar e contextualizado para: b) Conhecimentos de filosofia e sociologia necessários ao exercício da cidadania” (BRASIL, 1998).

Neste contexto, fica explícita a determinação de implantação de um currículo integrado que tem no desmantelamento das disciplinas seu foco principal, com finalidade à uma formação direcionada, basilarmente, à capacitação produtiva.

4.6 Reforma do Ensino Médio: um museu de grandes novidades

Como observado a Reforma do Ensino Médio é fundamentada na (re)organização do currículo como meio superar o “tradicionalismo” presente na escola. Esse novo formato apresentado em 2019 foi chamado de inovador e amplamente divulgado na mídia, prometia ser uma revolução no ensino com fins de modernização da educação pública, que, conforme anunciado, apresentava-se retrógrada e aquém das necessidades da sociedade contemporânea.

Nesse sentido, um forte discurso pró integração curricular foi disseminado como solução para romper com o padrão disciplinar “tradicional”, considerado a causa do insucesso escolar. Assim, a BNCC apresenta um currículo integrado fundamentado em competências e habilidades, dividido em duas bases, a saber: Base Comum e Base diversificada. Essa estrutura, segundo o documento, tem como objetivo “consolidar, aprofundar e ampliar a formação integral dos estudantes atendendo às finalidades dessa etapa e contribuindo para que cada um deles possa construir e realizar seus projetos de vida, em consonância com os princípios da justiça, da ética e da cidadania” (BRASIL, 2017, p 469).

Tal proposição conduz o leitor para a ideia de um currículo focado em uma educação de cunho humanista, que leva em conta a formação de um indivíduo completo, capaz de ser e pensar criticamente no meio em que vive. Essa seria a grande novidade que a reforma traria à tona, eliminando um modelo supostamente antiquado que gerava um ensino sem vida, pouco inspirador, fragmentado e baseado no acúmulo de informações passando para um modelo de educação moderno que forma o ser humano em todos seus aspectos.

Entretanto, esse modelo de currículo, a despeito do prometido, não representa novidade, tendo em vista que tal organização curricular não é inédita no Brasil, estando, inclusive, associada às teorias tradicionais nos estudos do campo do curricular (LOPES; MACEDO, 2011). No ano de 1971, durante a Ditadura Militar, foi aprovada a Lei nº 5.692, que fixava diretrizes e bases para a Educação Básica. A reforma foi levada a cabo com base em discursos similares, que naquele momento, voltando-se a uma formação integral do estudante, conforme fica explícito no art. 24 da Lei supracitada, que versa o seguinte: “o ensino de 2º grau destina-se à formação integral do adolescente” (BRASIL, 1971).

Essa mesma reforma define um currículo baseados em dois núcleos distintos, sendo um núcleo comum e um núcleo diversificado, como pode ser observado no Art. 4 em que se lê: “os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos” (BRASIL, 1971).

Observando esses pontos de similaridade entre a reforma estabelecida em 1971 e a última reforma da educação, mais de quarenta anos depois, cabe frisar os resultados desse modelo aplicado anteriormente. Segundo Oliveira (2020), a intencionalidade da reforma de 1971 era produzir mão-de-obra qualificada para atender à crescente demanda do setor industrial em franco desenvolvimento nesse período, ora alcunhado “milagre econômico”. Tal reforma colocou em um mesmo currículo duas concepções conflituosas, a profissionalizantes (científico-tecnicista) e a de cunho humanista (clássico-humanista). Dessa junção, resultou que,

aos interessados em prosseguir os estudos para a universidade, a parte diversificada era vencida como apêndice desimportante; ao estudante destinado ao mundo do trabalho, a escola secundária da ditadura oferecia uma formação que frequentemente não passava de puro artesanato e, por isso, vinha sempre a exigir algum curso de profissionalização posterior à escolarização básica. (OLIVEIRA, 2020, p. 09).

Nesse contexto, a reforma ocorrida em 1971 não logrou êxito em seu intento, antes aprofundou os problemas que pairavam sobre o ensino, tornando a educação ainda mais elitista e agravando as desigualdades educacionais existentes no Brasil (OLIVEIRA, 2020). Outro ponto que merece atenção nesse paralelo é a maneira como foram tratadas as disciplinas que têm em suas bases o fomento à criticidade, como a filosofia e sociologia. A reforma de 1971 não incluiu esses componentes no currículo. A exclusão dessas disciplinas persistiu até 1982, quando, por meio do Parecer nº 7044/82 a Filosofia voltou para os programas curriculares oficiais. Não obstante, a BNCC apresentar a filosofia em seu conteúdo, pois a disciplina não mais vem especificada como um componente obrigatório, antes é posta como estudo e práticas obrigatórias (BRASIL, 2017).

A Reforma do Ensino Médio se coloca como um museu de novidades, não apresenta algo de inédito, antes retoma velhos paradigmas em novas roupagens e, apesar do discurso com ares humanistas que possui, exaltando a formação integral do estudante, a BNCC apenas replica o descompasso entre a educação humanista e tecnicista já observado anteriormente. Conforme Oliveira (2020), muito além da nomenclatura conferida à organização do curricular a ser posta,

o que determina realmente o modelo de ensino nas escolas é a abordagem que terá esse currículo, se é uma abordagem que fomenta a formação crítica e a transformação da vida social ou uma abordagem que promove a manutenção do *status quo*. Nessa perspectiva, corrobora Oliveira (2020) quando afirma que,

infelizmente, do ponto de vista da inovação na organização curricular da escola e da sala de aula, a BNCC nada apresentou. Os hodiernos processos tecnológicos da lógica gerencialista repetem a mesma perspectiva dos processos técnicos propostos pela reforma escolar da ditadura. Na verdade, o ideal da Didática como ciência do ensino e como técnica pedagógica de Castello (1974) realiza-se plenamente na atual reforma, pois em 2017 chegamos ao ápice do controle e da padronização que a professora da ditadura desejava para os “técnicos de ensino” ou professores de seu tempo. A pretensão de avaliação, hierarquização e escalonamento por mérito, a ser aplicada atualmente a alunos, professores e escolas, consiste em fechar a trama que nos anos 1970 ficou em aberto. Sob o pretexto de atualizar a educação nacional, retornamos fatalmente ao velho jesuitismo. (p.11).

Assim, a reforma exaltada como inovadora nada mais faz que renovar antigos paradigmas ao reiterar a integração curricular para evocar a formação do trabalhador flexível. Tais paradigmas convertem o ensino em um sistema fabril, perpetuando um sistema educacional à serviço do capital. Nesse contexto, não há espaço para disciplinas voltadas para a formação de indivíduos conscientes de sua posição no mundo, há apenas o adestramento para a vida laboral. Por esse viés, a disciplina de filosofia encontra desafio descomunal na educação brasileira, como veremos a seguir.

4.7 Efeitos da Reforma do Ensino Médio para a disciplina de Filosofia

Ao tratar da disciplina de Filosofia na Educação Básica brasileira, devemos considerar a trajetória histórica da disciplina no Brasil, que como já observado, remonta ao período colonial. Embora tenha longa caminhada curricular, não se pode afirmar que a disciplina de Filosofia percorreu caminhos aplainados, antes, transpôs obstáculos de toda ordem, obstáculos esses que subsidiaram sua inconstância no currículo.

Compreende-se que são descomunais os desafios impostos à permanência da Filosofia como disciplina. Nesse sentido, ao realizar um levantamento acerca da atual situação da disciplina de Filosofia na Educação Básica, a partir da análise de documentos oficiais, foi possível observar mudanças recentes na legislação que alteraram o status da disciplina de modo

significativamente negativo. Essas mudanças incidiram diretamente nas leis estabelecidas no ano de 2008, e fundamentaram a formulação da BNCC do Ensino Médio promulgada em 2017 como venho tratando.

Após um logo período de Ditadura Militar no Brasil, que perdurou de 1964 a 1985, houve o advento da Constituição Federal de 1988, conhecida como Constituição Cidadã, restaurando a ordem democrática no país. Com base na Constituição Cidadã foi reelaborada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), cuja alteração até então, que resultou na exclusão da disciplina de Filosofia, havia ocorrido em 1971 por meio da Lei nº. 5.692/71, que priorizou a formação técnica em detrimento de uma educação crítica (GALLO, 2012).

Com o intuito de adequar a LDBN às demandas democráticas que se sublevaram nesse período, surgiu a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que em seu Art. 36 § 1º, inciso III versava que os estudantes deveriam concluir o Ensino Médio possuindo “domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania” (BRASIL, 1996, p. 13). Embora a atualização não definisse a Filosofia como disciplina obrigatória, ainda assim representou uma grande vitória da educação, tendo em vista que permitia o ensino da Filosofia de modo transversal (FÁVERO, et.al, 2004).

Embora a Filosofia houvesse retornado ao currículo de modo transversal, a reivindicação pela sua definição como disciplina obrigatória permaneceu ativa, pois diversos grupos, associações e movimentos existentes desde o fim da década de 1970 intensificaram suas lutas em torno do objetivo da obrigatoriedade da disciplina de Filosofia. No dia 02 de junho de 2008, como resultado da exação, é sancionada a Lei 11.684 que alterou o Art. 36 da Lei nº 9.394/96 e definiu a Filosofia como disciplina obrigatória nos três anos do Ensino Médio (VALVERDE; ESTEVE, 2015).

Nesse ínterim, a Lei 11.684/08 representou um marco histórico para a disciplina de Filosofia, marco este conquistado após anos de luta incessante. Contudo, pouco perdurou a conquista, pois em 16 de fevereiro de 2017 foi sancionada a Lei nº13.415, que revogou a Lei 11.684/08, transcrevendo, em nova redação, o Parágrafo 2º do Art. 35-A da LDBN, que passou a definir a Filosofia da seguinte maneira: “A Base Nacional Comum Curricular referente ao Ensino Médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia” (BRASIL, 2017). Tal alteração na redação da LDBN, torna novamente indefinida a posição da Filosofia como disciplina obrigatória nos três anos do Ensino Médio.

Todas essas transformações realizadas na LDBN ao longo dos anos têm efeito direto na BNCC, tendo em vista que esta última tem suas diretrizes assentadas na lei supracitada. A

mudança da BNCC no que diz respeito à Filosofia fica evidente quando analisado os textos das minutas anteriores do referido documento. A primeira versão da BNCC foi disponibilizada em 16 de setembro de 2015 e definia a Filosofia como componente curricular, contendo objetivos de aprendizagem específicos para cada ano do Ensino Médio. O texto traz redação acerca da disciplina de Filosofia com as seguintes especificações:

Presente no Ensino Médio como componente curricular, a Filosofia pode e deve conversar não apenas com as Ciências Humanas, mas com componentes de todas as áreas do saber e com a parte diversificada do currículo escolar, mantendo-se, todavia, fiel às especificidades que justificam sua inserção no currículo dessa etapa final da Educação Básica. [...] é de fundamental importância que a Filosofia lhe seja apresentada em cada um dos três anos do nível médio. (BRASIL, 2015. p. 295).

Logo, de maneira indubitável e objetiva, a primeira versão da BNCC define a disciplina de Filosofia como componente curricular obrigatório nos três anos do Ensino Médio, mantendo-se consonante com o determinado pela Lei nº 11.684/08 que define o Art. 36 da LDBN. A segunda versão da BNCC é apresentada em 3 de maio de 2016 mantendo a redação aludida em relação à Filosofia, assegurando-a como componente curricular obrigatório nos três anos da etapa final da Educação Básica (BRASIL, 2016)

A terceira versão da BNCC foi homologada em 14 de dezembro de 2018, já baseada nas alterações realizadas na LDBN. O documento propõe organizar o currículo escolar com base nos Itinerários Formativos, prioriza as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática em detrimento das demais, que são apresentadas de maneira diluída nas áreas de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Linguagem e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. A predileção das disciplinas supracitadas em detrimento das demais é evidente na análise do texto e pode ser observada em diferentes passagens do documento, como exposto abaixo:

Relacionadas a cada uma dessas competências, são descritas habilidades a serem desenvolvidas ao longo da etapa, além de habilidades específicas de Língua Portuguesa – componente obrigatório durante os três anos do Ensino Médio, da mesma maneira que Matemática. (LDBN, Art. 35-A, § 3º). (BRASIL, 2018, p. 470).

O componente Língua Portuguesa – tal como Matemática – deve ser oferecido nos três anos do Ensino Médio. (Lei nº 13.415/2017). (BRASIL, 2018, p. 485).

Nessa perspectiva, a Filosofia encontra-se diluída na Área de Humanas perdendo a seu status como componente curricular. Acerca do esvaecimento da disciplina de Filosofia o documento afirma que:

Para que a organização curricular a ser adotada responda aos diferentes contextos e condições dos sistemas, das redes e das escolas de todo o País, é fundamental que a flexibilidade seja tomada como princípio obrigatório. Independentemente da opção feita, é preciso destacar a necessidade de “**romper com a centralidade das disciplinas nos currículos** e substituí-las por aspectos mais globalizadores e que abranjam a complexidade das relações existentes entre os ramos da ciência no mundo real”. (BRASIL, 2018, p.479, grifo meu).

Inegavelmente é necessário superar um currículo cuja disciplinas são trabalhadas de modo estritamente individual, compreendendo que o conhecimento se estabelece a partir a correlação entre os saberes. Contudo, a lógica que sustenta a BNCC parte para o extremo, relativizando a presença de determinadas disciplinas, como é o caso da filosofia, sob a justificativa de dismantelar o caráter disciplinar do atual currículo.

Defensores da reforma negam a exclusão da disciplina de filosofia, partindo de premissas documentais como: “a Base Nacional Comum Curricular referente ao Ensino Médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, Arte, sociologia e filosofia” (BRASIL, 2017), alegando que a disciplina de filosofia não foi retirada do currículo dado que inclui “obrigatoriamente os estudos e práticas” a ela vinculados. Argumentam ainda que, os conhecimentos da filosofia estão contemplados nas competências e habilidades da área de Ciências e humanas e Suas Tecnologias.

Ao analisar as competências específicas da área de Ciências Humanas e Suas tecnologias, observa-se a reiteração de conceitos e princípios próprios da Filosofia, tais como ética, política, procedimentos epistemológicos, entre outros que podemos observar abaixo:

1. Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos. Desse modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista. Tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.
2. Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-nações.
3. Analisar e avaliar criticamente as relações de diferentes grupos, povos e sociedades com a natureza (produção, distribuição e consumo) e seus impactos econômicos e socioambientais. Portanto, com vistas à proposição de

alternativas que respeitem e promovam a consciência, a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global.

4. Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades.

5. Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.

6. Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições. Além disso, fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (BRASIL, 2018, p. 559 – 565).

As competências específicas apresentam o forte objetivo de integração entre as disciplinas da área. Contudo, o simples fato de inserir conceitos filosóficos entre as competências, não representa o compromisso com pensamento filosófico, com suas especificidades e particularidades.

Como citado anteriormente, estabelecer maior relação entre as disciplinas e seus saberes é algo necessário ao currículo do Ensino Médio, porém diluir as disciplinas em competências não implica a interdisciplinaridade desejada, antes coloca os estudantes ante a uma aleatoriedade conceitual, tendo em vista que para estabelecer as relações necessárias entre duas ou mais disciplinas é necessário que se tenha o conhecimento das especificidades de cada uma delas. Corroboram Costa e Freire (2020, p. 65) nesta discussão, ponderando que “para que a interdisciplinaridade aconteça é necessário partir do conjunto estrutural de saberes que compõem cada disciplina. Como os alunos desenvolverão as habilidades de argumentar e debater conceitos filosóficos sem antes terem dedicado tempo ao estudo desses conceitos?” Portanto, a presença de conceitos da filosofia na BNCC não implica o ensino da estrutura própria ao pensamento filosófico.

Evidentemente, não há, em todo o texto da BNCC uma proibição de oferta da disciplina de filosofia. Contudo, a revogação da Lei nº 11.684/08 que previa a obrigatoriedade da filosofia nos três anos do Ensino Médio abre caminhos para sua exclusão, tendo em vista que nada garante sua permanência. Como visto anteriormente, a presença da disciplina de filosofia, historicamente, possuiu grande instabilidade, ora presente, ora transversal e alguns momentos mais críticos excluída por completo. Esse movimento pendular criou uma ideia popular de desimportância para a filosofia, em meio à naturalização da escola como espaço e tempo de uma formação utilitária.

Assim, a obrigatoriedade da disciplina de Filosofia firmada em lei, faz-se de suma importância, pois a ausência de um princípio legal que promova essa garantia pode ser

entendida como uma brecha que deixa a filosofia totalmente vulnerável à exclusão no currículo da Educação Básica. Para além desse fator, o sistema de ensino brasileiro tem em si arraigado a tradição disciplinar, o que leva a compreensão que a não obrigatoriedade de uma determinada disciplina a torna dispensável no currículo. Nesse sentido, “a não obrigatoriedade da filosofia permite aos sistemas de ensino – públicos e privados – organizar a oferta da disciplina conforme considerarem necessário, havendo aí precedente para oferta mínima ou não oferta, já que a lei obriga apenas o ensino de práticas e estudos” (FÁVERO; CENTENARO; SANTOS, 2020. p. 4-5).

Deve-se considerar, ainda, que a BNCC está estruturada a partir de áreas do conhecimento e Itinerários Formativos e não necessariamente por disciplinas, excetuando-se Português e Matemática. Depreende-se disso que as áreas não terão professores de formação específica em todas as disciplinas que a compõem. Nesse ínterim, Costa e Freire (2020, p. 66) pertinentemente questionam “a formação acadêmica dos professores do sistema de ensino brasileiro fornece subsídios suficientes para que os mesmos trabalhem os conteúdos conceituais presentes nas diferentes disciplinas e contribuam para o desenvolvimento das competências e habilidades presentes na BNCC?”

Como já considerado, cada disciplina possui sua própria estrutura, metodologia e lógica, logo, a menos que os professores que atuem nas áreas tenham formação em todas as disciplinas, o que além de não ser previsto é irreal, torna-se grande a probabilidade de insucesso em atingir as competências e habilidades postas na BNCC, considerando que, naturalmente, o professor haverá de favorecer os conteúdos pertencentes à sua disciplina de formação em detrimento das demais. Por esse viés, a BNCC propõe algo irrealizável, do ponto de vista técnico e prático.

Assim como ocorre em todas as disciplinas, a formação acadêmica do professor de filosofia tende a uma postura própria, que deve ser construída no decorrer do curso superior. Essa postura compreende mais do que apenas transmitir conceitos de determinadas teorias filosóficas presentes em livros e manuais, antes, o professor de filosofia deve apresentar uma atitude de “ruptura com concepções cristalizadas do senso comum, mostrando que a filosofia começa com a problematização daquilo que parece óbvio no mundo cotidiano. Mais do que ensinar um conteúdo, é preciso instaurar uma postura filosófica que comece por duvidar que a realidade seja um dado” (RODRIGO, 1987, p. 23).

Por esse prisma, cabe destacar que, ao abrir espaço para que professores não formados em filosofia e pessoas da comunidade lecionem em seu nome, como, por exemplo, no caso de notório saber, a BNCC permite que o ensino de filosofia caia em duas situações próprias do

senso comum, sejam elas: que o ensino de filosofia compreende apenas estudar teorias e que estudar filosofia é apenas discutir sobre temas aleatórios em sala de aula. Proceder de modo a apenas transmitir determinadas teorias e conceitos gerará no estudante o sentimento de desconexão com a realidade e, conseqüentemente o desinteresse acerca da filosofia. Por outro lado, apenas discutir temas aleatórios sem qualquer embasamento e senso crítico gerará no estudante a ideia de desimportância e a aderência ao senso comum como princípio racional (COSTA; FREIRE, 2020).

Considerando o exposto, não se pode exigir de um professor, cuja formação seja uma disciplina distinta, o mesmo posicionamento de um professor formado em filosofia. Assim, compreende-se que, embora não haja uma proibição explícita em relação à filosofia na BNCC, a sua não obrigatoriedade enquanto componente curricular conduz o ensino à deterioração e ao ostracismo.

Essa dissipação configura, na melhor das hipóteses, um silenciamento do saber filosófico como uma disciplina com suas próprias especificidades e peculiaridades, produzidas no bojo de uma tradição que goza de uma comunidade estável no país, que atua em cursos de graduação e licenciatura e na pós-graduação *stricto sensu*, se articula por meio de suas associações e na realização de congressos há décadas. Também, promove-se tentativas de redução de um conhecimento milenar e de suma importância para a formação do ser humano a alguns conceitos a serem trabalhados de maneira transversal, raso e superficial por profissionais que não são qualificados para tal. Acrescenta-se a isso a formação de indivíduos de frágil senso crítico e incapazes de compreender a distinção entre um pensamento mais estruturado e uma proposição advinda do senso comum. Em outros termos, a BNCC estabelece um currículo com grande propensão à massificação e geração de mão de obra imediata, a exemplo de outros momentos históricos sombrios da história educacional brasileira.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa teve como objetivo compreender e problematizar a política curricular do Ensino Médio para o ensino de Filosofia no contexto do avanço do neoliberalismo no campo educacional, que tem na exclusão da disciplina de Filosofia, da chamada formação geral obrigatória, uma de suas manifestações. Aspiramos como objetivos específicos: investigar as disputas ideológicas em torno da política curricular para o Ensino Médio; analisar os documentos curriculares que instituem as mudanças educacionais mais recentes para o Ensino Médio; apresentar e problematizar o projeto de formação de jovens instituído por e pelas políticas neoliberais. Para tanto, coube questionar: quais os desafios históricos enfrentados pela disciplina de Filosofia no Brasil? Quais são os marcos legais que definiram a Filosofia enquanto disciplina no Brasil? Como está constituindo o projeto de formação de jovens a partir da política curricular de Ensino Médio? Quais são as consequências da influência do neoliberalismo nas políticas públicas educacionais? Tais questionamentos nos conduziu à questão que orientou esta pesquisa: como se dão as disputas ideológicas em torno da política curricular para o Ensino Médio, que instituem as mudanças educacionais mais recentes para o Ensino Médio, e quais as suas implicações para a formação de jovens na atualidade?

Com base nesses questionamentos, buscamos no decorrer desta pesquisa, analisar as contrariedades históricas enfrentadas pela disciplina de Filosofia no Brasil, bem como os novos desafios estabelecidos à disciplina pela Reforma do Ensino Médio e o cabedal ideológico que a permeia. A partir de um levantamento bibliográfico, que perpassou a história educacional brasileira, foi possível observar que, não obstante a filosofia estar presente na educação desde o Período Colonial, sua permanência sempre foi questionada ou direcionada de acordo com os interesses do poder vigente.

Por esse prisma, diversas foram as condições impostas à Filosofia no decorrer da história brasileira. Em um primeiro momento, a educação ainda sob os moldes jesuíticos possuía ares medievais e, nesse contexto a Filosofia atendia aos interesses da teologia, sendo vista como *Philosophia ancilla Theologiae*, com a finalidade de sedimentar a doutrina cristã no Brasil Colônia, deixando seu papel naturalmente inquisidor, para servir a interesses dogmáticos. Com a ascensão da Primeira República, com forte influência positivista e a crença absoluta no empirismo, a Filosofia foi ainda mais rebaixada. Não sendo considerada uma ciência empírica, foi reduzida a uma atividade limitada a organizar o conhecimento, mas não o gerar. Esse

constante declínio alcançou seu auge nos anos de Ditadura Militar, em que foi totalmente retirada do currículo, perdurando esse exílio até o início do processo de redemocratização 1982, com seu retorno a partir do Parecer nº 7044/82.

Apesar do retorno ao currículo em 1982 por meio de Parecer e a ratificação com a promulgação da Lei 9493/96, a disciplina de Filosofia ainda não possuía status de disciplina obrigatória como se esperava, mantendo-se apenas como conteúdo transversal. Tal paradigma, se manteve até o ano de 2008, quando da aprovação da Lei 11.684, que definiu a Filosofia como disciplina obrigatória nos três anos do Ensino Médio.

Após anos de uma permanência pendular, que oscilava entre presença garantida, a presença transversal e a ausência total, a Lei 11.684/08 representou uma grande vitória para a educação. Contudo, com a revogação da lei supracitada em 2017, por meio da Lei nº 13.415/17, houve grande retrocesso no status da Filosofia, ao ser substituída a garantia legal, que lhe conferia o status de disciplina obrigatória, por estudos e práticas, lançando novamente a disciplina de Filosofia ao campo da incerteza.

Ao analisar as mudanças das bases legais, de modo mais específico as dos últimos anos, observa-se que a alteração da Lei 11.684/08 está intimamente ligada à Reforma do Ensino Médio, que resultou na BNCC, documento fortemente voltado para um projeto de formação utilitarista, com foco no desenvolvimento de jovens capacitados ao mercado de trabalho. Nesse sentido, existe a valorização de um currículo de cunho mais técnico, capaz de desenvolver as habilidades profissionais nos estudantes, com a finalidade de atender as necessidades existentes no mercado. Por esse prisma, os conhecimentos considerados utilitários foram elevados em detrimento daqueles tidos como sem utilidade imediata.

A pesquisa demonstrou que, essa visão tecnicista em relação a educação, voltada a atender as demandas fabris não é necessariamente uma novidade, antes é um movimento que existe há tempos no contexto brasileiro. Ao analisar a reforma efetivada em 1971 por meio da Lei nº 5.692, foi possível observar que a concepção tecnicista de educação já era um predicado fortemente arraigado no ideário governamental brasileiro. Em meio à turbulência da Ditadura Militar, foi consumada a reforma educacional, que, com discursos similares ao da atualidade, exaltava a formação profissional dos estudantes em detrimento de uma formação humana, embora os discursos que promoveram esse movimento de reforma apregoassem a inovação da educação e a formação integral do indivíduo.

A pedra angular dessa reforma foi uma tentativa de resposta ao chamado “milagre econômico”, que consistiu no aumento da demanda industrial por mão de obra qualificada, o

que levou a mudanças no sistema educacional, no intuito de transformar a educação em uma linha de produção de mão de obra para atender a demanda supracitada.

Essa noção de educação se intensificou após a redemocratização, com governos declaradamente neoliberais, como é o caso de Fernando Collor de Mello e, de forma mais impactante, Fernando Henrique Cardoso, que levou a cabo um projeto de redução das restrições acerca da abertura ao capital estrangeiro, demandando um amplo processo de privatização e redução do estado, com efeitos diretos nos serviços públicos essenciais como saúde e educação. O resultado desse modelo de política neoliberal é o aparelhamento da educação nacional por órgãos internacionais, que condicionam o envio de recursos à adequação de diferentes áreas, como a educação, ao modelo multilateral definido por órgãos como UNESCO, BIRD, BID, entre outros.

Com forte ênfase na modernização do Ensino Médio e crescimento econômico, foi levada a cabo a Reforma do Ensino Médio, fundamentada em discurso que buscava legitimar a necessidade de uma educação capaz de acompanhar as transformações do mercado de trabalho se alinhando à globalização. Nesse contexto, se fortaleceu a perspectiva de um currículo integrado que, conforme prerrogativas dos documentos internacionais, deve ser baseado nas habilidades e competências a serem desenvolvidas nos estudantes. Esse modelo de currículo estabelece uma proximidade do fazer pedagógico na escola ao sistema produtivo, sobretudo quando esse currículo tem como foco o saber-fazer e não a formação humana.

Tais mudanças não se estabeleceram repentinamente, antes foram diversas ações pontuais que foram implantadas aos poucos nos diversos setores da sociedade. Essas ações perpassaram as mudanças na legislação, a redução nos investimentos até à consolidação de determinados discursos no ideário popular. A precarização da educação pública gerou a desvalorização do serviço público, quase sempre associado a um serviço ineficiente, retrógrado, com alto custo e pouco resultado. Nessa mesma esteira, observa-se o enaltecimento do serviço privado como algo elevado e eficiente. Tais situações aplainaram os caminhos da reforma, cujo foco não se provou ser a melhora efetiva da qualidade da educação, mas o aparelhamento do sistema educacional público à uma ideologia mercadológica.

Ante todo esse processo de mudanças e alterações no sistema educacional, disciplinas voltadas para a formação humana e desenvolvimento do senso crítico, como a Filosofia e a Sociologia, entre outras, foram seriamente prejudicadas, tendo em vista que tais disciplinas não estão em conformidade com as pretensões da ideologia neoliberal. Portanto, uma vez não compartilhando de uma utilidade prática para o sistema econômico que permeia a nova política

educacional, foram sumariamente relativizadas. Como já observado, não existe em toda a BNCC uma proibição explícita acerca da disciplina de Filosofia. Contudo, como já demonstramos no decorrer da pesquisa, a revogação da Lei nº 11.684/08, que previa a obrigatoriedade da filosofia nos três anos do Ensino Médio, abre caminhos para sua exclusão, tendo em vista que nenhum dispositivo legal garante sua permanência enquanto disciplina. Associado a isso existe a errônea concepção popular de que a filosofia não é útil, uma ideia alimentada por discursos utilitaristas e mercadológicos. A grande instabilidade histórica da disciplina de Filosofia corrobora essa tendência na educação brasileira.

Nessa perspectiva, a pesquisa nos conduziu a compreensão de que o ataque à importância e papel da Filosofia e de outras disciplinas no currículo Educação Básica é apenas um dos sintomas que se manifestam quando há a reiteração da ideologia neoliberal como alicerce de políticas educacionais. Portanto, essa discussão, que se iniciou a partir das brechas legais que ensejam o apagamento da Filosofia enquanto disciplina no currículo da Educação Básica, desvelou algo maior, que está para além apenas da disciplina de Filosofia e de outras disciplinas igualmente afetadas, pois trata-se da implantação de um sistema educacional que inverte valores ao colocar uma ideologia mercadológica acima da formação humana.

Assim, a pesquisa tornou possível compreender os intrincados movimentos políticos e sociais necessários para levar a cabo uma reforma educacional em âmbito nacional. Possibilitou o entendimento de que uma reforma dessa magnitude tem profundos efeitos, seja a curto, médio e longo prazo na sociedade. Nesse ínterim, dado seu impacto, compreende-se que uma reforma educacional, deve levar em consideração diversos aspectos, com a finalidade de promover uma educação pautada na equidade e na justiça social.

Por esse prisma, esta pesquisa corroborou para compreensão de que a educação deve sempre ser pensada em virtude do ser humano, entendendo que o sistema está sempre à serviço do homem e não o inverso. Assim, o ensino deve sempre priorizar a formação de um ser humano capaz de se compreender como sujeito detentor de direitos e deveres, possuidor de autonomia e responsabilidade, mas sobretudo, capaz de se incorporar à sociedade, não apenas como membro produtivo, mas como indivíduo capaz de mudanças em si e no meio social.

Nessa perspectiva, ao analisar a BNCC, os documentos e leis que a fundamentaram, nota-se a indiferença com a qual a nova Base Nacional Comum Curricular trata a formação humana. Não obstante o discurso que a promoveu, sempre municiado de críticas a um sistema pautado apenas na memorização mecânica de conteúdos, a BNCC nada de novo apresentou em relação a outros sistemas que já foram tentados anteriormente. Ideologicamente permeado pela

lógica de mercado, a reforma apenas reforçou o projeto de uma educação voltada a atender o setor produtivo, submetido à princípios econômicos globalizantes, com a finalidade de alinhar o sistema político-econômico nacional aos pressupostos internacionais. Esse alinhamento à pressupostos mercadológicos internacionais nos permitem questionar se as condições políticas, sociais, culturais e econômicas da realidade brasileira são compatíveis com esse modelo de educação proposto multilateralmente por órgãos internacionais e, ainda, qual é a concepção de educação adotada nos chamados países desenvolvidos, cujos índices são considerados os melhores do mundo. Mas esse é um tema para uma outra pesquisa.

6. REFERÊNCIAS

AGUIAR, O. A. *Philosophia ancilla theologiae?* **Revista de Ciências Sociais**, vol. 29, n. ½, p. 133-144, 1998. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/revcienso/issue/view/825>. Acesso em 26 de maio de 2021.

AIRES, Joanez A. Integração curricular e interdisciplinaridade: sinônimos? **Educação Realidade**, vol. 36, n. 1, p. 215- 230, 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/9930/11573>. Acesso em: 10 de setembro de 2022.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado – Notas Para Uma Investigação**. Que luz de Baixo: Editorial Presença, 1983

ALVES, D. J. **O espaço da filosofia no currículo do ensino médio a partir da nova LDBN (LEI nº 9.394/96):** Análise e Reflexões. 2000, 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

BALL, Stephen J. Uma análise de sua contribuição para a pesquisa em política educacional. [entrevista concedida a] Marina Avelar. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*. v. 24, n. 24, p. 1-18, 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/296631339_Entrevista_com_Stephen_J_Ball_Uma_Analise_de_sua_Contribuicao_para_a_Pesquisa_em_Politica_Educacional. Acesso em; 15 de novembro de 2022.

BALL, Stephen J. and BOWE, Richard. Subject depArtments and the ‘implementation’ of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**. v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/248986176_Subject_DepArtments_and_the_Implementation_of_National_Curriculum_Policy_An_Overview_of_the_Issues. Acesso em: 26 de maio de 2021.

BITTENCOURT, C. M. F. **Disciplinas escolares: história e pesquisa**. In OLIVEIRA, M. A. T. de; RANZI, S. M. F. (Org.). *História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate*. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. *Reforming education and changing schools: case studies in policy sociology*. London: Routledge, 1992.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O Que é Educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

_____. **Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 de junho de 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf. Acesso em: 10 de setembro de 2022.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio.** Ministério da Educação. Brasília, DF, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 24 de setembro de 2022.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental.** Ministério da Educação. Brasília, DF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em 24 de setembro de 2022.

_____. **Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio: Projeto Escola Jovem.** Ministério da Educação. Brasília, DF, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/Escola%20Jovem.pdf>. Acesso em: 15 de setembro de 2022.

_____. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado.** Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. Brasília, DF, 1995. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/catalogo/fhc/plano-diretor-da-reforma-do-aparelho-do-estado-1995.pdf>. Acesso em: 10 de setembro de 2022.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum**, Disponível em [http:// basenacionalcomum.mec.gov.br](http://basenacionalcomum.mec.gov.br), 2015. Acesso em 19 de outubro de 2019.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum**, Disponível em [http:// basenacionalcomum.mec.gov.br](http://basenacionalcomum.mec.gov.br), 2016. Acesso em 19 de outubro de 2019.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum**, Disponível em [http:// basenacionalcomum.mec.gov.br](http://basenacionalcomum.mec.gov.br), 2018. Acesso em 19 de outubro de 2019.

_____. **Lei Ordinária 11.684 de 02 de junho de 2008.** Altera o Art. 36 da Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 03 de junho de 2008. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11684-2-junho-2008-575857-publicacaooriginal-99168-pl.html>. Acesso em: 19 de outubro de 2019

_____. **Lei nº 13.415/2017, de 13 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm>. Acesso em: 19 de outubro 2019.

_____. **Medida Provisória nº 746 de 22 de setembro de 2016.** Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Disponível em: https://educacao.mppr.mp.br/arquivos/File/informativos/2016/mp_746_2016_ensino_medio_i_ntegral.pdf. Acesso em: 28 de maio de 2021.

_____. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, p. 6377, 12 ago. 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 15 de setembro de 2022.

_____. **Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 28 de maio de 2021.

_____. **Emenda Constitucional nº 24 de 1983.** Estabelece a obrigatoriedade de aplicação anual, pela União, de nunca menos de treze por cento, e pelos Estados, Distrito Federal e Municípios, de, no mínimo, vinte e cinco por cento da renda resultante dos impostos, na manutenção e desenvolvimento do ensino. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/emecon/1980-1987/emendaconstitucional-24-1-dezembro-1983-364949-norma-pl.html>. Acesso em: 01 de julho de 2022.

BROWN, Wendy. **Nas ruínas do neoliberalismo: a ascensão da política antidemocrática no ocidente.** São Paulo: Editora Politeia, 2019.

BOEHS, A.E. Análise dos conceitos de negociação/acomodação da teoria de M. Leininger. **Revista Latino-am enfermagem.** São Paulo, n. 10, p. 90-96, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rlae/a/63j894S7tgnB7rKx34tvJYp/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 10 de outubro de 2022.

CARDOSO, Fernando Henrique. **Mãos à Obra, Brasil:** proposta de governo. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008.

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

CHERVEL, A. **História das disciplinas escolares:** reflexões sobre um campo de pesquisa. Teoria e Educação. Porto Alegre, nº 2, p. 177-229, 1990.

COSTA, I.M; FREIRE, A.J.G. A BNCC e a competência argumentativa em filosofia no Ensino Médio. **Revista Dialectus,** Rio Grande do Norte, n. 20, p. 56-70, 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/dialectus/article/view/62607>. Acesso em: 15 de setembro de 2022.

CUNHA, A. G. **Dicionário etimológico da língua portuguesa.** ed. 4º. Rio de Janeiro: Lexikon Editora, 2010.

DERRIDA, Jacques. **A Escritura e a Diferença.** Trad. Maria B. M. N. S. ed. 2. São Paulo: Editora Perspectiva, 1995.

DEWEY, John. **Experiência e Educação.** Tradução de Anísio Teixeira. 11. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

DIÓGENES, E. M. N. O neoliberalismo e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC): aproximações contextuais. **Revista Plurais,** Anápolis, vol 10, n. 2, p. 350 – 366, jul./dez. 2020. Disponível em:

<https://www.revista.ueg.br/index.php/revistapluraisvirtual/Article/view/12126/8547>. Acesso em 01 de julho de 2022.

FÁVERO, A. A; CEPPAS, F; GONTIJO, P. E; GALLO, S; KOHAN, W.O. O ensino da filosofia no Brasil: um mapa das condições atuais. **Cadernos Cedes**, Campinas, vol. 24, n. 64, p. 257-284, set./dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/cjCfPXS6th5jS3Gcgqb3m3j/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 23 de maio de 2021.

FÁVERO, Altair Alberto; CENTENARO, Junior Bufon; SANTOS, Antonio Pereira dos. Reformas curriculares e o ataque ao pensamento reflexivo: o sutil desaparecimento da filosofia no currículo da Educação Básica no Brasil. **REFile - Revista Digital de Ensino de Filosofia**, v. 6, p. 1 – 10, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/refilo/article/view/42599>. Acesso em 22 agosto. 2022.

FILGUEIRAS, Luiz, O neoliberalismo no Brasil: Estrutura, dinâmica e ajuste do modelo econômico. In. **Neoliberalismo y sectores dominantes. Tendencias globales y experiencias nacionales**. Basualdo, Eduardo M.; Arceo, Enrique. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires. Agosto 2006. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/grupos/basua/C05Filgueiras.pdf>. Acesso em 28 de junho de 2022.

FILHO, J. C. P. A república e a educação no Brasil: Primeira República (1889-1930). **Pedagogia Cidadã – Cadernos de Formação – História da Educação**, 3. ed. São Paulo: PROGRAD/ UNESP/ Santa Clara Editora. p. 49-60, 2005. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/106/3/01d06t04.pdf>. Acesso em: 22 de dezembro de 2021.

FRAGO, A. V. A história das disciplinas escolares. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 8, n. 3, p. 174-208, 2008. Disponível em <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/Article/view/40818/21292>. Acesso em: 22 de dezembro de 2021.

FREITAS, Luiz Carlos. “Projeto Histórico, Ciência Pedagógica e “Didática”. **Educação e Sociedade**. nº 27. 1987, pp. 122-140.

GALLO, Silvio. Governamentalidade Democrática e Ensino de Filosofia no Brasil Contemporâneo. **Cadernos de Pesquisa**, vol. 24, n. 145, p. 48-65, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000100005>. Acesso em 25 de maio de 2021

GOODSON, I.F. **Currículo: Teoria e História**. 1ª Edição. Petrópolis: Vozes, 1995.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista Administração de Empresas**, São Paulo, vol.35, n. 3, p. 20-39, 1995. Disponível em: Pesquisa Qualitativa Tipos Fundamentais. Acesso em: 22 de maio de 2021.

GUEDES, M. Q. Parâmetros Curriculares Nacionais ou o Currículo Oficial? **Revista Inter-Ação**. v. 27, n. 2. p. 85-100, 2002. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/Article/view/1528>. Acesso em: 22 de junho de 2022.

HARVEY, David. **O neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

LACLAU, E. **A Política e os limites da modernidade**. In: HOLLANDA, H. B.(org.). *Pós-Modernismo e política* Rio de Janeiro: Rocco, 1991. p. 127-50.

Laclau, E. **Emancipação e diferença**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

LEME, A.A. Neoliberalismo, globalização e reformas do Estado: reflexões acerca da temática. **Barbarói**, Santa Cruz do Sul, MG, n. 32, p. 114- 138 jan./jul. 2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/barbaroi/n32/n32a08.pdf> . Acesso em: 20 de abril de 2022.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **O Pensamento Selvagem**. Trad. Tânia Pellegrini. ed. 8. Campinas: Papyrus Editora, 2008.

LIBÂNEO, J. C; OLIVEIRA, J. F; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 10.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, M; MACIEL, S. L. A reforma do Ensino Médio do Governo Temer: corrosão do direito à educação no contexto de crise do capital no Brasil. **Revista Brasileira d Educação**, Vitória, v. 23, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/ypLL3PnTmLQkFfr97q4s3Rf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 de julho de 2022.

LOPES, A. C. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 26, p. 109-118, maio/jun./jul./ago., 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/bjF9YRPZJWWyGJFF9xsZprC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 de junho de 2022.

LOPES, A.C. **Políticas de integração curricular**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

LOPES, A. C; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, A. C. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas**. Brasília, DF, vol. 21, n. 45, p. 445-466, mai/ago. 2015. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/Article/view/4581/4179>. Acesso em: 10 de janeiro de 2021.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, EPU, 1986.

MAINARDES, Jeferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006 Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>. Acesso em 19 de outubro de 2019

MATO GROSSO. **Documento de Referência Curricular para Mato Grosso**. Etapa Ensino Médio. Secretaria de Estado de Educação, 2018.

MAZAI, N; RIBAS, M. A. C. Trajetória do ensino de filosofia no Brasil. **Disciplinarum Scientia**, Santa Maria, vol. 2, n. 1, p. 1-13, 2001. Disponível em: [https://periodicos.ufn.edu.br/index.php/disciplinarumCH/Article/viewFile/1582/1487#:~:text=O%20ensino%20de%20Filosofia%20aportou,no%20s%C3%A9culo%20XVI%20\(1553\).&text=Os%20jesu%C3%ADtas%20eram%20os%20respons%C3%A1veis,e%20fortalecer%20a%20f%C3%A9%20crist%C3%A3](https://periodicos.ufn.edu.br/index.php/disciplinarumCH/Article/viewFile/1582/1487#:~:text=O%20ensino%20de%20Filosofia%20aportou,no%20s%C3%A9culo%20XVI%20(1553).&text=Os%20jesu%C3%ADtas%20eram%20os%20respons%C3%A1veis,e%20fortalecer%20a%20f%C3%A9%20crist%C3%A3). Acesso em: 26 de maio de 2021.

MARTINS, A. M. S. Considerações históricas sobre o ensino de filosofia no Brasil do período colonial até o século XX. **Revista Histedbr On-Line**, Campinas, n. 49, p. 309-321, mar. 2013. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/Article/view/8640334>. Acesso em: 20 de maio de 2021.

MENEGHETTI, A. **Os jovens e a ética ôntica. Recanto Maestro: Ontopsicológica**. Florianópolis, Editora Universitária, 2013.

TEMER, Michel M. E. **Uma ponte para o futuro: programa de governo**. Brasília: Fundação Ulysses Guimarães, 2015.

OLIVEIRA, F.B. Entre liberais e tecnicistas: a didática nas reformas do ensino. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, vol. 36, p. 01-15. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/YLn3NdWDb8yGYPwnzHPKHfG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 de setembro de 2022.

OLIVEIRA, A. F. **Políticas Públicas Educacionais: Conceito e Contextualização numa Perspectiva Didática**. In. *Fronteiras da Educação: Desigualdades, Tecnologias e Políticas*. Org. Adão F. de Oliveira. Goiás: Editora da PUC/GO, 2010, p. 93-99

OLIVEIRA, C. G. A matriz positivista na educação brasileira: uma análise das portas de entrada no período Republicano. **Revista Eletrônica da Faculdade Semar/Unicastelo**. Sertãozinho, vol. 01, n. 01, p. 1-17, out/jan. 2010. Disponível em: http://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20170627110812.pdf. Acesso em: 12 de janeiro de 2022.

PAIVA, W. A. O Legado dos Jesuítas na Educação Brasileira. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, vol. 31, n 040, p. 201-222, out/dez. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/4WccmHjrYWG4fKfDj8L87Gv/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 15 de fevereiro de 2022.

PEREIRA, C. S. A contribuição de Michael Young para o currículo. In: Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, 12., 2015, Curitiba. ISSN 2176-1396. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/26827_13912.pdf. Acesso em: 25 janeiro de 2022.

PETERS, Michael. **Pós-Estruturalismo e Filosofia da Diferença: uma introdução**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

PINTO, U. de A, **Pedagogia Escolar Coordenação Pedagógica e Gestão Educacional**. São Paulo: Cortez, 2011

PINTO, N. B. História das Disciplinas Escolares: Reflexão Sobre Aspectos Teórico-metodológicos de uma Prática Historiográfica. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 125-142, jan/abr. 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/160823/dialogo-12619.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 21 de fevereiro de 2022.

PINTO, J. M. R. Financiamento da educação no Brasil: um balanço do Governo FHC (1995-2002). **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 23, n. 80, p. 108-135, set. 2002. Disponível em: <http://old.scielo.br/pdf/es/v23n80/12927.pdf>. Acesso em: 22 de abril de 2022.

PRZYLEPA, Mariclei. Políticas curriculares no Brasil nos governos FHC e Lula: Continuidade? **Laplage em Revista**, vol. 1, n. 2, p. 119-131, 2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5527/552756338011/html/>. Acesso em: 28 de junho de 2022

RODRIGUES, M. M. A. **Políticas Públicas**. São Paulo: Publifolha, 2010.

RODRIGO, Lidia Maria. Da ausência à presença da Filosofia: o desafio da iniciação à reflexão filosófica. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 1, n. 2, p. 19-23, 1987. Disponível em <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/1986>. Acesso em 22 ago. 2022.

SAVIAN FILHO, J.; CARVALHO, M.; FIGUEREDO, V.B. A BNCC e o Futuro da Filosofia no Ensino Médio – Hipóteses. São Paulo: **ANPOF**. Disponível em <http://anpof.org/portal/index.php/pt-BR/Artigos-em-destaque/1584-a-bncc-e-o-futuro-da-filosofia-no-ensino-medio-hipoteses>. Acesso em 03 de outubro de 2019

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão de literatura. **Revista Sociologias**, Porto Alegre, ano 08, n. 16, p. 20-45, jul/dez, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/6YsWyBWZSdFgfSqDVQhc4jm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 de fevereiro de 2022.

SOUZA, D. B. de; FARIA, L. C. M. de. Reforma do Estado, Descentralização e Municipalização do Ensino no Brasil: A Gestão Política dos Sistemas Públicos de Ensino PósLDBN 9394/96. **Revista Ensaio: Avaliação, Política Pública em Educação**. Rio de Janeiro, v. 12, nº 45, p. 925-944, out./dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/6DcY5hJVYHYGQ4pHG6Cz3qQ/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 24 de abril de 2022.

SOUZA, E.M.; SOUZA, S.P.; SILVA, A.R.L. O pós-estruturalismo e os ECG: da busca pela emancipação à constituição do sujeito. In: **Encontro da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Administração**. 35., 2013, Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rac/v17n2/05.pdf>. Acesso em 06 de janeiro de 2021.

SMITH, A. **A riqueza das nações – investigação sobre sua natureza e suas causas**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

TOLEDO, C. N. Brasil: do ensaio ao golpe (1954-1964). **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 24, n. 47, p. 13-28. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbh/a/YLMc8hZWZfpV4sPzsZFCkq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 de fevereiro de 2022.

THOMPSON, John B. O conceito de cultura. In: _____. **Ideologia e cultura moderna**: teoria social crítica na era dos meios de comunicação. São Paulo: Vozes, 1995, p. 165-214. (Publicado originalmente em 1990).

UNESCO. **Educação: um Tesouro a Descobrir**. Trad. de José Carlos Eufrázio. São Paulo, Cortez/UNESCO/MEC, 1998.

VALVERDE A. J. R; ESTEVES, A. A. O movimento pendular da disciplina filosofia no ensino médio. **Revista Eletrônica de Filosofia**, São Paulo, vol. 12, n. 2, p. 268-281, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/cognitio/Article/view/26497>. Acesso em: 22 de maio de 2021

YOUNG, Michael. Para Que Servem as Escolas? **Educação e Sociedade**. Campinas, vol.28, n. 101, p. 1287-1302, set/dez. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/GshnGtmcY9NPBfsPR5HbfjG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 de fevereiro de 2022.