



Revista Eletrônica de Filosofia  
*Philosophy Eletronic Journal*  
ISSN 1809-8428

São Paulo: Centro de Estudos de Pragmatismo  
Programa de Estudos Pós-Graduados em Filosofia  
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo  
Disponível em <http://www.pucsp.br/pragmatismo>

Vol. 16, nº. 2, julho-dezembro, 2019, p.176-192  
DOI: 10.23925/1809-8428.2019v16i2p176-192

## LEI 13.415/17 – O ALIJAMENTO DA DISCIPLINA FILOSOFIA DO ENSINO MÉDIO, O MAIS RECENTE MOVIMENTO PENDULAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA<sup>1</sup>

### Anderson Alves Esteves

Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP)  
[andersonesteves@ifsp.edu.br](mailto:andersonesteves@ifsp.edu.br)

### Antonio Valverde

Professor Titular do Departamento de Filosofia da PUC-SP  
[valverde@pucsp.br](mailto:valverde@pucsp.br)

“O caxixe mais perfeito dos últimos tempos”  
(Jorge AMADO, *São Jorge dos Ilhéus*)

**Resumo:** O artigo intenciona contextualizar e analisar o movimento pendular da disciplina Filosofia, no âmbito da educação básica brasileira, a partir do mais recente acontecimento: a perda da condição de obrigatoriedade do componente na composição da grade curricular, de acordo com a Lei 13.415/17. A hipótese, que o artigo procura explicitar, move-se em torno da ideia de que as bases sociais, ao buscarem erigir autonomia ou heteronomia do país, são fatores indispensáveis para a explicação da retirada da disciplina. Para tal, relaciona-se a base social de classes e de frações de classes, – tanto em colaboração quanto em conflito político –, a denotarem, ora subserviência a interesses exógenos, ora a algum tipo de projeção do processo de desenvolvimento autônomo do país, – dentro do viável e do possível. A tensão em pauta esteve subjacente aos governos Sr. Lula da Silva, Sra. Dilma Rousseff e Sr. Michel Temer, nos quais observaram-se a elevação da disciplina Filosofia ao status de obrigatoriedade (2008) e ao novo alijamento a partir da lei supracitada (2017), conhecida como “reforma do Ensino Médio”.

**Palavras-Chave:** Filosofia. Disciplina de Filosofia. Ensino Médio; Lei 13.415/17.

<sup>1</sup> Os autores agradecem a dois grupos de pesquisa, o Grupo de Estudos de Filosofia Política Contemporânea (GEFPC) PUC-SP/CNPq e o Laboratório de Estudos Marxistas (Lemarx – USP); as leituras e discussões realizadas em ambos, ao longo de 2018, motivaram e contribuíram decisivamente para a elaboração do presente trabalho.

## LAW13.415/17 - THE THROWING OF PHILOSOPHY FROM HIGH SCHOOL'S CURRICULUM AS THE MOST RECENT PENDULOUS MOVE WITHIN BRAZILIAN BASIC EDUCATION

**Abstract:** *This article aims at putting into context the throwing of the discipline of philosophy from Brazilian High school's curriculum. The analysis aims at characterizing it as a pendulous move within the Country's basic educational curriculum following recently legal procedure put into place in Brazil. Moreover, the article aims at discussing consequences following Law 13.415/17 enforcement of regulations which effectively has made philosophy non-obligatory discipline within High schools' curricula. This article's hypothesis for further investigation is the existence of two motivations to support the throwing of Philosophy from curricula. First to face current social basis' willing to build up Brazil's autonomy and, thenceforth, its heteronomy. In order to support such argumentation, the article discusses the existent relation between social class basis and its fractions – either in collaborative or political conflict manners – which, together, could indicate exogenous interests or subservience – whenever viable or plausible – to forces intending to curb Nation's prospects of autonomous development. In opposition to this most recent Law (2017) known as “High School Reform”, the article brings about former Mr Lula da Silva, Mrs Dilma Roussef and Mr Temer's presidential moves to advocate for philosophy as obligatory discipline in national curriculum (2008).*

**Keywords:** *Philosophy. Discipline of Philosophy. High school. Law 13.415/17.*

\* \* \*

### Introdução

Argumentamos alhures que a disciplina de Filosofia foi introduzida ou alijada do currículo escolar do Ensino Médio brasileiro em virtude das “correlações de força social e da política do país”<sup>2</sup>; historicamente, ela foi constituída de um “movimento pendular”<sup>3</sup> correlato a momentos de autoritarismo e de democracia representativa, a despeito de ter gozado de períodos de obrigatoriedade em governos autoritários (sob Getúlio Vargas) e de ter sido vetada em casos de democracia representativa (sob Fernando Henrique Cardoso, em 2001). Da Colônia à boa parte da República, o componente curricular foi suscetível de “indefinição”<sup>4</sup> (ora obrigatória ou optativa, ora com cinco aulas semanais ou excluída da grade curricular) e de instrumentalização por jesuítas, positivistas e/ou adeptos dos ideais republicanos e iluministas que, embora com motivações distintas, identificaram-se no uso da disciplina como “programa de conservação da estrutura de poder”<sup>5</sup>, mesmo que ela caracterize-se, outrossim, por certa “ambiguidade”<sup>6</sup> ao deixar a porta aberta à crítica e ir além da própria sala de aula.

Sob a ditadura iniciada em 1964, a Lei 5.692/71 afastou a disciplina de Filosofia, entendida pelo governo autoritário como subversiva, e introduziu outras

---

<sup>2</sup> VALVERDE, A. J. R.; ESTEVES, A. A. “O movimento pendular da disciplina Filosofia no ensino médio” In: *Cognitio-Estudos*. São Paulo: PUC-SP, vol. 12, n° 2, julho-dezembro de 2015, pp. 268-281.

<sup>3</sup> Idem, p. 269.

<sup>4</sup> Idem, p. 269.

<sup>5</sup> Idem, p. 270.

<sup>6</sup> VALVERDE, A. J. R.; ESTEVES, A. A. “Educação e emancipação em Adorno e Marcuse” In: *Cognitio-Estudos*. São Paulo: PUC-SP, vol. 13, n° 2, julho-dezembro, 2016, p. 257 et seq.

duas “ideológicas”<sup>7</sup>, a Educação Moral e Cívica (EMC) e a Organização Social e Política do Brasil (OSP), que fomentaram o espírito religioso, o patriotismo, o papel de instituições como a família e o Estado como mantenedoras da ordem e da coesão social, a obediência às leis e ao trabalho. A Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento procurava eliminar qualquer forma de oposição e edificar ações que promovessem o desenvolvimento capitalista; o âmbito educacional, como parte da Doutrina, foi orientado ao treinamento técnico para o qual a Filosofia não era considerada útil nem contribuinte à guerra anticomunista empreendida pelo governo em vigência – ao contrário, foi pensada como algo que a atrapalhava em virtude de sua forma e de seus conteúdos críticos. Já sob a democracia representativa, com a nova Constituição de 1988 e a subsequente Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da educação, em 1996, a Filosofia e a Sociologia foram tratadas como saberes indispensáveis para o exercício da cidadania, mas não estatuídas como disciplinas obrigatórias; seus conteúdos, assim, dispersaram-se entre outras disciplinas já contempladas no currículo, tal como indicava a deliberação da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo para este Estado – o “ambiente defensivo dos movimentos sociais” e a “ofensiva de políticas (neo)liberais”<sup>8</sup> do final do século XX guiaram a educação para o ensino de “competências” correlatas ao mundo do trabalho, à acumulação flexível e à Globalização. Em tal enquadramento, cabia ao saber filosófico o papel de contribuir com a compreensão da aprendizagem das ciências, das letras, das artes e para o desenvolvimento de competências argumentativas, ademais, em conjunto com o saber sociológico, tinha de colaborar com a aprendizagem do “exercício da cidadania”, tal como indicava a LDB, seção IV, art. 36, § 1º; com efeito, a questão tornou-se um monstro de duas cabeças: a disciplina não era obrigatória em um sistema de ensino organizado justamente como disciplina, mas os conteúdos filosóficos deveriam ser ofertados sem que houvesse um professor responsável e com formação para tal. Foi somente com a Lei 11.683/2008 que a questão se resolveu: Filosofia e Sociologia tornaram-se disciplinas obrigatórias. A conjuntura de governos “pós-neoliberais”<sup>9</sup>, segundo a expressão de alguns, ou “neodesenvolvimentistas”<sup>10</sup>, de acordo com outros, e a vitória dos movimentos sociais, grupos e associações que, por décadas, lutaram pela obrigatoriedade dos dois componentes curriculares, empurraram o pêndulo do campo que circunscrevia Filosofia e Sociologia como “facultativas” para o estatuto de obrigatórias – indica-se um compasso entre a obrigatoriedade destes componentes curriculares e (algum, mesmo que muitíssimo incipiente) projeto de autonomia do país, e não apenas entre ele e períodos de democracia representativa. Contudo, é preciso chamar a atenção, a fim de se evitar um mecanicismo redutor, que as duas disciplinas parecem ter sido convocadas pelo Estado para contribuírem com a coesão social não mais conquistada apenas mediante os costumes e a tradição; para tal missão, tornavam-se necessários outros saberes e técnicas, tais como as Ciências Sociais (aqui tivemos a liberdade de acrescentar a Filosofia) –

<sup>7</sup> VALVERDE, A. J. R.; ESTEVES, A. A. “O movimento pendular da disciplina Filosofia no ensino médio” In: *Cognitio-Estudos*. São Paulo: PUC-SP, vol. 12, n° 2, julho-dezembro de 2015, p. 272.

<sup>8</sup> Idem, p. 274.

<sup>9</sup> Como um dos expoentes dessa corrente, consultar SADER, E. (org). *10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma*. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: FLACSO Brasil, 2013.

<sup>10</sup> Como um dos expoentes dessa outra corrente, consultar BOITO JR., A. *Reforma e crise política no Brasil: os conflitos de classe nos governos do PT*. Campinas: Editora da UNICAMP; São Paulo: Editora da UNESP, 2018.

argumentou Florestan Fernandes apoiando-se em Mannheim<sup>11</sup>. Pensando-se à luz das duas perspectivas, os componentes curriculares estatuidos como obrigatórios expressariam um desenvolvimento autônomo *dentro do possível* e não completo.

Dessa forma, enunciamos que a disciplina de Filosofia no Ensino Médio poderia, de maneira geral, contribuir para “desterrar”<sup>12</sup>, melhor dizendo, diminuir em alguma medida, a heteronomia entre os cidadãos do país e, particularmente para os jovens, ajudar a questionar as pretensas “*verdades silentes*”<sup>13</sup> apresentadas dogmaticamente pelas agências de socialização contemporâneas; nos dois âmbitos, entre outras coisas, a disciplina auxiliaria a evitar a repetição de 1964. Contudo, pouquíssimo tempo após a conquista da obrigatoriedade da disciplina no currículo (2008) e antes mesmo de muitos dos jovens egressos da última etapa da educação básica terem se tornado adultos, houve o golpe parlamentar de 2016. De chofre, foi realizada uma “reforma” do Ensino Médio e uma mudança na LDB e, mais uma vez, o pêndulo movimentou-se no sentido da exclusão da Filosofia e da Sociologia como disciplinas obrigatórias na educação básica – estas têm se mostrado reféns das mudanças “de cada plano de governo que se instaura no país”<sup>14</sup> e consideradas “úteis” ou não ao “tipo de desenvolvimento capitalista”<sup>15</sup> vigente e suas relações com o campo educacional. O vaivém da disciplina na educação básica brasileira teve tantos momentos que até mesmo a ironia corrosiva de Marx em alusão à repetição na história – da tragédia à farsa – precisaria de atualização; aqui, deixamos apenas o registro da advertência que o próprio MEC anunciou, em 2006, e que prenunciara 2016: “A mesma lógica que introduz o conhecimento filosófico por ser útil não é distinta da que a suprimiria por ser inconveniente”<sup>16</sup>.

Neste artigo, convidamos a comunidade filosófica brasileira à reflexão acerca das razões da nova desobrigação da disciplina de Filosofia na educação básica, articulando a questão com a análise conjuntural de derrota dos governos que a implementaram e da manutenção da condição semicolonial<sup>17</sup> do país. Tal articulação pretende preencher uma lacuna, percebida por Ileizi L. F. Silva, existente na bibliografia que trata da história da disciplina de Sociologia na educação básica, a saber, o privilégio da pesquisa sobre a “história da legislação” em detrimento da abordagem sobre os “agentes que produziram a legislação e o movimento dos

---

<sup>11</sup> Cf. FERNANDES, F. *O ensino de Sociologia na escola secundária brasileira. 1º Dossiê de Ciências Sociais*. São Paulo: Ceupes-USP / CACS-PUC-SP, mimeo, pp. 46-58.

<sup>12</sup> VALVERDE, A. J. R.; ESTEVES, A. A. “Educação e emancipação em Adorno e Marcuse” In: *Cognitio-Estudos*. São Paulo: PUC-SP, vol. 13, nº 2, julho-dezembro, 2016, p. 275.

<sup>13</sup> VALVERDE, A. J. R.; ESTEVES, A. A. “Aula de Filosofia, na vaga crítica do Esclarecimento” In: *Cognitio-Estudos*. São Paulo: PUC-SP, vol. 15, nº 1, janeiro-junho, 2018, p. 61 (grifo dos Autores).

<sup>14</sup> COSTA, A. G. V. A. *Flexibilização do ensino médio no Brasil: impactos e impasses na formação filosófica dos licenciados*. Dissertação de mestrado em Educação, Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2018, p. 70.

<sup>15</sup> CAMINATI, C. J. “(Dez)razões da retirada da Filosofia do Ensino Médio no Brasil” In: *Linhas*. Florianópolis: UDESC, vol. 5, nº 2, 2004, p. 08.

<sup>16</sup> BRASIL. *Orientações curriculares para o Ensino Médio: ciências humanas e suas tecnologias*. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_03\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf)>. Acesso em 10-12-2018.

<sup>17</sup> PRADO JR., C. *História econômica do Brasil*. 41ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 224.

vários sujeitos em torno dessas legislações”<sup>18</sup>. Notamos que, mesmo não sendo idêntica, a maior parte dos trabalhos que tratam da Filosofia na educação básica repetem o que acontece com o os concernentes à Sociologia.

### **Classes, frações de classes e Lei 13.415/17: o novo alijamento da disciplina de Filosofia**

Armando Boito Jr. e André Singer compartilham de uma abordagem materialista histórica e heterodoxa, com suporte, notadamente, na análise de classes e frações de classes tal como a empreendida por Marx em *18 Brumário de Luís Bonaparte* e, a despeito de importantes diferenças entre os autores brasileiros (Boito Jr. apoia-se em Poulantzas e enfatiza as contradições entre burguesia interna e burguesia associada enquanto André Singer aproxima-se de Gramsci e de Francisco de Oliveira e sublinha os conflitos entre frações produtivistas e rentistas da burguesia), há denominadores comuns que são profícuos para contribuir com a explicação da queda da força política que implementou a obrigatoriedade da disciplina de Filosofia na educação básica do Brasil a partir de 2008: desmanchou-se uma frente de classes e frações de classes que, até certo momento, alinhou as políticas públicas que procuravam alavancar algum – e tênue – desenvolvimento autônomo. No mesmo espírito de heterodoxia, alguns aportes teóricos oriundos da teoria econômica keynesiana – fundamentados em Laura Carvalho – também foram usados neste trabalho a fim de contribuir para o diagnóstico da questão proposta.

Boito Jr. argumentou que a burguesia, com suas diferentes frações e constituída tanto de empresários não absorvidos integralmente pelo processo de mundialização, a “burguesia interna”, como daqueles setores mais diretamente ligados e que eram extensão do imperialismo, a “burguesia compradora ou associada”<sup>19</sup>, integrou o *bloco no poder* (expressão de Poulantzas) que caracterizou os governos brasileiros desde a década de 1990. De acordo com o Autor, a fração hegemônica do período abordado foi o capital financeiro internacional e o capital bancário nacional (burguesia associada), mas com um aumento de importância da burguesia interna (empresariado industrial e do agronegócio) no bloco no poder a partir do governo Lula. Este operou sem romper a hegemonia da burguesia associada e a divisão internacional do trabalho estabelecida, uma vez que as privatizações do período anterior foram mantidas via Parcerias Público- Privadas (PPPs), que continuou as políticas de abertura comercial e desregulamentação financeira a favorecerem o setor financeiro em detrimento do industrial, que não submeteu o capital financeiro às outras frações do bloco no poder mesmo que estas tenham encontrado posição mais confortável – a rigor, tal jogo ocorreu nos limites impostos pelo capital financeiro à medida que (1) a produção dos setores intermediários esteve voltada à exportação e foi correlata à política externa dependente e, concomitantemente, conquistadora de mercados subalternos da divisão internacional do trabalho, a um (2) neodesenvolvimentismo “*possível dentro do modelo capitalista neoliberal*”<sup>20</sup> [com crescimento modesto, limitado pela

<sup>18</sup> SILVA, I. L. F. “O ensino das Ciências Sociais/Sociologia no Brasil: histórico e perspectivas” In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Sociologia: ensino médio*. Brasília: MEC, Secretaria da Educação Básica, 2010 (Coleção Explorando o Ensino; v. 15), p. 24.

<sup>19</sup> BOITO JR., A. *Reforma e crise política no Brasil: os conflitos de classe nos governos do PT*. Campinas: Editora da UNICAMP; São Paulo: Editora da UNESP, 2018, p. 26.

<sup>20</sup> Idem, p. 57 (grifo do Autor).

acumulação financeira, especializado no agronegócio e em indústrias de pouca densidade tecnológica (Friboi, Brazil Foods, Vale, Gerdau e Votorantin Celulose foram algumas das empresas em voga no período) reativadoras da “função primário-exportadora do capitalismo brasileiro”<sup>21</sup> e voltado para o mercado externo focado no Hemisfério Sul e com financiamento pelo BNDES, investimento estatal em infraestrutura, políticas de recuperação do emprego, transferência de renda e de recuperação do salário mínimo, base social ampla, “policlassista”<sup>22</sup> (da grande burguesia à massa marginal) e sob direção da burguesia interna], a (3) um “hiperpresidencialismo”<sup>23</sup> que estabeleceu o Ministério da Fazenda e o Banco Central como setores privilegiados do poder e ocupado pela fração hegemônica, deixando o acesso das frações subordinadas a outros âmbitos, tais como o Congresso Nacional. De acordo com o quadro categorial do Autor, o “modelo econômico” neoliberal foi respeitado, mas as “políticas econômicas”<sup>24</sup> adotadas movimentaram-se das ações mais ortodoxas – empreendidas nos governos FHC – para as neodesenvolvimentistas, erigidas nos governos petistas: o modelo econômico neoliberal comporta as duas variações. As políticas de Estado denotativas da implementação dos interesses da burguesia interna transpareceram-se na paranoia em buscar superávits na balança comercial para favorecimento de exportações, ações do BNDES que priorizaram um pequeno número de empresas nacionais, arquivamento da política externa voltada à ALCA ao mesmo tempo em que se procurou fortalecer o Mercosul. De modo geral, Boito Jr. avalia que “a grande burguesia interna é a força que mais ganha com a política desenvolvimentista”<sup>25</sup>. O aumento de importância da burguesia interna no bloco no poder também precisou de uma frente com o movimento sindical e popular, possível em virtude do neodesenvolvimentismo e da política social do neoliberalismo<sup>26</sup>, para atingir efetivação de alguns de seus interesses nas políticas de Estado, tais como os que favoreceram setores da indústria, dos bancos nacionais, do agronegócio, da construção civil, de empresas estatais – todos unidos contra a concorrência do capital financeiro no país e no Hemisfério Sul e a orientação monetarista da economia. Contudo, tal frente também se constituiu de contradições: no agronegócio, houve conflitos entre segmentos superiores que tiveram seus interesses contemplados em detrimento dos demais; entre a grande indústria e o sistema bancário houve discordância acerca da política de juros; além de ocorrerem muitas divergências entre grande indústria e agronegócio, capital estatal e capital privado, burguesia interna e movimentos sindical, popular e camponês.

---

<sup>21</sup> Idem, p. 106.

<sup>22</sup> Idem, p. 103.

<sup>23</sup> Idem, p. 45.

<sup>24</sup> Idem, p. 265.

<sup>25</sup> Idem, p. 109.

<sup>26</sup> “Desindexação dos salários, desregulamentação das relações de trabalho, redução e corte nos direitos sociais – nas áreas de saúde pública, de previdência pública e de educação”. Idem, p. 66. E mais adiante: “A grande burguesia interna reluta em aceitar as pequenas concessões que o governo Lula exige dela para que seja possível manter a frente. Os grandes empresários querem: juros mais baixos, investimento estatal em infraestrutura, proteção alfandegária, BNDS a seu favor, diplomacia empresarial e outras benesses, mas rejeitam a contratação de novos funcionários, reajustes para o funcionalismo, reajuste do salário mínimo, o gasto da previdência etc. É o que já sabemos: querem um Estado enxuto para os trabalhadores e dadivoso para os empresários” Idem, p. 94.

André Singer, em seu segundo livro acerca do lulismo, argumentou, escorando-se na caracterização do Brasil feita por Francisco de Oliveira, para quem o grande contingente de pobres subproletarizados pressionou os salários do proletariado para baixo em virtude do tamanho do exército de reserva, que este fenômeno, expresso nos termos da Economia Política, sofreu mudanças nos governos petistas: o “reformismo fraco”<sup>27</sup> de Lula integrou a superpopulação excedente e diminuiu a reserva da mão de obra que exercia força descendente para os salários. Com Dilma Rousseff, houve tentativa de acelerar o reformismo e convertê-lo em “política econômica desenvolvimentista”<sup>28</sup> e “reformismo forte”<sup>29</sup> (a despeito de não romper com a tradição de mudança pelo alto e sem mobilização da sociedade), além de, como sublinha Laura Carvalho<sup>30</sup>, conduzir a administração conforme o modelo asiático que orienta-se mais pelo incentivo às exportações que pelo aquecimento do mercado interno: o “ativismo estatal”<sup>31</sup> procurou impulsionar o desenvolvimento pela via da redução dos juros, do uso do BNDES para investimentos, de política industrial, de desonerações, investimento em infraestrutura, reforma do setor elétrico (e redução da taxa de eletricidade para as indústrias e para a população em 2012), desvalorização do real, controle de capitais, proteção ao produto nacional; ademais, explicitou-se o combate ao rentismo pela luta do governo contra o *spread* dos bancos privados e pela redução da taxa SELIC via alteração nas regras de remuneração da poupança. Para Singer, a estratégia vingou até 2012, quando a ameaça de alta da inflação pressionou o governo a resolver a questão monetariamente, elevando os juros, e adotar um choque neoliberal: houve contenda dentro da própria administração, entre setores que gostariam de insistir com o ensaio desenvolvimentista e os que aderiram às teses rentistas – a oposição entre Ministério da Fazenda e Banco Central foi expressiva desse momento. Para o Autor, também em 2012 tornara-se perceptível uma unidade das frações burguesas em torno da reivindicação de flexibilização da CLT e de corte em investimentos públicos: o governo perdera o suporte do setor produtivista para o qual agia e procurava se apoiar. Originou-se uma frente antidesenvolvimentista e antirrepublicana materialmente explicável por quatro “peças”<sup>32</sup> complementares: imbricação entre os diferentes setores da burguesia, tais como o produtivo e o rentista, que tornava inteligível a falta de empenho do setor industrial em continuar a apoiar o programa desenvolvimentista e comprar a briga com o setor bancário, uma vez que muitas indústrias eram controladas por bancos e fundos de investimentos e a alta dos juros não era sinônimo automático de prejuízo; ideologicamente, a imbricação supracitada tornava o empresariado produtivo sensível aos argumentos anti-intervencionistas do setor rentista, que contaram com a colaboração de uma conjuntura de crescimento baixo do PIB, pressão inflacionária, redução da margem de lucros e denúncias de corrupção; luta de classes que, em virtude da expansão

<sup>27</sup> SINGER, A. *Os sentidos do lulismo: reforma gradual e pacto conservador*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012, p. 169.

<sup>28</sup> SINGER, A. *O lulismo em crise: o quebra-cabeça do período Dilma (2011-2016)*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018, p. 25.

<sup>29</sup> Idem, p. 26.

<sup>30</sup> CARVALHO, L. *Valsa brasileira: do boom ao caos econômico*. São Paulo: Todavia, 2018, p. 55.

<sup>31</sup> SINGER, A. *O lulismo em crise: o quebra-cabeça do período Dilma (2011-2016)*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018, p. 42 (grifo do Autor).

<sup>32</sup> Idem, p. 72.

dos postos de trabalho potencializados pela intervenção estatal, que atingiram índices de pleno emprego entre 2011 e 2014 e que incluíram, desde os governos Lula, contingentes do subproletariado, reduziu a margem de manobra do empresariado para orientar a política econômica à medida que não podia contar com a ameaça do desemprego (são aditivos a esta questão o aumento do salário médio real em 13% entre 2011 e 2013 e a majoração no número de paralisações e greves no primeiro governo Dilma); a dimensão externa, de competitividade entre EUA e China, que orientou o primeiro a evitar que o Brasil aderisse a aumento de suas relações comerciais com a segunda e que motivou parte do empresariado industrial no Brasil a propor alinhamento com os EUA e os acordos (de livre-comércio e de agenda liberal) deste com a União Europeia em lugar da insistência com o Mercosul, do relacionamento Sul-Sul e da China. Diante de tal quadro, o setor industrial se recompôs com o rentista e abandonou o governo Dilma (que não mobilizou os setores populares), a despeito do prejuízo que a agenda liberal arvora para o setor produtivo e da vereda que encaminha em sentido contrário da reindustrialização: temerário diante do ativismo estatal, da fixação de preços, da regulação das atividades privadas, e pressionado pela queda na lucratividade, o setor produtivo movimentou-se pendularmente<sup>33</sup> para uma frente antidesenvolvimentista e entrelaçou-se ao rentista. Laura Carvalho argumenta que havia naufragado a “Agenda Fiesp”<sup>34</sup>, proposta pela entidade e implementada pelo governo Dilma: mesmo o período de crescimento vivenciado nos governos Lula estava mais assentado nos serviços que na indústria, ensejando consumo de bens fabricados fora do país e, por isso, o reaquecimento da economia não remediaria a situação das indústrias; a redução dos juros, a desvalorização do real, a contenção dos gastos públicos, a desoneração tributária, a expansão do crédito do BNDES, o represamento de tarifas não dinamizaram a produção e não melhoraram a atividade industrial; o capital produtivo pulou para o lado do ajuste fiscal e da austeridade, também incorporados pelo governo e que frustrou seus eleitores no momento da reeleição de Dilma Rousseff<sup>35</sup>. As condições econômicas favoráveis da segunda metade dos anos 2000 – alta das *commodities* – permitiram a manutenção de um pacto no qual diferentes classes e frações de classes ganharam; contudo, a partir da desaceleração do crescimento e da crise da década seguinte, a solução pela austeridade, pela desoneração fiscal e pelos subsídios às margens de lucros das empresas (o “estado de bem-estar empresarial”<sup>36</sup> extensivo ao governo Temer) foram insuficientes para manter o “ganha-ganha”<sup>37</sup> que sustentava politicamente os governos petistas.

Nos termos de Boito Jr., “o neodesenvolvimentismo tinha um encontro marcado com a crise”<sup>38</sup> à medida que dependia da situação favorável no mercado externo e da unidade de uma frente política que, em virtude de tantos interesses diferentes, era consideravelmente precária. A crise do governo

---

<sup>33</sup> Idem, p. 76.

<sup>34</sup> CARVALHO, L. *Valsa brasileira: do boom ao caos econômico*. São Paulo: Todavia, 2018, p. 58.

<sup>35</sup> Idem, p. 101.

<sup>36</sup> Idem, p. 156.

<sup>37</sup> Idem, p. 149.

<sup>38</sup> BOITO JR., A. *Reforma e crise política no Brasil: os conflitos de classe nos governos do PT*. Campinas: Editora da UNICAMP; São Paulo: Editora da UNESP, 2018, p. 266.

neodesenvolvimentista de Dilma Rousseff (notadamente entre os dois primeiros anos de seu governo, a presidenta esmerou-se em aprofundar o neodesenvolvimentismo sem eliminar os pilares do modelo capitalista neoliberal à medida que promoveu a redução da Selic, do *spread* bancário, desvalorizou a moeda nacional, alavancou as isenções fiscais para o capital produtivo – ações denotativas da intervenção do Estado como impulsionador do desenvolvimento e que beneficiaram a grande burguesia interna em detrimento dos interesses do setor financeiro) expressou esta difícil relação entre classes e frações de classe na disputa por hegemonia; contra o governo e sua frente neodesenvolvimentista dirigida pela burguesia interna e, aos poucos, minada, uma vez que os segmentos mais altos da classe média trocaram de lado, o campo da burguesia associada, de orientação neoliberal ortodoxa, consolidou-se com força suficiente para derrubá-lo: a burguesia interna “foi atraída”<sup>39</sup> pela associada e a crise de representação se acentuou à medida que o grande capital não mais se reconheceu no governo Dilma Rousseff – caso de abandono dos representantes pelos representados e a consequente formação de um novo governo, tal como Karl Marx expôs em *18 Brumário de Luís Bonaparte*. Os interesses dos banqueiros reagiram ao governo desde o início de 2013 e atacaram-no pelas vias do controle da inflação e da corrupção na Petrobrás; a alta classe média, também desgostosa com as políticas sociais do neodesenvolvimentismo e crítica das políticas de transferência de renda, de ações afirmativas mediante cotas, de extensão dos direitos trabalhistas a empregados domésticos e da recuperação do salário mínimo, também agiu na desestabilização do governo em virtude da ameaça de aumento da carga tributária, da inflação de serviços prestados por trabalhadores de baixa remuneração (trabalho doméstico, salões de beleza, construção civil etc.)<sup>40</sup> e do fim do monopólio de reservas de mercado que, até o momento, pertencia a esta fração de classe e a frações superiores. O aprofundamento da crise após as manifestações de 2013 não cessou até que o hiperpresidencialismo brasileiro perdesse o controle sob o legislativo e a oposição aumentara. As classes trabalhadoras, mesmo secundariamente, também desempenharam papel de desestabilização do executivo: em 2013, jovens de baixa classe média participaram das manifestações e mostraram descontentamento com a predileção do governo com a grande burguesia produtiva e frustrações com um mercado de trabalho incapaz de absorver postos de trabalho (de maior remuneração) aos que conseguiram diplomas técnicos e universitários; o número de greves cresceu em relação aos registrados no início do governo Lula, o que expressou o descontentamento com a política de ajuste fiscal do governo Dilma e na não mobilização dos setores populares para tentar defender o próprio governo democrático.

André Singer argumenta que a ligação entre lulismo, subproletariado e aqueles setores sociais, que ascenderam da pobreza não-extrema a uma esfera mais elevada e incorporaram artigos a mais em sua cesta de consumo – houve debate acerca da nomenclatura desse contingente (“Classe C”, “nova classe média”, “nova classe trabalhadora”<sup>41</sup>) –, também foi enfraquecida à medida que

<sup>39</sup> Idem, p. 275.

<sup>40</sup> CARVALHO, L. *Valsa brasileira: do boom ao caos econômico*. São Paulo: Todavia, 2018, p. 46.

<sup>41</sup> Anderson Alves Esteves explicou como as pesquisas quantitativas que adotaram a perspectiva economicista de redução da questão das classes sociais à renda e à cesta de consumo, em detrimento da história e da ocupação, ventilaram a ideia de que o aumento da renda, do consumo e a redução da pobreza monetária alcançariam imediatas mobilidade social ascendente e redução da

milhões de brasileiros passaram a se identificar como pertencentes ao estrato médio da hierarquia social e não mantiveram a identificação, a consciência e a solidariedade de classe trabalhadora, ensejando apoio da população de baixa renda ao processo de *impeachment*: sem reindustrialização e neodesenvolvimentismo, vitimado pelo aumento do desemprego, absorvido pelo setor de serviços e por atividades precarizadas, tal contingente, a despeito de ser atendido pelas políticas sociais dos governos petistas, aderiu à oposição e às Manifestações de Junho de 2013, uma vez que não encontrava colocação no mercado de trabalho compatível com a elevação da escolarização alcançada graças à ampliação de vagas no ensino público e a programas como PROUNE e FIES, que houve uma “frustração estrutural”<sup>42</sup> por não conseguir sobrepujar o teto limitado da mobilidade social ascendente do lulismo. Além da burguesia, da classe média tradicional e da alta classe média, o caldo das Jornadas de Junho de 2013 (a partir de sua segunda etapa e de maneira nenhuma sem tensão entre os grupos que o realizaram) também contemplou setores populares e caracterizou-se como uma “rua de mão dupla”<sup>43</sup>, como “*dois junhos de classe nas mesmas ruas*”<sup>44</sup>: o governo era o alvo tanto das manifestações da esquerda como da direita.

O bloqueio de construção de algum projeto autônomo em âmbito social e econômico (*dentro do possível*, como adverte Boito Jr.) ocorreu via aborto do projeto desenvolvimentista, e, no âmbito da educação básica, via “reforma” do Ensino Médio. A hipótese deste artigo estabelece que o movimento pendular da disciplina de Filosofia, direcionado para o novo alijamento, está eivado das considerações sociais, econômicas e políticas vividas pela crise do lulismo.

Políticas públicas expressam interesses de classes e frações de classes que se efetivam e/ou que lutam para se efetivarem: para limitar a questão a partir da sanção da LDB 9394/96, algumas mudanças na legislação e nas diretrizes educacionais atestam a questão – houve duas Diretrizes Curriculares exoradas pelo Conselho Nacional de Educação, uma em 1998 e outra em 2002; em 2012, erigiu-se a Comissão Especial na Câmara dos Deputados e a formulação, no ano seguinte, do PL 6840/2013; em 2016, a MP 746/16, que resultou na Lei 13.415/17, alterou a organização escolar, permitiu parcerias com o setor privado e que estudantes da escola pública possam fazer parte de seus estudos em instituições privadas<sup>45</sup>. Vale destacar ainda que o Ensino Médio no Brasil só se tornou obrigatório após a Emenda Constitucional 59, de 2009, e, para Jaqueline Moll, a “reforma” do Ensino

---

desigualdade; quiseram fazer crer que, o que denominavam “Classe C” – 55,05% da população em 2011 com renda familiar entre R\$ 1.200,00 e R\$ 5.174,00 –, alçava o Brasil à condição de país de classe média. Cf. ESTEVES, A. A. *A “Classe C” vai ao Paraíso? A estratificação social do Brasil no início do século XXI*. Saarbrücken: Novas Edições Acadêmicas, 2015. Conferir também ESTEVES, A. A. “A ideologia da “Classe C” como a classe média brasileira” In: *Intuitio*. Porto Alegre: vol. 8, nº 1, 2015, pp. 15-31.

<sup>42</sup> SINGER, A. *O lulismo em crise: o quebra-cabeça do período Dilma (2011-2016)*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018, p. 114.

<sup>43</sup> Idem, p. 103.

<sup>44</sup> Idem, p. 109 (grifo dos Autores).

<sup>45</sup> SILVA, M. R.; SCHEIBE, L. “Reforma do ensino médio: pragmatismo e lógica mercantil” In: *Retratos da Escola*, Brasília: v. 11, nº 20, janeiro-junho, 2017, p. 21.

Médio efetivada pelo governo Temer foi uma “resposta”<sup>46</sup> tanto à obrigatoriedade desta etapa da educação básica quanto ao aumento dos recursos federais com educação de 3% para 6% do PIB, efetivados pelos governos petistas. Tais mudanças representaram “efeitos de duplo alcance”<sup>47</sup>, a saber, nos sujeitos que frequentam a instituição escolar e na sociabilidade deste público no modo de produção vigente, denotando a adequação da educação ao mercado e a necessidades definidas pelo setor empresarial. Para Nora Krawczyk e Celso Ferretti, o Ensino Médio foi colocado

a serviço da produção de sujeitos técnica e subjetivamente preparados do ponto de vista instrumental, tendo em vista os interesses do capital. Daí a pouca atenção voltada à formação de sentido amplo e crítico, ou sua secundarização, assim como a exclusão, como obrigatórias, de disciplinas como Filosofia e Sociologia<sup>48</sup>.

Em 2016, a política pública do presidente em exercício, Michel Temer, enveredou pela decisão de flexibilizar o Ensino Médio. A Medida Provisória nº 746/2016, baseada no Projeto de Lei 6840/2013 sem as modificações que os movimentos ligados à educação conseguiram inserir mediante debates no legislativo, tornada Lei 13.415 em 16-02-2017, impôs uma “reforma” do Ensino Médio que se caracterizou por flexibilizá-lo, apregoando que este âmbito da educação básica deveria primar por “autonomia, livre escolha, espaço de criatividade e inovação”<sup>49</sup>. Contudo, em verdade, desregulamentou a obrigação da União e dos Estados diante de novos tempos escolar e organização do currículo à medida que os limitou à avaliação de desempenho, precarizou a profissão docente, desprotegeu o público, potencializou o aumento da desigualdade e da exclusão e permitiu que o FUNDEB financie parcerias com o setor privado. É preciso que se pense a Lei não apenas como educacional, mas como processo de desregulamentação, precarização e desagregação dos espaços públicos em geral e de direitos sociais conquistados na longa marcha de um difícil processo histórico, ela expressa afinidade, por exemplo, com a emenda constitucional 95/2016, que, por vinte anos, limita os gastos públicos e congela as despesas governamentais, diminuindo progressivamente os recursos da educação e de outras áreas – a vereda do governo Temer foi a do “estado mínimo”<sup>50</sup> de “desmonte do Estado de bem-estar social”<sup>51</sup> e situada na contramão dos ensaios desenvolvimentistas encetados nos governos precedentes. Nos parágrafos abaixo, transparece-se a reorientação social e política do novo governo no âmbito da etapa final da educação básica.

<sup>46</sup> MOLL, J. “Reformar para retardar: a lógica da mudança no Ensino Médio” In: *Retratos da Escola*, Brasília: v. 11, nº 20, janeiro-junho, 2017, p. 68.

<sup>47</sup> KRAWCZYK, N.; FERRETTI, C. J. “Flexibilizar para quê? Meias verdades da ‘reforma’” In: *Retratos da Escola*, Brasília: v. 11, nº 20, janeiro-junho, 2017, p. 35.

<sup>48</sup> Idem, p. 38.

<sup>49</sup> Idem, p. 36.

<sup>50</sup> MOURA, D. H.; LIMA FILHO, D. L. “A reforma do Ensino Médio: regressão de direitos sociais” In: *Retratos da Escola*, Brasília: v. 11, nº 20, janeiro-junho, 2017, p. 111.

<sup>51</sup> CARVALHO, L. *Valsa brasileira: do boom ao caos econômico*. São Paulo: Todavia, 2018, p. 122.

Acerca da organização escolar, implementou-se a redução das disciplinas obrigatórias (Língua Portuguesa, Matemática e Inglês) e a inclusão de optativas mediante opções formativas e flexibilização de itinerários estudantis. O lapso da “reforma” foi desconsiderar que o currículo anterior já era flexibilizado, uma vez que, além de um Núcleo Comum obrigatório, os Estados adicionam disciplinas voltadas ao seu contexto na Parte Diversificada, tal como determina o artigo 26 da LDB – a própria rede federal, com os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, têm seu currículo organizado dessa forma. Além de abortar, de chofre, a Filosofia e outras nove disciplinas do currículo e contrariar a demanda de formação orientada para a autonomia, a crítica, o conhecimento dos saberes humanos historicamente construídos para lidar com desafios de ordem natural, social, político, cultural e econômico, a operação foi ideologicamente anestesiada com a cantilena de que os estudantes escolheriam seus percursos formativos em compasso com suas preferências, a Lei 13.415/17 limita em até 1800 horas o tempo com a formação básica comum e procura alavancar as horas reservadas à formação técnica profissional, presencial e a distância, com PPPs (Parcerias Público-Privadas), tornando o poder público um agente de financiamento do setor privado na educação – o § 6 do artigo 4 da Lei 13.415/17 autoriza “parcerias” e “concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho”. Os serviços públicos e as políticas sociais tornaram-se, eles mesmos, forma-mercadoria – a longa marcha de cooptação de tudo pela forma mercadoria, explicada por Marx desde 1842, nos seus artigos sobre o furto de madeira na Alemanha, continua a galgar degrau a degrau –, oportunidades de negócio, veículos de implementação do neoliberalismo e, como tais, diminuíram e/ou subtraíram da educação tudo que não mostrasse afinidade com o mercado de maneira mais clara, como a inclusão e a oportunidade a todos em lugar dos resultados, as disciplinas que se preocupam com a edificação da pessoa humana em lugar de sua mutilação e precoce especialização para atividades de trabalho parciais. Da mesma forma que Armando Boito Jr. investigou as publicações burguesas para mostrar o entrelaçamento de classes e frações de classes com governos e o golpe parlamentar de 2016, Susane da Rocha Vieira Gonçalves explicitou quais instituições privadas<sup>52</sup> estavam por trás da “reforma” do Ensino Médio e como esta também foi defendida em uma publicação representativa de classe, a revista *Valor Econômico*.

Sobre as opções formativas (que ocupam 40% da carga horária do currículo), a “reforma” impôs cinco áreas: Linguagens, Matemática, Ciências Naturais, Ciências Humanas e Educação Profissional. A propaganda governamental ventilou a ideia de um “Novo Ensino Médio”, mas apresentou o retorno de um entulho da ditadura civil-militar de 1964, retomado com a justificativa de uma suposta inadequação entre o que se ensina na escola hodierna e os interesses dos estudantes; a ingenuidade e a pretensão da proposta reduziu todos os problemas educacionais à questão curricular e desejou fazer crer que o estudante passaria a escolher um entre os itinerários formativos e omitindo que são os Estados e as unidades escolares que os definem.

---

<sup>52</sup> “Para organizar a Reforma do Ensino Médio, os interlocutores do Ministério da Educação não foram universidades, pesquisadores e professores, mas, sim, empresários, através de organizações como o Instituto Alfa Beta, Sistema S, Unibanco, Instituto Ayrton Senna, Fundação Itaú, entre outros”. GONÇALVES, S. R. V. “Interesses mercadológicos e o ‘novo’ ensino médio” In: *Retratos da Escola*, Brasília: v. 11, nº 20, janeiro-junho, 2017, p. 141.

Estes entes públicos, afinados com uma “perspectiva economicista”<sup>53</sup>, elege(m) arbitrariamente para seus âmbitos o itinerário correspondente à localidade e, assim, submetem a educação ao mercado e reforça-a como emissora de saberes e diplomas para ele – o preconceito de que pobres merecem uma escola que negligencia a formação geral e circunscreve-os à educação profissional torna-se política pública, sonega o direito à formação básica comum e ao conhecimento, reforça a desigualdade e veicula a longa tradição brasileira de ofertar ensino profissionalizante para os pobres e propedêutico para os destinados (graças aos seus “sobrenomes” e “berços”<sup>54</sup>) ao ensino superior. Ademais, é preciso considerar que a possibilidade de os estudantes apresentarem, nas etapas terminais da formação, certificados de qualificação para o trabalho como horas que constarão nos seus currículos, está concatenada ao avanço da privatização do serviço educativo: mediante parcerias, instituições privadas podem oferecer educação presencial e a distância, bastando, para isso, que comprovem “notório reconhecimento”<sup>55</sup>. Negligencia-se, dessa maneira, a formação geral: a opção formativa adotada a partir da segunda série do Ensino Médio ocorre mediante “concomitância com a (...) formação propedêutica”<sup>56</sup>, invadindo a educação com os ditames do mundo do trabalho nos moldes do modo de produção vigente, fragmentando a formação e tornando-a veículo da perpetuação das condições estabelecidas e negando a possibilidade da escola ajudar a contrariar os destinos, libertar os estudantes deles.

A questão do “notório saber” é bastante controversa: o inciso IV do artigo 61 da Lei 13.415/17 desqualifica e aniquila o trabalho docente ao dispensar a formação pedagógica específica para o profissional que adentra a sala de aula. A experiência do programa “Ensina Brasil” está compassada com a “mercantilização educacional”<sup>57</sup> e prenuncia o que pode ser universalizado para o país:

Simultaneamente, está se consolidando no mercado educacional brasileiro a rede estado-unidense *Teaching for All*, a qual, ainda que bastante questionada no seu país (Darling – Hammond, 2017) se expande em diferentes países e está fixando suas atividades no Brasil com o nome fantasia “Ensina Brasil”. Oferece um programa intensivo de formação inicial de apenas cinco semanas, destinado a jovens procedentes de qualquer curso superior, voltado para o desenvolvimento de práticas de ensino e habilidades de liderança e um treinamento em serviço de dois anos, podendo ser contratados como professores temporários com o salário de início de carreira, em escolas da periferia, lecionando alguma matéria relacionada a sua graduação e acompanhado de tutores. O “Ensina Brasil” teve sua primeira atuação no Rio de Janeiro, em 2012, e atualmente vem ampliando parcerias com outros governos estaduais e municipais,

<sup>53</sup> KRAWCZYK, N.; FERRETTI, C. J. “Flexibilizar para quê? Meias verdades da ‘reforma’” In: *Retratos da Escola*, Brasília: v. 11, nº 20, janeiro-junho, 2017, p. 39.

<sup>54</sup> MOLL, J. “Reformar para retardar: a lógica da mudança no Ensino Médio” In: *Retratos da Escola*, Brasília: v. 11, nº 20, janeiro-junho, 2017, p. 63.

<sup>55</sup> KRAWCZYK, N.; FERRETTI, C. J. “Flexibilizar para quê? Meias verdades da ‘reforma’” In: *Retratos da Escola*, Brasília: v. 11, nº 20, janeiro-junho, 2017, p. 39.

<sup>56</sup> Idem, p. 39.

<sup>57</sup> Idem, p. 40.

contando com a parceria de importantes instituições nacionais e estrangeiras, tais como a Fundação Lemann, Instituto Natura, Fundação Estudar, Insper, Bain&Company, Vetor Brasil, Geek, Instituto Sonho Grande, Itaú Social, entre outros. A condição de notório saber, regulamentada na Lei, abre espaço para a generalização dessa nova modalidade de formação de professores, importada dos EUA, a qual, além de acabar com o debate em torno da formação dos professores, oferece a possibilidade de remuneração durante dois anos para os profissionais que estão desempregados<sup>58</sup>.

No enquadre da Lei 13.415/17, qual é o estatuto da disciplina de Filosofia? Antes de qualquer coisa, não apenas ela, mais outras nove das treze disciplinas obrigatórias até 2016, perderam esta qualificação e tornaram-se subalternas<sup>59</sup> diante dos itinerários formativos optados pelas redes de ensino. A área de Ciências Humanas, por exemplo, esvaziada, enfraquecida, subalterna diante da hierarquização arbitrária e irracional imposta pela nova lei, não conseguirá cumprir o que orienta seus cadernos para formação de professores do ensino médio: “Fomentar conhecimentos emancipatórios, voltados ao enfrentamento de dilemas de nossa contemporaneidade” (BRASIL, 2014, p. 23). De obrigatória, a disciplina de Filosofia teve seu estatuto limitado a “estudos e práticas” de acordo com as versões em elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – ainda não homologada pelo MEC até o término do presente artigo –: trata-se do retorno àquela situação anterior a 2008, caracterizada por esvaziamento, incerteza, perda de importância e alijamento do currículo, tal como mostramos em *O movimento pendular da disciplina Filosofia no ensino médio*<sup>60</sup>; ademais, os “estudos e práticas” em Filosofia não estão presentes em todo o ensino médio<sup>61</sup>, mas naquela parte destinada à base comum e, por isso, alcança cerca de metade do tempo que ocupou durante a obrigatoriedade.

É de se duvidar que “estudos e práticas” de Filosofia, conduzidos por um profissional que não seja necessariamente um especialista na subárea e que esvazia/subtrai da aula os conteúdos da História da Filosofia e os textos filosóficos originais – em 2006, em *Orientações curriculares para o Ensino Médio*, o MEC advertira que, a fim de se evitar vulgarizações e se alcançar as melhores estratégias e didáticas para o componente curricular, sua “centralidade”<sup>62</sup> deveria repousar na História da Filosofia e ser conduzido por um especialista com formação na área –, consigam socializar as novas gerações com o que há de especial na Filosofia, a

---

<sup>58</sup> Idem, pp. 40-41.

<sup>59</sup> SIMÕES, W. “O lugar das Ciências Humanas na ‘Reforma’ do Ensino Médio” In: *Retratos da Escola*, Brasília: v. 11, nº 20, janeiro-junho, 2017, p. 49.

<sup>60</sup> VALVERDE, A. J. R.; ESTEVES, A. A. “O movimento pendular da disciplina Filosofia no ensino médio” In: *Cognitio-Estudos*. São Paulo: PUC-SP, vol. 12, nº 2, julho-dezembro de 2015, pp. 268-281.

<sup>61</sup> CARNEIRO, S. R. G. “A Filosofia enquanto estudos e práticas” In: *Coluna ANPOF 07-02-2017*. Disponível em: <<http://anpof.org/portal/index.php/en/comunidade/coluna-anpof/1073-a-filosofia-enquanto-estudos-e-praticas>>. Acesso em 08-12-2018.

<sup>62</sup> BRASIL. *Orientações curriculares para o Ensino Médio: ciências humanas e suas tecnologias*. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_03\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf)>. Acesso em 10-12-2018.

saber, argumentação e raciocínio propriamente filosóficos e que transcendem o senso comum; pensar o pensamento; avaliar, discernir e elaborar perspectivas; interrogar o que é dado em lugar de tomá-lo como verdade; paciência e concentração diferentes da vida cotidiana e voltadas à busca do conhecimento. Sem o desenvolvimento de tais faculdades cognitivas, a autonomia intelectual é problematizada e a edificação de uma república impossibilitada<sup>63</sup>: transparece-se a afinidade eletiva entre o “hábito da filosofia”<sup>64</sup> e a vida sob a democracia pelo entrelaçamento do pensar, do agir, do pluralismo, do debate, do posicionamento diante de conflitos.

### Considerações finais

A escola, como organização complexa e agência de socialização secundária de uma democracia representativa, contribui com a formação de cidadãos autônomos sem os quais a própria democracia é inviabilizada; dentro do currículo escolar, pode-se aumentar ou diminuir o papel da tarefa emancipatória da instituição circunscrevendo-a ao “desempenho de destrezas”<sup>65</sup>, como Paulo Freire alertou, ou abrindo-a ao estímulo à autonomia e aprofundamento da democracia; nesta correlação de forças social e política, aloca-se a decisão – não-binária, cônica da ambiguidade que caracteriza a educação, como exposto alhures<sup>66</sup> – de tornar a escola meramente adaptativa à ordem ou de nela incluir um programa de enfrentamento à heteronomia, aos tabus, preconceitos, às agressões aos meio ambiente e social, à escassez, a repressões social e historicamente injustificáveis, à razão instrumental, à redução do saber escolar à formalidade... Como corolário de tal decisão (resultante da luta entre os grupos dispostos na correlação de forças da sociedade), manter ou alijar a Filosofia do currículo é contribuir com a formação da autonomia com a qual o hábito da Filosofia contribui ou nada fazer em relação à repetição das barbáries e à menoridade. Sem escola – e sem Filosofia – mutilam-se tanto o estado democrático de direito quanto seus cidadãos – “semiformação”<sup>67</sup> (*Halbbildung*) e barbárie estão em afinidade, pensara Adorno. A “reforma” do Ensino Médio tinge a democracia representativa brasileira com as cores da semiformação, da menoridade e da barbárie.

\* \* \*

<sup>63</sup> CARVALHO, M. “Ensino de Filosofia e currículo” In: Coluna ANPOF 02-11-2016. Disponível em: <<http://anpof.org/portal/index.php/en/comunidade/coluna-anpof/978-ensino-de-filosofia-e-curric>>. Acesso em 08-12-2018.

<sup>64</sup> SAVIAN FILHO, J. “O hábito da filosofia (ou sobre a filosofia no ensino médio) In: Coluna ANPOF 07-11-2016. Disponível em: <<http://anpof.org/portal/index.php/en/comunidade/coluna-anpof/980-o-habito-da-filosofia-ou-sobre-a-filosofia-no-ensino-medio>>. Acesso em 08-12-2018.

<sup>65</sup> FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 31° ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996, p. 14.

<sup>66</sup> VALVERDE, A. J. R.; ESTEVES, A. A. “Educação e emancipação em Adorno e Marcuse” In: *Cognitio-Estudos*. São Paulo: PUC-SP, vol. 13, nº 2, julho-dezembro, 2016, p. 260.

<sup>67</sup> ADORNO, T. *Theorie der Halbbildung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 2006, p. 08.

## REFERÊNCIAS:

ADORNO, T. **Theorie der Halbbildung**. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 2006.

BRASIL. **Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, alterada pela Lei 13415/2017. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em 08-09-2018.

\_\_\_\_\_. **Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017**. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L13415.htm)>. Acesso em 08-09-2018.

\_\_\_\_\_. **Orientações curriculares para o Ensino Médio: ciências humanas e suas tecnologias**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_03\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf)>. Acesso em 10-12-2018.

\_\_\_\_\_. **Formação de professores do Ensino Médio, Etapa II – Caderno II: Ciências Humanas**. MEC, Secretaria de Educação Básica. Curitiba: UFPR, 2014.

BOITO JR., A. **Reforma e crise política no Brasil: os conflitos de classe nos governos do PT**. Campinas: Editora da UNICAMP; São Paulo: Editora da UNESP, 2018.

CAMINATI, C. J. “(Dez)razões da retirada da Filosofia do Ensino Médio no Brasil” In: **Linhas**. Florianópolis: UDESC, vol. 5, nº 2, 2004, pp. 1-13.

CARNEIRO, S. R. G. “A Filosofia enquanto estudos e práticas” In: **Coluna ANPOF 07-02-2017**. Disponível em: <<http://anpof.org/portal/index.php/en/comunidade/coluna-anpof/1073-a-filosofia-enquanto-estudos-e-praticas>>. Acesso em 08-12-2018.

CARVALHO, L. **Valsa brasileira: do boom ao caos econômico**. São Paulo: Todavia, 2018.

COSTA, A. G. V. A. **Flexibilização do ensino médio no Brasil: impactos e impasses na formação filosófica dos licenciados**. Dissertação de mestrado em Educação, Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2018.

CRAVO, G.; REIS, J. “A defesa pública da Sociologia por cientistas sociais e da Filosofia por filósofos durante a tramitação da Medida Provisória 746/2016” In: **Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais**: vol. 1, nº 2, 2017, pp. 27-46.

ESTEVES, A. A. **A “Classe C” vai ao Paraíso? A estratificação social do Brasil no início do século XXI**. Saarbrücken: Novas Edições Acadêmicas, 2015.

\_\_\_\_\_. “A ideologia da “Classe C” como a classe média brasileira” In: **Intuitio**. Porto Alegre: vol. 8, nº 1, 2015, pp. 15-31.

FERNANDES, F. **O ensino de Sociologia na escola secundária brasileira. 1º Dossiê de Ciências Sociais**. São Paulo: Ceupes-USP / CACS-PUC, mimeo, p. 46-58.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 31ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GONÇALVES, S. R. V. “Interesses mercadológicos e o ‘novo’ ensino médio” In: **Retratos da Escola**, Brasília: v. 11, nº 20, janeiro-junho, 2017.

KRAWCZYK, N.; FERRETTI, C. J. "Flexibilizar para quê? Meias verdades da 'reforma'" In: **Retratos da Escola**. Brasília: v. 11, nº 20, janeiro-junho, 2017, pp. 33-44.

MARX, K. **Os despossuídos**: debates sobre a lei referente ao furto de madeira. Trad. de Nélcio Schneider, São Paulo: Boitempo, 2017.

\_\_\_\_\_. **O 18 brumário de Luís Bonaparte**. 5º ed. Trad. de Leandro Konder e Renato Guimarães, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

MOLL, J. "Reformar para retardar: a lógica da mudança no Ensino Médio" In: **Retratos da Escola**. Brasília: v. 11, nº 20, janeiro-junho, 2017.

MOURA, D. H.; LIMA FILHO, D. L. "A reforma do Ensino Médio: regressão de direitos sociais" In: **Retratos da Escola**. Brasília: v. 11, nº 20, janeiro-junho, 2017.

OLIVEIRA, F. **Crítica à razão dualista; O ornitorrinco**. São Paulo: Boitempo, 2003.

PRADO JR., C. **História econômica do Brasil**. 41º ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

SADER, E. (org). **10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma**. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: FLACSO Brasil, 2013.

SAVIAN FILHO, J. "O hábito da filosofia (ou sobre a filosofia no ensino médio) In: **Coluna ANPOF 07-11-2016**. Disponível em: <<http://anpof.org/portal/index.php/en/comunidade/coluna-anpof/980-o-habito-da-filosofia-ou-sobre-a-filosofia-no-ensino-medio>>. Acesso em 08-12-2018.

SILVA, I. L. F. "O ensino das Ciências Sociais/Sociologia no Brasil: histórico e perspectivas" In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Sociologia**: ensino médio. Brasília: MEC, Secretaria da Educação Básica, 2010 (Coleção Explorando o Ensino; v. 15).

SILVA, M. R.; SCHEIBE, L. "Reforma do ensino médio: pragmatismo e lógica mercantil" In: **Retratos da Escola**. Brasília: v. 11, nº 20, janeiro-junho, 2017.

SIMÕES, W. "O lugar das Ciências Humanas na 'Reforma' do Ensino Médio" In: **Retratos da Escola**. Brasília: v. 11, nº 20, janeiro-junho, 2017.

SINGER, A. **Os sentidos do lulismo**: reforma gradual e pacto conservador. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

\_\_\_\_\_. **O lulismo em crise**: o quebra-cabeça do período Dilma (2011-2016). São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

VALVERDE, A. J. R.; ESTEVES, A. A. "O movimento pendular da disciplina Filosofia no ensino médio" In: **Cognitio-Estudos**. São Paulo: PUC-SP, vol. 12, nº 2, julho-dezembro de 2015, pp. 268-281.

\_\_\_\_\_. "Educação e emancipação em Adorno e Marcuse" In: **Cognitio-Estudos**. São Paulo: PUC-SP, vol. 13, nº 2, julho-dezembro, 2016, pp. 256-276.

\_\_\_\_\_. "Aula de Filosofia, na vaga crítica do Esclarecimento" In: **Cognitio-Estudos**. São Paulo: PUC-SP, vol. 15, nº 1, janeiro-junho, 2018.