



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS – UFT
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE PALMAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA – PROF FILO**

LARISSA RIBEIRO DE SANTANA

**O ENSINO DE FILOSOFIA NO ATUAL CONTEXTO DA REFORMA DO ENSINO
MÉDIO A PARTIR DO PENSAMENTO COMPLEXO DE EDGAR MORIN**

**PALMAS – TO
2022**

LARISSA RIBEIRO DE SANTANA

**O ENSINO DE FILOSOFIA NO ATUAL CONTEXTO DA REFORMA DO ENSINO
MÉDIO A PARTIR DO PENSAMENTO COMPLEXO DE EDGAR MORIN**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Filosofia – PRO-FILO da Universidade Federal do Tocantins – UFT como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Filosofia.

Orientador: Prof. Dr. José Soares das Chagas

PALMAS – TO

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

S232e Santana, Larissa Ribeiro de.
O Ensino de Filosofia no atual contexto da Reforma do Ensino Médio a partir do pensamento complexo de Edgar Morin. / Larissa Ribeiro de Santana. – Palmas, TO, 2022.
154 f.

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Palmas - Curso de Pós-Graduação (Mestrado) Profissional em Filosofia, 2022.

Orientador: Prof. Dr. José Soares das Chagas

1. Pensamento Complexo. 2. História da educação. 3. Ensino de Filosofia. 4. Ensino médio. I. Título

CDD 100

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

LARISSA RIBEIRO DE SANTANA


O ENSINO DE FILOSOFIA NO ATUAL CONTEXTO DA REFORMA DO
ENSINO MÉDIO, A PARTIR DO PENSAMENTO COMPLEXO DE EDGAR
MORIN

Dissertação apresentada ao núcleo do Mestrado Profissional em Filosofia PROF FILO, da Universidade Federal do Tocantins – UFT, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Filosofia.


Orientador: Prof. Dr. José Soares das Chagas

Data de Aprovação: 14/12/2022

Banca Examinadora:



Prof. Dr. José Soares das Chagas – PROF FILO/UFT (Orientador)



Profa. Dra. Maria José de Pinho – PPGE/UFT (Membro Externo)



Prof. Dr. Paulo Sérgio Gomes Soares – PROF FILO/UFT (Membro Interno)

AGRADECIMENTOS

A caminhada é sempre justa e próspera àqueles que acreditam na honestidade intelectual. Agradeço à vida, a essa existência terrena que me presenteou com tamanhas oportunidades de crescimento. Gratidão ao Universo.

Agradeço ao professor Doutor José Soares das Chagas, meu orientador nessa caminhada, pelos diálogos, pela persistência, por ser guardião deste meu percurso formativo.

À professora Doutora Maria José de Pinho pela potência intelectual feminina e pela disponibilidade em participar deste singular momento.

Ao professor Doutor Paulo Sérgio Gomes Soares, meu professor no mestrado Pro-filo e coordenador do programa, por se dispor a contribuir com este trabalho e, sobremaneira, pelos diálogos de resistência.

Aos obstinados professores que compõem o corpo docente do Pro-filo/UFT, gratidão por cada energia de trocas das aulas, diálogo e bibliografia compartilhada. Aos meus colegas de mestrado, destaco meu colega Divino Ribeiro Viana, que foi orientado juntamente comigo, pelo apoio mútuo nos momentos de incertezas e compartilhamento desta vitória.

Agradeço pelo apoio incondicional do meu lar. Ao meu grande paizão Valmir, que desde muito cedo me ensinou o valor dos livros. À minha amada mãe Silvia, que me mostrou a força do fazer.

Às minhas irmãs, Sabrina e Lorena, por me amarem de uma maneira tão igual e tão diferente. Minhas baluartes.

Aos meus afilhados Marcela e Enzo, por me proporcionarem a leveza no caminhar, as gargalhadas para brilhar e o futuro para prosperar.

Aos meus familiares, meu laço eterno de luz.

Às minhas amigas e amigos pelo incentivo, pela compreensão das ausências e pelas vibrações de confiança.

Aos meus amores.

Lux sea.

RESUMO

Sob a ótica do pensamento de Edgar Morin, em destaque seu escrito sobre os Sete Saberes para educação do futuro, imbuído de um pensamento complexo, na pauta por uma educação porvindoura, este trabalho apresenta, por meio de uma análise bibliográfica, documental e experimental reflexões sobre o passado, o presente e o futuro da educação brasileira e no território tocantinense, essencialmente para etapa final da educação básica, o ensino médio e, sobremaneira, a autoridade pedagógica da Filosofia neste contexto. A abordagem apresenta as construções e desconstruções em diversos períodos históricos brasileiros e a vinculação entre os currículos e interesses econômicos, sociais, religiosos, ideológicos, sempre alinhados às relações de poder de momentos vividos no Brasil, distanciando-se, na maioria das vezes, da busca por um processo de ensino e aprendizado humanizado. Assim, demonstra-se a dissonância operada entre o que se pretendia para a intitulada reforma do ensino médio brasileiro e o que propositadamente se consolidou após a promulgação da Lei n. 13.415/17, em um distanciamento ao aconselhado por Morin para uma educação humanizada para o futuro e um retorno à lacuna do ensino da filosofia para a educação no Brasil. Abrange a proposta redesenhada para o currículo do ensino médio no estado do Tocantins e apresenta uma leitura dinamizada da primeira resolução que institui o documento curricular para o Território do Tocantins – DCT-TO - Etapa Ensino Médio, orienta a sua implementação e dá outras providências. Ainda, nos reflete a visão dos professores da área das ciências humanas e sociais aplicadas de um Centro de Ensino Médio, sob essa proposta quanto a aplicação do produto final desse estudo, que é apresentar pedagogicamente a estrutura a que a reforma do ensino médio se propõe e o grande desafio de estabelecer um currículo único para as plurais e diversas realidades.

Palavras-chave: Pensamento Complexo. História da educação. Ensino de Filosofia. Ensino médio.

ABSTRACT

From the perspective of Edgar Morin's thinking, highlighting his writing on the Seven Knowledges for future education, imbued with a complex thought, on the agenda for a future education, this work presents, through a bibliographical, documentary and experimental analysis, reflections on the past, present and future of Brazilian education and in Tocantins territory, essentially for the final stage of basic education, high school and, above all, the pedagogical authority of Philosophy in this context. The approach presents the constructions and deconstructions in different Brazilian historical periods and the link between curricula and economic, social, religious, ideological interests, always aligned with the power relations of moments lived in Brazil, distancing themselves, in most cases, from the search for a humanized teaching and learning process. Thus, it demonstrates the dissonance operated between what was intended for the so-called reform of Brazilian secondary education and what was purposefully consolidated after the enactment of Law n. 13.415/17, moving away from what Morin recommended for a humanized education for the future and a return to the gap in the teaching of philosophy for education in Brazil. It covers the redesigned proposal for the high school curriculum in the state of Tocantins and presents a streamlined reading of the first resolution that institutes the curricular document for the Territory of Tocantins – DCT-TO - Secondary Education Stage, guides its implementation and provides other measures. Still, it reflects the view of teachers in the area of applied human and social sciences of a High School Center, under this proposal regarding the application of the final product of this study, which is to pedagogically present the structure to which the reform of high school is proposed and the great challenge of establishing a single curriculum for plural and diverse realities.

Keywords: Complex Thinking. History of education. Philosophy Teaching. High school.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Estrutura curricular para escolas de tempo parcial	105
Figura 2: Estrutura curricular para escolas de tempo integral	105
Figura 3: Estrutura curricular para escolas de tempo parcial	106
Figura 4: Distribuição de carga horária.....	115

LISTA DE SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEE/TO	Conselho Estadual de Educação do Tocantins
CEM	Centro de Ensino Médio de Palmas
CEPAL	Comissão Econômica para América Latina e Caribe
CNE	Conselho Nacional de Educação
Consed	Conselho Nacional dos Secretários de Educação
DCNEM	Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio
DCT/TO-EM	Documento Curricular do Tocantins – Ensino Médio
DREs	Diretorias Regionais de Educação
EM	Ensino Médio
FEE/TO	Fórum Estadual de Educação do estado do Tocantins
FMI	Fundo Monetário Internacional
Foncede	Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação
IFITEG	Instituto de Filosofia e Teologia de Goiás
LDB	Lei das Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
MEC	Ministério da Educação
PAIF	Programa Itinerários Formativos
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PISA	Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
Seduc	Secretaria da Educação
UCG	Universidade Católica de Goiás
Undime	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1 – CONTEXTO HISTÓRICO, EDUCACIONAL, LEGISLAÇÃO E NORMAS COMPLEMENTARES DO ENSINO DE FILOSOFIA NO BRASIL	20
1.1 A Filosofia na concepção da educação formal jesuíta	21
1.2 O período pombalino e a influência no ensino da filosofia no Brasil	29
1.3 O Projeto Educacional e as correntes marcantes na transição entre Império e a Primeira República	34
1.4 A Brasilidade impressa nos currículos escolares e as Reformas Educativas na etapa do Ensino Médio	40
Capítulo 2 – UMA EDUCAÇÃO PARA O FUTURO E O PENSAMENTO DE EDGAR MORIN	48
2.1 Os estudos da Complexidade de Edgar Morin	49
2.2 Os sete saberes e a educação para o futuro	57
2.3 A BNCC e o “Novo” Ensino Médio: complexidade ou simplificação do conhecimento	71
Capítulo 3 – O atual modelo educacional brasileiro e o ensino de filosofia no Ensino Médio após a Lei n. 13.415/2017	78
3.1 A atual BNCC e a Lei n. 13.415/2017 e suas implicações no Ensino Médio Brasileiro	78
3.2 Do PL n. 6840/2013 à Lei n. 13.415/2017: o retorno à lacuna curricular da Filosofia e a descaracterização da reforma do Ensino Médio brasileiro	87
3.3 A reforma neoliberal do Ensino Médio: a lacuna da Filosofia, Sociologia e o abandono do pensamento complexo e do projeto de educação para o futuro no Brasil	95
3.4 A reforma do Ensino Médio e sua implantação no Tocantins	103
CAPÍTULO 4 – O Projeto Educacional para o Tocantins	109
4.1 A estrutura da Resolução n. 108, de 21 de junho de 2022	111
4.2 Planejamento coletivo – Leitura pedagógica – Resolução n. 108/2022 – CEE/TO	117
4.2.1 Objetivos	117
4.2.1.1 Geral	117

4.2.1.2 Específicos	118
4.2.2 Impacto social	118
4.2.3 A metodologia	118
4.2.4 Cronograma	119
4.2.5 Relato do planejamento coletivo	119
CONSIDERAÇÕES FINAIS	121
REFERÊNCIAS.....	123
ANEXOS	131
ANEXO 1 – PROF-FILO	Erro! Marcador não definido.
ANEXO 2 – DOCUMENTO CURRICULAR PARA TERRITÓRIO DO TOCANTINS – DCT/TO – ETAPA ENSINO MÉDIO.....	139
ANEXO 3 – PLANEJAMENTO CURRICULAR POR ÁREA DE CONHECIMENTO	147
ANEXO 4 – A TRANSDISCIPLINARIDADE PARA A EDUCAÇÃO DO FUTURO	149
ANEXO.....	131

INTRODUÇÃO

A liberdade para a escolha pela trajetória da educação, em especial a minha primeira formação acadêmica, Filosofia, sempre me legitimou a estar por aonde caminhei.

Como ultimogênita de uma família de três mulheres, cresci ladeada pelas minhas irmãs, em uma casa agregadora, sempre cheia de familiares e amigos. Meu pai, filho de caminhoneiro e de uma dona de casa, com ensejo de independência, trabalhou também como caminhoneiro, lecionou aulas de inglês e passou em concurso público da Caixa Econômica Federal, tornando-se bancário ainda muito cedo. Dono de um humor único e politicamente sarcástico, leitor cativo e diário, sempre esparramou livros pela casa, convidando à leitura, quando não livros, palavras cruzadas para exercitar o raciocínio e manter a mente “ligeira”, como ele mesmo referenciava. Sobre os livros esparramados, eu desejava mesmo era bisbilhotar na ala secreta dos escritos e mandamentos maçônicos, ir aos encontros da loja que ele frequentava, para ler essa tal filosofia de vida.

Minha mãe, primogênita de sete filhos de uma família extremamente carente, presenciou a morte matada de seu pai quando ainda a minha avó, uma índia de olhos de amor, carregava em seu ventre o filho caçula. Minha mãe começou a laborar em casas de família ainda com nove anos de idade, morou e trabalhou em um convento para ter em troca morada, comida e educação escolar sua e de sua irmã, mas não conseguiu concluir o desejado curso superior de assistência social. Já ao lado do meu pai, tornou-se empresária no ramo de calçados e acessórios nas cidades de Goiânia/Goiás e Brasília/Distrito Federal, iniciando como vendedora autônoma, de “porta em porta”. Em apenas cinco anos já tinha quatro lojas em shoppings centers das capitais.

Entrelaço-me aos dois sempre dizendo que meu pai me ensinou o valor dos livros e minha mãe a força do fazer.

Estudei, juntamente com minhas irmãs, em uma mesma escola do maternal até o antigo ginásio. Fui uma estudante dos clubes de leitura, de honra ao mérito (mesmo sem me dar conta qual o real mérito). No ensino médio, passei por duas escolas. Na primeira não consegui compreender o ritmo frenético de preparatórios para vestibulares, impregnado da época e a quase “lavagem cerebral” para escolher cursos superiores como medicina, direito e engenharias, por exemplo. Não que eu entendesse que tivesse algo de errado com essas profissões, mas não era meu lugar

de encontro. O senso dramático aflorou o multifacetado e me acompanhou desde cedo. Tive a oportunidade de fazer teatro, dança de salão (o ritmo melancólico do bolero me cativava), violão, canto, recital de poesias, pintura em tela, línguas estrangeiras, esportes: uma convergência com o dispor do meu ser.

No ano de 2000, ingressei na graduação para licenciatura em Filosofia na Universidade Católica de Goiás – UCG, hoje Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC/GO. Naquele período, eu trabalhava nas empresas com a minha mãe e estudava no período da noite. Por um inesperado fatídico em família, tranquei o curso por um ano e, quando retornei, optei por aulas matutinas, que aconteciam no Instituto de Filosofia e Teologia de Goiás – IFITEG, à época conveniado com a UCG. O que outrora fora inesperado e inquietante no campo pessoal, transformou-se no que eu mais esperava de um ambiente que se dispõe a formar pessoas humanas. Muito convivi com os seminaristas, que me acolheram e me mostraram que escolhas do coração e da vocação valem mais do que cálculos da razão e da ilusória linearidade da vida. Nessa mesma época, envolvi-me no contexto da luta estudantil, no movimento do Centro Acadêmico (CA), que militava pela manutenção dos cursos das Áreas de Humanas, em especial de Filosofia e História, nos campi da Católica e da Federal de Goiás. Formei em Filosofia em 2005 em uma turma de 39 acadêmicos. Fui a única mulher a graduar naquele ano.

Ao sair da Universidade, não atuei profissionalmente como professora, apenas em atividades voluntárias ligadas à alfabetização e contação de histórias. Após alguns anos, eu e minha família decidimos alterar o ritmo de trabalho, desacelerar de uma vida extremamente urbana e afastada dos familiares. Foi aí que, mais uma vez, me encontrei onde sempre flui o meu estar, a saber: na filosofia e na educação.

No ano de 2010, mudamos para o Estado do Tocantins. Ingressei na rede pública estadual de ensino como professora substituta de filosofia, sociologia e arte no ensino médio noturno no Centro de Ensino Médio de Palmas, hoje o maior Colégio Militar do Estado. A experiência no chão da sala de aula, principalmente no ensino noturno, despertou grandes possibilidades de que, de fato, como professora, eu poderia motivar e impulsionar os jovens a romperem as barreiras das possibilidades sociais, que lhes eram escassas.

No ano de 2011, a Secretaria Estadual de Educação, por meio da Diretoria Regional de Ensino de Palmas, realizou processo seletivo para a função de assessor de currículo da Regional. A função do assessor era selecionar conteúdos, já que não

existia um currículo oficial vigente, e também de planejar junto aos professores da rede propondo metodologias para o ensino dos componentes curriculares. Assumi a função em 2011 e prossegui nas funções de gestão atuando como assessora regional de currículo e formação de filosofia, coordenadora regional e estadual de currículo e formação, diretora estadual de ensino médio, assessora pedagógica da educação básica.

Naquela época, meados de 2012, 2014, tive a oportunidade de integrar cadeira titular no Fórum Estadual de Educação do Tocantins – FEE/TO e ainda participar como representante da região norte junto ao grupo de trabalho dos direitos à aprendizagem, movimento coordenado pela equipe do Ministério da Educação – MEC, representantes do Conselho Nacional dos Secretários de Educação – Consed e professores pesquisadores do ensino médio. Essa articulação antecedeu a consolidação da atual BNCC. A versão preliminar desse trabalho chegou a ser publicada com o título “Por uma política curricular para a educação básica: contribuição ao debate da base nacional comum a partir do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento”.

A ruptura dos trabalhos nacionais pelo projeto dos direitos à aprendizagem se deu concomitante à minha atuação na rede estadual de ensino. Assim, no ano de 2015, ingressei no curso de graduação em Direito e, quando estava no último ano do curso, retornei à Seduc na função de Diretora de Desenvolvimento da Educação.

Nesse retorno tive a oportunidade de participar diretamente da coordenação e reelaboração do referencial curricular do ensino médio alinhada à BNCC, pois a equipe de currículo era concentrada na Diretoria em que eu atuava. Foram intensas reuniões, discussões, momentos de estudos. Na verdade, a equipe sentia dificuldade em prospectar a materialização dos princípios da BNCC no currículo, na escola. Nesse momento, tive a oportunidade de ser conselheira de educação escolar indígena, o que me trouxe ensinamentos de natureza nunca antes experimentada, vivenciada. Atuei, também, como conselheira estadual de educação, momento em que tive a oportunidade de coordenar os trabalhos de relatório para a aprovação do DCT/TO-EM para o território do Tocantins. Minha caminhada deste período na Seduc se encerrou em janeiro de 2022. Carrego a certeza de um importante ciclo concluso e que foi construído na integração com as pessoas e com singulares entregas ao trabalho na educação.

O mestrado em Filosofia me proporcionou um lugar de retorno a essa liberdade, de pensar, questionar e expressar ideias caras ao meu ser profissional, a minha existência. A trajetória profissional sempre me levou a ocupar lugares de gestão que, inevitavelmente, embebeciam-me de um lado político e ético que, por vezes, fizeram meu senso crítico silenciar. Por suposto, eu poderia ter escolhido outro programa de pós-graduação mas, com absoluta certeza, o ambiente da filosofia me traz a jovialidade e liberdade adormecida em anos exercendo a função de liderança.

A área dessa pesquisa concentra-se nesse entrelaçamento dos contextos históricos das idas e vindas do ensino de filosofia nos currículos da educação básica e das leis que se confundem com tensões de interesses de natureza partidária. Desde 2010, atuei como professora e, em seguida, em diversas posições de gestão que influenciam diretamente o processo de ensino e aprendizagem na rede pública de ensino.

Hoje, como professora de filosofia e advogada, ir ao encontro da primeira orientação curricular que traz a força da lei, a reforma do ensino médio e a BNCC, nos parece salutar. Nesse contexto, a referência de Edgar Morin traz essa emergência da quebra de paradigmas, da conversão da *cabeça bem cheia* em *uma cabeça bem feita*, que mais acumula saberes e não ensina a condição humana, a identidade terrena e o enfrentamento das incertezas, e daí nos convida a analisar essa nova proposta curricular a partir do pensamento complexo.

O desafio desse novo currículo comum deve ser, sobremaneira, a entrega da aprendizagem significativa aos estudantes que vivenciam distintos contextos, quer sejam de condições de acesso e permanência na escola, quer sejam das oportunidades de escolhas profissionais e continuidade de suas trajetórias acadêmicas projetadas na vida.

Edgar Morin imbrica a necessidade de um olhar para os processos construtivos diferentes e liberto da ideia de separação dos sujeitos e seus objetos. Morin desenvolveu o conceito de ensino educativo para propor uma forma de ensino que não seja restrita à transmissão de saber e que crie uma cultura em que o estudante é estimulado a desenvolver um pensamento livre e aberto. Assim, para que possa se constituir como um sujeito autônomo, é sobre essa educação que pretendemos abordar e analisar as distâncias entre a BNCC e a educação integradora, humanizada e planetária.

A educação é parte da atividade humana, inerente à própria existência da sociedade organizada, pautada no estranhamento, na tencionada transformação e preservação do conhecimento acumulado por gerações para a sua condição existencial e aprimoramento de vida na Terra. Em um processo acumulativo e ao mesmo tempo transformador, a educação se coloca como foco central para preservação e refinamento desse conhecimento, tendo permitido a evolução da produção e dos meios de vida das sociedades ao longo de gerações.

Contudo, concomitante às relações sociais, e em uma sociedade marcadamente capitalista como a brasileira, a educação tem a sua organização pautada essencialmente na construção de mão de obra voltada para o mercado de trabalho, moderando-se nos anseios mercadológicos e produtivos das classes sociais, ora historicamente dominantes e detentoras do poder do capital.

Na história brasileira, desde a colonização, tem-se a educação como instrumento voltado para interesses de grupos dominantes de poder, desde a Igreja Católica, com a reformulação das crenças dos povos originários brasileiros para o cristianismo, até os interesses iniciais da Coroa portuguesa, de dilacerada exploração das terras brasileiras. Ao longo da história do Brasil, desde o Império, perpassando pela República e pelas diversas alterações da centralidade do poder, tem-se a educação como robusto e poderoso instrumento voltado para a efetivação dos interesses prioritários de determinados grupos dominantes, com reflexo nas reformas educacionais, que são remodelagens de sistemas que se perpetuam na educação formal brasileira.

Há uma lacuna, quanto aos projetos educacionais ao largo dessa história, quanto a uma educação que se pretenda emancipatória, crítica e voltada para a construção da humanidade e da criticidade, apresentando-se como um obstáculo condenatório para a libertação das amarras da população brasileira.

A presente dissertação, para apresentar o panorama educacional brasileiro, em específico relativo à etapa final da Educação Básica, o Ensino Médio, desenvolve-se em três momentos específicos. Em um primeiro momento, no Capítulo 1, elabora-se um panorama no Ensino Médio brasileiro desde a colonização até o modelo anterior à reforma trazida pela Lei n. 13.415/2017. Em seguida, no Capítulo 2, traça-se um vislumbre, sob a ótica de Edgar Morin e a sua proposta de uma educação para o futuro, sobre o que seria um modelo educacional pautado na formação integral humana. Em um terceiro momento, no Capítulo 3, aborda-se a reforma para

educação, que tem seu diploma máximo legal a Lei n. 13.415/2017, sua futura materialização e os impactos nos sistemas de ensino que atendem a etapa do Ensino Médio. No caminho, o Capítulo 4 o exercício ao que se propõe este espaço já conclusivo é uma leitura sinérgica e didática, uma reformulação imagética, da própria Resolução n. 108, de 21 de junho de 2022, que institui o Documento Curricular para o Território do Tocantins – DCT/TO – Etapa Ensino Médio, orienta a sua implementação e dá outras providências, publicada em D.O.E. N. 6115, de 27 de junho de 2022.

Todos os capítulos, ainda que tratem essencialmente do Ensino Médio, buscam enfoque específico no ensino da Filosofia e seu desdobramento nos currículos escolares. Isso não como panaceia de uma revolução, mas como necessária à educação para o futuro, baseada no pensamento complexo de Edgar Morin e o que se entende, como base nesse exercício, como essencial para uma transformação da forma de ver e fazer a educação no Brasil.

Historicamente, como é aclarado no primeiro capítulo desta escrita dissertativa, a educação brasileira não demonstra uma evolução e, menos ainda, uma linearidade, caracterizando-se por retrocessos em sua construção categórica nos diversos períodos projetados no País. A educação propedêutica, a dualidade educacional para a mão de obra e a elite intelectualizada, a segmentação disciplinar e a ausência de identificação das características complexas da sociedade brasileira são lastros que se seguem as mais diversas reformas ao longo da história.

Além desses fatores, como analisado no capítulo, a Filosofia como disciplina no Brasil sofreu idas e vindas, reveses que denotam a falta de interesse na aplicação do seu ensino disciplinar, formal, como contributo à formação integral humanizadora e crítica dos cidadãos. O esforço dialético da disciplina, o caráter histórico da condição da pessoa humana em si, a formação de uma consciência política como instrumentos de transformação do estudante e da sociedade em que está inserido aparecem como secundário, quando não obliterado nos sistemas de ensino ao longo da história brasileira.

Aponta-se para o ensino da Filosofia no Brasil como frágil, descontinuado, instável, sendo constantemente alijado dos currículos no decurso da história brasileira, uma tendência repetida, de tempos em tempos, a exclusão de seu ensino como disciplina, ou componente curricular, integralizado ao Ensino Médio.

Inicialmente introduzida no Brasil pelos jesuítas, a Filosofia manteve um histórico de idas e vindas e, como é visto no Capítulo 3, chega a um estado atual no Ensino Médio, imergida na área de conhecimento das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas do currículo do Ensino Médio, mantendo-se de forma ainda incerta e obscura dentro do processo educacional Brasileiro. Há uma visita demorada ao passado, em uma reforma promovida pela Lei n. 13.415/2017, suas regulamentações e normatizações complementares, em que se evidencia a dualidade do ensino brasileiro, retomando as decrépitas formas de atender ao mercado neoliberal na produção de mão de obra técnica e acrítica por meio da impotência proposta ao Ensino Médio.

Entre momentos de cisão, de indefinição e de supressão, o ensino da Filosofia no Brasil pareceu ter se estabilizado dentro do currículo do Ensino Médio, como decorrência da reação à deprimente ruptura ocorrida antes da Constituição da República de 1988, quando a ditadura militar proibiu o seu ensino no Brasil no ano de 1971, por meio da Lei n. 5.692/1971. Na história, a caracterização feita no trabalho se dá em três macros períodos: a presença da Filosofia no período que vai da colônia à República; a indefinição da Primeira República ao golpe militar de 1964; e a silenciada ausência pós 1971.

Após a Constituição de 1988, tem-se o retorno da obrigatoriedade em 2008 e o marco atual de inanição, em 2017.

Busca-se, com os enfoques dos capítulos apresentados nesta pesquisa, realizada por meio de uma leitura crítica dos contextos históricos políticos, sociais e econômicos no Brasil, a apresentação dos momentos históricos vividos (Capítulos 1 e 3), e sua influência nas reformas educacionais. Essas reformas têm roupagens que atenderam primordialmente a lógica mercadológica, de caráter utilitarista, transvestindo as reformas em uma falsa percepção de que foram feitas para a busca de uma melhoria ou, mais interessante dizer, do progresso educacional brasileira.

Evadindo-se da lógica vivida, pretende-se, por meio do Capítulo 2, um vislumbre de uma educação ideal para o futuro, pautada no pensamento complexo de Edgar Morin. Nele se buscaria uma primazia para uma verdadeira remodelagem educacional, não uma revolução, como diz o próprio autor, mas uma nova forma de ver a educação e seus objetivos, como catalizadora de uma mudança efetiva nas pessoas, na sociedade local e global.

Não se sabe ainda os impactos reais que trarão ao Brasil a reforma operada pela Lei n. 13.415/2017, pois ela traz consigo a prerrogativa do prazo de cinco anos para implementação. Mas, voltando-se o olhar ao passado, e por isso o suporte histórico do Capítulo 1, tem-se um vislumbre de reformas de igual teor já realizadas no Brasil, e consegue-se ter um entreveja do retrocesso que pode se operar no Ensino Médio e a consequência para a sociedade presente e futura no Brasil.

Certamente torna-se prematura a concretização de conclusões sedimentadas, escritas em pedra, mas há um vislumbre do possível desdobramento e como dista a reforma atual do ensino médio e BNCC do ideal que se dispõe a educação para o futuro dentro de um pensamento complexo.

Indicam-se, aqui, as intenções inicialmente programadas para esta pesquisa: (1) um olhar sobre a história das reformas e contrarreformas educacionais no ensino médio desde o Brasil colônia; (2) um enfoque do ensino da Filosofia dentro dessas reformas; (3) um vislumbre sobre uma educação para o futuro sob a ótica do pensamento complexo de Edgar Morin; (3) a distância entre uma educação para o futuro de Edgar Morin, o que se pretendia no Projeto de Lei n. 6840/2013 e o que se consolidou na Lei n. 13.415/2017.

Em uma análise empírica, foi permitido um exame quanto à realidade da educação e os enfoques educacionais ao longo da história, sempre pautada em interesses diversos da formação crítica e humanizada. Assim, distancia-se do que se preconiza como uma formação humana em sua integralidade, estando a presença, ausência ou indefinição do ensino de Filosofia como um dos fatores essenciais a essa identificação.

A disserta se seguiu com fontes bibliográficas e documentais bem como com leitura de pesquisadores diretamente integrados à prática escolar, especialmente da filosofia. Para o segundo capítulo, demos especial enfoque à bibliografia de vida de Edgar Morin, buscando um entendimento absoluto de sua fundamentação do pensamento complexo e, especialmente, o trabalho relativo à educação para o futuro. Tanto no primeiro quanto no terceiro capítulo, fizeram-se leitura teórica e análise documental de dados primários, com diversos textos normativos descritivos acerca das reformas ao longo da história, suas intencionalidades pedagógicas, e da atualidade no Brasil, no terceiro, a atenção aos descritos profissionais.

O apanhado bibliográfico e documental mescla livros e artigos, dissertações e teses de doutorados relativos aos temas desenvolvidos, buscados em fontes virtuais e físicas.

Conclui-se a escrita por meio de considerações e aportes ao conjunto estudado, especialmente quanto à dissonância implementada entre a Lei n. 13.415/2017, os desenhos curriculares e suas regulamentações territoriais, em especial para o Tocantins. Assim, o que se buscaria para uma educação para o futuro pautada na formação do ser humano integral e para a transformação de uma sociedade, especialmente no que se refere à lacuna em diversos componentes curriculares operados com a sobredita reforma, em relevo a incerteza deixada para o ensino da Filosofia no Ensino Médio Brasileiro.

CAPÍTULO 1 – CONTEXTO HISTÓRICO, EDUCACIONAL, LEGISLAÇÃO E NORMAS COMPLEMENTARES DO ENSINO DE FILOSOFIA NO BRASIL

Neste espaço de reflexão, pretende-se retomar a caminhada pela história da educação brasileira, analisando os marcos legais do Brasil, o cenário político partidário, combinados ao projeto pedagógico adquirido, e as nuances do estar, ou não, da filosofia enquanto disciplina, nos currículos da Educação Básica, em especial na etapa do Ensino Médio. Sobrepeça-se, para tanto, a classificação histórica das ideias pedagógicas feitas por Saviani (2007), desde a chegada dos primeiros jesuítas ao Brasil até o início deste século, demarcadas em quatro períodos específicos: a) predomínio da vertente religiosa, entre 1549-1759; b) coexistência entre as vertentes religiosas e leiga da pedagogia tradicional, entre 1759-1932; c) predomínio da pedagogia nova, entre 1932 e 1969; d) concepção da pedagogia produtivista, entre 1969-2001.

Para essa aproximação, abança-se que a educação formal e, conseqüentemente, os currículos escolares adotados são um efeito de transformações embrionadas e concebidas na própria sociedade, em particular suas mudanças conjunturais e estruturais dentro de uma ótica de seus movimentos orgânicos. As nuances da própria estrutura social brasileira, entre regimes ditatoriais e democráticos, desde a Colônia até os dias atuais, apontam para diferentes ideologias de concepção e construção de uma nação, até o que se tem no estar atual da filosofia, enquanto componente curricular, como sendo o projeto de uma educação comum a todos, indicado pela vigente Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Resolução do Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno – CNE/CP n. 4, de 17 de dezembro de 2018).

Sopesam-se, também, as singularidades destacadas na carga ideológica e que, a partir dos anos 60 até a década de 90, refletem diretamente nos documentos orientadores que restringem as práticas curriculares na educação básica e, conseqüentemente, incidiram nas diretrizes para a formação inicial de professores, as quais serão adiante referenciadas neste espaço de reflexão.

Em tempo, avultam-se as ideias pedagógicas nesses períodos, pois se admite que, comumente, todo fenômeno social tem intrínseco cunho doutrinário para atender a um determinado grupo de pessoas. Com a crise do capitalismo na década de 70, tornou-se prioritária a confecção de uma educação escolar formal que servisse ao

mercado capital, que formasse sujeitos para o trabalho. Ou seja, o “cidadão” trabalhador escolarizado, que necessita atender a uma demanda, que tenha desenvolvido habilidades e competências arranjadas aos comandos mercantilistas.

Busca-se a origem dessa definição de habilidades e competências, quando outrora na década de 90 os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, definem a visão de mercado. Esse referencial não avança, mas deixa seus ideais.

É dada atenção aos marcos históricos do ensino disciplinar da Filosofia que, por vezes, trilhou seu destino com a Sociologia, ambas identificadas e calhadas por suas naturezas crítica, reflexiva, discursiva e interpretativa, relevantemente destacadas na Área de Conhecimento das, hoje nominada, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Essa natureza, dos conhecimentos filosóficos e sociológicos, provocou por vezes a exclusão da Filosofia dos currículos, combinada ao derradeiro como disciplina optativa nas estruturas curriculares e, que hoje, com a BNCC, tem seu ápice imergida em uma área de conhecimento.

Contextualizando-se esses atravessamentos no ensino de filosofia, são descritos os principais pontos trazidos pelas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio – DCNEM – Resolução CNE/Câmara de Educação Básica, n. 03/2018 e, a Lei n. 13.415/2017, o diploma legalístico máximo da “atual” Reforma do Ensino Médio que corrobora a própria BNCC – etapa Ensino Médio. Tais limites nos recomendam não somente alterações na arquitetura para a distribuição da carga horária das aulas no ensino médio, entre parte comum e parte diversificada ou flexível do currículo, mas apresenta o cerne pedagógico para a revisão dos referenciais curriculares dos territórios brasileiros, as dez competências gerais para a educação básica e o entendimento dos Itinerários Formativos, parte do currículo que se autopretende ao aprofundamento e à ampliação dos conhecimentos abordados na parte comum.

1.1 A Filosofia na concepção da educação formal jesuíta

Para essa matéria, aborda-se, de forma concisa, a história das ideias pedagógicas no Brasil, professando uma periodização educacional que foge à ideia político-administrativa ou mesmo interna educacional. Busca-se, sob a ótica de Saviani (1991), a realização de uma análise associada à compreensão de estruturas existentes da sociedade, reproduzindo movimentos conjunturais e concatenados de determinados períodos históricos, dividindo-o em quatro momentos, aos quais se

versa de forma a não exaurir o recorte temático, por não se tratar da finalidade central deste tópico e estudo.

O primeiro período abaliza para o Brasil entre 1549 e 1759, tempo em que havia o monopólio religioso da pedagogia tradicional no Brasil. Na Colônia e no Império, a teoria educacional hegemônica era a Pedagogia Jesuítica. Havia, segundo Saviani (2008), processos que aproximavam a colonização, a religião (catequese) e o processo educacional. Segundo o autor, no século XVI, especialmente no que se refere à educação formal aos povos indígenas e ao intrínseco processo de colonização, há um apontamento para uma direção do sistema educacional com foco naquele momento próprio do Brasil. A chamada “pedagogia brasilística”, dentro da ótica do plano de estudos elaborado por Nóbrega, e seu enfoque profissional (imiscuída ainda do caráter eminentemente doutrinário, como se trata a seguir), teve a tendência sufocada nos idos do século subsequente, quando fora institucionalizado o *Ratio Studiorum*, que veio a consagrar os colégios jesuíticos no Brasil, dentro de seus atributos de caráter humanista, elitista e universal.

Segundo Franca (1952), o método jesuítico abarcava os estudos teológicos, estudos filosóficos, em um total de três anos, com foco nos escritos dos pensadores Aristóteles e São Tomás de Aquino, diziam à modalidade humanista, que tinha duração de até sete anos. Eram abrangidos, dentre outros, Retórica, Humanidades, Gramática Superior, Média e Inferior.

Contudo havia uma característica elitista no ensino, permitindo uma disparidade educacional dentro da imbricação mercantil-religiosa, que, por um lado, produzia mão de obra para os meios de produção e, por outro, o processo de propagação dos valores da fé cristã. Assim, a construção de uma instituição escolar que atendesse a esses objetivos iniciou-se com as escolas de alfabetização em Língua Portuguesa, eminentemente para índios, que eram assentadas em dois pilares: 1) pedagogia bilíngue (tupi e português); 2) estruturação das bases necessárias para subsistência das escolas, com formação de plantações em terras doadas pela Coroa por meio de trabalho escravo “desafricanizado”, com base na cana-de-açúcar e na criação de gado (FERREIRA JR.; BITTAR, 2012).

Sobre o plano Nóbrega, citado por Saviani (2008), fora redigido, no ano de 1558, um plano de colonização que expunha uma estruturação pedagógica e econômica das casas de bê-á-bá, bem como a erradicação simbólica e física dos traços essenciais da cultura nativa tupi-guarani e, ainda, a erradicação do que

chamava de “bárbaros da terra”, ou seja, todos os resistentes ao processo de cristianização e mercantilização da mão de obra.

Os primeiros anos de formação da sociedade brasileira constituíram-se com base na influência dos países colonizadores, estabelecendo-se, após o início da exploração do Brasil, os portugueses como dominantes nesse processo de imposição de seu modo de vida, incluindo a educação, mormente como forma de substituição da cultura local dos povos originários brasileiros. Dito como o descobrimento do Brasil, o processo se deu mais como uma conquista de uma terra por portugueses que buscavam a expansão de seu domínio e a consequente escavação e exploração de novas terras.

Essencial que se faça uma delimitação do escopo da pesquisa dentro do âmbito da concepção educacional adotada no Brasil em seus primeiros anos, como decorrência do próprio modelo educacional adotado em Portugal no período, que se compreenderá, para este tópico, desde o século XVI ao início do século XVIII, especificamente a chamada “Escolástica Barroca”. Essa concepção educacional tem quatro predicados básicos, conforme descreve Pich (2010): (a) a pretensão de ser uma verdadeira escolástica, com métodos e formas de compatibilização entre a teologia e filosofia com base nas obras de Tomás de Aquino; (b) inserção na ideia reformista da Igreja Católica, opondo-se à contrarreforma de movimentos protestantes, especificamente para o Brasil quanto à missão de evangelização das novas terras colonizadas; (c) busca de diálogo com as reações de uma filosofia moderna; (d) estudos tematizados de problemas éticos, antropológicos e jurídicos relativos aos territórios conquistados da América, em temas como escravidão, liberdade, relações entre conquistador e conquistados.

No Brasil colônia, percebe-se a influência do pensamento escolástico na ação dos missionários da Companhia de Jesus e, mais propriamente, nos jesuítas, em províncias como a do Grão-Pará e Maranhão, quando da defesa da liberdade dos povos nativos da região (RODRIGUES, 2019).

A Companhia de Jesus foi fundada em 1534, por Inácio de Loyola, ex-militar espanhol, e foi organizada tendo como base o ensino militar, sendo utilizado também como instrumento do catolicismo para o combate aos reformistas.

O poder do pensamento difundido pela Companhia de Jesus era tal dentro da Academia que, a partir de 1564, professores de filosofia foram obrigados a jurar

obediência à fé católica, sendo vigiados e fiscalizados pelo Santo Ofício como uma espécie de patrulha do pensamento e da fé (VITA, 1969, p. 12).

Sobre a origem do pensamento escolástico presente no período colonial do Brasil, tem-se que

Sua origem liga-se aos pensadores da Universidade de Salamanca, com o dominicano Francisco Vitória (1480-1546), comentador de Tomás de Aquino, o qual concluiu das teses filosóficas e teológicas suas implicações jurídicas. Suas teses sobre o direito dos povos granjearam discípulos em toda a península (Marías, 2004, p. 222). Mas foi após o estabelecimento da Companhia de Jesus na Espanha e em Portugal, que os jesuítas se destacaram como promotores do movimento de renovação da escolástica. Os jesuítas que mais se ligaram ao processo de renovação da escolástica foram Alfonso Salmerón (1515-1585), Francisco Suarez (1548-1617), Luiz de Molina (1535-1600) e o “Aristóteles português”, Pedro da Fonseca (1528-1599). Foi sobre os tratados destes mestres jesuítas que a Segunda Escolástica se sustentou. Nos tratados que escreveram, eles analisaram os elementos e os contextos que a descoberta do novo mundo, a reforma e contra-reforma fizeram nascer, sempre reafirmando a tradição do pensamento cristão escolástico frente à crítica do humanismo renascentista e da física experimental (RODRIGUES, 2019, p. 221).

No Brasil colonial, a principal relação do ensino jesuítico com Portugal se deu em decorrência da Universidade de Coimbra e de Évora que, segundo Coxito e Soares (2001, p. 456), foram fundamentais para difusão do pensamento escolástico nas terras colonizadas. Isso porque

Sua atividade educacional principal era a catequese dos índios, enquanto que os padres seculares dedicavam-se quase que exclusivamente, aos serviços religiosos nos latifúndios, como capelães residentes, e nos centros urbanos como párocos. Na retaguarda da atividade missionária, os jesuítas mantinham, nos centros urbanos mais importantes da faixa litorânea, colégios para ensino das primeiras letras, para o ensino secundário e superior. Eles se destinavam a cumprir tripla função: de um lado, formar padres para a atividade missionária; de outro, formar quadros para o aparelho repressivo (oficiais de justiça, da fazenda e da administração); de outro, ainda, ilustrar as classes dominantes no local, fossem os filhos dos proprietários de terra e de minas, fossem os filhos dos mercadores metropolitanos aqui residentes (CUNHA, 1986, p. 23).

A ideia central por detrás do ensino jesuítico era a defesa e difusão de conceitos cristãos na sociedade colonial brasileira, que detinham grande influência no fortalecimento das estruturas de poder, defendendo ideias caras ao regime da escravidão, base de produção da colônia, como sendo caminho essencial ao desenvolvimento do país.

Percebe-se um imbricamento entre as necessidades relativas ao mercantilismo, em uma transição de colônia para um país, e a necessidade da difusão da religião católica, que será a tônica educacional nos anos seguintes no Brasil, com reflexos culturais em diversas áreas da sociedade brasileira. A ideia era a própria concepção de mundo sob a cosmovisão da Igreja romana, com a redução de espaços para as culturas nativas. Predominavam os estudos humanísticos de autores clássicos, a literatura helenística e a dogmática cristã judaica, dentro do *Ratio studiorum* (FERREIRA JR.; BITTAR, 2012, p. 703).

Os “ofícios mecânicos”, ou seja, as artes e os ofícios menos intelectualizados relativos a conhecimentos técnicos começaram a surgir de forma oficial a partir de 1614 no Brasil. Foi criada a Confraria de Oficiais Mecânicos, podendo ser visto como um tipo de escola técnica de ofícios voltada às necessidades daquele período, aliando a concepção de se unir o ensino intelectual à instrução profissional (FERREIRA JR.; BITTAR, 2021, p. 709).

Naquela época, a filosofia implantada pelos jesuítas, dentro do *Ratio Studiorum*, era primordialmente voltada àqueles ensinamentos ortodoxos ligados essencialmente a Tomás de Aquino e Aristóteles, em uma busca da manutenção da visão cristã por meio dos fundamentos filosóficos, não como forma de pensar além, mas sim “pensar como”, em um custeamento da cosmovisão do cristianismo vigente.

Desde a criação das casas de bê-á-bá, destinadas à catequização e alfabetização dos povos originários e aos órfãos oriundos de Portugal, até a criação de escolas elementares, secundárias e toda a sorte de missões no Brasil, buscou-se a consolidação de um sistema educacional como forma de domínio do pensamento religioso bem como de difusão do modo de vida europeu no Brasil. Os principais focos do ensino jesuítico foram os povos originários, crianças e jovens, entendidos como mais adequados para a inculcação dos valores cristãos, sendo o ensino baseado na leitura, apresentação e interpretação da palavra divina.

O ensino era a forma utilizada pelos jesuítas de substituição da cultura dos povos originários do Brasil pelo catolicismo. Como ressalta Villalta (2002, p. 380), os missionários “[...] substituem as ‘cantigas lascivas’, entoadas pelos índios, por hinos à Virgem e cantos devotos [...] ridicularizam a figura do pajé e os ensinamentos da tribo e condenam a poligamia [...] e dessa maneira começam a abalar o sistema comunal primitivo”.

Contudo, quanto à escravidão dos povos originários brasileiros, os missionários eram contrários, e isso se dava em decorrência da fragilidade dos índios quando expostos a essa exploração, que acabava por lhes ceifar a vida.

No âmbito educacional, como já indigitado, os jesuítas trouxeram em seu ensino as teorias de Aristóteles e de Tomás de Aquino, buscando a universalização desse modo de ensino, ao se basearem no código pedagógico conhecido como *ratio studiorum*.

Sinteticamente, a *Ratio studiorum* era composta de 467 regras preceituada em uma formação intelectual clássica. O manual era embasado nos conceitos das virtudes católicas como base moral, nos bons costumes e hábitos considerados salutareos em uma sociedade. O objetivo do manual, em sua intrínseca intencionalidade, era a expansão da fé cristã no Novo Mundo, um livreto norteador das atividades pedagógicas dos docentes e da administração escolar da ordem dos jesuítas, permitindo uma uniformização da educação propugnada por eles.

Toyshima e Costa (2012, p. 3), particularizando o manual, afirmam que

Iniciava pelas regras do provincial, depois do reitor, do prefeito de estudos, dos professores de modo geral, de cada matéria de ensino; incluía também as regras da prova escrita, a distribuição de prêmios, do bedel, dos alunos e por fim as regras das diversas academias. Além das regras e das normas, o *Ratio* apresenta os níveis de ensino (Humanidades, Filosofia e Teologia) e as disciplinas que os alunos deveriam cumprir.

Quanto ao currículo voltado à filosofia, estava inicialmente incluso no manual na parte do curso de humanidades, denominado ali como “estudos inferiores”. O currículo teológico era dividido em três anos, dividido entre disciplinas específicas como: (a) primeiro ano, lógica e introdução às ciências; (b) segundo ano, Cosmologia, Psicologia, Física e Matemática; (c) terceiro ano, Psicologia, Metafísica, Filosofia moral (TOYSHIMA; COSTA, 2012).

Com um curso de duração de três anos e média de duas horas diárias de lição, o aluno era conduzido em seu primeiro ano à preparação em Lógica, matéria que era tida como propedêutica para a filosofia e teologia. A parte final do primeiro ano era, por sua vez, focada no estudo da Física como parte do estudo da lógica, debatendo-se a natureza da ciência em si, a divisão entre o especulativo e o prático, marcando a hierarquia das disciplinas. “São referidos nomeadamente quais os livros de Aristóteles que eram objecto de estudo: Da Interpretação (*Perì Hermeneías*) e os Primeiros

Analíticos, mas também os Tópicos e as Refutações Sofísticas” (MORANDA, 2015, p. 304).

Assevera Miranda (2015, p. 305), quanto à contribuição dos jesuítas na demarcação de áreas do saber, que “esse é, aliás, um dos muitos sinais de preocupação pela ordem e pelo método, que transparece ao longo de todo o programa de estudos”.

Havia presente a discussão entre a diferença da filosofia especulativa e prática, da hierarquia da ciência, diferença entre as diversas ciências, sendo parte do método de organização da Companhia de Jesus.

O segundo ano de filosofia, chamado Filosofia Natural, dedicava-se à física propriamente dita, sendo oito os livros de Aristóteles utilizados:

Estudava-se assim o céu, o mar e a terra, vistos como elementos de um conjunto cósmico, integrados numa ordem universal. Por fim, no período do Verão, o professor de filosofia dava início às aulas de meteorologia segundo os livros homónimos de Aristóteles. Estudava então o trovão, o raio, os cometas, o arco-íris, os ventos e as tempestades, a água e os vários estados aquosos, os mares e as marés, as fontes e os rios, os terramotos e os metais (MIRANDA, 2015, p. 303).

O terceiro ano de estudos era dedicado à Metafísica:

No terceiro ano, dar-se-á o livro segundo do Tratado da Geração, os livros do Tratado da Alma e da Metafísica. No primeiro livro do Tratado da Alma, o professor percorrerá sumariamente a opinião dos filósofos antigos. No segundo livro, dê tudo aquilo que se refere aos órgãos dos sentidos, sem fazer digressões sobre anatomia ou outras matérias que são próprias da medicina (RATIO *apud* MIRANDA, 2015, p. 306).

Quanto às aulas de filosofia moral, a *Ratio* tinha uma substituição pela divisão de duas disciplinas: a ética e a teologia, considerando-se o ensino da ética como um dos pontos de grande inovação dos Jesuítas.

Ademais, a divisão curricular e metodológica do *Ratio studiorum* foi aceita por mais de vinte séculos, detendo aspectos inovadores à época, vindo a ser contraponto a oposição clássica entre ensino humanístico e escolástico, o que os tornou como complementares e interdependentes.

Quanto à metodologia aplicada, tinha-se a preleção como fundamento chave, lição dada antecipadamente para estudo do aluno, posteriormente aplicando-se um método, a depender do nível intelectual do discente. Nas classes elementares, após

a leitura, é dada uma explicação pelo professor, detendo um caráter informativo, visando ao desenvolvimento do aluno desde a imaginação, juízo e razão. Nesse método, busca-se ainda que o aluno adquira a habilidade crítica, o hábito de leitura e a capacidade de síntese (FRANÇA, 1952, p. 35).

Quanto aos métodos de estímulo pedagógico, os jesuítas evitavam usar o castigo corporal, ainda assim utilizavam-no para casos mais graves, quando a palavra de incentivo ou reprimenda não fossem suficientes. Nesse caso, era chamado um corretor para aplicação da palmatória, em um limite de seus, sempre na presença de pelo menos duas testemunhas, sendo seu sentido causar pequena dor, como entendido sendo meio eficiente para disciplinar (FRANÇA, 1952).

Por outro lado, como estímulos positivos, eram distribuídos prêmios em concursos diversos, desde oratória, poesia, prosa, bem como doutrina cristã. O teatro era também um incentivo, considerado pelos jesuítas como uma continuação da aula, em que se misturava o útil ao agradável, sendo as peças variadas entre o simples diálogo até tragédias, comédia, drama e mistérios da fé (TOSHIMA; COSTA, 2012). Na pedagogia jesuítica,

[...] a instrução e a educação progrediam juntas, desta maneira, não se deve desconsiderar esses processos como estritamente religiosos e que se utiliza do ensino para promover a verdadeira religião, pois o ideal da Companhia é proporcionar a realização plena da natureza humana. Santo Inácio quer que seus companheiros tenham domínio de si mesmo e que sejam homens de caráter. Boehme condensa nesta frase o ideal de S. Inácio; “vence-te a ti mesmo e sacrifica-te pelo serviço da Igreja” (TOYSHIMA; MONTAGNOLI; COSTA, 2012, p. 35).

Há clara noção de educação integral, fazendo que convirjam as diversas disciplinas ministradas no *Ratio studiorum*, ao se buscar, juntamente com ensino humanístico e escolástico, difundir a doutrina cristã e seus princípios. A divisão dos estudos era entre o Currículo Teológico (4 anos), Currículo Filosófico (3 anos) e Currículo Humanista (3 anos).

França (1952, p. 28) apresenta a divisão do currículo da seguinte forma:

Estas classes são caracterizadas por graus, ou estágios de progresso. Representam menos uma unidade de tempo (1 ano) do que uma determinada soma de conhecimento adquiridos. Só podia ser promovido à classe superior, o aluno que os houvesse assimilado integralmente. Por isso, na prática, o currículo dilatava-se muitas vezes por 6 e 7 anos; a última classe de gramática e às vezes a penúltima desdobravam em duas outras, A e B, ou ínfima gramática primi ordinis e ínfima gramática secundi ordinis.

Quanto ao quadro epistemológico da *Ratio*, situa-se no aristotelismo. Conforme Miranda (2015, p. 300), quando do início da missão escolar dos jesuítas, não poderiam ser desprezados os avanços da filosofia natural e da ciência, tendo sido transmitido aos professores e alunos um conjunto de disciplinas, em que

[...] debatiam as questões filosóficas que estavam no centro do debate científico; e multiplicar os estabelecimentos que ministravam aquele ensino, expandindo um curriculum de estudos que, sendo teológico, incidia necessariamente sobre ciência, lógica e filosofia natural.

Além disso, os estudos detinham, como visto estudos literários, retórica, eloquência. Nesse sentido, seguia-se como aristotélica, não desprezando a escolástica tradicional, tendo incorporado um nítido caráter humanístico.

Arremata Miranda (2015, p. 303) que

É certo que a fé colocava reservas ao pensamento de Aristóteles, mas a *Ratio* não negava o seu estatuto primordial no curriculum académico. Assim, se tivermos em conta que mais de metade do *corpus aristotelicum* se ocupa de questões de ciência e filosofia da natureza, não podemos deixar de admitir o carácter propriamente 'científico' do curriculum de estudos da *Ratio Studiorum*. O sentido desta 'ciência' e desta 'filosofia' é que requer alguma precisão, pois uma e outra consistiam no conhecimento das coisas pelas suas causas, o que fazia do estudo da natureza um estudo científico, mas também filosófico.

A educação integral, a mescla entre a ciência natural e a filosofia, a oratória, o teatro, juntos a uma mescla da sacralidade própria dos ensinamentos canônicos, tornavam a educação jesuítica, ainda que com limitações teológicas, dentro de um contexto de ensino crítico sob uma ótica humanística, um modelo de ativo pensar. Para além da memória, a retórica, a interpretação, a síntese, a crítica e a filosofia apontavam para um exercício sobretudo crítico nos ensinamentos dos jesuítas.

1.2 O período pombalino e a influência no ensino da filosofia no Brasil

A fórmula de ensino dos Jesuítas foi predominante no Brasil até meados de 1750, quando Marquês de Pombal, que tinha sido designado para primeiro ministro de Portugal (1750-1777), começou a opor-se ao ensino jesuítico. Entendia o Marquês que o ensino priorizava a fé, quando a ele interessava os interesses de Portugal,

decorrendo dessa cisão de pensamento a expulsão dos jesuítas do Brasil em 1759. Como consequência direta, houve a retirada do domínio da Igreja na educação formal em Portugal – todas as escolas sob seu domínio foram fechadas, inclusive as bibliotecas de conventos foram destruídas (SECO; AMARAL, 2006).

Além disso, Seco e Amaral (2006, p. 5) citam que

[...] o afastamento dos jesuítas dessa região significava tão somente assegurar o futuro da América Portuguesa pelo povoamento estratégico. O interesse de Estado acabou entrando em choque com a política protecionista dos jesuítas para com os índios e melindrando as relações com Pombal, tendo esse fato entrado para a história como “uma grande rivalidade entre as ideias iluministas de Pombal e a educação de base religiosa jesuítica”.

A decorrência para a educação brasileira dessa ruptura abrupta foi a descontinuidade de um projeto educacional sólido, baseado no *Ratio studiorum*. A transição da educação desde a Igreja para o Estado convergiu para a laicidade do ensino, que se tornara público, sendo a base educacional agora regida pelo poder real e seus interesses próprios. Dentre as medidas adotadas em substituição ao modelo jesuítico, deu-se o início de normativas sobre o ensino, cobrança de impostos para a sua manutenção e estatísticas educacionais, em uma etapa em que se buscava não a substituição do modelo dos jesuítas, mas a sua destruição.

Como base do interesse de Marquês de Pombal, tinha-se a economia de Portugal, na qual se buscava sua ascensão para uma metrópole europeia, e necessitava, para isso, da extinção da escravidão dos povos originários do Brasil, incentivando o seu casamento com portugueses. Para além, buscava Pombal uma burguesia pujante e intelectualizada, que impulsionasse um desenvolvimento cultural, científico e artístico, bem como uma classe de pessoas intelectualmente aptas para assunção a cargos públicos de relevância tanto em Portugal quanto na colônia (SECO; AMARAL, 2006).

O período é considerado por Saviane (2007) como de transição, em que coexistiam as vertentes religiosas e leigas da pedagogia tradicional. Trata-se do período que compreende o Brasil entre 1759 e 1932. Inicialmente podemos demarcar o período dominado pelas reformas pombalinas na educação pública entre 1759 e 1827.

Dentre as medidas iniciais implantadas pelo Marquês de Pombal, as quais resultaram na paulatina redução da educação jesuítica, está o Alvará de 28 de junho

de 1759, que dominou o período anterior no Brasil. Pombal, conforme Maciel e Neto (2006) buscava atribuir à Companhia de Jesus os males da educação, tanto em Portugal quanto no Brasil, em um processo de antijesuitismo.

Essencialmente, quanto à educação, a busca de Pombal foi a de uma educação que deslocasse o domínio cultural e educacional e a sua influência no poder dominante, da Igreja para a Coroa, ainda que como consequência se tivesse a ruptura, principalmente no Brasil Colônia, de um sistema de ensino recém implantado para um que necessitaria de estruturação.

Maciel e Neto (2006, p. 470) apontam para as principais medidas implantadas no Alvará de 28 de junho de 1759 como sendo

[...] total destruição da organização da educação jesuítica e sua metodologia de ensino, tanto no Brasil quanto em Portugal; instituição de aulas de gramática latina, de grego e de retórica; criação do cargo de 'diretor de estudos' – pretendia-se que fosse um órgão administrativo de orientação e fiscalização do ensino; introdução das aulas régias – aulas isoladas que substituíram o curso secundário de humanidades criado pelos jesuítas; realização de concurso para escolha de professores para ministrarem as aulas régias; aprovação e instituição das aulas de comércio.

A guinada marcada por Pombal, de ordem formal, foi inspirada por ideais iluministas, determinando o surgimento do espírito moderno em um pensamento pedagógico de uma escola pública e laica.

As ideias de Pombal fomentaram uma transformação para uma educação marcada pela dualidade de escolas, em que conviviam as escolas leigas e as confessionais, todas regidas por princípios comuns, que deixaram de lado o ensino puramente literário, clássico, iniciando o desenvolvimento de um ensino científico. Conforme Azevedo (1976, p. 56-57), com a reforma de Pombal, foi iniciado um choque entre o estudo jesuítico e a penetração de novas disciplinas, não como um choque de ideias de ensino, mas como uma, “[...] ramificação de tendências que, se não chegam a determinar a ruptura de unidade de pensamento, abrem campo aos primeiros choques entre as ideias antigas [...] e a nova corrente de pensamento pedagógico”.

Sob a égide das reformas pombalinas, no âmbito da filosofia, se vê uma emergente ideia de Empirismo, ligada pela filosofia de Locke e de Aristóteles, este reinterpretado para além da visão metafísica.

Há uma nítida busca, por Marquês de Pombal, pela educação como instrumento ideológico voltado para a liberdade do povo, como parte das ideias

iluministas. Conforme Maciel e Neto (2006, p. 471), “[...] o grande empecilho para a concretização desses objetivos foi a falta de homens capacitados para o ensino elementar e primário, ou seja, havia, tanto na metrópole quanto na colônia, uma grande carência de professores”.

Contudo, há de se entender que não havia apenas uma ideia de construção de uma sociedade pensante e livre, nos termos estritos do pensamento iluminista, mas sim uma tentativa de guinada do sistema de ensino. Retira-se, assim, o poder da Igreja e o coloca a serviço dos interesses políticos do Estado, em uma escola útil aos fins que se pretendiam no Estado, ou seja, de forma simples, formar pessoas voltadas ao interesse da Coroa, e não da Igreja.

Por outro lado, as reformas de Pombal apontam para uma característica que, segundo Maciel e Neto (2006, p. 472), viriam a ser constantes no Brasil: “a destruição e substituição das antigas propostas educacionais em favor de novas propostas [...], de uma maneira geral, no Brasil, não há uma continuidade nas propostas educacionais implantadas”.

Há ainda uma dualidade no ensino no período do Brasil Colônia, na tentativa de eximir o Estado da responsabilidade educacional, notando-se a presença, à época, de tipos diversos de escolas: uma para os filhos da nobreza e burguesia, e uma para os grupos sociais mais desprovidos de recursos. Tudo isso com políticas educacionais privilegiadoras do ensino privado, apoiado pelo Estado (ALMEIDA, 2000).

Ainda que as propostas de Marquês de Pombal tenham sido no sentido de buscar acompanhar as transformações ocorridas sob a égide do iluminismo na Europa, para o Brasil Colônia foram deletérias, fomentando um desmantelamento da já existente organização educacional sem que se conseguisse implantar um novo projeto imediatamente, mantendo um lapso entre os anos de 1759 e 1776 para a institucionalização de escolas com cursos sistematizados (MACIEL; NETO, 2006).

As ideias revolucionárias francesas de igualdade, liberdade e um anticristianismo começaram a se imiscuir no ensino, sendo alvo de crítica a fé e as tradições geracionais. A Filosofia se tornou um caminho de busca por ultrapassar o escolasticismo, aproximando-se mais das ciências aplicadas, em um pensamento racionalista e revolucionário.

O enciclopedismo emergente entre 1750-1780 consistia em uma busca pela difusão de ideias iluministas, críticas à igreja e convicções religiosas, sendo buscada

a razão como centro que emana o conhecimento, em detrimento à teologia (CARTOLANO, 1985). Assim,

[...] em 1794, várias pessoas foram presas, principalmente, em Minas Gerais. Era considerado crime propagar esse movimento, crime se voltar contra o despotismo da igreja. Continuava o intento de nos tornarem passivos diante da realidade, sem nenhuma autonomia de pensamento. Esse movimento causava o medo de que as pessoas vislumbrassem novos horizontes intelectuais (MAZAI; RIBAS, 2001, p. 4).

As reformas pombalinas trouxeram também uma reforma na Universidade, com a inclusão de livros mais atuais, professores nomeados por Pombal e a exclusão da velha estrutura dos jesuítas. No ano de 1759, é autorizado por Pombal a instalação de uma cátedra de filosofia no Rio de Janeiro, dirigida por franciscanos, que tiveram grande contribuição para o progresso do ensino de Filosofia no Brasil Colônia. Com a vinda de Dom João VI para o Brasil,

[...] com toda a sua corte em 1808, abriram-se às portas para o comércio mundial, o que contribuiu também, para a introdução de novas idéias na vida da colônia. Nesse período, chegaram a realizar-se conferências filosóficas. Nasceram novos colégios para a preparação da nova classe que iria administrar e governar a colônia. Os negócios aumentavam e exigiam uma expansão da educação. Nesse clima de transformação, a Filosofia no Brasil e o seu ensino estavam voltados para a formação profissional e não mais para um ensino propedêutico visando à formação sacerdotal e a propagação da fé cristã (MAZAI; RIBAS, 2001, p. 5).

Um ensino menos teológico e mais prático estava se constituindo, em busca da profissionalização dos então residentes na colônia, sendo seguido pelos ideais de Pombal de criação de uma efervescência cultural e intelectual no Brasil, emergente de estudos como o da filosofia.

Foi apenas em 1834 que se iniciaram os cursos superiores profissionalizantes, tornando-se, o secundário, um preparatório para esses cursos. A filosofia torna-se disciplina obrigatória em 1838, ainda que continue enciclopédica, e nas províncias a filosofia já vinha sendo obrigatória desde o início do século (CARTOLANO, 1985, p. 28).

1.3 O Projeto Educacional e as correntes marcantes na transição entre Império e a Primeira República

Historicamente, esse período guardado para este tópico se fiará nas reformas educacionais e no seu modelo entre a transição do Brasil de Império para República bem como os anos que se convencionam chamar de Primeira República no Brasil, entre 1890 e 1920.

Após as reformas pombalinas e a sua influência subsequente até os idos de 1827, segue-se ao período do Brasil independente, quando se inauguram as escolas de primeiras letras, aprovadas pela Lei Imperial de 15 de outubro de 1827, lei esta que, conforme Saviani (2007), estende-se até 1932. O subperíodo após a independência do Brasil é caracterizado pela influência de pensadores da época e movimentos sociais da época – como o ecletismo, positivismo, catolicismo, abolicionismo, anarquismo e comunismo. Conta ainda com atuação de pedagogos diversos, em uma conjuntura de forças e ideologias, desde o desinteresse educacional decorrente das oligarquias do início da República até o período posterior de industrialização e influência norte americana na educação brasileira, com hiatos de surgimento de movimentos independentes do proletariado na educação.

Nas últimas décadas do século XIX, dentre o período em estudo, o Positivismo manteve larga influência na educação brasileira, decorrência direta da tradição cientificista iniciada no período pombalino, que buscou privilegiar as ciências aplicadas e a instrução para qualificação profissional, visando à formação de uma classe capacitada de servidores públicos no Brasil. Para Costa (1967, p. 69), quanto ao ensino de filosofia da época, de herança europeia, estava ela “[...] impregnada de romantismo. O próprio positivismo apresenta esse caráter romântico”. Essa influência do positivismo acabou por reduzir a presença da filosofia nos currículos brasileiros, como se verá em sequência.

O Romantismo trouxe para o Brasil, conforme ainda Costa (1967), um início de algo como um pensamento genuinamente crítico no País. Em contraposição ao ensino anteriormente adotado, da escolástica, o Positivismo foi recebido com entusiasmo no Brasil, permitindo que se notasse o interesse crescente pelas ciências, que se alvoroçava como tendo a solução dos problemas vividos pela humanidade e pelo País. A ideia do método positivista era uma renovação cultural que traria como consequência a libertação da inteligência brasileira do modelo

escolástico e, de forma contraditória, excluía a obrigatoriedade de algumas disciplinas essenciais para a formação do pensamento crítico.

O período de transição republicana foi, ainda marcado, por uma série de proposituras de reforma, algumas que se dispuseram outras não, como a Reforma de Benjamin Constant, Reforma Couto Ferraz, Reforma Leôncio de Carvalho, pareceres de Rui Barbosa, reformas republicanas da instrução pública, métodos de instrução e instituições escolares¹.

Em 1890, deu-se o primeiro movimento de reforma no período ocorrido no Brasil, promovido pelo militar e político Benjamin Constant, que era também professor de matemática, vindo a ser o primeiro-ministro da Guerra na recém República. Refletindo os ideais republicanos, movimento do qual fez parte ativa, Benjamin Constant era um defensor do ensino gratuito, leigo e livre. Para Constant, o ensino primário estaria para além de uma mera preparação para o ensino superior, devendo se tornar uma ponte para ele. No projeto, era pretendida uma maior atenção ao ensino científico e, na concepção de Benjamin Constant, a orientação literária impedia que a educação brasileira avançasse.

O Decreto que instituiu a reforma foi o n. 981, de 8 de novembro de 1890, trazendo diretrizes para a educação em todos os níveis. Era necessário, conforme o Decreto, que se requeresse ao Ginásio Nacional, que se tornaria Colégio Pedro II (antes chamado de Imperial Colégio de Pedro II), o certificado de conclusão do ensino secundário, sendo requisito *sine qua non* para ingresso no Ensino Superior. Nas províncias eram feitos os exames preparatórios, pelas próprias faculdades, tendo sido estabelecido por Benjamin Constant que o modelo do Ginásio Nacional deveria ser seguido como padrão de ensino, tendo instituído ainda o exame de madureza, certificando a aprovação no ensino secundário e habilitando ao ensino superior. O certificado só era passível de ser dado pelo Estado que tivesse organizado o seu ensino secundário nos modelos do Ginásio Nacional (KULESZA, 2011).

¹ Sobre esse período, remetemo-nos a Bomeny (1999, p. 139): “Os movimentos em favor da educação datam do início do século. Concentram-se ali iniciativas esparsas de reformas educacionais. Os anos 20 consagraram as mais importantes, todas elas batizadas com nomes de educado - res que as conceberam: reforma Anísio Teixeira, reforma Fernando de Aze - vedo, reforma Francisco Campos... Espalhadas em diferentes estados da Federação, tais reformas denunciavam sinais de vitalidade educativa, ao mesmo tempo que apontavam para uma certa inorganicidade da política educacional brasileira. Eram empíricas, esparsas, invertebradas, se pensadas para a nação; sem sistematicidade, diziam os Pioneiros da Escola Nova em sua fase de maior expressão nos anos 30.” In: Repensando o Estado Novo, organização: Dulce Pandolfi., Ed. Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1999.

O que buscava Benjamin Constant era, ao final, que “a equiparação foi, originariamente, concebida como um instrumento de oficialização e de ingerência do poder federal na área de ensino secundário e superior” (ANTUNHA, 1980, p. 255). Ou seja, a disputa era por uma hegemonia no modelo educacional, que vinha de certa forma difuso entre as instituições remanescentes do ensino jesuíta e a concomitante reforma pombalina.

Por outro lado, com a reforma, a Igreja Católica acabou por adequar-se ao sistema criado ao buscar manter a influência que já detinha na formação dos dirigentes do Brasil, vindo a sujeitar à equiparação ao ensino ditado pelo Governo Federal, o que possibilitou o acesso de seus egressos ao Ensino Superior.

Quanto ao ensino de filosofia, a Reforma sofreu uma grande influência das preferências pessoais de Benjamin Constant, conforme assinala Doria (1937, p. 196): “No regulamento anexo ao decreto de 8 de novembro de 1890 enfeixou Benjamin Constant a reforma do ensino de inspiração e lavra própria”.

Constant era um positivista, e o acréscimo de disciplinas científicas perseguia uma superação das ideias metafísicas anteriormente acentuadas no ensino no Brasil. Também o evolucionismo trouxe grande influência. Conforme Costa (*apud* MAZAI; RIBAS, 2001, p. 7), uma das obras de impacto no Brasil, no que se refere à Filosofia, foi a de Pereira Barreto:

[...] são as idéias que governam o mundo. Ora, para nosso infortúnio são as idéias do outro mundo que, precisamente neste momento se procura entronizar na direção suprema dos espíritos. Não é bastante que meia dúzia de cidadãos emancipados deseje uma pátria grande: é preciso que toda a massa nacional, unida, compacta, concorra para a efetividade do intento.

Completam Mazai e Ribas (2001, p. 7):

Com isso, começa a solidificar-se a *priori*, o papel importante da filosofia na construção teórico-crítica do conhecimento, libertando-nos assim, de uma ideologia dominante, que intenta aprisionar as mentes na menoridade. É possível uma inteligência aberta, arejada e possuidora de sua maioridade. Como disse Kant: esclarecida (*aufklärung*)!

Como críticos ao positivismo brasileiro, há de se mencionar a Escola de Recife, tendo dentre os seus fundadores Tobias Barreto, Clóvis Beviláquia, Graça Aranha e outros não menos notáveis, que reagiam tanto à forma de pensamento do positivismo

quanto ao espiritualismo anterior, buscando-se uma fundamentação transcendental para toda a ação humana.

O Brasil imperial é permeado por uma transformação no âmbito da filosofia brasileira, principalmente pela “Escola de Recife”, que começou a permear no pensamento filosófico as questões sociológicas, culturais, folclóricas, jurídicas e outras, decorrentes de uma forte oposição ao pensamento positivista. Assim, trouxe essa inclinação ao pensamento filosófico, trabalhando a filosofia em um plano epistemológico, influenciadas por Kant.

O início da República, no âmbito da filosofia, conta com a corrente culturalista, iniciada ainda no império com o movimento da Escola de Recife e, em tempo, o neotomismo, corrente que é conhecida como teologia da libertação, somando as ideias teológicas e filosóficas ao marxismo, com movimentos esparsos que surgirão vinculados ao proletariado.

Conforme Ghiraldelli Jr. (1987), o período de transição entre o Império e República foi permeado de uma ebulição intelectual e ideológica, dentro da ótica da constituição de uma nação independente, livre da Coroa. As elites intelectuais estavam entusiasmadas, e iniciavam ali as reformas do ensino, havendo uma conexão entre ser moderno, no período, e ser liberal, com diversas linhas de pensamento que eclodiam e buscavam lugar de destaque nas ideias da elite brasileira.

Deve ser considerado ainda que, nos primeiros períodos da República, houve uma grande influência das oligarquias no Brasil, que vieram a abafar quaisquer reformas na educação. Conforme Ghiraldelli Jr. (1987, p. 29), “os grandes temas nacionais, e entre eles o problema da educação, ficaram abafados por essa espécie de “freio ruralístico” imposto à sociedade brasileira”. Tinha-se, neste primeiro período da República, uma mistura entre a Pedagogia Jesuítica e as teorias pedagógicas cientificistas, advindas das reformas de Pombal, mescladas com o positivismo de Benjamin Constant. Não se tinha, ainda, formada a Pedagogia Tradicional brasileira. Havia um clima de entusiasmo pela educação por parte das elites, mas foi de duração efêmera no período.

O debate educacional se deu a partir de 1894 até 1917, com uma drástica redução do interesse pela educação e pedagogia por parte da elite e o crescimento de experiências educacionais nascidas do proletariado, vinculadas a trabalhadores socialistas, anarquistas, anarco-sindicalistas, baseadas primordialmente na Pedagogia Libertária de Francisco Ferrer. O período da Guerra Mundial, entre 1914 e

1918, com o surto industrial nacional, e a conseqüente urbanização brasileira, fez com que as elites, mais uma vez, voltassem seus interesses à educação nacional, percebendo-se que cerca de 85% da população era analfabeta. Concluiu Ghiraldelli Jr. (1987, p. 29) que “[...] a República, depois de 20 anos de vigência, pouco havia feito em matéria de educação no sentido de ‘transformar o súdito em cidadão’”.

Conforme Sardá (2018, p. 197), a filosofia no Brasil sofreu momentos de descontinuidade dentro do sistema educacional, verdadeiras cisões, sendo suprimida dos currículos no auge do positivismo, pois “do período colonial até a República, a filosofia é “presença garantida” nos currículos; da Primeira República ao Golpe Civil Militar de 1964, ela é “presença indefinida”; por fim, o período ditatorial (pós-1964) é caracterizado por uma “ausência definida”.

Ainda, segundo Sardá (2018), a presença garantida a qual se refere da filosofia no ensino acontece primeiro devido aos jesuítas e às escolas religiosas no Brasil, que se manteriam até então após o período Pombalino. Quanto ao período das reformas de Pombal, restringiu-se o acesso à filosofia, que começou a ser destinada às pessoas mais abastadas, sendo ministrada nos estudos superiores. A garantia da manutenção da filosofia no período de Pombal se deu alicerçada à sua utilidade vinculada às ciências naturais.

Quanto às reformas de Benjamin Constant, a filosofia perde relevância no ensino secundário graças à adoção da hierarquia das ciências herdada de Auguste Comte, por isso ficou ausente do currículo escolar modelo, passando a ter presença não definida no ensino secundário nesse período (ALVES, 2002, p. 27). Contudo a reforma educacional de Benjamin Constant trouxe, ademais, a organização a um sistema antes desordenado, entre os Estados, criando um modelo seriado com ampliação do currículo das escolas no Brasil. O incentivo era ao modelo enciclopedista, como dito, buscando romper em definitivo com o currículo jesuítico.

Com a Constituição de 1891, consolidava-se o modelo leigo para o ensino público (art. 72, §6º). Após a Constituição de 1891, a reforma de Epiácio Pessoa, no ano de 1901, reforçou a reforma de Benjamin Constant, concretizando o idealizado por ele e corrigindo a reforma às desigualdades regionais de um país continental como o Brasil. A prioridade da reforma foi a estrutura seriada, já pensada por Constant, que privilegiava o ensino secundário, desvinculando-se a frequência obrigatória e permitindo estudos individualizados, o que acabou por enfraquecer a estrutura da educação escolar formal.

Posteriormente Epitácio Pessoa restituiu o exame de madureza, estendendo a equiparação ao Ginásio Nacional não apenas a escolas públicas, mas ainda a qualquer instituição, inclusive privada. Buscava-se, assim, maior uniformização do ensino e, com exame de madureza, um filtro para que se pudesse, mesmo que convalescida de aprendizado, elevar a qualidade do ensino.

Por influência do positivismo, e pela adoção de uma hierarquização das ciências, a filosofia fica pela primeira vez alijada dos currículos desde o período colonial, sendo indefinida a sua presença ou ausência nesse inicial período republicano brasileiro (ALVES, 2002).

Observa-se, por exemplo, o Decreto 981/1890, que trata do Ginásio Nacional:

Art. 25. O ensino secundário integral será dado pelo Estado do Ginásio Nacional (Antigo Instituto Nacional de Instrução Secundária), cuja divisão em externato e internato se manterá por enquanto.

Parágrafo único. Estes dois estabelecimentos serão completamente independentes um do outro pelo que se respeita à administração: reger-se-ão, porém, pela mesma lei, terão os mesmos programas de ensino e estarão sujeitos à alta inspeção do conselho diretor de instrução e do Inspetor geral de instrução primária e secundária.

Art. 26. O curso integral de estudos do Ginásio Nacional será de sete anos, constando das seguintes disciplinas: Português; Latim; Grego; Francês; Inglês; Alemão; Matemática; Astronomia; Física; Química; História natural; Biologia; Sociologia e moral; Geografia; História universal; História do Brasil; Literatura nacional; Desenhos; Ginástica, evoluções militares e esgrima; Música.

[...]

Art. 29. As disciplinas, a que se refere o art. 26, são todas obrigatórias, exceto: uma das duas línguas inglesa ou alemã, que o aluno escolherá à vontade para cursar e fazer exame (BRASIL, 1890, online).

O objetivo das disciplinas era uma formação enciclopédica, ao propiciar conhecimento necessário para os exames preparatórios, buscando, sob a ótica de Comte, a moralização do ensino, em superação à concepção propedêutica anterior. Aqui, ainda se tinha a obrigatoriedade de frequência integral, posteriormente revogada por Epitácio Pessoa. Não se verifica a presença da filosofia, negligenciada no currículo da época e dos períodos posteriores da Primeira República.

O art. 30 do Decreto n. 981/1890 descreve de forma hierarquizada as disciplinas, no modelo comtiano, sem que se verifique, sequer lateralmente, a presença de estudos de filosofia, adotando-se uma classificação voltada as disciplinas das ciências “positivas”, formalmente omitida a filosofia da base curricular existente no período.

Nos anos 1920, ao final da Primeira República, o Brasil começou a ter uma maior influência do imperialismo americano, não se limitando apenas ao setor econômico, mas também, de forma pujante, no campo cultural e educacional. A literatura educacional começou a ter influência das universidades americanas na disseminação do ideal da pedagogia da Nova Escola. Conforme explica Ghiraldelli Jr. (1987, p. 30), “em pouco tempo, grande parte dos intelectuais jovens interessados nos problemas de educação no Brasil passaram a consagrar as ideias da Pedagogia Nova, principalmente nas versões de Dewey-Kulpatrick”.

Em suma, o período consolidou a Pedagogia Tradicional, sufocou a Pedagogia Socialista, a Pedagogia Libertária e permitiu a Ascensão da Pedagogia Nova, que eram pedagogias nascidas dentro do vácuo estatal que marcou a primeira parte da República, emergentes do proletariado e de iniciativas da Igreja voltadas as populações mais carentes. A dualidade entre o ensino privado, de quem detinha o poder do capital, e o ensino público e sua precariedade, já eram claras. Não tão claras era a presença ou ausência da filosofia no ensino secundário durante o período, aliás, não era presença oficial, ainda que pudesse ser matéria de discussão lateral em outras disciplinas.

1.4 A Brasilidade impressa nos currículos escolares e as Reformas Educacionais na etapa do Ensino Médio

Quanto à ascensão da Pedagogia Nova, adentramos ao final da década de 1920, mais especificamente entre 1932 e 1969, no terceiro período a ser estudado, em que há o predomínio dessa Pedagogia Nova. Já no início da década de 1930, a radicalização política no Brasil se acentuou entre os movimentos de esquerda (Aliança Nacional Libertadora) e direita (Ação Integralista Brasileira), tendo Vargas como um governo que flertava com os ideários fascistas. Nesse contexto periódico, as Conferências Nacionais de Educação acompanharam essa radicalização.

Em 1932, foi lançado o Manifesto dos Pioneiros da Educação, por liberais, que explicitava tanto o plano das políticas educacionais, reivindicando a escola única, pública e gratuita, bem como uma escola obrigatória e laica, quando no plano pedagógico-didático reforçava os conceitos advindos do escolanovismo americano (BRASIL, 1984).

Foi nesse mesmo período que autores como Gelamo (2010, p. 333-334) afirmam ter se iniciado a aproximação entre a filosofia e o ensino, por meio dos textos de Anísio Teixeira em sua teoria educacional, entre os anos de 1930 e 1934, com uma perspectiva pragmatista baseada em Dewey e Kilpatrick, segundo o autor, “com o intuito de fazer da educação e do ensino um problema filosófico”. Contudo como crítica, o autor cita o centro da preocupação com o curso de graduação em Filosofia da Universidade de São Paulo – USP, no período entre 1934 e 1957, na formação da base da filosofia brasileira.

Nas palavras de Gelamo (2010, p. 338),

[...] o que estava em voga no debate filosófico acerca do ensino da Filosofia no curso de Filosofia da USP era o adestramento dos alunos para a pesquisa filosófica e não a formação de filósofos que assumissem a carreira de docente no segundo grau ou em cursos universitários, tendo como disciplinas Introdução à filosofia e Filosofia da educação. Assim, podemos dizer que a preocupação desses filósofos estava mais centrada na formação de pesquisadores da Filosofia do que na de professores.

Essa vertente inicial de pensamento só foi mudada em anos posteriores, a partir do final da década de 1960.

No âmbito político desse período, dentro do conceito de Vargas, pautado na cooptação e na desmobilização dos movimentos de trabalhadores (peleguismo), com medidas paternalistas e incentivo ao sindicalismo corporativista, medidas copiadas do regime de Mussolini, o discurso liberal, no âmbito educacional, era útil ao governo da época. Não adentrando na disputa ideológica educacional, Vargas deixou que a questão se resolvesse pela Assembleia Nacional Constituinte de 1934, em que fora mediado o conflito entre a Liga Eleitoral Católica e os escolanovistas (liberais), incorporando partes de cada lado na nova Constituinte, em um período de curta duração (GHIRALDELLI JR., 1987, p. 30).

Em 1937, instaurou-se o regime ditatorial de Vargas, o Estado Novo, divisor de águas na esfera da educação, porque inaugurou um período inédito de estabilidade no Ministério da Educação, ocupado por Gustavo Capanema. Conforme Bomeny (1999), o Brasil segue a tradição latino-americana de instabilidade, aliás, até hoje acompanhada. Capanema permaneceu, ao revés da tendência, por 11 anos à frente do Ministério, que agregava Educação e Saúde. Havia uma dualidade inerente ao próprio regime, conforme se pode ver:

[...] formulação das políticas cultural e educacional para o Brasil contou com a atuação nem sempre simétrica, mas inequivocamente ativa, de intelectuais como Mário de Andrade, Carlos Drummond de Andrade, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Rodrigo Mello Franco, Alceu Amoroso Lima (mais tarde Tristão de Ataíde) e até Villa-Lobos, Jorge de Lima, Manoel Bandeira... Foi o ministério dos modernistas, dos Pioneiros da Escola Nova, de músicos e poetas. Mas foi também o ministério que perseguiu os comunistas, que fechou a Universidade do Distrito Federal (UDF), de vida ativa e curta, expressão dos setores liberais da intelectualidade do Rio de Janeiro (1935-39). Foi, ainda, o ministério que apoiou a política nacionalizante de repressão às escolas dos núcleos estrangeiros existentes no Brasil (BOMENY, 1999, p. 137).

Além da dualidade, há clara vinculação da educação com o militarismo, aliás, característica que vem sendo retomada no Brasil atual. No Estado Novo, há uma ideia de educação ligada à segurança nacional e, segundo Osvaldo Aranha citado por Bomeny (1999, p. 143), os militares entendiam como necessária a inculcação de conceitos próprios da caserna desde muito cedo na educação, com “conceitos fundamentais de disciplina, hierarquia, solidariedade, cooperação, intrepidez, aperfeiçoamento físico, de par com a subordinação moral e com o culto do civismo”, apontando para a dificuldade de se chegar ao projeto do Estado Novo “[...] sem a integração da mentalidade da escola civil no verdadeiro espírito de segurança nacional”.

Buscou-se, ainda, a nacionalização do ensino, bem como o abandono dos ideais liberais, individualistas. Educação física, musical, pré-militar e familiar era parte do conjunto educacional de cursos ginasiais, e ainda no curso clássico e científico. Os três cursos sucederiam com duração de três anos, aos quatro iniciais do ginásio. Dentre os pontos essenciais do projeto de ensino secundário, estava o ensino das línguas, o português, o latim, o grego, o francês, o inglês e o espanhol, a depender do curso (clássico ou científico). Em todos havia o estudo das ciências, da educação moral e cívica e a educação feminina. As categorias de cursos profissionais davam acessos aos ciclos do ensino secundário: técnicos, cursos superiores e cursos universitários (BOMENY, 1999).

O que pode se perceber é um tecnicismo e uma doutrinação mais pujante no período, voltado para os ideais do Estado Novo, bem como a necessidade política de uma visão unidimensional e acrítica, representada pelo arremesso ao vento de disciplinas mais voltadas ao humanismo, ainda que ali permanecessem como obrigatórias.

O quarto período a ser analisado é aquele compreendido entre os anos de 1969, já no pináculo da Ditadura Militar, e 2001, na concepção da pedagogia produtivista. Esse período pode ser dividido em três momentos. O primeiro os anos entre 1964 - 1980, em que se discute a pedagogia tecnicista, em que se reduzia o pensamento crítico nas escolas, voltando-se ao trabalho fabril, sob o pressuposto da neutralidade científica (que escondiam a ausência crítica do pensamento). O segundo pode ser feito entre os anos de 1980 e 1991, com o retorno da pedagogia crítica, ou os “ensaios contra hegemônicos”, na mobilização de educadores pela organização do campo educacional e a circulação mais pujante das ideias educacionais. E, por conseguinte, o derradeiro recorte temporal se faz entre 1991 e 2001 na busca da maximização de avanço dos resultados com os recursos destinados à educação (SAVIANI, 2007).

Na década de 1960, mais especificamente em 1961, com o Decreto Lei n. 4.024/61, a Filosofia deixou de ser obrigatória no ensino, sugerida como disciplina complementar, perdendo a sua obrigatoriedade no sistema federal de ensino. Posteriormente, no Decreto Lei n. 869 de 1969, já em plena Ditadura Militar, regulamentado pelo Decreto n. 68.065/1971, a Filosofia foi substituída pela Educação Moral e Cívica e Ordem Social e Política Brasileira (OSPB), que buscavam a reafirmação de uma visão do regime militar instituído, de preservação do nacionalismo (ufanismo), das tradições (conservadorismo), de valores espirituais e éticos relativos à nacionalidade, do culto à pátria e à obediência (cega) às leis, bem como a fidelidade ao trabalho e à integração da comunidade. A filosofia era considerada como subversiva, pois atrapalhava o projeto de controle social, em um regime avesso às críticas, reduzindo a compreensão do aluno quanto à própria sociedade (GELAMO, 2010).

Iniciou-se, então, uma discussão sobre a importância da Filosofia nas escolas, no ensino básico, certamente de forma sub-reptícia, às escondidas, como era qualquer debate crítico no período da Ditadura Militar. Mas, após a abertura para a democracia, nos movimentos próximos à década de 1980, o debate ganhou corpo, voz e vez, sendo as Universidades brasileiras essenciais, nos departamentos de Filosofia, para esse retorno (GALLO, 2003).

Ocorre que o Brasil, pela voz e vez dos educadores brasileiros e nichos populares, já havia gritado às ruas a vontade de formatar reformas educacionais que dessem conta de um projeto de nação que, por intempérie, cruzou pelo regime

ditatorial. Essa pugna, com toda sua legitimidade, e consegue oficializar a obrigatoriedade do ensino dos “conteúdos” de Filosofia, mais uma vez ao lado da Sociologia, na etapa do Ensino Médio, mesmo a edição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDBEN n. 9.394/1996 ser e estar impregnada do neoliberalismo ascendente. Os governos, até 2002, consolidaram essa concepção e, mesmo com a alternância de governantes, para perfis mais populistas e sindicalistas, como que em um fluxo, esse princípio perdurou.

Esses apontamentos principais buscam refletir os ideais neoliberais que permeiam as habilitações legais condutoras das mais relevantes reformas educacionais no Brasil. Com a crise do capitalismo no final dos anos 70, e com o epílogo do processo de redemocratização do País, culminando na promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, o neoliberalismo avançou sobre os países devedores aos grandes bancos internacionais. Os organismos como o Banco Mundial, Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL) e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) foram os grandes pensantes das orientações materiais e eventos educacionais no Brasil.

Como afirma Silva (2002, p. 131), “o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, com o consentimento do Governo Federal e das elites conservadoras, passaram a utilizar a educação básica pública como instrumento de legitimação das políticas acordadas entre ambas as partes”.

Esses organismos conduziram os rumos da educação no País, com recomendações e propostas baseadas em diagnósticos, que induziam a incapacidade do Estado enquanto chefe das políticas públicas para a educação, já que o novo modelo de produção exigia indivíduos com novas capacidades para o intelecto.

As demandas mercadológicas influenciam as mudanças de currículos, e a retirada da filosofia dos cursos de graduação, por exemplo, recai no argumento da maior rapidez dos cursos para formação de mão de obra técnica, relegando a um segundo plano a necessidade da filosofia nos currículos, como “menos importante”. O reflexo posterior é o que se tem hodiernamente no trato da filosofia no ensino médio.

Com o avanço da globalização e consolidação do neoliberalismo, as reformas educacionais no Brasil, em especial a partir dos anos 90, foram conduzidas pelas premissas mercadológicas, pautadas no tecnicismo e nas necessidades do mercado

da produção e do consumo, em uma aparente retomada do que foi a educação de espírito mercantil nos primeiros anos do Brasil Colônia, guardadas as proporções e peculiaridades temporais. A dicotomia entre a oferta do ensino público e privado, que permeia toda história brasileira, reverberam sua potência no atual contexto.

Nas palavras de Torres (2001, p. 132), “as políticas educacionais foram impregnadas da filosofia da privatização como panaceia para ajustar a educação ao mercado”. Portanto, o que se registrou na prática foi uma transposição direta dos instrumentos próprios da economia para a educação básica pública, merecendo destaque as novas formas de gestão do sistema educacional, a centralização dos mecanismos de controle dos carimbados investimentos à área e de avaliação, e a prerrogativa de elaboração do currículo nacional. Em outras palavras, a política subjacente é a de que as escolas públicas devem assemelhar-se ou espelhar-se nas indústrias, nas demandas do mercado de trabalho e, para isso, a gestão deve ser monopolizada e fortalecida, os gestores políticos, particularmente, os diretores, devem centralizar as decisões e socializar a escassez de recursos financeiros (SILVA, 2002).

Após a reabertura democrática, já na década de 90, é promulgada a segunda Lei das Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), mais especificamente a Lei n. 9.394/1996, no governo Fernando Henrique, buscando um aprofundamento das finalidades sociais, individuais, profissionais e acadêmicas conferidas ao Ensino Médio.

Quanto à Lei, algumas contradições podiam ser vistas em seu texto como o domínio dos conhecimentos de filosofia que era esperado do aluno ao final do ensino médio, e não é observada a obrigatoriedade da filosofia no dispositivo legal que trata dela no ensino médio. O que se propõe, para a filosofia é – conforme visto na Resolução CNE/CEB n. 03/1998, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, mais especificamente em seu art. 10, III, § 2º – a obrigatoriedade de Educação Física e Arte, e a desconsideração da obrigatoriedade para Filosofia e Sociologia, sendo necessários os “conhecimentos”, de forma interdisciplinar e contextualizada.

Em sequência, quando no ano de 2000 surgem os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), a filosofia é mais uma vez apresentada não como disciplina obrigatória, mas sim como tema transversal, lecionada interdisciplinarmente dentro dos conteúdos de outras áreas. O que pode aparentar

como uma ampliação da filosofia, com ela permeando os demais conteúdos, acaba por diluir a disciplina, reduzindo o seu potencial, e não aumentando.

O que parece ter sido tentado foi tão somente um corte de disciplinas em busca de atendimento das demandas neoliberais, tônica clara do governo Fernando Henrique, e a LDB aparenta ter sido construída dentro do que se concebe para um “Estado Mínimo”, fazendo com que a transversalidade tenha como consequência a exclusão de uma disciplina (redução de gastos).

O então presidente, sob pretexto de que não havia profissionais da educação suficientes para suprir a demanda do mercado, vetou investimentos na formação inicial e continuada em diversos dispositivos da LDB com o fito de reduzir gastos, reduzir o papel do Estado, sob a ótica neoliberal que buscava implantar. Os motivos do veto são explícitos:

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

O veto referia-se ao projeto de lei que alteraria o art. 36 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, incluindo ali a obrigatoriedade da Filosofia e Sociologia nos currículos de ensino médio. Os motivos explicitados são de ordem técnica-financeira, acoitando, ao que tudo indica, a falta de prioridade do governo para a (re)inclusão do fomento ao pensamento crítico nas escolas. Algo contraditório vindo de um presidente que é sociólogo, mas não tanto em vistas ao projeto neoliberal de redução do Estado em curso no Brasil à época.

Os PCNs/1997 imbricam um esforço de padronizar o currículo escolar baseado no desenvolvimento de competências, que assumiu a centralidade do ensino e, como afirma Freire (2018), a concepção de ensino baseado em competências ganha força a partir da década de 90. Assim, conforme a conjuntura social e econômica no Brasil, transpõe para a formação do trabalhador o desenvolvimento de competências, as quais funcionam como um mecanismo de gestão da força do trabalho.

Foi apenas 20 anos após a Constituição, em um governo marcado pela pauta de esquerda, o governo Lula, que se editou a Lei n. 11.684/2008, reintroduzindo a Filosofia como disciplina obrigatória no currículo escolar do ensino médio, reintegrada a importância do pensamento crítico reflexivo para a formação humana integral. Contudo, a realidade não perdurou por muito tempo. Ainda que, em 2014, coordenado pelo MEC, foi publicada a versão preliminar do documento intitulado “Por uma política curricular para a educação básica: contribuição ao debate da base nacional comum a partir do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento”, construído por representantes das regiões do Brasil e equipes de especialistas educacionais, após o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, em 2016, e a ascensão de seu vice, Michel Temer ao poder, cessaram-se os debates em torno de um aprimoramento educacional do ensino médio, iniciado nos debates do Projeto de Lei n. 6.840/2013. Impôs-se uma contrarreforma por meio de Medida Provisória (MP) que veio a tornar-se a Lei n. 13.415/2017, alinhada aos projetos de institutos educacionais privados – terceiro setor interessado em participar do ensino público, o tecnicismo – postulado principalmente pelo sistema “S” – e as latentes pautas neoliberais que marcaram o governo Temer.

Quanto ao projeto atual educacional vigente no Brasil, o tema será tratado no terceiro capítulo do presente trabalho, após ser abordada a temática sobre a educação que se pretende para o futuro sob a ótica das teorias da complexidade de Edgar Morin. Esse tema será balizado no capítulo subsequente a este, possibilitando que seja meditada, sob uma ótica crítica e complexa, a pedagogia histórica brasileira, tratada neste capítulo, bem como a pedagogia que se pretende para o futuro. Esta será sob o caminhar do pensamento complexo, integrador, pertinente, contextualizado, intercrítico e transdisciplinar e, sobremaneira, humanizado de Morin, possibilitando então um estudo do estado da arte da pedagogia, em especial no que concerne ao ensino da filosofia na atual BNCC e legislações brasileiras hodiernas.

CAPÍTULO 2 – UMA EDUCAÇÃO PARA O FUTURO E O PENSAMENTO DE EDGAR MORIN

Neste capítulo, abeira-se a agudeza do espírito da educação que se pretende para o futuro com base no pensamento complexo do sociólogo, antropólogo, filósofo francês Edgar Morin, um humanista. Esse pensamento tem como premissa a fuga dos modelos pedagógicos clássicos, de disciplinas estanques, centrados no espírito do capital, de base produtivista, com a conseqüente transformação da educação como tecnicista e despersonalizadora, em um processo deletério de racionalização voltada para o produtivismo em diversas etapas da materialização da pedagogia brasileira, desde a colonização. Esses modelos clássicos têm como base a agro exportação, perpassando pela República, em um modelo de exploração do agronegócio sob a ótica da política café-com-leite e, ainda, no período de industrialização, então sob a vertente da mão de obra técnica para exploração pelas elites, ora industriais.

Essa racionalização e burocratização da educação como instrumento pautado para a tecnificação da mão de obra, para a maioria da população, trazem uma desumanização e burocratização do ensino, reduzindo o ser humano, em sua formação técnica e estanque, à mão de obra, a ferramenta do capital.

Sob a ótica do pensamento de Edgar Morin (2010), a racionalização ora criticada é facilitada pela própria burocratização das organizações escolares quando são fundadas sob uma ótica da eficiência e da produção, e esse é o marco definidor curricular, que estabelece caminhos de aprendizagens regulados tão somente na capacidade de produtividade.

Para Morin (1997), o pensamento complexo detém papel essencial não de alteração de todo o sistema, mas sim de promoção reformadora do pensamento, permitindo a superação de uma lacuna do pensamento. Para o autor,

[...] não há conhecimento pertinente sobre objetos fechados, separados [...] há, assim, a necessidade de contextualizar todo conhecimento particular e, se possível, de introduzi-lo no conjunto do sistema global de que ele é um momento ou parte [...] o pensamento complexo não é a substituição da simplicidade pela complexidade, ele é o exercício de uma dialógica incessante entre o simples e o complexo (MORIN, 1997, p. 199-200).

Neste capítulo, será desenvolvida a ideia de Morin sobre o pensamento complexo e a mudança que o autor pretende desde a pedagogia clássica,

burocratizada e simples, e o diálogo cognitivo com a complexidade, em uma mudança de paradigma pretendida para uma educação do futuro que seguisse para além do paradigma mecanicista e burocrático e as limitações da educação atual.

2.1 Os estudos da Complexidade de Edgar Morin

Os estudos da Complexidade, fundamentos da obra de Edgar Morin, são pautados em uma nova visão, uma nova concepção de mundo, que se aplica também à educação, mas não tão somente a ela. Diversas teorias foram elaboradas por Morin em torno do Pensamento Complexo, como, por exemplo, a teoria da organização pelo autor como superação da teoria cibernética, dos sistemas e da informação. O autor diz que ela é “[...] a teoria da integração, da reflexão e da superação das três teorias, fui levado à convicção de que o sentido verdadeiro que era preciso extrair da revolução biológica era organizacional” (MORIN, 1997, p. 38).

A teoria da complexidade de Morin, como afirmado por ele, não foi automática em sua vida. Ainda que a complexidade tenha pautado seus escritos e emergisse desde o princípio, apenas nos idos dos anos 1960 que a complexidade, para Morin (2006, p. 7) “[...] desvinculou do sentido comum (complicação, confusão) para trazer em si a ordem, a desordem e a organização”.

A emergência da complexidade como paradigma nas obras de Morin deu-se como consequência do desenvolvimento das ciências contemporâneas e o abalo do que se tinha como noção de ordem universal, separabilidade e razão absoluta, como paradigma das ciências clássicas. Esse abalo do clássico deu-se primeiramente pela termodinâmica, seguida pela microfísica e pela cosmofísica, bem como, em momento posterior, pela física do caos. Para Morin (2006, p. 14),

[...] a complexidade chegou a nós, nas ciências, pelo mesmo caminho que a tinha expulsado. O próprio desenvolvimento da ciência física, que se consagrava a revelar a Ordem impecável do mundo, seu determinismo absoluto e perpétuo, sua obediência a uma Lei única e sua constituição de uma forma original simples (o átomo) desembocou finalmente na complexidade do real. Descobriu-se no universo físico um princípio hemorrágico de degradação e de desordem (segundo princípio da termodinâmica); depois, no que se supunha ser o lugar da simplicidade física e lógica, descobriu-se a extrema complexidade microfísica; a partícula não é um primeiro tijolo, mas uma fronteira sobre uma complexidade talvez inconcebível; o cosmos não é uma máquina perfeita, mas um processo em vias de desintegração e de organização ao mesmo tempo.

Nesse ponto é importante frisar o princípio sistêmico, que busca ligar, conectar as partes ao todo, conceito que veio a permear as obras de Morin. Sinteticamente, pode ser dito como um estudo da soma das partes, ou, como diz o autor, a busca de um propósito científico que supere a inteligência cega ou mutiladora do conhecimento, “[...] é sensibilizar para as enormes carências de nosso pensamento, e compreender que um pensamento mutilador conduz necessariamente a ações mutilantes” (MORIN, 2006, p. 15).

No que concerne à teoria dos sistemas, busca-se o entendimento da possibilidade de troca entre o interior e o exterior, a conexão mais uma vez presente, a vinculação entre a desorganização e a organização completa, buscando integrar o sujeito e objeto, sendo estes inseparáveis. Morin (2006, p. 43) cita que “o mundo está no interior de nossa mente, que está no interior do mundo”. O ciclo gerado pelo entendimento de que o sistema está aberto sobre o sujeito e o meio possibilita acessar um conhecimento mais profundo, menos previsível, ao conduzir a ciência da ignorância, mantendo a necessidade constante da pesquisa para o entendimento.

Para Morin (2011, p. 19),

A teoria dos sistemas e a cibernética se interseccionam numa zona de incerteza comum. Em princípio, o campo da teoria dos sistemas é muito mais amplo, quase universal, já que num certo sentido toda realidade conhecida, desde o átomo até a galáxia, passando pela molécula, a célula, o organismo e a sociedade, pode ser concebida como sistema, isto é, associação combinatória de elementos diferentes.

As críticas de Morin apontam para a necessária superação das teorias, que viria a ser atingido, posteriormente, ainda que aponte ainda pelas teorias como fundamentais para a construção de sua própria ideia de complexidade. Como diz sobre as teorias, “[...] em nosso trabalho vamos beber na fonte destas ideias” (MORIN, 2011, p. 21).

Quanto à teoria sistêmica, parte da crítica de Morin (2011, p. 21), que aponta para a necessária superação da teoria, se dá na ideia de que, para complexidade, “[...] o sistema só pode ser compreendido se nele incluímos o meio ambiente, que lhe é ao mesmo tempo íntimo e estranho e o integra sendo ao mesmo tempo exterior a ele”.

Tal fundamento crítico de Morin (2011, p. 22) é apontado para a teoria sistêmica exigindo-se o conceito de sistema aberto que amplia a interação sistema-ambiente, ou “a superação do sistema por um metassistema”.

Conforme Morin (2011, p. 23-24), a teoria dos sistemas “[...] explorou muito pouco o próprio conceito de sistema, satisfazendo-se neste ponto fundamental com um ‘holismo’ vale-tudo. Por outro, ela absolutamente não explorou o lado da auto-organização e da complexidade”. O autor complementa dizendo que “não esqueçamos, o germe da unidade da ciência está aí. Se o sistemismo deve ser ultrapassado, deve, de todo modo, ser integrado” (MORIN, 2011, p. 24).

Fundamenta-se então não a superação em si da teoria, mas o seu aprimoramento, ou ainda sua utilização como parte integrante da teoria da complexidade, que avança mais ainda sobre o sistemismo, sem deixá-lo de lado.

A teoria sistêmica, em si, difere-se da teoria cibernética porquanto esta seja matemática, mecanicista, guardando em si uma noção de equilíbrio, a capacidade de estabilização dos sistemas, sendo aprimorada na 2ª cibernética com os processos morfogênicos, que abriga as resultantes externas na mudança ou ruptura dos sistemas. Ou seja, a capacidade de auto-organização dos sistemas quando expostos a fatores que amplificariam o desvio do sistema em si. Assim dizendo, a cibernética, em seu primeiro período, buscava estudar como os sistemas mantinham a sua organização, separados do ambiente externo, operando de acordo com metas internas autorregulatórias, evitando os distúrbios externos, portanto, ainda incompleta sob a ótica da complexidade que chegou Morin.

Ainda, a autorregulação, na cibernética de segunda geração, mostra-se incompleta se comparada à teoria da complexidade, vez que aponta para sistemas que se adaptariam a sua meta, buscando sempre a estabilização, mostrando a ideia de ordem ainda, equilíbrio, o que difere para a ideia de incompletude e abertura constante a mudanças da teoria da complexidade.

Morin (2011, p. 22) critica a separação de um sistema de seu meio por descartar o “elo”, e defende que ele é “[...] absolutamente crucial, seja no plano epistemológico, metodológico, teórico, empírico [...], concluindo que “[...] o sistema só pode ser compreendido se nele incluirmos o meio ambiente, que lhe é ao mesmo tempo íntimo e estranho e o integra sendo ao mesmo tempo exterior a ele”.

Ainda que a ideia de sistemas abertos tenha sido um refinamento da teoria cibernética de primeira geração, levando a teoria sistêmica, ainda faltava algo para se chegar a teoria da complexidade de Morin, que critica ambas as teorias dentro da necessidade de sua superação, ou melhor, de seu aprimoramento. Para Morin (idem, p. 23-24), “de maneira um pouco análoga à cibernética, mas num campo diferente, a

teoria dos sistemas se move num *middle-range*", e ainda aponta que "resta um enorme vazio conceitual entre a noção de sistema aberto e a complexidade do mais elementar sistema vivo".

Quanto à informação, Morin (2011, p.25) a trata como algo para além de um ingrediente dentro de outras teorias, mas uma teoria em si, o que demanda um exame independente, buscando estudar tanto o seu âmbito comunicacional, dentro da transmissão de mensagens, quanto o aspecto relativo às noções de previsibilidade/imprevisibilidade, no que chama de "*binary digit*".

Tendo sido aplicada inicialmente na telecomunicação, acabou por ganhar sentido organizacional, transpassando para o campo biológico, como na transmissão do DNA/RNA. Extrapolando ainda mais, Morin (2011) aponta para a noção de informação, que abarca ainda a termodinâmica e áreas como a física.

Para Morin (2011, p. 26), "a informação é, pois, um conceito que estabelece o elo com a física sendo ao mesmo tempo o conceito fundamental ignorado pela física", apontando para a informação como "inseparável da organização e da complexidade biológicas".

Pode-se dizer que a teoria da informação complementa a teoria sistêmica e cibernética, sendo o elo que nestas faltavam, aproximando, em conjunto com elas, a ideia do pensamento complexo a ser elaborada por Morin, mas sozinha, apartada, ainda é, para o autor, incompleta.

A teoria da organização, por sua vez, para Morin (2011, p. 27), é a "[...] noção decisiva, apenas vislumbrada, não é ainda, se ousar dizer, um conceito organizado [...]" e ainda que "esta noção pode se elaborar a partir de uma complexificação e de uma concretização do sistemismo, e surgir então como um desenvolvimento, ainda não alcançado, da teoria dos sistemas".

Prigogine (1996), com seus estudos em termodinâmica e essencialmente seus estudos da teoria das estruturas dissipativas, criou uma ponte entre as ciências naturais e sociais, com a teoria geral dos sistemas e a termodinâmica. Conceitos fundamentais da teoria da complexidade, tal qual o indeterminismo, a incerteza, a instabilidade dos sistemas e a auto-organização são alguns pontos essenciais de seu legado, utilizado por Morin para a formulação da sua teoria da complexidade.

A ideia da complexidade para Prigogine (2003) se funda na teoria da auto-organização dos seres vivos, a possibilidade de que se criem novas estruturas em decorrência dos próprios elementos constituintes. Com tal pensamento, que orienta o

estudo dos sistemas complexos, busca-se a interligação de diversos princípios e leis que conectem níveis diversos da realidade em que estes se manifestam. A exemplo do ser humano, que é regido por diversos fenômenos externos e internos, desde os biológicos aos políticos, com diferentes leis, forças que regem a sua complexidade.

O pensamento de Prigogine (2003, p. 50) aponta para as diversas influências nos sistemas vivos, como em tempos de crise, em termos de incerteza, que podem provocar mudanças nesses sistemas, como parte da própria natureza, rejeitando o dualismo homem-ambiente quando diz que “esse dualismo que torna o homem estranho à natureza é inaceitável, pois nunca sentimos tanta necessidade de fazer parte da natureza”. Essa crítica ao dualismo corrobora com a teoria do pensamento complexo de Morin, que também descarta o dualismo clássico e coloca o sujeito como parte integrante, que influi e é influenciado.

Morin segue no mesmo caminho de Prigogine quando defende o pensamento que une a ser a base da ciência complexa, juntamente com o desafio lançado pela incerteza, sendo este termo base de Prigogine. Para ambos, as ideias clássicas de neutralidade, de objetividade absoluta devem ser abandonadas de forma progressiva, na medida em que a incerteza da complexidade lança novas luzes sobre a ciência.

O Pensamento Complexo de Morin (1997, p. 200) se apresenta como uma superação do entendimento do sujeito como uma peça burocrática e despersonalizada para algo complexo, quando diz que “o sujeito era o resíduo da explicação científica clássica. Elabore uma teoria bio-lógica do sujeito”.

O que se percebe é uma visão de mundo que não exige, como diz o próprio Morin, uma ruptura, mas sim uma integração, não um abandono do clássico, mas uma superação e integração do simples, e, portanto, desintegrado, do complexo e novo. Chama a atenção para o fato de não propor uma ruptura revolucionária do pensamento, mas uma agregação cognitiva de novos sentidos, uma mudança de olhar, de paradigma,

Uma mudança de paradigma revoluciona. Uma revolução que afeta um grande paradigma modifica os núcleos organizadores da sociedade, da civilização, da cultura e da noosfera [...]. A revolução copernicana é exemplar como revolução paradigmática. Naturalmente, o sistema geocêntrico do mundo, estabelecido milenarmente, não constituía um paradigma: era uma doutrina. Mas essa doutrina escondia um paradigma de centralidade-hierárquica que privilegiava o homem e o seu habitat colocando-o no centro do mundo; este foi o paradigma atingido. A revolução copernicana não afetou nenhum dos componentes planetários do sistema anterior; realizou somente uma permutação hierárquica entre a Terra e o Sol, imobilizou o Sol e pôs a

Terra em movimento, o que bastou para mudar simultaneamente o mundo e o lugar do homem no mundo (MORIN, 1998, p. 290-291).

Para Morin, os paradigmas são orientadores histórico-temporais dos discursos que conduzem as pessoas que estão temporal e historicamente ligados a eles, fomentando o modo de pensar, sentir e agir sobre o mundo como um fenômeno cultural. As raízes do ocidente, como paradigma orientador, estão fundadas no cientificismo e no positivismo, remontando dos sécs. XVI e XVII, considerados por Morin como reducionistas, simplificadores da realidade, atuando desde o complexo para o simples, rejeitando a complexidade do indivíduo, a sua singularidade desordenada, também rejeitando e eliminando o não mensurável e generalizando o individual. Esse processo, para o autor, induz a homogeneização e burocratização da sociedade, o que torna o indivíduo em um ser reduzido em sua complexidade (MORIN, 1998, p. 260).

A superação do mecanicismo científico, da objetividade, é decorrência também da Revolução Científica, que supera o conceito de experimentação controlada, de binômio sujeito-objeto como separados, da objetividade e da lógica matemática cartesiana. Para Moraes (1996, p. 7), há uma grande influência do paradigma cartesiano-newtoniano na educação e, conforme a autora, “[...] podemos dizer que a escola continua limitando as crianças ao espaço reduzido de suas carteiras, imobilizando-as em seus movimentos, silenciando-as em suas falas, impedindo-as de pensar e sentir”. Além disso, a autora cita a formatação das classes, conteúdos, a forma expositiva predominante na sala de aula, provas, seletivas e todo conjunto rígido que aponta tão somente para ser uma educação domesticadora e não libertadora.

A ruptura desse paradigma clássico, conforme Moraes (1996, p. 9-10), se deu inicialmente a partir de 1900 com a conceituação da partícula do átomo, tendo como decorrência a mecânica quântica, levando a reconsideração de problemas anteriores. Novas descobertas científicas sucessivas levaram ao aprimoramento dessa ruptura do simples mecanicismo, sendo outro ponto culminante Einstein e sua Teoria da Relatividade, que rompeu com a distinção antes existente entre matéria e energia. Para a autora, “o universo passou a ser composto de espaço e energia considerados indissociáveis”, decorrendo ainda conceitos como espaço vazio, corpos materiais sólidos e outros.

A teoria da relatividade e a teoria quântica exigiram uma ressignificação do mundo antes cartesiano, tempo e espaço já não eram absolutos, matéria e energia já não eram componentes separados, a relatividade tomava lugar da objetividade. Sequenciando as contribuições nessa “revolução paradigmática”, são citados ainda Heisenberg, Bohr, Prigogine, incluindo-se na ruptura do conhecimento clássico a imprevisibilidade, a incerteza, que rompe com a separação sujeito-objeto, trazendo conceitos como a intersubjetividade como pressuposto epistemológicos da pós-modernidade (MORAES, 1996).

Para Moraes (1996, p. 13-14), a importância dos novos paradigmas científicos, como a Teoria da Relatividade e a Física Quântica, para a educação é

[...] a visão de totalidade, o pensamento sistêmico aplicado à educação, nos impõe a tarefa de substituir compartimentação por integração, desarticulação por articulação, descontinuidade por continuidade, tanto na parte teórica quanto na prática da educação. Em termos de macro-planejamento, esse pensamento evita a concepção de uma política fragmentada, desarticulada, descontínua e compartimentada. Pressupõem novos estilos de diagnósticos, novos procedimentos metodológicos mais adequados à investigação que se pretende e que permitem apreender o real em suas múltiplas dimensões, em toda a sua complexidade, para que possamos identificar necessidades concretas capazes de subsidiarem a construção de uma política educacional congruente e uma prática pedagógica mais de acordo com a realidade.[...] Compreende o indivíduo como um ser indiviso, um aprendiz que constrói conhecimento usando as sensações, as emoções, a razão e a intuição. Reconhece a uniduidade cérebro-espírito, o imbricamento da razão com a emoção, a integração de todo o ser, sua reintegração à sociedade e ao mundo da natureza do qual é parte. Entende a construção do conhecimento a partir da cooperação dos dois hemisférios cerebrais, que unidos, apesar da singularidade de cada parte, são funcionalmente complementares. Permite uma visão mais ampla do mundo e da vida, o que requer a colaboração da educação no sentido de propiciar uma dialética mais equilibrada entre ambos, condição fundamental para sobrevivência da humanidade na busca de soluções aos problemas que nos afligem. Compreende a relação dialética existente entre sujeito-objeto e processo de construção do conhecimento.

Para Morin, as revoluções da ciência apontaram para a necessidade da superação dos paradigmas clássicos, que permearam desde o século XVII a ciência, com a ideia de simplificação e separação do conhecimento e da realidade. A primeira revolução citada por Morin (2001, p. 56) é a “[...] iniciada pela termodinâmica de Boltzmann, deflagrada pela descoberta dos quanta, seguida pela desintegração do Universo de Laplace”, o que para o autor acabou por fragmentar o princípio determinista.

Além disso, Morin (2001, p. 26) cita a segunda revolução científica do século XX, arguindo que “[...] essa revolução, iniciada em várias frentes dos anos 60, gera

grandes desdobramentos que levam a ligar, contextualizar e globalizar os saberes até então fragmentados e compartimentados”. Para o autor, as novas ciências² são em essência poli ou transdisciplinares, tendo como objeto de estudo um sistema complexo. E todas essas ciências “rompem o velho dogma reducionista de explicação pelo elementar: elas tratam de sistema complexos onde as partes e o todo produzem e se organizam entre si e, no caso da Cosmologia, uma complexidade que ultrapassaria qualquer sistema” (MORIN, 2001, p. 27).

A incerteza e o questionamento da racionalidade da ciência clássica provocaram o questionamento do sistema antes estabelecido e a sua evolução, não apenas por Morin, mas por diversos estudiosos, influenciando inclusive nas novas ciências.

Importante ainda o estabelecimento da própria ideia de Morin e outros (2009, p. 38) sobre paradigma, para efeito de distinção ao pensamento de outros autores:

[...] o pensamento complexo deve vigiar o paradigma. Diferentemente de um pensamento simplificador que identifica a lógica ao pensamento, o pensamento complexo a governa evitando a fragmentação e a desarticulação dos conhecimentos adquiridos.

Tal distinção aponta para o pensamento complexo como algo que direciona novas teorias que, por sua vez, criam outros paradigmas, não substituindo a ciência existente, mas sim acrescentando a ela maior complexidade e a reformando, ao invés de revolucionar, ao ampliar a visão de mundo e não a alterar.

Para Morin e outros (2009, p. 43), a própria terminologia que emprega como fundamento de seu pensamento, a complexidade, é ambígua sob a ótica etimológica, detendo como base latina a raiz *plectere* com significado de confecção, de entrelaçamento, de junção de fios. Em suas palavras,

A presença do prefixo “com” acrescenta o sentido de dualidade de dois elementos opostos que se enlaçam intimamente, mas sem anular sua dualidade. Por isso, a palavra *complectere* é utilizada tanto para designar o combate entre dois guerreiros, como o abraço apertado entre dois amantes. Em francês, a palavra ‘complexo’ aparece no século XVI: vem do latim *complexus*, que significa ‘que abraça’ (MORIN et. al, p. 43).

Como base de seu pensamento, a interligação entre conhecimentos torna-se o pilar do conhecimento complexo, sendo antevisto por Morin (1997, p. 44) a “[...] necessidade de distinguir e formular os princípios de um pensamento que une. Melhor

² Morin (2001, p. 26) cita “Ecologia, ciências da Terra, Cosmologia” como essas novas ciências.

dizendo, de um pensamento complexo no sentido em que *complexus* significa ‘o que foi tecido junto’”.

Dessa forma, o que se verifica é que a base do pensamento complexo aplicado à educação não é a substituição de um sistema existente de conhecimentos estanques, mas sim um novo pensar sobre tudo já produzido e acumulado, um novo olhar que une os conhecimentos e os tece dentro de uma complexidade do indivíduo e ao próprio indivíduo.

Morin (2007b, p. 52) defende, quanto à educação para o futuro, que

O século XXI deverá abandonar a visão unilateral que define o ser humano pela racionalidade (*homo sapiens*), pela técnica (*homo faber*), pelas atividades utilitárias (*homo economicus*), pelas necessidades obrigatórias (*homo prosaicus*). O ser humano é um complexo e traz em si, de modo bipolarizado, caracteres antagonistas: *sapiens e demens* (sábio e louco), *faber e ludens* (trabalhador e lúdico), *empiricus e imaginarius* (econômico e consumista), *prosaicus e poeticus* (prosaico e poético).

A complexidade como premissa primeira de análise do homem, e da humanidade, é ponto de partida para o entendimento do todo pela parte, não dela desvinculada ou alijada, mas dela parte. E dessa relação parte o pensamento da complexidade, que deve partir da educação para compreensão da realidade múltipla da humanidade e do homem.

2.2 Os sete saberes e a educação para o futuro

Importante ressaltar, como parte da dialética de construção desse pensamento, que as ideias de Edgar Morin sobre o pensamento complexo começaram a trazer influência em documentos internacionais que buscam direcionar de forma uniforme a educação para o século XXI. Esse é o caso específico do documento publicado em 1996 pela UNESCO, em coordenação por Jacques Delors, que descreve quatro pilares para as políticas educacionais do novo século, dialogando especificamente com parte central das ideias de Morin, são eles: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver em conjunto; e aprender a ser.

O documento da UNESCO impulsiona as políticas públicas para a educação e seus sistemas de ensino, de forma orientativa, para a construção do ser humano como parte integrante do conhecimento, ao buscar a conexão de todos os pilares para um sistema coeso, de forma sincrônica ao pensamento complexo de Morin. Tanto o é que

a UNESCO encomendou diretamente a Edgar Morin a obra que serviria de subsídio ao projeto pensado de educação para o século XXI, dentro da perspectiva complexa e transdisciplinar já pensada como nova visão a ser lançada sobre a educação. Surgiu então a obra *Os sete saberes necessários à educação do futuro* (MORIN, 2007b), parte da biografia utilizada para esta escrita e pesquisa.

A obra de Morin arresta como escopo central o homem, a condição humana, para se ter mais exatidão, sendo componente essencial para o autor a educação do ser humano para que ele seja humano, sem compartimentação da realidade, em busca de sua complexidade. Mais especificamente nas palavras do próprio autor,

A educação do futuro deverá ser o ensino primeiro e universal, centrado na condição humana. Estamos na era planetária; uma aventura comum conduz os seres humanos, onde quer que se encontrem. Estes devem reconhecer-se em sua humanidade comum e ao mesmo tempo reconhecer a diversidade cultural inerente a tudo que é humano (MORIN, 2007b, p. 43).

Eis o pensamento filosófico fundamental dentro da antropologia de Morin, um referencial para se compreender a complexidade necessária dentro da construção dos saberes humanos. A ideia dele perpassa pela articulação dos saberes sobre o que é o ser humano em sua integralidade complexa, para além da visão fragmentária que aponta para vários saberes separados e estanques sobre a condição humana. Sabe-se sobre os aspectos biológicos, psicológicos, espaciais, sociais, filosóficos etc., mas cada conhecimento de forma separada, afastando o próprio homem da visão, e Morin entende o ser humano como o ponto de partida de compreensão, parte-se do ser humano para o ser humano.

A busca de Morin pela concepção integral e complexa visa a uma reorganização da forma de se integrar os saberes, classicamente estanques, em uma transdisciplinaridade, uma ciência global que analisa o homem por meio de suas múltiplas dimensões de cognição, expresso pelo autor esse pensamento no seguinte fragmento:

Precisamos de um pensamento que tente juntar e organizar os componentes (biológicos, culturais, sociais, individuais) da complexidade humana e injetar as contribuições científicas na antropologia, no sentido do pensamento alemão do século XIX (reflexão filosófica centrada no ser humano). Significa ao mesmo tempo, reaprender a concepção de “homem genérico”, do jovem Marx, que perpassa toda a sua obra, mas complexificando e aprofundando essa noção, à qual faltava o ser corporal, a psique, o nascimento, a morte, a juventude, a velhice, a mulher, o sexo, a agressão, o amor. Precisamos,

nesse sentido, de uma abordagem existencial aberta à angústia, ao gozo, à dor, ao êxtase (MORIN, 2007a, p. 17).

Voltando à obra “Os sete saberes necessários à educação do futuro” (MORIN, 2007b), tem-se como referenciais para essa educação pensada por Morin os seguintes pontos: (1) cegueiras do conhecimento, erro e ilusão; (2) os princípios do conhecimento pertinente; (3) ensinar a condição humana; (4) ensinar a identidade terrena; (5) enfrentar as incertezas; (6) ensinar a compreensão; (7) ética do gênero humano. São esses os pontos considerados como fundamentais pelo autor, tendo como ponto fundante a condição humana (MORIN, 2007b).

A obra de Morin, conforme Carrizo (2021), mantém estreita relação com os objetivos trados pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU) em 2015, na Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável. Esse documento foi construído após consultas públicas a 193 Estados-Membro, sendo documento como plano de ação para a prosperidade, paz mundial e liberdade (ONU, 2015).

Nesse sentido, o pensamento complexo e os sete saberes de Morin dialogam, por parte da educação, como a base para a transformação da própria humanidade, na construção prioritária do entendimento da condição humana como eixo central para essa transformação.

A educação em vista dessa humanização pretendida por Morin, de forma complexa e transdisciplinar, tendo como eixo central a condição humana entrelaçada pelos outros seis saberes, visa à própria humanidade como essência e busca, em “uma cultura de convivência para o desenvolvimento sustentável, a inteligência coletiva, a compreensão mútua e a cidadania global” (CARRIZO, 2021, p. 16, Tradução livre)³.

Compreender a própria condição humana é o ponto de partida, seguindo a compreensão do outro e a compreensão do palco em que ocorrem as relações, o planeta e tudo que nele existe (indivíduo/outro/sociedade/planeta/espécies), e até a compreensão do não tangível, aqui extrapolando e desdobrando logicamente a tríade proposta por Morin (2007b, p. 93) que propõe como indivíduo/sociedade/espécie, em suas palavras, “no seio desta tríade complexa emerge a consciência e nosso espírito propriamente humano”.

³ “[...] *una cultura de convivencia para el desarrollo sostenible, la inteligencia colectiva, la comprensión mutua y la ciudadanía mundial*” (CARRIZO, 2021, p. 16).

Nesse sentido, faz-se necessária uma releitura da educação clássica, que segue linear em sua separação, a fragmentação do conhecimento, o separando do contexto do qual emerge, desde os currículos mais antigos aplicados no Brasil Colônia, como pelos jesuítas, até a atual reforma da BNCC, que além de fragmentar arremessa parte do conhecimento ao estudante. Para Morin, essa forma de educação é mutilante, pois “temos de um lado os saberes compartimentados e divididos e do outro os problemas cada vez mais multidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais e planetários” (MORIN, 2007b, p. 36).

Para Morin (2007b, p. 17), “a compreensão mútua entre os seres humanos, quer próximos, quer estranhos, é daqui para a frente vital para que as relações humanas saiam de seu estado bárbaro de incompreensão”, o que demonstra um horizonte educacional que se baseie no diálogo não só entre as pessoas, mas entre elas e a ciências e, dentro das ciências, um diálogo entre o que classicamente é seccionado, na transdisciplinaridade.

Sobre a necessidade da transdisciplinaridade, importante fragmento de Morin (1997, p. 199), quando diz que

Não há conhecimento pertinente sobre objetos fechados, separados uns dos outros. A inseparabilidade encontra sua expressão na frase de Pascal que se torna uma de minhas máximas-chave: ‘Todas as coisas sendo causadas e causadoras, ajudadas e ajudantes, mediatas e imediatas e todas se entrelaçando umas às outras, por um laço natural e inseparável que liga as mais distantes e as mais diferentes, acho impossível conhecer as partes sem conhecer o todo; também acho impossível conhecer o todo sem conhecer particularmente as partes’. Há, assim, a necessidade de contextualizar todo o conhecimento particular e, se possível, de introduzi-lo no conjunto ou sistema global de que ele é um momento ou uma parte.

Visto assim, um sistema, para o autor, é diferente da soma das partes, sendo menos na medida em que trazem inibições ao que seria a parte isoladamente, “[...] isso acontecendo em todas as organizações, inclusive na social, na qual as coações jurídicas, políticas, militares e outras fazem com que muitas de nossas potencialidades sejam inibidas ou reprimidas”. Da mesma forma as partes isoladas juntadas sob um sistema “[...] faz surgir qualidades que não existiam [...] essas qualidades emergentes retroagem ao nível das partes e podem estimulá-las” (MORIN, 2010, p. 180)

Eis parte do pensamento complexo em que não se despreza o sistema e também a parte, levando-se em conta o todo e as partes da mesma forma, seja quanto

ao conhecimento ou mais ainda essencial quanto ao fator humano intrínseco a todo conhecimento.

Quanto às cegueiras do conhecimento, Morin (2007b, p. 14) discorre que [...] é impressionante que a educação que visa a transmitir conhecimentos seja cega ao que é conhecimento humano, seus dispositivos, enfermidades, dificuldades, tendências ao erro e à ilusão e não se preocupe em fazer conhecer o que é conhecer”.

A proposta do autor visa ao entendimento dos processos cognitivos humanos como pressuposto para busca do conhecimento, tratando da necessidade de compreensão dos processos de cognição e consciência. Para ele, é essencial que se busquem os estudos dos processos cognitivos e conscienciais, sendo necessário para educação o “[...] estudo das características cerebrais, mentais, culturais dos conhecimentos humanos, de seus processos e modalidades, das disposições tanto psíquicas quanto culturais que o conduzem ao erro ou à ilusão” (MORIN, 2007b, p. 14).

Buscar o entendimento do pressuposto do conhecimento, ou seja, os processos mentais envolvidos, as induções ao erro ou ilusão, em seus próprios termos, é essencial para se iniciar a busca da construção do pensamento complexo, em sendo as percepções e cognições do mundo realizadas por meio de processos internos de percepção, mediadas por estímulos, sentidos, traduções, permitindo, dentro deste processo uma série de erros e ilusões (MORIN, 2007b, p. 20).

Sob esse aspecto, entender que o conhecimento é mediado pela complexidade particular do ser humano é essencial para a compreensão da forma de recepção, processamento e reprodução desse conhecimento. Sem entender a complexidade mental, as marcas culturais (“*imprinting* e normalização”), padrões crenças, ideias e ideais, particulares, não se pode entender a própria formação do conhecimento. Morin (2007b, p. 28) diz que “[...] os produtos do cérebro humano têm o aspecto de seres independentes, dotados de corpos particulares em comunicação com os humanos e entre si”.

Diz-se desse princípio sistêmico ou organizacional, que se permite manter a dualidade na unidade do pensamento complexo, associando o complexo e às vezes antagônico, cada ser humano produzido e produtor, causa e efeito.

Tem-se como desdobramento ainda o *princípio hologramático* que, para Morin (2000, p. 209-210), apresenta um conflito aparente, um paradoxo no Pensamento Complexo, dentro da ideia trabalhada de que as partes que são as componentes do

todo também são o todo intrinsecamente. Para ele “[...] a totalidade do patrimônio genético está presente em cada célula individual; a sociedade está presente em cada indivíduo”.

As partes e o todo formam uma coesão complementar entre si, não sendo possível o conhecimento do todo sem o conhecimento das partes e nem o contrário. Pois o

[...] holograma é a imagem física cujas qualidades de relevo, de cor e de presença são devidas ao fato de cada um de seus pontos incluírem quase toda a informação do conjunto que ele representa. Bom, nós temos esse tipo de organização nos nossos organismos biológicos; cada uma de nossas células, até mesmo a mais modesta célula da epiderme contém a informação genética do ser global [...] nesse sentido, podemos dizer que não só a parte está no todo, mas também que o todo está na parte (MORIM, 2010, p. 181).

A analogia de Morin permite identificar a necessária particularização das partes para que se compreenda o todo, não desprezando uma ou outra vertente dentro do Conhecimento Complexo. Transportando para a ótica do indivíduo-sociedade, tem-se a explicitação do princípio hologramático:

Desde o nascimento, a família nos ensina a linguagem, os primeiros ritos e as primeiras necessidades sociais, começando pela higiene e pelo ‘bom-dia’, a introdução da cultura continua na escola, na instrução. E, vocês até têm esse princípio eminentemente irônico, mas muito significativo de que ‘ninguém pode ser considerado ignorante da lei’, isto é, que toda a legislação penal e repressiva, em princípio, deve estar presente na mente do indivíduo (MORIM, 2010, p. 181).

Pedagogicamente tem-se a análise da fragmentação das disciplinas no sistema educacional clássico, com pouca ou nenhuma interligação dentro dos projetos pedagógicos, o que impede que se construa um conhecimento que dê sentido às experiências e amplie a percepção do mundo, com vistas a emancipação do aluno como sujeito autônomo e crítico (FREIRE, 2011).

Quanto ao *princípio do conhecimento pertinente*, aponta este para a substituição do ensino fragmentado por um conhecimento multidisciplinar e interdisciplinar, em que se busca o conhecimento em sua complexidade, com métodos que possam articular, conforme os princípios já analisados, as influências entre a parte e o todo. Para Morin (2007b, p. 14), “[...] existe um problema capital, sempre ignorado, que é o da necessidade de promover o conhecimento capaz de aprender problemas globais e fundamentais para neles inserir os conhecimentos parciais e locais”. Ou seja,

buscar reduzir a influência do que ele chama de “supremacia do conhecimento fragmentado” para que se possa enxergar a totalidade, entendendo o problema, seu contexto local e a sua influência na totalidade.

Para essa mudança no âmbito do *conhecimento pertinente*, é essencial uma mudança de pensamento. “É preciso ensinar os métodos que permitam estabelecer as relações mútuas e as influências recíprocas entre as partes e o todo em um mundo complexo” (MORIN, 2007b, p. 14).

Para Martinazzo e Dresch (2016, p. 117), “o conhecimento pertinente passa por essa constituição de ligações entre os saberes disciplinares, ao passo que as disciplinas isoladas revelam-se cada vez mais insuficientes”, sendo necessária a mudança de paradigma para que os currículos escolares e as práticas pedagógicas busquem uma rearticulação de saberes. Isso porque

O conhecimento pertinente é o que é capaz de situar qualquer informação em seu contexto e, se possível, no conjunto em que está inscrita. Podemos dizer até que o conhecimento progride não tanto por sofisticação, formalização e abstração, mas, principalmente, pela capacidade de contextualizar e englobar (MORIN, 2007b, p. 15).

O conhecimento pertinente permite então a interligação e a contextualização de diferentes saberes para a reflexão a partir do conhecimento das partes e do todo. Isso leva à unificação do conhecimento e à compreensão da realidade para além de seus fragmentos, de forma mais ampla e próxima do real, uma modificação da própria prática pedagógica e do pensamento. Observa-se que

O conhecimento só é conhecimento enquanto organização, relacionado com as informações e inserido no contexto destas. As informações constituem parcelas dispersas de saber. Em toda parte, nas ciências como nas mídias, estamos afogados em informações. O especialista da disciplina mais restrita não chega sequer a tomar conhecimento das informações concernentes a sua área. Cada vez mais, a gigantesca proliferação de conhecimento escapa ao controle humano (MORIN, 2001, p. 15).

Há de se buscar uma reformulação do que é o ensino clássico e sua fragmentação de conteúdo para entendimento de partes isoladas, como se a recomposição dessa fragmentação fosse algo natural quando se detém, eventual e futuramente, todo o conhecimento das partes.

Outro dos saberes fundamentais é ensinar a condição humana, núcleo essencial para o entendimento do pensamento complexo, retomando o princípio de

todo conhecimento, o ser humano, e para quem todo o conhecimento é produzido. Compreende-se que todo ser humano,

[...] mesmo aquele fechado na mais banal das vidas, constitui ele próprio um cosmo. Traz em si multiplicidades interiores, personalidades virtuais, uma infinidade de personagens quiméricos, uma poliexistência no real e no imaginário, no sono e na vigília, na obediência e na transgressão, no ostensivo e no secreto [...] Cada qual contém em si galáxias de sonhos e de fantasias, impulsos e desejos e amores insatisfeitos, abismos de desgraças [...] acessos de ódios, desregramentos, lampejos de lucidez, tormentas dementes (MORIN, 2007b, p. 57).

A condição humana é, portanto, o entendimento do ser humano em sua complexidade, para além da educação clássica que sempre buscou como foco principal os interesses mercadológicos, econômicos, doutrinários ou políticos de determinados grupos de poder de um determinado período. Dessa forma, a condição humana perpassa pela necessidade de uma formação que busque o conhecimento e aprimoramento da relação do homem consigo mesmo e suas necessidades reais e com o outro.

Trata-se, sobretudo, de uma educação para humanização, para além do empilhamento de conhecimento técnico e estanque, o conhecimento da verdadeira humanidade de cada um, e assim o reconhecimento do outro. Há aqui o necessário entrelaçamento, dentro da perspectiva complexa, entre a frieza clássica das disciplinas científicas e a própria natureza da paixão humana, parte essencial de sua condição:

O homem da racionalidade é também o da afetividade, do mito e do delírio (*demens*). O homem do trabalho é também o homem do jogo (*ludens*). O homem empírico é também o homem imaginário (*imaginarius*). O homem da ciência é também o da poesia, isto é, do fervor, da participação, do amor, do êxtase (MORIN, 2010, p. 58).

A formação deve buscar, nesse cenário, um processo de autoconhecimento e de sensibilidade para consigo e o outro, motriz da sociabilidade para além dos condicionantes das instituições sociais de controle e do behaviorismo. O espaço acadêmico pensado na complexidade deve levar em conta a condição humana e com ela os sentimentos, indo para além da razão que guia classicamente as disciplinas e a finalidade social econômica de seu estar nos currículos escolares, sendo o sentir um dado de significância complexa que inclui a humanidade na ciência e na razão. “A

educação do futuro deverá ser o ensino primeiro e universal, centrado na condição humana”, defende Morin (2007b, p. 43).

A chave para o ensino da condição humana é a complexidade de cada pessoa, o reconhecimento da particularidade inerente a cada pessoa e a diversidade como sua decorrência, dentro das subjetividades e singularidades. Para Morin (2007b, p. 46), “a importância da hominização é primordial à educação voltada para a condição humana, porque nos mostra como a animalidade e a humanidade constituem, juntas, nossa condição humana”.

Nesse aspecto, tem-se a antropologia de Morin, o estudo da riqueza da diversidade humana, um ser biológico integrado a Terra e aos demais seres, mas com particularidades dentro de suas características, uma delas a busca pela superação e a sua incompletude, o que é um impulsionador da educação.

Morin (2007b, p. 43) assevera que

O humano continua esquartejado, partido como pedaços de um quebra-cabeça no qual falta uma peça. Aqui se apresenta um problema epistemológico: é impossível conceber a unidade complexa do ser humano pelo pensamento disjuntivo, que concebe nossa humanidade de maneira insular, fora do cosmo que a rodeia, da matéria física e do espírito do qual somos constituídos, bem como pelo pensamento redutor, que restringe a unidade humana a um substrato puramente bioanatômico.

Dentro da pedagogia atual, continuidade do passado contínuo pedagógico, o ser humano em sua complexidade apaga-se, anula-se, atendo-se tão somente fragmentos de sua compreensão. É necessário para que se atinja a complexidade de Morin a religação das partes segmentadas, incluídas as particularidades da condição humana e o seu reflexo e conexão com os conhecimentos ainda separados. É preciso ligar o humano aos estudos da humanidade nos processos educacionais.

O método científico moderno, conforme crítica de Morin (2010, p. 137), baseia-se na separação sujeito-objeto, sendo aquele excluído da experimentação. Ao refletir sobre a exclusão, defende que

A exclusão do sujeito efetuou-se na base de que a concordância entre experimentações e observações por diversos observadores permitia chegar ao conhecimento objetivo. Mas, assim, ignorou-se que as teorias científicas não são o puro e simples reflexo das realidades objetivas, mas o co-produto das estruturas do espírito humano e das condições socioculturais do conhecimento.

Busca-se o conhecimento do humano, a busca pelo entendimento do ser como parte do todo em que está, sem separações, com a constante contextualização do objeto com o ser e com o *locus*, “todo conhecimento deve contextualizar o objeto, para ser pertinente. Quem somos? É inseparável de Onde estamos? De onde viemos? Para onde [sic] vamos?” (MORIN, 2007b, p. 43).

Do aprendizado da condição humana emerge o *ensino da identidade terrena*, seja ela física ou biológica, na busca pelo entendimento do ser humano como parte integrante do planeta, e não constituído de forma separada, “[...] somos indivíduo/sociedade/espécie, somos razão/afeto/pulsão e somos também cérebro/mente/cultura, simultaneamente” (SAHEB; BEHRENS; RODRIGUES, 2018, p. 36).

É necessário, para Morin, um novo entendimento dos saberes visando à complexidade dos problemas planetários e globais, em contraposição ao clássico individual e regional. Pensar a partir da complexidade e dessa relação entre as partes é pressuposto para a reforma do pensamento voltada para a consciência que busca a educação para o futuro.

Sobre a identidade terrena, Morin (2007b, p. 15) afirma que “o reconhecimento da identidade terrena, que se tornará cada vez mais indispensável a cada um e a todos, devem converter-se em um dos principais objetos da educação”.

Nesse sentido, quanto à necessária identidade terrena como parte componente da educação, Morin (2001) aponta para a dissonância entre a fragmentação dos saberes da educação atual e os problemas, que são cada vez de natureza complexa, global, transdisciplinar e transversais. A lacuna do conhecimento, para o autor, deve ser feita também pela identificação do ser humano dentro dessa complexidade, como integrante e não apartado dela, em uma reintegração ao todo, sob a mesma ótica da reintegração das disciplinas na educação, classicamente apresentadas de forma separadas. Isso porque

A educação deve ajudar as pessoas a tomarem consciência de nossa dimensão cósmica, de nosso compromisso em cuidar deste planeta frágil onde habitamos. Entender que o destino do cosmo é também nosso destino e que, por conta de certas capacidades que temos, podemos interferir neste processo, ao menos para não provocar desequilíbrios desnecessários ou comprometedores do seu caminhar (SPIRANDELI JUNIOR, 2012, p. 85).

Com o ensino da identidade terrena é possível, no âmbito das disciplinas, sejam elas de quais eixos forem, a busca por uma formação que contemple a vida humana

em sua integralidade e complexidade, na chamada humanização do homínídeo, considerando-se, para quaisquer disciplinas, o entrelaçamento com os aspectos humanos, sejam eles sociais, psíquicos ou biológicos.

Surge então outro saber voltado para essa educação para o futuro, o *enfrentamento das incertezas*, o que permite que, ao se olhar para a complexidade, se abandonem as certezas e a estabilidade dela decorrente. E a educação é um local para se entenderem as incertezas e o inesperado próprios dessa complexidade, levando-se ao entendimento de que até as verdades científicas são incertas (MORIN, 2007b).

Lidar com as incertezas é parte do entendimento de que a complexidade não permite a fixação dogmática de uma verdade, pois a vida está para além de uma ordem fixa e imutável. Há uma correlação entre o princípio dialógico de Morin (2000, p. 211), quando diz que a complexidade é “uma dialógica ordem-desordem-organização desde o nascimento do universo”.

O conhecimento de que nenhum conhecimento é absoluto ou acabado é parte desse entendimento da incerteza, o que para Morin consiste no aspecto da necessidade de se reintroduzir o conhecimento. Aqui o autor coloca um limite ao conhecimento como sendo a própria inconsciência existente sobre a existência desses limites ou, em suas palavras, “a ideia de que o conhecimento é ilimitado não passa de uma ideia limitada. A ideia de que o conhecimento é limitado tem consequências ilimitadas” (MORIN, 2005, p. 246).

É importante o aspecto da incerteza para a não estagnação da ciência e do pensamento, e para a ruptura cartesiana do pensamento científico para uma cultura da complexidade, aceitar a desordem do universo e entendê-la como parte da evolução aponta para a aceitação da incerteza e da imprevisibilidade como parte da concepção da construção do conhecimento. Morin (2010, p. 205) afirma que

[...] a presença da dialógica da ordem e da desordem mostra que o conhecimento deve tentar negociar com a incerteza. Isso significa, ao mesmo tempo, que o objetivo do conhecimento não é descobrir o segredo do mundo ou a equação-chave, mas dialogar com o mundo. [...] O trabalho com a incerteza incita a criticar o saber estabelecido, que se impõe como certo. Incita ao auto-exame e à tentativa de auto-crítica.

Desta feita, torna-se essencial uma educação que ensine a lidar com as incertezas como forma de preparação para lidarmos com essa realidade de forma estratégica.

Aqui se chega ao ponto do ensino da compreensão como base para o diálogo e a cooperação entre as pessoas, permitindo a construção de um conhecimento para além da dialética clássica (tese/antítese/síntese), ao buscar a união das partes diversas e a aceitação da dualidade para interpretação da realidade sob diversos aspectos e não um único.

Para Morin (2007b, p. 94), “há duas formas de compreensão: a compreensão intelectual ou objetiva e a compreensão humana intersubjetiva”, e esta última é a compreensão conjunta que perpassa pelo aprender conjunto.

No âmbito da educação, esse entender conjunto, intersubjetivo, detém alguns obstáculos a serem superados, como a própria complexidade do indivíduo que podem criar ruídos na transmissão do conhecimento. Para ele,

[...] existe a impossibilidade, enquanto visão de mundo, de compreender as ideias e os argumentos de outra visão de mundo, assim como uma ideologia/filosofia compreender outra ideologia/filosofia; - existe, enfim, a impossibilidade de compreensão de uma estrutura mental em relação a outra” (MORIN, 2007b, p. 95).

Essa visão da compreensão perpassa por algo além do intelectual – trata-se de alteridade, de enxergar o outro de forma desinteressada e aberta, detém relação com o processo de escuta sensível para além do que se detém na atualidade como a dialética clássica que perpassa por uma dualidade excludente.

O ensino da compreensão quiçá seja a chave para o entendimento do pensamento complexo. Nas palavras de Spirandeli Junior (2012, p. 95),

Para se educar para condição humana deve-se buscar compreender o homem e não apenas explica-lo. Compreender talvez seja a palavra chave da complexidade. Na sua raiz esta palavra indica prender junto, ou prender com. Prender todos os elos entre si. Prender juntos todos os fios que estão entrelaçados na realidade complexa. Prender estes fios e seu entrelaçamento na nossa maneira de pensar a realidade para que possamos nos orientar nela levando em conta todos os aspectos daí decorrentes. Isso se aplica à compreensão da complexidade humana.

Nesse aspecto entra o ensino da compreensão como uma nova forma de entender a complexidade, juntamente com a religação das disciplinas estanques, na

transdisciplinaridade e multidisciplinariedade advém a necessidade de compreensão para além das ciências e suas “caixas” separadas.

Esse entendimento da educação para a humanidade é, para Morin, referindo-se a Durkheim, o cerne da educação, para além do enciclopedismo e o acúmulo de conhecimentos, buscando criar no aluno “[...] um estado interior e profundo, uma espécie de polaridade de espírito que o oriente em um sentido definido, não apenas durante a infância, mas por toda a vida” (MORIN, 2001, p. 41).

A escola para a educação voltada para a complexidade do ser humano deve, para Morin, ser uma escola para a vida e não para a burocracia de uma função estanque em um dos aspectos da vida, mas também deste. Uma escola que busque ensinar a viver na complexidade é uma escola que ensina a viver em seus múltiplos sentidos, desde os ensinamentos técnicos até a poética, o cultivo da subjetividade, a relação com o outro, consigo, com os sentimentos, sempre mantendo o estudante aberto ao novo, à mudança, para além da fixação dogmática clássica do conhecimento estanque.

Chega-se então ao ensino da ética do gênero humano, último dos saberes propostos por Morin que dialoga com o entendimento da condição de indivíduo/espécie/sociedade em sua complexidade. A ética é então “[...] a arte de viver que nos demanda, em primeiro lugar, compreender de modo desinteressado. [...] A ética da compreensão pede que compreenda a incompreensão” (MORIN, 2007b, p. 99).

Para o autor, a ética requer ainda a “[...] integração na consciência e na personalidade de cada um, de um princípio de autoexame permanente, pois sem sabê-lo, mentimos a nós mesmos e nos enganamos constantemente” (MORIN, 2011a, p. 262).

Morin trata a ética como uma “antropo-ética” a ser considerada sob a tríplice cadeia indivíduo/sociedade/espécie, de onde emerge a própria humanidade. Dessa forma, para o autor, a antropo-ética é o conhecimento sobre a necessidade de se decidir consciente e encarecidamente por buscar a humanidade dentro de cada um, assumindo o destino não só pessoal, mas humano, dentro de toda a complexidade existente (MORIN, 2007b). Portanto

A antropo-ética compreende, assim, a esperança na completude da humanidade, como consciência e cidadania planetária. Compreende, por conseguinte, como toda ética, aspiração e vontade, mas também aposta no

incerto. Ela é consciência individual além da individualidade (MORIN, 2007b, p. 106).

O ensino da ética, como pode se notar, perpassa por todo o sistema educacional dentro da perspectiva de uma educação para humanização do humano, para o apontamento do ser individual como parte do coletivo, além da humanidade e sociedade, mas em uma complexidade global de enfrentamento ético das incertezas, mais uma vez ressaltando a necessidade de religar os conhecimentos.

O pensamento complexo, dentro do eixo dos sete saberes, aponta não para uma revolução, como gosta de reforçar Morin, mas sim para uma guinada no ponto de vista de algo já posto e existente. Inicia-se com a reforma do pensamento promovida dentro da sala de aula, na união dos separados, inclusive o humano, o que permite que a complexidade do pensamento, se estimulada desde o ensino, possa vir a mudar a forma de ação do humano com a humanidade e com o mundo nesse novo paradigma.

Não detém como pretensão, o pensamento complexo, o abandono do antigo, mas a reformulação da forma de ver o que aí está, reformando fundamentalmente o pensamento e o comportamento humano.

Como visto, os currículos escolares no Brasil, desde a Colônia, apontavam para a formação em disciplinas separadas, estanques, que não se comunicavam, e que tinham como o foco central a formação de instrumentos, seja para a religião, a Coroa Portuguesa, o Império Emergente, os oligopólios, os industriais, ou seja, para o poder instituído. Como diz Morin (2010, p. 19), a ciência, nesse viés, é uma “poderosa e maciça instituição no centro da sociedade, subvencionada, alimentada, controlada pelos poderes econômicos e estatais”, e nesse aspecto não temos a complexidade, mas a redução do complexo para o utilitário, e a utilidade é vista pela ótica dos detentores do poder.

A mudança da ciência nesse paradigma da complexidade, por sua vez, seria capaz, como retroalimentação do sistema, de mudar não apenas a educação, mas a transformando, e ao pensamento, reformaria a própria sociedade em seus diversos aspectos, a política, a ética e outros.

A educação assume, portanto, papel central na reforma do pensamento e a sua guinada para a complexidade, detendo espaço mais do que profissional, indo para além e adotando um papel político por excelência. Busca guiar os alunos a estratégias

que mudem as suas realidades e melhore a própria condição de vida e de seu entorno.

No entanto

A transmissão necessita, evidentemente, da competência, mas, além disso, requer uma técnica e uma arte. Exige o que não se encontra indicado em nenhum manual, mas que Platão já afirmava como condição indispensável de todo ensino: o Eros que é, simultaneamente, desejo, prazer e amor, desejo e prazer de transmitir, amor pelo conhecimento e amor pelos alunos. O Eros permite dominar o gozo ligado ao poder, em benefício do gozo ligado ao dom. Onde não há amor, não há mais do que problemas de carreira, de dinheiro para o docente, e de aborrecimento para o aluno. A missão supõe, evidentemente, fé na cultura e fé nas possibilidades do espírito humano. A missão é, portanto, elevada e difícil, porque supõe, simultaneamente, arte, fé e amor (MORIN, 2009, p. 98).

Essa é a revolução do pensamento que se pretende por Edgar Morin, uma complexidade que brota na educação, germina no pensamento e floresce na própria humanidade.

2.3 A BNCC e o “Novo” Ensino Médio: complexidade ou simplificação do conhecimento

Quando se fala em Novo Ensino Médio, digerido pela sigla NEM, pensa-se logo em uma reconfiguração de um modelo educacional, algo que romperia modelos antigos já utilizados na larga história brasileira no que se refere ao ensino médio. Se essa reconfiguração fosse feita sob a ótica dos sete saberes de Edgar Morin, dentro da perspectiva da complexidade do pensamento, o Novo Ensino Médio seria pautado por uma nova forma de olhar o ensino médio, um currículo que buscasse um caráter emancipador e humanizador como essência na formação do ser humano inserido na humanidade. Essa reconfiguração, que ensejaria de fato um nome de novo ensino médio, fugiria aos padrões historicamente estabelecidos de um ensino pautado pelos ditames do poder instituído.

Contudo o novo ensino médio trouxe, como será visto, uma remodelagem de um ensino nos arquétipos conservadores. Isso diminui a possibilidade de um ensino pautado no ser humano em sua complexidade e seus contextos como centro de onde emerge a própria complexidade da sociedade e do mundo no qual está inserido, e a superação dos paradigmas utilitários curriculares para o atendimento do poder dominante.

Moreira e outros (1994, p. 8) defendem que o currículo em si

[...] está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação.

Inovar os currículos necessitaria de uma reformulação, sob esse aspecto, das contingências da própria organização social. E por isso Edgar Morin não pretende essa revolução, mas sim um olhar diverso sobre o que existe, um olhar sob o prisma da complexidade por ele proposta, uma reorganização do pensamento que reformularia a visão sobre a educação.

Seria a transposição dos obstáculos que separam o pensamento cartesiano clássico e linear para o pensamento complexo, buscando, por meio da reformulação do pensamento, a reformulação da educação e, conseqüentemente, do humano, do humanizado, humanidade e a sociedade. Quanto à complexificação do pensamento, Morin (2001, p. 14-15) afirma ser necessária para o próprio enfrentamento dos problemas cada vez mais globalizados, pois

[...] quanto mais os problemas se tornam multidimensionais, maior a incapacidade de pensar sua multidimensionalidade; quanto mais a crise progride, mais progride a incapacidade de pensar a crise; quanto mais planetários tornam-se os problemas, mais impensáveis eles se tornam. Uma inteligência incapaz de perceber o contexto e o complexo planetário fica cega, inconsciente e irresponsável.

Ou seja, a modificação da educação detém como pressuposto a modificação do pensamento, e vice e versa, nessa articulação intrínseca e complexa em que está inserida a humanidade e o humano ou, nas palavras de Morin (2001, p. 20), “a reforma do ensino deve levar à reforma do pensamento, e a reforma do pensamento deve levar à reforma do ensino”.

Sendo a crítica de Morin a fragmentação do conhecimento, as ciências estanques, o que gera a descontextualização do conhecimento (a parte distante do todo, sem o reconhecimento reflexo), torna-se necessário religar o separado, cada vez mais distante da realidade conectada do mundo globalizado, multidisciplinar, transdisciplinar. Religar e contextualizar, humanizar, fundamentos para a educação do futuro de Morin (2007b, p. 35), que defende que “a reforma que visualizo não tem em mente suprimir as disciplinas, ao contrário, tem por objetivo articulá-las, religá-las, dar-lhes vitalidade e fecundidade”.

Faz-se, sob esse aspecto, necessária uma análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o que se propugna como “novo” Ensino Médio no Brasil. Uma reforma deve ser lida primeiramente pelo que se propõe em teoria e, após, pelo que se possibilitará pela prática, não em um sentido divinatório do porvir, mas sim em um sentido de olhar o futuro pelo que já foi em nosso passado, parafraseando Eduardo Galeano, que diz que a “História é um profeta com o olhar para trás: pelo que foi, e contra o que foi, anuncia o que será” (GALEANO, 2010, p. 25).

Pois bem, indo ao que se preconiza no âmbito normativo da BNCC, busca-se, em tese, a formação e o desenvolvimento humano global, conforme o texto “deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento”. Propõe-se, assim, uma ruptura entre “a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva” (BNCC, 2018, p. 14).

Em tese, o texto formal da BNCC poderia levar ao pensamento complexo proposto por Edgar Morin, um caminho para o desenvolvimento integral. Ocorre que, quanto ao ensino médio, e especificamente às trajetórias e às possíveis escolhas feitas pelos estudantes, algumas críticas se colocam no caminho dentro de uma complexidade do sistema educacional brasileiro e a diversidade de um País continental:

Cabe reforçar: não há base material que sustente as alterações feitas na LDB ou na BNCC para escolha de trajetórias pelos estudantes. Quem definirá as trajetórias são as condições de oferta dos sistemas, como ficou, de fato, estabelecido na Lei 13.415/17, e isto marcará profundamente o ensino médio como o campo da desigualdade oficial para as juventudes brasileiras. Não há garantias de que os sistemas educacionais consigam cumprir com a parte diversificada. A oferta de todos os itinerários formativos certamente não vai acontecer, os estudantes não terão a possibilidade da escolha como tem sido anunciado, ficarão restritos às possibilidades de oferta das escolas, conforme o ocorrido quando a lei 5692/71 tornou obrigatória a profissionalização simultânea à formação geral em todas as escolas e, poucos anos depois, teve que ser alterada pela absoluta impossibilidade do sistema educacional de dar conta da referida obrigatoriedade (ANPED, 2018, online).

O texto da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) apresenta exatamente as dificuldades de materialização das mudanças propostas pela nova BNCC-EM em razão muito mais do aporte prático dentro de um sistema disperso e multifacetado, portanto complexo, de educação no Brasil, onde residem diversos “brasis”, diversas realidades e potencialidades. Já aqui, sob a ótica

do pensamento complexo de Morin, tem-se uma reforma que aponta para o todo o reduzindo a apenas uma parte, que seria uma parte funcional, em que tudo o proposto como eixos formativos estariam disponíveis aos estudantes, e este é um primeiro ponto a se destacar. Não há homogeneidade na complexidade do Brasil, posto que,

No aspecto legal e executivo, é preciso enfrentar o duelo entre as exigências e as condições que foi deflagrado pelas políticas curriculares da Reforma-BNCC-Diretriz-EM. Numa sociedade democrática, conforme entendemos na previsão da LDB, as exigências locais são prioridade em relação às suas condições. As comunidades escolares possuem direitos e, entre eles, está o de superar as condições (de desigualdade) locais. Nesse sentido, as condições, quando desfavoráveis, se tornam exigências e não o contrário. Logo, o caminho da reforma curricular não deve partir das condições, mas das exigências locais (SÜSSEKIND; FERNANDES, 2018, p. 50).

Para os autores, a reforma proposta refere-se a uma necessidade de imposição de uma realidade que não se adere às diversas realidades vividas no Brasil, descaracterizando as diferenças existentes e desconsiderando as dificuldades, que não são poucas, nas localidades mais carentes do Brasil.

Para a ANPED (2018), o saber fazer que se busca com a BNCC nega a democratização do saber, negando a complexidade cultural, artística e científica do Brasil, e sua aplicação é parte de contingências externas, como do Banco Mundial e organismos internacionais que buscam tornar a escola uma empresa. Esse retorno dialoga com a crítica aportada por Morin de que a educação pautada no produtivismo é reducionista e desumanizadora, e assim o é na reforma da BNCC por pautar-se em resultados que nivelam e escondem a diversidade por detrás de números gerais.

Rodrigues (2016) faz crítica correlata ao destacar o descompasso entre a proposta da BNCC de um currículo homogêneo em uma nação heterogênea (e complexa por sua natureza). A diversidade é característica própria do Brasil, desde suas bases fundamentais, e negar a isso é mais uma busca de reduzir a complexidade própria do País. Disso decorre já uma antevista dificuldade em se consolidar o currículo formal na escola real.

Seguindo uma ótica próxima, Costa (2018) evidencia as disputas de interesses próprias do momento em que surge a nova BNCC e seu direcionamento voltado à reprodução de estruturas hegemônicas de poder globalizado. Isso ocorre por meio das consultorias educacionais que se dispõem a infiltrar nos órgãos gestores para coleção de dados e oferta de soluções educacionais, essencialmente aplicando-se o neoliberalismo à educação brasileira.

Busca-se, no texto formal, bastante ainda do chão da escola, das realidades e particularidades locais e regionais, um discurso de diversificação e flexibilização de conteúdos ou, como agora nominado objetos de conhecimento, considerado este o grande eixo de mudança do Ensino Médio. O novo currículo detém uma divisão entre a formação geral básica, que contempla as quatro grandes áreas de conhecimento que, conforme documento orientador da BNCC, devem garantir as aprendizagens essenciais, nela mesma definidas, e uma parte diversificada, que orienta a oferta das escolhas dos estudantes pelos itinerários formativos, espaço curricular indicado para a ampliação e aprofundamento dos conhecimentos abordados na parte comum e a oferta da formação técnica e profissional. Os conteúdos ou objetos de conhecimentos podem ser escolhidos livremente, desde que atendam as competências gerais da educação básica, indicadas na BNCC, e as específicas de cada área de conhecimento, bem como promovam o desenvolvimento das habilidades elencadas pelos currículos dos estados e distrito federal, ofertados diante das realidades regionais e locais. Contudo essa oferta deveria ser pautada (conforme art. 7º da LDB) por princípios de identidade, diversidade e autonomia para adequação às necessidades dos estudantes.

A diversificação que se pretende, ao menos formalmente, já foi anteriormente pretendida, e sem sucesso, no Brasil, conforme as Leis n. 4.024/1961 e n. 5.692/1971. A impossibilidade de implementação dessas reformas chega à unidade escolar, muitas e na maioria das vezes carente de recursos digitais ou não, infraestrutura, programas de formação continuada para professores que dialoguem com as universidades e um currículo para além de apenas escrito.

Se fosse a intenção verdadeiramente um currículo flexibilizado, ele não seria centralizado e levaria em conta as concepções diversas dos professores, colocados como agentes curriculares, e não como transmissores de uma seleção que o afastou das escolhas.

Sob esse aspecto, o ensino uniformizado retira o sentido para a própria vida, indo contra as ideias de Morin para uma educação para o futuro. A escola que se pretende para o futuro, na visão de Morin, deve ser um espaço de humanização do humano, buscando e visando à melhoria da sociedade na qual está inserido dentro de suas particularidades e dentro da complexidade global.

Sendo assim, o ensino que está fora do contexto e da realidade dos estudantes, dentro da parte que são do todo, retira o próprio significado do ensino aos estudantes,

desligando o conteúdo da vida dos que ali se formam. Essa é a diferença entre cabeça cheia e cabeça feita dada por Morin, esta última a ligação entre o conteúdo acumulado e os problemas vivenciados pelos alunos (MORIN, 2001).

Evidencia-se que o currículo na BNCC parte de uma lógica reducionista, visando aos estudantes como um conglomerado reduzido a um ente global, sem considerar os diversos contextos socioculturais, políticos, econômicos e mesmo o fator humano.

Para Young (2007), a imposição de uma padronização curricular relega-se ao esquecimento ou à própria desconsideração das necessidades dos estudantes, aquelas reais relativas às suas diversidades em detrimento de sistema conteudista, pautando-se em uma fórmula pronta e reducionista que pretende ser um instrumento de superação de desigualdades, mas que se demonstra um instrumento de uniformização e redução da própria complexidade humana em prol da produção. Cury (2018, p. 60) afirma que “[...] abraçar uma compreensão de prescrições fixistas e descritores de conteúdos, competências e habilidades é assumir uma contradição entre o pluralismo de ideias e um projeto universalizante de conhecimentos comprometidos com a homogeneização”.

Freire (2014, p. 46) chama a esse processo de centralismo, “é a ele que se deve, em grande parte, a inorganicidade de nossa educação. E isto porque é do centro que se ditam as normas, distanciadas assim das realidades locais e regionais a que se deve aplicar”, o que dialoga com a crítica de Morin quanto aos sistemas educacionais pautados em um pensamento que não é complexo.

Há ainda diversos indicativos ideológicos na BNCC, sendo um deles o próprio princípio da igualdade (enquanto igualdade que uniformiza), mecanismo, para alguns autores, que reforça a existência de desigualdades, aplicando-se, frequentemente, a equidade como justificativa do documento. Está na BNCC que “[...] as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências” (BRASIL, 2017, p. 8).

Evidencia-se o caráter centralizador do currículo, com a composição do que é o conhecimento essencial a todos (uniformizante e redutor). Observa-se que

[...] um documento que propõe um diálogo com as diferenças sociais, raciais, de gênero e afins, mas também apresenta uma listagem de conteúdos que devem ser comuns a todos em determinado período escolar, acaba por se colocar como um mecanismo que tenta promover a minimização das mesmas. Levando em consideração um país de dimensões continentais,

onde as diferenças culturais são diversas, ressaltamos não apenas a imensa variação linguística, como também os interesses sociais e culturais, que são fluidos e estão em constante processo de significação (AXER; MOTA; AFONSO, 2017, p. 67).

Cury e outros (2018, p. 67) apontam para a BNCC como “[...] uma criação unificadora que organiza os direitos de aprendizagens, conhecimentos e habilidades com foco na competência”, em descompasso, pois com o que se pretende como educação para o futuro, sendo quiçá mais uma peça de um museu de grandes novidades. Como dizia Cazusa, “eu vejo o futuro repetir o passado, eu vejo um museu de grandes novidades”.

Há uma tentativa de reformular ideias já antigas, buscando-se uma uniformidade nacional, quando o que se deve buscar é uma unidade nacional, uma igualdade que complementa e compreende a diversidade, ou seja, a complexidade.

A atual BNCC, bem como as legislações aplicadas, serão analisadas no capítulo posterior, com o aporte crítico necessário, quando enfim se discutirá acerca das propostas e o “estado da filosofia” do sistema educacional brasileiro hodierno.

CAPÍTULO 3 – O ATUAL MODELO EDUCACIONAL BRASILEIRO E O ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO APÓS A LEI N. 13.415/2017

Neste espaço, explana-se sobre a reforma proposta pela BNCC e a alteração na LDB para a etapa do Ensino Médio, com a reorganização da distribuição da carga horária curricular, arquitetura e desenho dos itinerários formativos, as suas implicações e consequências para a educação, mais especificamente, quanto ao ensino de filosofia no Ensino Médio.

Para tanto, primeiro é traçado um perfil do que se pretende com a reforma operada pela Lei n. 13.415/2017, oriunda da resolução CNE/CP n. 2, de 22 de dezembro de 2017, que instituiu a BNCC, bem como as dificuldades que se apresentam de forma perspectiva, com base nas críticas abalizadas de estudiosos da pedagogia no Brasil, fazendo um contraponto crítico com a educação para o futuro, conforme a proposta de Edgar Morin.

Sequencialmente é feita uma análise da implicação do modelo adotado para o ensino de filosofia no Brasil e as perspectivas para o seu ensino enquanto componente curricular, que vem sofrido, como já visto, revezes na história do ensino no Brasil em seus diversos momentos históricos, e que hoje encontra-se imersa em uma área de conhecimento.

3.1 A atual BNCC e a Lei n. 13.415/2017 e suas implicações no Ensino Médio Brasileiro

A última alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional ocorreu por meio da Lei n. 13.415/2017, que teve como fundamento a necessidade de alterar as estruturações e estratificações do Ensino Médio no Brasil com a ampliação do tempo mínimo curricular de efetiva atividade em sala de aula. Também houve necessidade de aplicar uma organização curricular flexível que se adeque à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com trilhas que possibilitam a escolha dos chamados “itinerários formativos” e possibilitem diferentes trilhas e caminhos de aprofundamento nas áreas propedêuticas e de estudo de formação técnica e profissional (BRASIL, 2017).

Uma das justificativas do Ministério da Educação e dos consultores educacionais para construção da política é que os itinerários formativos irão

possibilitar a livre escolha dos estudantes, alicerçada na premissa pedagógica do protagonismo estudantil, dentro de suas opções e focos para o futuro, aproximando os contextos socioeconômicos e a realidade dos estudantes às diversidades do mundo, do mercado de trabalho e das sociedades.

Contudo, ainda que seja essa a justificativa técnica e abstrata do MEC, há uma dicotomia entre o que se apresenta na realidade prática das escolas, essencialmente em uma reforma centralizadora e verticalizada realizada em um país globalizado e plural como o Brasil. Assim,

[...] fica evidente que o currículo oficializado pela BNCC parte de uma lógica globalizante, em que os sujeitos são vistos de forma geral, desconsiderando o seu contexto social, cultural, político e econômico, como se todos aprendessem ao mesmo tempo e do mesmo modo. Podemos afirmar que o perigo de tudo isso está na forma como os sistemas escolares vêm assimilando a proposta desse referencial (PEREIRA; PINHEIRO; FEITOSA, 2019, p. 361).

Ainda que se apresente, dentro da ótica do MEC, como uma estrutura que busca atender a complexidade do mundo, em especial quanto aos anseios dos sujeitos do Ensino Médio e seus eixos formativos, demonstra-se que a reforma pode estar aquém do possível dentro da estrutura e vastidão de realidades vistas no Brasil quanto à estrutura das escolas e recursos voltados para educação.

A divisão operada pela Lei n. 13.415/2017 em formação geral básica conforme a Lei, é feita em: (a) linguagens e suas tecnologias; (b) matemática e suas tecnologias; (c) ciências da natureza e suas tecnologias; (d) ciências humanas e sociais aplicadas. Para a parte flexível, os itinerários formativos acompanham as aprendizagens das áreas dos conhecimentos propedêuticos, que são reservados para o aprofundamento e a ampliação dos conhecimentos aprendidos no tempo escolar da parte comum a todos e, como que uma ludibriada inovação, possui o quinto itinerário: (e) a formação técnica e profissional. São cinco eixos formativos que possibilitam, em tese, escolhas diversas para o atendimento de realidades e necessidades plurais, sejam pessoais, sejam socioeconômicas para as diversas realidades brasileiras, mas que nos parece mais como uma complementação do que não foi possível abordar no tempo de aula dos distintos componentes curriculares e suas áreas.

Todo esse desenho curricular se materializa com a distribuição da carga horária para novo ensino médio que aumenta para a etapa de ensino de 2.400 horas para 3.000 horas em seu total. Ainda, indica que impreterivelmente e no mínimo, 1.800

horas devem ser destinadas à Formação Geral Básica e ofertar Língua Portuguesa e Matemática nos três anos da etapa de ensino. Os demais componentes poderão ter sua carga horária reduzida ou simplesmente suprimida em qualquer uma das três séries ao longo da etapa de ensino.

Assim, quando se analisa o texto da lei, o que se verifica é a presença de concepções ainda cartesianas e utilitaristas no corpo normativa, em pouco diferenciando-se com as práticas pedagógicas utilizadas ao longo da história brasileira.

É certo que a Constituição de 1988 trouxe uma reformulação das políticas públicas brasileiras em diversos níveis, como forma de superação do momento vivido na ditadura militar brasileira e a contenção de direitos humanos e fundamentais ocorrida no período. Na educação não foi diferente, sendo perceptível os debates para normatização das previsões constitucionais que viriam a confluir na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica, materializada na Lei n. 9.394/1996, trazendo a competência do ensino médio para os Estados brasileiros.

A Lei n. 9.394/1996 assegurou o ensino médio como uma etapa que concluiria a educação básica, com três anos de duração, sendo ofertado de forma gratuita e progressivamente obrigatório. A carga horária inicial era de 2.400 horas e 60 minutos (BRASIL, 1996).

Contrapondo-se a modelos anteriormente adotados no Brasil, o ensino médio, que já havia sido tido como etapa intermediária, passa a ser um eixo formativo com fim em si próprio, ainda que se possibilite a continuidade de estudos,

Assim, do ponto de vista jurídico, consideradas as três funções clássicas atribuídas ao ensino médio: a função propedêutica, a função profissionalizante e a função formativa, é esta última que agora, conceitual e legalmente, predomina sobre as outras. Legalmente falando, o ensino médio não é, como etapa formativa, nem porta para o ensino superior e nem chave para o mercado de trabalho. Ele tem uma finalidade em si, embora seja requisito tanto do ensino superior quanto da educação profissional de nível técnico (CURY, 2002, p. 182).

O objetivo do ensino médio, anteriormente tido como etapa intermediária e preparatória para o ensino superior, passa a ser própria, autorreferenciada, funcionando como etapa que forma para o trabalho e para a cidadania, em um aprimoramento do estudante para os fundamentos técnicos, científicos e humanos, pautada nos processos produtivos. As finalidades estão expressas na própria LDB

(BRASIL, 2016) em seu art. 35, que em seu inciso I aponta para uma possibilidade de continuidade de estudos, nesse caso assemelhando-se ao entendimento anterior, mas ampliando nos demais incisos para: (Inciso II) a preparação para o trabalho, a cidadania; (Inciso III) aprimoramento humano com pensamento crítico; (inciso IV) compreensão científica e tecnológica para mescla teoria e prática dos conhecimentos adquiridos.

Nesse contexto, entender a LDB de 1996, dentre as finalidades apontadas para o ensino médio, é essencial para que se perpassasse a uma análise crítica sobre as reformas operadas com a Lei n. 13.415/2017, em uma guinada que aponta para um caráter utilitarista, retomando uma dualidade do ensino.

Em 2019, por meio de uma Emenda Constitucional (n. 59/2009), o ensino se tornou obrigatório entre os quatro e 17 anos de idade. A proposta formal buscava alterar uma realidade que se apresenta muito mais complexa, não sendo possível a sua superação por meio de tão somente um texto legal, ainda que constitucional. As realidades e os inúmeros brasis dentro do Brasil exigem, para a universalização do ensino, a noção de conteúdo, formação de docentes, infraestrutura, custo aluno qualidade, padrões mínimos de qualidade, motivação para os discentes, identidade de ensino e realidades locais.

Críticas apontam para a reforma constitucional e a manutenção de índices altos de evasão escolar, reprovação, jovens fora do sistema de educação, apontando para a disparidade do texto formal e a realidade vivida nas escolas. A (re)democratização brasileira tardia no âmbito educacional e as falhas históricas levaram a essa dicotomia na realidade do sistema educacional (KRAWECYK, 2011).

A proposta da LDB 1996 foi a de criar um ensino unitário, rompendo com a dualidade estabelecida entre o ensino propedêutico e profissionalizante, bem como a ideia de um ensino médio anterior como etapa de seguimento para o superior. A dualidade anterior que se propunha detém raiz histórica no Brasil e deve ser vista sob a ótica da reprodução da própria dualidade estrutural da sociedade, entre as classes dominantes, nos termos de Raymundo Faoro em seu livro “Os Donos do Poder”⁴, e

⁴ Sinteticamente utiliza-se o termo Donos do Poder em referência à obra de Raymundo Faoro, obra que aponta para a construção do Estado Brasileiro e suas heranças patrimoniais, absolutistas e a manutenção de grande parte dessa estrutura no Brasil, enquanto em outros países igualmente colonizados a estrutura fora superada. Aqui lança-se mão da ideia de que o patrimonialismo na concepção do serviço público brasileiro trouxe também severas e profundas implicações na educação, que foi utilizada para os interesses privados de quem estava no poder de determinada época, desde

os dominados. Refletia, pois, as relações de trabalho, sendo a dualidade educacional consequência de relações de poder e não formadora dessas relações (FAORO, 2012).

Voltando à ótica de Edgar Morin, de que não se deve fazer uma reforma na educação, mas antes uma reformulação do pensamento que refletirá em uma mudança pedagógica e só a partir daí social, tem-se, na tentativa de unificação por meio da LDB de 1996 a busca por uma revolução educacional que já seria capaz, imediatamente, de mudar a realidade social, econômica e cultural brasileira, o que se sabe ser inviável. Isso porque

A dualidade estrutural que determinou duas redes diferenciadas ao longo da história da educação brasileira tem suas raízes na forma de organização da sociedade, que expressa as relações entre capital e trabalho; pretender resolvê-la na escola, por meio de uma nova concepção, é ingenuidade ou má-fé. Em decorrência, pode-se afirmar que a materialidade da escola média brasileira, produto histórico de um determinado modelo de organização social, econômica e política, não oferece condições para a unitariedade, a não ser em outro modelo de sociedade (KUENZER, 2000, p. 21).

A concepção pedagógica não é capaz, segundo a autora, de alterar a realidade, já que o modelo único, rompendo com uma estrutura dual de sociedade, apenas seria capaz de tratar uma sociedade desigual como igual ou, como diria Morin (2011), reduzir a complexidade social a uma unidade, ampliando assim a desigualdade.

A reforma da Lei n. 13.415/2017 inicia-se sendo criticada em razão da forma como foi promovida, de maneira unilateral e mediante uma Medida Provisória, sem que se tenha tido, ainda que tenha sido realizadas conturbadas audiências públicas de sua minuta, quando submetida ao Congresso, grandes discussões com os atores participantes diretamente no processo educacional.

Dentre os focos de crítica pode ser citado o desmembramento curricular em parte comum e parte a se escolher, dentre cinco itinerários formativos, o vazio do diálogo anterior, a ausência de valorização da formação dos docentes e outros. A crítica se faz em decorrência das dificuldades enfrentadas nas escolas do Brasil, as diferentes realidades e as dificuldades antevistas para possibilitar de fato a escolha entre os eixos formativos e a sua disponibilidade dada as dificuldades apontadas, o

os interesses da Igreja Católica, perpassando por interesses de grupos econômicos e políticos dos mais diversos (FAORO, 2012).

que pode vir a gerar distorções e ampliar vindouramente, ainda mais, a desigualdade de ensino no Brasil.

Com a reforma proposta, e os itinerários como opção,

[...] estamos diante do ensino médio “líquido”. Um retrocesso que desconsidera o processo histórico que levou à inclusão destes componentes nos currículos e a importância que reside em cada um. A não obrigatoriedade de componentes curriculares, que assumem um caráter acessório, tornam o currículo escolar mais pobre, frágil e incompleto, denotando a lógica da formação aligeirada e de caráter instrumental (TEIXEIRA et al., 2019, p 60)

Para entender a reforma promovida pela Lei n. 13.415/2017, primeiramente deve-se compreender que ela alterou as Leis n. 9.394 de 1996 (LDB), bem como a Lei n. 11.494/2007, que regulamenta o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica - FUNDEB, vindo a instituir também uma política específica que busca fomentar a implantação de escolas de ensino médio em tempo integral, em oferta a ser realizada em parceria com o setor privado de ensino, com recursos públicos.

No que mais interessa ao foco deste trabalho, a Lei n. 13.415 acarretou profundas mudanças em relação à organização curricular do ensino médio, em específico com a inclusão dos itinerários formativos, reformulando a concepção já existente na Resolução CNE/CEB n. 6, de 20 de setembro de 2012, que define as diretrizes para a educação profissional técnica de nível médio.

Ao compulsar o art. 4º da Lei n. 13.415/2017, que altera o art. 36º da LDB, verifica-se que o currículo do ensino médio será composto pela somatória da Base Nacional Comum Curricular e pelos itinerários formativos, a serem definidos pelos sistemas de ensino e ofertados por meio de “parcerias”, em que se busca enfatizar uma ou mais das áreas de atuação já expostas, em uma razão de 40% do BNCC (conteúdo mínimo obrigatório) para 60% dos itinerários. Observa-se que

Cursos técnicos demandam laboratórios, equipamentos e diversos materiais de consumo. Dependendo do eixo tecnológico, o investimento necessário para a oferta de um curso técnico é muito grande. Além disso, é necessária a contratação de servidores técnico-administrativos e professores especialistas em cada área de formação, fato que a Lei parece tentar resolver com a possibilidade de contratação de profissionais com notório saber (TEIXEIRA et al., 2019, p. 63).

Ainda que se tente flexibilizar o caráter técnico da formação profissional do docente, já permitindo alargar as desigualdades, a depender dos locais, demandas e oferta de mão de obra qualificada, possibilita-se ainda a oferta de itinerários, de tal sorte que, pela ausência estrutural para investimentos, muitos locais carecerão de opções aos estudantes. Diferentemente de instituições privadas de ensino ou instituições públicas em locais classicamente com melhor estrutura, que possibilitarão um ensino mais plural, atendendo de forma mais específica as necessidades dos estudantes.

Aparentemente, a verticalização das reformas não levou em conta a diversidade do Brasil e as suas dificuldades regionais e das redes de ensino públicas, o que aparenta ser uma decorrência natural da falta de debate relativa à conversão da Medida Provisória na Lei n. 13.415/2017, mais uma imposição centralizadora que desconsidera a diversidade e complexidade brasileira.

Para Lima Filho (2017), a Lei n. 13.415/2017 busca não criar uma reforma que melhore o sistema educacional, mas sim ser uma forma de supressão da antiga previsão da LDB de ensino médio como etapa final da educação básica, bem como reduzir a demanda pela educação superior.

A reforma que se pretende detém ainda caráter utilitarista e produtivista, que busca atender a demandas do mercado em detrimento à formação humana do estudante. Ocorre sem debates com os conhecedores das realidades locais, imposta com um viés verticalizado sem considerar as condições diversas de estrutura, equipamento, orçamento, laboratórios, profissionais nas diversas realidades do Brasil, podendo vir a ampliar desigualdades com a redução do tempo escolar dos componentes curriculares dentro do eixo fundamental, se considerado ainda junto a uma realidade de congelamento de gastos públicos na educação por quase 20 anos.

Há, em um primeiro momento, quando se analisa o art. 36 da Lei n. 13.415/2017, uma ampliação curricular e a busca por uma formação integral, que favorece inclusive a autonomia do estudante na escolha da trilha formativa a seguir. Contudo, em um adensamento da norma, verifica-se já no art. 35-A, especificamente em seu parágrafo oitavo, em que se aponta para a demonstração exigida pelo estudante ao final do ensino médio, tem-se como necessário o “[...] I – domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna; II – conhecimento das formas contemporâneas de linguagem” (BRASIL, 2017, online).

Pela simplicidade do que se exige na prática (§8º), há uma contradição no próprio texto normativo com o que se pretende da formação (§7º), quando este diz ser necessário ao currículo a “[...] formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (BRASIL, 2017, online).

Não se coaduna com a necessária “formação integral” os requisitos avaliativos trazidos pelo art. 35-A, §8º, que se apresenta de forma inespecífica e abrangente, não apontando para a necessária formação dentro de cada itinerário formativo. Aqui apresenta-se de forma mais clara a necessidade por detrás da Lei, mais voltada para um conhecimento técnico voltado para a produção, a formação uberizada e as necessidades do mercado Brasileiro, nada diferente do que se teve desde a Colônia.

No mesmo art. 35-A, agora voltando ao §2º, tem-se a BNCC-EM como obrigatoriamente contendo algumas disciplinas, como a educação física, arte, sociologia e filosofia, bem como em seu §3º, que traz uma obrigatoriedade mais específica quanto à matemática e à língua portuguesa, obrigatórias nos três anos do ensino médio, assegurando ainda as línguas das comunidades indígenas (BRASIL, 2017).

Quanto à diferença entre os parágrafos 2 e 3 do art. 35-A, tem-se que

[...] embora os temas de educação física, arte, sociologia e filosofia tenham sido contemplados no texto da lei, há uma discrepância com relação a abordagem dada a esses conteúdos e aos demais relacionados à matemática e à língua portuguesa. Enquanto para estas últimas, o verbo empregado é “ensino”, os verbos elencados para falar das primeiras são “estudos” e “práticas”, sem maiores orientações. Essa construção abre brecha para o questionamento de que esses conteúdos podem ser estudados e praticados, mas não necessariamente formalmente ensinados. Por sua vez, é possível interpretar que tais estudos e práticas podem ser diluídos em outros conteúdos de demais áreas já formalizadas como disciplinas (RAMOS; HEINSFELD, 2017, p. 18285).

Práticas e ensino aparecem, de forma deliberada, de maneira diferenciada entre o que se deve ser componente curricular e o que pode ser dado de forma transversalidade, sem que se adense em qual é essa diferença. A lacuna aqui, mais uma vez, não aponta para uma necessária flexibilização para atender as diferenças, ou mesmo para um ensino pautado no que Morin (2007b) pensa como sendo o conhecimento pertinente, na articulação de partes e todo, mas sim uma lacuna que ampliará desigualdades, permitindo níveis diferentes de aprendizado a depender da estrutura da unidade de ensino, dos profissionais, capacitação etc.

Para uma instituição que não tenha recursos, estrutura, profissionais, realidade vivida em muitos locais do Brasil, a norma pode ser utilizada para burlar a obrigatoriedade disciplinar da BNCC, com conteúdos trabalhados apenas formalmente, em projetos de pesquisa, trabalhos, apresentações que servem apenas para preenchimento de obrigações curriculares dispersas.

O que se percebe é uma maior carga efetiva para os itinerários em detrimento as disciplinas que buscam, conforme a lei, a formação integral, sendo que a lei então privilegia uma formação técnica em detrimento à formação humana. Como a busca se dá, nos termos do art. 35-A, §8º, pela priorização do conhecimento técnico-científico, verifica-se um distanciamento maior ainda do que se propugna aqui neste trabalho (vide cap. Anterior) como sendo a educação do futuro. Na verdade, a reforma retoma e reforça o caráter cartesiano do ensino brasileiro, privilegiando a formação profissional.

A demanda a ser atendida, como pode ser observado, é a demanda do mercado e da produção nacional, mantendo um dualismo dentro dos eixos formativos entre o ensino voltado para a produção e o ensino intelectual, como sempre foi estabelecido na história brasileira, reproduzindo, como já enfatizado, a própria dualidade da sociedade. Um ensino voltado para os donos do poder, e outra para a massa trabalhadora, distante do que se preme em uma educação para o futuro, integral, humanizante e que forme um pensamento complexo.

Oliveira e Costa (2017, p. 11) asseveram que

A Lei n. 13.415/2017 valida definitivamente esta prática no ensino técnico, sem ressalvas. Estamos diante de mais um golpe na profissionalização docente que poderá levar ao sepultamento dos avanços alcançados pelos movimentos educacionais que lutam pela institucionalização de uma exigência mínima de formação pedagógica para o exercício da função de professor e, em última instância, construirá barreiras cada vez mais intransponíveis para a integração curricular da educação básica e profissional.

A ruptura política vivida no País, e a assunção ao governo de um presidente diferente do escolhido, com um projeto educacional diverso daquele aprovado nas urnas, levou a esse retorno ao passado. As concepções da reforma da Lei n. 13.415/2017 são em essência neoliberais, impositivas, verticalizadas, retomando a dualidade do ensino que se pretendia abandonar no Brasil pós Constituição de 1988.

A reforma, para parte da população mais carente, tornará o eixo formativo profissionalizante como um fim da carreira acadêmica, seja por imposição das escolas e a carência de recursos, seja pela imposição socioeconômica de suas realidades. Para as elites estarão reservados os eixos formativos, em muitas escolas mais de um, permitindo um ensino integral que leve às universidades e as mantenha em um *locus* especial de poder, um retorno as velhas dualidades que permearam a história da educação brasileira. Assim,

Numa visão pragmática, mediante o esvaziamento científico e a superficialidade de formação que a lei propõe, podemos dizer que a articulação entre conhecimento básico e específico – contemplando os conteúdos científicos, tecnológicos, culturais e sócio-históricos; a capacidade de articular e integrar as dimensões do currículo, para atender aos princípios da educação continuada e à verticalização da carreira de formação profissional e superior; e a capacidade de mobilizar os conhecimentos para o exercício da ética e da cidadania, articulando os saberes curriculares aos do mundo do trabalho e aos das relações sociais – serão impossíveis de serem concretizados. [...] Da mesma forma que se observa uma divisão entre proprietários e não proprietários dos meios de produção, estabelece-se também, no processo de ensino, uma dualidade entre o ensino para aqueles que devem comandar (ensino científico intelectual) e o ensino profissionalizante para os que devem ser comandados (SILVA; COSTA; ALBUQUERQUE, 2017, p. 457-458).

Infelizmente o que se propõe não é novo, não é inovador da mesma forma, e desconsidera, de forma impositiva e verticalizada, as particularidades e peculiaridades próprias da complexidade brasileira do sistema educacional, as suas carências e deficiências. Como outras reformas já promovidas no Brasil, a atual tente apenas a manter e quiçá aprofundar as diferenças sociais e regionais brasileiras. Manter a dualidade apresentada pelos autores retromencionados, sempre viva entre as classes dominantes e aqueles cidadãos que são preparados, educacionalmente, tão somente para serem mão de obra precarizada de trabalho em prol do utilitarismo e do capitalismo em detrimento ao que deveria ser o ensino do futuro proposto, por exemplo, por Edgar Morin, na formação do ser integral e na alteração da realidade.

3.2 Do PL n. 6840/2013 à Lei n. 13.415/2017: o retorno à lacuna curricular da Filosofia e a descaracterização da reforma do Ensino Médio brasileiro

A par da reforma iniciada pelo governo Michel Temer, ao assumir a presidência após o processo de *impeachment* de Dilma Rousseff e seus meandres, como a

urgência invocada na aludida reforma educacional e as lacunas no diálogo com as comunidades acadêmicas, tem-se posto um cenário que retoma antigas e já tentadas reformas no Brasil, atendendo a interesses muito mais mercadológicos do que nacionais.

Cabe frisar que as reformas dadas pela Lei n. 13.415 no ano de 2017 tiveram como início os debates dados pelo Projeto de Lei n. 6.840 no ano de 2013, e tinham como objetivo a jornada de tempo integral e a reorganização do currículo do ensino médio. No que se refere ao ensino de Filosofia, o referido projeto, que teve como debate gerador início em 2001, já buscava o enxugamento de disciplinas, sendo a justificativa dada para o projeto, em relação ao currículo do ensino médio o apontando como sendo “[...] ultrapassado, extremamente carregado, com excesso de conteúdo, formal, padronizado, com muitas disciplinas obrigatórias numa dinâmica que não reconhece as diferenças individuais e geográficas dos alunos” (BRASIL, 2013).

Alteração proposta pelo PL n. 6840/2013 buscava, conforme o texto do art. 36, §1º:

A base nacional comum dos currículos do ensino médio compreenderá, entre seus componentes e conteúdos obrigatórios, o estudo da língua portuguesa; da matemática; do conhecimento do mundo físico e natural; da Filosofia e da Sociologia; da realidade social e política, especialmente do Brasil (BRASIL, 2013, online).

Conforme se verifica, o projeto mantinha a Filosofia como conteúdo obrigatório, juntamente com outros componentes, existindo ainda uma previsão de transversalidade curricular (art. 36, §3º), incluídos conhecimentos essenciais ao exercício da cidadania. Ao que importa a este estudo, a manutenção da Filosofia como componente obrigatório, além de outras, não trazia uma reformulação curricular que alterasse significativamente o que já existia, não se pretendia uma revolução, mas sim uma ressignificação na forma de ver as matérias, essencialmente com a inclusão da transversalidade de temas essenciais (drogas, álcool, meio ambiente, educação para o trânsito, educação sexual, cultura da paz, empreendedorismo, noções da Constituição e outros).

O PL n. 6840/2013 buscava um horizonte muito mais próximo da ideia de pensamento complexo de Edgar Morin, ainda que mantivesse algumas disciplinas estanques, apresentando um início de modificação do pensamento com a inclusão da transversalidade de assuntos essenciais e inteiros à sociedade moderna.

Contudo o PL teve um “esfriamento”, sendo retomadas as discussões acerca da reforma do Ensino Médio a partir da MP n. 746/2016, que buscava a imposição da reforma via Medida Provisória, medida que demanda excepcionalidade e urgência, e engaveta os debates de quem realmente atua no “chão da escola”.

Trata-se, ao final, de uma contrarreforma, na medida em que se alteravam pontos essenciais dos debates iniciados em 2011 que redundaram no PL 6840 em 2013. Tal fato é ensejador de diversos movimentos contrários à imposição do governo central, que era marcado por uma pauta neoliberal de um presidente que não tinha tido as suas propostas de reforma submetidas ao escrutínio popular (PEREIRA, 2019, p. 46).

Há clara contradição entre o que se tornou a Lei n. 13.415/2017 e o que era o PL n. 6.840/2013. Enquanto a Lei tornou os componentes curriculares estanques e fragmentadas, a alteração original previa uma maior articulação entre esses componentes, incluindo a transversalidade e interdisciplinaridade. Conforme Justificativa do PL, a Lei n. 13.415/2017 trouxe uma maior fragmentação e distanciamento entre os conhecimentos nos itinerários formativos, além da diluição de disciplinas como a Filosofia do currículo obrigatório.

As críticas se fizeram de forma contundente, dentre outros itens, aos ataques do Governo em relação

[...] ao currículo e à configuração do Ensino Médio, não havendo observância dos reais problemas que assolam este nível da Educação Básica como, por exemplo: escolas sucateadas e com péssimos estados de conservação devido à falta de repasse de recursos; falta de estrutura para aulas que necessitam de laboratórios, quadras poliesportivas, bibliotecas, salas de informática com equipamentos adequados e funcionais; transporte escolar inadequado e com precário estado de conservação e manutenção. Todos esses fatores são os que realmente comprometem a formação e futuro dos jovens (BARROS, 2021, p. 11).

A reforma é pautada em necessidades que distam, e muito, das necessidades de evolução do sistema educacional, menos ainda pautada na complexidade da realidade dos diversos brasis dentro do Brasil, pouco se inquietando para a retirada de componentes curriculares essenciais para educação escolar e ainda guardando, ao lugar nenhum, a transversalidade e interdisciplinaridade na reforma.

A MP n. 746/2016 também trouxe um silêncio eloquente quanto à Filosofia como componente curricular, e a Comissão Mista apresentou o Parecer n. 95 em 30 de novembro de 2016 deixando claro que

O art. 1º da MPV nº 746, de 2016, também altera o art. 36 da Lei n. 9.394, de 1996. Assim, o caput passa a prever que o currículo do ensino médio será composto pela BNCC e por itinerários formativos específicos a serem definidos pelos sistemas de ensino. Dessa forma, não mais tem validade o antigo texto do inciso IV, que previa filosofia e sociologia como disciplinas obrigatórias do ensino médio (revogou-se tacitamente, portanto, a Lei n. 11.684, de 2 de junho de 2008) (BRASIL, 2016, online).

Posteriormente, nos debates que levaram a conversão da MP em Lei, foi incluída a Filosofia, mas não como componente obrigatório, porém para “estudos e práticas”, ainda que se torne lacunoso entender o que se refere o texto normativo. Há possibilidade de interpretação do texto e se a filosofia se dará como tema transversal, ainda com a redução da carga horária da BNCC, sendo o restante do conteúdo disperso nas trilhas formativas, em que não se sabe se terá ainda lugar para o ensino da Filosofia. Leia-se:

A olhos descuidados, uma leitura rápida do art. 35-A da mesma lei pode levar ao entendimento de que sociologia e filosofia foram reinseridas como obrigatórias na BNCC. No entanto, há de se ponderar que não é exatamente isso que o texto da lei assegura, pois o que deve ser garantido são estudos e práticas, e não a inclusão obrigatória do componente curricular (LIMA; MACIEL, 2018, p. 14).

A exclusão da Filosofia como componente curricular obrigatório se deu sob a justificativa do excesso de disciplinas no currículo da educação básica. Contudo o que se observa no contexto geral é a arquitetura curricular ideológica, voltada para a redução do pensamento crítico dos estudantes, com conteúdo voltado à prática tecnicista para a grande maioria dos estudantes, essencialmente de escolas públicas. Por outro lado, percebe-se a criação de novas disciplinas, a exemplo do componente curricular intitulado Projeto de Vida, alicerçado na sexta competência da BNCC que pretende desenvolver a habilidade de

[...] valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as realções do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (BRASIL, 2017, p. 9).

A reforma se mostra de fato simplificadora de problemas complexos. Ao passo que se deveria atacar os déficits educacionais com mais recursos, aparelhamento escolar, formação para os profissionais da educação, aprimoramento das escolas, o

que se faz é, paralelamente ao congelamento do teto de gastos por 20 anos, a redução de disciplinas essenciais e a ampliação da dicotomia educacional pública e privada.

Há retroalimentação da reforma, o que possibilita redução de gastos públicos, com a indisponibilidade de itinerários diversos, a ampliação da atuação privada na educação pública, nas parcerias possibilitadas, e ainda a criação de mão de obra técnica, precarizada, para atender as demandas neoliberais do mercado.

Os itinerários formativos apontam para um horizonte de “itinerários ilusórios”, que serão definidos de acordo com as instituições e possibilidades de cada município e escola. Na realidade brasileira, isso se apresenta com escassos recursos para manter sequer o básico existente, “[...] fica clara a intencionalidade governamental de aligeirar e fragmentar a educação com o respaldo da mídia e de alguns estudantes iludidos por força de propagandas enganosas de que teriam o direito de escolher o itinerário [...]” (PEREIRA, 2019, p. 15).

De outro lado, escolas privadas poderão, como estão fazendo, ofertar todos os itinerários formativos a seus estudantes, não apenas os dois que são obrigatórios mas muitos mais, reforçando a diferença educacional para elite e para as classes mais carentes e dependentes da educação pública.

A configuração curricular apresentada, a carga horária da BNCC (1800h) somada a carga mínima dos itinerários (1200h) apresentam uma insuficiência para a formação integral e humana que se pretenderia e se pretendia originalmente para uma evolução do sistema educacional, mas é suficiente para formação de mão de obra produtiva, que terá como o Ensino Médio ponto final de seus estudos sem oportunidades de escolhas reais.

Na Medida Provisória n. 746/2016, que deu origem a reforma, tem-se, como exposição de motivos, dentre outras, uma alegação de excessivo número de disciplinas no ensino médio, e um enfoque especial no prejuízo que isso poderia acarretar ao “mundo do trabalho”. Além disso, no mesmo documento legal, expõe-se como motivo ainda o alinhamento com demandas e recomendações do Banco Mundial (BRASIL, 2016).

Há um evidente discurso voltado para o mercado de trabalho e para demandas mercadológicas do capital, um discurso que pode ser rememorado quando da década de 1990.

Para Silva (2018a), sobre a reforma,

Tão logo dada a conhecer, desencadeia-se um processo midiático intenso em torno, principalmente, de duas de suas proposições, a extinção da obrigatoriedade do ensino de *Filosofia e Sociologia*, e a possibilidade de que pessoas sem formação apropriada pudessem assumir a docência. [...] De igual modo, a exclusão tácita da Lei 11.684/2008 que compunha o Art. 36 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96) implica em prejuízo na formação dos estudantes, haja vista os contextos em que essas disciplinas deixam de compor o currículo, marcados por atos em que toda crítica social é vista como ameaça a um ordem assentada no arbítrio e no autoritarismo.

A exclusão tácita da Lei n. 11.684/2008, que incluía o art. 36 na LDB n. 9.394/96, retira um texto normativo que anteriormente, em seu Inciso IV, tinha incluído a Filosofia e a Sociologia em todas as séries do Ensino Médio como obrigatórias, voltando a criar uma lacuna para as referidas disciplinas.

Após os debates e conversão da MP na Lei n. 13.415/2017, a questão relativa à Filosofia e Sociologia foi mitigada por meio da presença obrigatória por meio de “estudos e práticas”, após regulamentação da União para efeito de avaliação com base na BNCC.

O texto normativo da Lei n. 13.415/2017 em seu art. 35-A, §2º ficou da seguinte forma descrito “A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia”. (BRASIL, 2017). Diferentemente do §3º e §4º, que impõe a obrigatoriedade curricular do ensino de português, matemática e inglês, tem-se a referência a sociologia e filosofia apenas como estudos e práticas, incluindo-se ainda a educação física e a arte no mesmo balaio.

Ressalta-se ainda que as trilhas formativas são possibilidades de cada sistema de ensino, sendo que as possibilidades são limitadas por estrutura física, recursos pedagógicos, e não pelo propugnado protagonismo de cada estudante que poderia, em tese, optar por uma trilha que melhor se lhe adequasse. Trata-se de uma reforma na qual se antevê a disparidade entre o possível a se ofertar entre escolas de realidades diversas, bem como entre as escolas da rede pública e privada de ensino.

Há ainda um caráter engessador a medida em que a BNCC limita e define o conteúdo dos exames nacionais, conforme Silva (2008b, p. 46) “leva a uma lógica paradoxal a partir do qual nos vemos como que andando em círculo: dos exames para o currículo e do currículo para os exames”.

A imposição do currículo nacional desconsidera as realidades regionais, como frisado, e as dificuldades regionais impedem, por sua vez, que se possibilitem as trilhas formativas em sua integralidade. Isso fecha o escopo de possibilidade dos

estudantes ainda mais, em um currículo que se torna, na prática, restritivo e que atenderá aos interesses mercadológicos e não à promoção do ser humano em sua humanidade. Além disso,

[...] as instituições de ensino deverão determinar a oferta relativa aos itinerários formativos, o que significará outro problema, uma vez que cada uma o fará de acordo com sua infraestrutura física e humana, levando ao enrijecimento, na medida em que os alunos não terão a possibilidade livre de escolha (GONÇALVES, 2018, p. 24)

Diferentemente do pensamento complexo em que se busca a superação do sujeito – como peça burocrática que serve de forma estanque a demandas pontuais – para um ser complexo voltado à humanidade de si e à alteração da realidade que o rodeia.

Morin busca o antagonismo, a complexidade, o diálogo entre disciplinas, realidades e pessoas. Os saberes, em uma educação para o futuro, deveriam ser pautados pela busca do diálogo e não da segmentação de caminhos, da estratificação dos conhecimentos como a atual reforma do ensino médio. Porque,

Imbuída do caráter ideológico instrumental, esta é conduzida como processo natural de modernização — fetichizada pelo determinismo tecnológico-inovador —, despida de relações de poder e sem historicidade. Ou seja, a história de luta voltada para a supressão do dualismo estrutural do Ensino Médio foi rasgada; não há sujeitos históricos, e sim alunos abstratos, jovens trabalhadores deslocados de suas condições objetivas e materiais reais (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 357).

O caráter ideológico presente na reforma trouxe também impactos relevantes ao ensino de Filosofia no Ensino Médio, sendo determinações que apontam para um projeto de sociedade dual, ou uma retomada de antigas reformas que já existiram no Brasil que buscavam, como já explorado, a dualidade de ensino para uma massa de trabalhadores e para uma elite intelectual.

O jogo da Lei n. 13.415/2017 que trata de forma diferente a Filosofia dentro da base curricular a coloca de forma paralela aos estudos obrigatórios, sendo apenas a sua presença possibilitada de fachada, ou seja, apenas no corpo legislativo dentro da realidade de diversas escolas, prioritariamente aquelas que estarão sendo condicionadas para a produção de massa trabalhadora precarizada, tornando o ensino médio como um fim em si para o mercado produtivo nacional.

Os interesses do mercado, conforme Simões (2017, p. 47), apontam para uma realidade em que “estamos vivenciando a hegemonia dos interesses empresariais-financeiros-neoliberais no campo educacional”. O autor ainda aborda a supressão já ocorrida anteriormente nas décadas de 1960 e 1970, quanto a disciplina de Filosofia, e mesmo com a inclusão da Sociologia como matéria optativa, ante a criação da Organização Social e Política do Brasil como disciplina curricular. Um retorno ao passado, arremata.

A paralelização da filosofia nos currículos escolares, ou a sua desobrigação, terá mais efeitos visíveis nas escolas da rede pública, dificultando, como consequência, o acesso destes estudantes ao Ensino Universitário, imaginem a escolha pela graduação em Filosofia, e os tangenciando para o ensino técnico-profissionalizante e o ingresso no mercado de trabalho, muitas vezes, em face da realidade vivida por grande parte dos estudantes da rede pública, levando a descontinuidade de estudos no Ensino Superior.

Ribeiro (2018, p. 221) diz que

O Ministério da Educação (MEC) insiste em conscientizar a população de que a mudança no Ensino Médio garante um caráter democrático, pois os alunos podem escolher os itinerários formativos. Todavia, questões como a não obrigatoriedade das disciplinas: artes, educação física, sociologia e filosofia, poderá dificultar o acesso dos alunos de escolas públicas às universidades públicas, porque acreditamos que a escola privada continuará ofertando todas as disciplinas. Daí, a compreensão de que teremos mais um nicho de mercado em tempos em que há um fetichismo em relação à educação básica.

A exclusão da Filosofia como componente obrigatório do Ensino Médio, como já foi feito em outros momentos no Brasil, impossibilita os estudantes que criem um pensamento crítico, discutam conceitos, reflitam sobre a realidade. A possibilidade (mera discricionariedade tangenciada pelas precárias condições) de ensino, por sua vez, incentiva a dicotomização do ensino, preparando alguns que terão os recursos dados em sala de aula, como na rede de ensino privado, e alijando a maioria dos estudantes do ensino público de tais reflexões, além de profetizar um lastimável adormecimento nas cadeiras de graduação em filosofia.

3.3 A reforma neoliberal do Ensino Médio: a lacuna da Filosofia, Sociologia e o abandono do pensamento complexo e do projeto de educação para o futuro no Brasil

O recrudescimento das reformas liberais no ensino médio, em um caminho que começou no governo Fernando Henrique, teve como ápice recente a Lei n. 13.415/2017, tendo se tornado extremamente ensurdecido ao ensino de Filosofia, mas não só, a todo ensino médio e a formação integral- que se pretende para uma educação humanizada e preocupada com a transformação da realidade em que está inserido o estudante, tanto local quanto global. A interpretação de um currículo inanimado da Filosofia e do pensamento crítico aponta para uma formação visando o interesse mercadológico e o momento da reforma promovida junto a diversas outras de cunho neoliberal. A participação de órgãos como Banco Mundial, Institutos de Educação, Movimento pela Base, Fundo Monetário Internacional (FMI) e a avaliação com ranking externos, como o Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA), evidenciam mais ainda os intrínsecos interesses da reforma, que deformou, ao final, os debates iniciais tidos ainda em 2013 quanto a verdadeira reforma democrática pretendida.

A mudança de paradigma que se pretende para a educação brasileira, se for buscar dentro da ótica dos estudos de Edgar Morin, tende a ser uma mudança de ponto de vista sobre o próprio indivíduo e o seu reconhecimento dentro do *locus* em que se situa, bem apartado do que se aborda no currículo de Projeto de Vida. A mudança do humano e o entendimento de sua humanidade, como parte da formação integral perpassa pelo entendimento de ser, de onde o indivíduo está e da interconexão vivida no mundo globalizado, e para isso a educação que se pretende deve ser vista sob este ponto de vista complexo, integrado, transdisciplinar e interdisciplinar.

Quando do Projeto de Lei n. 6.840/2013, era possível vislumbrar uma tentativa de que se interrelacionassem os conhecimentos, se concretizasse a inter e transdisciplinaridade, como se nota no projeto em seu art. 36 em seu §1º, §2º e §3º, que teciam uma rede de conexão interdisciplinar que buscava uma remodelagem da forma de se verem as disciplinas no Ensino Médio (BRASIL, 2013).

Especificamente em relação aos parágrafos do art. 36 do PL em questão, verifica-se, em seu parágrafo primeiro, que a Filosofia era inclusa como componente

obrigatório e disciplinar, aí nada inovando quanto ao que se se tinha na BNCC para o Ensino Médio, mas incluindo, neste mesmo parágrafo como componente e conteúdo obrigatório os estudos “[...] da realidade social e política, especialmente do Brasil [...]” (BRASIL, 2013, online), já iniciando, neste parágrafo, uma mescla entre o estudo conteudista e os estudos sobre a realidade social em que se encontra o estudante. Buscava-se, no texto legal, o que Morin (2009) cita como um pensamento que busca evitar a manutenção da clássica fragmentação de conteúdo e a sua articulação com a realidade vivida pelo estudante. Verifica-se a possibilidade de que, com a contextualização dos conteúdos obrigatórios com a realidade social e política, se tenha um ensino que se centre na condição do estudante vivida em sua realidade, aproximando ao que Morin chama de ensino para condição humana.

Na Lei efetivamente consolidada, após a reviravolta da MP que se converteu na Lei n. 13.415/2017, tem-se um texto normativo absolutamente diverso do inicialmente debatido e consolidado, sendo reformulado o art. 36, §1º já analisado, não sendo especificado no novo texto normativo nada acerca da realidade social e política e sendo suprimido, já no art. 35-A a Filosofia como parte da BNCC em seu §3º, sendo incluído o componente curricular como necessária para os estudos e práticas sem especificar como ou em quais anos do ensino médio.

A diferença da Lei n. 13.415/2017 aponta para a possibilidade de que a Filosofia seja dada apenas de forma superficial ou apenas para atendimento de uma obrigação transversal, por meio, por exemplo, de atividades extra/curriculares, não sendo sequer especificado em quais anos do ensino médio se têm a obrigatoriedade. Enquanto no art. 35-A em seu §3º é especificado que “o ensino da língua portuguesa e da matemática será *obrigatório nos três anos do ensino médio* [...]” (sem grifo no original) tem-se um texto diverso no §2º quando diz que “o ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia”. Observa-se que, para a Filosofia e demais componentes não existe uma delimitação de quais anos ou de que forma será apresentado os objetos de conhecimento dos componentes, sequer com menção à necessidade de interdisciplinaridade ou transdisciplinaridade, aparentando um texto que só foi incluído para atender aos reclames de instituições e organizações para o não esquecimento dos colegiados representados, da Filosofia e demais disciplinas da Lei.

Há uma clara dicotomia entre o pretendido (PL) e o consolidado (Lei) quanto ao ensino médio ainda no Projeto de Lei n. 6.840/2013 em seu art. 35, §2º, quando

exigia-se “[...] metodologias de ensino e de avaliação que evidenciem a contextualização, a interdisciplinaridade e a transversalidade, bem como outras formas de interação e articulação entre diferentes campos de saberes específicos” (BRASIL, 2013, online).

Ao revés e de forma lacunosa, a Lei n. 13.415/2017 dispõe da norma do art. 35-A em seu §6º determinando que “a União estabelecerá os padrões de desempenho esperados para o ensino médio, que serão referências nos processos nacionais de avaliação [...]”, ou seja, um sistema autorreferenciado que se tornará de avaliações estaques, seguindo o conceito da própria lei. Há, ainda, o §8º que define os conteúdos, metodologias e forma de avaliação formativa baseados em “[...] atividades teóricas e práticas, provas orais e escritas, seminários, projetos e atividades on-line [...]”, e em seus incisos aponta para a teleologia do ensino médio, que detém como objetivo “domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna” bem como em seu inciso II “conhecimento das formas contemporâneas de linguagem” (BRASIL, 2017, online).

Não se verifica, na Lei, nenhuma busca pelo entendimento contextualizado, a articulação de conhecimentos, a transversalidade, mas sim um tecnicismo conteudista escancarado, que visa a atender não a formação de um ensino humanizado para pessoas humanas, mas sim uma formação técnica para meios de produção. Não se pretende a organização dos componentes curriculares e sim uma maior fragmentação, não chegando sequer, o texto legal, aos Sete Saberes de Edgar Morin.

Continua pertinente a crítica feita por Morin (2007b, p. 36) sobre o que vem a ser uma educação mutilante, quando defende que “temos de um lado os saberes compartimentados e divididos e do outro os problemas cada vez mais multidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais e planetários”.

Pode-se ainda, acerca da ausência da transdisciplinaridade, a ideia de superação do ensino clássico que se vislumbrava no PL original e foi alijado na Lei final, quando “Não há conhecimento pertinente sobre objetos fechados, separados uns dos outros [...] Há, assim, a necessidade de contextualizar todo o conhecimento particular [...]” (MORIN, 1997, p. 199).

Não há sequer uma menção na Lei n. 13.415/2017 sobre interdisciplinaridade ou transdisciplinaridade, enquanto no PL n. 6.840/2013 encontram-se o termo

transdisciplinaridade em cinco dispositivos e o termo interdisciplinaridade em dois pontos, sendo menção expressa na justificativa do projeto,

Nesse sentido, propomos a primeira alteração na LDB, de forma que os currículos do ensino médio sejam organizados por áreas do conhecimento (linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas), priorizando a interdisciplinaridade, a transversalidade e a maior interação e articulação entre os diferentes componentes e conteúdos curriculares (BRASIL, 2013, online).

Há um buraco alocado o ensino médio, na sua formação da Lei n. 13.415/2017, da realidade do que se pretende para um conhecimento pertinente, que nos termos de Morin seria capaz de atender as demandas dos problemas locais e globais, superando-se a “supremacia do conhecimento fragmentado” (MORIN, 2007b, p. 14).

Contudo, por interesses mercadológicos, o conhecimento que se pretende com a reforma apresenta-se como um conhecimento de fato fragmentado e burocratizado, reduzindo o ser humano em uma mão de obra tecnicamente capacitada, mas reflexivamente alijada de um pensamento complexo, reflexivo e humanista que o faça entender dentro de um contexto local e global, tornando-o uma ferramenta em prol do capital produtivo. A redução do pensamento crítico é ainda potencializada com a suavização curricular, ou com a lacuna sobre o ensino de Filosofia e outras disciplinas no Ensino Médio.

O PL n. 6.840/2013 ainda trazia a previsão de temas transversais para o ensino médio, ampliando mais ainda a interlocução e a redução da fragmentação disciplinar com temáticas essenciais para a formação humana e o entendimento das realidades pessoais, locais e globais, como aponta o art. 36, §3º “serão incluídos como temas transversais no ensino médio os seguintes”:

- I – prevenção ao uso de drogas e álcool;
- II – educação ambiental;
- III – educação para o trânsito;
- IV – educação sexual;
- V – cultura da paz;
- VI – empreendedorismo;
- VII – noções básicas da Constituição Federal;
- VIII – noções básicas do Código de Defesa do Consumidor;
- IX – importância do exercício da cidadania;
- X – ética na política; e
- XI – participação política e democracia (BRASIL, 2013, *online*).

Ao revés, a Lei n. 13.415/2017 além de não mencionar a existência de temas transversais, deixa clara a busca da formação de mão de obra em seu art. 36, §6º, enfatizando a busca de um ensino médio como etapa final formadora de força de trabalho para o mercado, nestes termos “[...] a oferta de formação com ênfase técnica e profissional considerará”:

I - a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional;

II - a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade (BRASIL, 2017, online).

Além disso, a Lei permite ainda parcerias entre escolas e o mercado de trabalho, tornando parte do ensino médio em uma seletiva de mão de obra que atenderá as demandas setoriais, e não um ensino médio voltado à formação humana. É permitido, inclusive, para cumprimento curricular, o reconhecimento de experiência de trabalho, cursos ocupacionais, o que pode gerar um processo de substituição do ensino ou parte dele pela prática de trabalho do estudante, que por pressões econômicas e sociais será retirado de um processo de formação escolar humanizada.

Há aqui também uma grande diferença com o Projeto de Lei n. 6.840/2013 que previa em seu art. 36, §6º, a possibilidade de ensino profissionalizante que “[...] não exclui componentes e conteúdos curriculares com especificidades e saberes próprios, construídos e sistematizados, implicando o fortalecimento das relações entre eles e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade” (BRASIL, 2013, online).

Eis o abismo entre o PL n. 6.840/2013 e a Lei n. 13.415/2017, enquanto a projeto buscava uma reforma que atendia ao princípio do conhecimento pertinente, porquanto, como defende Morin (2001, p. 15) “o conhecimento só é conhecimento enquanto organização, relacionado com as informações e inserido no contexto destas”.

Há ainda a impossibilidade de se identificar, quanto a Lei n. 13.415/2017, a ideia de uma educação que permita o entendimento do ser humano, porquanto há uma lacuna quanto a ensinamentos essenciais para este entendimento como o caso da Filosofia. A Lei, ao buscar para o estudante do ensino médio o atendimento de interesses econômicos, deixa em segundo plano, ou até de forma um tanto quanto

apagada a formação que permitiria o aprimoramento da relação do homem consigo e com o outro e dentro da realidade em que vive. “A educação do futuro deverá ser o ensino primeiro e universal, centrado na condição humana”, defende Morin (2007b, p. 43). Carvalho (1994, p. 152) explica que

[...] a especificidade do saber e dos instrumentos filosóficos que pode dar à formação educacional profissional de nossos alunos. Uma dessas tendências é a que vê como tarefa da Filosofia e de seu ensino o esforço no sentido de que a consciência humana supere o mundo das ilusões e das aparências (tendência que fica evidente nas falas como ‘a Filosofia desperta a consciência do aluno’). A Filosofia seria, então, o caminho para o verdadeiro ser, oferecendo ao homem a clareza da razão e, por decorrência, um caminho capaz de guiá-lo para a virtude tanto no plano privado como no público.

As reflexões próprias da filosofia são essenciais para o entendimento da condição humana, um dos sete pilares da educação para o futuro. Como um dos pilares para a análise, reflexão, pensamento argumentativo e crítico-reflexivo, o próprio entendimento da condição humana perpassa pelo necessário ensino da filosofia, permitindo ainda que se atinja outro pilar da educação para o futuro: a identidade terrena de Edgar Morin. Para Spirandeli Júnior (2012, p. 85) “a educação deve ajudar as pessoas a tomarem consciência de nossa dimensão cósmica, de nosso compromisso em cuidar deste planeta frágil onde habitamos”.

Para além, tem-se ainda a Filosofia como essencial para o enfrentamento das incertezas, um olhar sobre a própria condição do homem na Terra, a instabilidade das relações, da condição humana, da própria Terra e até mesmo das verdades científicas (MORIN, 2007b).

Certamente não seria a inclusão da Filosofia que, por si só, permitiria a redução da tendência tecnicizante do ensino médio na Lei n. 13.415/2017. O problema da tecnicização do ensino médio perpassa por uma questão mais complexa, de relações de poder, de política e outros aspectos, porque

Frequentemente o discurso pedagógico que pretensamente legitimaria o ensino e aprendizado da Filosofia nos mais variados cursos de formação geral ou profissional apoia-se na expectativa de que tal inserção venha atenuar uma tendência excessivamente tecnicizante do ensino. Nesse sentido, a tarefa da filosofia seria imensa e provavelmente frustrada, pois não é inclusão de uma disciplina, seja ela qual for, que pode transformar inteira ou significativamente uma visão e uma prática de formação educativa e profissional que escolhemos como sociedade e na qual estamos inseridos (CARVALHO, 1994, p. 152).

Não se defende que a simples e pura inclusão da Filosofia seria a panaceia para a resolução dos problemas da Lei, mas que seria parte importante de uma reforma pautada na ideia de Morin para uma Educação para o Futuro. Por isso se torna essencial, para além da presença da Filosofia e de outras disciplinas, as ideias de conhecimento integral, interdisciplinar e transdisciplinar, contextualizado e pautado nas realidades diversas das escolas do Brasil.

Pautados na nova ciência, quiçá seria importante a integração do conhecimento clássico linear e cartesiano em um conhecimento transdisciplinar, que agregasse a ideia de complexidade, refletindo as incertezas da vida, como o que ocorreu após as revoluções científicas com disciplinas como a Ecologia.

Trata-se, neste caso, da dialógica e não dialética entre a ordem e a desordem que é natural da própria vida, para o entendimento dos conhecimentos como inacabados, e da humanidade como um trabalho em constante construção. Demanda-se, para isso, um pensamento crítico que somente a Filosofia permite e que possibilita a construção de um cidadão ativo e consciente de seus direitos e deveres e a contextualização destes com a coletividade e o mundo onde está inserido, ou seja, a complexidade de interações entre sujeito-ambiente defendida por Morin, na relação indivíduo-sociedade, no que se tem como antropológica, fundada no trinômio baseado na autonomia pessoal, participação social e a ética.

Salutar concluir que a Filosofia não interessa a quem ou a quais grupos não interessa o pensamento argumentativo e crítico-reflexivo, aqueles para os quais interessa uma mão de obra precarizada e não reflexiva que não critique nem participe ativamente da vida política de seu país, que não se oponha as reformas precarizadoras da população, um perfil de manutenção de uma população que mantém os mesmos grupos políticos no poder, em constante fragilização dos direitos fundamentais, de políticas públicas essenciais para o desenvolvimento da população, do país, volumosa parte delas na área educacional.

É papel, neste contexto, da Filosofia, não a apresentação da verdade, de quem não detém a posse, mas sim a busca por uma verdade, ou seja, essencialmente a fagulha do pensamento crítico que permite a constante remodelagem social, deixando de lado o ensino como dogmática irrefutável de verdades intransponíveis, desafiando os estudantes a se transformarem e a operarem a transformação da própria condição pessoal, da sociedade e da superação do que é tido em determinado momento como verdade, portanto, a evolução não só no âmbito pessoal e local, mas da própria

humanidade. Eis mais uma vez a antropológica de Morin como essencial no entendimento da relação indivíduo-sociedade.

Há um paradoxo na própria educação enfatizado por Anna Arendt quando discorre sobre a crise educacional nos Estados Unidos da América, quanto ao papel dos professores e dos estudantes, porquanto os docentes transmitem um pensamento estatizado, velho, e os discentes buscam ou devem buscar o novo por meio de sua educação, que é feita sobre o que é passado. “[...] à geração anterior cabe a transmissão e a conservação do mundo da cultura e da sociedade pela qual, consciente e inconscientemente, de bom ou mau grado, somos responsáveis [...]”, em complemento com o pensamento de Karl Popper que identifica a tradição filosófica moderna como aquela que busca dentro da transferência do conhecimento dogmático o lançamento concomitante de um desafio para a discussão do existente e a sua consequente possibilidade de superação (CARVALHO, 1994).

A superação é a necessidade constante identificada por Morin quanto a necessidade de “[...] mostrar em todos os domínios sobretudo da história o surgimento do inesperado” (MORIN, 2007b, p. 57).

Eis talvez o papel essencial da Filosofia, não um remédio que salvará o ensino em si, como produto de relações de poderes e imposição das forças prevaletentes de poder, mas sim como uma matéria que essencialmente permite que, dentro de um sistema educacional em que o que se transmite é dogmático, se possibilite a manutenção e fomento da chama da criticidade. O entendimento do passado sob a ótica da educação em filosofia, essa conscientização histórica, o entendimento sobre o agora, as relações de poderes, o *locus* individual e coletivo, permitirá ao estudante, dentro do contexto do já visto, impulsionar as mudanças necessárias para si, para a sua realidade local e para a própria realidade planetária, eis onde se encontra a Educação para o Futuro de Edgar Morin e o necessário estudo da filosofia para a formação dos estudantes.

Sob este contexto se verificam as dificuldades que se enfrentarão quanto a composição e formação do “novo” Ensino Médio, em uma (contra)reforma que se operou carregada de intenções econômicas neoliberais buscando de forma muito clara o alijamento do pensamento crítico na formação dos estudantes e a priorização de uma tecnicidade precoce e exacerbada para o atendimento de necessidades mercadológicas externas e alheias ao que se pretende para uma educação para o

futuro. O Brasil ainda permanece, como os dizeres da música de Cazuza, “[...] um museu de grandes novidades”.

3.4 A reforma do Ensino Médio e sua implantação no Tocantins

Neste espaço abordaremos como o processo dessa alteração legal se deu para que fosse iniciada sua materialização nos sistemas de ensino brasileiro. Os Estados, Distrito Federal e Municípios foram chamados para formação de grupos de trabalho, quer sejam organizados para a revisão dos seus referenciais curriculares, quer sejam para formatação de novos modelos pedagógicos a serem implementados. Destaca-se que esse chamamento fora realizado com representatividade nos âmbitos municipal, estadual e federal, podendo, ou não, agregar colaboradores voluntários, embebecido pelo espírito colaborativo resguardado na Constituição Federal.

Assim, o Ministério da Educação, por meio da Portaria MEC n. 331, de 5 de abril de 2018, com o objetivo de apoiar as Secretarias Estaduais, Distrital e Municipais de Educação, viabilizou investimentos para bolsas de formação continuada (capacitação) aos profissionais das redes de ensino (municipal, estadual e distrital). Objetivou-se a revisão dos referenciais curriculares e consequente processo de multiplicação formativa para implementação da BNCC para educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, consequente consolidação de uma rede de profissionais capacitados para serem formadores.

No estado do Tocantins, constitui-se, sob a batuta da gestão estadual, um grupo de coordenadores, redatores e colaboradores com distintas áreas de formação acadêmica e de gestão para a revisão do referencial curricular do ensino médio, até então estacionado em uma “Proposta Curricular” elaborada e construída ainda em 2009, sob a egrégora dos PCNs.

O grupo nomidado de equipe ProBNCC fora composta por profissionais da educação indicados pela Seduc/TO, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – Undime, Conselho Estadual de Educação do Tocantins – CEE/TO e unidades escolares. Cada representatividade exigira uma participação peculiar ao que se espera de um documento que direcionaria ou direcionará os currículos aplicados nas escolas do sistema de ensino.

Esse processo de construção e reconstrução contou com momentos de estudos para compreensão por parte dos especialistas da proposta pedagógica e

ideológica da BNCC, com a participação nada expressiva e genérica da comunidade escolar por meio das chamadas públicas, da avaliação dos colegiados do ensino superior do protótipo do documento por meio de edital para pareceres *ad hoc*, e as escutas das escolhas dos temas dos estudantes para a construção dos Itinerários Formativos.

Para que este trabalho fosse concluso constituíram-se, concomitantemente, grupos no âmbito nacional de trabalhos, coordenados pelo Movimento pela Base, Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação – Foncede, Institutos Educacionais, cita-se o Reúna, que dispôs seus especialistas para a “leitura crítica” dos documentos construídos em todos os territórios e uma análise se as propostas contemplavam ou não todas as diretrizes instituídas na Base.

Com um pano de fundo e movimentos extremamente articulados, no Tocantins, a reforma do ensino médio está delineada em documentos oriundos da Secretaria Estadual. É um documento orientador que aponta para propostas de implantação dos itinerários formativos nas escolas públicas e privadas no Estado, a mudança no Documento Curricular do Território do Tocantins (DCT/TO-Ensino Médio), buscando contribuir para “atingimento das metas 3, 6, 7 e 11 do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 e entre outras, as metas 4, 5 e 21 do Plano Estadual de Educação” (TOCANTINS, 2020, p. 2).

As ações são escalonadas dentro do documento orientador em datas para implantação progressiva do modelo, iniciando-se a partir de 2021, com orientações tanto de cunho de importes financeiros, para adequação à nova estrutura, quanto relativo à orientação estudantil na escola dos Itinerários Formativos.

No que concerne às orientações para implantação dos itinerários formativos a serem ofertados nas escolas, o documento traz a seguinte diretriz:

Colocar as estruturas curriculares de implementação do Novo Ensino Médio, aquelas que estão sendo implantada em 2022, nas primeiras séries diurnas e nas noturnas.

Atenção! Os turnos diurno e noturno possuem matrizes/estruturas curriculares diferentes, bem como os diferentes perfis das escolas - urbana regular; urbana integral (não fomento); urbana integral profissionalizante; do campo regular; do campo integral (não fomento); do campo profissionalizante; Indígenas; Quilombolas (TOCANTINS, 2020, p. 3).

Nesse específico, nota-se a sugestão de seleção de itinerários a depender do tipo de escola, sem que se veja no documento a participação da comunidade de

estudantes e local para a escolha dos itinerários, nem a possibilidade de mais de um itinerário por escola, o que contraria a própria Lei.

A ideia é que cada escola ofereça uma ou mais trilhas formativas, possibilitando ao estudante a migração entre as unidades de ensino. Fica mais clara a proposta com a leitura do Plano de ação e acompanhamento da Implantação de Itinerários Formativos – PAIF. O documento cita que

A Implementação do Novo Ensino Médio, (Lei n. 13.415/2017) ocorre na Rede Estadual do Tocantins a partir de 2022 de forma progressiva, no que se refere a implantação da nova estrutura curricular. Em 2022, as turmas da 1ª série do Ensino Médio iniciará a implantação de Itinerários Formativos com a inclusão de Projeto de Vida e Unidades Curriculares Eletivas e nos anos subsequentes serão implantadas as Trilhas de Aprofundamento, em toda a rede, a partir da 2ª série, conforme figuras nº 01 e 02 (TOCANTINS, 2021, p. 6).

As estruturas das figuras separam a formatação entre: (a) estrutura curricular para escolas de tempo parcial de ensino; (b) estrutura curricular para escolas de tempo integral de ensino; (c) estrutura curricular para escolas de tempo parcial com turmas multisseriadas.

Figura 1: Estrutura curricular para escolas de tempo parcial

SÉRIE	FORMAÇÃO GERAL BÁSICA	TRILHAS DE APROFUNDAMENTO	ELETIVAS	PROJETO DE VIDA	TOTAL
1ª	800	0	120	80	1.000
2ª	600	320	40	40	1.000
3ª	400	480	80	40	1.000
TOTAL	1.800	800	240	160	3.000

Fonte: Tocantins (2021, p. 7).

Figura 2: Estrutura curricular para escolas de tempo integral

SÉRIE	FORMAÇÃO GERAL BÁSICA	ITINERÁRIOS FORMATIVOS	TOTAL
1ª	600	400	1.000
2ª	600	400	1.000
3ª	600	400	1.000
TOTAL	1.800	1.200	3.000

Fonte: Tocantins (2021, p. 7).

Figura 3: Estrutura curricular para escolas de tempo parcial

SÉRIE	FORMAÇÃO GERAL BÁSICA	TRILHAS DE APROFUNDAMENTO	ELETIVAS	PROJETO DE VIDA	ATIVIDADES INTEGRADORAS	TOTAL
1ª	800	0	160	80	560	1.600
2ª	600	480	160	80	280	1.600
3ª	400	680	160	80	280	1.600
TOTAL	1.800	1.160	480	240	1.120	4.800

Fonte: Tocantins (2021, p. 7).

A Filosofia é componente da Formação Geral Básica nas escolas de tempo parcial. Está dentro da área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, juntamente com Sociologia, História e Geografia, sendo componente presente na 1ª e 2ª série. Em ambas as séries, a carga horária é de 40 h/a, perfazendo um total de 80 h/a, apresentando-se como menor componente curricular ao lado de Sociologia e Arte.

Já nas escolas de tempo integral, segue-se a mesma distribuição da disciplina, que é alterada apenas nas escolas de tempo parcial que possuem turmas seriadas, em que a Filosofia é ampliada para uma carga horária total de 120 h/a, distribuídas desde a 1ª até a 3ª série, ocorrendo o mesmo com Sociologia e Arte.

Nas escolas de ensino integrado à educação profissional e técnica, que são aquelas em que o itinerário formativo será o profissionalizante, mantém-se a Filosofia e demais com uma carga horária de 40 h/a distribuída entre a 1ª e 2ª séries apenas.

A escolha das trilhas de aprofundamento está disposta no documento da seguinte forma:

O DCT/TO dispõe de 16 trilhas de aprofundamento, quatro por área de conhecimento, cuja carga horária varia de 400 a 800 horas, podendo chegar a 1.200 horas, no caso das profissionalizantes. A elaboração das trilhas ocorreu a partir das demandas e potencialidades socioeconômicas e culturais da região, por meio de um diagnóstico (escutas) realizado junto aos estudantes e seguindo um cronograma de consultas públicas que envolveram estudantes, professores, gestores educacionais e abertas à comunidade (TOCANTINS, 2021, p. 14).

Houve então a participação das comunidades locais para elaboração das trilhas tanto com a realização de escutas quanto com consultas públicas envolvendo a comunidade acadêmica e a comunidade externa local.

Há ainda no documento a apresentação da escolha das disciplinas eletivas, sendo feita por meio de assembleias, reuniões e rodas de conversas em que os

estudantes escolhem e fomentam títulos que tenham relação com suas demandas, apresentando um caráter de democraticidade na escolha, o que pode vir a ser positivo para que as disciplinas sejam atraentes aos estudantes.

Para o desenvolvimento humanístico, além dos componentes básicos de Filosofia e Sociologia, existe o Projeto de Vida. Conforme o documento, é “[...] uma proposta de incentivar e apoiar os jovens no processo de reflexão sobre “quem ele sabe que é” e “quem ele gostaria de ser” e ajudá-lo a planejar o caminho que precisa seguir para realizar esse encontro” (TOCANTINS, 2021, p. 17).

A intenção do componente curricular, conforme o documento, é o desenvolvimento pessoal, a autonomia, tomada de decisões. Contudo falta a ligação, sob a ótica do pensamento moriniano, da integração indivíduo-sociedade, já que o componente, ainda que se apresente como transdisciplinar, busca pautar-se no desenvolvimento egóico individual, e não transpessoal e coletivo.

O projeto de vida, componente curricular com potencial integralizador, visa, conforme o documento, ao:

Autoconhecimento: Conhecer a si mesmo não significa fazer um “mergulho interior”, rendendo-se a especulações subjetivas, o que é uma tarefa sem fim. Conhecer-se é algo que se dá na medida em que o sujeito se modifica, agindo no mundo, se posicionando diante das questões em que é convocado a se manifestar, interagindo com o diverso, em situações inéditas. Conhecer-se é impossível sem as relações de alteridade e é na medida em que se age que se elabora a si mesmo, uma vez que é uma ocasião de se manifestar como se é ou como deseja ser. Muitas vezes, é outro que nos revela a nós mesmos. Nessa perspectiva, reconhecer-se e entender o outro nas suas particularidades, usando a resiliência, empatia, respeito, solidariedade, etc, para promover uma sociedade mais fraterna, justa e solidária.

Futuro: os planos e as decisões. Trata-se de desenvolver quais os desejos que o jovem tem hoje e elaborá-los de maneira concreta, planejando as formas de realizá-los. É pela perspectiva do que se almeja agora, porque os desejos e aspirações são passíveis de serem modificados ao longo do tempo.

Mundo de possibilidades: É o momento de conhecer as formas e possibilidades de ingressar ao nível superior, sobre empreendedorismo, sobre a formação técnica. Os estudantes deverão ter referências, informações e orientações fundamentais para conclusão do processo de apoio ao Projeto de Vida, traçado ao longo de todo o Ensino Médio. São muitas reflexões sobre qual o caminho a tomar para a sua formação profissional e suas decisões se tornam ainda mais complexas. Portanto, precisam ser apoiados, tenham dedicado tempo e atenção ao planejamento do seu Projeto de Vida.

Como se vê, o componente detém potencial integrador de forma a possibilitar a formação do cidadão humano, e não do cidadão produtivo e irreflexivo. Desde que orientada pelos sete saberes de Morin, pode constituir-se na cola transdisciplinar apta

a consolidar a antro-po-ética moriniana, desde que seja pautada pelo ensino voltado à humanização, do entendimento do ser individual e coletivo, na ciência do incerto, ou na emergência da “consciência individual além da individualidade” (MORIN, 2007b, p. 106).

A integração do projeto de vida a componentes curriculares como a Filosofia, a Sociologia, criando-se uma conexão interdisciplinar, ou uma interlocução para além do diálogo entre elas, é capaz de levar o novo ensino a uma proposta que possa se aproximar da educação para o futuro moriniana.

A proposta de implantação dos itinerários ainda é um projeto em andamento, já que abarca o período, no Tocantins, entre o ano de 2022 e 2024, devendo sofrer alterações e modificações para se ajustar à realidade e à estrutura das escolas no Estado. Assim, não se pode analisar, em definitivo, os resultados práticos da implantação em perspectiva.

CAPÍTULO 4 – O PROJETO EDUCACIONAL PARA O TOCANTINS

Os caminhos percorridos pelos currículos da educação básica, desde o Brasil colônia até o atual estado democrático de direito e, em especial, o justaposto ao ensino médio, nos desvelam demasiada carga ideológica social e econômica. Há de se recolher que a manifesta participação de educadores e sociedade civil organizada na atual reforma fora freada pelo contexto pandêmico. Inclusive, as forças educacionais foram direcionadas aos empenhos dos profissionais e das redes de ensino na manutenção dos vínculos de comunicação e possibilidades de continuidade na aprendizagem, da segurança nutricional dos estudantes, saúde socioemocional e vigília à vulnerabilidade virtual e socioeconômica potencializada nesse cenário.

Ainda que, diante desse inesperado fatídico, fosse ventilada a possibilidade de adiamento da materialização nas escolas brasileiras da Lei n. 13.415/2017, que assevera o prazo para sua implementação até o ano de 2022, os territórios avançaram em suas propostas e, como que em um “apagar das luzes”, os 26 estados brasileiros e o Distrito Federal, cada qual federação em seus tempos e nuances, aprovaram e homologaram seus referenciais até o final do ano de 2021. Desses atos, ainda que de natureza protocolar, se fez necessária a elaboração de regulamentações complementares para orientação quanto à implementação do Documento Curricular e seus preceitos pedagógicos.

No Tocantins, dentro da composição das representatividades de conselheiros e conselheiras e equipe técnica do CEE/TO, instituiu-se uma Comissão Bicameral, por meio da portaria n. 36, de 1º de setembro de 2021, publicada em Diário Oficial do Estado n. 5927, de 14 de setembro de 2021, com a responsabilidade de analisar as legislações vigentes relacionadas à temática. Também era de sua responsabilidade submeter ao Colegiado relatório final contendo a minuta de Resolução do DCT/TO-EM e as minutas complementares que regularão a implementação dessa política educacional.

Tal incumbência teve suas atividades conclusas ainda em dezembro de 2021, em que foi levado em sessão do pleno do Conselho Estadual para apreciação e conseguinte aprovação do Documento Curricular do Território do Tocantins – Etapa Ensino Médio, cerrando, assim, o referencial curricular da Educação Básica, com todas as etapas, para as redes pública e privada ordenadas pelo sistema de ensino do Tocantins.

O exercício ao que se propõe este espaço conclusivo é uma leitura sinérgica e didática, uma reformulação imagética, da própria Resolução n. 108, de 21 de junho de 2022, que institui o Documento Curricular para o Território do Tocantins – DCT/TO – Etapa Ensino Médio, orienta a sua implementação e dá outras providências, publicada em D.O.E. N. 6115, de 27 de junho de 2022. Há de se dizer que, mesmo a minuta sendo relatada ainda no pleito dos conselheiros biênio 2019-2021, com o afastamento do Governador Mauro Carlesse e a gestão estadual, posteriormente legitimada de Wanderley Barbosa (até então vice), no estado do Tocantins ocorreram alterações na composição do colegiado do CEE/TO, algumas naturalmente com a mudança do pleito. Contudo a resolução publicada sofreu alterações significativas nas orientações pertinentes à arquitetura curricular, o que acarretou nova plenária, com o novo colegiado, para a aprovação das orientações.

A Resolução apresenta-se em Capítulos, sejam eles: Capítulo I – Disposições Gerais – I) Caderno 1 – Disposições Gerais, contendo os pressupostos teóricos e filosóficos; II) Caderno 2 – Formação Geral Básica; III) Caderno 3 – Itinerários Formativos (Unidades Curriculares); IV) Caderno 4 – Itinerários Formativos (Unidades Curriculares). Capítulo II – Da Estruturação do DCT/TO – Etapa Ensino Médio. Capítulo III – Da Arquitetura Curricular Para o Território. Capítulo IV – Da Avaliação da Aprendizagem. Capítulo V – Das Formas de Oferta. Capítulo VI – Da Formação de Professores. Capítulo VII – Das Disposições Finais.

A finalidade de uma resolução, para além de estabelecer regramentos para as instituições que compõem um sistema de ensino, deve ser a de expressar a intencionalidade pedagógica de uma política educacional, as formas e estratégias que o texto em abstrato irá se materializar nas escolas em suas distintas dimensões e contextos. A intencionalidade pedagógica a que se propõe este capítulo é realizar uma leitura dinâmica e aplicável, por meio de uma releitura da própria resolução, que é a forma como o sistema de ensino se expressa e orienta para implementação do Novo Ensino Médio no Tocantins e experienciar na escola o processo.

Tal releitura é direcionada aos profissionais da educação, estejam nas escolas ou não, à comunidade escolar em geral e à sociedade, a fim de compreender as possibilidades dessa proposta e podermos refletir e prospectar seus possíveis impactos a curto, médio e longo prazo da dita reforma do ensino médio à luz do pensamento complexo de Morin (2014, p. 28) “Reforma de pensamento significa reforma de educação”.

4.1 A estrutura da Resolução n. 108, de 21 de junho de 2022

O capítulo I anuncia, em parágrafo único, que o novo currículo foi construído para atender as especificidades do território tocantinense com os princípios da BNCC e que destaca as questões locais e regionais. Além do mais, autodefine-se como um documento base de caráter normativo que estabelece os parâmetros das aprendizagens essenciais as quais devem ser desenvolvidas alicerçadas nos conhecimentos, nas competências e habilidades considerando pluriculturalidade, diversidade étnica e peculiaridades locais, para direcionar as revisões dos projetos políticos pedagógicos das unidades escolares.

A estruturação do DCT/TO-EM é contemplada no capítulo II da resolução e apresenta suas premissas e conceituações, mas que assinalam mais a abstração do a que materialização dos pressupostos no que tange à centralidade dos estudantes, protagonismo juvenil, desenvolvimento integral, interdisciplinaridade, metodologias ativas e flexibilização curricular. Arquiteta o DCT/TO-EM em formação geral básica e itinerários formativos, bem como indica: (I) linguagens e suas tecnologias; (II) matemática e suas tecnologias; (III) ciências da natureza e suas tecnologias; (IV) ciências humanas e sociais aplicadas; (V) formação técnica e profissional. Quanto à organização do currículo, tem carga horária total de 3.000h, sendo 1.800h formação geral básica (aprendizagens essenciais a todos) e 1.200h restantes da etapa do ensino médio para os itinerários formativos, parte flexível do currículo. Também define:

§3º Itinerários formativos é o conjunto de situações e atividades educativas que os estudantes podem escolher, conforme seu interesse, para aprofundar e ampliar aprendizagens em uma ou mais Áreas de Conhecimento e/ou na Formação Técnica e Profissional, com carga horária total mínima de 1.200 horas, distribuídas ao longo do ensino médio, e deve organizar-se a partir de quatro eixos estruturantes:

Investigação Científica;
Processos Criativos;
Mediação e Intervenção Sociocultural; e
Empreendedorismo.

§ 4º Os Itinerários Formativos, como parte flexível do currículo contemplado no DCT/TO – Etapa Ensino Médio, são compostos por Unidades Curriculares, denominadas:

I – Trilhas de Aprofundamentos;
II – Eletivas;
III - Projeto de Vida;

IV – Unidades Curriculares Integradoras específicas para as instituições de ensino integral (Resolução nº 108, de 21 de junho de 2022, p.19 – DOE n. 6115).

Para as áreas de conhecimento, as trilhas de aprofundamento indicam as temáticas que já foram elaboradas pelas equipes de currículo das Diretorias Regionais de Educação – DREs e Seduc, conforme as competências e habilidades (indicadas na BNCC) e a escuta dos interesses dos estudantes realizadas por meio de plataforma parceira da Seduc. A resolução compete ainda autonomia para que as instituições privadas de ensino possam construir suas trilhas de aprofundamento, mas que devem submeter às equipes de currículo das Regionais de Educação para avaliação e emissão de parecer de aprovação e autorização. Tal regulamentação merece atenção, pois aumenta os espaços de desigualdades entre a oferta educacional para rede privada e pública, haja vista as realidades de estrutura física, materiais pedagógicos, investimentos em formação dos profissionais disponíveis às distintas redes.

A Educação Profissional Formação técnica de nível médio deverá ser ofertada a partir de três formatos, são eles: (I) Formação técnica de nível médio; (II) Cursos qualificação profissional; (III) e Formações experimentais.

O princípio do protagonismo juvenil ou estudantil permeia as unidades curriculares, pois a oferta dessas estão condicionadas às escolhas dos estudantes pelos eixos temáticos e ao livre curso das eletivas associadas a mesma área de conhecimento ou à formação técnica e profissional. Nos cursos de qualificação profissional, chamados FICs, as unidades poderão ser ofertadas como eletivas desde que respeitem a carga horária do catálogo nacional de formação.

Considerando a fluidez que é dada às práticas curriculares, as unidades curriculares poderão ser organizadas por portfólios (como cardápios de escolha) e atualizadas pelas redes de ensino, a depender do diagnóstico da realidade local, possibilidades de parcerias, escuta das escolhas dos estudantes, ludicidade, criatividade docente e articulação entre áreas de conhecimento. A resolução estabelece ainda a duração de um semestre, com três aulas semanais, para cada unidade curricular eletiva e, para fins de integralização de carga horária, cada estudante deverá cursar no mínimo duas eletivas ao ano, mesmo que em turmas multisseriadas. As escolas do campo deverão, impreterivelmente, abordar os saberes

e fazeres do campo; as escolas indígenas, a língua materna (indígena); e as escolas quilombolas, a cultura quilombola.

Vale destacar que a BNCC orienta a oferta da língua inglesa como língua estrangeira, e o DCT/TO aponta para a oferta obrigatória do espanhol aos estudantes da língua estrangeira nas unidades escolares e no curso facultativo, para fins de atendimento de legislação nacional específica, Lei n. 11.161/2005.

O componente curricular de Projeto de Vida compõe o leque de unidades curriculares dos itinerários formativos. Pode ser ofertado ao longo das três séries do ensino médio e/ou de forma transversal, perpassando a formação geral básica e demais unidades curriculares.

A arquitetura curricular, capítulo III, objetivamente estabelece as possibilidades de distribuição da carga horário que direciona às seguintes opções (I) – a) formação geral básica de 600 horas; b) itinerários formativos de 400 horas; (II) – a) 800 horas de formação geral básica e 200 horas de itinerário formativo para 1ª série; b) 600 horas de formação geral básica e 400 horas de itinerário formativo para a 2ª série; c) 400 horas de formação geral básica e 600 horas de itinerário formativo para a 3ª série; (III) – a) 1000 horas de formação geral básica; b) 600 horas de formação geral básica e 400 horas de itinerário formativo para a 2ª série; c) 200 horas de formação geral básica e 800 horas de itinerário formativo para a 3ª série. Esse conjunto de possibilidades foram colocados intencionalmente para atender as especificidades das redes de ensino e das unidades escolares, promovendo uma gradativa implementação de parte da política educacional que amplia o tempo escolar da etapa do ensino médio, considerando que algumas unidades escolares da rede pública já atendem com carga horária superior a 3.000 horas, a exemplo das escolas de política de fomento ao novo ensino médio escolas de tempo integral – Jovem em Ação.

A avaliação da aprendizagem disposta no capítulo IV coaduna com as concepções pedagógicas dispostas na BNCC e são atreladas à revisão dos projetos políticos pedagógicos das unidades escolares, condição essencial da diretriz que é essa reestruturação dos PPPs das escolas para atenderem a proposta educacional da BNCC. O capítulo V aponta as formas de oferta, que orientam as modalidades de ensino (regular, educação de jovens e adultos, educação integral, outros). E, conforme as diretrizes curriculares do ensino médio, alinham o tempo de oferta do ensino a distância que, apesar do termo ser utilizado nas DCNEMs, resolução CNE n. 3, de 21 de novembro de 2018, o CEE/TO orienta a aplicação do termo não presencial.

A resolução define as atividades a distância ou não presenciais e estabelece as formas de considerá-las para fins de cômputo de carga horária para a etapa final da educação básica. Para as aulas em formato não presencial há uma definição que se aproxima do pensamento moriniano, quando no art. 12, § 1º discorre sobre a abordagem integrada dos conhecimentos com as vivências dos estudantes e da necessidade das práticas interdisciplinares como garantia da aprendizagem. Contudo essas abordagens devem ser propostas com base nas habilidades e competências da BNCC, o que é alijada quando se pensa na finalidade da educação escolar em Morin.

A formação de professores é dimensão fundamental para a materialização de qualquer implementação de nova proposta educacional, ainda mais uma reforma que foi construída e instituída sem a participação maciça daqueles que de fato instigam os estudantes ao conhecer, ao conhecimento e promovem as mudanças na escola. Mais: as políticas de formação de professores e gestores devem considerar estratégias que melhorem e sustentem a responsabilidade e o compromisso profissional e vocacional do docente. O capítulo VI regulamenta de forma genérica que as insituições desenvolverão ações articuladas para os momentos de formação dos professores no intuito de implementar o DCT/TO em todo o território.

Por fim, no capítulo VII, as disposições finais assinalam os possíveis desdobramentos da política curricular, as adequações pertinentes aos programas destinados à formação de professores, à necessidade da escolha de materiais didáticos e paradidáticos que coadunem com o estabelecido na BNCC, à necessidade da Seduc de editar, no prazo de 90 dias a contar da publicação da resolução, documento complementar orientador e da responsabilidade compartilhada entre Seduc, CEE/TO e FEE/TO em avaliar o processo de implementação do DCT/TO no território.

A publicação da resolução vem acompanhada do relatório da comissão bicameral do CEE/TO – membros técnicos –, designada para análise e relatoria do DCT/TO – Ensino Médio, documento protocolizado no CEE/TO ainda em setembro de 2021. O relatório apresenta o histórico da construção do currículo para o ensino médio e carrega a natureza pedagógica que o DCT/TO – EM deve atender que, em suma, é a garantia do direito de aprender. Não se refere a só avançar nos anos e nas séries, mas ter seus objetivos de aprendizagens alcançados, respeitando as diversidades, os contextos dos estudantes e das comunidades escolares. Aliás, indica que os

princípios e fundamentos pedagógicos orientadores do DCT/TO – EM, independentemente de sua organização de oferta e modalidades, é a formação integral dos estudantes, o projeto de vida como estratégia de reflexão sobre a trajetória escolar na construção das escolhas pessoais. E também a pesquisa como prática pedagógica, respeito aos direitos humanos como direito universal, compreensão da diversidade, sustentabilidade ambiental, diversificação da oferta e modo, indissociabilidade entre educação e prática social, entre teoria e prática no processo de ensino e aprendizagem.

Os arranjos de distribuição de carga horária entre formação geral básica e itinerários formativos terão sua carga horária gradativamente ampliada, veja-se a seguir.

Figura 4: Distribuição de carga horária



Fonte: Tocantins (2022, p. 75).

Os arranjos curriculares se configuram como possibilidades e indicam a obrigatoriedade das 1000 horas anuais a partir de 2022. Assim,

[...] Arquitetura do Ensino Médio ofertado no território do Tocantins, a formação geral básica (1.800 horas, conforme BNCC) e os itinerários formativos (1.200 horas), integralizam 3.000 horas-relógio, sendo ofertadas 25 horas semanais (relógio) que, convertidas em horas/aula, correspondem às 30 horas/aula semanais (de 50 minutos cada) na rede estadual do Tocantins, totalizando 3.600 horas/aula – regime parcial e 5.400 horas/aula – regime integral [...] (TOCANTINS, 2022, p. 28).

O mesmo relatório reverbera competência como uma “mobilização de conhecimento, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” e habilidades como sendo “conhecimentos em ação, com significado para a vida, expressas em práticas cognitivas, profissionais e socioemocionais, atitudes e valores continuamente mobilizados, articulados e integrados” (TOCANTINS, 2022, p. 28). O DCT/TO – EM fundamenta-se em cinco campos de atuação social, que são a orientação para a definição das habilidades específicas a serem contempladas em cada área de conhecimento: campo da vida pessoal, das práticas de ensino e pesquisa, jornalístico e midiático, da atuação da vida pública e o artístico. Aqui, podemos perceber o movimento de fragmentação que o currículo se configura ao revés do que se compreende como educação humanizada de Morin.

A filosofia foi incluída na área de conhecimento de ciências sociais e aplicadas que, em sentido amplo, no documento ora disposto e conjugada aos demais componentes, levam os estudantes a compreender as diversas sociedades culturais, refletindo criticamente sobre as relações entre os indivíduos e grupos, nos âmbitos social, político, histórico e cultural. Sobre as especificidades dos componentes curriculares da área, o relatório define que

c) Filosofia – tem como principal objeto de estudo a condição humana através da compreensão de uma visão de mundo crítica e situada do homem em suas interações com o mundo, compreendendo valores, visões o mundo e projetos de sociedade de modo que possa deixá-lo apto à apreensão do sentido de sua existência, que deve ser feito diante um processo dialógico com o mundo e sua experiência existencial. O texto apresenta os estudos de Filosofia na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas juntamente com História, Geografia e Sociologia têm papel importante para a formação integral dos estudantes, ou seja, um ensino voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (TOCANTINS, 2022, p. 30).

Além de definir os objetivos do ensino de filosofia, o documento expõe a possibilidade de trilhas de aprofundamento da área de conhecimento. A reflexão é que o cerne teórico da Filosofia no currículo abarca a ideia de desenvolvimento integral e de formação de cidadãos capazes de enfrentar os problemas de seu tempo. Como orienta o pensamento complexo de Morin, a questão é o objetivo central da BNCC e, conseqüentemente, do DCT/TO – EM, que é a formação de sujeitos que sejam absorvidos pelo mercado de trabalho e, ainda, como desenvolver o ensino de filosofia

imersa a uma área de conhecimento, com tempo de efetivo trabalho em sala de aula reduzido e sujeita às escolhas dos estudantes de sua oferta no currículo.

4.2 Planejamento coletivo – Leitura pedagógica – Resolução n. 108/2022 – CEE/TO

Para que possamos alcançar com maior potência e abrangência de público docente a que se destina a nossa leitura didática da Resolução, adotaremos o formato de “*ebook*”. O instrumento do *ebook* demonstra-se como uma estratégia digital que pretende não só oferecer uma dinamicidade na leitura da normativa em si, mas também ilustrar a norma, as possibilidades e os modelos pedagógicos da BNCC/DCT/TO – EM e como o pensamento de Morin pode quebrar o paradigma da fragmentação curricular.

Assim, propomo-nos a elaborar um material que de fato fizesse sentido didático aos profissionais da educação na participação do momento de planejamento coletivo dos professores e coordenadora pedagógica da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no Centro de Ensino Médio Castro Alves, CEM Castro Alves, na cidade de Palmas/Tocantins. Desse modo, apresentamos a seguir o projeto do nosso produto de pesquisa e extensão (objetivos, metodologia e outros), o relato da nossa intervenção pedagógica no planejamento docente do CEM Castro Alves e o esboço do nosso *ebook*, que visa a ajudar de forma simples a compreensão dos processos de definição curricular no Tocantins.

4.2.1 Objetivos

4.2.1.1 Geral

Possibilitar aos professores da educação básica do Tocantins uma leitura acessível e compreensiva do DCT/TO bem como do lugar do ensino de filosofia dentro do Novo Ensino Médio, quer seja concentrada na área do conhecimento, quer seja na parte flexível do currículo ou pelos temas integradores.

4.2.1.2 Específicos

- I. Ampliar as ferramentas orientadoras e formativas que versam sobre o Novo Ensino Médio no Tocantins.
- II. Compreender o processo temporal da atual Reforma do Ensino Médio.
- III. Oferecer uma ferramenta prática para os momentos autoformativos dos docentes da educação básica.
- IV. Demonstrar as possibilidades da transdisciplinaridade do conhecimento a partir do pensamento complexo de Morin.
- V. Ilustrar, com linhas do tempo, os entendimentos temporais e espaciais do currículo escolar.
- VI. Exercitar a aplicação dos recursos didáticos (digitais ou não digitais) já disponíveis nas escolas (livro didático, materiais complementares, laboratórios, culminância de projetos, dentre outros).

4.2.2 Impacto social

Público alvo: professores e estudantes da educação básica do sistema de ensino do Tocantins.

Aplicação: momentos de planejamento docente, sala de aula, oficinas pedagógicas e ambientes virtuais de aprendizagem.

4.2.3 A metodologia

- I. Fazer uma releitura interpretativa e sucinta da Resolução n. 108/2022 com imagens, pequenos trechos textuais explicativos, linhas do tempo, exemplos de distribuição de carga horária, abordagens de temas integrados aos objetos de conhecimentos abordados no ensino de filosofia e as possibilidades interdisciplinares e transdisciplinares.
- II. Disponibilizar, por meio da internet, um *ebook*.
- III. Observar as impressões sobre as ideias pedagógicas da reforma, haja vista seu processo ainda de implementação por meio do material do *ebook*.

4.2.4 Cronograma

QUALIFICAÇÃO DO PROJETO	OUTUBRO/2022
ELABORAÇÃO DO EBOOK	OUTUBRO-NOVEMBRO/2022
APRESENTAÇÃO E DISPONIBILIZAÇÃO DO PRODUTO FINAL	DEZEMBRO/2022

4.2.5 Relato do planejamento coletivo

Para que pudéssemos elaborar e organizar um material lúdico e aplicável, participamos do planejamento coletivo no CEM Castro Alves. O momento de planejamento é compreendido como a carga horária disponível para o encontro dos professores dos componentes curriculares afins para que possam compartilhar os objetos de conhecimentos e habilidades específicas que serão desenvolvidos dentro do intervalo de uma quinzena de aulas.

Assim, ao expormos sobre o processo histórico do ensino de filosofia – o seu estar ou não nos currículos da educação básica e, agora o seu estado na BNCC e as implicações da reforma do ensino médio –, focamos no diálogo de como o ensino de filosofia poderia manter seu exíguo espaço em um cenário extremamente desfavorável para esse componente, que se diluiu em uma grande área e teve sua carga horária abruptamente reduzida. Quanto à reforma, os relatos foram unânimes entre os docentes no que diz respeito a pouca informação e formação por parte da gestão pública e o grande desafio de ampliar a carga horária, ou seja, tempo de permanência dos estudantes na escola, com tão limitados recursos (refeitórios adequados, recursos pedagógicos digitais ou não, laboratórios, dentre outros).

A primeira preocupação dos professores foi a diminuição do número de aulas para o volume de “conteúdos” que devem ser abordados, ou seja, ainda não há entendimento sobre como o DCT/TO será aplicado no novo modelo. A preocupação é a de que os estudantes estão avançando nas séries sem de fato aprenderem.

O material disponibilizado por meio do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD já está alinhado ao modelo da BNCC, e os professores se sentem perdidos nos conteúdos, sem ao menos conseguirem identificar quais serão abordados por cada

componente dentro da grande área. Consideram que os itinerários formativos e as eletivas podem se concretizar como espaços curriculares para ampliação do ensino dos componentes, mas que, com o tempo, os objetos de conhecimentos podem se perder se não forem bem articulados e planejados, tornando-se um saber fragmentado e descolado dos interesses e das realidades dos estudantes.

A maior inquietude dos profissionais é o silêncio da Seduc quanto à formação continuada de professores, a operacionalização da reforma, a carga ideológica que mudanças de governo acarretam com a consequente desconstrução das políticas de gestão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos as aulas do programa deste mestrado profissional no ano de 2020. Um ano desafiador para os seres vivos do planeta, ano em que toda humanidade enfrentou o contexto pandêmico, em que eram vagas as certezas, em verdade, encaramos todas as incertezas. O afastamento físico nos impeliu para o intenso convívio ao virtual, para a ressignificação das nossas convivências sociais.

Vivenciamos o mais completo estado de suspensão da segurança sanitária. Nesse período atuamos à frente da Diretoria de Educação Básica da Seduc e como conselheira dos Conselhos de Educação Indígena e o Estadual. Por essa razão, o ritmo de trabalho se tornou extremamente exaustivo, desconstruímos os parâmetros de meses, dias e horários para a atividade laboral.

O Conselho Estadual de Educação, por regular todo o sistema de ensino tocantinense, teve de emitir e aprovar em um exíguo espaço de tempo orientações e indicações para que as unidades escolares pudessem manter as atividades não presenciais. A finalidade foi assegurar a carga horária e a manutenção do vínculo escolar dos estudantes da educação básica e dos acadêmicos das duas instituições superiores do Estado que são vinculadas ao CEE/TO, a saber a Universidade Estadual do Tocantins – Unitins e a Universidade de Gurupi – Unirg.

Nesse contexto, as aulas das disciplinas do mestrado Pro-filo foram ministradas via plataforma virtual e nos conduziram a um processo de readaptação, de aprender a nova forma de interação. As aulas disciplinares e a convivência com o colegiado foi de peculiar crescimento acadêmico e muito contribuiu para essa dissertação final.

A proposta inicial desta pesquisa era a intervenção por meio de uma formação continuada para todos os profissionais da escola, ouvir e intervir junto a uma determinada unidade e equipe escolar sobre a importância dos objetos de conhecimento da filosofia, como podemos ampliar o seu ensino dentro da proposta da BNCC, de flexibilização curricular e da construção de itinerários formativos que contemplem a filosofia. Por força da crise sanitária, não aconteceu.

Assim, reorganizamos o trabalho e aprofundamos na escrita e no registro bibliográfico do ensino de filosofia conjugada à própria história da educação escolar no Brasil. Trazemos o pensamento complexo de Edgar Morin para a centralidade do referencial teórico desta pesquisa por possuir essa natureza integradora, planetária,

de considerar a escola lugar importante para a formação humanizada, que combina com o momento planetário.

A educação para o futuro é projeção do ensinar a compreender, aprender a reaprender, refletir sobre o gênero e a condição humana. O texto teórico da BNCC consegue avançar sobre conceitos que nos parecem conduzir a essa educação do futuro, mas não coadunam com a finalidade, ao contrário, imprime demasiada carga para formação ao mundo do trabalho, para construção de sujeitos operários e não operantes. Há de se alertar para o espaço flexível do currículo e quais serão as propostas de temas ali desenvolvidos.

Estar na escola, mesmo que em um curto momento para aplicar formação e planejar com os professores da área de ciências humanas e sociais aplicadas nos fez perceber a distância que a política pública desenhada ainda precisa vencer e o sentimento de esvaziamento do tempo de aula de alguns componentes curriculares e áreas de conhecimento, mesmo com a ampliação da carga horária total do ensino médio.

Nos resta refletir sobre a educação ainda no tempo da colônia, que ensinava a leitura e a escrita, o “arroz com feijão”, e nos preocupar com uma diretriz que traz em seu texto legal a obrigatoriedade apenas da língua portuguesa e matemática, podendo amargar um caro retrocesso ao desenvolvimento do País e um afastamento do ideário de justiça social.

O complexo é o que é tecido, entrelaçado junto. A educação deve considerar o inacabado dos sujeitos da escola, a solidariedade do coletivo, das relações de alteridade para conseguirmos desenvolver a religação dos saberes, o método do transdisciplinar, do que está ao mesmo tempo entre-através-além. Assim, podemos, quem sabe, vivenciar o diálogo entre as ciências e a busca das relações entre os diversos tipos de pensamentos, promover a conjugação da cultura científica com a humanística e transpor o parcelamento disciplinar dos saberes curriculares e a fragmentação dos conhecimentos da humanidade, por uma “cabeça bem-feita”.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, José Ricardo Pires de. **Instrução pública no Brasil (1500-1889):** história e legislação. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2000.

ALVES, Dalton José. **A filosofia no ensino médio:** ambiguidades e contradições na LDB. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

AXER, Bonnie; MOTA, Jade Juliane Dias; AFONSO, Nataly da Costa. Base Nacional Comum Curricular: fixações de identidade na tentativa de um sujeito nacional. In: **II Colóquio Luso Afro-Brasileiro de Questões Curriculares:** Currículo, ideologia e políticas Educacionais. Recife, Pernambuco, Brasil, 2017.

AZEVEDO, Fernando de. **A transmissão da cultura:** a cultura brasileira. São Paulo, Melhoramentos, 1976.

BARROS, Rafael de. Uma análise da Lei 13.415/17: o novo Ensino Médio e o lugar da Filosofia no Currículo. **REFilo** – Revista Digital de Ensino de Filosofia. V. 7. Santa Maria, PR: 2021.

BOMENY, Helena. Três decretos e um ministério: a propósito da educação no Estado Novo. In: PANDOLFI, Dulce (Org.). **Repensando o Estado Novo.** Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1999.

BRASIL. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **BNCC do Ensino Médio:** alguns pontos para o debate. Maio, 2018. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/nota-anped-proposta-de-bncc-do-ensino-medio-alguns-pontos-para-o-debate>. Acesso em: 5 mar. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Manifesto dos Pioneiros da Educação. **Revista bras. Est. pedag.**, Brasília, 65, maio/ago. 1984. Disponível em: https://download.inep.gov.br/download/70Anos/Manifesto_dos_Pioneiros_Educacao_Nova.pdf. Acesso em: 25 jun. 2021.

BRASIL. **Lei n. 11.684, de 2 de junho de 2008.** Altera o art. 36 da Lei no 9.394, 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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm. Acesso em: 17 jun. 2021.

BRASIL. **Lei n. 11.684, de 2 de junho de 2008.** Brasília, DF: Presidente da República [2008]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11684.htm. Acesso em: 2 mar. 2022.

BRASIL. **Lei n. 13.415, de 13 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm. Acesso em: 10 maio 2019.

BRASIL. **Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Brasília, DF: Presidente da República [2017]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 2 mar. 2022.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, DF: Presidente da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 2 mar. 2022.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 maio 2019.

BRASIL. **Lei n. 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em: 3 fev. 2022.

BRASIL. **Medida Provisória n. 746 de 22 de setembro de 2016**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm. Acesso em: 25 jun. 2021.

BRASIL. **Mensagem n. 1073, de 8 de outubro de 2001**. Brasília, Presidência da República, 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/vetototal/2001/Mv1073-01.htm>. Acesso em: 25 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: http://www.in.gov.br/materia//asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622. Acesso em: 21 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de implementação do novo Ensino Médio**. Brasília, 2020. Disponível em: https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2019/05/Guia_Novo_Ensino_Medio.pdf. Acesso em: 25 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf. Acesso em: 23 jun. 2021.

BRASIL. **Plano de ação e acompanhamento da Implantação de Itinerários Formativos – PAIF**. Palmas, TO: Secretaria Estadual da Educação, 2021. Disponível em: <http://www.seduc.to.gov.br>. Acesso em: 5 jul. 2022.

BRASIL. **Plano de Implantação de Itinerários Formativos** – PIIF. Palmas, TO: Secretaria Estadual da Educação, 2022. Disponível em: <http://www.seduc.to.gov.br>. Acesso em: 5 jul. 2022.

BRASIL. **Portaria n. 1.140, de 22 de novembro de 2013**. Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. Disponível em: http://pactoensinomedio.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=5. Acesso em: 23 jun. 2021.

BRASIL. **Projeto de Lei 6840/2013**. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a jornada em tempo integral no ensino médio, dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio em áreas do conhecimento e dá outras providências. Câmara dos Deputados. 2013. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=60257>. Acesso em: 2 maio 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. 3 de 26 de junho de 1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf. Acesso em: 23 jun. 2021.

BRASIL. **Resolução n. 4, de 17 de dezembro de 2018**. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. Disponível em: http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55640296. Acesso em: 21 jan. 2019.

BRITO, Vera Lúcia Alves de. O público, o privado e as políticas educacionais. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.); DUARTE, Marisa R. T. (Org.). **Política e Trabalho na Escola**: Administração dos sistemas públicos de educação básica. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

CARRIZO, L. Introducción. In: UNESCO. **Posibles, aún invisibles**: Edgar Morin y el realismo de la utopía: los siete saberes y la Agenda 2030. 2021. p. 15-19.

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

ClAVATTA, M; RAMOS, M. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 49, 2012.

COUTINHO, Carlos Nelson. O Estado Brasileiro: Gênese, crise, alternativas. In: LIMA, Júlio César França (Org.); NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **Fundamentos da Educação Escolar do Brasil Contemporâneo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006.

COXITO, A. A; SOARES, M. L. C. Pedro da Fonseca. In: CALAFATE, P. (Org.). **História do Pensamento Filosófico Português**. Caminho: Lisboa, 2001.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 80, set. 2002. p. 168-200. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Hj6wG6H4g8q4LLXBcnxRcxD/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 2 jul. 2022.

CURY, Carlos Roberto Jamil; REIS, Magali; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. **Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2018.

DUARTE, Newton. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. **Educ. Soc.**, 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000200004>. Acesso em: 20 jun. 2021.

FAORO, Raymundo. **Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro**. 5. ed. São Paulo: Globo, 2012.

FERREIRA JR., Amarílio; BITTAR, Marisa. Artes liberais e ofícios mecânicos nos colégios jesuíticos do Brasil colonial. **Revista Brasileira de Educação**, vol. 17, num. 51. p. 693-717. Rio de Janeiro, 2012.

FRANCA, Leonel. **O método pedagógico dos jesuítas**. Rio de Janeiro: Agir, 1952.

FREIRE, Juciley Silva Evangelista. Políticas curriculares e as concepções de conhecimento e competência na formação de professores. **Revista Triângulo**. Uberaba, MG, v. 11, n. 2 maio/ago. 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/327788419_Políticas_curriculares_e_as_concepções_de_conhecimento_e_competência_na_formação_de_professores. Acesso em: 17 jun. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Partir da Infância: diálogos sobre educação**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2014.

GALEANO, E. **As veias abertas da América Latina**. Porto Alegre: L&PM, 2010.

GALLO, Silvio. **Deleuze & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GELAMO, Rodrigo Pelloso. O ensino de filosofia no Brasil: um breve olhar sobre algumas das principais tendências no debate entre os anos de 1934 a 2008. **Educação e filosofia**, Uberlândia. V. 24, n. 48. Uberlândia-MG, 2010.

GHIRALDELLI JR., Paulo. A evolução das ideias pedagógicas no Brasil republicano. v. 60. **Cad. Pesq.**, São Paulo, 1987

GONÇALVES, Adão Luciano Machado. Reforma do ensino Médio: reflexões sobre as contradições, a dualidade e a filosofia na Lei 13415/2017. In: SILVA, Monica. Ribeiro da BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso.

Educação em Revista [online]. 2018, v. 34. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698214130>. Acesso em: 5 jun. 2022.

KRAWCZYK, N. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. **Cadernos de pesquisa**, v. 41 n. 144, set./dez. 2011. p. 752-769. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/mq5QhqMxcsdJ9KfDZjqLmtG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 5 maio 2022.

KUENZER, A. C. O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 70, abr. 2000. p. 15-39. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/873/87313696003.pdf>. Acesso em: 4 fev.2022.

LEITE, Serafim. **História da Companhia de Jesus no Brasil**. Lisboa: Portugália; Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1950.

LIMA FILHO, Domingos Leite. É necessário resistir ao empobrecimento do currículo. **Entrevista EPSJV/Fiocruz** em 06/03/2017. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/entrevista/e-necessario-resistir-a-empobrecimento-do-curriculo>. Acesso em: fevereiro de 2022.

LVA, C. T. da; SAPUCAIA, G. D. T. de A. A importância do ensino de filosofia no ensino médio. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, 7(9), 575–584. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.51891/rease.v7i9.2254>. Acesso em: 5 jun. 2022.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura; NETO, Alexandro Shigunov. A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas no ensino. **Educação e pesquisa**. v. 32, n. 3, p. 465-476. São Paulo, 2006.

MAZAI, Norberto; RIBAS, Maria Alice Coelho. Trajetória do ensino de filosofia no Brasil. **Disciplinarum Scientia**. V. 2, n. 1, p. 1-13, 2001.

MIRANDA, Margarida. **Código Pedagógico dos Jesuítas**: Ratio studiorum na Companhia de Jesus. Lisboa: Regime escolar e Curriculum de estudos Esfera do Caos Editores, 2009.

MIRANDA, Margarida. Entre o aristotelismo e lição experimental no magistério jesuítico: discurso científico no advento da ciência moderna (séculos XVI e XVII). **Revista Kléos**, n. 19, 2015. Disponível em: <http://www.pragma.ifcs.ufrj.br/kleos/K19/K19-MargaridaMiranda.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2022.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1996.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Trad. Eloá Jacobina. 3 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Trad. Eloá Jacobina. 21 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

MORIN, Edgar. **A religião dos saberes**: o desafio do século XXI. 2 ed. Rio de Janeiro: Bertrand, Brasil, 2002b.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Trad. Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. 13. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

MORIN, Edgar. **Educar na era planetária**. São Paulo: Cortez, 2003.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Trad. Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2011.

MORIN, Edgar. **Meus demônios**. Trad. Leneide Duarte e Clarisse Meireles. Rio de Janeiro, Bertrand, 1997.

MORIN, Edgar. **O método 2**. A vida da vida. Trad. Maria Gabriela de Bragança. 3 ed. Mem Martins, Portugal: Europa-América, 1999.

MORIN, Edgar. **O método 4**. As idéias: habitat, vida, costumes, organização. Trad. Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 1988.

MORIN, Edgar. **O método 6**: ética. Trad. Juremir Machado da Silva. 3 ed. Porto Alegre: Sulina, 2007c.

MORIN, Edgar. **O método cinco**: a humanidade da humanidade. Trad. Juremir Machado da Silva. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007a.

MORIN, Edgar. **O método três**: o conhecimento do conhecimento. Trad. Juremir Machado da Silva. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2005.

MORIN, Edgar. **O método um**: a natureza da natureza. Trad. Ilana Heineberg. Porto Alegre: Sulina, 2002a.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Trad. Catarina Eleonora e Jeane Sawaya. 12 ed. São Paulo: Cortez, Brasília: UNESCO, 2007b.

OSTA, Vanessa Socorro Silva da. **Base Nacional Comum Curricular como política de regulação do currículo, da dimensão global ao local, o que pensam os professores?** 2018. 183p. Tese de doutorado em educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Programa de Estudos Pós-graduados em Educação. São Paulo, 2018.

PEREIRA, C. S. M. **Reforma do ensino médio** – Lei n. 13.415/2017: avanços ou retrocessos na educação? 2019. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Instituto de Agronomia, Seropédica, 2019.

PERRENOUD, P. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PICHO, R. H. **Scholastica Colonialis** – A recepção e o desenvolvimento da escolástica barroca na América Latina, séculos 16-18. Porto Alegre (datiloscrito), 2010.

PRIGOGINE, Ilya, **O Fim das Certezas** - Tempo, Caos e Leis da Natureza. São Paulo: UNESP, 1996.

PRIGOGINE, Ilya. O fim da certeza. In: MENDES, C.; LARRETA, E. (Orgs.). **Representação e Complexidade**. Rio de Janeiro: Garamond, p. 47-68, 2003.

RODRIGUES, Luiz Fernando Medeiro. In: MELEAN, Jorge Cristian Troisi. AMANTINO, Márcia. (Org.). **Jesuítas em las américas**: presença em el tiempo. 2019. Disponível em: <https://www.teseopress.com/jesuitas/>. Acesso em: 5 abr. 2022.

RODRIGUES, Vivian Aparecida. **A Base Nacional Comum Curricular em questão**. 2016.. 153p. Dissertação de Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

SARDÁ, Daniela Nienkötter. A história do ensino da filosofia no sistema escolar francês e brasileiro. **Revista História e Educação**. V. 22. N. 56. Porto Alegre, 2018.

SAVIANI, Demerval. **Escola e a democracia**. Campinas-SP: Autores Associados, 2002.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas-SP: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.

SECO, A. P.; AMARAL, T. C. I. do. **Marquês de Pombal e a reforma educacional brasileira**. 2006. Disponível em: http://histedbr.fae.unicamp.br/navegando/periodo_pombalino_intro. Acesso em abril de 2022.

SILVA, Maria Abadia da. **Intervenção e Consentimento**: a política educacional do Banco Mundial. Campinas: Autores Associados, 2002.

SILVA, Mônica Ribeiro da. A BNCC da reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. In: **Educação em Revista**. v. 34, Belo Horizonte, 2018.

SIMÕES, W. O lugar das ciências humanas na “reforma” do Ensino Médio. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, D.F., v. 11, n. 20, p. 45-59, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 5 mar. 2022.

SPIRANDELI JUNIOR, Antônio. **A antropologia filosófica de Edgar Morin e suas contribuições para a filosofia da educação e para a prática do ensino em**

filosofia. Dissertação (mestrado). Universidade Nove de Julho – UNINOVE: São Paulo, 2012.

TEIXEIRA, Anísio. Plano e finanças da educação. In: Encontro dos Representantes dos Conselhos Estaduais e Conselho Federal de Educação, 1. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v.41, n.93, jan./mar. 1964. p.6-16. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/decongr.htm>. Acesso em: 5 jun. 2022.

TOCANTINS. **Novo Ensino Médio Tocantins**: documento orientador. Palmas, TO: Secretaria Estadual da Educação, 2020. Disponível em: <http://www.seduc.to.gov.br>. Acesso em: 5 jul. 2022.

TOCANTINS. **Resolução n. 108, de 21 de junho de 2022**. DCT – Ensino médio. Disponível em: <https://www.to.gov.br/cee/camara-de-legislacao-e-normas/7k1i780f7fjz>. Acesso em: 5 fev. 2022.

TORRES, Rosa María. **Que (e Como) É Necessário Aprender?** Campinas: Papirus, 2001.

TOYSHIMA, Ana Maria da Silva; COSTA, Célio Juvenal. **O Ratio Studiorum e seus processos pedagógicos**. São Paulo, maio 2012. Disponível em: http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2012/trabalhos/co_05/104.pdf. Acesso em: 1 abr. 2022.

VILLALTA, Luiz Carlos. O que se fala e o que se lê: língua, instrução e leitura. In: **História da Vida Privada No Brasil I: Cotidiano e Vida Privada na América Portuguesa**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002. p. 331-445.

YOUNG, Michael F. D. Para que servem as escolas? **Educação e Sociedade**. v. 28, n.101. Campinas, 2007, p. 1287-1302. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/GshnGtmcY9NPBfsPR5HbfjG#:~:text=A%20quest%C3%A3o%20%22para%20que%20servem,aquisi%C3%A7%C3%A3o%20do%20%22conhecimento%20poderoso%22>. Acesso em: 5 fev. 2022.

ANEXOS



**PLANEJAMENTO CURRICULAR
UM DESAFIO TRANSDISCIPLINAR**

LARISSA RIBEIRO DE SANTANA

Dr. JOSÉ SOARES DAS CHAGAS

**SANTANA, PLANEJAMENTO CURRICULAR UM DESAFIO TRANSDISCIPLINAR,
LARISSA RIBEIRO DE SANTANA.**

**DAS CHAGAS, PLANEJAMENTO CURRICULAR UM DESAFIO TRANSDISCIPLINAR,
JOSÉ SOARES DAS CHAGAS.**

1. BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR – BNCC – ETAPA ENSINO MÉDIO, LEI 13.415/2017;
2. DOCUMENTO CURRICULAR PARA TERRITÓRIO DO TOCANTINS – DCT - TO - ETAPA ENSINO MÉDIO, RESOLUÇÃO N. 108, DE 21 DE JUNHO DE 2022;
3. PLANEJAMENTO CURRICULAR POR ÁREA DO CONHECIMENTO;
4. A TRANSDISCIPLINARIDADE PARA A EDUCAÇÃO DO FUTURO.

Olá profissionais da Educação,

Este material foi desenvolvido e organizado para os profissionais da educação do estado do Tocantins e aborda de forma concisa os marcos legais e regulamentadores da reforma do ensino médio.

Destaca-se a construção do referencial curricular para o estado e como o planejamento curricular coletivo, a partir do pensamento integrador de Edgar Morin pode nos ensinar a desenhar uma proposta curricular a partir de uma perspectiva complexa e transdisciplinar. Um currículo vivo!

Esperamos contribuir para as interações retroativas e recursivas!

*“O conhecimento do conhecimento,
que comporta a integração do conhecedor em seu conhecimento,
deve ser, para a educação, um princípio
e uma necessidade permanentes”. (MORIN, 2000B, P.31)*



LARISSA RIBEIRO DE SANTANA

Mestre em Filosofia, Especialista em Legislação Educacional, Licenciada em Filosofia, Advogada.

Atua na Educação Pública desde 2010.

Tem experiência em Gestão Pública, Projetos na área de currículo, avaliação, formação de professores, legislação educacional e normas complementares. Representante do Estado do Tocantins da etapa do Ensino Médio junto ao Grupo de Trabalho do Consed (2011 – 2014); Conselheira do Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena - CEEI/TO - Biênio 2019/2021; Conselheira do Conselho Estadual de Educação do Tocantins - CEE/TO - Biênio 2019/2021 - Presidente da Câmara de Educação Básica do CEE/TO onde coordenou as atividades de Secretaria junto à frente de trabalho da Câmara de Educação Básica do Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais e Distrital de Educação - Foncede; Membro Titular do Fórum Estadual de Educação do Tocantins – FEE/TO (2011 -2013 e 2018 - 2022).

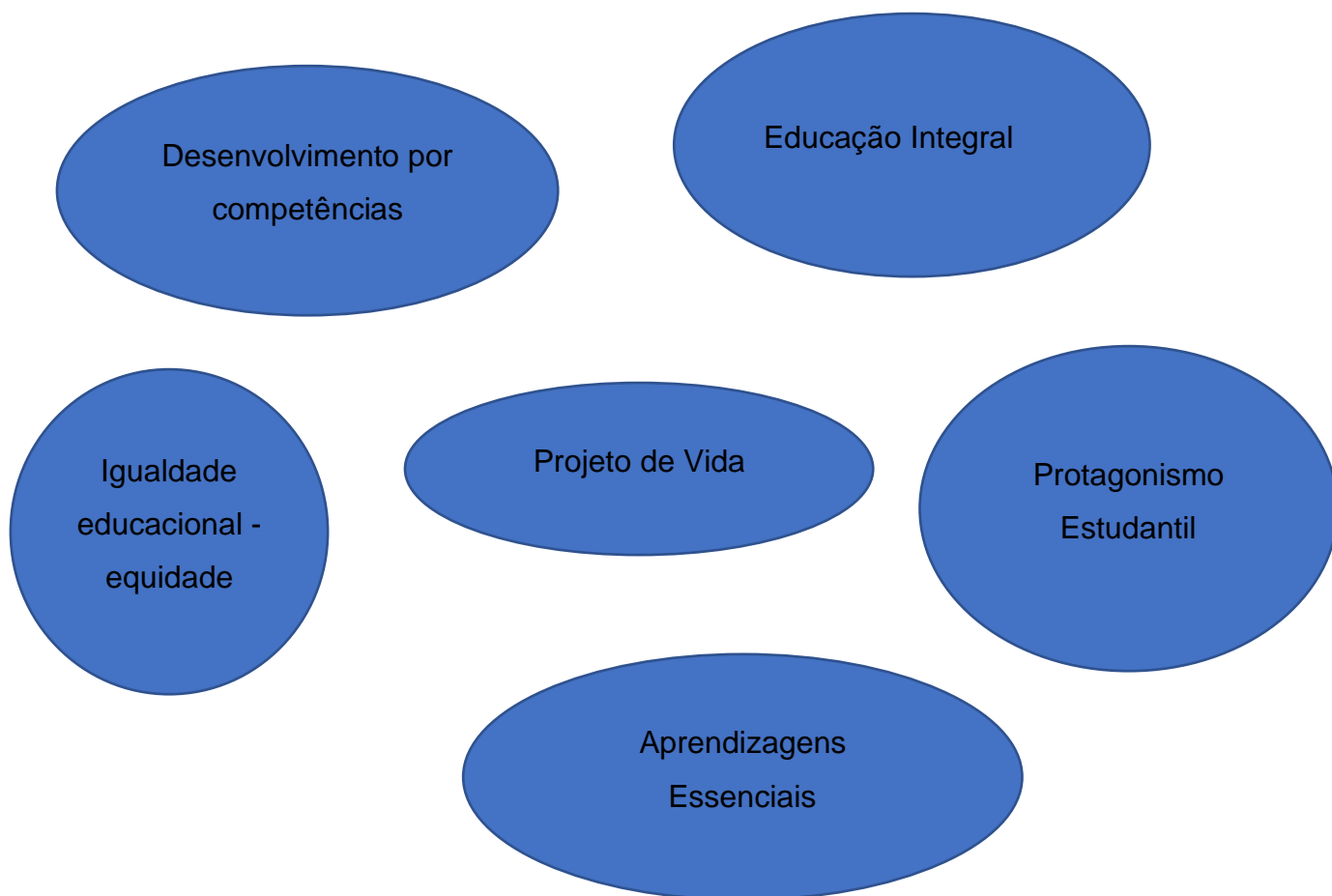
ID Lattes: [8798104988951447](#)

1. BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR – BNCC - ETAPA ENSINO MÉDIO

A Lei 13.415/2017, diploma máximo legalístico da reforma do ensino médio, altera os principais pontos:

- A carga horária para a etapa final da educação básica – ensino médio – de 2.400 horas para 3.000 horas distribuídas nos três anos/séries;
- Estabelece a revisão dos referenciais curriculares de todo o Brasil para que fossem alinhados aos princípios pedagógicos e as dez competências gerais da Base Nacional Comum Curricular – BNCC;
- A organização curricular em uma parte de formação geral básica e uma parte flexível. Essa parte flexível é denominada de Itinerários Formativos;
- A obrigatoriedade do ensino de Língua Portuguesa e Matemática nas 3 séries do ensino médio, podendo os demais componentes curriculares estarem presentes, ou não, nas estruturas curriculares das redes de ensino;
- A inclusão do componente de Projeto de Vida nas três séries, como centralidade curricular no estudante.

Os fundamentos pedagógicos da BNCC



No âmbito normativo da BNCC, busca-se, em tese, a formação e o desenvolvimento humano global, conforme o texto “deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento”, propondo uma ruptura entre “a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva” (BNCC, 2018, p. 14).

A ideia do texto formal da BNCC poderia levar ao pensamento complexo proposto por Edgar Morin, um caminho para o desenvolvimento integral, ocorre que, quanto ao ensino médio, e especificamente as trajetórias e as possíveis escolhas feitas pelos estudantes, algumas críticas se colocam no caminho dentro de uma complexidade do sistema educacional brasileiro e a diversidade de um país continental.

Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o que se propugna como “novo” Ensino Médio no Brasil, uma reforma que deve ser lida primeiramente pelo que se propõe em teoria, e após pelo que se possibilitará pela prática, não em um sentido divinatório do porvir mas sim em um sentido de olhar o futuro pelo que já foi em nosso passado, parafraseando.

*“Eu vejo o futuro repetir o passado
Eu vejo um museu de grandes novidades”
(Cazuza, O tempo não para)*

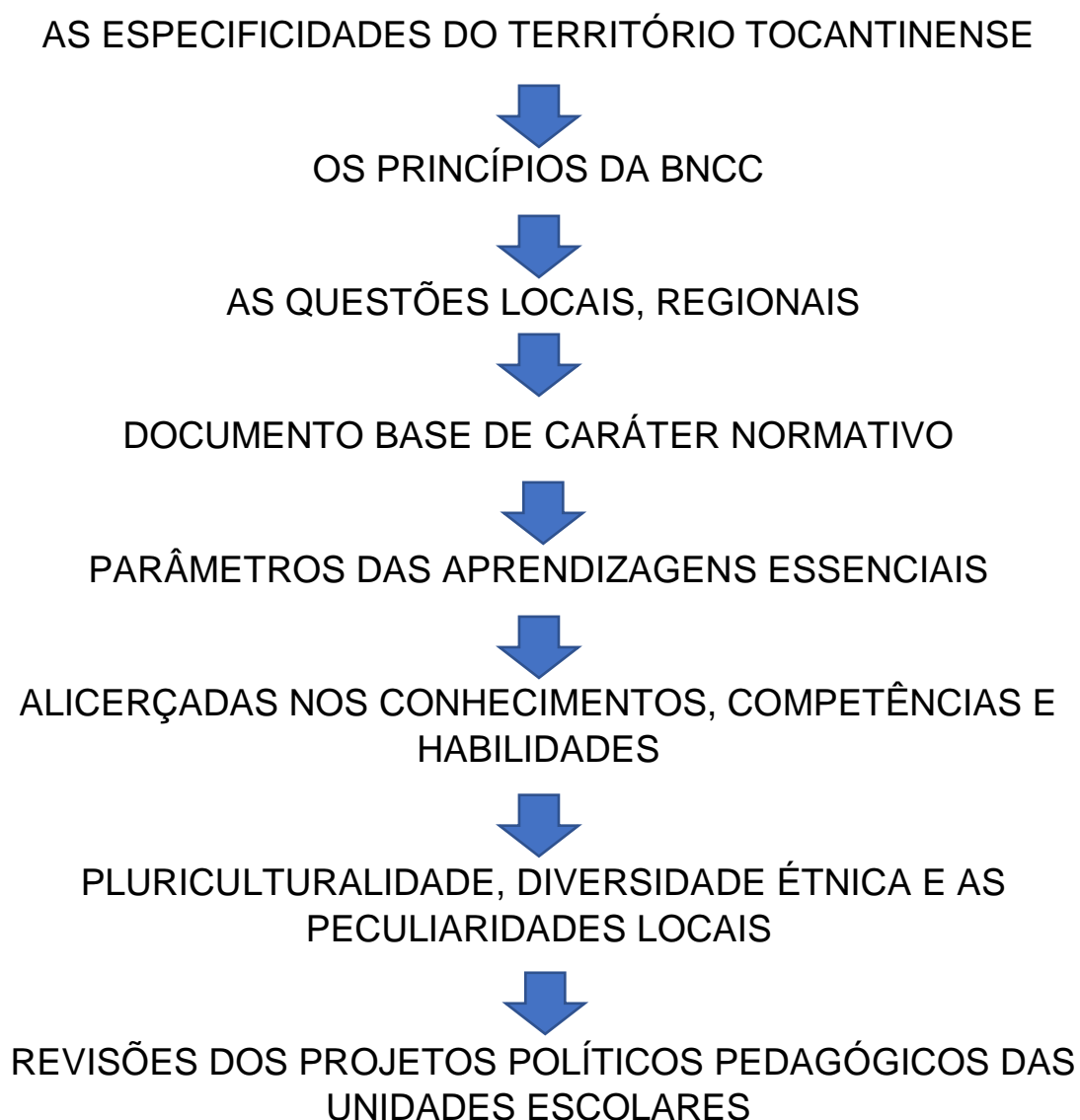
DOCUMENTO CURRICULAR PARA TERRITÓRIO DO TOCANTINS – DCT/TO – ETAPA ENSINO MÉDIO

Resolução N. 108, de 21 de junho de 2022

- Resolução CNE/CP n.º 2, de 22 de dezembro de 2017
*Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular –
respeitando as etapas e modalidades de ensino;*
- Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996
*Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, alterada pela Lei
n.º13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que institui o novo Ensino Médio;*
- Resolução CNE/CEB n.º 3, de 21 de novembro de 2018
Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
- Resolução CNE/CP n.º 4, de 17 de dezembro de 2018
*Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC
– EM), como a etapa final da Educação Básica;*
- Portaria MEC n.º1.432/2018
Estabelece os referenciais para elaboração dos Itinerários Formativos;
- Resolução CNE/CP n.º 1, de 5 de janeiro de 2021
*Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional
e Tecnológica.*

Relatório da comissão bicameral para
análise a relatoria do DCT/TO

Capítulo I – Das Disposições Gerais



Capítulo II – Da Estruturação do DCT – TO - Etapa Ensino Médio

CENTRALIDADE NO ESTUDANTE



PROTAGONISMO JUVENIL



DESENVOLVIMENTO INTEGRAL



INTERDISCIPLINARIDADE



METODOLOGIAS ATIVAS

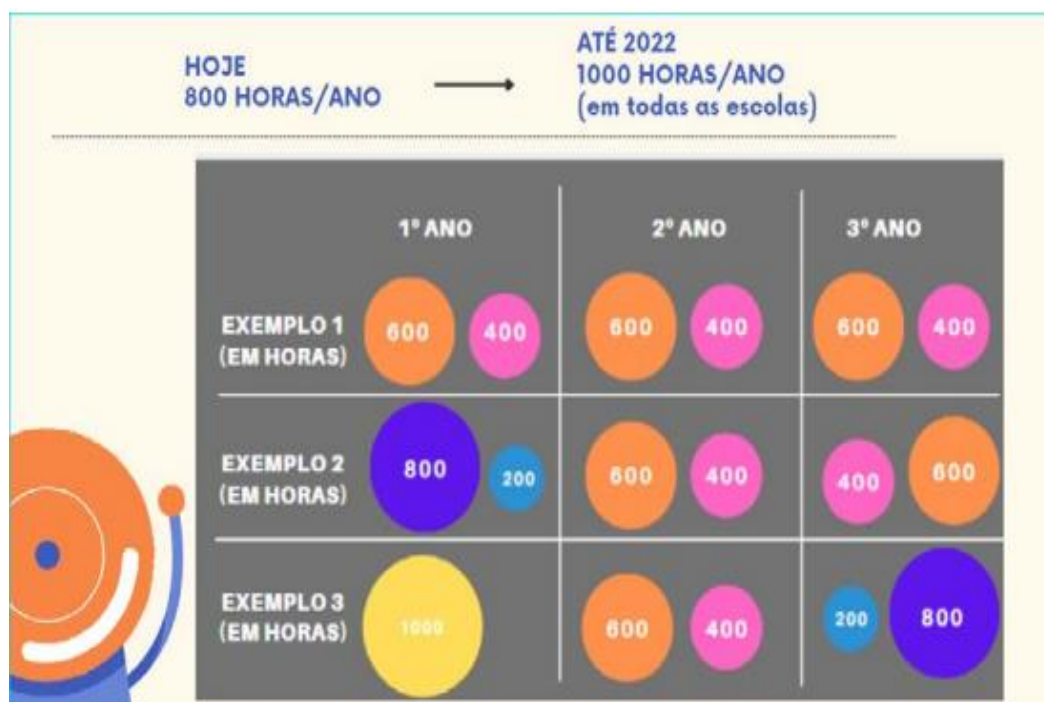


FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR

Itinerários formativos é o conjunto de situações e atividades educativas que os estudantes podem escolher, conforme seu interesse, para aprofundar e ampliar aprendizagens em uma ou mais

A Educação Profissional Formação técnica de nível médio deverá ser ofertada a partir de três formatos, são eles: (I) Formação técnica de nível médio (II) Cursos qualificação profissional (III) Formações experimentais

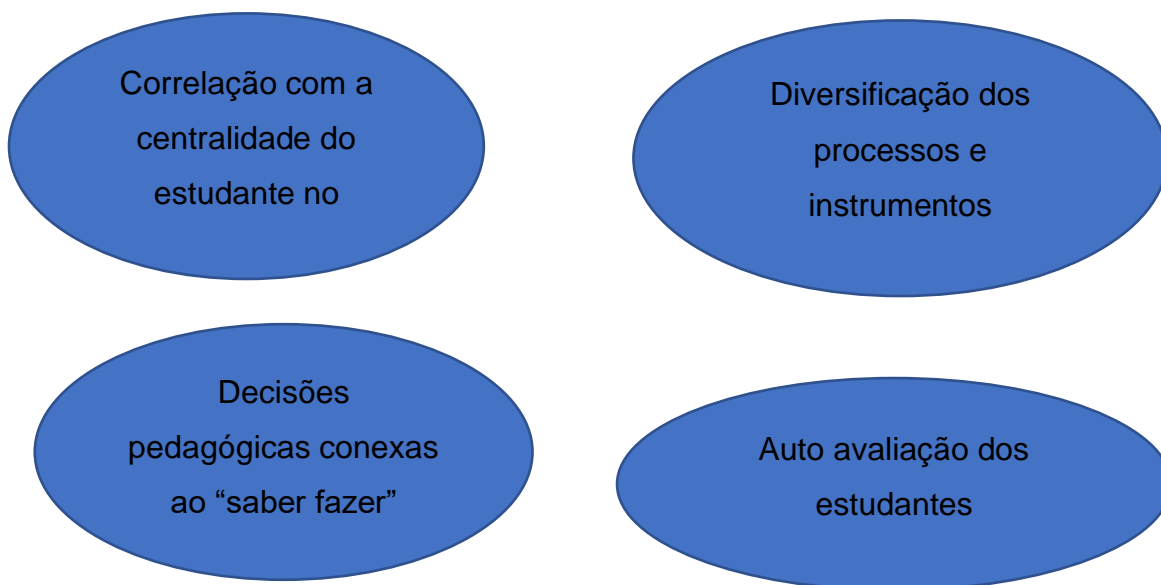
Capítulo III – Da Arquitetura Curricular para o Território



Fonte: Caderno I, DCT-TO-EM, p. 74

Capítulo IV – Da Avaliação da Aprendizagem

A avaliação da aprendizagem acompanha as concepções pedagógicas dispostas na BNCC e são atreladas a revisão dos projetos políticos pedagógicos das unidades escolares, condição essencial da diretriz que é essa reestruturação dos PPPs das escolas para atenderem a proposta educacional da BNCC.



Capítulo V – Das Formas de Oferta

ENSINO MÉDIO

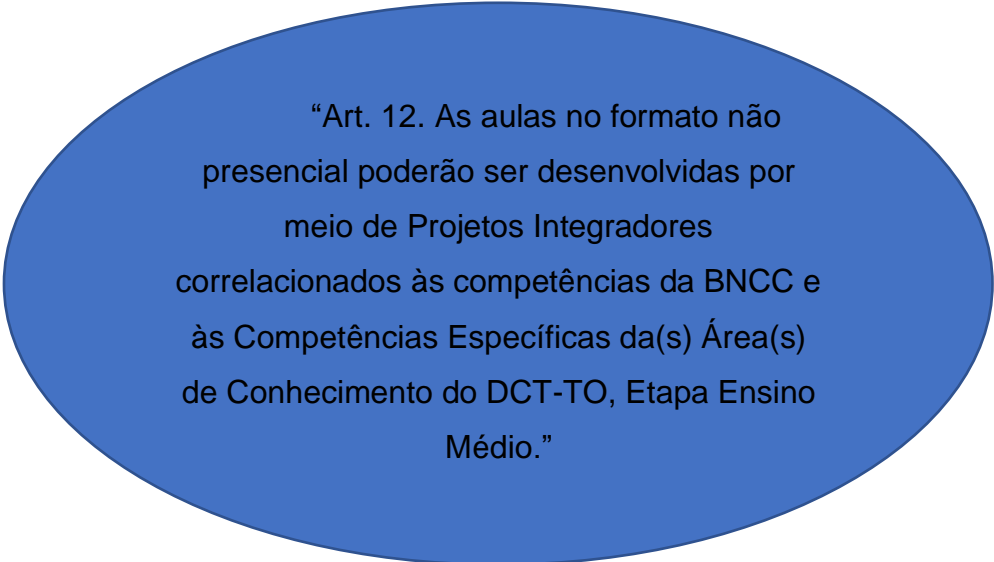
Regular diurno - ATÉ *20% à distância/não presencial*

Regular noturno - ATÉ *30% à distância/não presencial*

Educação de Jovens e Adultos – EJA - ATÉ *80% à distância/não presencial*

A resolução define as atividades à distância ou não presenciais e estabelece as formas de considerá-las para fins de cômputo de carga horária para a etapa final da educação básica:

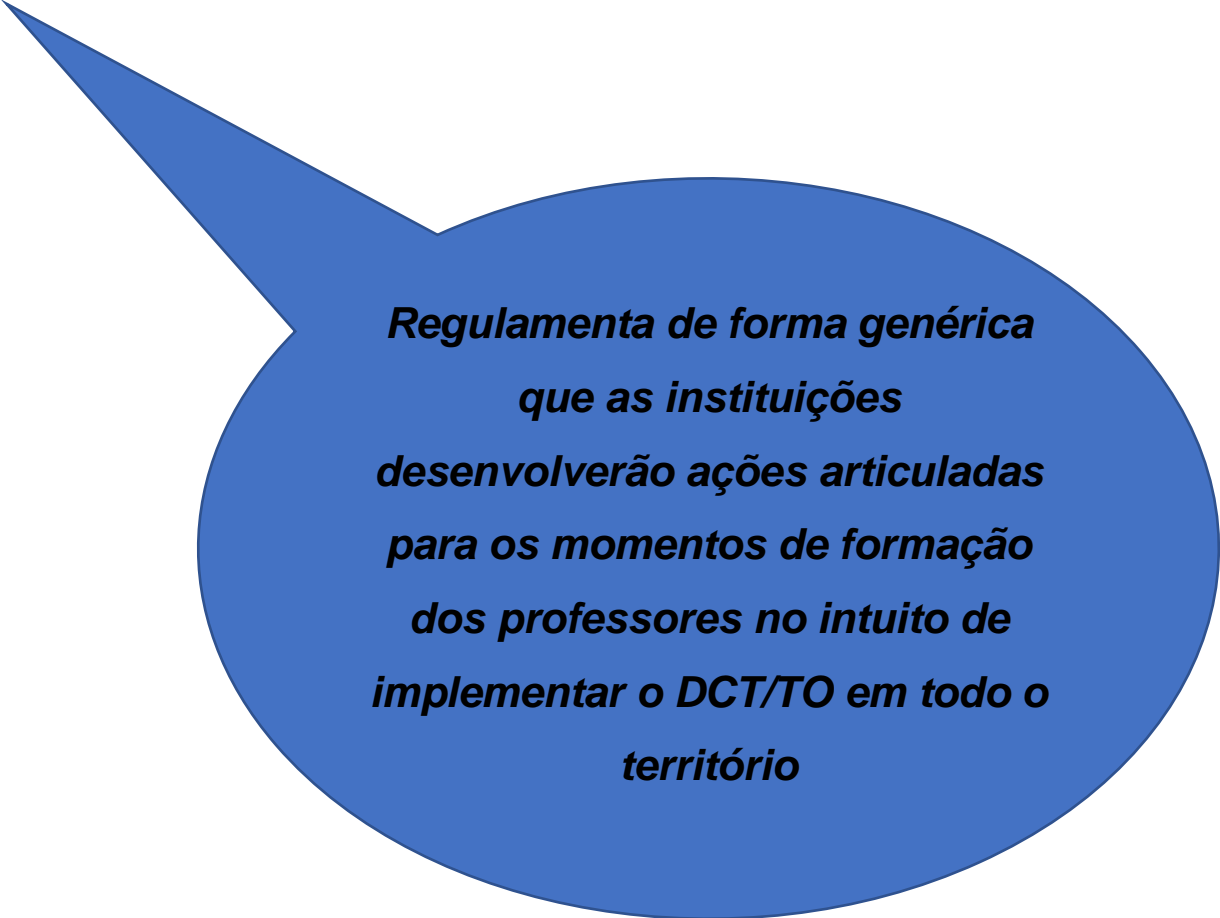
- ❖ Suporte tecnológico – digital ou não;
- ❖ Professor para acompanhamento;
- ❖ Materiais pedagógicos e recursos didáticos.



“Art. 12. As aulas no formato não presencial poderão ser desenvolvidas por meio de Projetos Integradores correlacionados às competências da BNCC e às Competências Específicas da(s) Área(s) de Conhecimento do DCT-TO, Etapa Ensino Médio.”

Capítulo VI – Da Formação de Professores

“Art. 16. Para assegurar, de forma efetiva, a implementação do DCT/TO – Etapa Ensino Médio, é imprescindível a materialização da formação continuada de professores, visto que exigirá destes os sólidos conhecimentos dos saberes constituídos e o domínio de conhecimentos específicos, de pedagogias ativas e contextualizadas, que contribuam com o professor no desenvolvimento do ensino e do processo de aprendizagem.” (Resolução N.108, 21 de junho de 2022, p. 22)



***Regulamenta de forma genérica
que as instituições
desenvolverão ações articuladas
para os momentos de formação
dos professores no intuito de
implementar o DCT/TO em todo o
território***

Capítulo VII – Das Disposições Finais

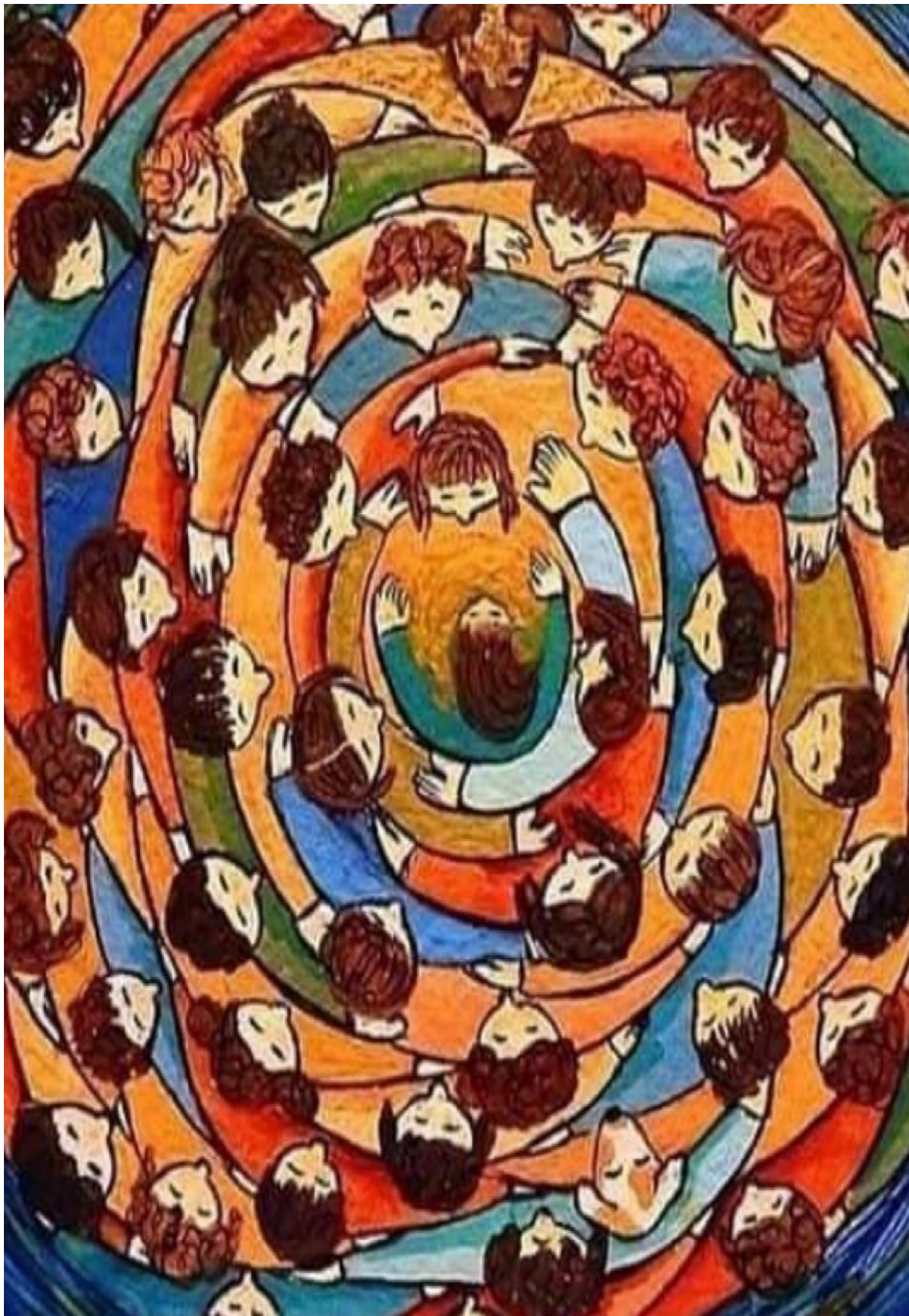
desdobramentos da
política curricular

adequações
pertinentes aos
programas destinados
a formação de

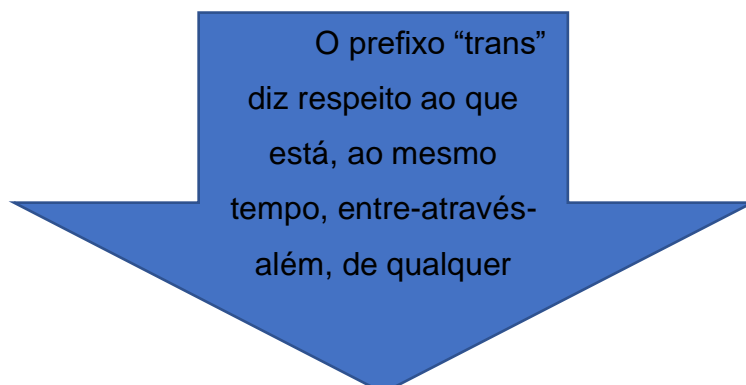
necessidade da escolha
de materiais didáticos e
paradidáticos alinhados à
BNCC

prazo de 90 dias a contar da
publicação da resolução,
documento complementar
orientador

responsabilidade compartilhada entre
Seduc, CEE/TO e FEE/TO em avaliar o
processo de implementação do DCT/TO
no território.

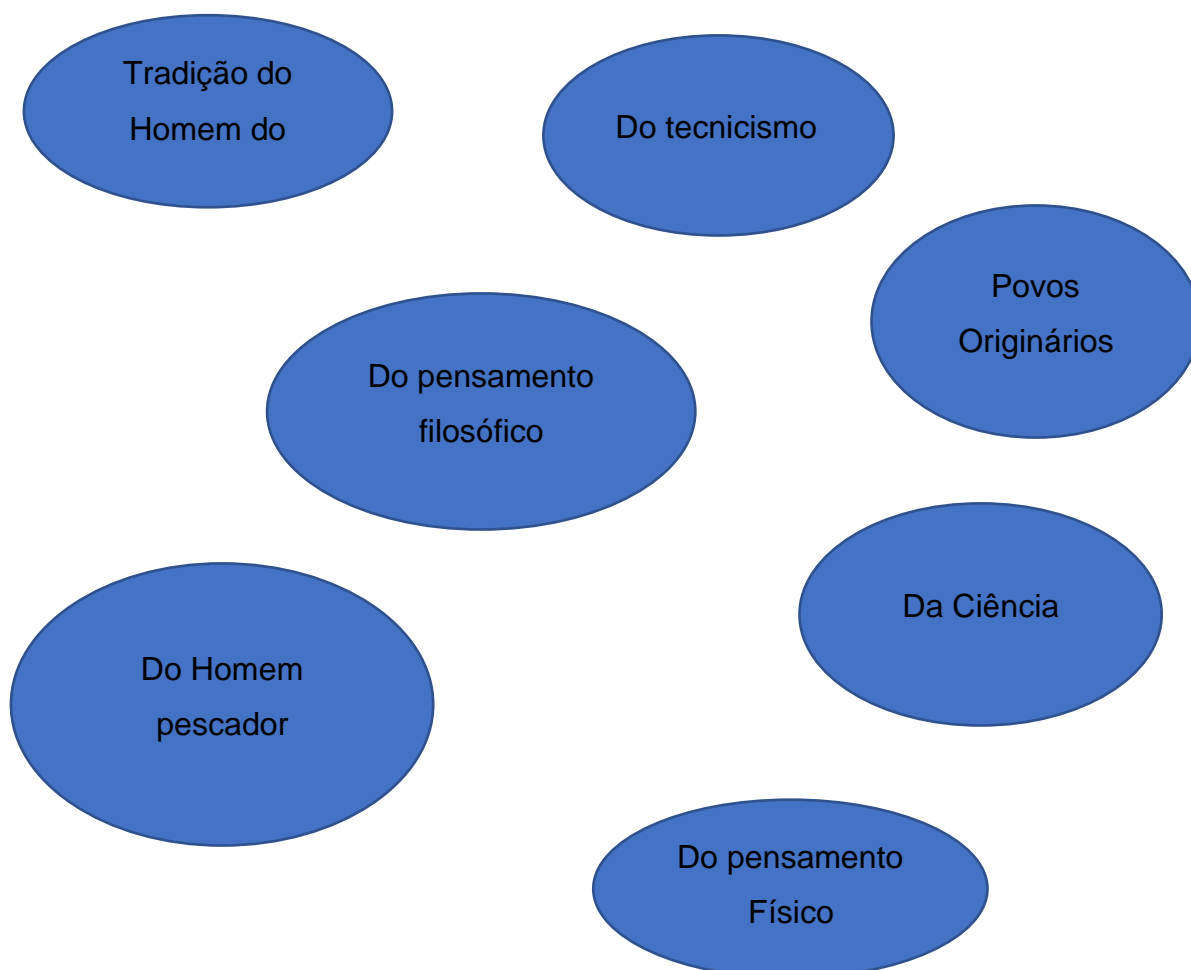


A TRANSDISCIPLINARIDADE PARA A EDUCAÇÃO DO FUTURO



Atitude de respeito e humildade em relação a qualquer sistema de explicação e de conhecimentos

Não há saberes melhores ou piores



Assim, se faz necessário:

- A complexificação do pensamento pedagógico;
- A complexidade do ato educativo exige um tratamento ecossistêmico;
- O resgate da subjetividade humana;
- A superação do reducionismo, da fragmentação, do determinismo, da causalidade linear e do formalismo técnico didático;
- O trabalho com a inteireza humana a partir da pluralidade de linguagens;
- A didática transdisciplinar não nega o conhecimento disciplinar ou interdisciplinar.

**Planejamento Flexível -
aceitar a acolher imprevistos,
acazos e demandas gerais e
específicas**

**O pensamento
complexo deve
“vigiar” os
paradigmas**

“assim, no ato didático é preciso trabalhar a partir de uma racionalidade aberta, como proposto por Edgar Morin. Uma racionalidade que acolha as intuições, as emergências, o imprevisto e o inesperado a partir do uso de novas ferramentas intelectuais que facilitem o pensar complexo no ato didático.”

(MORAES, 2021,P.269)

Edgar Morin desenvolveu o conceito de ensino educativo para propor **uma forma de ensino que não seja restrita à transmissão de saber**, e que crie **uma cultura onde o estudante é estimulado a desenvolver um pensamento livre e aberto**, para que possa **se constituir como um sujeito autônomo**.

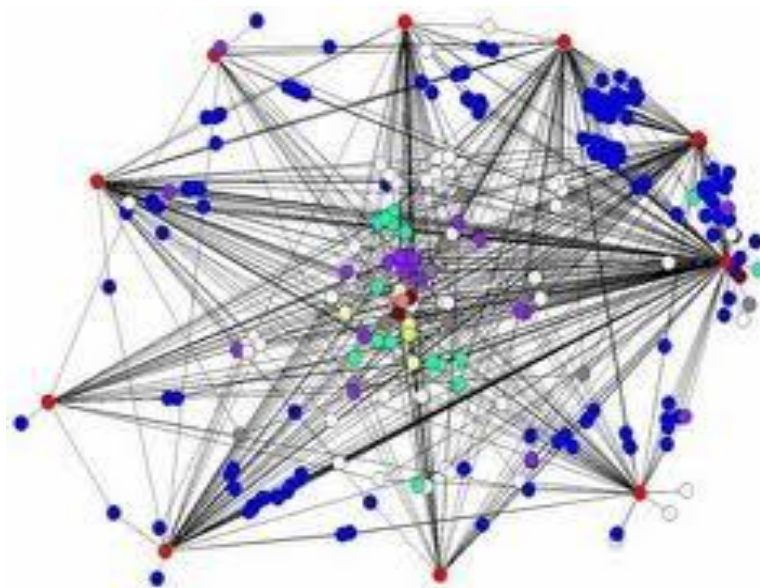
Para isso, seria preciso uma reforma do pensamento relacionado à educação, de tal forma que abandonássemos o pensamento que estimula a separação disciplinar, a especialização excessiva, a valorização da quantidade, dentre outras coisas.

Em vez disso, **deveríamos ter um pensamento diferente sobre o que é o sujeito da educação, para que esse sujeito aprenda a viver**, e não simplesmente aprende um volume enorme de saberes e conhecimentos. **Mudando o pensamento dessa forma, poderíamos promover uma reforma da educação que produzisse melhorias nos vários âmbitos da sociedade.**

- A escola para a educação voltada para a complexidade do ser humano deve, para Morin, ser uma escola para a vida e não para a burocracia de uma função estanque em um dos aspectos da vida, mas também deste. Uma escola que busque ensinar a viver na complexidade é uma escola, para o autor, que ensina a viver em seus múltiplos sentidos, desde os ensinamentos técnicos até a poética, o cultivo da subjetividade, a relação com o outro, consigo, com os sentimentos, sempre mantendo o estudando aberto ao novo, a mudança, para além da fixação dogmática clássica do conhecimento estanque.
- A mudança da ciência neste paradigma da complexidade, por sua vez, seria capaz, como retroalimentação do sistema, de mudar não apenas a educação, mas a transformando, e ao pensamento, reformaria a própria sociedade em seus diversos aspectos, a política, a ética e outros.
- Eis talvez o papel essencial da Filosofia, não um remédio que salvará o ensino em si, como produto de relações de poderes e imposição das forças prevaletentes de poder, mas sim como uma matéria que essencialmente permite que, dentro de um sistema educacional em que o que se transmite é dogmático, se possibilite a manutenção e fomento da chama da criticidade. O entendimento do passado sob a ótica da educação em filosofia, essa conscientização histórica, o entendimento sobre o agora, as relações de poderes, o *locus* individual e coletivo, permitirá ao estudante, dentro do contexto do já visto, impulsionar as mudanças necessárias para si, para a sua realidade local e para a própria realidade planetária, eis onde se encontra a Educação para o Futuro de Edgar Morin e o necessário estudo da filosofia para a formação dos estudantes.

Precisamos unir os saberes formativos, que são fundamentalmente éticos, aos técnicos e culturais, para que possamos aprender a condição humana. Trata-se de estabelecer uma nova aliança científica e cultura humanística.

Complexus



o que foi tecido junto

Referências Bibliográficas

- BRASIL. **Resolução n. 4, de 17 de dezembro de 2018**. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. Disponível em: http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55640296. Acesso em: 21 jan. 2019.
- BRASIL. **Lei n. 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em: 3 fev. 2022.
- BRASIL. **Resolução n. 108, de 21 de junho de 2022**. Institui o Documento Curricular para o Território do Tocantins – DCT – TO – Etapa Ensino Médio, orienta a sua implementação e dá outras providências. Disponível em: <https://diariooficial.to.gov.br/busca?por=edicao&edicao=6115>.
- MORAES, Maria Cândida. **Paradigma educacional ecossistêmico: por uma nova ecologia da aprendizagem humana**. Rio de Janeiro. 2021.p.26.
- MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1996.
- MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Trad. Eloá Jacobina. 3 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- MORIN, Edgar. **A religação dos saberes: o desafio do século XXI**. 2 ed. Rio de Janeiro: Bertrand, Brasil, 2002b.
- MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Trad. Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. 13. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.
- MORIN, Edgar. **Educar na era planetária**. São Paulo: Cortez, 2003.
- MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Trad. Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2011.
- MORIN, Edgar. **Meus demônios**. Trad. Leneide Duarte e Clarisse Meireles. Rio de Janeiro, Bertrand, 1997.
- MORIN, Edgar. **O método 2**. A vida da vida. Trad. Maria Gabriela de Bragança. 3 ed. Mem Martins, Portugal: Europa-América, 1999.
- MORIN, Edgar. **O método 4**. As idéias: habitat, vida, costumes, organização. Trad. Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 1988.
- MORIN, Edgar. **O método 6: ética**. Trad. Juremir Machado da Silva. 3 ed. Porto Alegre: Sulina, 2007c.
- MORIN, Edgar. **O método cinco: a humanidade da humanidade**. Trad. Juremir Machado da Silva. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007a.
- MORIN, Edgar. **O método três: o conhecimento do conhecimento**. Trad. Juremir Machado da Silva. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2005.
- MORIN, Edgar. **O método um: a natureza da natureza**. Trad. Ilana Heineberg. Porto Alegre: Sulina, 2002a.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Trad. Catarina Eleonora e Jeane Sawaya. 12 ed. São Paulo: Cortez, Brasília: UNESCO, 2007b.

SANTANA, Larissa Ribeiro. **O ensino de filosofia no atual contexto da reforma do ensino médio a partir do pensamento complexo de Edgar Morin.** Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Tocantins, 2022.