CEFET/RJ
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

A PRESENÇA DO ENSINO DE FILOSOFIA NAS ESCOLAS DO ENSINO MÉDIO E A APROPRIAÇÃO CRÍTICA DAS NTICS

Diego Felipe de Souza Queiroz

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino de Filosofia do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título em mestrado.

Orientado: Luis Cesar Fernandes de Oliveira
Coorientador: Marcelo Senna Guimarães

Rio de Janeiro
24, agosto 2023

A PRESENÇA DO ENSINO DE FILOSOFIA NAS ESCOLAS DO ENSINO MÉDIO E A APROPRIAÇÃO CRÍTICA DAS NTICS

Dissertação/ apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Filosofia e Ensino de Filosofia, do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título/certificado em mestrado.

Diego Felipe de Souza Queiroz

Banca Examinadora:

gov.br Documento assinado digitalmente
LUIS CESAR FERNANDES DE OLIVEIRA
Data: 25/10/2023 18:54:56-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Professor Dr. Luis Cesar Fernandes de Oliveira (CEFET-RJ) (Orientador)

gov.br Documento assinado digitalmente
MARCELO SENNA GUIMARAES
Data: 25/10/2023 14:50:19-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Professor Dr. Marcelo Senna Guimarães (UNIRIO) (Coorientador)

gov.br Documento assinado digitalmente
EDGAR DE BRITO LYRA NETTO
Data: 25/10/2023 08:04:32-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Professor Dr. Edgar de Brito Lyra Netto (PUC-RJ)

gov.br Documento assinado digitalmente
LUIZ FERNANDES DE OLIVEIRA
Data: 25/10/2023 10:30:36-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Professor Dr. Luiz Fernandes de Oliveira (UFRRJ)

Rio de Janeiro
Agosto 2023

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central do CEFET/RJ

Q3 Queiroz, Diego Felipe de Souza
A presença do ensino de filosofia nas escolas do ensino médio e a apropriação crítica das NTICS / Diego Felipe de Souza Queiroz. — 2023.
83f. + apêndice : il. color. , enc.

Dissertação (Mestrado) Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, 2023.
Bibliografia : f. 75-83
Orientador: Luis Cesar Fernandes de Oliveira
Coorientador: Marcelo Senna Guimarães

1. Filosofia – Estudo e ensino. 2. Tecnologia da informação. 3. Ensino médio. 4. Aprendizagem. 5. Tecnologia educacional. I. Oliveira, Luis Cesar Fernandes de (Orient.). II. Guimarães, Marcelo Senna. (Coorient.). III. Título.

CDD 107

Elaborada pela bibliotecária Tania Mello – CRB/7 nº 5507/04

DEDICATÓRIA

“Dedico esta dissertação de mestrado a minha família, que apesar de origem trabalhadora, me possibilitou estudar e chegar até aqui. Sobretudo minha mãe Rosa, meu pai Nival e minha tia Celma. A minha companheira Gabriela Marques Aricubé que me apoiou durante a confecção deste trabalho e todos seus desafios, e à minha filha Maya, a coisa mais importante na minha vida. Sem esquecer meus “companheiros” de casa felinos que me ajudaram a atravessar bem o período pandêmico de isolamento social”

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Nilton Bahlis dos Santos e toda equipe Next/Fiocruz (Núcleo de Experimentação de Tecnologias), por me acolherem no estudo da temática da Tecnologia.

Aos integrantes da SEAF (Associação de Estudos e Atividades Filosóficos), por renovarem meu ânimo na militância em defesa do Ensino de Filosofia no Ensino Médio.

Aos integrantes do Linhas de Fuga, por todo o companheirismo em anos de trabalho de midiativismo.

A meus orientadores Luis Cesar Fernandes de Oliveira e Marcelo Senna Guimarães e a banca examinadora, por toda paciência durante o processo turbulento que foi minha formação.

RESUMO

A presença do ensino de filosofia nas escolas do ensino médio e a apropriação crítica das NTICs

Este trabalho consiste em um estudo da presença do Ensino de Filosofia nos currículos das escolas de nível secundário no país, indo do início do processo de escolarização brasileira até a atual de Reforma do Ensino Médio. Objetivando uma breve reflexão sobre o constante processo de inclusão e exclusão da Filosofia neste nível de formação escolar, a partir de uma contextualização social e política dos cenários históricos de presença e ausência da disciplina nos currículos. Este trabalho também é um estudo sobre as possibilidades de apropriação crítica das Novas Tecnologias de Informação e Conhecimento (NTICs) para o Ensino de Filosofia nas escolas da Educação Básica, realizado a partir de uma reflexão sobre o conceito de midiaeducação, educomunicação e de experiências práticas de conexão entre as NTICs e o ensino da disciplina nos colégios. Destacando o trabalho de midiaeducação realizados pelos canais de midialivrismo Linhas de Fuga e Pensamento Radical, e também o Cineclube Sessão Quadro Negro.

Palavras-chave: Ensino de Filosofia, Novas Tecnologias de Informação e conhecimento, Educação

ABSTRACT

The presence of philosophy teaching in high schools and the critical appropriation of NTICs.

This work consists of a study of the presence of Philosophy Teaching in the curricula of secondary schools in the country, going from the beginning of the Brazilian schooling process to the current High School Reform. Aiming at a brief reflection on the constant process of inclusion and exclusion of Philosophy at this level of school training, based on a social and political contextualization of the historical scenarios of presence and absence of the discipline in the curricula. This work is also a study on the possibilities of critical appropriation of New Information and Knowledge Technologies (NTICs) for Philosophy Teaching in Basic Education schools, carried out based on a reflection on the concept of media education, educommunication and practical experiences connection between NICTs and the teaching of the subject in schools. Highlighting the media education work carried out by the media book channels Linhas de Fuga and Pensamento Radical, and also the Cineclube Sessão Quadro Negro.

Keywords: Teaching Philosophy, New Information Technologies and knowledge, Education

SUMÁRIO

Introdução		**9**
1	**A presença da Filosofia nas escolas de Ensino Médio**	**11**
1.1	Do expurgo à reintrodução da Filosofia enquanto disciplina obrigatória	11
1.1.1	Da colônia à Ditadura Militar	12
1.1.2	O expurgo da Filosofia dos currículos durante a ditadura militar	15
1.1.3	Redemocratização, Nova República e a nova LDB.	16
1.1.4	A Lei de Obrigatoriedade	20
1.1.5	Obstáculos à consolidação da lei de obrigatoriedade do Ensino de Filosofia	23
1.2	A Reforma do Ensino Médio e o fim da obrigatoriedade da Filosofia enquanto disciplina na educação básica.	26
1.2.1	A construção da BNCC e outros Antecedentes a Reforma do Ensino Médio	26
1.2.2	Governo Temer e a promulgação da Reforma do Ensino Médio	30
1.2.3	O governo de extrema direita e a Implantação do Novo Ensino Médio	31
1.2.4	A Reforma do Ensino Médio e o novo governo Lula	32
2	**Reflexões sobre o Ensino de Filosofia e a apropriação crítica das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação**	**42**
2.1	Dualismo escolar, tecnicismo e a importância do Ensino de Filosofia nas escolas de ensino médio	42
2.2	As Novas Tecnologias da Informação e Comunicação: um Pharmakon contemporâneo	48
2.2.1	Capitalismo Cognitivo e NTICs	48
2.2.2	Um novo Pharmakon Tecnológico	53
2.2.3	NTICs, Cultura Digital e a Educação	56

2.3 A apropriação crítica das NTICs e as Possibilidades para o Ensino de Filosofia 59

2.3.1 Midiativismo, Midialivrismo e as NTICs 59

2.3.2 O Vídeo-ativismo 62

2.3.3 NTICs, Midiaeducação e Educomunicação 65

2.3.4 Ensino de Filosofia e a experiência mídia-educativa Pensamento Radical 69

Considerações Finais **73**

Referências **75**

Apêndice **84**

Introdução

Neste trabalho pretendemos traçar um breve histórico da presença do Ensino de Filosofia nos currículos escolares, acompanhando a tensão estabelecida entre aqueles que estão comprometidos com sua defesa e os que pretendem diminuí-la ou expurgá-la. Refletindo sobre a relação entre "castração curricular", dualismo escolar e educação tecnicista, assim como a importância da presença do Ensino de Filosofia para uma escola comprometida com uma formação crítica que abarque os problemas contemporâneos de nossa sociedade. A partir daí trataremos sobre as possibilidades colocadas pela mídia educação para o Ensino de Filosofia na escola contemporânea, impactada por intensas transformações sociais decorrentes do desenvolvimento de novas tecnologias de informação e conhecimento.

A presença do Ensino de Filosofia no currículo das escolas de ensino médio é inconstante. O mesmo foi expurgado ou reduzido a uma existência parca por vezes na história da educação brasileira. Vide o seu quase desaparecimento das matrizes curriculares das escolas secundárias durante o período do Regime militar, como consequência da lei 5.692 de 1971. Esta realidade não foi alterada em sua totalidade mesmo com a nova LDB colocada após a redemocratização em 1996, pois esta não tratou de garantir a obrigatoriedade do ensino de Filosofia nas escolas enquanto disciplina. Deu margem para as redes estaduais de educação se furtarem de oferecer o ensino de Filosofia em suas escolas. Apenas com a lei 11.684 de 2008 foi instituída novamente de forma concreta a obrigatoriedade do Ensino de Filosofia nas escolas de todo país enquanto disciplina em todas as três séries do Ensino Médio. Contudo, pressões mercadológicas provenientes de iniciativas empresariais empoderadas pela ascensão de grupos políticos conservadores no país, acabaram levando à derrubada da lei por meio da aprovação da Reforma do Ensino Médio e Base Nacional Curricular (BNCC) em 2016. Os impactos dessa Reforma nas matrizes curriculares têm se dado de forma variada nos diferentes estados brasileiros, no entanto como tendência tem resultado em maior ou menor grau na diminuição da carga horária do Ensino de Filosofia nas escolas.

Tendo em mente a ideia de que a presença do Ensino de Filosofia nas escolas é imprescindível para uma formação comprometida com o desenvolvimento da capacidade crítica e autonomia do pensamento; e, consecutivamente os ganhos colocados à educação brasileira propiciados pela lei 11.684, que vigorou durante quase 10 anos; nos cabe pensar em como manter o Ensino de Filosofia nos currículos escolares de forma qualitativa em meio a realidade concreta imposta pela Reforma do Ensino Médio e BNCC, visando inclusive sua

ampliação por meio de uma intensa luta política. Isso nos compele a pensar criticamente sobre a presença do Ensino de Filosofia nas escolas de hoje, fortemente impactadas pelas intensas transformações sociais e tecnológicas próprias de nosso século para, desta forma, fazer frente ao discurso ideológico tecnicista neoliberal, que aponta para a ideia de que é necessário restringir a formação humana nas escolas para adequá-las às necessidades do mundo contemporâneo.

Para tratar a nova realidade econômica, política e social colocada pelas mudanças nas formas de produção possibilitadas pelo desenvolvimento de novas tecnologias, recorremos aos conceitos de capitalismo cognitivo e sociedade pós-industrial desenvolvidos por Negri e Hardt; e também as reflexões trazidas por autores como Manuel Castells, Pierre Lévy e Yuri Harari sobre temáticas como: a revolução na comunicação advinda das redes da internet, o fenômeno da cultura digital e as questões colocadas pelo mundo tecnológico do século XXI. Tendo em mente o princípio vygotskyano que diz que a formação educacional não pode tomar o ser humano como uma ilha, fica explícito que hoje nos compete pensar de forma radical a ideia de escola hoje, com o objetivo de apontar para caminhos que permitam o aproveitamento do potencial das novas tecnologias para uma formação mais flexível, voltada à criticidade e criatividade. Essas são qualidades imprescindíveis para pensarmos os maiores problemas de nossa atualidade.

Por fim, nos interessa neste trabalho analisar como o ensino de Filosofia aliado a propostas pedagógicas e didáticas voltadas à midiaeducação, conceito pensado por autores como Maria Luiza Belloni e Pier Cesare Rivoltella, pode nos ajudar a tomar as novas tecnologias como aliadas para firmar o lugar da Filosofia enquanto disciplina nas escolas contemporâneas, contrapondo concepções conservadoras fundamentadas em ludismo e tecnofobia, e também concepções tecnicistas e neoliberais de formação inimigas da criticidade e consecutivamente da Filosofia.

1 - A presença da Filosofia nos currículos de Ensino Médio

1.1 - Do expurgo à reintrodução da Filosofia enquanto disciplina obrigatória

Neste capítulo analisaremos a presença da Filosofia nos currículos escolares ao longo da história do Brasil, desde o período colonial até o presente. Tomamos como referência a pesquisa de Dalton Alves onde esse percurso é feito com ênfase no período republicano, estendendo-se até o contexto da nova LDB de 1996. Para refletir sobre o período posterior lançamos mãos de diversos tipos de textos e documentos para nos permitir um olhar sobre os quase 10 anos de vigência da lei 11.684 que levou à obrigatoriedade do Ensino de Filosofia às escolas e a atual Reforma do Ensino Médio iniciada em 2016.

A pesquisa relativa ao tema consubstanciou-se na dissertação de mestrado de Dalton José Alves, depois publicada em livro. Foi realizada para a UNICAMP no ano de 2000 tendo o professor doutor Sílvio Gallo como orientador. Visando refletir de forma geral sobre o espaço da Filosofia nos currículos do Ensino Médio em nosso país por meio de uma análise histórica materialista da educação brasileira. Não temos no texto a construção de uma linha cronológica que aponte de forma abstrata e contingencial o lugar da Filosofia nas escolas através do tempo, mas sim um mapeamento da presença ou ausência desta disciplina nos currículos como resultado de processos históricos políticos e sociais. A obra se divide em três partes: 1 Breve histórico da presença/ausência da filosofia na educação escolar brasileira, 2 Descrição do processo de elaboração da lei de diretrizes e bases da educação nacional, lei n 9.394/96, e 3 A filosofia no currículo da educação básica a partir da promulgação da lei 9.394/96: ambiguidades e contradições.

Para um olhar panorâmico sobre a situação do Ensino de Filosofia no país no contexto da nova LDB e PCNEM recorremos ao texto “O ensino da Filosofia no Brasil: um mapa das condições atuais”. O trabalho foi realizado por um conjunto de professores para a UNESCO em 2004, objetivando mapear a presença da Filosofia nas escolas através de uma análise da situação concreta dos currículos dos estados brasileiros, que oscilavam entre tomar a Filosofia enquanto disciplina ou tratar seu ensino dentro da ideia de transdisciplinaridade.

Recorremos também a diversos trabalhos voltados à defesa da presença do Ensino de Filosofia nas escolas a partir da lei 11.684, a textos que pautam os desafios e obstáculos à concretização desta presença nos estados e também a artigos de revistas de grande circulação que demonstram o empenho de grandes grupos econômicos em contrapor a presença obrigatória do Ensino de Filosofia nos currículos. O intuito é o de refletir sobre os

ganhos educacionais propiciados pela presença do Ensino de Filosofia nas três séries do Ensino Médio, as dificuldades colocadas à sua implementação de forma qualitativa e a tensão estabelecida entre seus defensores e adversários.

Por fim, buscamos discutir o Ensino de Filosofia no contexto da Reforma do Ensino Médio e BNCC por meio de diversos materiais textuais: artigos, documentos, manifestos e etc.

1.1.1 - Da colônia à Ditadura Militar

A presença da Filosofia nos currículos das escolas no Brasil como disciplina sempre foi inconstante. Em determinados momentos esteve presente, em outros ausente, e quase sempre ameaçada e ou inserida de forma precarizada. Nem sempre a ausência da Filosofia nos currículos foi colocada de forma explícita. Em diversos momentos na lei a disciplina não estava excluída, mas na prática tinha sua presença nas escolas enfraquecida, dificultada ou impossibilitada. Dalton Alves define quatro status da presença da Filosofia nas escolas ao longo da história de nosso país através de uma análise que começa no período colonial e vai até o período da redemocratização e aprovação da nova LDB. Seriam estes: presença garantida, presença indefinida, ausência definida e presença controlada. Estes status estão alinhados a uma leitura materialista da história, se relacionando aos objetivos políticos e econômicos dos governos e das elites que estes representam ao longo da história.

No período colonial e no império o ensino de Filosofia nas escolas tinha presença garantida, no entanto isso era possível porque a educação formal era privilégio de setores abastados da sociedade. A educação escolar passava bem longe de ser universalizada, sendo as escolas espaço privilegiado para a formação intelectual das elites.

Dentro das primeiras experiências pedagógicas institucionais no Brasil que se deram com os Jesuítas, o estudo de Filosofia estava presente no *Studia superiora* o segundo nível de formação previsto na divisão estabelecida pelo Ratio Studiorum que emanava da metrópole portuguesa o modelo de educação para as colônias. Este correspondia ao curso de Filosofia e Teologia, tinha uma duração de 3 anos e contava com aulas de lógica, ética e metafísica.

Os cursos organizados pela companhia de Jesus eram destinados à elite colonial: os proprietários de terras, senhores de engenho e etc. Nativos indígenas, negros escravos e os homens brancos pobres de forma geral estavam excluídos dos processos de formação institucional. Sobretudo da formação de nível mais elevado, ao qual compreendia os cursos de Filosofia. Temos que considerar também que

> a Filosofia ensinada na colônia estava impregnada, por assim dizer, tanto na forma quanto no conteúdo, pela 'concepção de mundo' (ideologia) dos jesuítas (...) recomendava-se rigoroso controle sobre os professores e sobre as leituras feitas pelos alunos, para não expor os alunos à influência externa, a 'ideias novas' ou contrárias a Doutrina da igreja. (ALVES, 2000, p.17)

Sendo assim, a Filosofia que era ensinada nos colégios no período dos jesuítas estava associada ao pensamento religioso católico, e alinhada aos interesses da monarquia e dos setores mais conservadores da sociedade.

Com as Reformas Pombalinas foram realizadas diversas mudanças na organização do poder em Portugal visando a modernização. Os jesuítas foram expulsos do país, perdendo o poder que possuíam na metrópole portuguesa e também em suas colônias. Em Portugal houve uma abertura para ideias iluministas e liberais na educação, enquanto no Brasil a estrutura de ensino montada por este grupo religioso foi desfeita sem que nenhum tipo de formação institucional equivalente fosse colocada em lugar.

Posteriormente com a chegada da corte portuguesa ao Brasil foram criadas diversas infraestruturas administrativas na colônia, que posteriormente acabou por se tornar Reino Unido de Portugal. No campo educacional houve a reestruturação do ensino superior que passou a ter como papel a formação de quadros para a burocracia do Estado. Após a independência em 1822 passaram a existir dois setores de ensino: o estatal secular que funcionava sob o controle do Estado, e o particular religioso e secular que tinha liberdade para organizar o seu próprio funcionamento. O Colégio Pedro II fundado em 1837 era o único estabelecimento de ensino secundário dirigido pelo poder central do império, e tinha como objetivo a preparação para o ensino superior. Desde o primeiro plano de estudo formulado para o colégio o ensino de Filosofia estava presente.

Desde a colônia até o fim do império o ensino de Filosofia teve um "status" de presença garantida, ou seja, esteve presente "em caráter propedêutico ao ensino superior, sobretudo, para os cursos de Teologia e cursos de Direito".

Com a Proclamação da República se inicia um movimento de contestação da ordem anterior. O ensino de Filosofia acaba sendo associado à monarquia, devido à hegemonia do pensamento católico conservador na disciplina. Os republicanos influenciados pelo pensamento liberal, sobretudo pelo positivismo, centravam-se na ideia de valorização da ciência entendida como vetor de progresso. Os intelectuais positivistas enxergaram na escola um canal para disseminar os princípios ideológicos necessários para sustentar o novo modelo político e econômico instaurado.

Foram implementadas diversas reformas no período da república. No que tange à temática da educação, a primeira a se destacar foi a realizada pelo primeiro ministro da instrução pública Benjamin Constant. Esta se deu na forma do decreto n°. 981 de 8 de novembro de 1890 e dentre outros pontos alterou o currículo do ginásio nacional, deixando a Filosofia de fora dos currículos enquanto disciplina.

Depois da reforma de Benjamin Constant a Filosofia retornou ao currículo em 1901, com a reforma de Epitácio Pessoa. Posteriormente Rivaldo da Cunha Corrêa promoveu a terceira reforma do ensino, tornando a retirar a Filosofia dos currículos em sua gestão que vai de 1910 até 1914. Em 1915 a reforma de Carlos Maximiliano volta a contemplar a Filosofia no currículo, mas de forma facultativa. Por fim temos a Reforma de Lima Vaz em 1925, que torna novamente a Filosofia uma disciplina obrigatória, no 5° e 6° ano até 1930.

Entre os anos de 1890 até 1925 a Filosofia entrou e saiu dos currículos de acordo com a correlação de forças estabelecida entre os que defendiam o “espírito literário” e os que defendiam o “espírito científico”. Estando “a Filosofia tradicionalmente identificada com as humanidades literárias ou clássicas, tornando-se alvo das críticas dos partidários do currículo centrado nas ciências” (Ibid, p.32)

O “status” do ensino de Filosofia nas escolas durante o período da República é de indefinição, o que inevitavelmente trouxe prejuízos ao seu ensino em prol da valorização de um currículo científico e prático.

Um golpe de Estado em 1930 levou a figura de Getúlio Vargas ao poder, que em três fases distintas se manteve à frente do governo do país até ser destituído em 1945. Este período conhecido como Era Vargas foi determinante para a industrialização e urbanização do país, fazendo crescer a necessidade de mão de obra qualificada para a indústria, o que compeliu o governo a promover reformas educacionais visando à escolarização. A primeira delas é a de Francisco Campos em 1932 que criou regimes seriados de estudos e a frequência obrigatória nas escolas. O Curso secundário passou a ser dividido em 2 ciclos: o fundamental de cinco anos, que era obrigatório para o acesso ao ensino superior; e o complementar de dois anos que preparava para o ingresso nas escolas de direito, medicina e engenharia. A Filosofia estava presente no ciclo complementar como História da Filosofia e como Lógica. Durante o Estado Novo em 1942 tivemos a Reforma de Capanema que organizou o ensino secundário em duas fases: Ginásio e Colégio. Esta primeira fase tinha a duração de 4 anos, enquanto a segunda tinha a duração de 3 anos. A fase do Colégio era subdividida em dois cursos: o clássico que enfatizava a formação intelectual, e o científico que se atinha mais às ciências. A Filosofia se fazia presente no Colégio como disciplina obrigatória nas 2° e 3° séries do clássico e na 3° série do científico. Esta realidade, no entanto, foi se alterando por meio de portarias que acarretaram na redução do espaço do ensino de Filosofia a partir daí.

Em 1961 durante o governo de João Goulart foi realizada mais uma reforma educacional substancial através da lei 4024, a famosa Lei de Diretrizes e Bases que vinha sendo discutida durante muitos anos. Esta estabeleceu diversos fundamentos para a organização da educação no país, tais como: a regulamentação dos Conselhos Federal e Estaduais de Educação, e maior autonomia dos órgãos estaduais de educação. A divisão do ensino em dois ciclos, o Ginásio e o Colegial, continuou a valer. Mas passou a existir quatro opções de currículo no Colegial que continham até cinco disciplinas obrigatórias indicadas pelo Conselho Federal de Educação. Aos Conselhos Estaduais ficou destinada a tarefa de designar as disciplinas que complementariam o currículo. A disciplina Filosofia foi indicada para o Colegial na parte das disciplinas optativas. Desta forma o ensino de Filosofia perdeu o caráter obrigatório que tinha obtido com a Reforma de Capanema, entrando em um processo gradativo de extinção nos currículos até o advento do golpe militar de 1964.

1.1.2 - O expurgo da Filosofia dos currículos durante a ditadura militar

Com o golpe militar de 1° de abril de 1964 o Brasil entrou novamente em uma ditadura. O golpe contra Jango que visou o interesse das elites de deter reformas sociais aconteceu em sintonia com os interesses estadunidenses dentro do contexto da Guerra Fria, sob o pretexto de combater o comunismo no Brasil. Por meio de um autoritarismo político crescente foram promovidas diversas mudanças no país, incluindo na área da educação. A ideologia da doutrina de segurança nacional criou um clima de suspeita sobre qualquer indivíduo ou grupo de indivíduos que fossem críticos ao governo, baseando-se na ideia de inimigos internos a serviço de forças comunistas existentes fora do Brasil. Desta forma qualquer espaço de formação relacionado ao desenvolvimento do pensamento crítico, como universidades e escolas, se tornou alvo de preocupação e vigilância. Professores e estudantes foram vigiados, perseguidos, presos, torturados e mortos.

O governo militar também tratou de promover reformas educacionais. Estas aconteceram através de uma parceria do Ministério da Educação (MEC) com a Agência Norte-Americana de Desenvolvimento Internacional (USAID) que concedeu assessoria e recursos para que a educação no país seguisse os interesses colocados pelo governo dos Estados Unidos. A ideia era implantar no Brasil uma educação tecnicista, que estivesse comprometida com o objetivo de criar mão de obra para as empresas, sobretudo as multinacionais. O discurso vigente era de modernizar a formação no país através da promoção de um currículo que supostamente valorizava as tecnologias em detrimento da formação geral. Em paralelo a reforma também incluiu no currículo disciplinas que visavam a

doutrinação política demandada pela ideologia autoritária do governo. As humanidades sofreram de forma especial com as reformas, pois eram vistas com suspeita pelas autoridades, que consideravam estas potencialmente subversivas. Desta forma perderam espaço no currículo, sofreram com restrições no conteúdo de suas aulas e também com ataques à liberdade de cátedra de professores.

O ensino de Filosofia nas escolas foi sendo colocado de lado através de uma série de medidas do Conselho Federal de Educação. Dentre os argumentos apresentados pelo governo destacava-se o de que o currículo estava superpovoado de matérias, e que a Filosofia tinha conteúdo correspondente a outras disciplinas, tal como Moral e Cívica (EMC), mesmo que na prática este tipo de disciplina criada pelos próprios militares apontasse para objetivos opostos aos do Ensino de Filosofia, já que EMC pretendia apenas reproduzir valores morais conservadores dentre os estudantes e não garantir um estudo crítico de Ética ou de qualquer outra área da Filosofia.

A Lei n° 5.692 de agosto de 1971 que transformou os antigos primário, ginásio e colégio em 1° e 2° grau consolidou o processo de expurgo do ensino de Filosofia das escolas. Definiu a ausência da disciplina nos currículos escolares destes níveis de ensino. De acordo com a reforma, os currículos de 1° e 2° grau passaram a ter um núcleo comum obrigatório em âmbito nacional e uma parte diversificada de responsabilidade dos Estados. Disciplinas como Língua Portuguesa, Matemática, Língua Estrangeira, Educação Moral e Cívica e OSPB passaram a constituir o núcleo comum do currículo fixado pelo Conselho Federal de Educação. A Filosofia podia ou não ser integrada ao currículo através da parte diversificada, que legalmente era de responsabilidade dos Estados. Mas isso na prática acabava não acontecendo por conta do caráter de profissionalização compulsória, que exigia grande espaço da parte diversificada do currículo para algum tipo de formação profissionalizante.

O “status” do Ensino de Filosofia nas escolas durante a ditadura militar foi de forma geral o de ausência definida. Fato que foi possibilitado por um longo processo de afastamento da disciplina para a margem dos currículos, tornando-a uma disciplina não obrigatória e de pífia carga horária até a consolidação da exclusão total.

1.1.3 - Redemocratização, Nova República e a nova LDB

O processo de redemocratização no Brasil se deu por meio de uma abertura controlada. Em 1978 durante o governo do General Geisel tivemos o relaxamento das restrições às liberdades civis através da revogação dos Atos Institucionais, em 1979 durante o governo do General Figueiredo tivemos a promulgação da lei da Anistia. Em 1983 diante

uma crise política do regime militar um grande movimento de defesa de eleições diretas tomou o país, e em 1984 Tancredo Neves sai vencedor da eleição presidencial indireta. Devido à morte de Tancredo quem assumiu a presidência foi seu vice José Sarney, que veio a assumir o processo de redemocratização. Em 1988 temos a promulgação da nova Constituição e em 1989 a primeira eleição direta para presidente, que veio a eleger Fernando Collor.

Os processos políticos que constituíram a Nova República afetaram também a área da Educação. O processo controlado de abertura política iniciado na década de 80 colocou mudanças para a formação escolar, incluindo pontos relacionados diretamente e indiretamente ao Ensino de Filosofia nas escolas que até então era visto com maus olhos pelo regime militar e inviabilizado.

Ainda no período do regime militar um movimento contra o status de ausência da Filosofia nos currículos dos colégios foi “tocado” por diversos grupos de professores de diversas partes do país. Se destacou a criação da Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas (SEAF) que tinha como uma de suas pautas centrais a defesa da obrigatoriedade do ensino de Filosofia nas escolas. Com as mudanças políticas colocadas pelo processo de abertura do regime, um novo cenário é colocado para o ensino de Filosofia.

No Rio de Janeiro, por exemplo, o ensino de Filosofia nas escolas foi reintroduzido pela Secretária de Estado de Educação e Cultura através do parecer n.49 de 21 de janeiro de 1980 como “noções de Filosofia”. Um processo que se deu de forma experimental e representou uma reintrodução controlada da disciplina alinhada à abertura política controlada do regime militar.

> O retorno da Filosofia foi ao mesmo tempo, conquista dos setores progressistas verdadeiramente comprometidos em fazer de seu ensino um instrumento de democratização da sociedade e da cultura, e produto da necessidade de recomposição da hegemonia do ESN, que utilizou como “avalista” de sua legitimidade perante o setor de elite da oposição (SILVEIRA, 1991, p. 420 apud ALVES, 2002, p. 50)

Em 1982 com a Lei n° 7.044 a "profissionalização compulsória" do segundo grau foi substituída por "preparação do trabalho”, o que permitiu às disciplinas relacionadas à formação mais geral ganharem força para de fato se fazer valer no currículo das escolas do país, incluindo a Filosofia, que até então tinha sua presença praticamente inviabilizada. Desta forma, “aos trancos e barrancos” a Filosofia começa a retornar aos currículos. No entanto, é notório que o retorno da Filosofia estabelecido por meio da facultatividade também permitiu que Estados e Instituições de ensino continuassem sem adotar a disciplina em seus currículos.

Junto aos debates sobre a nova constituição que foi aprovada em 1988 se inaugurou um movimento voltado à elaboração de uma Nova LDB, que caminhou no parlamento e fora dele até se consolidar através da Lei n° 9.394 de 1996. O documento trouxe uma dubiedade no que se refere ao Ensino de Filosofia nas escolas. Seu texto apontou para a importância da Filosofia e da Sociologia para o exercício da cidadania, mas sem colocar de forma concreta como este conhecimento tinha de ser garantido nas matrizes curriculares. Como aponta Dalton

> isso nos leva a pensar que talvez estejamos às voltas novamente com uma outra forma, sutil e dissimulada, de "ausência" da Filosofia do currículo dos cursos secundários das escolas públicas brasileiras, geradas a partir da promulgação da nova Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n° 9.394/96, que devido a ambiguidade em seus termos, quanto ao caráter da presença da filosofia no ensino Médio, tende a inviabilizar na prática uma presença efetiva da Filosofia nesse nível de ensino, ao contrário do que se imagina à primeira vista. (Ibid, p. 53)

É interessante ressaltar que versões preliminares do documento que conservavam o resultado dos debates coletivos de educadores que pretendiam nortear a Nova LDB, apontavam para a obrigatoriedade do ensino de Filosofia e Sociologia. Isso estava explícito, por exemplo, no projeto de lei n° 1.258-C/88, PLC.

> No ponto de partida a tramitação do projeto de LDB inovou ao originar-se de organismos da sociedade civil, no ponto de chegada prevaleceu a 'velha' e conhecida prática fisiológica, elitista, própria da história educacional brasileira (...) Prova disso, é que o texto da LDB somente logrou ser aprovado e sancionado quando contemplou os interesses da elite nacional, em especial, os interesses privatistas. (Ibid, p. 57)

O texto da Nova LDB transitou em diversas instâncias no governo Collor e Itamar em meio a intensas disputas entre defensores do interesse público e representantes de setores privados, até ser promulgado em 20 de dezembro de 1996 durante o governo Fernando Henrique e estadia do economista Paulo Renato Costa no Ministério da Educação. Neste contexto venceram os interesses privatistas voltados à ideia de Estado mínimo, que impregnaram a LDB de ambiguidades afins ao pensamento neoliberal. Desta forma tivemos a aprovação de

> uma lei ambígua, que como diz SEVERINO "conceitua, mas não obriga, não assegura seu próprio cumprimento. Assim, tudo passa a depender das medidas que os gestores do sistema venham a tomar" (1998:65). Condizente com a noção de 'Estado mínimo", foi promulgada uma 'legislação mínima', que atendesse à 'máximas exigências' do mercado. (FRIGOTO, 1997, P. 59 apud, ALVES, p. 65)

A nova LDB corrobora o discurso neoliberal contra o estado de bem-estar social, justifica a pobreza através do discurso da meritocracia e a também desigualdade de riquezas entre as nações através do discurso de desenvolvimento econômico.

> A pobreza ou a riqueza não são mais uma questão de ordem econômica ou política, propriamente dita, e sim, de capacitação profissional e intelectual do indivíduo. Todo aquele que está pobre ou desempregado, está nesta situação devido à sua incapacidade (incompetência) para disputar uma 'vaga no Mercado de trabalho, que em tese é acessível a todos os indivíduos capacitados e competentes. Só não há lugar na atual sociedade para os despreparados (maioria do povo, diga-se de passagem) ou para os ‘preguiçosos. (ALVES, p. 64)

O caráter ambíguo da LDB no que diz respeito a garantir e fazer cumprir direitos atinge o ensino de Filosofia em cheio. Textualmente temos colocado que no final do Ensino Médio o estudante deve demonstrar “domínio dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania” (inciso III do § 1o do Artigo 36 da Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394 de 20/12/1996). Ou seja, ao mesmo tempo em que dá importância à aprendizagem de conhecimentos filosóficos e sociológicos, não explicita que estes tenham de ser adquiridos por meio do estudo de Filosofia e Sociologia enquanto disciplinas escolares que devam estar presentes nos currículos. Dão a entender que estes conhecimentos poderiam ser trabalhados de outras maneiras.

Com a nova LDB a disciplina continuou sendo optativa e de responsabilidade de estados e municípios, o que representou a manutenção de um cenário que de alguma forma está presente desde o período da República. No entanto, para piorar “abriu-se o precedente, inédito de que a presença da Filosofia nesse nível de ensino não precisa se dar necessariamente na forma de uma disciplina” (Ibid, p. 68).

Com a nova LDB a educação brasileira passou a se dar em dois níveis: a educação básica, dividida em infantil, fundamental e médio; e a educação superior. Para a regulamentação da educação básica foram elaborados documentos de parâmetros curriculares. Os apontamentos sobre o ensino de Filosofia aparecem nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), fase do ensino que tem como objetivo fornecer meios de progredir no trabalho e nos estudos posteriores. De acordo com a nova legislação, a formação escolar ficou dividida em três áreas de conhecimento, estando a Filosofia localizada na área de ciências humanas e suas tecnologias. Sobre a disciplina especificamente, o documento trata de justificar a necessidade de seu ensino e também de apresentar uma breve discussão sobre formas de trabalhar com ela. Tivemos também menções ao ensino de Filosofia em outros documentos colocados pelo governo federal que corroboram com a ideia da importância do ensino de Filosofia nas escolas. No entanto, em

nenhum deles tivemos colocado algo concreto no que diz respeito a garantir a presença da Filosofia enquanto disciplina nas escolas.

Desta forma o Ensino de Filosofia durante os primeiros governos da nova república seguiu caminhando em um cenário de indefinição e consecutivamente de forma precária, pois como aponta Dalton

> todas as vezes que a Filosofia teve seu espaço reduzido no currículo, foram exatamente nos momentos em que a Legislação Federal tornou a Filosofia optativa ou quando se pronunciou de forma ambígua acerca desta questão. (Ibid, p. 54)

1.1.4 - A Lei de Obrigatoriedade

Este cenário vem a mudar com a aprovação da obrigatoriedade do ensino de Filosofia e Sociologia no ensino médio em 2008. O fato coroou os esforços de diversos movimentos de educadores para consolidar a presença das disciplinas de forma concreta nas escolas. Muito já se discutia sobre a dubiedade da LDB que não assegurava a presença concreta das disciplinas nos currículos dos Estados e demais instituições de ensino. E que se fazia necessário iniciativas para garantir de fato o ensino de Filosofia e Sociologia nas escolas.

Ainda em 1997, foi apresentado o Projeto de (Lei n° 3178/1997) de autoria do deputado Padre Roque para tornar obrigatória a Filosofia e Sociologia no ensino médio. O PL foi aprovado na Câmara e pelo Senado em 2001. No entanto, foi vetado no mesmo ano pelo então presidente da república Fernando Henrique Cardoso, ironicamente conhecido por sua formação acadêmica em Sociologia. O argumento apresentado pelo governo federal foi o de carência de mão de obra qualificada para lecionar estas duas disciplinas nas escolas e também o de ausência de recursos para a contratação dos professores necessários para fazer valer a medida.

> Por cerca de três anos tramitou na Câmara e no Senado Federal um projeto de lei complementar que substituía o citado artigo 36 da LDB, instituindo a obrigatoriedade das disciplinas Filosofia e Sociologia nos currículos do ensino médio. Após aprovação nestas duas instâncias do Poder Legislativo Federal, o projeto foi vetado em outubro de 2001 pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso. Os argumentos que sustentaram o veto foram basicamente dois, já mencionados: a) a inclusão das disciplinas de Filosofia e Sociologia implicaria incremento orçamentário impossível de ser arcado pelos estados e municípios; b) não haveria suficientes professores formados para fazer frente às novas exigências da obrigatoriedade da disciplina. Diante destas razões, tem-se argumentado que ambas são falaciosas: a) a inclusão das novas disciplinas não implica necessariamente aumento orçamentário, uma vez que o que está em jogo é um remanejamento da carga horária curricular e não seu aumento; b) existe um número significativo de pessoas já formadas e a presença disciplinar da filosofia na grade curricular tenderia

> a aumentar o interesse das pessoas e das instituições por uma formação adequada. (FÁVERO; CEPPAS; FILIPE; GONTIJO; GALLO; KOHAN, 2004, p. 260)

Em 2002 tivemos a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva para a presidência do país, um ex-metalúrgico que se destacava como um dos principais nomes da esquerda desde meados dos anos 80 e concorria pela segunda vez às eleições presidenciais. Em 1994 Lula com um discurso de esquerda mais radicalizado foi derrotado no segundo turno do conturbado processo eleitoral presidencial daquele ano, vindo a ser eleito na eleição seguinte com um discurso bem mais brando e com alianças explícitas com setores do empresariado. Sua eleição gerou muita expectativa dentre os movimentos sociais que pela primeira vez na história do país viram um sindicalista chegar à presidência. Dentre os educadores também havia muita expectativa no que diz respeito a diversas pautas que historicamente foram construídas e defendidas pelos setores de esquerda para a área da educação. Dentre estas, estava a reivindicação da obrigatoriedade do ensino de Filosofia e Sociologia nas escolas que acabou por ser contemplada no segundo mandato de Lula através da lei 11.684 no ano de 2008. A lei assinada pelo empresário José Alencar, vice-presidente, tornou obrigatória a presença do Ensino de Filosofia e Sociologia enquanto disciplina em todas as séries do Ensino Médio das escolas em nosso território nacional.

O trabalho de mapeamento do Ensino de Filosofia no Brasil realizado em 2003 por proeminentes estudiosos da temática e colaboradores de diversas partes do país feito para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), nos revela um pouco sobre o cenário anterior à aprovação da lei de obrigatoriedade de 2008.

> Com a nova legislação de finais dos anos de 1990, alguns estados passaram a adotar os PCNEM como orientação para o ensino nas escolas. Em alguns casos, há indícios de uma defesa da transversalidade; noutros, pode-se identificar, ao contrário, o início de um processo em direção à adoção da filosofia como disciplina. (...) A duração dos cursos de filosofia é, na maioria dos estados, de um ano ao longo do ensino médio. Há a indicação de duas unidades da Federação (Distrito Federal e Mato Grosso do Sul) que mantêm a filosofia como disciplina nos três anos do ensino médio com carga horária de duas horas semanais. Em alguns estados (como Espírito Santo, Mato Grosso, Paraíba e Pará), há indicativos de uma progressiva expansão do ensino para duas ou três séries. (...) Pode-se discriminar do seguinte modo a duração dos cursos de filosofia no ensino médio:
>
> • Unidades da Federação que adotam a disciplina, em toda a rede pública, com ao menos duas horas semanais durante mais de um ano/série: 2 (Distrito Federal e Mato Grosso do Sul).
>
> • Estados que adotam a disciplina, em toda a rede pública, com ao menos duas horas semanais durante um ano/série: 13 (Acre, Alagoas, Amazonas, Bahia, Goiás, Maranhão, Pará, Piauí, Rio de Janeiro, Roraima, Santa Catarina, Sergipe e Tocantins).
>
> • Estados que adotam a disciplina de modo opcional na rede pública, com ao menos duas horas semanais: 7 (Espírito Santo, Paraíba, Paraná,

> Pernambuco, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul e Minas Gerais). (Ibid, p. 262)

De fato, só com a lei de obrigatoriedade é que tivemos a consolidação da presença da disciplina Filosofia nas matrizes curriculares de todas as escolas de ensino médio do país. Pois até a aprovação da lei muitos estados deixavam de oferecer a disciplina em suas redes de ensino, fato que também se repetia em muitas escolas particulares.

Durante cerca de 10 anos tivemos um quadro favorável ao desenvolvimento do ensino de Filosofia no país. Apesar da implementação da lei de obrigatoriedade ter enfrentado obstáculos, é inegável o quanto a mesma possibilitou o avanço no que diz respeito ao Ensino de Filosofia na educação básica e também superior. Pois a presença obrigatória do ensino de Filosofia nas escolas de Ensino Médio gerou uma demanda pelo preparo e qualificação de profissionais docentes para lecionar a disciplina nas escolas. Desta forma, em muito se avançou nas pesquisas e iniciativas voltadas ao Ensino de Filosofia. Podemos citar como exemplos deste fenômeno: os Programas Institucionais de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBIDs) de Filosofia, os programas de mestrados profissionais em Filosofia e seu Ensino, a criação de laboratórios de Ensino de Filosofia em diversas universidades, a criação de diversos cursos de Filosofia em universidades espalhadas pelo país, a realização de diversos eventos dedicados ao ensino de Filosofia tal como as olimpíadas de Filosofia. Podemos citar também a intensa movimentação de pesquisadores em torno do tema do ensino de Filosofia dentro da Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia (ANPOF). Foi neste período que se consolidou o GT Filosofar e Ensinar Filosofia e a ANPOF Ensino Médio, como espaços específicos para discutir a temática do Ensino de Filosofia academicamente.

> O retorno do caráter obrigatório da Filosofia no ensino médio, em 2008, reforçou o conjunto de leis existentes em vários estados, impulsionando seu ensino na educação básica em nosso país. A ANPOF, refletindo um desejo de toda comunidade filosófica brasileira, atuou decisivamente, no âmbito institucional e acadêmico, para que esta vontade se transformasse em realidade. Em 2012, mais de 90% das escolas ofertavam o ensino de Filosofia, realidade que impulsionou o incremento de questões de Filosofia no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), a inclusão da Filosofia no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e, mais recentemente, a criação do Mestrado Profissional em Filosofia (Prof-Filo). Não obstante, programas governamentais, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e o Residência Pedagógica (RP), foram instituídos nas universidades visando contribuir com a qualificação dos licenciandos em Filosofia. (LINDBERG, 2019)

1.1.5 - Obstáculos à consolidação da lei de obrigatoriedade do Ensino de Filosofia

Desde o início do processo de implementação da obrigatoriedade do ensino de Filosofia e Sociologia nas escolas existiu reação. A medida foi contraposta por governos e grupos da educação privada que buscavam evitar o aumento de despesas com a contratação de professores qualificados para lecionar as disciplinas. A lei também foi atacada por grupos políticos conservadores que acusavam as disciplinas de terem caráter "doutrinador" e contrário aos interesses de harmonização social. Podemos tomar como exemplo deste tipo de oposição à lei de obrigatoriedade, a entrevista do então diretor do colégio Bandeirantes Mauro Salles Aguiar para a revista Veja:

> Sempre existiram projetos para acrescentar penduricalhos no currículo, mas nos governos anteriores o Ministério da Educação permanecia atento. Caso a lei fosse aprovada no Congresso, o presidente vetava. Um bom exemplo: o sociólogo Fernando Henrique Cardoso vetou a lei – mais tarde aprovada no governo Lula – que tornava impositivo o ensino de filosofia e sociologia.(...) Em São Paulo, o Conselho Estadual de Educação aprovou uma deliberação, baseada na Lei de Diretrizes e Bases, que permite a difusão desses conhecimentos por meio de outras disciplinas, como história ou literatura. A forma interdisciplinar me parece mais eficaz. (AGUIAR, 2011)

Um outro exemplo interessante de ser apontado é o texto "Cuidem de suas crianças. Os molestadores ideológicos vêm aí", redigido pelo jornalista Reinaldo de Azevedo também para a revista Veja:

> José Alencar, presidente interino da República, sancionou ontem a lei que torna filosofia e sociologia disciplinas obrigatórias no ensino médio. O texto foi aprovado em maio pelo Senado. (...) Os estados terão um ano para se adaptar às novas regras. Muito bem! A primeira pergunta é esta: cadê os professores? Exames internacionais de matemática e entendimento de texto demonstram que o ensino brasileiro é uma tragédia. Filosofia e sociologia vão ajudar em quê? Em nada. (...) A grade das escolas terá de ser ajustada, e as de demais disciplinas, hoje já mal e porcamente ensinadas, é que vão pagar o pato. Escolas particulares de primeiro time darão um jeito de ampliar a carga — e, se preciso, elevarão o preço das mensalidades. (...) O nosso negócio, como é mesmo?, é ensinar a pensar, entenderam? A "refletir criticamente sobre a nossa realidade, para que se formem, então, "cidadãos conscientes". Puro lixo retórico e ideológico. (...) Estamos fritos! Cuidem de suas crianças. Vai começar o período do molestamento ideológico explícito. (AZEVEDO, 2008)

O texto se foca na exploração do "pânico moral" e também apresenta uma visão tecnicista do processo de educação. Para o autor existiria uma hierarquia entre os saberes, e outras disciplinas como Matemática e Línguas seriam mais importantes para as escolas do que Filosofia e Sociologia. E a ideia de desenvolver a autonomia do pensamento por meio

destas disciplinas, tal como é apontado desde a LDB, seria “puro lixo retórico”. Também aponta que a consequência da presença das disciplinas nas grades curriculares seria o aumento do custo para as empresas de educação, devido a uma nova demanda de gastos com professores, e, por conta disso, o aumento das mensalidades nos colégios. Segundo o jornalista, a partir da lei de obrigatoriedade entraríamos em uma “nova era de molestamento ideológico”, pois seria inevitável o “doutrinamento” dentro destas disciplinas potencialmente subversivas.

Para além das contraposições explícitas, também tivemos iniciativas voltadas a “burlagem”. Fora do ensino médio regular promovido pelos Estados, diversas modalidades de ensino não traziam as disciplinas Filosofia e Sociologia em todas as séries do ensino médio. No que tange às escolas privadas o desrespeito à lei foi ainda maior, pois estas desenvolveram diversas estratégias para descumpri-la. Por exemplo, em muitas redes particulares as disciplinas eram “fundidas” nos currículos para possibilitar o reaproveitamento de professores. No papel constavam tempos semanais para as duas disciplinas, mas na prática o que ocorria era um processo de revezamento semanal. Ou seja, em uma semana o professor que era incumbido de trabalhar com as duas disciplinas lecionava Filosofia e na outra semana Sociologia e vice-versa.

Um outro obstáculo à consolidação do ensino de Filosofia e Sociologia nas escolas foi a precarização do trabalho dos professores destas disciplinas. Um importante fator para este fenômeno foi a escassez de carga horária que marcou a presença das disciplinas nas matrizes curriculares. Se aproveitando da lacuna do texto da lei que citava a presença de Filosofia e Sociologia em todas as séries sem especificar a quantidade de aulas, diversas redes de ensino reduziram suas cargas horárias ao mínimo possível legalmente. Desta forma, fortaleceram uma lógica questionável de hierarquização de saberes dentro dos currículos escolares: Filosofia e Sociologia acabaram contando com uma diminuta quantidade de aulas se comparadas a outras disciplinas que já estavam estabelecidas nos currículos. Porque tais disciplinas, de uma forma ou de outra, acabaram sendo consideradas “mais importantes” para a formação dos estudantes.

Podemos tomar aqui novamente o caso da rede estadual do Rio de Janeiro que em 2012 sob a gestão do economista Wilson Risolia retirou tempos de Filosofia e Sociologia para abrir espaço na matriz curricular para incluir as disciplinas Problemas Matemáticos e Produção Textual. Eram disciplinas destinadas ao reforço do ensino de Português e de Matemática, matérias que são centrais para processos de avaliação externa reivindicados por defensores do modelo de educação tecnicista. São avaliações que promovem um ranqueamento da qualidade de ensino nas escolas secundarizando a importância das humanidades para a educação.

Esta carga horária diminuta, muitas vezes de um tempo de aula por semana, trouxe problemas enormes para as condições de trabalho dos docentes e também para a qualidade pedagógica das suas aulas. Menos tempos de aula por semana significa na prática mais turmas, mais alunos e, em muitos casos, mais escolas para os trabalhadores docentes atenderem para completarem as cargas horárias previstas em seus concursos ou contratos. Desta forma, o que vigorou foi a multiplicação de trabalho por conta da multiplicação de diários, de planos de cursos e de aulas, e de outras burocracias referentes à rotina escolar. Inclusive muitos docentes acabavam obrigados a assumir quadros de horários “quebrados” com janelas gigantescas, muitas vezes em várias escolas diferentes. Era comum que não conseguissem completar suas cargas horárias de trabalho somente em seus colégios de matrícula. Tal fato representou para estes professores, mais gasto de tempo e de recursos para cobrir o deslocamento entre as diversas escolas a serem atendidas.

Outro problema que sempre acompanhou o ensino de Filosofia nas escolas foi o “reaproveitamento” de professores de outras disciplinas e áreas para lecioná-la. Governos sempre tiveram “má vontade” para promover concursos para atender as carências de professores de suas redes de ensino, e escolas particulares sempre prezam por reduzir custos nas suas contratações. Uma das alternativas adotadas por governos para sanarem as carências por professores de disciplinas específicas é a flexibilização das regras referentes à habilitação. A medida pode ajudar a suprir a demanda por mão de obra docente sem que sejam realizados concursos e contratações. Por sua vez, escolas privadas sempre tenderam a resolver a carência de docentes recorrendo a algum tipo de reaproveitamento de professores que já integram seu quadro de funcionários. Pois o ato de reaproveitar trabalhadores já contratados ajuda a reduzir custos com gastos relacionados a direitos trabalhistas.

Um exemplo deste tipo de reaproveitamento está evidenciado no parecer do Conselho Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro de 2006, que habilita professores a atuarem com disciplinas que não estão licenciados para suprir carência.

> A Secretaria Estadual de Educação tem encontrado dificuldades para o preenchimento das vagas docentes necessárias ao ensino das disciplinas dos currículos de Educação Básica e de Educação Profissional(..) sugerimos as seguintes medidas internas que poderão vir a ser adotadas pela SEE para aproveitamento e contratação de docentes, inclusive fazendo constar de futuros editais (...) Filosofia - Portadores de Diploma de Licenciatura em Pedagogia, Ciências Sociais, Sociologia e História, com o mínimo de 160 horas de estudos da disciplina. (RIO DE JANEIRO, 2006)

Segundo o documento, para dar aula de Filosofia os professores sem licenciatura na mesma, que já trabalham na rede, precisam ter 160 horas de estudos da disciplina dentro da sua formação de Sociologia, Ciências Sociais, História ou Pedagogia. Esta realidade de

“flexibilização das habilitações” sempre fomentou uma descaracterização da presença da Filosofia nas escolas. Pois a responsabilização de pessoas sem formação acadêmica específica para lecionar a disciplina, tende a desqualificar e banalizar o seu ensino.

A temática de reaproveitamento de professores de outras disciplinas para lecionar Filosofia nas escolas de ensino médio, também é discutida no texto *“*O ensino da filosofia no Brasil: um mapa das condições atuais*”* que aponta que no panorama nacional.

> De forma geral, para o ingresso na docência de filosofia no ensino médio exige-se o título de licenciado em filosofia; no entanto há situações em que professores não graduados em filosofia acabam lecionando essa disciplina, atendendo a especificidades da região e da escola.(...) Em termos da educação básica, nem todos os professores de filosofia têm formação específica na área. Entre as outras formações encontramos, mais comumente, cursos da área de ciências humanas, como história, ciências sociais, teologia, pedagogia. Com frequência bem menor, temos professores de filosofia em exercício com formação distinta destas citadas. (...) No caso das escolas da rede privada, não se exige concurso para ingresso, mas em geral é feito um processo de seleção de professores, por meio de entrevistas, e se exige, com exceções, a licenciatura em filosofia. (FÁVERO; CEPPAS; FILIPE; GONTIJO; GALLO; KOHAN, 2004, p. 275)

Tangenciando este debate, Dalton Alves sintetiza os pré-requisitos básicos para que o Ensino de Filosofia nas escolas de ensino médio não se dê de forma precária.

> Segundo nosso ponto de vista, em se tratando da Filosofia, é necessário garantir um espaço específico de aula, com carga horária própria e profissionais habilitados em Filosofia, para que realmente a Disciplina possa contribuir no processo de ensino e aprendizagem e auxiliar os alunos a desenvolverem as habilidades e competências básicas requeridas para a área. (ALVES, 2000. p. 97)

1.2 - A Reforma do Ensino Médio e o fim da obrigatoriedade da Filosofia enquanto disciplina na educação básica

1.2.1 - A construção da BNCC e outros Antecedentes a Reforma do Ensino Médio

A Reforma do ensino médio iniciada em 2016 não emergiu do nada. Tivemos muitos antecedentes que apontavam para um caminho de mudanças radicais na área da educação que poderiam ser nocivas ao ensino de Filosofia nas escolas. Governos, empresários e grupos políticos conservadores nunca “engoliram” a obrigatoriedade da presença de Filosofia e Sociologia nos currículos. A lei de obrigatoriedade foi criticada durante todo o período em

que esteve em vigor. Inclusive o Ensino de Filosofia nas escolas se tornou um dos alvos dos ataques do Movimento Escola Sem Partido, criado pelo advogado Miguel Nagib para combater a suposta doutrinação ideológica nas escolas. O texto “Ideologia na Cartilha”, publicado na revista Veja e compartilhado pelos canais do movimento escola sem partido pode ser tomado como exemplo desta incessante campanha de ataque ao ensino de Filosofia e Sociologia nas escolas.

> Agora obrigatórias no ensino médio brasileiro, as aulas de sociologia e filosofia abusam de conceitos rasos e tom panfletário. Matemática que é bom (...) Ao obrigar as escolas a ensinar sociologia e filosofia a todos os alunos, o Brasil se junta à maioria dos países da América Latina - e se distancia dos mais avançados em sala de aula, que oferecem essas disciplinas apenas como eletivas. (BORTOLOTI, 2010)

Mais uma vez temos colocado de forma explícita uma concepção tecnicista e conservadora de educação que defende que as disciplinas Filosofia e Sociologia estariam em uma posição rebaixada dentro da hierarquia natural de importância de saberes para a formação dos estudantes. E também que o ensino destas disciplinas representaria necessariamente algum tipo de doutrinação ideológica “esquerdista” nas escolas.

Um outro exemplo do bombardeio midiático contra o ensino obrigatório de Filosofia nas escolas é a matéria sobre “absurdos” da justiça, também publicada na revista Veja. Segundo esta:

> em vez de empreender um esforço para melhorar o quadro lastimável da educação brasileira, o governo se empenha em tornar obrigatórias disciplinas que, na prática, só vão servir de vetor para aumentar a pregação ideológica de esquerda, que já beira a calamidade nas escolas. (VEJA, 2011)

Ou seja, mais uma vez vemos propagandeada a ideia de que o ensino de Filosofia e Sociologia nas escolas não contribuem para melhorar a educação brasileira representando somente um espaço privilegiado para a doutrinação ideológica da juventude. Podemos citar também como um exemplo desta campanha midiática, o texto “As tolices dos reacionários da filosofia e da sociologia” de Reinaldo de Azevedo escrito como resposta às críticas que o jornalista havia recebido por um de seus artigos textos anteriores que pautavam a oposição ao ensino obrigatório de Filosofia e Sociologia nas escolas. Eis o que aponta o autor:

> é evidente que não quero banir a sociologia e a filosofia do país ou da escola. O que deixei claro é que essas disciplinas não podem integrar a grade curricular sacrificando-se aulas de português e matemática. (...) Mas não adianta! A turma que está convicta de que a obrigação da escola é “fazer pensar” ficou assanhada. Centenas de comentários me acusam, como é mesmo?, de ter “medo de que o povo comece a pensar. (AZEVEDO, 2011)

No texto o autor não só insiste na ideia de hierarquização das disciplinas, como tendenciosamente dá a entender que ao garantir o ensino de Filosofia e Sociologia nas escolas, necessariamente se sacrificariam aulas de Português e Matemática. Um absurdo completo, pois a inclusão das disciplinas nas matrizes curriculares não necessariamente precisa significar tempos a menos de qualquer disciplina, inclusive o ensino de Filosofia, em muito contribui com o ensino destas duas matérias. A presença da disciplina Filosofia na escola pode ser inclusive uma importante arma para combater o analfabetismo funcional, além de possibilitar o estudo de lógica e outros saberes fundamentais ao estudo da matemática e português.

Materializando a empreitada midiática contra o ensino de Filosofia e Sociologia nas escolas, tivemos iniciativas legais como o projeto de Lei 6.003/2013, apresentado pelo deputado federal Izalci Lucas Ferreira, do PSDB do Distrito Federal, que defendia derrubar a lei de obrigatoriedade. O projeto felizmente foi rejeitado em sua íntegra.

Neste mesmo ano tivemos a criação do Movimento Pela Base (MPB), que surgiu a partir do seminário internacional “Liderando Reformas Educacionais”, organizado pela Universidade de Yale e pela Fundação Lemann em São Paulo. O evento aconteceu na Fundação Victor Civita, ligada ao Grupo Abril, então responsável pela Revista Veja, que, como vimos, rotineiramente se empenhou em propagar ataques a qualquer tipo de educação comprometida com a criticidade. Tal movimento garantiu a participação hegemônica do empresariado nos debates sobre a reforma da educação que acontecia em meio a uma conjuntura política conturbada marcada por uma intensa crise política e econômica. O debate sobre uma Base Nacional Curricular remonta a algumas décadas, no entanto,

> ganha contornos bem distintos daqueles de origem dos anos 1980, quando o interesse dos trabalhadores em educação era garantir maior igualdade a partir do estabelecimento de conteúdos essenciais. Agora, o discurso sob o domínio do empresariado passa a ser outro: desenvolver a educação para a produtividade, para o ensino de conhecimentos, úteis ao mercado, ao modelo econômico. É neste contexto, portanto, que as primeiras discussões sobre a construção do que hoje conhecemos como BNCC foram realizadas. Inspirado na proposição americana de currículo comum, implementada em 2010, (Common Core State Standards Iniciative), o Brasil inicia as discussões de criação da BNCC, justificando se tratar de uma medida já prevista em Lei (LDB de 1996). O que fica patente, neste novo contexto, é a terceirização da função do estado, acusado de ser ineficiente com a gestão pública. (FERREIRA e SANTOS, 2020, p.192)

Na sua criação o MPB reuniu o Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (Consed), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), Conselho Nacional de Educação (CNE), Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, Fundação Lemann e o Movimento Todos Pela Educação.

Foram produzidas três versões da BNCC, cada uma delas dentro do mandato de um dos ministros da educação que vieram a ocupar a cadeira entre 2014 e 2016.

Durante a gestão do renomado professor de Filosofia Renato Janine no MEC, que durou de abril de 2015 até setembro do mesmo ano, uma primeira versão da BNCC foi publicada. Logo em seguida foi criada uma consulta pública aberta a educadores de todo o país, que se deu através de uma plataforma online que gerou mais de 12 milhões de contribuições. Em maio de 2016, como resultado da gestão de Aloísio Mercadante, uma segunda versão da BNCC foi disponibilizada. A mesma foi debatida em seminários estaduais promovidos pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). A terceira versão da BNCC foi disponibilizada em 2017 durante a gestão de José Mendonça Filho. Esta foi discutida em Audiências Públicas realizadas nas cinco regiões do território nacional no período de junho a setembro deste mesmo ano.

A abertura à consulta pública foi utilizada como argumento durante todo o longo processo de aprovação do documento da BNCC, como uma prova do caráter democrático do mesmo. No entanto, somente a primeira versão de 2015 esteve de fato aberta a contribuições "esparsas" em uma plataforma online de consulta.

> A superexploração do vistoso número de 12 milhões de “contribuições”, cujo significado pode ser questionado de muitas formas, inocula no debate público um falso consenso, como se a coleta de milhões de cliques de concordância e a mera publicização das opiniões de milhares de “indivíduos” — profissionais da educação ou não — fossem capazes de, automaticamente, forjar a democracia no processo de construção do currículo brasileiro. (CÁSSIO, 2017, s/p)

Enquanto isso, grupos empresariais incidiram diretamente em todas as etapas de construção de todas as versões do documento, garantindo que o documento final contemplasse diretamente seus interesses. O fato que evidencia a hegemonia do MPB na construção da BNCC.

> Como verdadeiros intelectuais orgânicos, o empresariado buscou manter o controle do processo desde os primeiros momentos, ainda quando eram realizadas as primeiras reuniões para estruturar as discussões que resultariam nas versões da BNCC. A última versão demonstrou explicitamente que o interesse do empresariado era garantir uma formação instrumental, já que as competências e habilidades são introduzidas e se tornaram centrais no documento que acabou se tornando o oficial. (FERREIRA e SANTOS, 2020, p.204)

Vale rememorar aqui que a intenção de reformar a educação já estava colocada dentro do governo Dilma, e que já neste período pairavam ameaças de prejuízos ao ensino de Filosofia e Sociologia na educação básica. Um acontecimento que chamou atenção no

que tange a temática do ensino destas disciplinas foi a divulgação de um vídeo da campanha para reeleição da então presidente Dilma, que apresentava a posição da mesma contra o "excesso" de disciplinas no ensino médio. O vídeo gerou polêmica entre os educadores que temiam alguma castração curricular, e virou acabou virando assunto em uma entrevista concedida pela presidente ao programa *Bom Dia Brasil,* da Rede Globo de Televisão. Na ocasião, a então candidata ratificou a ideia de que a educação brasileira precisava de uma grande reforma para torná-la mais interessante aos estudantes. E mais uma vez deu a entender que os currículos tinham matérias demais, citando como exemplo a presença das disciplinas Filosofia e Sociologia.

> O jovem do Ensino Médio, ele não pode ficar com 12 matérias, incluindo nas 12 matérias Filosofia e Sociologia. Tenho nada contra Filosofia e Sociologia, mas um curriculum com 12 matérias não atrai o jovem. Então, nós temos que primeiro ter uma reforma nos currículos. (ROUSSEFF, 2014)

No entanto, foi a partir do golpe contra o governo petista consolidado em 31 de agosto de 2016 que o ataque ao ensino de Filosofia e Sociologia nas escolas de ensino médio foi concretizado.

1.2.2 - Governo Temer e a promulgação da Reforma do Ensino Médio

Em 22 de setembro de 2016 durante a gestão de José Mendonça Filho a frente do MEC (que durou de maio de 2016 até 2018), foi publicada a Medida Provisória n° 756 que iniciou a nova reforma do ensino médio. Uma das consequências imediatas colocadas por ela foi a derrubada da obrigatoriedade do ensino de Filosofia e Sociologia nas 3 séries do ensino médio tal como era colocado pela lei 11.684. Em 16 de fevereiro de 2017 a medida provisória foi convertida na lei 13.415, que apontava em seu texto que a “ Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio “incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia”, uma redação que retomou o status que as disciplinas possuíam antes da lei 11.684. Pois, mais uma vez, os “conteúdos” de Filosofia e Sociologia podem ser diluídos dentro de outras disciplinas presentes nas grades curriculares colocadas pelos estados.

O argumento principal para a atual mudança se assemelha bastante ao que fundamentou a lei 5.692 de 1971 durante o regime militar, a suposta necessidade de um currículo mais enxuto que garanta espaço para uma formação comprometida com a preparação para o mercado de trabalho. Assim como no período do regime militar, a reforma

não determinou o fim de qualquer disciplina, mas deu aos estados a autonomia de construir seus currículos sem conferir garantias mínimas para evitar reduções drásticas de carga horária cortada ou expurgos. Contudo é preciso destacar um fator complicador, que é a divisão de carga horária do Ensino Médio entre as disciplinas do currículo comum e as do novo ensino médio. A quantidade reduzida de carga no currículo comum é insuficiente para contemplar todas as atuais disciplinas presentes na escola com uma carga horária digna, e na prática obriga aos Estados promoverem reduções drásticas na carga horária das disciplinas. Neste contexto, Filosofia, Sociologia, Educação Física e Artes que perderam o status de disciplinas em nome da ideia de estudos e práticas encontram-se extremamente vulnerabilizadas.

1.2.3 - O governo de extrema direita e a Implantação do Novo Ensino Médio

Em 2018 o país passou por um tumultuado processo eleitoral que consagrou a vitória do ex-capitão do exército Jair Bolsonaro na disputa presidencial. O político alinhado ideologicamente à extrema direita sempre foi conhecido por defender uma visão de mundo conservadora, um inimigo declarado do pensamento progressista, inclusive no que diz respeito à educação. Junto a seus filhos atuou como entusiasta do Movimento Escola Sem Partido, se apresentando como defensor da família contra a suposta doutrinação comunista nas universidades e ideologia de gênero nas escolas. O capitão foi um dos políticos da direita nacional que tomou Paulo Freire e sua proposta de educação crítica como bode expiatório dos problemas da educação brasileira, defendendo a ideia de um retorno à educação propiciada pela ditadura militar reivindicando princípios de doutrinação moral e religiosa. O tema da educação foi central para sua campanha à presidência que se focou em explorar o pânico moral. Depois da impugnação judicial da candidatura do ex-presidente Lula, que liderava as pesquisas até o momento, o ex-militar enfrentou nas urnas o professor Fernando Haddad, que tinha ocupado a cadeira de Ministro de Educação durante o governo lulista. Neste embate, o capitão trabalhou fortemente com a propagação de fake news por meio de redes sociais e aplicativos de comunicação instantânea, como Whatsapp e Facebook, destacando-se a campanha contra o “kit gay”, que segundo propagandas mentirosas consistia em um plano desenvolvido por Dilma e Haddad para distribuírem nas escolas materiais voltados a incentivar a suposta ideologia de gênero nas escolas do país.

Ataques diretos e explícitos contra a educação crítica e ensino de humanidades, também foram realizados por Bolsonaro. Podemos destacar aqui a polêmica declaração do político em 2018, realizada em uma atividade no Espírito Santo destinada a propagandear a

proposta de militarização das escolas, onde afirmou que “ninguém quer saber de jovem com senso crítico”. Um outro exemplo interessante de ser destacado se deu no Twitter em 26 de abril de 2019, quando o então o já empossado presidente ao discutir a política para educação em seu governo comandada no momento pelo ministro Abraham Weintraub, declarou que

> o Ministro da Educação @abrahamWeinT estuda descentralizar investimento em faculdades de filosofia e sociologia (humanas). Alunos já matriculados não serão afetados. O objetivo é focar em áreas que gerem retorno imediato ao contribuinte, como: veterinária, engenharia e medicina. (BOLSONARO, 2019).

Complementado em comentário, afirmou que

> a função do governo é respeitar o dinheiro do contribuinte, ensinando para os jovens a leitura, escrita e a fazer conta e depois um ofício que gere renda para a pessoa e bem-estar para a família, que melhore a sociedade em sua volta. (BOLSONARO, 2019)

Seu ministro de educação havia iniciado o bombardeamento contra o ensino de humanidades nas universidades no dia anterior. Durante uma transmissão ao vivo realizada pelo Facebook indicou que faria cortes na área com o seguinte discurso:

> o Japão, país muito mais rico que o Brasil, está tirando dinheiro público, do pagador de imposto, das faculdades que são tidas como para pessoas que já são muito ricas, ou de elite, como filosofia. Pode estudar filosofia? Pode, (mas) com dinheiro próprio. E o Japão reforça: esse dinheiro que iria para faculdades como filosofia, sociologia, se coloca em faculdades que geram retorno de fato: enfermagem, veterinária, engenharia e medicina. (WEINTRAUB, 2019)

Explicitamente o ensino de Filosofia esteve no centro dos ataques do discurso do governo. Que mais uma vez reproduziu a ideia utilitarista de formação escolar, apontando que o estudo de Filosofia não dá retorno imediato e que por isso deveria ser desestimulado.

1.2.4 - A Reforma do Ensino Médio e o Novo Governo Lula

A partir de 2020 a reforma do Ensino Médio, que foi rascunhada durante o governo Dilma e se tornou lei durante o governo Temer, começou a ser implantada nos estados durante o governo Bolsonaro. O primeiro ponto que podemos destacar é que a mesma está sendo implementada de forma e em ritmos diferentes nos diversos estados brasileiros. Enquanto alguns tentaram acelerar o processo através de experimentações preliminares de

currículos, outros estão caminhando em ritmo mais lento. Enquanto alguns tentaram minimizar a perda de carga horária das disciplinas da grade comum através de garantias mínimas e compensações às disciplinas mais prejudicadas, outros estão encaminhando as mudanças sem esta preocupação. Contudo, a portaria n° 521 de julho de 2021 apresentou um cronograma de implementação do Novo Ensino Médio a ser seguido pelos estados:

> I - No ano de 2020: elaboração dos referenciais curriculares dos estados e do Distrito Federal, contemplando a BNCC e os itinerários formativos;
> II - No ano de 2021: aprovação e homologação dos referenciais curriculares pelos respectivos Conselhos de Educação e formações continuadas destinadas aos profissionais da educação;
> III - No ano de 2022: implementação dos referenciais curriculares no 1º ano do ensino médio;
> IV - No ano de 2023: implementação dos referenciais curriculares nos 1º e 2º anos do ensino médio;
> V - No ano de 2024 - implementação dos referenciais curriculares em todos os anos do ensino médio; e
> VI - Nos anos de 2022 a 2024 - monitoramento da implementação dos referenciais curriculares e da formação continuada aos profissionais da educação. (BRASIL, 2021)

Destaca-se que as redes de ensino deveriam “encaminhar ao Ministério da Educação - MEC, por meio de sistema específico, os referenciais curriculares alinhados à BNCC até fevereiro de 2022”.

Já é possível acompanhar em partes o resultado da concretização da reforma do ensino médio em diversos estados através do início da implementação das novas matrizes curriculares, inclusive no que diz respeito à temática do Ensino de Filosofia e Sociologia na educação básica.

No Paraná, já no final de 2020 ao “apagar das luzes” daquele ano, o governo publicou a instrução normativa conjunta 011 que determinou uma modificação da matriz curricular para o ano de 2021. Este documento reduziu os tempos de Filosofia, Sociologia e Artes no estado, que deixaram de ter 2 tempos de aula nas três séries do ensino médio para terem apenas 1 tempo. Ao mesmo tempo, introduziu como “nova disciplina” educação financeira no currículo. Como resultado deste ataque ao ensino destas disciplinas, foi criado um movimento de professores denominado como “coletivo de humanidade” que promoveu uma intensa campanha junto a sociedade civil e de pressão ao parlamento contra a redução de carga horária que estava colocada. Em 2021 ocorreram diversas “consultas públicas” de escuta para legitimar o que já estava sendo construído pelo Estado. Em 29 de julho deste mesmo ano, a deliberação do conselho estadual de educação n° 4 determinou que Filosofia e Sociologia estivessem colocadas no currículo como componente curricular para além da apresentação mais geral colocada pelo texto federal que aponta para estudos e práticas. No final de 2021 novas matrizes curriculares foram apresentadas para serem implementadas em

2022, Filosofia estava presente com 2 aulas na primeira série e Sociologia com 2 aulas na segunda série. No itinerário formativo de Ciências Humanas, Sociologia conta com mais 2 aulas no terceiro ano e Filosofia com mais 3 aulas no 2 ano: na prática, uma imensa redução de carga horária se comparada à realidade colocada antes do início da reforma.

No Mato Grosso a situação das disciplinas Filosofia e Sociologia antes da reforma não era nada favorável, contando de forma geral apenas com 1 tempo de aula nas 3 séries do ensino médio. Já em 2021 em 12 escolas pilotos da rede foram implementadas novas matrizes curriculares adaptadas ao novo ensino médio para a primeira série, e em 2022 a reforma atingiu todas as escolas do estado. Filosofia e Sociologia sobreviveram com a mesma carga horária de 1 aula em todas as séries do ensino médio, com a possibilidade de ampliação desta carga através do itinerário de Ciências Humanas. Em paralelo a esta movimentação governamental existe um movimento de professores de Filosofia e Sociologia atuando junto a parlamentares para criar garantias legais para que posteriormente estas disciplinas não sejam retiradas do currículo e fragilizadas por serem citadas pela legislação federal apenas como estudos e práticas. O movimento “no mínimo 2 tempos de aula para todos”, em sintonia com a recém-criada ABECS Regional e junto ao deputado Lúdio Cabral do PT, encaminhou o projeto de lei 552/2021 que, dentre muitos pontos visa garantir no mínimo 2 tempos de aulas para todas as disciplinas (componentes curriculares) da base comum.

No Ceará a reforma do ensino médio se iniciou em 2018 com a abertura de edital para a escolher professores da rede para a construção da diretriz curricular referencial do Ceará (DCRC) que foi publicada em 2021. Também foram realizadas audiências públicas em 2019, 2020 e 2021 seguidas de uma “consulta pública” de escuta através de uma plataforma na internet. Todo este processo foi acompanhado por movimentos de professores, incluindo o Fórum de Professores de Filosofia do Ceará. A matriz curricular que começou a ser implementada em 2022 garantiu que todas as disciplinas da grade comum estivessem presentes nas 3 séries, no entanto, a diminuta carga horária desta repercutiu na diminuição de horas aula das disciplinas. Filosofia e Sociologia estão presentes nas 3 séries do ensino médio, mas apenas com 1 tempo de aula por semana, carga horária comum a quase todas as disciplinas, com a exceção de português e Matemática que ficaram com muito mais aulas.

No Rio de Janeiro o processo de implementação da Reforma do Ensino Médio se deu de forma “atrapalhada”. As mudanças que aparentemente estavam para se encaminhar a partir de 2019, ficaram congeladas devido a diversos acontecimentos políticos envolvendo o governo e a secretaria de educação. Quando se efetuaram, se deram de forma verticalizada e pouco transparente. No ano de 2020 em meio a pandemia, um embate político entre o governo federal e o governo do estado teve como desfecho a saída de Wilson Witzel da cadeira de governador em 28 de agosto, fato que posteriormente foi ratificado por meio de seu impedimento. Witzel e outros integrantes do seu governo foram alvos de uma

investigação sobre irregularidades no uso dos recursos públicos durante a pandemia, conduzida pela Polícia Federal. Pedro Fernandes, que ocupava a secretaria de educação no seu governo, foi preso em 11 de setembro do mesmo ano por ações realizadas durante sua gestão na Secretaria Estadual de Tecnologia e Desenvolvimento Social nos governos de Sérgio Cabral e de Luiz Fernando Pezão. Em 16 de setembro o mesmo foi afastado do cargo, e no dia 25 do mesmo mês Comte Bittencourt foi anunciado para ocupar a cadeira de secretário de educação. Comte Bittencourt, que já havia sido secretário de educação da cidade de Niterói e composto a comissão de educação da ALERJ, assumiu como secretário do estado do Rio de Janeiro em meio à crise da pandemia no estado. Quando procurado por integrantes da Associação Brasileiras de Ciências Sociais do Rio de Janeiro, ABECS-RJ, e pela Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas (SEAF) em 17 de novembro para disponibilizar informações sobre a reforma no Rio, declarou que a SEEDUC não iria promover mudanças nas matrizes curriculares para 2021. Mas que em 2022 certamente isso iria acontecer da forma mais democrática possível, sendo debatida com professores, sindicatos e sociedade civil. No entanto, em 3 de junho de 2021 Comte deixa a secretaria por conta de um rearranjo político no governo. O empresário Alexandre Valle, político conhecido por ter sido citado em investigações de esquemas de corrupção na Federação das Empresas de Transportes de Passageiros do Estado do Rio de Janeiro FETRANSPOR durante as eleições de 2014 e 2016, assume a pasta.

Em sua gestão o processo da reforma avança, em 7 de dezembro de 2021 é publicada a deliberação 398 do Conselho Estadual de Educação que abre caminho para a modificação das matrizes do ensino médio já para 2022. O documento foi aprovado pela maioria dos integrantes do CEE, mas contou com uma abstenção e um voto contrário dos conselheiros. Ainda no mês de dezembro um “suposto vazamento” de documentos internos da Seeduc foi viralizado nas redes sociais, apontando que haveria cortes na carga horária de diversas disciplinas do núcleo comum das matrizes curriculares que estavam para serem implementadas. Segundo este, Filosofia e Sociologia passariam a ter apenas 2 tempos de aula em uma das séries do ensino médio ao invés de 2 tempos em cada ano tal como acontecia até então. Logo no início do ano letivo de 2022, que se deu em 2 de fevereiro, o vazamento da nova grade começou a ser confirmado nas escolas por meio da alocação dos tempos dos professores nos quadros de horários, que já contavam com as alterações colocadas pela nova matriz do núcleo comum no primeiro ano do ensino médio. Professores da disciplina de Sociologia não estavam mais sendo alocados no primeiro ano do ensino médio, pois, de acordo com as novas matrizes, a disciplina só estaria presente com 2 tempos de aula no terceiro ano. Para os professores de Filosofia não houve um impacto imediato, pois, a disciplina continua presente no primeiro ano, deixando de estar presente nas séries seguintes que só vão sofrer alteração nos próximos anos. Posteriormente no dia 4 de

fevereiro as novas matrizes foram enfim formalizadas em Diário Oficial, confirmando a redução de dois terços da carga horária de Filosofia e Sociologia no ensino médio exatamente como apontava o vazamento exposto no final de 2021.

Como não podia deixar de acontecer, todo o processo de implementação do novo ensino médio no estado do Rio de Janeiro foi acompanhado de forma crítica por professores, associações, sindicatos, parlamentares e etc... Já nas declarações de voto dos conselheiros do CEE sobre o parecer 398 podemos perceber diversos questionamentos severos ao processo. O conselheiro Arilson Mendes Sá, destacou a falta de tempo para o debate e a ausência da sociedade civil.

> Considerando o contexto de um duplo golpe 2016 e 2018 que nasce a reforma da BNCC, a demora da SEEDUC em organizar o debate no Estado do Rio de Janeiro, a insuficiência de tempo para o debate em torno da reforma do Novo Ensino Médio, a falta de participação da Sociedade Civil nas Comissões (Organizadora e de sistematização) desse processo organizado pela SEEDUC, o fato de todos os segmentos e organizações da sociedade civil defenderem (nas audiência pública) o adiamento da implementação do NEM, as várias declarações feitas durante as reuniões do CEE no tocante a discussão em questão e as consequências negativas na formação dos jovens e adolescente do Estado do Rio de Janeiro, me fazem votar contrário à aprovação da proposta. (RIO DE JANEIRO, 2021)

A conselheira Karina Brenner também questionou a consistência dos debates sobre reforma no estado, marcada por precariedade e improviso. Aponta que os eventos virtuais utilizados pela SEEDUC para legitimar o processo, não podem ser tomados como verdadeiros espaços de debate, participação ou escuta pública.

> Tempo do planejamento e realização do que seja adequado às necessidades de estudantes ainda não se fez. Considerar consultas digitais como processos de debate é um equívoco reiterado de variadas gestões em tempos recentes. Consulta online não é debate nem escuta e não se configura em "mecanismo de participação da comunidade, em especial dos estudantes" (...) A escolha do estado do Rio de Janeiro foi pela persistente precariedade e improviso, a despeito de esforços pontuais de servidores dedicados que, contudo, sem base material para realização de propostas muito pouco conseguem fazer na prática. É neste sentido que me abstenho desta votação. Não é por não reconhecer a legitimidade deste Conselho na produção da presente deliberação, mas por considerar que o caminho deveria ter sido outro, possível e mais adequado ao que se anuncia como proposta. (RIO DE JANEIRO, 2021)

O entendimento de que a implementação do novo ensino médio estava se colocando de forma verticalizada, pouco transparente e não democrática foi corroborado em nota pelo Sindicato dos Profissionais de Educação do Estado do Rio de Janeiro, o SEPE.

> O SEPE repudia a medida da Secretaria Estadual de Educação de implementação do Novo Ensino Médio na rede estadual de ensino. Milhares

> de professores, durante o período de férias, estão sendo surpreendidos ao ver suas grades de horário e identificar disciplinas estranhas ao seu conhecimento. Tal mudança ocorre sem qualquer aviso prévio aos docentes, que entraram em seu período de descanso sem a ciência das transformações. Junto com esta mudança, foi modificada também a matriz curricular sem qualquer discussão junto a categoria. Na nova matriz, algumas disciplinas perdem tempos em algumas séries do ensino médio para dar lugar a matérias que não condizem com o espectro de conhecimento da maioria dos professores e professoras. (SEPE, 2022)

Posicionamento afim ao da SEAF, que em nota discorreu sobre os prejuízos específicos colocados pela reforma no Rio de Janeiro para as disciplinas de Filosofia e Sociologia.

> De acordo com a matriz curricular do núcleo comum do Novo ensino Médio do Rio, Filosofia e Sociologia perderam 2/3 de sua carga horária. As disciplinas deixaram de ter 2 tempos de aula nas três séries do Ensino Médio para ter apenas 2 tempos de aula em um dos 3 anos. De acordo com a matriz, Filosofia terá apenas 2 tempos de aula no primeiro ano e Sociologia 2 tempos no terceiro ano. Uma redução significativa que irá prejudicar centenas de professores, no que diz respeito às condições de trabalho. Com a medida professores destas disciplinas vão ter uma carga horária pífia para apresentar seu conteúdo com os estudantes em sala de aula, e também sofreram com diversos problemas referentes a montagem de seus horários. É notório que estes professores encontrarão dificuldades para cumprir sua carga horária de trabalho em uma só escola e em horários que não prejudiquem sua rotina. (SEAF, 2022)

Por fim, vale citar aqui também o projeto de lei 4642/2021 que defendeu o adiamento da reforma no estado, uma iniciativa dos deputados André Ceciliano
(PT), Carlos Minc (PSB), Waldeck Carneiro (PSB) e Flávio Serafini (PSOL). O mesmo foi aprovado mediante pressão dos professores no dia 10 de janeiro de 2021, contudo, a lei acabou sendo vetada pelo governador no dia 2 de dezembro do mesmo ano. O veto foi mantido pelos parlamentares da ALERJ em sessão realizada em 5 de abril de 2022.

Desta forma se consolidaram as novas matrizes curriculares do Ensino Médio do Rio de Janeiro, trazendo prejuízos enormes para a presença de diversas disciplinas, sobretudo para Filosofia e Sociologia, que perderam dois terços de sua carga horária. Um prejuízo maior que foi ainda maior para a Sociologia, que já sofreu de forma imediata a perda de carga horária em 2022, com menos 2 tempos no primeiro ano, e que contará com tempos de aula, apenas na terceira série do Ensino Médio, que normalmente possui menos turmas nas escolas da rede e por conta disso necessita de menos profissionais para lecionar nesta série.

Em 2022 aconteceu mais uma disputada eleitoral para presidência, que se direcionou para um embate entre a extrema direita que buscava a reeleição de Bolsonaro e uma frente política formada por diversos partidos de variadas posições ideológicas. Esta foi encabeçada pelo ex-presidente Lula e contou como Geraldo Alckmin, antigo quadro político do PSDB que

agora está filiado ao PSB, como candidato à vice-presidência. Uma frente que conseguiu reunir nomes de direitistas, como o do ex-governador de São Paulo, e também angariar grande apoio de partidos de esquerda e de diversos atores do movimento social. Como resultado das votações tivemos uma vitória apertada de Lula no segundo turno[1], eleito para um terceiro mandato em um contexto político bem conturbado. A extrema direita bolsonarista conseguiu espaço considerável no parlamento e não se desmobilizou das ruas e das redes sociais, promovendo constantes movimentações contra o governo eleito, considerado por eles ilegítimo.

Ainda em 2022 foi formada uma equipe de transição com indicações de diversos nomes para compor diferentes grupos técnicos (GTs) voltados a temas específicos, tais como: cultura, economia, saúde e educação. No dia 8 de novembro, houve uma primeira reunião voltada a transição na área da educação, coordenada pelo ex-prefeito de São Paulo Fernando Haddad, envolvendo nomes de colaboradores voluntários para o GT. Muitos dos participantes do encontro eram ligados a institutos e fundações empresariais alinhadas a construção e implementação da Reforma do Ensino Médio.

> Três players – Itaú/Unibanco, natura e o empresário Jorge Paulo Lemann, segundo homem mais rico do país – financiam no todo ou em partes instituições que emplacaram 18 dos 46 nomes divulgados. Algumas, como Fundação Lemann, Todos Pela Educação e a minúscula Profissão docente, possuem mais de um representante no GT. Outros consultores e professores do núcleo já tiveram vinculação com as mesmas entidades. Entre as instituições de ensino superior, a FGV abocanhou sozinha 7 vagas. De outro lado, o conjunto de 108 universidades e institutos federais ficou com apenas 3 postos (...) Há notáveis ausências, como as organizações sindicais (o esquecimento da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação é inexplicável), associações profissionais (como a Anfope, Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da educação), entidades estudantis (UNE e Ubes), organizações de pesquisa (a exemplo da Anped, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), além de entidades e movimentos sociais com largo histórico na educação" (RATIER, 2022)

Frente a publicitação desta movimentação inicial em torno do GT de educação, diversas críticas de especialistas e militantes da área apontaram para uma sub-representação das entidades de trabalhadores docentes, de pesquisa e de movimentos sociais no debate que estava sendo construído. A "Nota pública sobre a composição da Comissão de Transição da Educação do Governo Lula", assinada coletivamente por mais de uma centena de professores universitários, pesquisadores e ativistas da educação publicada em 10 de novembro de 2022, aponta que

> há significativa ausência de pessoas com experiência nas organizações e movimentos sociais com larga atuação e com importantes contribuições à

1 Lula teve 50,90% dos votos, contra 49,10% de Jair *Bolsonaro* (PL).

> educação, como as associações científicas e instituições científicas da área, o movimento sindical de professoras/es, os movimentos e coletivos LGBTQIA+, estudantis, negros e quilombolas, da terra e do ambiente, da educação infantil, inclusiva e indígena, bem como da Educação de Jovens e Adultos (EJA), visceralmente associada à vida e à obra de Paulo Freire. Assim, reivindicamos que tais forças e suas vozes sejam incorporadas à Comissão, para que também participem da elaboração do diagnóstico da educação e apresentem propostas, elaboradas a partir do rigor científico de pesquisa, a qual conta com expressiva produção de conhecimento financiada pelos recursos públicos e amplamente disseminada no Brasil e no exterior, e de um sem-número de experiências valorosas, com vistas a garantir uma escola pública, gratuita, laica e de qualidade à toda população brasileira. (PROFESSORAS/ES, PESQUISADORAS/ES E ATIVISTAS DA EDUCAÇÃO, 2022)

No dia 14 do mesmo mês, foram oficializados e anunciados por Alckmin os nomes dos integrantes das equipes de transição da educação, cidades e esportes. No GT de Educação se destacaram na imprensa os nomes de Henrique Paim, que foi ministro da Educação no governo Dilma; Neca Setubal, presidente do conselho consultivo da Fundação Tide Setubal; e Priscila Cruz, presidente executiva do Todos Pela Educação (JORNAL NACIONAL, 2022). Outros nomes também foram anunciados, tais como: Heleno Araújo, presidente da confederação nacional dos trabalhadores em educação (CNTE-PE), Andressa Pellanda, coordenadora-geral da campanha nacional pelo direito à educação, Rosa Neide, ex-secretária estadual da Educação do Mato Grosso e deputada federal, Teresa Leitão, ex-deputada estadual, senadora eleita (PT-PE) e Veveu Arruda, ex-prefeito de Sobral (CE) (FREITAS, 2022). Mais uma vez, a presença de nomes ligados a fundações privadas foi grande, mas também houve alguma abertura a entidades representativas de pesquisadores e de trabalhadores da educação, além da inclusão de parlamentares ligados ao governo. No dia 17, foi anunciado o acréscimo de mais nomes a equipe, tais como: Cesar Callegari que ficou conhecido por sua postura crítica a Reforma do Ensino Médio concretizada durante o governo Temer (CALLEGARI, 2018), e Claudia Maria Costin, conhecida pela sua atuação na Secretaria de Educação do Rio de Janeiro, muito criticada pelo movimento de educadores carioca[2].

No que se refere especificamente ao Ensino de Filosofia, é importante destacar que tivemos a iniciativa de uma carta direcionada a equipe de transição. Esta foi construída a partir de uma reunião realizada no dia 22 de novembro de 2022 que reuniu representantes da Associação de Professores/as de Filosofia, Filósofos/as do Brasil (APROFFIB), da Associação de Professores/as de Filosofia Filósofos/as do Estado de São Paulo (APROFFESP), da Associação de Professores de Filosofia da Paraíba (ASPEFIL) e da

2 Cláudia Costin esteve à frente da SME/RJ durante a histórica greve realizada por professores no ano de 2013 que compreendia pautas econômicas e pedagógicas.

Associação de Estudos e Atividades Filosóficos (SEAF). O documento encaminhou 11 demandas dos professores de Filosofia a equipe de transição, entre elas

> a revisão dos componentes curriculares nos estados com referência à quantidade de horas/aulas semanais de Filosofia no Ensino Médio, tanto na rede pública como na rede privada. E que sejam no mínimo duas horas/aulas semanais em todas as séries (APROFFIB; APROFFESP; ASPEFIL; SEAF, 2022)

No dia 22 de dezembro de 2022, foi publicado o "Relatório Final do Gabinete de Transição Governamental (Gabinete De Transição, 2022), trazendo o resultado dos Grupos de Trabalho temáticos. No que diz respeito a educação, este documento trouxe fortes críticas e denúncias contra à gestão anterior do MEC, apontando também caminhos a serem seguidos pelo novo governo. É interessante observar aqui, que o relatório não trouxe qualquer crítica a castração curricular promovida pela Reforma do Ensino Médio, e nem ao seu viés ideológico tecnicista. Mas sim, deu a entender que para o governo é preciso avançar em sua implementação.

> Outras questões preocupantes dizem respeito ao não cumprimento das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) e a não instituição do Sistema Nacional de Educação (SNE), cuja implementação é urgente. Também merecem atenção a implementação da Base Nacional Comum Curricular; a reforma do ensino médio. (GABINETE DE TRANSIÇÃO GOVERNAMENTAL, 2022, p.16)

Finalmente em 2023 com a posse de Lula, tivemos a indicação dos nomes responsáveis pelos ministérios. Inicialmente foi cogitado o nome de Isolda Cela para o MEC, ex-governadora do Ceará que anteriormente esteve à frente da Secretária de Educação do Município de Sobral e da Secretaria de Educação do Estado do Ceará. A indicação não foi "bem vista" por parte da base do governo e acabou não indo para frente, e no dia 22 de dezembro foi estabelecido o nome de Camilo Santana que também ocupou o governo do Ceará para o MEC. No entanto, Izolda Cela foi nomeada para a Secretaria-executiva do Ministério junto com outros nomes conhecidos por uma visão empresarial de educação[3]**.** A indicação de Camilo Santana e sua equipe foi recebida com otimismo pela grande mídia e por grupos empresariais ligados a educação, e apontada por alguns como um indício do comprometimento do novo governo com uma concepção mercantilizada de formação.

> Transição não tratou, muito menos a preocupação com as entidades e com o desenvolvimento de uma política para o MEC apareceu na postura do Ministro até agora. O Ministro, pelas suas falas, chegou com a política pronta: "sobralizar" a

3 Dentre os eles: Mauricio Holanda ex-secretário de educação do Ceará, Denise Carvalho reitora da UFRJ, Katia Schweickdart ex-secretária de educação de Manaus, Manuel Palácios que trabalhou na construção da BNCC.

> educação brasileira e quem entende disso é Izolda Cela – agora Secretária Executiva que deverá garantir uma atuação transversal das várias instâncias do Mec nesta direção.
>
> A postura é típica da militância empresarial da educação que considera que a área da educação carece de objetividade, é vaga e não tem propostas concretas, pois é "muito ideologizada". Ela é típica do Movimento Todos pela Educação, Movimento pela Base (ligado à Lemann) e outros think-tanks da reforma empresarial da educação. (...) há muito tempo estas agências estão tentando sobralizar a educação no Brasil – com receitas requentadas do fracasso educacional americano – e agora podem ter encontrado o caminho das pedras, instrumentalizando, a partir da centro-esquerda, o principal órgão formulador de políticas públicas para a educação. (FREITAS, 2023)

Todos estes acontecimentos apontam para um cenário bem difícil para aqueles que almejam reverter a Reforma do Ensino Médio e a consequente mudança curricular promovida por ela. A revogação da reforma não foi pautada durante a campanha presidencial pela chapa vencedora e no governo de transição, e até agora não houve nenhum comprometimento concreto do novo governo com a sua reversão. No entanto, por conta da pressão política realizada por estudantes, trabalhadores da educação e pesquisadores, o governo se comprometeu com uma consulta sobre o tema da Reforma. Esta foi publicada no dia 8 de março em diário oficial (PORTARIA Nº 399, 2023) tendo como instrumentos: audiências públicas, oficinas de trabalho, seminário e uma pesquisa virtual. A medida foi recebida com certo ceticismo, pois aparentemente se propõe a "reformar a reforma" e não a revoga-la, tal como defendido pela imensa maioria dos movimentos sociais da educação.

> A Consulta Pública, além de representar um recuo do Ministério em sua posição inicial de manter inalterada a Lei 13.415/2017 – aprovada ainda no governo golpista de Michel Temer –, tem como objetivo tácito dar sobrevida a essa proposta que não encontra adesão junto aos/às profissionais da educação e ao conjunto da sociedade brasileira que frequenta e defende a escola pública, gratuita, democrática, de qualidade social e para todos e todas.
>
> A revogação da antirreforma do ensino médio é a única possibilidade aceitável para dar conta de tantos ataques promovidos por uma legislação que, sem meias palavras, interessa somente a setores privados, ávidos por parcerias que escoam os recursos públicos da educação, e às elites produtivas que desejam mão de obra barata e formada através de currículos escolares mínimos, pasteurizados, desarticulados e acríticos. (CNTE, 2023)

2 - Reflexões sobre o Ensino de Filosofia e a apropriação crítica das Novas Tecnologias de Informação e Conhecimento

2.1 - Dualismo escolar, tecnicismo e a importância do Ensino de Filosofia nas escolas de Ensino Médio

O objetivo inicial deste capítulo é discutir a importância do Ensino de Filosofia na educação básica, destacando o papel crucial da disciplina para o desenvolvimento do pensamento crítico e consecutivamente para a participação ativa dos indivíduos na sociedade. Trata-se de uma tarefa essencial para questionar os discursos e iniciativas que visam secundarizar ou expurgar o ensino de Filosofia nas escolas. A partir daí, pretendemos investigar possibilidades para que o Ensino de Filosofia se faça presente de maneira satisfatória no processo de educação formal, inevitavelmente marcadas pelo desenvolvimento das novas que veem reconfigurando a sociedade como um todo.

Para iniciar esta reflexão**,** podemos recorrer aos argumentos e elementos elencados pelo crescente movimento de contraposição à Reforma Curricular do Ensino Médio. Com a concretização da Reforma nos estados brasileiros por meio de publicações de novas matrizes curriculares para as escolas, a partir do início do ano letivo de 2022, a preocupação com as mudanças educacionais que estão sendo impostas pelo governo se ampliou. O debate que se encontrava restrito a estudiosos especialistas em currículos e a alguns grupos que conseguiram prever os danos da reforma para a educação do país, se alargou. Cada vez mais, fortes críticas à Reforma do Ensino Médio são colocadas pelos movimentos sociais ligados a educação: associações e sindicatos docentes, entidades estudantis e etc. Podemos destacar como exemplo desta contraposição a “CARTA ABERTA PELA REVOGAÇÃO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO” de 8 de junho de 2022, assinada por mais de 250 associações, sindicatos, fóruns e grupos ligados a educação. A Carta aponta que a Reforma se propõe a

> interdição do acesso qualificado ao conhecimento científico, à arte, ao pensamento crítico e reflexivo para a imensa maioria dos jovens que estudam nas escolas públicas, e que respondem por mais de 80% das matrículas do Ensino Médio no país; (…) Segmenta e aprofunda as

> desigualdades educacionais – e, por extensão, as desigualdades sociais –, ao instituir uma diversificação curricular por meio de itinerários formativos que privam estudantes do acesso a conhecimentos básicos necessários à sua formação. (ANPED, 2022)

O texto da carta explicita como a Reforma do Ensino Médio amplia desigualdades educacionais. A diversificação curricular por meio de itinerários formativos, tal como colocada pela Reforma, permite que governos e donos de escolas privadas esvaziem e empobreçam a formação nas escolas. Pode eles enxugar ao mínimo a oferta de disciplinas de acordo com seus interesses, permitindo uma formação bastante deficitária. Como vimos no capítulo anterior, o texto da reforma permite inclusive que se furtem de oferecer Artes, Educação Física, Filosofia e Sociologia enquanto disciplina. Isso, na prática, consiste no direito de deixar de ensinar tais conhecimentos em suas especificidades. Para uma educação voltada às massas, guiada por uma lógica economicista, enxugar a oferta de disciplinas pode representar uma importante forma de corte de custos. Em contraste, as escolas voltadas a formação da elite podem continuar oferecendo currículos amplos e ricos, que mantenham e aumentem o espaço do ensino das disciplinas tradicionais, ao mesmo tempo que agregam o oferecimento de novas disciplinas como “chamariz” para aumentar as suas matrículas.

Podemos pensar esta ampliação das desigualdades educacionais como a radicalização do dualismo escolar presente na educação brasileira. O conceito de dualismo escolar foi desenvolvido para desmistificar a ideia liberal de escola como uma instituição equalizadora, que atua para atenuar e desconstruir as desigualdades sociais. Aponta que em uma sociedade de classes a formação escolar necessariamente não pode ter um papel uno. Ela deve espelhar a divisão social, fornecendo um tipo de educação para os trabalhadores pobres e outro para a elite capitalista.

> Para Establet e Baudelot, se vivemos em uma sociedade dividida em classes, não é possível haver uma “escola única”. Existem na verdade duas escolas radicalmente diferentes quanto ao número de anos de escolaridade, aos itinerários, aos fins da educação (…) que correspondem à divisão da sociedade em burguesia e proletariado (…) a escola tem função de reproduzir as divisões sociais já existentes. (ARRUDA e ARANHA, 2006, p.255)

A formação educacional no Brasil sempre foi marcada por desigualdades, que acompanharam o processo de avanço da escolarização no país. Desigualdade que inicialmente se expressava como exclusão dos trabalhadores de qualquer tipo de educação formal. Posteriormente passou a funcionar como um filtro, que garantia o acesso aos níveis mais elevados de formação somente a elite social.

> No período que antecedeu a abolição da escravidão, a Educação Formal e o trabalho braçal constituíam um campo de pouco prestígio social. No final do século XIX, todavia, com o fim da escravidão legalizada, início da imigração, advento do trabalho assalariado e a industrialização, a Educação Formal passou por um processo de valorização na sociedade. A partir daí, então, o ensino secundarista ganhou maior destaque. (PEREIRA; MELLO; SANTOS, 2020, p. 272)

No que diz respeito ao ensino secundário que começa a ganhar relevância neste período, é notório que

> diversas reformas foram propostas para essa etapa de ensino: Benjamin Constant (1890), Epitácio Pessoa (1901), Rivadávia Correia (1911), Carlos Maximiliano (1915) e João Luís Alves (1925) (Santos, 2010). As reformas apresentavam, como objetivo primordial do ensino secundário, a preparação dos estudantes para acessar ao ensino superior. As várias propostas, adotadas num curto período de tempo, evidenciaram as tentativas do Estado de organizar essa etapa de ensino, assim como contextualizá-la em relação à sociedade brasileira da época. Nesse período, contudo, o ensino secundário caracterizava-se por ser um ensino de caráter propedêutico, voltado para as minorias da elite. Para as classes populares, era oferecido o ensino profissionalizante, que não dava acesso ao ensino superior. (ibidem)

Com o advento da ditadura militar em 1964, ideias tecnicistas começam a orientar a educação brasileira. Esta tendência de educação se fundamentou nas ideias colocadas pelos economistas da Escola de Chicago através da teoria de capital humano que apontava que as escolas deveriam ser pensadas como empresas voltadas instruir.

> A tendência tecnicista em educação resultou da tentativa de aplicar na escola o modelo empresarial, que se baseia na “racionalização”, própria do sistema de produção capitalista. Um dos objetivos dos teóricos dessa linha era, portanto, adequar a educação às exigências da sociedade industrial e tecnológica, evidentemente com economia de tempo, esforços e custos. (ARANHA, 2006, p.315)

Como vimos no capítulo anterior esta concepção educacional secundarizava o ensino de humanidades em prol da ideia de uma formação técnica voltada aos interesses imediatos do mercado de trabalho. Esta possibilitou a diminuição de espaço e expurgo de disciplinas consideradas desimportantes ou de caráter subversivo, tentando emplacar no ensino secundário um foco no ensino profissionalizante.

Com a redemocratização muitos educadores esperavam poder finalmente garantir reformas educacionais para questionar o dualismo escolar, apontando não só para a intensificação do processo de escolarização, mas também para a diminuição das

desigualdades presentes na educação brasileira, que sempre contribuíram para perpetuar as desigualdades sociais do país.

> As décadas de 1980 e 1990 foram marcadas, portanto, pela disputa entre dois projetos: o primeiro, o processo de alargamento da democracia e um aumento da participação social nas decisões das políticas públicas; o segundo, intensificado pela eleição de Collor, representava a implantação de um projeto neoliberal para o Estado, reduzindo sua intervenção em relação às políticas sociais e à regulação do mercado. (PEREIRA; MELLO; SANTOS, 2020, p.275)

O resultado deste embate foi a consolidação do neoliberalismo no país através de privatizações de empresas estatais, flexibilização do trabalho e desregulamentação da economia. E também a penetração e hegemonia dos valores economicistas e mercantis na gestão pública, incluindo as políticas educacionais. A partir de então, esforços dos mais diferentes governos sempre procuraram adequar as políticas públicas de educação às orientações de organismos internacionais voltados a nortear a educação pela lógica do mundo globalizado, conforme a divisão entre centro e periferia do capital. Contemplando os interesses dos setores empresariais que hegemonizaram os debates sobre os projetos de educação para o país.

A atual Reforma do Ensino Médio radicaliza diversos traços advindos da educação tecnicista, que nunca desapareceram por completo do cenário educacional brasileiro. Estes se perpetuaram até aqui, pois para a política neoliberal que fundamenta as políticas públicas no Brasil, o foco da formação educacional não pode ser outro senão a preparação de mão de obra para os interesses imediatos do mercado. A Reforma iniciada em 2016

> pautada por “habilidades e competências”, ou seja, por uma teoria pedagógica específica, a **pedagogia das competências**, ela acaba tendo esse contorno tecnicista. Claro que agora se trata de um novo tecnicismo, e estamos falando em **neotecnicismo** porque é um tecnicismo da época da **desindustrialização** e do **inchaço do setor de serviços**, diferente das décadas de 1970 e 1980, período do desenvolvimentismo no **Brasil**. Mesmo assim, é um discurso tecnicista no sentido de que defende a tese segundo a qual a educação é meramente um insumo econômico e que os processos educativos e arranjos curriculares devem estar e ser desenhados a serviço do mercado de trabalho e das práticas laborais do mercado de trabalho capitalista. (PELISSARI, 2022)

Como apontamos anteriormente, vai se estabelecendo um cenário de aprofundamento das desigualdades de formação. Os filhos dos trabalhadores receberão uma educação precária, limitada ao que é apontado como o mínimo a ser oferecido pelas redes públicas mantidas pelos estados em sintonia com os interesses imediatos do mercado.

Enquanto isso nos colégios abastados será oferecida uma educação bem mais enriquecida, que não se limitará a preparação para o mercado.

Um desfecho comum à educação tecnicista implantada nos anos 70 pela ditadura militar, e o projeto neotecnicista apresentado pela nova reforma do ensino médio, é o "ataque ao Ensino de Filosofia". Mais uma vez, o ensino de Filosofia é desobrigado pela legislação, e vai sendo colocado de lado ao passo que o currículo vai sendo "superpovoado" por disciplinas inventadas afinadas a ideologia neoliberal. Se antes o Ensino de Filosofia fora eclipsado pela disciplina Moral e Cívica, hoje o mesmo acontece com o componente curricular obrigatório Projeto de Vida. Ao mesmo tempo que a carga horária de Filosofia é drasticamente reduzida, Projeto de Vida aparece nas matrizes curriculares com farta carga horária[4].

No que diz respeito à relação entre dualismo escolar e o Ensino de Filosofia, é interessante notar que

> até meados dos anos de 1970, a filosofia era ministrada em uma escola secundária elitizada. Nessas três décadas em que esteve total ou parcialmente ausente, o ensino médio passou por um processo de massificação crescente, incorporando estratos sociais menos privilegiados, que antes não tinham acesso a ele, uma clientela muito diversa da anterior: em sua maior parte encontra-se em escolas públicas com precária qualidade de ensino, sendo portadora de graves deficiências educativas, tanto do ponto de vista linguístico como em relação a referências culturais de caráter mais amplo. Trata-se de uma situação inteiramente inusitada, porque, tradicionalmente, o saber filosófico pertence às formas eruditas de cultura, um saber refinado, exigente do ponto de vista teórico, elaborado de forma complexa. E que, portanto, em princípio, não está ao alcance de todos, mas apenas dos sábios, especialistas ou iniciados na área. (RODRIGO, 2009, p.1)

Desta forma, podemos conceber que ao longo da história do país o Ensino de Filosofia esteve colocado como um privilégio da formação educacional destinada às elites, sendo negado à maior parcela da população. Como vimos anteriormente através do texto de Dalton Alves, antes da consolidação do processo de massificação da escolarização para a adequação da formação dos trabalhadores à realidade industrial, o Ensino de Filosofia era negado por meio da exclusão da maioria dos trabalhadores da educação formal de nível intermediário e superior. Como aponta Lidia Maria Rodrigo, durante o período ditatorial o ensino de Filosofia encontrava-se ausente na maioria das escolas, e com a redemocratização e posteriormente com a lei de obrigatoriedade, o mesmo se fez presente em um cenário totalmente distinto do período que antecedeu a ditadura. O Ensino de Filosofia tradicionalmente comprometido com uma ideia de formação para a elite, começou a ser oferecido em escolas voltadas para a massa de trabalhadores. Criou-se uma situação de

4 Que na matriz curricular do Rio de Janeiro, por exemplo, aparece com 2 tempos de aula nas 3 séries do ensino médio.

anacronismo para aqueles que defendiam de fato um Ensino de Filosofia restrito aos “altos círculos culturais” e voltado a erudição. Por outro lado, esta realidade trouxe um enorme desafio para aqueles que defendiam que a educação filosófica deve ser direito de todos. Como por exemplo, os problemas materiais das escolas voltadas a massa de trabalhadores, tais como: salas superlotadas, problemas infraestruturas, escassez no que diz respeito a leitura e acesso à cultura e etc.

A “popularização” do Ensino de Filosofia tem como premissa o enfrentamento da ideia conservadora de que só é possível destinar uma formação filosófica a um público seleto “elevado culturalmente”. Desta forma, defender a presença do ensino de Filosofia para todos, necessariamente está relacionado ao enfrentamento do dualismo escolar. Um posicionamento que inclusive pode ser entendido como comprometimento com a defesa de uma sociedade mais igualitária e democrática. No sentido de adotar a ideia que

> a difusão do saber filosófico para um público mais amplo do que o grupo restrito dos especialistas apresenta-se como uma exigência democrática; a democratização da cultura tem como pressuposto que esta seja um direito de todos e não privilégio de alguns. (idem, p.2)

Sobre a relação da filosofia com a democracia, Lidia Maria aponta também que está “tem se caracterizado por certa ambivalência em diferentes momentos históricos, a começar pela Antiguidade Grega” (Rodrigo, 2009, pg 19). A autora cita o posicionamento político de filósofos como Platão e Aristóteles, que eram críticos a democracia, lida por eles como governo de liberdade exacerbada ou de corrupção. Aponta também que desde a modernidade, existe entre os intelectuais democratas a ideia de que a filosofia pode funcionar como “ferramenta” para tirar as pessoas de uma menoridade racional. Concepção que remonta ao iluminismo, e que foi elaborada muito antes do surgimento da educação de massas que veio a acontecer no cenário contemporâneo. Mas que ainda assim, se faz presente nas ideias que orientam a educação no país nos dias de hoje. Fato que pode ser constatado de forma explicita no texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que aponta que

> a maioridade (no sentido kantiano), pretendida em todo projeto educacional digno desse nome, é, ainda hoje, mais uma direção a que se tende do que uma realidade que se constate no dia a dia do trabalho pedagógico (BRASIL, 2005, p. 63)

A autora aponta também que a filosofia quando inserida na escola de massas pode contribuir com a tarefa de

> propiciar a todos a oportunidade de desenvolver sua humanidade em termos de um pensamento racional que lhes permita pensar a relação consigo mesmo, com o outro e com o mundo, de modo que estejam aptos a exercer o pensamento na perspectiva de uma cidadania democrática (...) sempre nos limites de sua competência, para qualificar positivamente a participação na vida democrática na medida em que pode (...) desenvolver o espírito crítico, a capacidade de argumentação no debate de ideias. (RODRIGO, 2009, p.21)

e que

> a aquisição de noções introdutórias de filosofia, aliada a certas habilidades intelectuais, oferece ao estudante condições para ampliar sua compreensão de algumas realidades, amadurecendo certas concepções, valores, decisões, bem como emitir juízos mais bem fundamentados sobre dilemas com que vier a se defrontar (idem, p.24)

Os neotecnicistas, no entanto, apontam para a ideia de obsolescência do Ensino de Filosofia nos tempos atuais. Argumentando que as mudanças tecnológicas do mundo contemporâneo tornaram o ensino de muitas das disciplinas tradicionais desimportante. Ideia que a partir daqui tentaremos desconstruir, defendendo justamente a importância e necessidade do Ensino de Filosofia em nosso mundo marcado pelas novas tecnologias, e também as possibilidades para a concretização desta tarefa.

2.2 - As Novas Tecnologias da Informação e Comunicação: um Pharmakon contemporâneo

2.2.1 - Capitalismo Cognitivo e NTICs

Vivemos hoje em um mundo altamente impactado pelo desenvolvimento de novas tecnologias, pensadores como Antonio Negri apontam que mudanças nas relações de produção edificaram uma nova realidade econômica, política e social. E que o capitalismo se encontra em uma nova fase, a pós-industrial,

> entramos na idade do capitalismo cognitivo. (...) Fala-se propriamente de uma terceira transição capitalista, depois da saída da manufatura e do desenvolvimento da grande indústria. Nesta época cognitiva, a produção do valor depende sempre mais de uma atividade intelectual criadora que não só se situa além de qualquer valorização ligada à raridade, como se situa além da acumulação de massa da fábrica etc. (...) A originalidade do capitalismo cognitivo consiste em captar, em uma atividade social generalizada, os elementos inovadores que produzem valor. (NEGRI, 2003, p. 94)

Neste novo cenário, os avanços tecnológicos referentes a produção e transmissão de conhecimento e informação são determinantes. Grandes empresas capitalistas atuam capturando o que é produzido por redes colaborativas de produção que só são possíveis por conta do desenvolvimento de tecnologias relacionadas a área da comunicação. O paradigma da verticalização, próprio do capitalismo da era industrial, deu lugar a uma nova tendência: a forma das redes. Que se colocaram como um isomorfismo na sociedade contemporânea, promovendo radicais mudanças na nossa sociedade.

A temática da cultura e da comunicação durante o capitalismo do período da Grande Indústria[5], foi discutida de forma brilhante pelos teóricos da escola de Frankfurt através de conceitos como os de Reprodutibilidade Técnica, Indústria Cultural e Meios de Comunicação de Massas. Para Walter Benjamin, o desenvolvimento de maquinas que permitiam a Reprodutibilidade Técnica fizeram com que as obras artísticas e culturais perdessem o status de raridade fundamentado na autenticidade e unicidade, permitindo que estas deixassem de ser objeto de “culto” voltados para poucos. A produção artística e cultural passou a ser serial, e neste sentido ganhou a capacidade de atingir grandes públicos. Adorno e Horkheimer apontaram que este fato não garantiu a democratização da arte e da cultura, mas sim as submeteu a lógica do Mercado. Ou melhor dizendo, a uma lógica mercantil industrial, que tem como meta uma produção padronizada voltada a grande número de pessoas para a maximização de lucros. Segundo estes na sociedade capitalista a

> Indústria Cultural determina toda a estrutura de sentido da vida cultural para a racionalidade estratégica da produção econômica, que se inocula nos bens culturais enquanto se convertem estruturalmente em mercadorias; a própria organização da cultura, portanto, é manipulatória dos sentidos dos objetos culturais, subordinando-os aos sentidos econômicos e políticos e, logo, a situação vigente. (ADORNO, 1995, p. 21).

O conceito de indústria cultural está relacionado ao conceito de Meios de Comunicação em Massa, que pode ser entendido como as tecnologias de comunicação que permitem alcançar grande público através de uma lógica de massificação. Tecnologias de comunicação como o

5 Utilizando aqui da divisão feita por Negri sobre os períodos de desenvolvimento do capitalismo que compreende: Manufatura, Grande Indústria e Período Pós-Industrial.

rádio e a televisão que se funcionam por meio de transmissões unilaterais de mensagens, as quais o público receptor consome. O conteúdo é transmitido por um número limitado emissores, e a liberdade de escolha permitida ao público é a “liberdade do controle remoto”, que consiste somente na troca de um canal de transmissão a para outro, todos eles controlados por grandes empresas de comunicação pautadas no objetivo do lucro e na defesa do poder constituído. Como consequência temos um processo de padronização e homogeneização da cultura, que tende a transformar o público em receptores passivos e acríticos de conteúdo.

A temática da comunicação durante o período do capitalismo industrial também foi pautada por muitos outros autores, que discutiram os limites e possibilidades colocados pelas tecnologias de Comunicação de Massas no que diz respeito a produção de cultura, informação e conhecimento. Para ilustrar o debate intelectual em torno do assunto Umberto Eco tipificou duas posturas frente os MCM: a apocalíptica que concebe a Cultura de Massas como inevitável degeneração mercantil, e a integrada que tende a romantizar a ampliação do acesso a produção cultural concebendo-a de forma acrítica.

Contudo, com a Terceira Revolução Industrial[6] que promoveu a informatização da sociedade e o desenvolvimento da internet, ocorreram grandes mudanças no que diz respeito a comunicação. Em um texto de 2001, Nélia R. Del Bianco tenta trazer elementos para pensar as tecnologias que estavam se tornando hegemônicas no início dos anos 2000.

> O tradicional modelo de comunicação massiva baseado no envio de um número limitado de mensagens a uma audiência homogênea está dando lugar a um novo sistema capaz de abranger e integrar todas as formas de expressão, diversidade de interesses, valores e imaginações, inclusive a expressão de conflitos sociais. É o que se denomina de convergência entre as telecomunicações, os meios de comunicação de massa e a informática beneficiada pela digitalização dos mais diversos tipos de informação (voz, dados, som, texto e imagens), e identificada pelo seu alcance global, pela interatividade e integração de todos os meios em uma rede. (BIANCO, 2001)

Por conta dos avanços na microeletrônica os computadores que até meados dos anos 70 eram caros e gigantescos, e que estavam restritos ao uso institucional em órgãos governamentais e grandes empresas privadas, começaram a “evoluir” para modelos mais avançados, menores e mais acessíveis financeiramente. No final dos anos 80 a tecnologia da Internet que surgiu a partir das pesquisas militares da agência de defesa dos Estados Unidos através do Advanced Research Projects Agency (ARPA)[7], criada ainda no contexto

6 Ou Revolução Técnico-Científica-Informacional.

7 O projeto original da Arpanet, baseado numa arquitetura em múltiplas camadas, descentralizada, e protocolos de comunicação abertos. Nessas condições a Net pôde se expandir pela adição de novos nós e reconfiguração infinita da rede para acomodar necessidades de comunicação. (CASTELLS, 2003, p.15)

da Guerra Fria visando desenvolver uma tecnologia que permitisse a comunicação do exército estadunidense mesmo diante uma catástrofe causada por um ataque nuclear, deixou de ser restrita a pesquisadores ligados ao governo. Ao longo dos anos 90 com a popularização dos Computadores Pessoais (PCs), a criação dos protocolos padrões TCP/IP[8] e da navegação por meio do hipertexto pelo World Wide Web (WWW)[9], os computadores e a internet chegaram de forma expressiva na residência das pessoas. A partir daí tivemos um aumento constante na capacidade de processamento dos computadores, na velocidade de conexão da internet e o desenvolvimento de diferentes tipos de recursos técnicos para a digitalização de imagens, som, texto e dados. Tudo isso permitiu a ascensão de uma nova hegemonia na comunicação: a das Novas Tecnologias de Informação e Conhecimento (NTIC) ou Tecnologias Digitais de Informação e Conhecimento (TDIC).

Os termos NTIC e TDIC derivam do termo mais geral Tecnologia de Informação e Conhecimento (TIC), que foi desenvolvido para se referir a dispositivos eletrônicos e tecnológicos como computadores, internet, tablete, Smartphones e também a tecnologias mais antigas como televisão, rádio, jornal e etc. Quando falamos de NTIC ou TDIC, estamos fazendo uma abordagem mais restrita que se refere a dispositivos eletrônicos que permitem processos de digitalização, conexão e navegação na internet.

Diversos autores trabalham com esta distinção pois consideram que estas tecnologias trazem implicações políticas e sociais distintas as que foram promovidas pelas tecnologias que as precederam. O sociólogo Castells, por exemplo, faz um paralelo entre a conjuntura atual marcada pelo desenvolvimento das NTICs e o início da revolução industrial marcada pelo desenvolvimento da eletricidade. Para ele,

> o cerne da transformação que estamos vivendo na revolução atual refere-se às tecnologias de processamento de informação e da comunicação. A tecnologia da informação é para esta revolução o que as novas fontes de energia foram para as revoluções industriais sucessivas, do motor a vapor à eletricidade, aos combustíveis fósseis e até mesmo à energia nuclear, visto que a geração e a distribuição de energia foram o elemento principal na base da revolução industrial. (CASTELLS, 2017, p. 88).

Para o autor a formação de redes como forma de organização para as atividades humanas não é novidade, mas as NTICs inegavelmente permitiram que elas alçassem outro patamar.

---

8 Em 1973 foram criados protocolos padronizados para unir diversas redes (protocolo de controle de transmissão TCP) e em 1978 se acrescentou o protocolo intrarrede (ip), gerando o protocolo TCP/IP.
9 O que permitiu à Internet abarcar o mundo todo foi o desenvolvimento da www. Esta é uma aplicação de compartilhamento de informação desenvolvida em 1990 por um programador inglês, Tim Berners-Lee, que trabalhava no CERN, o Laboratório Europeu para a Física de Partículas baseado em Genebra" (CASTELLS, 2003, p. 20).

> A formação de redes é uma prática humana muito antiga, mas as redes ganharam vida nova em nosso tempo transformando-se em redes de informação energizadas pela Internet. (CASTELLS. 2003, p.7)

Hoje a organização por meio de redes é determinante, sendo as NTICs centrais para o funcionamento da sociedade.

> Atividades econômicas, sociais, políticas, e culturais essenciais por todo planeta estão sendo estruturadas pela Internet e em torno dela, como por outras redes de computadores. De fato, ser excluído dessas redes é sofrer uma das formas mais danosas de exclusão em nossa economia e em nossa cultura. (Idem, p.8)

Steven Johnson vai além, apontando que a organização por meio da forma de redes é ainda mais essencial. Ela está presente na natureza como um todo, como por exemplo: nos enxames de animais sociais, na arquitetura das células celebrais e até no processo de formação e vida das cidades. Em seu livro “Emergência: vida integrada de formigas, cérebros, cidades e softwares” (2003) desenvolve o conceito homônimo ao título da obra partindo de uma investigação de processos de organização descentralizados que se dão de forma similar em diversas áreas. Segundo ele a organização por meio de redes compõe a estrutura celular do cérebro humano, a cidade que emerge da dinâmica de suas ruas, a arquitetura de softwares colaborativos e a estrutura da comunicação por meio da internet.

Por fim, podemos citar aqui as ideias colocadas por Negri sobre a hegemonia da forma das redes na sociedade contemporânea. Para ele, vivemos em uma configuração política e econômica onde as redes aparecem como uma forma determinante nos processos sociais. Não só no que diz respeito a comunicação, mas em todas as áreas da sociedade. Até mesmo no que diz respeito a organização dos movimentos sociais e lutas políticas dos trabalhadores que tendem a funcionarem como um enxame. “Se analisarmos o interior de uma rede, [...] veremos que é efetivamente organizada, racional e criativa. Tem a inteligência do enxame” (ibidem, p. 131). O enxame ilustra satisfatoriamente as qualidades por ele identificadas nos emergentes movimentos sociais contemporâneos, tais como o funcionamento descentralizado e horizontalizado, alto poder de comunicação e mobilidade, e aparente intangibilidade frente ao inimigo. O enxame é a forma isomórfica que emerge das lutas políticas atuais, as redes construídas pela multidão representam a superação dos modelos centralizados e anacrônicos de organização adotados pelos movimentos políticos tradicionais.

2.2.2 - Um novo Pharmakon Tecnológico

Tendo em mente que as NTICs trouxeram radicais transformações para a sociedade, por conta da mudança do paradigma na comunicação de uma centralização típica do modelo industrial de sociedade para redes descentralizadas próprias do capitalismo contemporâneo, podemos recorrer a diversos autores que vieram a discutir o caráter das implicações políticas e socais colocadas por estas tecnologias.

Não é difícil identificar certa tendência a uma polarização de posições nos debates da temática. Por um lado, temos um processo de romantização das NTICs, que aponta para a ideia de que inevitavelmente a nova realidade tecnológica contemporânea viria a ser a base para uma colaboração social harmônica a nível mundial sem qualquer precedente na história humana. Uma espécie de “aldeia global” fundamentada na horizontalidade possibilitada pelas trocas de informação e conhecimento em redes digitais que nos permite como nunca transcender limites geográfico e materiais. Afinal de contas, neste “novo mundo” em que vivemos a conexão e a digitalização permitem o acesso e a troca de todo tipo de mídia digitalizada a nível global, sejam elas: textos, imagens, vídeos, jogos e etc. Por outro lado, temos autores que aderem a um pessimismo tecnológico, considerando que as NTICs estariam desagregando a sociedade de forma irremediável. Segundo estes, caminhamos a passos largos para a radicalização de uma ideologia individualista que impede que possamos determinar objetivos comuns no que diz respeito aos problemas políticos e sociais. Estamos vivendo em uma realidade onde os múltiplos pontos de vistas individuais que se proliferam através das redes tecnológicas nos fazem sucumbir a uma fragmentação social destrutiva. Desta forma, as novas tecnologias estariam levando nossa sociedade a uma espécie de “tecno-apocalipse” embalado pela ganância das big-techs e pela ascensão de governos autocráticos dispostos a minar as bases da democracia liberal.

A ideia de aldeia global foi popularizada no livro “A galáxia de Gutenberg” de Marshall McLuhan, como um conceito destinado a ilustrar o potencial das tecnologias de comunicação do que ele chamou de “civilização da eletricidade”. Para o filósofo canadense as mídias determinam todos os aspectos da vida, tendo o ser humano passado por três fases de desenvolvimento em relação a elas: a civilização da oralidade, a civilização da imprensa e a atual civilização da eletricidade. Esta última caracterizada pelo potencial das tecnologias de informação e conhecimento de encurtar distâncias e facilitar trocas culturais entre diferentes povos espalhados por todo planeta. As ideias desenvolvidas por McLuhan foram colocadas nos anos 60, em meio a ascensão da tecnologia da televisão enquanto um meio de comunicação capaz de atingir as grandes massas. Dizia McLuhan que

> a mídia ou o processo do seu tempo – tecnologia elétrica – produz e reestrutura padrões de interdependência social e todo aspecto da vida pessoal. Nós somos forçados a reconsiderar e a reavaliar praticamente toda ideia, toda ação e toda instituição formalmente assentada. Tudo é mudança – você, sua família, seus vizinhos, sua educação, seu trabalho, seu governo, sua relação com os "outros". E eles mudam drasticamente. (MCLUHAN, 1967, p.8).

O conceito de aldeia global, foi apropriado posteriormente por diversos estudiosos da comunicação, muitas vezes dentro de uma concepção tecnológica determinista e otimista. Estes tomaram as falas do autor sobre uma nova mídia a emergir atuando como uma "malha" que uniria as pessoas a nível global, quase como uma "profecia" sobre o surgimento da internet que tornou realidade a ideia de indivíduos interconectados a nível global. Contudo, estes autores tenderam a secundar os fatores econômicos e políticos que atuam sobre toda tecnologia. Pois as NTICs que permitem uma conexão multilateral a nível global e também a superação da cultura da escassez material através da digitalização, é utilizada e apropriada de acordo com as relações de produção e correlações de força existentes na sociedade. Fato que os alguns pensadores mais "pessimistas" conseguiram identificar e discutir com bastante propriedade.

O filósofo Byung Chul Han que ganhou bastante notoriedade ao discutir o tema do impacto das novas tecnologias no mundo de hoje, pode ser entendido como um crítico radical das NTICs. Para ele as sociedades modernas são fundamentadas pelas relações de respeito, e um pré-requisito para este é a distância e o nome. Uma sociedade que suprime a distância seria uma sociedade sem respeito, voltada ao espetáculo e ao escândalo. A comunicação digital destrói a distância, desconstruindo-a em termos espaciais e erodindo-a em termos mentais. O respeito também está relacionado ao nome, é ele que permite o reconhecimento que é a base da responsabilidade e da confiança. A mídia digital separa a mensagem do mensageiro, aniquilando o nome. Desta forma o anonimato da internet também ajuda na destruição do respeito criando uma cultura de indiscrição.

Para o filósofo sul coreano a comunicação digital está na raiz da crise política e social que enfrentamos atualmente. As NTICs são baseadas em simetria, ou seja, na falta de hierarquia entre remetente e destinatário. Elas subvertem à comunicação tradicional, que deve ser assimétrica e acontecer de forma hierárquica "de cima para baixo". Isso leva a um processo de atomização que destrói qualquer possibilidade de organização voltada ao interesse coletivo, e consequentemente uma crise no modelo de democracia liberal. Este cenário de desunião colocado pelo capitalismo neoliberal fomenta uma existência cada vez mais alienada, onde as pessoas tendem a explorar a si mesmo acreditando estar encontrando a liberdade.

O documentário O Dilema das Redes produzido pela Netflix em 2020 se apropria deste tipo de visão crítica e a eleva ao extremo, apontando que as novas tecnologias de

comunicação que culminaram nas redes sociais e seus algoritmos estão levando a nossa sociedade a ruína. Segundo os defensores desta concepção alarmista difundida ao público comum por meio do documentário, por conta das NTICs grupos extremistas que proliferam ódio e preconceito se fortalecem cada vez mais, e as Big-techs abrem caminho para um cenário de manipulação comercial e ideológica sem precedente na história. E o resultado disso, tende a ser a ascensão de governos autocráticos até mesmo em países onde o modelo político democrático pareciam consolidado.

Para pensarmos as implicações das NTICs para além da polarização estabelecida entre o romantismo tecnológico e o pessimismo tecnofóbico, talvez nos caiba refletir sobre o conceito de Pharmakon que foi utilizado por Platão para discutir a tecnologia da escrita na antiguidade e polemizar com defensores da oralidade. Pharmakon é uma palavra grega de duplo significado, que pode indicar remédio e/ou veneno. Bauman descreve o termo de forma bastante interessante.

> O phármakon: termo genérico grego que inclui tanto os remédios quanto os venenos. (...) Phármakon, por assim dizer, é “a polissemia regular, ordenada que, por desvio, indeterminação ou sobredeterminação, mas sem erro de tradução, permitiu passar a mesma palavra como remédio, receita, veneno, droga, filtro, etc.” Por causa dessa capacidade, phármakon é, antes e sobretudo, poderoso porque ambivalente e ambivalente porque poderoso. “Ele participa tanto do bem quanto do mal, do agradável e do desagradável.” Phármakon, afinal, “ não é nem remédio, nem veneno, nem bom, nem mau, nem interior nem exterior”. Phármakon consome e suprime a oposição a própria possibilidade de oposição. (BAUMAN, 1999, p. 64).

Para Platão, a escritura favorece a recordação ao mesmo tempo que incita o esquecimento, pois ela promove a confiança no que está escrito levando o descuido com a memória. Desta forma as tecnologias, como a da escrita, carregariam sempre uma dualidade, possibilitando perdas e ganhos possíveis. Inclusive é notório observar que neste jogo de perdas e ganhos, a tecnologia da escrita foi o que permitiu que as obras dos autores da antiguidade (tal como o próprio Platão e Sócrates) chegassem até nos mais de dois mil anos depois.

O sociólogo Manuel Castells é conhecido por seu trabalho envolvendo as NTICs, e ao abordar a temática das implicações sociais colocadas por estas tecnologias defende que devemos nos afastar de posicionamentos reducionistas, sejam eles de apologia ou crítica. Considerando inclusive, que em períodos de rápida e intensa transformação social é muito comum percorrer o caminho “mais fácil”.

> Como frequentemente ocorre em períodos de rápida mudança social. Algumas vezes isso assumiu a forma de profecias futurológicas baseadas na exploração simplista de consequências sociais das maravilhas tecnológicas que emergem da ciência e da engenharia; outras vezes, aparece como distopias críticas, denunciando os efeitos supostamente alienantes da Internet antes mesmo de pratica-la. (CASTELLS, 2003, p. 8-9)

Para o sociólogo espanhol as NTICs se dão em um cenário de contradições próprias de nosso tempo, elas estão em disputa, podendo ser utilizadas de diversas maneiras por múltiplos atores sociais. Por um lado, a atuação de grupos políticos extremistas nas redes sociais tem fomentado o fenômeno de ascensão da extrema direita a governos por todo globo. Vide a eleição de Trump nos Estados Unidos, de Bolsonaro no Brasil e o fortalecimento da extrema direita em diversos países da Europa (CASTELLS, 2018). Por outro, as NTICS têm permitido que movimentos sociais construam redes de indignação e revolta voltadas a criação de formas mais colaborativas e igualitárias de tratar os problemas da nossa sociedade[10] (CASTELLS, 2013). Tomemos como exemplo, os movimentos como os indignados na Espanha, Occupy Wall Street nos Estados Unidos, a Primavera Árabe no Oriente médio e norte da África, e tantas outras mobilizações horizontalizadas emergentes no cenário político mais atual.

> A elasticidade da Internet a torna particularmente suscetível a intensificar as tendências contraditórias presentes em nosso mundo. Nem utopia nem distopia, a internet é a expressão de nós mesmos através de um código de comunicação específico, que devemos compreender se quisermos mudar nossa realidade. (Idem, p. 75)

Seguindo este entendimento, precisamos entender as NTICs de forma crítica, sem romantismo ou tecnofobia para se apropriar delas da melhor forma possível.

2.2.3 - NTICs, Cultura Digital e a Educação

Todo este cenário de intensas transformações sociais inevitavelmente impacta a área da formação humana, fazendo a educação se deparar com problemas próprios de nossa atualidade. As NTICs inevitavelmente trazem enormes problemas e também possibilidades para a educação informal e formal, e não só por possibilitar o uso de novos aparatos

10 Outra temática discutida por Castells no livro Redes de indignação e esperança: movimentos sociais na era da internet.

tecnológicos em sala de aula. Mas sim, por revolucionar a forma com que as pessoas lidam com a informação e com o conhecimento no cenário contemporâneo. Em um mundo onde a informação circula de forma multilateral e horizontalizada através de uma rede virtualmente infinita de hiperlinks, o paradigma de educação fundamentado na memorização e reprodução de conhecimentos cristalizados se tornou hiper anacrônico.

As críticas ao modelo de educação formal que podemos chamar de escola tradicional, não são novas. Por décadas diversos pensadores da área da educação teorizaram criticamente contra este modelo, e o que podemos entender como educação bancária. Vide as críticas do movimento escolanovista e as diversas tendências de educação contrárias ao modelo de escola fundamentado na disciplina na verticalização e unilateralidade de transmissão de conhecimento.

> Quando falamos em “Escola Tradicional”, nos referimos a uma pedagogia magistrocêntrica, que entende o educador como provedor de conhecimento e os estudantes como meros receptores, e também uma concepção de formação que valoriza aulas expositivas, exercícios de memória destinados a assimilação de conteúdo, currículos, horários rígidos e o desenvolvimento da disciplina por meio da vigilância e da obediência. (Queiroz; Bortolon; Rocha, 2017, p.7)

A crítica feita por Paulo Freire através de sua pedagógica da libertação pode nos ajudar a entender melhor a “lógica” do processo de formação na escola tradicional, que foi apelidada por ele de educação bancária.

> A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão.
>
> Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante.
>
> Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guarda-los e arquiva-los. (FREIRE, 1987, p. 33)

Hoje, com o desenvolvimento das NTICS, mais do que nunca é problemático tentarmos emular uma formação educacional nos moldes bancário. E isso se tornou uma preocupação para diversos pensadores que tratam de discutir a temática da tecnologia e

educação. O filósofo Yuri Harari, por exemplo, traz diversas reflexões sobre este problema em seu livro “21 lições sobre o século XXI”

> no século XXI, estamos inundados por enormes quantidades de informação, e nem mesmo os censores tentam bloqueá-las. Em vez disso, estão ocupados disseminando informações falsas ou nos distraindo com irrelevâncias. (...) Num mundo assim, a última coisa que um professor precisa dar a seus alunos é informação. Ele já tem informação demais. Em vez disso, as pessoas precisam de capacidade para extrair um sentido da informação, perceber a diferença ente o que é importante e o que não é, e acima de tudo combinar os muitos fragmentos de informação num amplo quadro do mundo (...) se esta geração não tiver uma visão abrangente do cosmos, o futuro da vida será decidido aleatoriamente. (HARARI, 2018, p.319)

Explorando esta mesma questão ao tratar mais especificamente das tecnologias que chamamos aqui de NTICs, Nilton Balis dos Santos afirma que

> não faz mais sentido exigir no ensino a memorização de conteúdo se a rede funciona já como uma imensa prótese de memória, com terabytes de informação armazenados e disponíveis para consulta. Por outro lado, atividades relacionadas à resolução de problemas, pensamento crítico, autonomia e cooperação são incentivadas (Santos; Martins; Santos, 2014b, p. 3).

E continua

> as mídias digitais a que hoje temos acesso provocam novas dinâmicas em relação ao processo de aprendizagem tradicional (...). Surge um modelo pedagógico próprio, que não substitui os modelos anteriores, mas o complementa, onde são desenvolvidas novas expectativas de liberdade de acesso, de conexão contínua e de colaboração (Santos; Martins; Santos, 2014b, p. 5).

Castells que se tornou ministro das Universidades da Espanha em 2020, também explora este debate da anacronia da educação tradicional tentando vislumbrar um modelo educacional diferenciado que esteja em sintonia com a sociedade que vemos emergir atualmente. Neste sentido, afirma que o

> maior desafio é o estabelecimento da capacidade de processamento de informação e geração de conhecimento em cada um de nós- e particularmente em cada criança. Não me refiro com isso, obviamente, ao adestramento no uso da Internet em suas formas em evolução (isto está pressuposto). Refiro-me à educação. Mas em seu sentido mais amplo, fundamental; isto é, a aquisição da capacidade intelectual de aprender a aprender ao longo da vida, obtendo-se a informação que está digitalmente armazenada, recombinando-a e usando-a para produzir conhecimento para qualquer fim que tenhamos em mente. Esta simples declaração põe em xeque todo o sistema educacional desenvolvido durante a Era Industrial. Não há reestruturação mais fundamental. E muito poucos países e instituições

> estão verdadeiramente voltados para ela, porque, antes de começarmos a mudar a tecnologia, a reconstruir as escolas, a reciclar os professores, precisamos de uma nova pedagogia, baseada na interatividade, na personalidade e no desenvolvimento de capacidade autônoma de aprender e pensar. Isso, fortalecendo ao mesmo tempo o caráter e reforçando a personalidade. (CASTELLS, 2003, p. 227).

Tendo em mente tudo isso, podemos entender que a educação formal e informal deve aproveitar o potencial das novas tecnologias em direção de uma formação que valorize a criticidade e criatividade, possibilitando os educandos refletirem sobre os problemas de nossa atualidade. A Filosofia na escola sempre esteve relacionada à formação crítica, contrariando as pretensões economicistas e dogmáticas colocadas pelo pensamento neoliberal e pelas ideologias autoritárias. Portanto, cabe a nós pensar como ela pode estar incluída da melhor forma possível na escola do século XXI. E refletir sobre midiativismo e midiaeducação podem nos ajudar nesta tarefa.

2.3 - A apropriação crítica das NTICs e as possibilidades para o Ensino de Filosofia

2.3.1 - Midiativismo, Midialivrismo e as NTICs

É notório que as tecnologias de comunicação fundamentadas na lógica da verticalização e unilateralidade, tal como jornais, TV e o rádio, foram exploradas a exaustão pelas classes dominantes para propagar suas ideologias e favorecer o controle social desde seu aparecimento. Grandes oligopólios foram estabelecidos fazendo com que as produções do que podemos entender como grande mídia corporativa perpetuassem quase sempre conteúdo cultural politicamente domesticador e muitas vezes embrutecedor, corroborando as críticas dos defensores da teoria de indústria cultural. Podemos tomar como exemplo, desde as receitas explicitas sobre manipulação política elaboradas pelo ministro de propaganda nazista Joseph Goebbel[11] e demonstrações públicas do poder de massificação da mídia como a histeria coletiva provocada pela da dramatização da Guerra dos mundos feita por

11 Ao qual foi atribuída a frase “uma mentira contada muitas vezes acaba se tornando verdade”.

Orson Welles[12], até diversos escândalos de manipulação política eleitoral envolvendo grandes emissoras de TV em nosso país.

Contudo, a apropriação e utilização de tecnologias de comunicação como ferramenta de mobilização, organização e formação para os movimentos sociais e políticos, sempre existiu; de impressos alternativos produzidos fora das estruturas das grandes gráficas a produção de vídeos fundamentados no pensamento de "uma câmera na mão e uma ideia na cabeça". Vide a produção de zines e jornais alternativos feitos por movimentos de contracultura, e de vídeos ficcionais e documentais críticos feitos por cineastas. Zines baseados na ideia do "do it yourself"[13], filmes ficcionais de movimentos audiovisuais tais como o cinema novo, documentários políticos militantes como os de Silvio Tendler e também iniciativas midiáticas realizadas diretamente por associação de moradores, sindicatos, ONGs e instituições estudantis. Organizações coletivas de cunho político e social que sempre procuraram produzir materiais em TVs, rádios e jornais de forma independentes dos tentáculos da grande mídia. Muitos teóricos críticos do campo marxista convencionaram entender esta apropriação tecnológica mais geral das mídias a partir do conceito de mídia alternativa, que remete aos conceitos Gramschiano de hegemonia e de iniciativas contra hegemônicas.

> É a partir desta noção de uma mídia contra-hegemônica que se consolida o conceito de mídia alternativa, sobretudo a partir dos anos 1970, com as mídias de trabalhadores urbanos e rurais, movimentos sociais, publicações anarquistas, culturais e de grupos marginalizados, rádios comunitárias e jornais de resistência a ditaduras aos governos das ditaduras militares na América Latina. (FOLETTO, 2018, P.100**)**

O alto custo necessário para se produzir materiais em uma escala suficiente para alcançar o grande público, as barreiras jurídicas e políticas impostas contra um processo de real democratização das mídias e a arquitetura verticalizada e unilateral das tradicionais (TICs como os jornais, TV e o rádio) sempre limitaram as iniciativas de produção das mídias alternativas. Apesar dos movimentos e lutas políticas realizadas em nome da pauta da democratização das mídias e de toda riqueza da produção midiática alternativa, o poder da hegemonia da grande mídia corporativa sempre foi esmagador.

---

12 No dia 30 de outubro posteriormente a uma transmissão de rádio que simulava uma invasão alienígena, milhares de pessoas acreditaram tomaram a dramatização como um fato real. O que causou confusão em diversas cidades dos EUA.

13 Movimento cultural baseado na ideia de faça você mesmo.

Todavia, o desenvolvimento da tecnologia da internet e das diversas plataforma de disponibilização de mídias online permitiu a produção midiática alternativa se reconfigurar, surgiu então o que diversos autores vieram chamar de midiativismo.

> A Internet libera o polo emissor da informação para qualquer pessoa com (alguma) capacidade de lidar com os computadores e a rede, pulverizando a ação política em milhões de mídias ao redor do planeta. É, então, que começamos a falar do midiativismo que conhecemos hoje: é aquele em que pessoas – ou grupos, organizados em rede – criam seus próprios relatos de acontecimentos, normalmente de interesse público como protestos, manifestações e reuniões coletivas, e assim disputam uma "guerra de narrativas" com os veículos de referência. (Idem, 97)

O desenvolvimento das NTICs e o crescente acesso da população a computadores e a internet permitiu se consolidar uma produção descentralizada de mídias sem precedente. Com facilitação do acesso à banda larga, o aparecimento e popularização das redes sociais e das tecnologias 3g e wifi, esta produção midiativista diferenciada começou a se constituir como um fenômeno de grande implicação social, pois permitiu que sujeitos engajados sem grandes recursos ou dependência de grandes estruturas também produzir suas próprias narrativas sobre os mais distintos acontecimentos. É interessante apontar também, que o conceito de midiativismo tem sintonia com os debates promovidos na década de 1990 sobre a distinção entre militância e ativismo, e que muitos que adotaram esta terminologia o fizeram para se distinguir de posturas e comportamentos típicos de atuações políticas dogmáticas.

> O ativista é um agente engajado, movido por sua ideologia a práticas concretas – de força física ou criativa – que visam desafiar mentalidades e práticas do sistema sócio-político-econômico, construindo uma revolução [ainda que] a passos pequenos".
>
> Nesse sentido, conjectura-se que falar de midiativismo signifique considerar que o uso de dispositivos técnico-midiáticos servem aos intentos de militância de modo a potencializá-los de diversas formas. (ASSIS, 2006, p.14)

Alguns autores como Antoun e Malini que discutem a temática da apropriação social das mídias no cenário contemporâneo lançam mão do conceito de midialivrismo. Termo que ganhou relevância a partir da sua adoção por diversos campos da esquerda agrupados em torno do Fórum Social Mundial.

> Comprometidas com a luta pelo conhecimento livre e por alternativas aos modelos de comunicação monopolizados ou controlados pelo poder econômico, as mídias livres são aquelas que servem às comunidades, às lutas sociais, à cultura e à diversidade. Praticam licenças favoráveis ao uso coletivo e não são negócios de corporações. Compartilham e defendem o bem comum e a liberdade de expressão

> para todo mundo e não apenas para as empresas que dominam o setor. Entendem comunicação como um direito humano e, por isso, querem mudar a comunicação do mundo. (FÓRUM MUNDIAL DE MÍDIA LIVRE, 2012).

Segundo Antoun e Malini podemos dividir o midialivrismo em dois tipos: o midialivrismo de massas e o midialivrismo ciberativista. O primeiro destes está relacionado as TICs como jornais, rádios e TVs que funcionam dentro da lógica de verticalização e unilateralidade de transmissão.

> O midialivrismo de massa reúne experiências de movimentos sociais organizados que produzem mídias comunitárias e populares, de dentro do paradigma da radiodifusão, se afirmando como práticas da sociedade civil alternativas e antagonistas em relação ao modo de se fazer comunicação dos conglomerados empresariais transnacionais e nacionais de mídia (que controlam a opinião pública desde o nível local até o internacional). (MALINI e ANTOUN, 2013, p.21)

O segundo, se relaciona as NTICs que se fundamentam na arquitetura redes multilaterais de transmissão.

> Já o midialivrismo ciberativista reúne experiências singulares de construção de dispositivos digitais, tecnologias e processos compartilhados de comunicação, a partir de um processo de colaboração social em rede e de tecnologias informáticas, cujo principal resultado é a produção de um mundo sem intermediários da cultura, baseada na produção livre e incessante do comum, sem quaisquer níveis de hierarquia que reproduza exclusivamente a dinâmica de comunicação todos. (Ibidem)

Um exemplo ilustrativo desta transformação que diz respeito a apropriação crítica das Tecnologias midiáticas é o da produção de material videográfico, que despontou como no cenário político efervescente da primeira década dos anos 2000. Fenômeno que está associado a avanços tecnológicos referentes a captura e edição de vídeos e áudios, e também a produção de dispositivos portáteis de múltiplas funções, “minicomputadores”, que se tornaram disponíveis a quase qualquer pessoa.

2.3.2 - O Vídeo-ativismo

Desde os anos 70, produções alternativas de vídeos que visavam dar visibilidade a movimentos sociais e políticos são uma realidade, incluindo intervenções e interações

dinâmicas focadas na realização de vídeos em espaços públicos. No entanto, foi com a consolidação da internet em alta velocidade, das plataformas de vídeos e de streaming, e com o avanço das tecnologias de filmagem e edição que o vídeoativismo veio a se estabelecer na posição que se coloca hoje.

Podemos entender como vídeoativismo um tipo de produção audiovisual especifica que se assemelha ao cinema militante, mas também se difere deste. A utilização do recurso audiovisuais para fins de crítica social acompanhou o cinema deste os seus primórdios, no entanto, o que podemos entender como cinema militante ganhou força a partir dos anos 60 no contexto de intensos movimentos políticos de crítica ao capitalismo. O mesmo pode ser entendido como parte importante do que anteriormente definimos como mídia alternativa de cunho contra hegemônico. Já o vídeo-ativismo, surge dentro de um contexto político onde boa parte dos movimentos sociais estão preocupados em criar alternativas políticas pautadas em formas de organização mais horizontalizadas e diante em sintonia com os impactos sociais das NTICs.

> Tanto en la década de los sesenta como a principios del siglo XXI estos cineastas tienen un compromisso militante con la realidad que les rodea y sus discursos audiovisuales reivindican soluciones a las problemáticas planteadas. La diferencia básica entre unos y otros es que los pioneros tenían una adscripción clara a partidos políticos y en el caso de los grupos de videoactivismo están más cercanos a las propuestas de determinadas organizaciones sociales, se caracterizan por una intervención más política-social que partidaria. Estos grupos, al igual que los cineastas militantes de los sesenta, publican documentos y manifiestos donde explican y reflexionan acerca de su posicionamiento y su teoría cinematográfica y videográfica, la diferencia es que ahora gran parte de la difusión se hace a través de internet. La aparición de la red no sólo va a condicionar la forma de difundir la producción teórica de estos grupos, sino también la propia difusión y proyección de la obra audiovisual en sí. Para terminar con esta comparativa lo hacemos con la diferencia más significativa a la hora de abordar la obra audiovisual: la sustitución del formato cinematográfico por el vídeo. (ZARZUELO, 2012, p.1126)

Podemos destacar aqui três fatores tecnológicos fundamentais que fizeram o registro videográfico se tornar uma ferramenta potente e indispensável para os ativistas políticos e sociais contemporâneos: a mobilidade, a qualidade, e a velocidade de produção.

A mobilidade do operador de câmera está diretamente associada ao tamanho e a autonomia das câmeras, para o desenvolvimento do videoativismo foi crucial que estes equipamentos se tornassem portáteis e autônomos. Só assim o processo de filmagem pode se tornar devidamente individualizado e móvel. As câmeras portáteis de vídeo liberaram seus operadores de cabos de alimentação e de outros aparatos que diminuíam sua mobilidade e tornavam o registro de som e imagem uma tarefa complicada, coletiva e limitadas em termos espaciais. Com o avanço tecnológico as câmeras foram diminuindo de tamanho e a autonomia de gravação relacionada ao tempo de duração de baterias e espaço em mídias de

armazenamento foi sendo aumentada. Isso permitiu que pessoas munidas com aparelhos portáteis pudessem filmar em praticamente qualquer lugar e por períodos de tempo cada vez maiores. A qualidade de gravação também evoluiu rapidamente, as limitações de captura de vídeos, fotos e áudios evoluiu de aparelhos do preto e branco e mudo, para imagens coloridas e vívidas, associadas a áudios cada vez melhores. Por fim tivemos um intenso processo de desenvolvimento no que diz respeito a velocidade de produção, ou seja, relacionado a forma de transpor os dados armazenados pelas filmadoras em um produto exibível e editável. Se desenvolveram tecnologias de live view que permitiram acompanhar em tempo real o que estava sendo capturado pelas câmeras e também formas cada vez mais sofisticadas de editar o que foi armazenado. Contudo, foi o desenvolvimento e popularização das tecnologias videográficas digitais que permitiram a velocidade de produção alcançar outro patamar. As imagens e sons capturados por câmeras cada vez mais autônomas, que começaram a caber na mão dos operadores, e garantiam filmagens de ótima qualidade, passaram a permitir uma rápida transferência para computadores onde podiam ser visualizadas. O que reduziu drasticamente o tempo e o trabalho necessário para a produção de vídeos.

Todos estes avanços possibilitaram que operadores de câmera pudessem transitar em meio a passeatas, atos políticos e afins, viabilizando diversos tipos de produções midiativistas: documentários, matérias para TVs comunitárias e sindicais, transmissões de caráter jornalístico informativo e etc. No entanto, o que permitiu que as produções videoativistas ganhassem de fato o contorno que possuem hoje, e desta forma se relacionar organicamente com as recentes movimentações políticas que emergiram por todo globo na primeira década dos anos 2000, foi a integração destas tecnologias a internet. Não bastava a existência de ativistas “armados” com filmadoras portáteis dentro das mobilizações, era preciso que estes pudessem constituir e participar das redes sociais que emergiam, disponibilizando sua produção da forma mais rápida e acessível possível.

> O vídeo-ativista El videoactivista no es un mero observador al otro lado de la barrera, ahora está dentro de la acción colectiva, él es el protagonista del conflicto y forma parte de la acción como um militante más. De tal manera que el punto de vista del discurso está dentro del próprio conflicto. (Idem, 1128)

Os videoativistas equipados com câmeras digitais, que variavam de equipamento mais sofisticados a aparelhos portáteis bem simples, encontraram nas plataformas de armazenamento de vídeos online e posteriormente de streaming uma forma de disponibilizar sua produção sem muita burocracia, custos inviáveis ou outros impeditivos. Com o desenvolvimento da internet de banda larga o upload e os carregamentos dos vídeos ganharam ainda mais velocidade; programas robustos de edição corporativos espalhados sobretudo por meio de cópias piratas, além de programas livres de edição simples que

também estavam em mãos destes ativistas qualificados muitas vezes pela educação informal produzida em fóruns, por posts, textos e vídeos tutoriais acessíveis através de mecanismos de busca. O fato é que desde o início dos anos 2000

> Las redes sociales e Internet están abriendo un nuevo ámbito para el desarrollo de nuevas prácticas políticas y el cine y el vídeo no se pueden mantener ajenas a ello.(idem, 132)

2.3.3 - NTICs, Midiaeducação e Educomunicação

Como não poderia deixar de ser, as NTICs impactam de forma radical a educação formal e informal. As TVs e rádios nunca tiveram como foco principal a produção de materiais de fins educativos, por conta do caráter empresarial das grandes empresas de telecomunicação de massas de nosso país que sempre tenderam a direcionar sua programação ao objetivo de sucesso comercial aos modeles da indústria cultural. Apesar de existirem produções de cunho educacional nas TVs e rádio, isso sempre se deu de forma escassa e dentro de uma concepção ideológica afinada com os interesses da classe dominante que é dona das concessões públicas de emissoras e estações no país. Contudo a tecnologia de gravação e reprodução de material audiovisual permitiu diversos tipos de apropriação crítica de materiais audiovisuais em sala de aula e em outros espaços públicos voltados a formação. Os aparelhos de reprodução de mídia física como vídeo cassetes e DVDs possibilitaram que os trabalhadores da área da educação pudessem escolher dentro de um grande repertório de obras audiovisuais acessíveis graças a redes de cópias legais e ilegais de filmes e documentários, materiais de caráter educativo voltadas a algum tipo de crítica político e social. Desta forma as produções da mídia alternativa de cunho contra hegemônico realizadas por cineastas engajados podiam ser utilizadas por educadores em suas aulas de diversas maneiras. Algo que também era feito por outras iniciativas de formação, tais como, a de cineclubes de caráter político pedagógico através de exibições em praças e outros espaços públicos. As escolas no geral buscaram se adaptar a este cenário de apropriação pedagógica e didática de materiais audiovisuais construindo e disponibilizando salas de vídeos próprias para aulas em que os professores optassem por utilizar este tipo de recurso, mesmo que na maioria das vezes baseadas em uma concepção tecnicista de formação. Também é importante destacar que as redes de educação mais acessíveis aos filhos da classe trabalhadora sempre foram marcadas pela precarização em

infraestrutura, e isso sempre criou limites e obstáculos para a utilização das TICs nestes espaços. Mesmo assim, muitos educadores engajados na apropriação de tecnologias audiovisuais de forma crítica produziram diversos tipos de iniciativas no âmbito da educação formal.

Para tratar esta relação entre tecnologias de comunicação e educação de forma mais geral, diversas iniciativas institucionais foram promovidas pelo globo. No que diz respeito a ação governamental a nível mundial, podemos destacar alguns exemplos como: o da "educação midiática" presente nos programas de escolas da Inglaterra e Canadá, a Media Literacy inserida nos programas escolares dos Estados Unidos durante o governo Clinton e a Éducation aux Médias que se fez presente nos currículos das escolas francesas. Em relação aos países periféricos do capitalismo, tal processo se deu de outra forma.

> Na América Latina, o tema não chegou a ganhar status de política pública, permanecendo restrito à iniciativa de indivíduos, grupos isolados ou instituições formadas por religiosos, educadores, acadêmicos ou ativistas políticos do Movimento Popular, sem nunca ter provocado um consenso sobre metas, objetivos ou metodologias. (...) igualmente no Brasil, a dedicação ao assunto tem sido encontrada com maior frequência no trabalho das organizações não governamentais e na ação de núcleos acadêmicos, tanto do campo da Educação quanto da Comunicação. (SOARES, 2014, p.24)

No que diz respeito a pensar teoricamente esta conexão entre comunicação e educação "não existe, como muitos manuais fazem supor, um modelo único" (vertentes 25). Pois foram desenvolvidos diversos conceitos e terminologias para tratar a temática ao longo de décadas de estudo e debates acalorados e muitas vezes dissonante. A Unesco, por exemplo utiliza o conceito de media education para designar uma vertente de aproximação entre comunicação e educação focada

> na relação dos educandos com os meios de comunicação e as novas tecnologias ou, simplesmente, com a mídia. (..) esta maneira de trabalhar o tema ganha denominações como Educación para los Medios, na Espanha; Educação para os Medias, em Portugal e Midiaeducação, no Brasil. (Idem, p.26).

Maria Luiza Belloni trabalha o conceito de mídia-educação tentando entende-lo dentro de um processo histórico de construção, apontando que desde do início dos anos 80 a

> mídia-educação é definida como uma formação para a compreensão crítica das mídias, mas também se reconhece o papel potencial das mídias na promoção da expressão criativa e da participação dos cidadãos, pondo em evidência as potencialidades democráticas dos dispositivos técnicos de mídia. (BÉVORT e BELLONI, 2009, p. 1087)

O que nos permite

> Vislumbrar a ideia da dupla dimensão da mídia-educação e, sobretudo, a consideração das mídias não só como meios de comunicação de massa, cuja leitura crítica é preciso desenvolver, mas também como meios de expressão da opinião e da criatividade pessoais, cuja apropriação é necessária assegurar a todos os cidadãos. Começa a se construir, a partir de então, a noção da mídia-educação como formação para a apropriação e uso das mídias como *ferramenta*: pedagógica para o professor, de criação, expressão pessoal e participação política para todos os cidadãos. (Ibidem)

Ou seja, é possível entender que o conceito de mídia-educação possui um duplo caráter associado não só a preparação dos indivíduos para lidarem com a mídia que progressivamente foi ganhando importante na sociedade, mas também para uma apropriação ativa destas tecnologias que diz respeito ao desenvolvimento da autonomia de pensamento e criatividade. Desta forma, uma formação preocupada com a mídia-educação também deve se voltar a construção da cidadania e da vida democrática.

As discussões sobre uma apropriação crítica das TICs por meio do conceito de mídia-educação remontam o paradigma de comunicação de massas da TV e do Rádio, mas também avançam para o debate das NTICs típicas de nossa sociedade contemporânea imersa na cultura digital e nas redes da internet.

> As novas TIC representam, evidentemente, novos desafios para a mídia-educação, que deve aprender a lidar com: uma cultura midiática muito mais interativa e participativa entre os jovens; fronteiras indefinidas entre a elite produtora de mensagens e a massa de consumidores; novos modos de fazer política e novas possibilidades democráticas. (Idem, p. 1091-1092)

Desta forma

> as definições mais atuais de mídia-educação se referem, de um lado, à inclusão digital, ou seja, à apropriação dos modos de operar estas “máquinas maravilhosas” que abrem as portas do mundo encantado da rede mundial de computadores, possibilitando a todos se tornarem produtores de mensagens midiáticas; e, de outro, às dimensões de objeto de estudo, antiga “leitura crítica” de mensagens agora ampliada, e de ferramenta pedagógica, que diz respeito a seu uso em situações de aprendizagem, isto é, à integração aos processos educacionais. (Idem, p.1099)

Este tipo de apropriação crítica das NTICs diverge radicalmente do que é pensado por uma concepção tecnicista de formação, e dificilmente virá de iniciativas colocadas pela grande mídia ou por governos comprometidos com a manutenção do status quo e do poder constituído. Não é à toa que a maioria das reformas educacionais ao discutirem as tecnologias de educação caminham no sentido contrário deste objetivo.

> As próprias mídias não demonstram nenhuma boa vontade com ações de mídia-educação, particularmente quando os objetivos são estimular o pensamento crítico sobre as mídias e a participação democrática (...) O fator principal da falta de empenho dos sistemas midiáticos em colaborar com ações de mídia-educação é óbvio: as mídias de massa, baseadas na publicidade comercial, precisam de audiências desavisadas, distraídas, embevecidas pelas aventuras dos heróis das ficções ou embaladas por informações fragmentadas, prontas a aceitar sem pensar os argumentos de mensagens publicitárias animadas, coloridas, envolventes. Os sistemas de mídia necessitam de públicos não-educados, acríticos, cujo tempo de cérebro suas mensagens preenchem. (Idem, 1094)

Outro conceito importante para este debate é o de Educomunicação, que foi cunhado pelo jornalista argentino Mario Kaplúm a partir de sua experiência com comunicação popular. O mesmo foi desenvolvido posteriormente por outros pesquisadores latino-americanos que buscaram se alinhar com as iniciativas de comunicação alternativa promovidas pelos movimentos sociais e sua luta “pela universalização do direito à comunicação e pelo “acesso à palavra”, tradicionalmente negado aos mais pobres e excluídos”. (SOARES, 2014, p.26/27). A

> educomunicação preocupa-se fundamentalmente com o fortalecimento da capacidade de expressão de crianças e jovens. Para que a meta seja alcançada, todas as formas de comunicação são objeto de análise, desde a interpessoal, a familiar, passando pela escolar, até chegar à midiática massiva. Na escola, o que se propõe é a revisão das disfunções comunicativas oriundas das relações de poder, buscando se formas democráticas e participativas da gestão escolar, com o envolvimento das novas gerações. (...) No caso, professores e alunos são igualmente aprendizes e igualmente educomunicadores. (idem 27).

Esta preocupação com o processo de dar voz aos excluídos está presente na obra de Paulo Freire e sua pedagogia da libertação que propõe uma crítica ao capitalismo e as hierarquias que este modo de produção reproduz na educação. Freire buscou ao longo de sua obra uma construir uma pedagogia voltada ao oprimido, que deveria deixar de ser entendido como um depósito para os conhecimentos acabados que são reproduzidos pelas classes dominantes, para se tornar protagonista da produção de conhecimento a partir de sua materialidade. Daí pode-se traçar uma sintonia entre o pensamento de Freire e dos teóricos da educomunicação popular que visam pensar as mídias para além do instrumento

e a educação como um processo de troca dialógica que deve incluir as possibilidades de comunicação.

> Na relação entre Educação e Comunicação, a última quase sempre é reduzida a sua dimensão puramente instrumental. É deixado de fora o que é justamente estratégico pensar: que é a inserção da educação nos complexos processos de comunicação da sociedade atual, ou falando de outro modo, pensar no ecossistema comunicativo que constitui o entorno educacional difuso e descentrado em que estamos imersos. Um entorno difuso, pois está composto de uma mescla de linguagens e saberes que circulam por diversos dispositivos mediáticos, mas densa e intrinsecamente interconectados; e descentrados pela relação com os dois centros: escola e livro que a vários séculos organizam o sistema educacional. (BARBERO. 2002, p.215)

2.3.4 - Ensino de Filosofia e a experiência mídia-educativa Pensamento Radical

A iniciativa mídia-educativa Pensamento Radical surgiu visando conectar a experiência de trabalhos de midiativismo realizados no canal Linhas de Fuga e o trabalho docente no ensino formal dentro de escolas de Ensino Médio da rede estadual de educação do Rio de Janeiro.

O Linhas de Fuga surgiu em 2009 como um portal coletivo voltado a produção de conteúdo político-cultural de caráter alternativo, em meio a uma conjuntura de efervescência política crescente na cidade do Rio de Janeiro. Por trás da iniciativa estavam diversos jovens suburbanos que inicialmente haviam se aglutinado em um coletivo político cultural chamado Coletivo Cultural Consciência Criativa ou C4. Estes compartilhavam experiência de militância em movimentos políticos estudantis e com a organização de eventos culturais, além de possuir em comum algumas relações de estudo com humanidades e a área do audiovisual. Para além de produções de eventos culturais e artísticos voltados a valorização e promoção da cultura suburbana na cidade do Rio de Janeiro, este coletivo também se aventurou na criação de um blog nomeado como Linhas de Fuga (LINHAS DE FUGA, c2023). O blog foi denominado desta maneira devido ao conceito deleuziano que alguns integrantes do grupo ligados ao estudo de Urbanismo e Filosofia tinham apreço. A iniciativa visava criar um espaço para a promoção de debates, reflexões textuais e divulgação de materiais audiovisuais para

além dos espaços tradicionais de comunicação alternativa existentes, que comumente eram ocupados pela hegemonia da militância política e cultural carioca associada a partidos políticos que na maioria das vezes focavam-se em promover ações nas áreas mais centrais do Rio de Janeiro. Aos poucos a parte do blog destinada a produção de materiais audiovisuais, tal como a produção de documentários e matérias vídeo jornalísticas, foi se destacando. Em 2013 com as intensas mobilizações político sociais que aconteceram na cidade e no país, a iniciativa "multiplataforma" criada pelo C4 começou a ser identificada mais pelo seu canal audiovisual no Youtube chamado Multidãoweb do que pelo blog Linhas de Fuga que foi sua origem. Devido a isso o canal no Youtube mudou de nome para Linhas de Fuga, e passou a ter o mesmo nome do blog.

Neste contexto o Linhas de Fuga veio a se tornar um importante canal de midiativismo no Rio de Janeiro, protagonizando a cobertura dos protestos radicais contra o aumento de passagem dos ônibus e contra os megaeventos que agitaram a cidade durante mais de dois anos (SOUSA, 2017). Posição que levou o Linhas de Fuga a ser apontado junto a diversos outros canais midiativistas como uma "organização cultural terrorista", em documentos elaborados por setores da repressão aos mega-eventos em 2014 (RIONARUA, 2014). Apesar de ter entrado em hiatos de funcionamento, o canal Linhas de Fuga conseguiu ao longo de mais de uma década de existência angariar mais de 4.000 inscritos, mais de 1650.000 visualizações em seus vídeos, e mais de 340.000 visualizações em seu vídeo mais assistido. Dentre suas produções se destacam os documentários que buscavam produzir narrativas jornalísticas alternativas as da grande mídia, ao mesmo tempo que também visavam ter um caráter pedagógico. Esta preocupação com a educação política foi uma constante impressa no canal por seus criadores, que sempre tiveram conexões com a área da educação formal e informal. Podemos citar como exemplo os documentários: Vândalos e Baderneiros (LINHAS DE FUGA, 2013) que visou desconstruir o conceito de vândalos e baderneiros para se opor ao processo de criminalização dos movimentos sociais que estavam em curso em 2013, O que Resta de Junho (LIBREFLIX, 2016) que visou refletir sobre o grande levante popular que ocorreu em 2013 para além das narrativas da mídia tradicional e da hegemonia política dos grandes partidos de esquerda, Ocupações estudantis: por eles mesmos (LINHAS DE FUGA, 2016) que visava apresentar a luta dos estudantes secundaristas da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro para além da cobertura da mídia tradicional, e o Ensino de Filosofia: em defesa do pensamento crítico que visou refletir sobre os perigos colocados pela reforma do ensino médio e do escola sem partido para a educação brasileira.

A experiência midiativista do canal do Linhas de Fuga, serviu de inspiração para a consolidação da iniciativa mídia-educativa Pensamento Radical iniciada em 2008. Por um longo período ela se limitou a ser um blog de caráter paradidático para aulas de Filosofia nas escolas da Rede Estadual de Educação do Rio de Janeiro, mas por influência do trabalho de

videoativismo do Linhas de Fuga evolui em 2016 para um canal homônimo no Youtube. O canal de vídeos se destinaria a criação de material paradidático, mas também nasceu objetivando se tornar uma plataforma para estudos informais de Filosofia. Ou seja, não visava somente ser um suporte para aulas da disciplina dentro das escolas, mas também auxiliar o contato de pessoas que estão fora das instituições escolares com conteúdo relacionado a Filosofia. A ideia sempre foi funcionar como um veículo de “divulgação cientifica”, ou melhor dizendo, um canal de divulgação filosófica destinado a levar os debates e reflexões da Filosofia a um público mais amplo. O canal chegou a alcançar bons números, obtendo mais de 6.000 inscritos, 400.000 visualizações, e vídeos individuais com mais de 100.000 visualizações. Inclusive no ano de 2020 durante o isolamento social imposto pela pandemia de corona vírus, trechos de seus vídeos foram utilizados pela Seeduc-RJ em sua programação de ensino a distância emergencial vinculada na internet pelo Youtube e também na Rede Bandeirantes de TV aberta. Uma utilização bem complicada, pois as políticas de Ensino a Distância de caráter emergencial colocadas pela SEEDUC-RJ apresentavam muitos problemas, tais como: não responder a exclusão digital entre a população do estado do RJ, não conseguir lidar com diversos graus de analfabetismo digital entre estudantes e professores, e planejar um modelo de EAD que de fato estivesse fundamentado nos acúmulos colocados por estudiosos e pesquisadores da área. Contudo, ainda assim a reprodução de trechos de produções do canal pela Seeduc-RJ pode ser lida como algum reconhecimento da visibilidade atingida pelo canal mídia-educativo.

O Pensamento Radical não se limitou a disponibilização de materiais de estudos para os discentes da educação formal e vídeo de divulgação filosófica destinados a um público geral. O canal manteve uma ligação com o canal midiativista Linhas de Fuga para a realização de documentários e lives (transmissões ao vivo) que envolveram a temática da Filosofia e do Ensino. Podemos tomar como exemplos desta parceria, o documentário “Ensino de Filosofia: em defesa do pensamento crítico” e também as diversas lives de entrevistas de caráter político e educativo realizadas durante o período de pico da pandemia.

O Pensamento Radical também esteve atrelado a 2 outros projetos de cunho mídia-educativo: o cineclube Sessão Quadro Negro e as oficinas de produção audiovisual em escolas da Seeduc.

O cineclube Sessão Quadro Negro nasceu em 2013 como uma iniciativa de educadores do Estado do Rio de Janeiro organizados no movimento político-cultural Alicerce, visando pautar reflexões que promovessem formação política e cultural através do áudio visual. Inicialmente foi realizado em diversos colégios e espaços culturais da cidade do Rio

de Janeiro[14] e tinha como público alvo professores da Educação Básica, mais a partir de 2018 passou a ser realizado no Instituto de Educação Carmela Dutra, em Madureira, adotando como público principal os estudantes do colégio. O cineclube organizado por professores da escola sempre priorizou a exibição de filmes nacionais independentes e também a realização de debates interdisciplinares após as sessões de vídeo. Essas mesas de debates sendo compostas por professores da instituição, diretores das obras cinematográficas e convidados especialistas nas temáticas abordadas. Podemos destacar aqui algumas sessões como: a exibição do documentário A Primeira Pedra (FUTURA, 2018) do filósofo e cineasta Vladimir Seixas, que pauta a cultura do linchamento e o perigo das fake news, a exibição do documentário A Escola Toma Partido (LA MESTIZA AUDIOVISUAL, 2016) do cineasta e militante anarquista Carlos Pronzato que discute os perigos do projeto Escola Sem Partido, e a exibição do documentário Explante (2021) de Ingrid Gerolimich que fala da moda de implantes de silicone e os diversos prejuízos para a saúde das mulheres que decorrem deste procedimento estético.

As oficinas de produção audiovisual (QUEIROZ, 2022) foram realizadas na Escola Brasil Alemanha no ano de 2022 depois de algumas experimentações em anos anteriores em turmas do Colégio Carmela Dutra. As oficinas tiveram como público estudantes do primeiro ano do Ensino Médio, e tiveram como objetivo conciliar o estudo de temas da Filosofia com orientações básicas sobre a utilização de aparelhos de captura de imagem e som. As atividades que acompanharam o planejamento das aulas de Filosofia na escola exploraram a temática filosófica da oposição entre aparência (PENSAMENTO RADICAL, 2022b) e verdade através de demonstrações dos limites da faculdade sensível utilizando-se de ilusões de ótica comuns ao universo do audiovisual. E posteriormente também foi desenvolvido um trabalho de vídeo na forma de um curta metragem (PENSAMENTO RADICAL, 2022a) com falas dos estudantes sobre o tema da felicidade, material que foi produzido tecnicamente com a participação dos próprios estudantes.

14 Tais como no Colégio Brasileiro de Altos estudos (CBAE), Sindicato dos Trabalhadores em Saúde, Trabalho, Previdência e Assistência Social no Estado do Rio de Janeiro (Sindsprev-RJ), Instituto de Pesquisas das Culturas Negras (IPCN) e etc.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em mente o que foi discutido sobre os conceitos de mídia-educação e educomunicação que apontam para um paradigma de apropriação crítica das NTICs e para o protagonismo dos educandos no processo formativo, fica evidenciado que para a construção de uma escola comprometida com a realidade contemporânea fortemente impactada pelas novas tecnologias, não é uma necessidade, tal como muitos setores da sociedade querem fazer parecer, que tenhamos de aderir a uma concepção tecnicista de formação atrelada a uma ideia de currículo que ponha de lado ou secundarize a importância formação humana. Como vimos a ideia tecnicista que fundamenta a recente reforma do ensino médio e outras iniciativas de castração curricular que se desenvolveram ao longo da história educação brasileira, tomam como argumento a ideia de uma inevitável obsolescência das humanidades frente as novidades emergentes. No entanto, de acordo com o objetivo duplo da mídia-educação que consiste no desenvolvimento da capacidade de reflexão dos estudantes frente ao mar de informação e estímulos próprios da realidade de comunicação contemporânea, e também na instrumentalização destes educandos para o uso das NTICs de forma criativa e potente, podemos considerar que a importância das humanidades nas escolas passa longe de ser pequena.

Hoje mais do que nunca o desenvolvimento da autonomia de pensamento e da criticidade é uma necessidade, pois estas são qualidades imprescindíveis para que os indivíduos lidem da melhor forma possível com as tecnologias que despontam no século XXI. Se por um lado as novas tecnologias podem trazer alienação e provocar erosão nos alicerces da organização social constituída, por outro elas podem contribuir para que sejam desenvolvidas novas formas de lidar com o conhecimento e de socializar-se. Para que isso ocorra, é preciso desenvolver iniciativas comprometidas com a apropriação crítica destas tecnologias, e para isso as humanidades podem ser fundamentais. Neste sentido a presença de disciplinas como a Filosofia e Sociologia nas escolas sempre tiveram como objetivo preparar os estudantes para lidarem com a informação e o conhecimento de maneira crítica, e sempre tiveram relação com a formação dos indivíduos em direção ao pensamento autônomo e pró-atividade que fundamentam uma vida cidadã.

O Ensino de Filosofia sempre possibilitou um compromisso com uma formação que transcenda o paradigma de uma postura passiva diante o conhecimento e mundo, e uma preparação para o protagonismo cultural, social e político. Em um mundo marcado pelo fenômeno das fake news, pelo crescimento de movimentos de anti-ciência e pela deslegitimação das bases da democracia representativa em prol de uma visão autoritária de

sociedade, as contribuições do estudo de Filosofia no que diz respeito a áreas como epistemologia, lógica, política e ética são fundamentais. Os debates sobre a oposição entre aparência e verdade, validade lógica dos pensamentos, especificidade do pensamento científico frente ao senso comum, e bases filosóficas do pensamento democrático são exemplos notáveis disso. O ensino de Filosofia possui a capacidade de preparar os estudantes para lidarem com os desafios contemporâneos de forma ampla e dinâmica, na medida em que busca discutir os problemas que se colocam para o ser humano de forma radical, ou seja, indo a raiz das questões. Preparar os sujeitos para uma existência questionadora e ativa é o caminho para uma educação alinhada com um mundo de aceleradas mudanças e de infinitas fontes de informação.

Nos cabe, portanto, o trabalho de investigar como pode se dar esta relação entre o Ensino de Filosofia e uma educação mídia-educadora, desenvolvendo e estudando experiências como a do canal Pensamento Radical. Em sintonia com uma ideia de escola que não reduza o espaço das humanidades no currículo, tal como a atual reforma tecnicista de ensino médio e o pensamento neoliberal almejam. Só assim podermos construir uma escola comprometida com o futuro, que produza o contrário da distopia dualista do neoliberalismo que visa produzir trabalhadores cada vez mais alienados e embrutecidos para se tornarem mão de obra barata e conformada. Uma escola comprometida a formar sujeitos autônomos capazes de pensar o mundo em toda sua complexibilidade e de intervir culturalmente e politicamente para transforma-lo.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. Tradução: Wolfgang Leo Maar. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=42za8TRRo-o>. Acesso em 07, ago. 2022.

A ESCOLA TOMA PARTIDO. Direção de Carlos Pronzato. São Paulo, La Mestiza Audiovisual, 2016. (46 min.).

AGUIAR, Mauro de Salles. Alckimin está destruindo tudo que foi conquistado em dezesseis anos, afirma diretor do Colégio Bandeirantes. *VEJA*, São Paulo, 09 mai. 2011. Educação. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/educacao/alckmin-esta-destruindo-tudo-que-foi-conquistado-em-dezesseis-anos-afirma-diretor-do-colegio-bandeirantes/>. Acesso em: 20, Jul. 2022.

AGUIAR, Márcia Angela da Silva; DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024:* avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018.

ALVES, Dalton José. *A filosofia no ensino médio: ambiguidades e contradições na LDB.* Campinas: Autores Associados, 2000.

ANPED. *Carta aberta pela revogação da Reforma do Ensino Médio (LEI 13.415/2017)*. 10 Jun. 2022. Disponível em <https://www.anped.org.br/news/carta-aberta-pela-revogacao-da-reforma-do-ensino-medio-lei-134152017 >. Acesso em 07, ago. 2022.

A PRIMEIRA PEDRA. Direção de Vladimir Seixas. Rio de Janeiro: Canal Futura, 2018. (56 min.). Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=XjAqPpnehhU&t=871s>. Acesso em 09 maio 2023.

APROFFIB; APROFFESP; ASPEFIL; SEAF. *Carta pela Filosofia*, 02 dez. 2022. Disponível em: <https://www.abcdaluta.com.br/post/carta-pela-filosofia/>. Acesso em: 09 maio 2023.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *Filosofia da educação*. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ARANHA, Maria Lucia de Arruda. *História da educação e da pedagogia*. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ASSIS, Érico Gonçalves de. *Táticas lúdico-midiáticas no ativismo político contemporâneo*. ANO. 2006. 274f. Dissertação de Mestrado (Ciência da Comunicação) - UNISINOS, São Leopoldo, 2006.

AZEVEDO, Reinaldo. As tolices dos reacionários da filosofia e da sociologia. *VEJA*, São Paulo, 02 out. 2011. Coluna. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/coluna/reinaldo/as-tolices-dos-reacionarios-da-filosofia-e-da-sociologia/>. Acesso em: 20 Jul. 2022.

AZEVEDO, Reinaldo. Cuidem de suas crianças! Os molestadores ideológicos vêm aí. *VEJA*, São Paulo, 03 jun. 2008. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/blog/reinaldo/geral/cuidem-suas-criancas-os-molestadores-ideologicos-vemai>. Acesso em: 20 Jul. 2022.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade e ambivalência*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BARANAUSKAS, Maria Cecília Calani; MARTINS, Maria Cecília; VALENTE, José Armando. *Codesign de Redes Digitais:* Tecnologia e Educação a serviço da inclusão social. Porto Alegre: Penso, 2013.

BELLONI, Maria Luiza; BÉVORT, Evelyne. Mídia-Educação: Conceitos, História e Perspectivas. *Educação & Sociedades*, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1081-1102, set./dez. 2009.

BELLONI, Maria Luiza. *O que é mídia-educação*. Campinas: Autores. Associados, 2001.

BIANCO, Nélia Rodrigues del. Elementos para pensar as tecnologias da informação na era da globalização. *Intercom*: revista brasileira de Ciências da Comunicação, São Paulos, v. 24, n. 2, 2004.

BOLSONARO, Jair. *A função do governo é respeitar o dinheiro do contribuinte, ensinando para os jovens a leitura, escrita e a fazer conta e depois um ofício que gere renda para a pessoa e bem-estar para a família, que melhore a sociedade em sua volta.* 26 abr. 2019. Twitter: @jairbolsonaro. Disponível em: link. <https://twitter.com/jairbolsonaro/status/1121713997156425729>. Acesso em: 20 jul. 2022.

BOLSONARO, Jair. *O Ministro da Educação @abrahamWeinT estuda descentralizar investimento em faculdades de filosofia e sociologia (humanas). Alunos já matriculados não serão afetados. O objetivo é focar em áreas que gerem retorno imediato ao contribuinte, como: veterinária, engenharia e medicina.* 26, abr, 2019. Twitter: @jairbolsonaro. Disponível em: link. <https://twitter.com/jairbolsonaro/status/1121713534402990081> Acesso em: 20 jul. 2022.

BORTOLOTI, Marcelo. *Ideologia na Cartilha*. *VEJA*, São Paulo. 31 mar. 2010. Disponível em: <http://www.udemo.org.br/Leituras/Leituras_483.htm>. Acesso em: 22 jul. 2022.

ABSURDOS DA JUSTIÇA. *VEJA*, São Paulo, 2236, p 93. 14 de set. 2011.

BRAGA, D. B. (Org.). *Tecnologias digitais da informação e comunicação e participação social.* São Paulo: Cortez, 2015.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 12 ago. 1971. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 22 jul. 2022.

BRASIL. Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969. Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 15 set. 1969. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-869-12-setembro-1969-375468-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 22 jul. 2022.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 22 jul. 2022.

BRASIL. Lei n° 10.328, de 12 de dezembro de 2001. Introduz a palavra "obrigatório" após a expressão "curricular", constante do § 3o do art. 26 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*,

Brasília, 13 dez. 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LEIS_2001/L10328.htm>. Acesso em: 22 jul. 2022.

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. *Diário Oficial da União*, Brasília, 03 jun. 2008. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11684.htm>. Acesso em: 22 jul. 2022.

BRASIL. Lei n° 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. *Diário Oficial da União*, Brasília, 17 fev. 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm>. Acesso em: 22 jul. 2022.

BRASIL. Medida provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 set. 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm>. Acesso em: 22 jul. 2022.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM). *MEC*, Brasília, 2000. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2022.

BRASIL, Portaria nº 399, de 08 de março de 2023. Institui a consulta pública para a avaliação e reestruturação da política nacional de Ensino Médio. *Diário Oficial da União*, Brasília, 09 mar. 2023. Disponível em: < https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-399-de-8-de-marco-de-2023-468762771>. Acesso em: 20 mar. 2023.

BRASIL, Portaria nº 521, de 13 de julho de 2021. Institui o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio. *Diário Oficial da União*, Brasília, 14 jul. 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-521-de-13-de-julho-de-2021-331876769>. Acesso em: 22 jul. 2022.

CALLEGARI, César. *Carta aos Conselheiros do Conselho Nacional de Educação*. Brasília, 29 jul. 2018. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/carta-aos-conselheiros-do-conselho-nacional-de-educacao-cesar-callegari-renuncia-a-presidencia-da> Acesso em maio de 2022.

CASSIO, Fernando. Participação e participacionismo na construção da Base Nacional Comum Curricular. *Nexo Jornal*, 02 dez. 2017. Disponível em: https://www.nexojornal.com.br/ensaio/2017/Participa%C3%A7%C3%A3o-e-participacionismo-na-constru%C3%A7%C3%A3o-da-Base-Nacional-Comum-Curricular. Acesso em: 22 jul. 2022.

CASTELLS, Manuel. *A galáxia da internet:* reflexões sobre a internet*, os negócios e a sociedade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

CASTELLS, Manuel. (2017). *A sociedade em Rede*. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra.

CASTELLS, Manuel. *Redes de indignação e esperança:* movimentos sociais na era da internet. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

CASTELLS, Manuel. *Ruptura:* a Crise da Democracia Liberal. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

CASTRO, Juliana Magalhães de. *PT: dos trabalhadores à ordem: uma análise da política de conciliação de classes a partir da Carta aos Brasileiros (2002)*. 2017. 127f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

CASTRO, Maria Helena Guimaraes. Breve histórico do processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular no Brasil. *Em aberto*, Brasília, v. 33, n. 107, p. 95-112, 2020.

CATELLI JR, Roberto ; CASSIO, Fernando (Org.) . *Educação é a Base? 23 educadores discutem a BNCC*. 1. ed. São Paulo: Ação Educativa, 2019.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES DA EDUCAÇÃO, Consulta Pública sobre o Novo Ensino Médio exige ações e respostas articuladas de todos os setores que lutam por sua revogação, *CNTE*, 4 maio 2023. Disponível em: <https://www.cnte.org.br/index.php/menu/comunicacao/posts/notas-publicas/76049-consulta-publica-sobre-o-novo-ensino-medio-exige-acoes-e-respostas-articuladas-de-todos-os-setores-que-lutam-por-sua-revogacao>. Acesso em: 20 maio 2023.

D'ÁVILA, Jaqueline Boeno; LIMA, Michelle Fernandes. Agentes públicos e privados no processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular*. Revista Educação em Debate*, Fortaleza, v. 42, n. 82, p. 55-72, maio/ago. 2020.

ECO, Umberto. *Apocalípticos e Integrados*. Tradução: Pérola de Carvalho. 7 ed. São Paulo: Perspectiva, 2015.

ENSINO de Filosofia: em defesa do pensamento crítico. Direção de Diego Felipe S Q, Vladimir Santa Fé. Rio de Janeiro: Linhas de Fuga, 2019. (44 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Fc8ImhiVWbU>. Acesso em: 28 Jan 2022.

EXPLANTE: "UM NOVO OLHAR SOBRE NOSSOS CORPOS". Direção de Ingrid Gerolimich. Rio de Janeiro, 2021. (45 min.).

FANTIN, Monica. Mídia-educação*:* aspectos históricos *e* teórico-metodológicos. *Olhar de professor*, Ponta Grossa, v. 14, n. 1, p. 27-40, 2011.

FANTIN, Monica. *Mídia-Educação*. Florianópolis: Insular, 2005.

FERREIRA, Fabiola da Silva; SANTOS, Fabiano Antonio dos. As estratégias do "movimento pela base" na construção da BNCC: consenso e privatização. *Doxa*: Revista Brasileira de Psicologia e Educação. Araraquara, v.22, n. 1, p. 189-208, Jan/Jun. 2020.

FERRETI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro da. R. Reforma do ensino médio no contexto da Medida Provisória no 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia. *Educação & Sociedade*s, v. 38, n.139, p. 385-404, 2017.

FLEURY, Afonso; FLEURY, Maria Tereza Leme. *Estratégias empresariais e formação de competências: um quebra-cabeça caleidoscópico da indústria brasileira*. São Paulo: Atlas, 2004.

FOLETTO, Leonardo Feltrin. Midiativismo, mídia alternativa, radical, livre, tática: um inventário de conceitos semelhantes. In: BRAIGHI, Antônio Augusto; LESSA, Cláudio; CÂMARA, Marco Túlio (orgs.). *Interfaces do Midiativismo*: do conceito à prática. Belo Horizonte, p. 95-110 , 2018.

FORUM SOCIAL MUNDIAL, Fórum mundial de mídias livres junto a Rio+20, *Rede Livres*, 2012. Disponível em : <https://recid.redelivre.org.br/2012/05/04/forum-mundial-de-midias-livres-junto-a-rio20/>. Acesso em 09, maio, 2023.

FREIRE, Paulo**.** *Pedagogia do oprimido*. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Luiz Carlos. GT da Transição na Educação é formado. *Avaliação Educacional,* 2022. Disponível em: < https://avaliacaoeducacional.com/2022/11/14/gt-da-transicao-na-educacao-e-formado/>. Acesso em 09, maio, 2023.

FREITAS, Luiz Carlos. MEC: “sobralizando” a educação brasileira. *Avaliação Educacional*, 2023. Disponível em: < https://avaliacaoeducacional.com/2023/01/04/mec-sobralizando-a-educacao-brasileira/>. Acesso em 09, maio, 2023.

FREITAS, Luiz Carlos. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. *Educação & Sociedades*. Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out.-dez. 2014.

FRIGOTTO,Gaudêncio; MOTTA, Vânia;. GAMA, Zacarias; ALGEBAILE, Eveline. *Plano de Metas da Educação do Rio de. Janeiro: do economicismo ao cinismo*. *Folha Dirigida*, Rio de Janeiro. 11 Jan. 2011. Caderno Educação, p. 4.

Gabinete de Transição Governamental, *Relatório Final,* Brasília, dez. 2022. Disponível em: < https://gabinetedatransiczao.com.br/noticias/relatorio-final-do-gabinete-de-transicao-governamental/ >. Acesso em 09 maio 2023.

Galán Zarzuelo, M. Cine militante y videoactivismo: los discursos audiovisuales de los movimientos sociales, *Revista Comunicación*, Sevilha, n.10, p. 1091-1102, 2012.

GIARETA, Paulo Fioravante. Fundamentos político-pedagógicos da BNCC: considerações sobre o Estado educador e a produção de hegemonia. *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, v.6, p1-17, 2021.

HAN, Byung-Chul, *No enxame:* perspectivas do digital. Petrópolis: Vozes, 2018.

HARARI*,* Yuval Noah*. 21 lições para o século 21*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

HARDT, Michel. & NEGRI, Antonio. *Multidão:* Guerra e democracia na era o império. Rio de Janeiro: Record, 2005.

JOHNSON*,* Steven*. Emergência:* a vida integrada de formigas, cérebros, cidades e softwares*.* Tradução: Maria Carmelita Pádua Dias. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 2003.

JORNAL NACIONAL. Alckmin anuncia novos nomes da equipe de transição nas áreas da Educação, Cidades e Esportes. *G1*, 2022. Disponível em: < https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2022/11/14/alckmin-anuncia-novos-nomes-da-equipe-de-transicao-nas-areas-da-saude-e-da-educacao.ghtml>. Acesso em 09, maio, 2023.

KOHAN, Walter Omar; GONTIJO, Pedro Ergnaldo ; FÁVERO, Altair Alberto ; CEPPAS, Filipe ; GALLO, Sílvio Donizetti de Oliveira . O ensino da filosofia no Brasil: um mapa das condições atuais. *Cadernos CEDES* (Impresso), Campinas, v. 24, n.64, p. 257-284, 2004.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: 34, 1999.

LINDBERG, Christian. O ensino de Filosofia e a reforma educacional: o que fazer?. *ANPOF*, 05 abr. 2019. Disponível em: <http://anpof.org/portal/index.php/en/comunidade/coluna-anpof/2052-o-ensino-de-filosofia-e-a-reforma-educacional-o-que-fazer>. Acesso em: 20 Jul. 2022.

LINHAS DE FUGA. *Linhas de Fuga*, c2023. Canal de midialivrismo e produção de materiais audiovisuais com foco em temáticas político-sociais.. Disponível em: < http://www.linhasdefuga.org/> Acesso em: 20, dez. 2022.

MALINI, Fabio.; ANTOUN, Henrique. *A internet e a rua:* ciberativismo e mobilização nas redes sociais. Porto Alegre: Sulina, 2013.

MARSHALL, McLuhan, *The Medium is the Massage*: An Inventory of Effects Bantam Books, 1967.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. *La educación desde la comunicación.* Buenos Aires: Grupo Editorial Norma, 2002.

MARTINS, Francisco Menezes. *Impressões digitais:* cibercultura, comunicação e pensamento contemporâneo. Porto Alegre: Sulina, 2008.

MEDITSCH, Eduardo. Filosofia de Paulo Freire e práticas cognitivas no jornalismo. *Comunicação & Educação*, São Paulo. n. 27, p. 15-30, 2003. Disponível em: <http://revcom2.portcom.intercom.org.br/index.php/Comedu/ article/viewFile/4554/4277>. Acesso em: 20 jul. 2022.

MEDITSCH, Eduardo. *Paulo Freire e o estudo da mídia: uma matriz abortada*, 2008. Disponível em: <http://bocc.ubi.pt/pag/meditsch-eduardo-paulo-freire-estudo-midia.pdf>. Acesso em: jul. 2022.

MILLER, Peter. Teoria dos enxames. *National Geographic*, Brasil, v.7, n.88, jul. p.36-57, jun. 2007.

NEIRA, Marcos Garcia; ALVIANO JÚNIOR, Wilson; ALMEIDA, Déberson Ferreira de. A primeira e segunda versões da BNCC: construção, intenções e condicionantes. *EccoS*: Revista Científica, n. 41, p. 31-44, 2016.

NEGRI, Antonio. *Cinco lições sobre o império*. RJ: DP&A, 2003.

NUSSBAUM, Martha. *Sem fins Lucrativos:* por que a democracia precisa das humanidades. São Paulo:, Martins Fontes, 2015.

OCUPAÇÕES ESTUDANTIS: POR ELES MESMOS. Direção de Diego Felipe S Q. Rio de Janeiro: Linhas de Fuga, 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Fc8ImhiVWbU>. Acesso em: 28 Jan 2022. (59 min).

O DILEMA DAS REDES. Direção de Jeff Orlowski-Yang. Estados Unidos: Netflix, 2020.

O QUE RESTA DE JUNHO. Direção de Diego Felipe S Q, Vladimir Santa Fé. Rio de Janeiro: Linhas de Fuga, 2013. Disponível em: <https://libreflix.org/i/o-que-resta-de-junho>. Acesso em: 28 Jan 2022. (1h25 min.).

PALMAR, Aluízio. *Perseguição da ditadura aos estudantes e professores de ciências sociais*. Documentos Revelados, 2013. Disponível em: <https://www.documentosrevelados.com.br/repressao/forcas-armadas/perseguicao-da-ditadura-aos-estudantes-e-professores-de-ciencias-sociais/>. Acesso em: jan. 2018.

PELISSARI, Lucas. *Reforma do ensino médio é uma contrareforma que aprofunda as desigualdades sociais*. Entrevista especial com Lucas Pelissari. [Entrevista concedida a] Patricia Fachin. *Instituto Humanitas UNISINOS*, mar. 2022. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/categorias/159-entrevistas/616650-reforma-do-ensino-medio-e-uma-contrareforma-que-aprofunda-as-desigualdades-sociais-entrevista-especial-com-lucas-pelissari>. Acesso em: 07 set. 2022.

PENNA, Fernando. Programa “Escola Sem Partido”: Uma ameaça à educação emancipadora. In: GABRIEL, Carrmen; MONTEIRO, Ana Maria; MARTINS, Marcos Leonardo (org.) *Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de história*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2016.

PENSAMENTO RADICAL. Estudantes de Ensino Médio falam sobre a ideia de Felicidade. YouTube, 04 dez. 2022a. (7 min.). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1gxCDI822Ko&t=98s>. Acesso em: 07 jan. 2023.

PENSAMENTO RADICAL. Ilusão de Ótica: Aparência e Verdade em Platão. Conversa com estudantes. YouTube, 20 dez. 2022b. (4 min.) Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=4E_oQm7rm5Q>. Acesso em: 07 jan. 2023.

PEREIRA, Rodrigo da Silva; MELLO, Micaela Balsamo; SANTOS, Catarina Cerqueira de Freitas. Dualidade Estrutural e o Ensino Médio no Brasil, *Revista Brasileira de Jovens e Adultos*, v. 7, p.267-285, 24 out. 2020.

PROFESSORAS/ES, PESQUISADORAS/ES E ATIVISTAS DA EDUCAÇÃO. *Nota pública sobre a composição da Comissão de Transição da Educação do governo Lula*. 11 nov. 2022. Disponível em <https://sinprocampinas.org.br/2022/11/11/nota-publica-sobre-a-composicao-da-comissao-de-transicao-da-educacao-do-governo-lula/>. Acesso em: 09 maio 2023.

PUGLIA, Leandro Seabra. Gramsci e os Intelectuais de Direita no Brasil Contemporâneo. *Teoria e Cultura Revista da Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFJF*. Juiz de Fora, v. 13, n. 2, 20 dez. 2018.

QUEIROZ, Diego Felipe de Souza; BORTOLON, Paula Chagas; ROCHA, Rita de Cássia Machado. As ocupações estudantis e a reinvenção do espaço escolar facilitadas pelas tecnologias interativas. *Education Policy Analysis Archives*, Arizona, v. 25, n. 104, p. 1-22, 09 de out. de 2017. Disponível em: http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/mmm>. Acesso em: 09 maio 2023.

QUEIROZ, Diego Felipe de Souza. Oficina de Chroma Key na Escola Brasil Alemanha. *PENSAMENTO RADICAL*, Rio de Janeiro, 06 de set. 2022. Disponível em: <http://www.pensamentoradical.com/2022/09/oficina-oficina-chroma-key-brasil.html> Acesso em: 09 maio 2023.

RATIER, Rodrigo. Na educação, barco da transição de Lula deriva para a direita empresarial. *UOL*, São Paulo, 09 nov. 2022. Disponível em: <https://www.uol.com.br/ecoa/colunas/rodrigo-ratier/2022/11/09/na-educacao-barco-da-transicao-de-lula-deriva-para-a-direita-empresarial.htm>. Acesso em: 09 maio 2023.

Reforma de currículo proposta por Dilma gera polêmica nas redes sociais. *O Globo*, Rio de Janeiro, 22 set. 2014. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/reforma-de-curriculo-proposta-por-dilma-gera-polemica-nas-redes-sociais-14011499>. Acesso em 09 maio 2023.

RIBEIRO, Jéssica. A não-obrigatoriedade do ensino de filosofia e a ideologia neoliberal: notas acerca de um retrocesso político e educacional. *SABERES*, Natal, v. 19, n. 2, 22 ago. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/saberes/article/view/13544>. Acesso em: 20 jul. 2022.

RIO DE JANEIRO. Deliberação n° 394, de 7 de dezembro de 2021. Institui Diretrizes Para A Implantação Do Documento De Orientação Curricular Do Estado Do Rio De Janeiro - Ensino Médio (Doc-Rj), E Define Princípios E Referências Curriculares Para As Instituições De Educação Básica Que Integram O Sistema Estadual De Ensino Do Rio De Janeiro. *Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro*, Brasília, 13 dez. 2021. Disponível em: <http://www.ioerj.com.br/portal/modules/conteudoonline/mostra_edicao.php?k=2FE4E5A9-BCDP3-4B5A-842F-AEA62BDBACD2. >. Acesso em: 20 Jul. 2022.

RIO DE JANEIRO. Parecer n° 33 de 22, Março, 2006. Responde a consulta da Secretaria Estadual de Educação sobre a contratação e o aproveitamento de docentes para ministrar aulas de disciplinas do currículo da Educação Básica e da Educação Profissional. *Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro*, Brasília, 24 mar. 2006. Disponível em: <https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CEE-RJ_ParecerNormativo0332006.pdf?query=ESPECIAL>. Acesso em: 20 Jul. 2022.

RIO NA RUA. *Atendendo a pedidos, reproduzimos aqui a citação feita em coletiva de imprensa ontem que concerne aos movimentos sociais e coletivos culturais citados nominalmente no inquérito das prisões políticas*. Rio de Janeiro, 22 jul. 2014. Facebook: padilhajose. Disponível em: <https://www.facebook.com/RioNaRua/posts/1513797888832460>. Acesso em: 2 set. 2022.

RIVOLTELLA, Píer Cesare. Mídia-educação e pesquisa educativa. *Revista Perspectiva*, Florianópolis, v. 27, n. 1, p.119-140, jan./jun. 2009.

ROCHA, Raryson Maciel. A filosofia neoliberal e seus reflexos no (não) ensino de filosofia na educação secundária brasileira: reflexões a partir da LDB/96. *Filosofia Capital*. Brasília, vol. 11, p. 8-20, 2016.

RODRIGO, Lidia Maria. *Filosofia em Sala de aula: teoria e prática para o ensino médio.* Campinas: Autores Associados, 2009.

RODRIGUES, Cinthia. A tarefa monumental de Sociologia e Filosofia. *Carta Capital*, São Paulo, 08 abr. 2015. Disponível em: <http://www.cartaeducacao.com.br/reportagens/a-tarefa-monumental-de-sociologia-e-filosofia/>. Acesso em: jan. 2018.

ROUSSEFF, DILMA. Bom Dia Brasil entrevista Dilma Rousseff. [Entrevista concedida a] Chico Pinheiro, Ana Paula Araújo e Miriam Leitão. *GLOBO*, Bom Dia Brasil. Set, 2014. Disponível em: <https://globoplay.globo.com/v/3645043/>. Acesso em: 20, Jul. 2022.

SANTOS, Alessandra dos; MARTINS, Beatriz Cintra; SANTOS, Nilton Bahlis dos. (2014). *Novas mídias como arquitetura pedagógica: A experiência do NEXT/Fiocruz. In Comunicação e Cultura na Era de Tecnologias Midiáticas Onipresentes e Oniscientes*. São Paulo: ESPM.

SEAF. *Blog da SEAF*, Manifesto da SEAF Contra a Redução de carga horária das disciplinas Filosofia e Sociologia na Rede Estadual de Educação do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 21 fev. 2022. Disponível em: <https://www.seaf.com.br/2022/02/manifesto-da-seaf-contra-reducao-de.html>. Acesso em: 20 Jul. 2022.

SEPE-RJ, *Site do SEPE*, Nota do SEPE sobre o novo ensino médio que está sendo implementado pela seeduc. Rio de Janeiro, 17 fev. 2022. Disponível em: <https://seperj.org.br/33824-2/ >. Acesso em: 20 Jul. 2022.

SILVA, Andréa Villela Mafra. A pedagogia tecnicista e a organização do sistema de ensino brasileiro. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. 70, p. 197-209, dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8644737>. Acesso em: 20 Jul. 2022.

SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação e Educação Midiática: vertentes históricas de aproximação entre comunicação e educação. *Comunicação & Educação*, v. 19, n. 2, p. 15-26, 2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/72037/87468>. Acesso em: 28 Jan 2022.

SODRÉ, Muniz. *Reinventando a cultura: a comunicação e seus produtos*. Petrópolis: Vozes, 2001.

SOUSA, Ana Lúcia Nunes de. Vídeo-ativismo: práticas digitais para narrar os movimentos sociais durante a Copa do Mundo da FIFA (2014). *Brazilian Journalism Research* (online), Brasília, v. 13, p. 78-103, 2017. Disponível em: < https://bjr.sbpjor.org.br/bjr/article/view/898/886>. Acesso em: 28 Jan 2022.

TRIVINHO, Eugênio. *A dromocracia cibercultural: lógica da vida humana na civilização mediática avançada*. São Paulo: Paulus, 2007.

VÂNDALOS E BADERNEIROS. Direção de Diego Felipe S Q. Rio de Janeiro: Linhas de Fuga, 2013. Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=2ZLAl3lZNWg>. Acesso em: 28 Jan 2022.

WEINTRAUB, ABRAHAM. *Ministro dá dica para o ENEM: "Questões ideológicas, muito polêmicas, não devem acontecer este ano". O Globo*, Rio de Janeiro, 25 mar. 2019. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/ministro-da-dica-para-enem-questoes-ideologicas-muito-polemicas-nao-devem-acontecer-esse-ano-23623156>. Acesso em: 20 Jul. 2022.

APÊNDICE – PRODUTO DIÁTICO: CONVERSANDO SOBRE O ENSINO DE FILOSOFIA E A REFORMA DO EM

Como produto didático associado a dissertação foi produzido um vídeo editado a partir de entrevistas realizadas de forma virtual em 2022, para complementar o documentário “Ensino de Filosofia: em defesa da educação crítica”. Este material audiovisual faz deste trabalho de mestrado produzido para o PPFEN (Programa de Pós-graduação em Filosofia e Ensino CEFET/RJ). As entrevistas montadas no vídeo “Conversando sobre o Ensino de Filosofia e a Reforma do EM” tiveram como objetivo investigar a implementação da Reforma do Ensino Médio e seus impactos no Ensino de Filosofia.

Foram entrevistados: Avanir Mastey - Professor de Filosofia da Educação Básica do Paraná e integrante do Coletivo de Humanidades. Aldo Santo - Professor de Filosofia da Educação Básica de São Paulo e diretor da Associação de Professores/as de Filosofia e Filósofos/as do Brasil E Associação dos Professores de filosofia e Filósofos do Estado de São Paulo. Alysson Cipriano - Professor de Sociologia da Educação Básica de Mato Grosso e integrante do Movimento de Defesa de 2 Tempos de Aulas para Todas Disciplinas, Debora Fofano - Professora de Filosofia da Educação Básica do Ceará e membro do Fórum de Filosofia Ceará.

O vídeo encontra-se no canal de Youtube Pensamento Radical, disponível através do link: **https://www.youtube.com/watch?v=THh8lihiDwc&feature=youtu.be**