



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
Coordenadoria de Pós-Graduação
Programa de Pós-Graduação em Educação

JOSÉ AIRTON ALBUQUERQUE TORRES

**HERMENÊUTICA FILOSÓFICA: POR UMA FILOSOFIA PRÁTICA NO ENSINO
MÉDIO**

MACEIÓ – AL

2024

JOSÉ AIRTON ALBUQUERQUE TORRES

**HERMENÊUTICA FILOSÓFICA: POR UMA FILOSOFIA PRÁTICA NO ENSINO
MÉDIO**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas, como requisito para a Qualificação do Doutorado em Educação.

Linha de Pesquisa: Inclusão, Diversidades e Sujeitos.

Grupo de Pesquisa: Filosofia e Educação/Ensino de Filosofia.

Orientador: Prof. Dr. Walter Matias Lima

Coordenador: Prof. Dr. Givanildo da Silva

MACEIÓ – AL

2024

FICHA CATALOGRÁFICA

**Catálogo na Fonte Universidade
Federal de Alagoas Biblioteca
Central
Divisão de Tratamento Técnico**

Bibliotecária: Elisângela Vilela dos Santos – CRB-4 – 2056

T693h Torres, José Airton Albuquerque.
Hermenêutica filosófica: por uma filosofia prática no ensino médio /
José Airton Albuquerque Torres. – 2024.
182 f. : il. color.

Orientador: Walter Matias Lima.

Coorientador: Givanildo da Silva.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas.
Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.
Maceió, 2024.

Bibliografia: f. 177-182.

1. Educação – Filosofia. 2. Escolas Públicas. 3. Hermenêutica. I.
Título.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO CENTRO DE
EDUCAÇÃO


Programa de Pós-Graduação em Educação

HERMENÊUTICA FILOSÓFICA: POR UMA FILOSOFIA PRÁTICA NO ENSINO MÉDIO


JOSÉ AIRTON ALBUQUERQUE TORRES

Tese de doutorado submetida à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas, como requisito para a Qualificação do Doutorado em Educação, em 10/12/2024.


Banca Examinadora:

Documento assinado digitalmente
 **WALTER MATIAS LIMA**
Data: 24/01/2025 16:20:58-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>


Prof. Dr. Walter Matias Lima – Orientador Universidade
Federal de Alagoas (UFAL)

Documento assinado digitalmente
 **ANDERSON DE ALENCAR MENEZES**
Data: 23/01/2025 13:49:53-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>


Prof. Dr. Anderson de Alencar Menezes – Examinador Interno
Universidade Federal de Alagoas – (UFAL)

Documento assinado digitalmente
 **MARIA DOLORES FORTES ALVES**
Data: 24/01/2025 09:42:45-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Maria Dolores Fortes Alves – Examinadora Interna
Universidade Federal de Alagoas – (UFAL)

Documento assinado digitalmente
 **JOSE VICENTE MEDEIROS DA SILVA**
Data: 22/01/2025 11:22:24-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. José Vicente Medeiros da Silva – Examinador Externo
Universidade Federal de Alagoas – (UFAL)

Documento assinado digitalmente
 **JUNOT CORNELIO MATOS**
Data: 23/01/2025 11:47:40-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Junot Cornélio Matos – Examinador Externo
Universidade Federal de Pernambuco – (UFPE)

Dedico

A uma escola pública laica, gratuita, de qualidade e para todos e, em especial aos meus alunos do ensino médio, da escola Estadual Moreira e Silva, como forma de incentivo e esperança de que a educação sempre abra portas e construa pontes para a chegada de novos saberes.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, com profunda gratidão, a todos que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste sonho que é a conclusão da minha tese de doutorado.

Primeiramente, dedico um agradecimento especial aos meus pais Ailton e Josefa Torres, que já não estão mais entre nós, mas cujos ensinamentos e amor incondicional moldaram minha vida. A sua força, perseverança e valores foram fundamentais para que eu pudesse traçar meu caminho. A ausência física é sentida, mas a presença em meu coração é eterna.

Às minhas filhas e netas, que são a razão do meu esforço diário, expresso meu amor e gratidão. Vocês me inspiram a ser uma pessoa melhor e me lembram constantemente da importância de sonhar e lutar por um futuro brilhante. Cada sorriso e cada conquista de vocês iluminam minha jornada.

A minha esposa Sandra Castro, meu amor e apoio inabalável, merece um agradecimento especial. Sua compreensão e paciência foram essenciais durante os momentos de desafios. Caminhar ao seu lado torna cada passo desta jornada mais significativo e gratificante.

Agradeço também à minha família, que sempre esteve presente, oferecendo amor e suporte em cada fase deste percurso. A união e os laços que compartilhamos me proporcionaram a força necessária para seguir em frente.

Aos meus professores, que dedicaram tempo e conhecimento para me guiar, sou eternamente grato. Cada aula, orientação e crítica construtiva foram fundamentais para meu crescimento acadêmico e pessoal. O impacto que vocês tiveram em minha vida é inestimável.

Por fim, aos meus amigos e irmãos Aparecido e Anderson Lima, que sempre estiveram ao meu lado, celebrando as vitórias e oferecendo apoio nas dificuldades, meu sincero agradecimento. A amizade de vocês enriqueceu minha vida e tornou esta jornada ainda mais especial.

A todos vocês, meu agradecimento sincero. Esta conquista não é apenas minha, mas de todos que contribuíram de alguma forma para que eu chegasse até aqui. Cada um de vocês deixou uma marca indelével na minha trajetória, e sou eternamente grato por isso.

A compreensão é algo mais que aplicação artificial de uma capacidade. É sempre também o atingimento de uma autocompreensão mais ampla e profunda. Mas isto significa que a hermenêutica é filosofia e, enquanto filosofia, filosofia prática.

(GADAMER)

RESUMO

A pesquisa realizada teve como objetivo propor uma abordagem inovadora para aprimorar a aprendizagem de interpretação e compreensão de texto no ensino médio, com foco no ensino de filosofia. A proposta consistiu na introdução da Hermenêutica filosófica de Hans-Georg Gadamer nas aulas de filosofia nas escolas públicas, visando estabelecer uma conexão entre a hermenêutica filosófica e os conteúdos estabelecidos, conduzindo a filosofia da teoria para a prática. Além disso, a pesquisa buscou compreender a formação voltada para o mercado de trabalho da juventude nas escolas públicas. Em segundo plano, analisou os fundamentos neoliberais que motivaram a mudança da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) pela Lei 13.415/2017, instituindo o Novo Ensino Médio. A metodologia adotada incluiu uma abordagem mista entre quantitativa e qualitativa, com coleta de dados por meio de questionários aplicados aos professores, além de análise de conteúdo e hermenêutica filosófica. Como conclusão, realizou-se uma revisão crítica das leis e BNCC vigentes, bem como o incentivo ao uso da hermenêutica filosófica no ensino, visando uma melhor estruturação das aulas de filosofia no ensino médio público.

Palavras-chaves: Educação; Escola Pública; Filosofia; Hermenêutica.

ABSTRACT

The research carried out aimed to propose an innovative approach to improving learning to interpret and understand texts in high school, with a focus on teaching philosophy. The proposal consisted of introducing Hans-Georg Gadamer's Philosophical Hermeneutics into philosophy classes in public schools, aiming to establish a connection between philosophical hermeneutics and established content, leading philosophy from theory to practice. Furthermore, the research sought to understand training aimed at the youth labor market in public schools. In the background, it analyzed the neoliberal foundations that motivated the change of the Law of Guidelines and Bases of National Education (LDB) and the National Common Curricular Base (BNCC) by Law 13,415/2017, establishing the New Secondary Education. The methodology adopted included a mixed quantitative and qualitative approach, with data collection through questionnaires administered to teachers, in addition to content analysis and philosophical hermeneutics. As a conclusion, a critical review of current laws and BNCC was carried out, as well as encouraging the use of philosophical hermeneutics in teaching, aiming to better structure philosophy classes in public high school.

Keywords: Hermeneutics. Education. Philosophy. Public school.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Descrição e percentual de estudantes por nível de proficiência em leitura – PISA 2018.....	100
Quadro 2 – Area, arranjo curricular, professores.....	118
Quadro 3 – Total dos docentes entrevistados - 42 professores.....	123
Quadro 4 – Quantitativo, Grau de satisfação, Percentual.....	125
Quadro 5 – Qual a pontuação que você daria ao Novo Ensino Médio.....	126
Quadro 6 – O Novo Ensino Médio, com o advento dos Itinerários Formativos criados pela BNCC, proporcionou uma melhora no nível da qualidade da educação pública?.....	129
Quadro 7 – Você vê o formato do Novo Ensino Médio e seus Itinerários Formativos como preparatório para o Exame Nacional do Ensino Médio - Enem?.....	132
Quadro 8 – Na sua disciplina, qual nível você apontaria de dificuldade dos alunos para a compreensão dos enunciados das questões do Exame Nacional do Ensino Médio - Enem?.....	136
Quadro 9 – Na sua disciplina, qual carência você apontaria entre os alunos para interpretação de texto e melhor entendimento do conteúdo trabalhado?.....	140
Quadro 10 – Áreas que compete à interpretação e compreensão de textos.....	142
Quadro 11 – Com relação à pergunta anterior, você pode indicar alguma atividade desenvolvida em sala de aula que auxiliou na Interpretação e Compreensão de texto?.....	144
Quadro 12 – Você acredita que a escola pública seja capaz de alcançar esses objetivos propostos pela BNCC?.....	147
Quadro 13 – Você acredita que a oferta dos Itinerários Formativos realmente prepara o aluno para o mundo do trabalho?.....	151
Quadro 14 – Você acredita que as competências e habilidades do Ensino Médio também estejam ligadas ao acesso do ensino superior?.....	154
Quadro 15 – De 2017 para 2023, como você apontaria o grau das desigualdades entre as escolas da rede pública e as escolas da rede particular de ensino?.....	158
Quadro 16 – Como você apontaria o interesse do setor econômico-financeiro na baixa qualidade da educação pública no Brasil?.....	163

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Índice de status socioeconômico, social e cultural (ESCS) dos estudantes brasileiros, por região geográfica – PISA 2018.....	104
Gráfico 2 – Índice de status socioeconômico, social e cultural (ESCS) do Brasil e países selecionados – PISA 2018.....	105
Gráfico 3 – Relação entre o índice de status socioeconômico, social e cultural (ESCS) do Brasil e países selecionados e o desempenho em leitura – PISA 2018.....	105
Gráfico 4 – Índice de status socioeconômico, social e cultural (ESCS), desempenho em leitura dos estudantes das regiões geográficas – PISA 2018.....	109
Gráfico 5 – Índice de status socioeconômico, social e cultural (ESCS) dos estudantes brasileiros por dependência administrativa – PISA 2018.....	110
Gráfico 6 – Percentual de estudantes conforme indicador do nível socioeconômico da OCDE por dependência administrativa – PISA 2018.....	110
Gráfico 7 – Na Escola Estadual Moreira e Silva, você é professor(a) de qual disciplina da Formação Geral Básica?.....	117
Gráfico 8 – Na Escola Estadual Moreira e Silva, você é professor (a) de qual disciplina da parte dos Itinerários Formativos?.....	119
Gráfico 9 – Para assumir a disciplina da parte dos Itinerários Formativos você teve formação específica oferecida pelo Estado?.....	120
Gráfico 10 – Além da Escola Estadual Moreira e Silva, você também é professor(a) em outra instituição?.....	122
Gráfico 11 – Qual a pontuação que você daria ao Novo Ensino Médio.....	124
Gráfico 12 – O Novo Ensino Médio, com o advento dos Itinerários Formativos criados pela BNCC, proporcionou uma melhora no nível da qualidade da educação pública?.....	128
Gráfico 13 – Você vê o formato do Novo Ensino Médio e seus Itinerários Formativos como preparatório para o Exame Nacional do Ensino Médio - Enem?.....	131
Gráfico 14 – Na sua disciplina, qual nível você apontaria de dificuldade dos alunos para a compreensão dos enunciados das questões do Exame Nacional do Ensino Médio - Enem?.....	136
Gráfico 15 – Na sua disciplina, qual carência você apontaria entre os alunos para interpretação de texto e melhor entendimento do conteúdo trabalhado?.....	139
Gráfico 16 – Na sua opinião, Interpretação e Compreensão de textos é tarefa de qual área de conhecimento?.....	141

Gráfico 17 – Na sua disciplina, você se considera apto a desenvolver atividades de Interpretação e Compreensão de textos com os alunos em sala de aula?.....	143
Gráfico 18 – Você acredita que a escola pública seja capaz de alcançar esses objetivos propostos pela BNCC?.....	146
Gráfico 19 – Você acredita que a oferta dos Itinerários Formativos realmente prepara o aluno para o mundo do trabalho?.....	150
Gráfico 20 – Você acredita que as competências e habilidades do Ensino Médio também estejam ligadas ao acesso do ensino superior?.....	153
Gráfico 21 – De 2017 para 2023, como você apontaria o grau das desigualdades entre as escolas da rede pública e as escolas da rede particular de ensino?.....	157
Gráfico 22 – Como você apontaria o interesse do setor econômico-financeiro na baixa qualidade da educação pública no Brasil?.....	162

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	POR QUE FALAR DE JUVENTUDES NO ENSINO MÉDIO?	21
2.1	A juventude e o ensino médio na escola pública – oportunidades e desilusões.....	27
2.2	A Filosofia no ensino médio e a formação da juventude.....	31
2.3	Filosofia e Hermenêutica no ensino médio – unidade para o esclarecimento.....	37
3	EDUCAÇÃO PÚBLICA: UMA HISTÓRIA DE LUTAS, NEM SEMPRE DE CONQUISTAS	43
3.1	A escola pública e a tendência pedagógica tradicional na nova BNCC.....	46
3.2	A escola pública e a tendência pedagógica tecnicista na nova BNCC	55
3.3	A escola pública e a tendência pedagógica histórico-crítica na nova BNCC	66
4	A HERMENÊUTICA FILOSÓFICA DE HANS-GEORG GADAMER E A SUA APLICAÇÃO NO ENSINO DA FILOSOFIA	80
4.1	Uma hermenêutica para além do Relatório PISA – 2018	95
4.2	Análise da pesquisa de campo – Hermenêutica filosófica: por uma filosofia prática no ensino médio.....	114
4.3	Análise dos dados coletados – Relatório da pesquisa de campo.....	166
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	171
	REFERÊNCIAS	177

1 INTRODUÇÃO

A proposta deste trabalho de pesquisa de doutoramento surge através de uma inquietação que há muito tempo nos move em pensamento; da desproporcional decadência do ensino público, para a descomunal ascendência da educação privada. Razão pela qual, enquanto oriundo desta educação pública, nunca me senti como seu egresso.

Ao contrário, como filho da classe trabalhadora trilhando os caminhos da escola pública, degrau por degrau, ao ponto que hoje é preciso retornar para retribuir um pouco daquilo que adquiri como aprendizado ao longo desse caminho tortuoso, e agora poder semear na aridez que restou do que outrora foi um terreno fértil, na mesma escola pública onde brotou e se forjou sucessores de latifundiários, de coronéis da terra, dos ricos empresários, e dos eternos herdeiros do celeiro político nacional, enfim, de uma escola pública que pretensiosa que era, formava indistintamente; estudantes. E hoje, nem sabemos ao certo o que ela forma.

Talvez possamos dizer que hoje, a escola pública adquiriu um outro papel social, talvez a formação de cidadãos capacitados e críticos não seja mais o seu objetivo. É preciso que busquemos entender por quais caminhos essa transformação percorreu. Principalmente, quando, enquanto professores da rede pública de ensino do Estado de Alagoas, percebemos que essas mudanças sofridas ao longo do tempo, alteraram o curso da educação, fazendo surgir uma cisão entre o ensino que se deseja para um público que detém o poder, e o restante da população, classe trabalhadora. E, numa sociedade de classes cada vez mais distintas, equidade no aprendizado tem sido vista como algo indesejado.

Assim, o sonho de uma educação pública, laica, de qualidade e para todos, passou a ser uma utopia para os que vivem o pesadelo de laborar dia após dia, noite após noite, em busca de almejar um lugar melhor nesta sociedade. Lugar este, que em se tratando da mobilidade social, dificilmente será dado ao pobre. E, se pelo trabalho assalariado essa ascensão social tem os seus percalços históricos naturais, pela educação, via mais possível da classe trabalhadora crescer socioeconomicamente também se tornou difícil e penosa. Muito disso, em decorrência das múltiplas e constantes mudanças no formato de educação destinado a esta classe, que prioritariamente são quem tem seus filhos frequentando o ensino nas escolas públicas.

E o mais estranho de tudo, é que essas mudanças no formato de como se ensina e se aprende, são feitas dentro da legalidade, são mudanças que vêm e vão a medida da necessidade de uns poucos, mas que mudam a vida de muitos. Mudanças que também podemos chamar de reformas, tal como foi a promovida pela Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, que transformou a educação básica e criou na sua BNCC componentes curriculares que geraram caminhos mais

que sinuosos, tortuosos seria o certo. Contudo, tudo dentro da legalidade e na fria escrita da lei, que traz no papel uma teoria ilusória, e que tem na sua aplicabilidade o fracasso do desenvolvimento da educação pública, pois a mesma Lei que altera o curso da educação pública e privada, não oferece as mesmas condições para a rede pública se equiparar a rede privada em qualidade de ensino.

Todavia, acreditamos que este seja o verdadeiro propósito dessas mudanças, criar empecilhos legais que demandem uma dificuldade de formação para os estudantes matriculados nas redes públicas de ensino, independentemente de qual região do país ela esteja. Fato constatado pelos frequentes relatórios PISA que comparam o desenvolvimento da educação nos países membros da OCDE, incluindo neles o Brasil. Principalmente, quando olhado os aprendizados das ciências, língua portuguesa e matemática, o que nos leva ao infeliz prognóstico de que a tendência do ensino público é cada vez mais decadente.

Constatação esta que a muito vem sendo propagada de que os alunos das escolas públicas não sabem ler e nem tão pouco interpretar. Seja isso, os textos normais das disciplinas curriculares, bem como os enunciados das questões das disciplinas que envolvem cálculos. Estigma que vem se alastrando há décadas, e que causa um desconforto em quem teve sua formação educacional balizada no ensino público, assim como o autor deste trabalho de pesquisa, que teve sua formação na escola pública e hoje ocupa o papel de professor de filosofia nesta mesma rede de ensino.

Filosofia que busca na ação de perguntar e compreender, que caminhos foram esses traçados pelo poder governamental para a educação nas escolas públicas? E indo mais adiante, entender o porquê da naturalização do fato de que os estudantes, muitos deles jovens, lotados no ensino médio, ainda não conseguem extrair o aprendizado esperado por seus professores. Uma filosofia que necessita ser prática para superar a teoria que impossibilita o saber tipicamente humano.

Assim, nasceu da vontade de agir, de fazer mover e de se mover, a junção da filosofia praticada no ensino médio com a hermenêutica filosófica de Hans-Georg Gadamer, para vencer a resistência dessa naturalização do banal, em que o jovem estudante do ensino médio das escolas públicas não é capaz de entender aquilo que lhe é proposto saber.

Desta forma, adotamos inicialmente o estudo de algumas etapas que precisavam ser traçadas neste trabalho de tese, para podermos compreender o todo do nosso problema em particular, ou seja: Como combater a carência de aprendizado dos estudantes do ensino médio das escolas públicas, no quesito interpretação e compreensão de texto, com o exercício prático da filosofia?

Desta maneira, primeiramente buscamos identificar qual é essa juventude especificamente que está situada no ensino médio das escolas públicas, sendo essencial o estudo de: Bauman (2022), Boto (2020), Capelini (2019), Castro (2007) dentre outros, e com isso, percebemos que existe uma gama de diversidades de jovens inseridos nesse universo quando demarcado etariamente, mas isso sobe numericamente para proporções exuberantes quando passamos a compreender que as juventudes também podem ser identificadas por diversos fatores sociais, dentre eles, o socioeconômico. E é justamente quando observamos este aspecto que envolve as distinções econômicas que se encontram essas juventudes, que o verdadeiro quadro das desigualdades sociais desse país aparece.

Portanto, falar sobre essa juventude específica que está nas séries finais da educação básica, sem tocar no contexto socioeconômico seria generalizar demais o problema que buscamos encarar de frente. Assim, buscamos em: Friedman (2023) e Mészáros (2008), elementos para abordar sobre um sistema que consolidou sua estrutura desenvolvimentista na distinção das classes sociais, e relacionar esse conhecimento com a juventude se tornou inevitável, bem como expor o princípio do capitalismo que visa desestruturar a formação educacional da classe social inferiorizada, por meio, não mais do sucateamento do sistema educacional, mas pela sua constante reformulação sem que haja o propósito de sua evolução, gerando com isso, uma série de desilusões sobre o verdadeiro papel social da educação pública, e juntamente com isso, as dúvidas sobre as oportunidades futuras advindas dessa formação educacional.

Em seguida, passamos a analisar a função da disciplina filosofia e sua contribuição para o aspecto da formação de um sujeito crítico, e para tanto recorreremos a Bairros (2022), Boto (2020), Coelho (2017), Danner (2013), Nascimento (2023) assim como outros, e percebemos que ao longo do tempo, e das múltiplas reformas desencadeadas no histórico da educação como um todo, ela vem perdendo suas características essenciais de uma disciplina voltada para as questões filosóficas e humanísticas e se metamorfoseando para atender as exigências de uma Base Nacional Comum Curricular que lhe amordaça e delimita seus fundamentos numa “grade” multidisciplinar que passa a ser chamada de ciências humanas e sociais aplicadas, que em contrapartida, lhe imbuí de uma série de competências e habilidades que deverão ser atingidas ao término da jornada do “Novo Ensino Médio”, gerando desta maneira, um misto de prisão e liberdade, onde a presença de tanta normatividade lhe impede de florescer.

Neste sentido, e diante da emblemática situação em que se encontra a filosofia no ensino médio, que vem deixando de exercer o seu caráter reflexivo e problematizador, para se tornar mais uma disciplina meramente formativa e conteudista, onde a sua relevância se

encontra no conjunto das ciências humanas e sociais aplicadas, e não mais no vigor da sua plenitude de conhecimento, restou-nos encontrar uma saída que tornasse a filosofia uma disciplina chave para abrir as portas da sabedoria de uma juventude que naufraga juntamente com ela, nesse mar de reformas promovidas por piratas na educação.

Assim, buscamos na Hermenêutica filosófica de Hans-Georg Gadamer, a parceria perfeita para somar forças revolucionárias de saber. Encontrando nos escritos de Batista (2023), Gadamer (1983), (2007), (1997), (2002), Hermann (2020), e em outros colaboradores dessa corrente de pensamento, elementos complementares para esta tese. Pois se é dito que o jovem, aluno do ensino médio, não saber sequer interpretar e compreender texto simples, ou até mesmo enunciados matemáticos fundamentais, quem melhor que a hermenêutica para lhes mostrar o caminho desse aprendizado? Desta maneira, adotar os conhecimentos hermenêuticos nas aulas de filosofia como princípios orientadores para o entendimento, garantirá aos nossos alunos um percentual maior de possibilidades de vencer os embaraços colocados no caminho do seu aprendizado. E ainda mais, transportará o saber filosófico da sua dimensão teórica para a prática, pois a hermenêutica em sua aplicabilidade na sala de aula, tem o caráter de tornar a filosofia uma ciência também exercida de maneira prática, ou seja, o aprendizado dos conhecimentos filosóficos presentes nos manuais das ciências humanas e sociais aplicadas, saltaram da monotonia teórica para o dinamismo lúdico do saber exercido na prática, em suma, a hermenêutica filosófica aplicada na filosofia do ensino médio, torna a filosofia prática.

Contudo, é preciso entender que essa junção de saberes presentes na hermenêutica filosófica e agora voltados na prática da filosofia em sala de aula, não implica na criação de uma nova disciplina, nem tão pouco na insurgência da Lei 13.415 de 2017 ou até mesmo de um movimento de repulsa da nova BNCC, pelo contrário, usaremos a própria Lei a nosso favor, pois ela garante que a filosofia mesmo com suas limitações exerça o seu papel de formação de um cidadão crítico para a sociedade. Sendo assim, utilizar-se dos princípios da hermenêutica filosófica de Hans-Georg Gadamer para aguçar o processo de interpretação e compreensão de textos, seja de qual natureza for, não infringe o que preceitua a norma educacional em vigor.

E quando observamos o capítulo três deste trabalho de pesquisa, onde nos debruçamos sobre o contexto da história da educação pública do nosso país, verificamos que a luta por uma escola livre, que se possa dizer, laica, de qualidade e para todos vem sendo traçada por décadas a fio, sem que ainda possamos bradar no peito o mérito da vitória. Todavia, não podemos desmerecer a história de lutas longamente travadas por quem almeja uma educação que seja merecedora de conquistas para a classe trabalhadora.

E neste sentido, não poderíamos deixar de contemplar o longo processo de estudo sobre a educação pública do Brasil, que brilhantemente vem sendo feito por Saviani (2018), (2016), (2012), (2007), 2013), (2011), (2020), Malanchen; Matos; Orso (2020), e outros que nos oferece um panorama da sua construção e desconstrução ao longo do tempo. Principalmente Dermeval Saviani nas suas obras: *Histórias das ideias pedagógicas no Brasil* e *Escola e Democracia*, onde o autor percorre o delinear das mudanças já sofridas na educação pública do país desde sua mais longínqua passagem, analisando profundamente os meandros que cada período histórico trouxe de novidade para a educação pública e conseqüentemente o seu reflexo na sociedade de cada época. Tal como foram feitos os arranjos políticos e sociais que resultaram na atual mudança do Novo Ensino Médio através da Lei 13.415 de fevereiro de 2017.

Mudanças, que mesmo contidas no escrito da lei, expressando um papel de avanço e desenvolvimento no ensino, não deixam de se amparar nas bases tradicionais do nosso passado, o que bem podemos averiguar quando reportamos ainda no terceiro capítulo deste trabalho de pesquisa, a permanência das raízes de uma pedagogia tradicional presente na nova BNCC, onde são oferecidos caminhos alternativos para o aprendizado, ora chamados de Itinerários Formativos, que visam uma pedagogia interdisciplinar, repleta de incentivos à práticas pedagógicas de vanguarda, mas que na prática o que se verifica são didáticas e metodologias que remontam a tendência pedagógica tradicional, onde a lousa branca e o piloto, ainda vigoram como as principais ferramentas dos professores, que com seus monólogos expõe seus conhecimentos a um público jovem, e apático a tudo.

Da mesma forma, também verificamos na lei o critério posto no formato de ensino que incentiva o pragmatismo utilitarista, trilhando uma formação de um aluno protagonista, que busque desenvolver conhecimentos teóricos e práticos, principalmente voltados para um mundo do trabalho e para uma prática social. Assim, observamos que a Nova BNCC também recai sobre uma tendência pedagógica outrora chamada de revolucionária, ou seja, um tipo de ensino que muito se aproxima daquele período onde a escola tecnicista vigorava como algo novo. Todavia, diferente daquele tempo, hoje se busca com essa nova modalidade de educação, oferecer ao aluno caminhos alternativos chamados Itinerários Formativos, que na sua “livre” escolha, o levará a etapas futuras de profissionais capacitados para o mercado de trabalho, como se apenas a conclusão da educação básica já fosse suficiente para essa formação.

É, portanto, que finalizamos o capítulo três coadunando com as ideias de Dermeval Saviani e da defesa por uma educação voltada para uma tendência pedagógica histórico-crítica, pois acreditamos, assim como o seu próprio criador, que uma sociedade deve se desenvolver tendo como uma das suas bases fundamentais a educação. E que consolidado a uma educação

unitária, onde não exista a distinção de classe social, o ensino possa vigorar como uma proposta que gradativamente atenda a todos e que tenha seu consecutivo propósito social, desde a educação infantil até os últimos graus do conhecimento universitário, onde a categoria trabalho esteja presente não apenas na teoria, mas prioritariamente, na prática.

Com isso, nos declaramos abertamente contrários à proposta de mudança da educação como foi contemplada pela Lei 13.415 de 2017, bem como da sua aplicação conforme a Nova BNCC, pois acreditamos que da maneira que está sendo conduzido a educação pública no país, o abismo social existente, que separa absurdamente as classes sociais, vem sendo ampliado. E, conseqüentemente, a crescente desmotivação dos jovens que frequentam as escolas públicas, pois elas não oferecem um ensino de qualidade, muito menos não é motivadora para sua ascensão ao ensino superior.

Ao contrário, ela inibe a busca pelo conhecimento, dificultando o seu acesso, e desestimula o estudante a seguir carreira acadêmica, priorizando a ele o preparo antecipado para o mundo do trabalho. Assim, vemos como alternativa viável para o desenvolvimento do país uma virada revolucionária, da educação atual para o formato defendido pela tendência pedagógica histórico-crítica. Infelizmente, isso demandaria um processo de revolução amplamente social, o que não buscamos com esse trabalho, desta forma, nossa revolução se dará pelo exercício prático da filosofia com a hermenêutica filosófica para com isso despertar o senso crítico e o conhecimento dos nossos jovens alunos.

Assim, chegando ao quarto capítulo desta tese nos debruçamos sobre a necessidade da inclusão da hermenêutica filosófica de Hans-Georg Gadamer, como elemento conciliador e complementar das aulas de filosofia no ensino médio, visto a sua importância enquanto método para suprir a carência demandada, de interpretação e compreensão de textos, que os alunos desse nível da educação básica têm demonstrado. Portanto, incluímos neste capítulo os conhecimentos adquiridos com os estudos de Portocarrero (2010), Batista (2018), Zabeu (2018), Menezes; Lourenço (2019), Flickinger (2002) e, especialmente, o próprio pensamento de Gadamer.

E ainda no capítulo quatro, quando passamos a analisar o Relatório Pisa 2018, que nos revelou índices agravantes de baixo rendimento educacional nas escolas públicas, especificamente as da região nordeste, onde se encontra a Escola Estadual Moreira e Silva, que nos serviu como modelo para a constatação do nosso problema da tese, verificou-se que de fato os alunos da rede pública de ensino do nordeste, comparados aos da rede privada de educação, têm um rendimento de aprendizagem muito abaixo da média nacional, ainda mais baixo quando comparado aos demais estudantes dos países membros da OCDE. O que nos remete a uma série

de hipóteses prováveis desse acontecimento, inclusive, o da carência de interpretação e compreensão de textos como já se havia notado, contudo, não sendo este apenas o fator preponderante para esse fracasso escolar.

Todavia, extraímos do Relatório Pisa 2018 indicadores importantes para figurar como argumentos válidos para o nosso estudo de tese, principalmente aqueles que demonstram o nível de proficiência em leitura, e que nos mostra o Brasil com o percentual de 0,2% (zero vírgula dois por cento), comparado aos 1,3% (um vírgula três por cento) dos países da OCDE, nos evidenciando que o aprendizado da leitura e conseqüentemente o da interpretação e compreensão de texto não é um fato isolado do Nordeste e portanto, da região socioeconômica menos favorecida do país. É, de fato, um problema de educação a nível nacional, mesmo que exista diferença interna de aprendizado entre as regiões do Brasil.

Acreditamos que como consequência dos índices absurdos revelados pelo Relatório Pisa 2018, estão as políticas públicas voltadas para a educação do país, a começar pelas recorrentes e insistentes reformulação do ensino médio, que sofre a cada vez que lhe é alterado o curso da sua história, o que mais uma vez estamos vendo com a reforma patrocinada pela Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, e que devido ao seu fracasso, já irá sofrer mudanças com a nova Lei 14.945 de 31 de julho de 2024, que passará a vigorar em 2025.

Ou seja, o desenvolvimento socioeconômico no Brasil, não é desejado para todas as classes sociais, ele é planejado apenas para atingir uma elite social, que detém o poder econômico e político, e, conseqüentemente, a educação, com um dos poucos caminhos que pode levar a classe trabalhadora a atingir esse patamar de ascensão social, é privilégio de poucos que conseguem colocar seus filhos nas melhores escolas particulares, pois os planos de desenvolvimento pela educação pública, com o fiasco de suas reformas burocráticas e artificiais, garante apenas aos seus alunos uma formação pífia com déficits de aprendizado e raras oportunidades de mobilidade social, priorizando de forma escancarada que a educação básica é meio suficiente para que os jovens ocupem o espaço que lhe é reservado no mercado de trabalho assalariado.

Em virtude da necessidade da constatação de fatos tão evidentes, mas que por requererem elementos probatórios, como se não bastasse os relatórios apresentados pelo Pisa 2018 e demais dados estatísticos elaborados pelos diversos segmentos que mensuram o desenvolvimento educacional do país, buscamos junto aos professores da Escola Estadual Moreira e Silva, realizar uma pesquisa de campo intitulada com o mesmo nome desta tese: *Hermenêutica filosófica: por uma filosofia prática no ensino médio*. E adotamos uma série de perguntas em torno da “aceitação”, “rejeição” do Novo Ensino Médio decorrente da formulação

da BNCC a partir da Lei 13.415/2017, e dos seus atuais Itinerários Formativos, bem como outros pontos de exploração sobre o propósito da lei e do seu resultado prático em sala de aula, visto serem professores de uma das mais destacadas escolas públicas do Estado de Alagoas.

O resultado da íntegra desta pesquisa de campo se encontra disponível no endereço eletrônico¹ indicado no rodapé desta página.

Na pesquisa de campo podemos comprovar a veracidade do nosso problema inicial, e colher dados relevantes que indicam o quando vem se agravando o problema do aprendizado nas séries que compõem o ensino médio. Verificamos ainda, que de fato existe uma deficiência no tocante a interpretação e compreensão de texto, na pesquisa também pudemos comprovar o estigma que colocam quanto à responsabilização das disciplinas de linguagem e das ciências humanas no que se refere a suprir esse déficit de aprendizado. Não obstante, que alguns dos professores das ciências exatas e da natureza, admitissem que também são responsáveis por essa parte da formação acadêmica dos alunos do ensino médio. Contudo, apontam uma falta de formação específica para poder atuar nesse quesito com maior probabilidade de resultado positivo.

Outrossim, para poder extrair da pesquisa de campo composta de perguntas objetivas e subjetivas, nos valem de uma metodologia de compilação de dados que puderam ser analisados pelo método da Análise de Conteúdo, especificamente de Bardin (1977), e da própria hermenêutica filosófica de Gadamer (1997), (2002), a partir de uma hermenêutica das respostas subjetivas dadas pelos professores em suas justificativas sobre alguns aspectos questionados na pesquisa, que apenas a elaboração de gráficos e tabelas seriam insuficiente para esclarecer determinadas respostas.

Desta forma, obtivemos na análise da pesquisa de campo, dados fundamentais para assegurar de forma veemente, que a inclusão dos princípios fundamentais da hermenêutica filosófica de Hans-Georg Gadamer nas aulas de filosofia no ensino médio, será um elemento colaborador para combater o baixo aprendizado dos alunos no tocante a interpretação e compreensão de texto. Também pudemos constatar a partir dos índices apresentados na pesquisa de campo, que a hermenêutica filosófica enquanto método auxiliar do aprendizado, não é exclusividade apenas da disciplina filosofia, podendo ser iniciada por ela, mas também podendo ser utilizada por qualquer das demais disciplinas que compõe a Formação Geral Básica do ensino médio, bem como, por qualquer outro componente curricular que faça parte dos Itinerários Formativos.

¹ <https://docs.google.com/forms/d/1C7hfR2ZG4WXtmgx6rwYLN9mIUe2tYUS8WfI4AXAb5IM/edit>

Neste sentido, defendemos em nossas considerações finais, que os conhecimentos da hermenêutica filosófica aplicados juntamente com os componentes curriculares são de tamanha necessidade diante do cenário que se encontra a escola pública, e ao serem desenvolvidos cumulativamente com a filosofia, transmuta a filosofia do campo teórico para o campo da prática, tornando a filosofia no ensino médio, uma filosofia prática.

2 POR QUE FALAR DE JUVENTUDES NO ENSINO MÉDIO?

Quando pensamos em juventude, nos vêm, a princípio, um conceito singular de causa, como se ela se confundisse com um estágio temporário da vida, tal como uma etapa que se cumpre e que se deixa passar apressadamente, já que a maturidade é o que se espera de nós.

Juventude não é isso, juventude é pluralidade, deve-se ler “juventudes” para poder designar o que ela realmente é; e mesmo assim, não será tão simples de se compreender, haja vista que, no campo da existência humana, a juventude não se confunde com a temporalidade, ela transcende a periodização estabelecida pela sociedade como etapa de crescimento e desenvolvimento etário daquele que se diz jovem. Nesse sentido, Novaes (2009) expõe que:

Infância, adolescência, juventude, maturidade e velhice: cada uma destas palavras designa um período diferente da vida. São palavras que nasceram no campo das ciências sobretudo da biologia, medicina e psicologia – mas hoje habitam o vocabulário comum da vida cotidiana. A distinção entre cada uma destas fases passou a ser vista como natural, como se houvesse uma cronologia geral, oficial, definidora da “natureza humana”. Neste contexto, a “juventude” é tratada como se fosse um segmento populacional bem definido, suposto como universal (Novaes, 2009, p. 10).

Contudo, quando se buscam fazer um nivelamento de todos aqueles que são jovens por apenas o critério etário, infelizmente não podemos acreditar que isso seja pelo simples acaso, principalmente quando temos esse equívoco sendo extremamente explorado pelos sistemas econômicos e educacionais que predominantemente buscam com esse grupo de pessoas obterem suas marcas de benevolentes. São muitas as intenções com esse equívoco, que vão de o simples ignorar a multiplicidade de situações que denotam as diferenças entre essas juventudes, quanto à de intencionalmente fechar os olhos para uma diversidade de situações vivenciadas por essas “juventudes”, que na maioria das vezes foram criadas pelo próprio sistema que se restringe a querer enxergar o resultado da sua barbárie. E neste aspecto, Novaes (2009) entende que:

[...] as definições de juventude não estão isentas de contradições históricas presentes nas sociedades capitalistas, com suas disputas políticas, velhas e novas desigualdades sociais. Os limites etários e as características de cada uma das “idades da vida” são produtos históricos, resultados de dinâmicas sociais mutantes e de constantes (re) invenções culturais. Ou seja, em cada tempo e lugar, diferentes grupos e sociedades definem o que é “ser jovem” e o que esperar de suas juventudes (Novaes, 2009, p. 10).

Numa sociedade onde a desigualdade social assola todos os setores produtivos, e que, mesmo chegando o limiar da miséria, a classe trabalhadora não cansa de ser explorada. Não é

difícil de entender o porquê de esta sociedade olhar os jovens como os futuros redentores dos seus problemas; uns vendo neles o filão de ouro que irá alimentar seus cofres e poder, e outros, por sua vez, enxergando neles a possibilidade de manutenção do poder, desta feita do poder político. E, para tanto, ambos se valem do artifício de que a juventude é algo comum e, portanto, vista sem a sua devida importância da formação humana, apenas como transição no mercado de trabalho - do jovem aprendiz para o profissional adulto -, mantendo a continuidade do sistema produtivo, sem que se haja interesse pelo desenvolvimento humano e social da maioria dos que formam as juventudes.

Olhar as juventudes significa dizer que elas existem em suas diferenças, nos padrões de vida social, nas oportunidades de educação e emprego, nas violências urbanas e nas garantias dos direitos sociais, que mesmo constantes em leis, são renegados a tantos e tantos que integram essa categoria que é ser jovem. Para entender as juventudes, é necessário compreender o processo do tempo que se faz presente, mas também exige memória passada e projeção futura, para se valer da juventude é preciso se questionar tal como Novaes (2009):

Como falar em “juventude” e marcas geracionais comuns se os jovens vivem condições sociais heterogêneas marcadas por desigualdades e diferenças em termos de renda, cor, gênero, local de moradia, pertencimentos religiosos, culturais, ideológicos? Como compreender a grande variedade de temas e de identidades entre os jovens que se mobilizam? Como caracterizar a juventude como um “ator político” sem homogeneizar seus comportamentos e demandas levadas ao espaço público? (*Idem.*, 2009, p. 11).

Assim, é com esse olhar questionador que deveremos nos valer do que sejam as juventudes, e com elas, aprender a lidar com as suas perspectivas futuras, com as suas decepções presentes e, principalmente, com as suas marcas tristes do passado, reveladas nas realidades dos seus pais e avós, gerações que, como elas, foram vistas como regalo dos muitos que se alimentaram e continuam se alimentando das novas gerações, que com os vastos subterfúgios mantiveram aquelas juventudes sob o domínio da ignorância, do medo e do temor, e hoje, pelo desenvolvimento do processo educativo, mesmo deficitário, encontram resistência numa juventude que ainda não se rebelou autônoma e esclarecida. É, portanto, como diz Adorno e Horkheimer (1985):

A naturalização dos homens hoje não é dissociável do progresso social. O aumento da produtividade econômica, que por um lado produz as condições para um mundo mais justo, confere por outro lado ao aparelho técnico e aos grupos sociais que o controlam uma superioridade imensa sobre o resto da população. O indivíduo se vê completamente anulado em face dos poderes econômicos (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 13).

Nesse contexto, enfatizamos que no âmbito da sociedade capitalista, são muitos os aspectos que nos mostram que as juventudes vêm passando por um processo de transformação e conscientização, contudo, ainda longe de ser o esperado para proporcionar as mudanças necessárias no âmago desta mesma sociedade e, mais efetivamente, no tocante à esfera socioeconômica, que mantém um gargalo bastante estreito quando se trata de mudança de classe e ascensão social.

Existe ainda, associado a todo esse segmento de dificuldades das juventudes relativas ao desenvolvimento econômico, outra ainda mais grave, a do desenvolvimento educacional, que ano após ano vai se somando e afunilando cada vez mais o acesso dos jovens ao ensino universitário, principalmente o das universidades públicas, levando, desta forma, quase que inevitavelmente, que essa juventude seja direcionada prematuramente a adentrar no universo do mercado de trabalho e, despreparadas em suas formações específicas, muito delas apenas com um mínimo de conhecimento adequado, são conduzidas ao sistema que instala em suas consciências uma pseudo liberdade financeira, que mais aprisiona que liberta, e que, pior ainda, produz dependência. Neste sentido, Novaes (2009) argumenta que:

O mundo do trabalho se revela a cada dia mais restritivo e mutante. A precarização das condições de trabalho, a flexibilização das garantias trabalhistas, o desemprego, a concentração fundiária, as rápidas mudanças tecnológicas e, ainda, as discriminações (ditadas pela idade, raça, etnia, gênero, local de moradia) são características objetivas que instalam entre os jovens de hoje o “medo de sobrar”. Se é verdade que a baixa escolaridade e a origem social fazem aumentar este medo entre os jovens das classes populares, não podemos dizer que este sentimento esteja ausente entre jovens de classe média que concluíram seus estudos. A incerteza em relação à inserção produtiva faz parte da experiência desta geração juvenil (Novaes, 2009, p. 13).

Portanto, não é nossa pretensão querer traçar com este trabalho um perfil desolador para as juventudes, como se ela estivesse fadada ao fracasso e a ser vítima da exploração social e econômica promovida por esta sociedade. Nosso interesse, pelo contrário, é apontar saídas, mostrar caminhos possíveis para que os jovens possam superar essas adversidades e construir alternativas viáveis para projetar seu caminhar para o futuro, seja ele como parte integrante produtiva dos bens de consumo ou, mais ainda, como parte criadora dos meios de superação e combate as explorações vivenciadas no cotidiano dos seus dias.

Numa sociedade capitalista, dificilmente existirá um modo de vida que não dependa da sistemática que liga produção e consumo. Contudo, como marca do desenvolvimento industrial e tecnológico, os modos de produção deram um salto evolutivo que praticamente dispensa o uso da mão de obra em suas fases de produção. Logo, a mecanização tem tomado espaço desse

setor de forma expansiva, exigindo dos poucos setores que ainda necessitam do trabalho intelectual ou manual um profissional cada vez mais capacitado, beirando a casa do especialista, alguém que acumule saberes específicos, e que, além disso, já venha com um vasto *know-how* sobre o que se propõe executar, ou seja, a experiência na profissão é exigida ainda mais, estreitando com isso o leque das oportunidades para aqueles que ainda são jovens e pretendem ser formados nessas profissões exclusivas. Assim, numa cadeia sucessiva de situações propostas, são colocados “N” obstáculos para que não haja o sucesso e o interesse dessa juventude em querer investir na sua formação profissional, seja a nível técnico ou superior, restando, com isso, o caminho mais curto e com poucas oportunidades de crescimento, o do trabalho assalariado, dificultando assim não apenas a sua ascensão social, mas também a daqueles que estão ao seu derredor, ou seja:

O acesso a uma educação de qualidade permite aos jovens explorar conhecimentos sobre diferentes áreas e ampliar a sua visão sobre si mesmos e a sociedade em que se inserem. Um processo educativo de qualidade é também o ponto de partida para que eles identifiquem os seus interesses, ampliem seus horizontes e desenvolvam as capacidades para contribuir à melhora social (Atlas das Juventudes, 2022, p.47).

É nesse sentido que volta e meia retornamos ao ponto de partida, o da educação como saída primordial para os problemas das juventudes, situando-as em suas realidades para delas partirem em busca dos seus ideais, mas, necessariamente, passando pelo processo formativo do conhecimento acadêmico e científico das universidades.

É certo, contudo, que o ensino superior nos moldes que se executa nos dias de hoje não teria condições de abarcar toda essa gama de jovens oriundos da educação básica, principalmente pela escassez de vagas e pelo elitismo do seu preenchimento. E neste aspecto retomamos o tema da qualidade do ensino na educação básica, em especial os das escolas públicas, não pretendendo com isso definir um abismo entre o ensino médio praticado nas instituições públicas das privadas, haja vista que a maioria das escolas particulares são localizadas na periferia e tem como sua principal clientela os filhos da classe trabalhadora. No entanto, o abismo que separa o ensino público do privado existe e é evidenciado nos índices de acesso à educação superior, em que os cursos ditos privilegiados são preenchidos em sua maioria pelos jovens estudantes oriundos das escolas da rede privada.

De acordo com o IBGE (2020), os dados da síntese de indicadores sociais de 2019² apontam que o acesso ao ensino superior se deu da seguinte forma: 73,7% das vagas foram

² Fonte: IBGE, pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios Contínua 2019, dados referentes ao 2º trimestre.

preenchidas pelos alunos oriundos das instituições privadas, enquanto que apenas 26,3% das vagas foram preenchidas por aqueles jovens oriundos das escolas das redes públicas de ensino, ou seja, o panorama fica extremamente claro quanto à dificuldade da juventude que frequenta o ensino médio nas escolas públicas quando comparada as da juventude que estão concluindo seus estudos nas escolas particulares.

Olhando um pouco mais de perto, observamos que no mesmo gráfico apresentado pela pesquisa do IBGE, os índices de alunos que frequentaram neste mesmo ano de 2019 as escolas de ensino médio das redes públicas foi de 87,4%, enquanto que apenas 12,6% desse mesmo universo de alunos foram das escolas de ensino particular, ou seja, mais uma vez fica clarividente que existe uma inversão de valores quanto à qualidade dos ensinamentos oferecidos nas distintas redes de educação básica, e que essa inversão é perfeitamente identificada quando observamos a origem do ensino dos jovens que iniciam os estudos universitários. Ficando gritante que a qualidade do ensino público é deficitária e que o acesso ao ensino superior não é justo.

Porém, olhando mais de perto, também perceberemos que dentro do conjunto das escolas particulares existem aquelas que, pela sua qualidade de ensino, mais se assemelham as da rede pública de educação, sendo, portanto, apenas algumas dessas escolas particulares as responsáveis pelo maior índice de aprovação dos seus alunos nos cursos das universidades públicas, comprovando ainda mais o que estamos tratando, quer dizer, de uma grave desigualdade social que reflete suas sequelas na formação dos profissionais de nível superior, causando uma danosa consequência à maioria dos jovens que por não encontrarem uma saída na formação universitária, vão em busca da sobrevivência e preenchem as mais variadas formas de trabalho assalariado.

Nesse ínterim, evidencia-se uma postergação de sonhos e ideais de graduação em troca de um emprego fácil e mal remunerado, alimentando, desta forma, o sistema que sobrevive de trabalhadores desqualificados e sem perspectiva de ascender socialmente, gerando, conseqüentemente, uma sociedade que também fica impedida de se desenvolver na mesma velocidade que produz conhecimento, ciência e tecnologia, mas que não atende a maioria da sua população, que continua estagnada na desigualdade de classes, na desinformação e na injustiça social.

Portanto, a dinâmica da sociedade capitalista não muda em decorrência do tempo, ela se (re)faz à medida do seu tempo sem perder de vista o seu interesse, ficando bem claro na fala de Mészáros (2008) que:

O objetivo central dos que lutam contra a sociedade mercantil, a alienação e a intolerância é a emancipação humana. A educação, que poderia ser uma alavanca essencial para a mudança, tornou-se instrumento daqueles estigmas da sociedade capitalista: “fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista, mas também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes”. Em outras palavras, tornou-se uma peça do processo de acumulação de capital e de estabelecimento de um consenso que torna possível a reprodução do injusto sistema de classes. Em lugar de instrumento da emancipação humana, agora é mecanismo de perpetuação e reprodução desse sistema (Mészáros, 2008, p.15).

A educação, portanto, é saída e ao mesmo tempo entrave para o progresso da nossa sociedade, dependendo da ótica que se estabeleça a sua importância. E, em vista disso, a educação também continuará sendo a única alternativa da juventude de estabelecer novos parâmetros de qualidade de vida que possibilitem mudanças significativas nos seus padrões sociais. Por isso, primar por uma escola pública, gratuita, de qualidade e para todos é o propósito do nosso trabalho de pesquisa, porém, enquanto isso não é possível pelos meios institucionais, proporcionados pelos órgãos governamentais, deveremos buscar alternativas legais que implantadas no chão da escola possam gradativamente suprir as extremas lacunas que separam a qualidade dos ensinamentos ofertados nas distintas redes de ensino da educação básica. Muito embora esse tenha sido o sonho do nascedouro da educação pública, ela se desvencilhou desse propósito e se descaminhou dos seus ideais coletivos, o que, de acordo com Boto *et al.* (2020):

A aceção motriz que ampara os ideais da escola republicana tem a ver com a igualdade de oportunidades. Era necessário que o Estado oferecesse escola para todos, inclusive para que pudesse firmar uma sociedade pautada pelo mérito, e não mais pela respectiva condição social de origem (Boto *et al.*, 2020, p. 12).

Portanto, é por essas e tantas outras questões que não podemos simplificar o tema juventude como se ele fosse perfeitamente identificável com apenas uma determinada parte da sociedade, é preciso, sim, compreender que dentro dessa categoria chamada “Juventudes” existe uma diversidade de sujeitos singulares e situações ímpares que necessitam ser enxergadas a olho nu, sem auxílio de lupa, binóculos ou coisa parecida, pois as questões inseridas nessa parcela da população grita pelo socorro das autoridades governamentais e da sociedade civil; clamando por uma chance de brilhar ao sol sem a necessidade de guerras e disputas de oportunidades com os seus iguais.

Porém, infelizmente, sabemos que neste formato de sociedade não existe lugar para sonhos ou utopias, a realidade é diferente e exige embate e luta pelas conquistas dos nossos

direitos, por isso, enquanto houver desigualdades entre as classes, também existirão desigualdades entre os jovens, e continuaremos seguindo em busca de novos horizontes que ao menos estreitem essas divergências sociais, construindo pontes com a educação que unam os objetivos dessa multiplicidade de gente chamada de juventude.

2.1 A juventude e o ensino médio na escola pública – oportunidades e desilusões

A história da educação pública no Brasil está repleta de acontecimentos que se sucedem entre acertos e erros com o que se pretende com o ensino público. Várias foram as tentativas de se estabelecer os critérios específicos dos seus objetivos para a população em geral, especialmente aqueles oriundos das camadas mais populares, especificamente os da classe trabalhadora. Assim, ao longo de décadas, vimos surgir uma diversidade de correntes pedagógicas que estabeleceram suas teorias como as mais apropriadas para suprir as necessidades de aprendizado desse nosso povo. De acordo com Saviani (2007):

Consideradas nas suas linhas gerais, as principais concepções de educação podem ser agrupadas em cinco grandes tendências: a concepção humanista tradicional, desdobrada em duas vertentes, a religiosa e a leiga; a concepção humanista moderna; a concepção analítica, que cabe considerar paralelamente à concepção produtivista; a concepção crítico-reprodutivista; e a concepção dialética ou histórico-crítica (Saviani, 2007, p. 16).

Cada uma dessas correntes pedagógicas primou e ainda prima pela qualidade do ensino, no entanto, o que nos interessa é observar, de perto, quais as intencionalidades que cada uma delas trás em suas essências. Contudo, sobre esses pontos específicos, iremos aprofundar as discussões no segundo capítulo deste trabalho. Por hora, iremos nos ater às questões de cunho específico dos alunos, que são parte primordial da existência da escola, porém, sem se desvencilhar dos motivos que fizeram surgir essa demanda de teorias educacionais.

Ao olharmos especificamente para o jovem oriundo das escolas públicas, não podemos deixar escapar esse olhar sobre as condições socioeconômicas que eles estão ligados, e que, para muitas famílias a escola tem se tornado algo além do processo do ensino-aprendizagem; a escola, ao longo do tempo, passou a exercer também a função de creche e suporte alimentar para muitos alunos, praticamente em todos os ciclos da educação básica, o que tem cada vez mais se intensificado e se estendido com o advento das escolas de tempo integral, chegando inclusive, nos dias atuais, a ser objeto de incentivo financeiro, proporcionando renda para aqueles que abandonaram a escola e retornarem à sala de aula, e também para os que concluem

o ensino médio. Para tanto, vários programas de governo foram lançados como chamamento desses jovens que por um motivo ou outro desistiram da educação formal e se lançaram no mercado de trabalho, no entanto, hoje as empresas necessitam de jovem com mais conhecimento para poder avançar na concorrência desse mesmo mercado competitivo.

A relação do jovem com a escola tem sido intensa em todos os sentidos, fazendo com que a permanência do aluno no espaço da escola seja, muitas vezes, maior do que a que ele passa com seus entes familiares. Isso denota o quanto a escola é importante para a formação moral e cognitiva dessa juventude, pois, não só no ambiente da sala de aula, mas em todos os espaços destinados ao aprendizado, esses jovens vivenciam as experiências dos outros, sejam dos professores, do corpo administrativo da escola ou até mesmo da relação com os demais alunos, sem contar das experiências vividas nas atividades extraclasse. No dizer de Corrêa; Steffen (2021):

A escola tem sido espaço de encontros e desencontros das relações entre os mundos culturais juvenis e das culturas adulta e escolar. Jovens e adultos se deparam com temas compartilhados, em termos de experiências ou demandas curriculares, mas é comum que diante deles os posicionamentos e interesses sejam diversos e por vezes até antagônicos (Corrêa; Steffen, 2021, p. 207).

O antagonismo tem sido parte inerente na formação dessa juventude, pois ela vive numa sociedade que reproduz as diferenças de classes em todas as situações por ela vividas. Desde seu nascimento até a constituição da sua consciência como sujeito, esses jovens, mergulhados no labirinto que é a juventude, têm certeza que o diferente é a regra para eles, que não existe igualdade nas oportunidades; eles são sabedores disso pela própria experiência de vida. No entanto, é papel da escola e do seu corpo docente intervir para que esse antagonismo não seja conduzido para a negatividade, e sim para a capacidade de superação.

Assim, seguindo esta linha de entendimento, cabe ao professor um papel de suma importância na transformação desse cenário em que se encontra a escola e a juventude. E, continuando de acordo com Corrêa e Steffen (2021), se é papel da escola educar, e:

Se os jovens são inseridos na escola com o intuito de prepará-los ao enfrentamento deste mundo pautado por uma lógica de mercado que os obriga a encontrar as melhores formas de produzir e competir, algo semelhante acontece também com o professor dentro da escola. Para Moraes e Veiga-Neto (2008, p. 10) “a ênfase dos processos de subjetivação na escola parece ter se deslocado da docilidade para a flexibilidade”. Para esses autores, o sujeito dócil que encontrava as regras escolares visivelmente definidas através de uma relação com uma autoridade hierárquica centralizada dá lugar a um sujeito flexível que não encontra regras explícitas e as fronteiras hierárquicas são borradas, possibilitando uma forma de se relacionar a partir de conexões em redes com as pessoas e com as informações de

acontecimentos de lugares situados a distâncias variáveis. E na complexidade dessa realidade e dessa exigência, as relações entre jovens e adultos vão se concretizando no espaço educativo, cotidianamente (Corrêa; Steffen, 2021, p. 210-211).

O professor, portanto, tem um papel preponderante na concepção do mundo do jovem. Ele integra aquele adulto que mais está ligado aos anseios da juventude, sendo capaz de compreender o seu universo e os seus conflitos diante dessa encruzilhada que surge durante o ensino médio, período em que o jovem se vê diante dos dilemas da preeminência da vida adulta e das suas responsabilidades.

O Jovem, especificamente aquele que frequenta a escola durante a educação básica, constitui a parte mais representativa desse universo da juventude que está transitando sobre as incertezas do seu futuro profissional, talvez, até imerso sobre um labirinto de dúvidas que ressoam sobre as decepções das suas gerações passadas, e que resvalam nas suas decisões presentes. É neste aspecto que o professor assume a responsabilidade de ir além das suas atribuições como docente, assumindo o papel preponderante na formação humana desses indivíduos em processo de acomodação das inquietações constantes do que chamamos juventude, orientando-os pela educação e pelo desenvolvimento das suas habilidades cognitivas ao caminho da vida adulta com propósitos e foco nas suas conquistas particulares. Nessa seara, Capelini (2019) discorre que:

Os desafios que envolvem o contexto educacional são muitos, mas quando mantemos o foco na qualidade das relações que se estabelecem entre estudantes e entre eles e o corpo docente, há uma grande possibilidade de que um trabalho sólido e consistente seja desenvolvido. Para tanto, é preciso dar voz aos jovens que, no auge de sua adolescência, estão desejosos de aprendizado e energia. É preciso acolher suas motivações e inseri-las no contexto escolar (Capelini, 2019, p. 22).

A juventude necessita ser estimulada a pensar e a agir por suas próprias convicções, devem desenvolver o hábito para expressar seus pensamentos de forma ordenada e objetiva, de maneira que produza suas marcas e seus espaços na sociedade.

A escola não comporta mais aquele espaço educacional fechado dos tempos de outrora, ela se tornou multifacetada, se adaptou as novas realidades, e por mais que ainda existam docentes com atitudes conservadoras em suas práticas educativas, a escola também se renovou, e muitos dos seus professores agora são jovens, fazendo com que a escola esteja em constante movimento, estreitando ainda mais os laços relacionais entre professores e alunos.

A linguagem da escola, desse modo, também mudou e se tornou outra, trazendo consigo novas características que vão além do ensinar e aprender. Essa nova comunicação possibilita a

aproximação de universos distintos, unindo o clássico com o moderno e através da troca dessas experiências uma nova geração vai se formando, transformando ainda mais a escola, não restando, desta forma, possibilidades de ela caminhar para trás, para um passado nebuloso e sombrio. Tal ponto nos faz questionar, como o fez Capelini (2019), sobre qual é o papel da juventude na escola atual, bem como:

O que os adolescentes esperam da escola no século XXI? Qual o lugar da escola como espaço que agrega adolescentes? O que significa agregar? A escola que temos hoje, na maioria das vezes, oferta possibilidades de aprendizado que condizem com o movimento de adolescentes e jovens contemporâneos? Como pensar estratégias educativas para a adolescência diante dos desafios que o espaço escolar nos apresenta? (Capelini, 2019, p. 22).

Portanto, a transformação da escola passa necessariamente pela mudança do seu corpo docente, do seu corpo técnico e, por fim, da mentalidade dos seus alunos, que deve ser estimulada a cruzar barreiras e vencer obstáculos. Sendo também essa a lógica de como poderemos mudar a dinâmica da juventude na sociedade.

Contudo, o quadro em que muitas vezes encontramos a escola é assustador, alguns acusam a sociedade como reflexo dessa situação desoladora, outros, buscando o caminho mais fácil, atribuem aos pais e à família a culpa desse resultado, existindo até quem coloca a escola como parte motivadora de tudo isso. Contudo, todos são parte de um mesmo problema que apontam para os jovens como principais vítimas desse sistema complexo de coisas que vão se amontoando sem que haja a mínima garantia que as soluções servirão para todos, por enquanto, o que vimos são ações isoladas que, a depender da localidade e do governo, vão sendo postas como paliativo para abrandar o problema, mas que:

Lamentavelmente, são fontes frequentes de preocupação com a juventude os dados que demonstram o envolvimento de jovens em violência; o desemprego; o abandono; o baixo desempenho escolar; a propagação das DSTs/aids; a gravidez sem amparo; o consumo de drogas; e as carências quanto à participação e às possibilidades de exercício da cidadania. Além disso, as exclusões de várias das oportunidades de lazer e de formação cultural e política, assim como a baixa qualidade dos serviços públicos, particularmente da escola, confirmam um triste prognóstico socioparticipativo para a juventude brasileira (Castro; Abramovay, 2007, p. 12).

O quadro lamentável que se encontra a juventude também pode ser visto como consequência das políticas sociais estabelecidas pelos tantos governos que não veem na escola pública a saída para as questões de cunho desenvolvimentistas, e que enxergam nos jovens apenas os meios para se chegar aos fins.

A escola tende a ser mais, ela é muito mais que tudo isso que fazem com ela, mas, enquanto existir esses labirintos e encruzilhadas em seu caminho, poucos serão aqueles que conseguirão encontrar a saída e fazer dessa jornada uma trilha de sucesso. Principalmente o seu corpo discente, que depende dela para concretizar suas projeções profissionais. O mesmo podemos falar do seu corpo técnico e docente, que também são reféns das mesmas políticas públicas para a educação, que mais entavam do que promovem o verdadeiro saber para aqueles que necessitam da escola pública. No final das contas, um vencedor é reconhecido com esse descaso da escola pública, o setor econômico, que investe na educação particular em seus mais diversos seguimentos e abarcam os poucos recursos da classe trabalhadora que investem na educação dos seus filhos e sonham com um futuro melhor.

Portanto, a escola pública precisa mais do que nunca de um corpo docente abnegado, que objetive os ideais de formação da juventude para além dos seus interesses pessoais, econômicos ou políticos, e que a missão do educador transponha esses limites que estão entranhados no seio da escola. Ser professor não se resume a ensinar o conteúdo da sua disciplina, também não é padecer no “paraíso”, ser professor é ir além de tudo isso e muito mais. Nesse ínterim, Nóvoa (2022) é pontual quando se trata de educar humanos:

Permitam-me uma afirmação evidente, mas para alguns inaceitável: a missão de um professor de Matemática não é ensinar Matemática, é formar um aluno através da Matemática. Estaria eu, por esta via, a diminuir a importância da Matemática e do seu ensino? De modo nenhum. Estou a afirmar precisamente o contrário, que a sua necessidade é tão grande que, sem Matemática, não é possível a educação de um ser humano. Mas a educação é um processo pessoal de apropriação do conhecimento, através do qual nos tornamos mais preparados e capazes. Achar que tudo termina com a aula do professor, por muito notável que ela seja, isso sim seria cair num preocupante “facilitismo”. A nossa palavra como educadores será inútil se não for capaz de despertar a palavra própria do educando (Nóvoa, 2022, p. 18-19).

Despertar no aluno o interesse não apenas da disciplina, mas da vida, a partir da relação com a disciplina e com o professor dela. São esses atributos da docência que irão determinar a projeção da caminhada dos alunos à conquista dos seus objetivos com a educação. As oportunidades e as decepções sempre irão existir no âmago da escola pública, e não apenas os alunos irão ficar nesse impasse das suas escolhas, os professores também têm sua parcela de responsabilidade nas consequências dessas mesmas escolhas.

2.2 A Filosofia no ensino médio e a formação da juventude

Não queremos e nem podemos falar de qualquer disciplina de forma isolada quando buscamos compreender o processo da formação da juventude. O que pretendemos com essa

pesquisa, em especial, é clarificar o entendimento que, para alcançar a autonomia e esclarecimento, o jovem necessita que haja o engajamento da maioria dos professores e das disciplinas na colaboração desse processo. Por isso, numa escola em constante transformação, numa metamorfose, como diz Nóvoa (2022), precisamos nos inteirar que algumas mudanças são necessárias, e que na verdade: “Estamos num tempo de mudanças profundas na educação, de metamorfose da escola. Neste tempo precisamos de ter uma grande clareza sobre a missão da escola, sem nos deixarmos tentar por discursos etéreos, ilusórios” (Nóvoa, 2022, p. 19-20). Portanto, é nesse sentido que buscaremos relacionar a disciplina de filosofia no ensino médio como parte integrante de um todo que compõe as ciências humanas e sociais aplicadas nessa nova roupagem intitulada “novo ensino médio”, conforme o que reza a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que regulamenta as novas diretrizes e bases da educação nacional e das escolas de tempo integral, bem como da portaria ministerial nº 649 de 10, de julho de 2018, que institui o programa de apoio aos Estados e Distrito Federal na elaboração e execução do Plano de Implementação de um novo currículo que contemple a nova BNCC – Base Nacional Comum Curricular, com seus diferentes itinerários formativos, traçando assim o novo Plano Nacional de Educação – (PNE), o qual institui, dentre outras diretrizes, as competências gerais da educação básica e suas habilidades específicas para cada um dos itinerários formativos e suas disciplinas.

Aqui, enumeramos as competências gerais da educação básica³, para delas discorrer sobre os objetivos que deveremos alcançar, como a disciplina de filosofia e seus pares das ciências sociais aplicadas:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística,

³ Base Nacional Comum Curricular . disponível em:

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2022.

matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

É perceptível, portanto, que numa lista de competências tão genéricas, quaisquer que fossem os objetivos propostos para o “novo ensino médio” estariam sendo alcançados por essa gama de verbos no infinitivo. No entanto, as idealizações projetadas na gramática não refletem à realidade posta na prática e no chão da escola.

Na verdade, tudo o que motivou a mudança da denominação do que seja a educação dos jovens na última etapa da educação básica não passa de um estratagema político em obediência aos reflexos de uma sociedade economicamente dependente da iniciativa privada, dos seus meios de produção e consumo, e que, historicamente, vem adotando mudanças essenciais para alterar o comportamento dos indivíduos sociais e suas gestões governamentais, tudo em prol de uma hegemonia global. Indo nesta mesma linha de pensamento, Cervi e Santos (2019) adotam que:

As mudanças sociais propulsionadas, sobretudo pela expansão do capitalismo industrial no século XVIII, impõem uma mudança no exercício do poder. Neste período a Europa passou por profundas mudanças que produziram uma série de problemas sociais como o desemprego, a miséria e um alto índice de mortalidade alavancado por doenças oriundas da falta de saneamento básico. Esses e outros fatores fizeram com que a vida humana passasse a ser vista como uma preocupação política, como algo a ser governado, gerido, conduzido. “Governar consiste em conduzir condutas” (CASTRO, 2016, p. 190) e aos poucos a sociedade vai sendo esquadrihada, repensada, e instituições vão sendo inventadas para auxiliar na condução dos indivíduos em sociedade (Cervi; Santos, 2019, p. 183).

E a escola como uma das principais instituições que promove o ajustamento das condutas dos indivíduos às necessidades dessas mudanças propulsionadas, sempre tendeu a se enquadrar às decisões oriundas dos governos e dos seus tecnocratas, especialistas em oferecer aquilo que o mercado precisa de melhor, sempre prontos a inventar uma solução mágica que satisfaça os setores produtivos da sociedade, sem, contudo, se importar com o necessário desenvolvimento socioeconômico de cada indivíduo em especial, apenas atender as exigências do que impõe a parte elitizada da sociedade, transformando a escola em uma máquina de produção de força de trabalho especializada em suprir as demandas do mercado, independentemente do tempo histórico ou carência de setor produtivo, mas sempre atendendo aquilo que lhes foi orquestrado a ser feito. Assim:

Neste sentido, pode-se pensar a escola como maquinaria biopolítica de produção de sujeitos e “*o ensino, como “condução” da sala de aula, pode ser analisado em relação à condução das sociedades e dos grandes grupos*” (Dussel; Caruso, 2003, p. 37 grifo do original). A escola é uma instituição inventada para facilitar a condução das populações dentro de uma determinada cosmovisão. Para isso, deve produzir subjetividades dóceis. “É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (Foucault, 2007, p. 118). Não uma docilidade que se confunde com a obediência cega, mas um sujeito que esteja suscetível de ser moldado, conduzido, um sujeito que, não só permite a condução, mas ame ser conduzido, pois isso fará com que os indivíduos vigiem os outros e a si mesmos e atuem sobre si mesmos regulando o seu *self* e criando para si uma ética de existência alinhada ao projeto social em questão. O poder exercido sobre os corpos produz aptidões, capacidades, necessidades, desejos, atribuindo aos sujeitos uma subjetividade dócil, útil e participativa. Para engendrar toda essa produção disciplinar dos corpos e mentes dos indivíduos a escola dispõe de um mecanismo muito eficiente, o currículo (Cervi; Santos, 2019, p. 185).

Neste sentido, coadunamos com o pensamento de Cervi e Santos (2019) em que essa nova ordem neoliberal do capitalismo tem imposto aos governos uma mudança sistemática das práticas educativas no país de forma a atender suas necessidades de empregabilidade cada vez mais antecipada para os jovens no mercado de trabalho, isso, contudo, sem que haja para eles

uma formação adequada e verdadeiramente profissional, apenas o que se pode chamar de basilar para atender a excessiva demanda de subempregos necessários a mover a gigantesca máquina de pequenos negócios, ou, os níveis elementares de profissionais das gigantescas aglomerações empresariais que monopolizam as cidades e os setores produtivos locais. Ou seja:

Atualmente o capitalismo se reatualiza na forma de um neoliberalismo que necessita de sujeitos que o legitimem, daí a relação do currículo com as reformas implementadas pela Lei nº. 13.415 de 2017. O que a lei pretende é recalibrar o currículo a fim de que produza o sujeito necessário. É o currículo que vai operar os processos de subjetivação por meio dos quais se transformarão indivíduos em sujeitos. Essa produção é engendrada a partir da organização dos tempos, espaços, conhecimentos, mobilizados para conduzir as condutas de estudantes e professores. Deste modo, o currículo funciona como uma eficiente engrenagem biopolítica da maquinaria escolar (Cervi; Santos, 2019, p. 186).

É verdade, contudo, que o ensino médio necessita de uma mudança, isso é fato. Porém, não da maneira como foi instituído, a partir da Medida Provisória 746, em 2016, a qual se tornou Lei 13.415 em 2017, sem que fosse colocada uma discussão ampla e profunda por todos os setores envolvidos na educação, e não apenas como uma decisão unilateral partida do governo de Michel Temer de forma apressada para atender as exigências de investidores privados; de maneira que, aos poucos, já se vê seus efeitos devastadores numa juventude desmotivada e tendente a aumentar o índice da evasão escolar, quando não, de sua desmotivação em continuidade da sua conclusão.

O ensino médio vive hoje num limbo onde dificilmente terá seus propósitos revelados, pois nele habita um exército chamado juventude que realimenta a sede de um sistema injusto e antissocial, que não vê o crescimento do todo e sim a sua parte, e como tal, visa primeiramente se valer da força legítima do estado para usufruir das benesses que o capital proporciona e realimentar o seu sistema.

A juventude do ensino médio ainda continuará como um entrave para as demandas de um esperado crescimento social, na verdade, o que tem sido esperado dessa juventude é que ela sirva ao sistema, não como desenvolvedora de talentos, mas sim como consumidora incansável de suas produções excessivas. Bauman (2022) faz uma alusão bastante severa sobre o real papel da juventude nesta sociedade de consumo:

De fato, os jovens não são plena e inequivocamente dispensáveis. O que os salva da dispensabilidade total – embora por pouco – e lhes garante certo grau de atenção dos adultos é sua real e, mais ainda, potencial contribuição à demanda de consumo: a existência de sucessivos escalões de jovens significa o eterno suprimento de “terras virgens”, inexploradas e prontas para cultivo, sem o qual a simples reprodução da economia capitalista, para não mencionar

o crescimento econômico, seria quase inconcebível. Pensa-se sobre a juventude e logo se presta atenção a ela como “um novo mercado” a ser “comodificado” e explorado. “Por meio da força educacional de uma cultura que comercializa todos os aspectos da vida das crianças, usando a internet e várias redes sociais, e novas tecnologias de mídia, como telefones celulares”, as instituições empresariais buscam “imersão dos jovens num mundo de consumo em massa, de maneiras mais amplas e diretas que qualquer coisa que possamos ter visto no passado” (Bauman, 2022, p. 38-39).

Portanto, em vista de fatos tão relevantes sobre as limitações das oportunidades de um eventual crescimento socioeconômico da juventude através da educação básica, torna-se cada vez mais importante o papel da filosofia na formação de uma consciência crítica desses mesmos jovens que se veem no jogo de intencionalidades onde tudo importa, menos o seu próprio discernimento sobre o futuro que lhes reservam.

A filosofia no ensino médio passa a ter uma relevância significativa para contribuir fortemente com o esclarecimento e autonomia da juventude. Ela tem o poder de fomentar a autocrítica do estudante e disseminar entre os jovens um potencial de autoestima capaz de superar as adversidades postas pelas limitações socioeconômicas às quais estejam envolvidos.

Segundo as palavras de Stein (1969) *apud* Danner (2013):

É tarefa primordial da filosofia conduzir o homem para além da pura imediatidade e instaurar a dimensão crítica. Superada a postura ingênua diante da realidade é então possível assumir responsavelmente a verdade como um todo. Pois somente a perspectiva que abre o comportamento filosófico é capaz de antecipar os limites e as possibilidades das diversas áreas em que se move a interrogação pela verdade. É por isso que o destino do homem e da história depende da lucidez e distância crítica que são o apanágio da filosofia (Stein, 1969 *apud* Danner, 2013, p. 21-22).

A sociedade capitalista prioriza o pragmatismo, a filosofia a reflexão, o pensamento assertivo, organizado e lógico. Contudo, numa vida que prioriza o mundo corporativo, o pragmatismo supera as atividades do espírito. Refletir requer, primeiramente, do sujeito pensante tempo, e isso tem se tornado na vida moderna algo cada vez mais escasso. E, além disso, refletir filosoficamente é movimento de transposição temporal é exercitar o que nos faz sentido de existência, indo do aqui agora para os confins das possibilidades, sem se perder do que realmente é. Mas, filosofia e pragmatismo não formam um casamento perfeito, por isso, volta e meia a filosofia na educação é vista como algo “terrivelmente” perigoso, que felizmente é “dificilmente” combatido.

2.3 Filosofia e Hermenêutica no ensino médio – unidade para o esclarecimento

A lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, trouxe em suas diretrizes que as disciplinas do “novo ensino médio” deverão adotar uma nova flexibilização de ensino e proporcionar ao alunato que o conhecimento se dê pela interdisciplinaridade e não mais pelo conteudismo específico de cada disciplina isoladamente, mas pela formação dos distintos itinerários formativos criados pela própria lei, que pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC⁴ adotam que as competências e habilidades constituem a formação geral básica e itinerário formativo (Resolução CNE/CEB nº 3/2018, Art. 10) para todo o ensino médio, atendendo assim cinco diferentes contextos de aprendizado, ou seja:

- I – Linguagem e suas tecnologias;
- II – Matemática e suas tecnologias;
- III – Ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV – Ciências humanas e sociais aplicadas;
- V – Formação técnica e profissional (LDB, Art. 36; ênfases adicionadas).

Em resumo, esses novos itinerários formativos deverão ser empregados não necessariamente em sua totalidade na formação dos jovens no ensino médio, serão adotados à medida que a realidade local e os anseios da comunidade sejam detectados pelos gestores das instituições escolares e setor produtivo ao qual o sistema de ensino esteja inserido, vejamos:

[...] a oferta de diferentes itinerários formativos pelas escolas deve considerar a realidade local, os anseios da comunidade escolar e os recursos físicos, materiais e humanos das redes e instituições escolares de forma a propiciar aos estudantes possibilidades efetivas para construir e desenvolver seus projetos de vida e se integrar de forma consciente e autônoma na vida cidadã e no mundo do trabalho. Para tanto, os itinerários devem garantir a apropriação de procedimentos cognitivos e o uso de metodologias que favoreçam o protagonismo juvenil, e organizar-se em torno de um ou mais dos seguintes eixos estruturantes:

- I – investigação científica: supõe o aprofundamento de conceitos fundantes das ciências para a interpretação de ideias, fenômenos e processos para serem utilizados em procedimentos de investigação voltados ao enfrentamento de situações cotidianas e demandas locais e coletivas, e a proposição de intervenções que considerem o desenvolvimento local e a melhoria da qualidade de vida da comunidade;
- II – processos criativos: supõem o uso e o aprofundamento do conhecimento científico na construção e criação de experimentos, modelos, protótipos para

⁴ Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: < http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf >. Acesso em: 27 mar. 2022.

a criação de processos ou produtos que atendam a demandas para a resolução de problemas identificados na sociedade;

III – mediação e intervenção sociocultural: supõem a mobilização de conhecimentos de uma ou mais áreas para mediar conflitos, promover entendimento e implementar soluções para questões e problemas identificados na comunidade;

IV – empreendedorismo: supõe a mobilização de conhecimentos de diferentes áreas para a formação de organizações com variadas missões voltadas ao desenvolvimento de produtos ou prestação de serviços inovadores com o uso das tecnologias (Resolução CNE/CEB nº 3/2018, Art. 12, § 2º) (Brasil, 2022, p. 478-479).

Portanto, as limitações de oferta desses itinerários formativos já estão previstas na própria lei e, além disso, e mais grave ainda, é que essa mesma oferta se dará pelas outras limitações sociais e econômicas daquela comunidade a qual a instituição escolar está envolvida. A verdade é que não podemos mais nos guiar pelo modo tradicional de ensino, mesmo que ele nunca nos abandone, deveremos, contudo, criar novas estratégias e metodologias para junto com esse novo formato de educação moldar-se às necessidades, não dos alunos, mas, prioritariamente, as necessidades das comunidades locais as quais esses alunos estejam inseridos.

Entretanto, a lei esquece que o exame nacional do ensino médio – Enem, não busca a regionalização do ensino, e sim a sua integralização nacional, visto que o sistema de seleção unificada – SISU, do próprio Ministério da Educação, assim como o Prouni⁵ e Fies⁶, prezam por uma unificação nacional e por uma equidade no acesso ao ensino superior, indo, portanto, em contrassenso ao que se pretende a Lei 13.415, que institui a diferenciação da oferta do ensino e estabelece sua segmentação em virtude da demanda socioeconômica dos estados e municípios em que se encontrem as diferentes instituições escolares do país.

Outra dissonância a respeito da qualidade do ensino também é vista na redução do conteúdo didático das disciplinas, que por mais que sejam vistas de forma interdisciplinar através dos seus itinerários específicos, elas sintetizaram tão gravemente suas temáticas que ficaram reduzidas a temas transversais, esquecendo, portanto, suas especificidades científicas.

A disciplina filosofia nesta nova vertente de ensino médio passa a adotar uma postura de ciência propedêutica subsidiada por uma área do saber voltada às ciências sociais que mais parece um segmento motivacional da psicopedagogia destinado à formação de um protagonismo juvenil e ao seu projeto de vida. Ensinar filosofia nos dias atuais tem se tornado cada vez mais um trabalho hercúleo que tem exigido dos seus profissionais um malabarismo no

⁵ Prouni – Programa universidade para todos.

⁶ Fies – Fundo de financiamento estudantil.

uso de metodologias e ferramentas educacionais para chamar a atenção da sua primazia para a formação do jovem no ensino médio. Herpich (2017) traduz o momento de aula de filosofia como:

Mais do que um espaço de formação e de instrução filosófica, uma aula de filosofia no ensino médio tem como objetivo a tarefa mais modesta de apresentar a atividade filosófica e servir de convite aos jovens. Frente à avalanche de informações transmitidas pelos meios de comunicação, as exigências políticas e sociais da instituição escolar, a massificação da subjetividade dos alunos, as dificuldades de aprendizagem e o reduzido tempo que é disponibilizado para as aulas de filosofia, é improvável, impossível, conseguir ler, explicar e problematizar os clássicos da filosofia de modo que os alunos se apropriem da tradição filosófica e, a partir disso, refletir sobre os problemas centrais da filosofia ocidental e do tempo atual (Herpich, 2017, p. 47).

É esse ambiente de disputa que vem se tornando a sala de aula, onde a coisa que chamamos educação sofre várias metamorfoses até se tornar agradável aos alunos. A filosofia, assim como as demais disciplinas do currículo do ensino médio, no dizer de Herpich (2017), tem se sentido acuada, e as tradições dos ensinamentos clássicos, do aprofundamento das questões essenciais do desenvolvimento filosófico, que mesmo milenares não deixaram de ser atuais, vão dando lugar a um imediatismo do senso comum e da doxa. Contudo, cabe ao professor da disciplina se reinventar, demonstrar que a filosofia não existe apenas pelos fatos passados e que, diferente do que se pensa sobre, ela se renova a cada surgimento de questões essencialmente humanas, que caminha tal como a humanidade para adiante, para frente, e desenha, junto com a juventude, também a sua jovialidade. Portanto:

Atualmente, mais do que orientar o pensamento há que orientar para o pensamento. Cabe ao professor transformar o conteúdo filosófico em desejo de filosofar, perdendo em rigor, mas ganhando em entusiasmo. Que as questões guiem mais do que as respostas, que a dúvida e o espanto sejam mais presentes do que a certeza e a erudição. A finalidade maior de uma aula de filosofia, no ensino médio, não é nem o saber pelo saber, nem o saber em vista de qualquer outra coisa, mas consiste na tarefa de instigar os alunos, estimulando-os a pensar e a reconsiderar o mundo a sua volta de forma a despertar neles o desejo íntimo de amor pelo saber (Herpich, 2017, p. 48).

Mas diante de tamanho problema também nos deparamos com algumas questões que incidem sobre: Como devemos atuar como docentes? Como recriar e reinventar as disciplinas para fazer com elas um *show* ou espetáculo que cativa a atenção dos alunos sem que com isso se desprenda de um programa previamente elaborado e planejado para todo um ano letivo? E como poderemos manter desperto o desejo da juventude em querer se envolver com temas tão profundos que compõem a disciplina filosofia? Como proporcionar o prazer pelo aprendizado

de temas que exigem tamanha concentração, leitura e discussão dialógica que indique vontade e liberdade de fazer filosofia? Fazer filosofia no sentido que Kant a empregava: “[...] não se aprende filosofia, apenas a filosofar” (Kant *apud* Torres; Lima, 2022, p. 32), uma vez que é importante lembrar que:

A filosofia sempre se enredou em aporias em virtude de pretender conhecer o incondicionado. Ora, o exame crítico da razão vem justamente tentar evitar o fracasso da busca de legitimidade da filosofia com a distinção entre um domínio daquilo que pode ser conhecido, os fenômenos, e aquilo que a despeito de não podermos conhecer, podemos pensar a respeito – as coisas em si ou o incondicionado. Quando Kant afirma que o domínio daquilo que pode ser conhecido é o domínio do condicionado, ele quer que assumamos o ponto de vista segundo o qual a ciência, em seus diferentes âmbitos, constitui um todo organizado de conhecimentos, mas que o mesmo não pode deixar de ter em seu horizonte a incompletude desse saber. Em vista disso que a unidade almejada pela razão para o entendimento não está nunca dada, mas apenas pode surgir como uma unidade *projetada* (B 675) (Kant *apud* Torres; Lima, 2022, p. 32).

Assim então passa a ser a filosofia na conjuntura atual, em que o saber condicionado previsto na ciência tem suas limitações, e que as verdades sacramentadas não têm mais lugar na educação que se consolidou como modelo desse novo ensino médio. É preciso então projetar-se nesse saber incondicionado, na incompletude desse fazer educativo que se apresenta a cada momento como oportunidade. Em suma, o que pretendemos buscar em Kant é o caráter do processo hermenêutico que possibilita a menção do fazer filosofia e não do aprender a filosofia, e neste sentido, abrir o precedente para no diálogo entre professor e aluno haver a construção do saber pela filosofia, e que a partir da prática hermenêutica seja desenvolvida e constitua uma nova forma de proceder com o ensino da tradição filosófica no ensino médio. Porque de acordo com Hans-Georg Gadamer (1997):

A experiência hermenêutica tem a ver com a tradição. E esta deve chegar à experiência. Todavia, a tradição não é simplesmente um acontecer que se pode conhecer e dominar pela experiência, mas é *linguagem*, isto é, fala por si mesma, como faz um tu. O tu não é objeto, mas se comporta em relação ao objeto. Mas isso não deve ser mal-interpretado como se na tradição o que nela chega à experiência se compreendesse como a opinião de outro, que é um tu. Pelo contrário, estamos convencidos de que a compreensão da tradição não entende o texto transmitido como manifestação vital de um tu, mas como um conteúdo de sentido, desvinculado de toda atadura para com os que opinam, para com o eu e o tu. Ao mesmo tempo, o comportamento com relação ao tu e ao sentido da experiência hermenêutica; pois também a tradição é um verdadeiro companheiro de comunicação, ao qual estamos vinculados como está o eu e o tu (Gadamer, 1997, p. 528).

Assim, pensar em desenvolver a filosofia no ensino médio partindo de um novo princípio metodológico que estimule o aluno a se interessar pelos conhecimentos da história da filosofia, sem que haja desmotivação para com os seus conteúdos, requer que haja exercício prático da interpretação, da compreensão e da aplicação desses saberes da tradição através da hermenêutica filosófica de Gadamer, evoluindo pelo diálogo, pelo acordo e pela linguagem entre professor-aluno, aluno-professor, e aluno-aluno no decorrer das aulas de filosofia.

Proporcionar que a hermenêutica filosófica se torne o cerne das aulas de filosofia é, em outras palavras, ativar o sentido prático do fazer filosófico que havíamos buscado em Kant; é vivenciar o desenvolvimento histórico da filosofia a partir do processo dialógico firmado por Gadamer, que se passa entre os sujeitos do conhecimento, entre o “eu” e o “tu” que promove a conversação e a linguagem que deságua na essência da estrutura do interpretar e compreender, e, conseqüentemente, da própria hermenêutica e da filosofia, firmando, desta forma, uma aliança indiscutivelmente inseparável.

Portanto, reverter à dificuldade da interpretação dos textos clássicos filosóficos nas aulas de filosofia sem se perder do sentido que a tradição lhe carrega é um exercício contínuo de se repensar a cada momento, de se despir dos prejulgamentos aos quais nos firmamos e poder debater consigo mesmo, com o outro e com o texto infinitas vezes para que seja possível chegarmos ao máximo das possibilidades hermenêuticas que a linguagem nos oferece. Contudo, não se pode acreditar que todo esse processo seja um movimento simples de reflexão e pensamento, é preciso esforço mental e propósito de causa, visto que interpretar e compreender pelas vias da hermenêutica é desapegar de juízos formados previamente e deixar se surpreender pelas possibilidades do novo. Posto isto, Gadamer (1997) salienta que:

Também a experiência hermenêutica tem sua própria consequência, a de ouvir sem extraviar-se. Tampouco a ela as coisas se apresentam sem um certo esforço, e também esse esforço consiste “em ser negativo contra si mesmo”. Aquele que procura compreender um texto tem também que manter a distância alguma coisa, ou seja, tudo o que se faz valer como expectativa de sentido a partir dos próprios preconceitos, desde o momento em que o próprio sentido do texto o rechaça. Inclusive a experiência do ser surpreendido de repente, esse ocorrer dos discursos, que não envelhece, e que constitui a autêntica experiência dialética, tem seu correlato na experiência hermenêutica. O desenvolvimento do todo do sentido a que está orientada a compreensão, nos força à necessidade de interpretar e de novo retirar-nos. Somente a auto-suspensão dessa interpretação leva a termo o fato de que a própria coisa, o sentido do texto, ganhe sua própria validade. O movimento da interpretação não é dialético porque a parcialidade de cada enunciado pode ser complementada de outro ponto de vista – veremos que isso não é mais que um fenômeno secundário na interpretação –, mas sobretudo porque a palavra que alcança o sentido do texto na interpretação não faz senão trazer à linguagem o conjunto

desse sentido, isto é, pôr numa representação finita uma infinitude de sentido em si (Gadamer, 1997, p. 674).

Sendo assim, na perspectiva de que a hermenêutica filosófica está para a filosofia, bem como a filosofia está para a interpretação e compreensão dos fundamentos de todo o movimento histórico do pensamento da humanidade, desde a antiguidade até os dias atuais, só teremos a ganhar nessa unificação para o esclarecimento e autonomia da juventude no ensino médio, pois a aplicação dos princípios hermenêuticos sobre os conteúdos das aulas de filosofia não fará desviar de sentido o que fora previamente traçado no cronograma da disciplina, apenas o fato de que esses mesmos conteúdos serão vistos e compreendidos à luz do esclarecimento filosófico pelo viés hermenêutico, facilitando, desta maneira, o campo da interpretação, da compreensão e da aplicação dos conhecimentos que servirão de base para a formação humana desses jovens não apenas na sua formação básica, mas muito mais para os seus projetos de vida.

Para Hermann (2002), é importante se dar conta de que:

A racionalidade hermenêutica nos permite acesso ao mundo pelo fato de que estamos desde já implicados no processo de conhecimento que de algum modo nos dá uma direção. Mas para nos orientarmos nessa direção temos que reconstruir e interpretar o processo de uma forma convincente. O sentido que a hermenêutica busca é validado no diálogo com outras possíveis interpretações. Quando o estranho se aproxima de nossas interpretações, amplia e enriquece nossa própria experiência de mundo. Não somos conduzidos na interpretação pela pura subjetividade, mas sim pela linguagem, que é o *médium* de nossa historicidade. Assim, o universal da hermenêutica filosófica é o reconhecimento da nossa finitude, é a consciência de que nossa compreensão depende da linguagem que se realiza no diálogo. Somente no encontro com outras pessoas que pensam de outra forma podemos superar nossos próprios horizontes interpretativos (Hermann, 2002, p. 74).

Portanto, ao utilizarmos a hermenêutica filosófica na sala de aula para dar mais sentido aos conteúdos filosóficos, bem como do próprio compreender da problemática da vida, estaremos colaborando para o desenvolvimento formativo dos estudantes do ensino médio, assim como fortalecendo seu acesso ao ambiente corporativo que irá absorver sua mão de obra produtiva, possibilitando, desta forma, uma melhor leitura e engajamento desse sujeito com o mundo da cultura e a dinâmica da vida profissional.

3 EDUCAÇÃO PÚBLICA: UMA HISTÓRIA DE LUTAS, NEM SEMPRE DE CONQUISTAS

Quando pensamos a escola pública, inicialmente nos vem à cabeça que se trata de um benefício educacional para todos aqueles que compõem a sociedade, algo que remete à contemplação de uma gama de conhecimentos acumulados ao longo da história da humanidade e que irá propiciar cultura ao maior universo de pessoas que habitam e convivem em um determinado lugar. Mas a ideia de público, de todos, não se apregoa assim de forma tão genérica, e não pode ser vista de forma simplória, sem divergência, sem excludente, sem ressalvas para este ou aquele setor, ou até mesmo classe social.

O que é público nunca foi de todos! Principalmente a educação e a escola, algo que se denota por todo o desenvolver da evolução das sociedades distintas, e mais especificamente da nossa. Entretanto, quando associamos o bem educacional aos aspectos políticos da sociedade é que percebemos que ainda estamos muito longe daquilo que a educação deveria ser: um bem da maioria, aja vista que com o advento do capitalismo nas sociedades liberais econômicas o que se pretende entender como um bem público é cada vez mais privado. Sobre determinado aspecto:

Após considerar os fundamentos ideológicos e econômicos da concepção liberal de escola pública observei que foi sob a égide do liberalismo clássico que, no plano prático, se levantou a bandeira da escola pública universal, gratuita, laica, obrigatória e democrática, cuja instalação foi se dando a partir do século XIX na forma dos sistemas nacionais de ensino. Nesse novo contexto, a educação assumiu uma função explicitamente política. A escola passou a ser entendida como um instrumento para transformar os súditos em cidadãos, portanto, um instrumento de participação política, a via efetiva para se implantar a democracia. Tratava-se de uma proposta que representava os anseios não apenas da classe dominante, mas também da classe dominada. Mas se a participação política das massas configurava um interesse comum a ambas as classes, ao se efetivar acabou por colocá-las em confronto de vez que os interesses específicos de uma e outra são inconciliáveis em última instância. Nessas condições, a sociedade moderna, de base capitalista, ao mesmo tempo em que espera e exige da escola a formação para a democracia, inviabiliza essa tarefa impedindo a escola de realizá-la, dadas as novas formas que a luta de classes vai assumindo, o que obriga o próprio liberalismo a se renovar (Saviani, 2020, p. 27).

A educação e o antagonismo das classes dentro de uma sociedade liberal são inconciliáveis. A cidadania efetiva de um povo em diferentes regimes de governos se faz pela garantia dos direitos e deveres de todos os cidadãos pelos governos e distintos poderes da unidade social. Mas, exercer de fato seus direitos e garantias tem se tornado cada vez mais um desafio, diante das mais absurdas injustiças sociais encontradas no seio da sociedade.

Saviani, em sua pedagogia histórico-crítica, traça exatamente essa contextualização do desenvolvimento ascendente e gradual do distanciamento do real e do ideal que deveria ser a educação do povo brasileiro, em especial a formação da classe trabalhadora pela escola pública dominada pelos interesses neoliberais de uma sociedade de privilegiados pelo Estado burguês que se formou no país, tal como preconizado por Marx; um Estado “compreendido como ‘força especial de repressão’, que se tornará supérfluo quando, superada a divisão da sociedade em classes com os antagonismos que lhe são inerentes, não haverá mais o que reprimir” (Saviani, 2020, p. 31), um Estado que pratica desenfreadamente o sucateamento da escola pública em detrimento do crescimento social que se daria pela educação de seu povo, independentemente da classe social pertencente, retardando um avanço cultural que consolidaria a totalidade da sociedade, em privilégio de uma camada distinta pelo seu poder econômico e político.

Portanto, a pedagogia histórico-crítica de Dermeval Saviani, bem como a hermenêutica filosófica de Hans-Georg Gadamer, são elementares para a compreensão desse quadro que se transformou a escola pública brasileira há décadas e décadas de governos que deturpam o conceito de público e privado, com a intencionalidade de fundar suas ideologias políticas de governar para uma minoria. Assim, é neste contexto que:

A pedagogia histórico-crítica entende que a tendência a secundarizar a escola traduz o caráter contraditório que atravessa a educação, a partir da contradição da própria sociedade. Na medida em que estamos ainda numa sociedade de classes com interesses opostos e que a instrução generalizada da população contraria os interesses de estratificação de classes, ocorre essa tentativa de desvalorização da escola, cujo objetivo é reduzir o seu impacto em relação às exigências de transformação da própria sociedade. Essa é uma característica presente na sociedade burguesa desde a sua constituição, mas que assume características marcantes na fase final, ou seja, no momento em que se acirram as contradições entre o avanço sem precedentes das forças produtivas e as relações de produção baseadas na propriedade privada e, portanto, na oposição de classes (Saviani, 2011, p. 84-85).

A escola pública brasileira sempre se viu em torno de interesses políticos e econômicos. Sem sombra de dúvidas isso a levou por caminhos tortuosos, algumas vezes girando em torno de si mesma, sem rumos, ou com rumos obscuros para o fim que se propunha; oferecer uma educação de qualidade, gratuita, para todos e desvinculada de qualquer tipo de ideologia, seja religiosa, política ou de quaisquer fins econômicos. Todavia, o que vimos ao longo da sua existência é que as forças externas à escola são as principais geradoras de suas ações, que, por mais propagandeadas que sejam, apenas mascaram os seus verdadeiros fins.

Quando buscamos compreender a dinâmica do processo de formação da escola pública, passando pelo desenvolvimento das mais diversificadas tendências pedagógicas já lhe atribuída.

Assim, é primordial recorreremos à obra: “Escola e democracia”, de Dermeval Saviani, que esboça pormenorizadamente os objetivos traçados a partir de cada uma das tendências pedagógicas já aplicadas na escola pública do país, em que, numa subdivisão de teorias, expõe que primeiramente a educação recorreu às teorias não críticas, a exemplo da pedagogia tradicional, da pedagogia nova e tecnicista para buscar firmar seus estudos numa transmissão de saber para fins de reprodução do conhecimento; seguido pelas teorias crítico-reprodutivistas, que por mais que apontasse algumas falhas na concepção do ensino, ainda estava longe de poder promover alguma mudança significativa no modo operante das ideologias dominadoras da educação pública.

Saviani (2012) aponta então a teoria do sistema de ensino como violência simbólica, a teoria da escola como aparelho ideológico de Estado e a teoria da escola dualista como maiores representantes desse novo estágio de evolução da educação, mas ressalva que até aqui: “[...] todas as reformas escolares fracassaram, tornando cada vez mais evidente o papel que a escola desempenha: reproduzir a sociedade de classes e reforçar o modo de produção capitalista” (Saviani, 2012, p.16). É neste contexto que Saviani irá apresentar uma nova teoria crítica da educação, o que culminará na tendência histórico-crítica da educação, a qual nos firmamos como a mais apropriada para combater os descabros que a escola pública vem sofrendo. E assim, corroboramos com Saviani que:

Efetivamente, de modo especial em um país injusto e desigual como o nosso, o problema da educação não pode ser resolvido sem mudanças na própria estrutura econômica da sociedade. Aliás, ainda que em diferentes graus, isso vale para todos os países, uma vez que o sistema capitalista, ao atingir na atualidade seu mais alto índice de desenvolvimento econômico e tecnológico, tornou-se, ao mesmo tempo, inerentemente excludente, o que impede que se atinja a meta da universalização de uma escola de qualidade (Saviani, 2020, p. 47).

Eis aí então o grande dilema daqueles que pregam uma escola pública de qualidade, gratuita, laica e para todos: traçar uma batalha para que o poder econômico, que é predominante em todas as esferas das sociedades capitalistas, seja, ao invés de um entrave, um colaborador de programas para a melhoria da educação nas mais diversificadas instituições públicas, desde o nível fundamental ao nível superior de ensino. Todavia, compreendemos que, para que isso seja alcançado, faz-se necessário, em primeiro lugar, que a classe trabalhadora esteja comprometida com sua própria mudança social, e que torne esse desejo em realidade através da representação política de seus governantes, expressivamente voltados para a ascensão da classe trabalhadora, que agindo de forma reversa, capitalizará uma diversidade de setores econômicos para, junto ao poder público, promover uma quinada nos resultados que o

investimento maciço na educação pública pode promover, não apenas para a classe trabalhadora, mas para todos os setores produtivos e da própria sociedade como um todo. O que dificilmente ocorrerá com a permanência de governo que apregoa a exclusão social e a estratificação da sociedade, sem oferecer a menor possibilidade de melhoria no seu padrão socioeconômico. Nesse aspecto, Saviani é assertivo ao dizer que:

Diante do quadro adverso da situação atual em todo o mundo, mas de forma ainda mais dramática em nosso país, fica evidente a necessidade de se organizar um amplo e consistente movimento de resistência contra o governo antipopular e antinacional. Tal resistência depende do desenvolvimento da consciência social dos trabalhadores da cidade e do campo que, por sua vez, implica dois aspectos organicamente articulados entre si: a educação, com destaque para a forma escolar, e a própria ação das massas organizadas (Saviani, 2020, p. 48).

Por fim, Saviani ainda conclui que diante de uma crescente onda neoliberal que tem se tornado uma tendência mundial, visando uma hegemonia global pelo capitalismo, é urgente que a classe trabalhadora se una em prol de mudanças que lhe favoreçam e favoreçam a sociedade como um todo, visto que, numa sociedade desigual como temos vivido, jamais encontrará saída senão pela união das massas organizadas. E, em vista disso, a educação como programa de governo dos neoliberais jamais será considerada uma prioridade nacional.

E mais: “Nas circunstâncias atuais a defesa da educação pública só poderá se manter como uma bandeira das forças populares em sua luta para superar a desordem atual e construir uma sociedade verdadeiramente emancipada” (*idem.*, p. 49). Assim, caminhamos como nunca para mais uma vez conclamarmos a união das classes trabalhadoras em prol de uma revolução estrutural do sistema produtivo e educacional do país.

3.1 A escola pública e a tendência pedagógica tradicional na nova BNCC

Em fevereiro de 2017, por força da Lei nº 13.415/2017⁷, a educação brasileira toma como referência algumas novas nomenclaturas para designar os seus objetivos em todos os seguimentos da educação básica, o que constará em seus artigos 35-A e 36 §1º novos termos que definirão os direitos e objetivos da aprendizagem, bem como das suas competências e

⁷ BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União, Brasília, 17 de fevereiro de 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm>. Acesso em: 08 ago. 2022.

habilidades ao longo das séries e anos letivos, e que pretenderá com isso inovar de novo os critérios de ensino e aprendizagem daqueles que serão instruídos na educação formal desde as séries iniciais até a conclusão do ensino médio. E mais uma vez nos daremos conta de que tais medidas renovadoras da educação básica, sem as devidas estruturações gerais que requerem um bom ensino, tendem a cair nas armadilhas históricas das intencionalidades setoriais e política da sociedade sem alcançar na prática suas objetividades constantes na lei.

Dentre algumas das alegações para o surgimento das novas diretrizes para a educação básica nos moldes estabelecido na Lei nº 13.415/2017, está o fato de um novo panorama global das relações internacionais que visa um maior engajamento dos educandos com as questões relacionais, não apenas as do seu passado histórico e cultural, mas, mais ainda de uma nova visão de mundo, que requer uma maior participação nas ações produtivas gerais, tomada de decisões, maior poder argumentativo, senso crítico, analítico e comunicativo que inclui as mais novas ferramentas digitais e amplo domínio das mais variadas linguagens utilizadas nas ciências e no mundo do trabalho, e que proporcione ao estudante autonomia e desenvoltura nesse novo cenário complexo das relações humanas e corporativas. Portanto, é nesse contexto que:

[...] a BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a **educação integral**. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades (Brasil, 2022, p. 14).

Também aqui é importante deixar esclarecido que mesmo citando o seu compromisso com uma “educação integral”, não necessariamente se refere ao cumprimento de uma jornada escolar extensiva aos turnos de aula, e sim ao comprometimento de uma construção intencional dos processos educativos que visam proporcionar ao estudante um aprendizado sintonizado com as mais diversas necessidades desse novo momento histórico vivido, e que ultrapassam apenas o critério da aprendizagem formal, indo além, abrangendo os desafios que essa nova sociedade contemporânea nos impõe a todo instante. Ou seja:

[...] a BNCC propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do

contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida (Brasil, 2022, p. 15).

Contudo, essa insistência do enfoque ao pragmatismo daquilo que se aprende com o que se espera que se aplique por essa juventude que concluí o ensino médio é o que nos causa preocupação. Quando buscamos enfatizar que um modelo de educação como esse que foi traçado na nova BNCC⁸, que se auto intitula “[...] um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (Brasil, 2022, p. 7), é que passamos a compreender que a realidade que se pensa “para todos” não se revela na prática e que poucos poderão obter parte do todo imaginado e previsto na lei, ou seja, muitos continuaram sonhando com as alegorias platônicas idealizadas no texto normativo, mas permanecerão acorrentados nas sombras do conhecimento.

Entretanto, quando observamos mais de perto as relações da BNCC no âmbito da política educacional, principalmente no tocante às instituições escolares públicas e privadas, é que nos damos conta que desde a promulgação da Constituição Federal de 1988 vivemos um sonho utópico de acabar com as desigualdades regionais, socioculturais e econômicas desse país pela via da educação, mas que na verdade, apenas enfatizamos ainda mais as discrepantes injustiças e falsas promessas de que a educação é a salvadora de todos. Não existe possibilidade de um país tão desigual pregar na lei uma equidade entre o ensino público e o ensino particular, ainda mais quando os interesses daqueles que foram solidários à elaboração da BNCC sequer deu ouvidos aos clamores sociais e dos especialistas para ajustes no texto que garantissem reais condições para que sua execução fosse respeitada, ficando claro que o interesse do setor privado sempre prevalecerá sobre o público. A esse respeito, Caetano (2020) fala que:

Em 2017, o MEC encaminha ao CNE a terceira versão da Base Nacional Comum Curricular, elaborada de forma autônoma pelo Comitê Gestor do MEC. Nessa nova versão, muitos limites são detectados e destacados nas audiências públicas regionais, efetivadas pelo CNE (AGUIAR; DOURADO: 2018). De setembro a dezembro de 2017, a Base Nacional Comum Curricular tramitou no CNE. Ela foi aprovada desconsiderando a construção já produzida pelas instituições educacionais comprometidas com a educação pública de qualidade social e sob forte resistência de três conselheiras, representantes de entidades nacionais, que votaram contra a BNCC, assim como diversas instituições e associações de docentes e pesquisadores que também manifestaram oposição à Base (Caetano, 2020, p. 66-67).

⁸ BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 08 ago. 2022.

É partindo do pressuposto da interferência da relação público/privado que a autora desenvolve a sua pesquisa estabelecendo os limites do papel do Estado na participação e elaboração da BNCC, visto que as transformações educacionais pretendidas nas normas visam ainda mais a estruturação do capital empresarial a partir de sua interferência na educação. Assim, as reformas na educação básica atendem a uma agenda global do capital, em que as parcerias estabelecidas entre o público e o privado incidem diretamente no formato da gestão escolar, na busca desenfreada por resultados de aprovações, no modelo de ensino e do preparo antecipado dos estudantes para adentrarem no mercado de trabalho, isso, dentre outras ferramentas do setor produtivo que invadem o espaço educativo a exemplo da privatização, e neste aspecto, Caetano (2020) diz que:

A privatização da educação, como tendência, dá-se tanto de forma direta como indireta. Essa disposição instala uma série de mecanismos de mercado no próprio funcionamento da política pública e pode ser transferida ao currículo, elemento-chave na definição do ensino na iniciativa privada. Também podem estar relacionadas à contratação de outros serviços privados nas escolas públicas, como, por exemplo, a formação de professores e gestores; a contratação de consultorias educacionais e serviços de avaliação, entre outros. A BNCC insere-se no processo de privatização da política, por entendermos que sua construção foi influenciada por instituições empresariais como apresentaremos, bem como da escola, pois a BNCC demanda mudanças estruturais nos processos pedagógicos e como as pesquisas vem demonstrando, a opção política das redes de educação, é a contratação de instituições privadas para assessorar a construção do currículo, planos de estudos, PPP, formação de professores e inclusive de sistemas apostilados (*Idem.*, p. 68).

Em suma, a educação pública continuará formando seu público para atender aos interesses privados da sociedade. Portanto, quando tratamos de um princípio hermenêutico no ensino da filosofia, estamos primando pelo processo de esclarecimento da juventude que vai além das competências e habilidades estabelecidas na lei, que versam sobre o conhecimento, o pensamento científico, crítico e criativo, seu repertório cultural, comunicação versátil, domínio digital, mundo do trabalho, projeto de vida, poder de argumentação, empatia, responsabilidade, cidadania e toda uma formação para as capacidades empreendedoras e tudo mais que se buscam alcançar com esse novo modelo de ensino, visamos principalmente que haja neste jovem a conquista da sua autonomia para promover mudanças estruturais na sua vida e na sua comunidade.

Mas enquanto existir esta força que desequilibra, o público do privado guiando os caminhos da educação, tenderemos para uma resistência maior, porém, sem jamais desistir, pois a consciência nos exige lutar ainda mais forte pelos anseios de mudança. Enquanto isso, a

educação nos moldes do capital modifica a essência do ensino público e funda a escola como promotora de capacitação para o mercado de trabalho. É o que nos diz Caetano (2020):

Considerando as competências definidas pela BNCC e os interesses do capital pela educação, podemos relacionar os tipos de capacidades exigidas pela nova base produtivo-capitalista que é criar novos tipos de relacionamento interpessoal com o objetivo de ampliar as iniciativas individuais e as motivações para o trabalho. E, para isso, é importante o trabalhador ser capaz de trabalhar em equipe, saber relacionar-se com os outros, participar, expressar-se, propor soluções e oferecer sugestões. Esse novo perfil do trabalhador, exigência da nova forma de organização do processo produtivo-capitalista, demanda formação que não pode ser oferecida apenas em treinamento de curto prazo e dentro da empresa (FREITAS, 1995). Esse novo perfil de trabalhador exige o desenvolvimento de “habilidades que necessitam ser desenvolvidas dentro do sistema educacional regular, ainda que não necessariamente dentro da escola pública” (CAETANO, 2020, p. 77-78).

Contudo, a educação incorporada ao projeto de desenvolvimento neoliberal, descaracteriza ainda mais a função da escola, prioritariamente a escola pública, que passa a ser a de captação de pessoal para o setor produtivo, mas, não de qualquer setor produtivo da sociedade, pois esta formação educacional não atinge o auge do desenvolvimento das grandes empresas e indústrias. Para essas demandas necessita-se de conhecimento especializado que a educação básica não oferece, portanto, a demanda que se pretende oferecer para essa juventude que atinge a conclusão do ensino médio das escolas públicas é a de suprir o mercado interno das comunidades locais, setorialmente responsável por determinar algumas das ofertas de disciplinas eletivas na estruturação do currículo das escolas situadas na sua região de comércio, atendendo justamente aquilo que está na lei sem que isso seja visto como qualquer desvirtuosidade ou interferência do mercado econômico na formação humanística e social da juventude.

Pelo contrário, alguns setores empresariais que monopolizam a economia das cidades, e que interferem direta ou indiretamente na elaboração do currículo das escolas, se sentem verdadeiros filantropos, quando na verdade são escravizantes da esperança do povo, da vida da comunidade local e sequestradores do desenvolvimento social do país.

Neste sentido, por mais que a Lei 13.415/2017, juntamente com o que preconiza as novas diretrizes da educação básica pela BNCC - de que o ensino tenderá a uma nova formatação para o desenvolvimento das competências e habilidades dos alunos em favor das necessidades locais da sociedade -, a educação pública ainda não conseguiu sair das amarras do ensino tradicional, de uma pedagogia da essência há tanto tempo praticado nas salas de aulas, que desde o seu nascedouro traz consigo o interesse da classe burguesa na ascensão do poder.

Portanto, como diz Saviani (2012):

É preciso insistir em que tal posição tinha um caráter revolucionário na fase de constituição do poder burguês e não o deixa de ter agora. No entanto, é preciso acrescentar que seu conteúdo revolucionário é histórico, isto é, modifica-se historicamente. Assim, o acesso das camadas trabalhadoras à escola implica a pressão no sentido de que a *igualdade formal* (“todos são iguais perante a lei”), própria da sociedade contratual instaurada com a revolução burguesa, se transforme em *igualdade real*. Nesse sentido, a importância da transmissão de conhecimentos, de conteúdos culturais, marca distinta da pedagogia da essência, não perde seu caráter revolucionário. A pressão em direção à igualdade real implica a igualdade de acesso ao saber, portanto, a distribuição igualitária dos conhecimentos disponíveis. Mas aqui também é preciso levar em conta que os conteúdos culturais são históricos e o seu caráter revolucionário está intimamente associado à sua historicidade. Assim, a transformação da igualdade formal em igualdade real está associada à transformação dos conteúdos formais, fixos e abstratos, em conteúdos reais, dinâmicos e concretos (Saviani, 2012, p. 64).

No entanto, de acordo com a BNCC:

Para formar esses jovens como sujeitos críticos, criativos, autônomos e responsáveis, cabe às escolas de Ensino Médio proporcionar experiências e processos que lhes garantam as aprendizagens necessárias para a leitura da realidade, o enfrentamento dos novos desafios da contemporaneidade (sociais, econômicos e ambientais) e a tomada de decisões éticas e fundamentadas (Brasil, 2022, p. 463).

Então, como pode a Lei 13.415/2017 e a BNCC trazer no seu arcabouço estrutural uma dicotomia tão explícita nas suas entre linhas? Falar de avanço desenvolvimentista na educação, com toda uma roupagem de novidades e tecnologias, avanços sociais e econômicos, tratar de projetos de vida e protagonismo juvenil e ao mesmo tempo deixar se manipular por interesses burgueses que vão ao contrassenso da história, que trazem na sua essência o antagonismo do que vislumbra a lei. O capitalismo nascente provou que a revolução da classe burguesa trazia seus planos de ascensão do poder, e que para tal, era preciso desestruturar o sistema social vigente, e isso foi feito. O capitalismo atual, na sua versão neoliberal, traz novos olhares para a sociedade, mas não nos enganemos, são olhos de expansão ainda maior da desigualdade existente.

Dufour (2005) salienta que:

A enorme novidade do neoliberalismo por relação aos sistemas de dominação anteriores diz respeito a que estes últimos funcionavam com o controle, o reforço e a repressão institucionais, enquanto que o novo capitalismo funciona com a desinstitucionalização (Dufour, 2005, p. 196).

A escola pública durante décadas sofre abalos em sua estrutura institucional, e tem passado por vários desmontes que não são ocasionais, pelo contrário, são propositais. A educação pública é patrimônio do povo, é necessária, é vital para todo e qualquer

desenvolvimento que se tenha pretensão. Saviani (2018, p. 36) fala que “[...] um processo de desenvolvimento que efetivamente considere o homem como preocupação central, terá a educação como setor fundamental”, mas o que podemos falar quando o projeto educacional não deixa evidente que o ser humano e a sociedade não são o seu objetivo principal? E, ainda mais, quando esse mesmo projeto nos deixa evidências nas entrelinhas que suas pretensões maiores são com o desenvolvimento econômico e comercial? Mas que para isso necessita de um melhoramento do potencial educacional do seu povo sem, contudo, oferecer-lhe as melhorias necessárias na educação e nas instituições escolares. Ou seja, a desinstitucionalização da educação como parte do projeto burguês para a versão do novo capitalismo não incide apenas na privatização do sistema, é preciso também, desestruturar o que lhe resta de público para que o plano se concretize.

Ou seja;

[...] a possibilidade de uma sociedade assumir globalmente um propósito deliberado e coerente de desenvolvimento, afigura-se um problema, em grande parte, dependente da questão educacional. A ênfase que se vem dando ultimamente à educação como um instrumento para o desenvolvimento exprime, embora de maneira difusa e frequentemente unilateral, essa dependência (Saviani, 2018, p. 36).

Saviani (2018), portanto, alerta que visualizar o foco na educação como única saída dos problemas sociais já é um engano pontual, é preciso mais, ir além de atribuir ao processo de desenvolvimento educacional do país como a solução de todos os problemas da sociedade, por isso, ele defende a ideia de que é preciso “[...] estabelecer fundamentos precisos, a partir dos quais se pudesse construir um *sistema educacional* destinado à educação efetiva do povo brasileiro” (*Ibidem*, 2018, p. 37). Um sistema educacional que possibilite as reais condições de ascensão da população, mas não apenas de ensino, mas também de educação, trabalho, lazer, cultura e tudo mais que o povo necessita para efetivamente se desenvolver econômico-socialmente.

Assim, ao abordarmos o tema da tendência pedagógica tradicional no bojo da Lei 13.415/2017 e da BNCC, não estamos apontando apenas uma crítica ao retrocesso do ensino, mas principalmente aos interesses burgueses dessa nova vertente do capital denominada neoliberal, que visa se apoderar do sistema educacional para execução do seu plano de desinstitucionalização das escolas públicas e, conseqüentemente, colher o resultado do fracasso escolar dessa juventude para fins da sua exploração como mão de obra desvalorizada e desqualificada no mercado de trabalho. No dizer de Dufour (2005):

O novo capitalismo estava descobrindo e impondo uma maneira muito menos constrangedora e menos onerosa de garantir a sua sorte: não mais continuar a reforçar a dominação segunda que produzia sujeitos submissos, mas quebrar as instituições e assim acabar com o tomar o encargo da dominação primeira de maneira a obter indivíduos dóceis, precários, instáveis, abertos a todos os modos e todas as variações do mercado (Dufour, 2005, p.197).

Promover o retrocesso da escola aos tempos medievais, pelo seu sucateamento, não é contribuir para o desenvolvimento da educação do país, ao contrário, é acelerar na prática os interesses de uma minoria em detrimento da maioria da população, é cada vez mais sobrepor os ricos sobre os pobres, os patrões acima dos empregados, sem criar espaços que possibilite um equilíbrio desses valores. Saviani (2016) estabelece uma relação histórica sobre esse fenômeno que está presente na educação e que também é vista como método de dominação social e econômica, segundo ele:

O fenômeno educativo manifesta-se, pois, desde a origem do homem pelo desenvolvimento de processos educativos inicialmente coincidentes com o próprio ato de viver, os quais foram se diferenciando progressivamente até atingir um caráter institucionalizado cuja forma mais conspícua se revela no surgimento da escola. Esta aparece de início como manifestação secundária e derivada dos processos educativos mais gerais, mas vai se transformando lentamente ao longo da história até erigir-se na forma principal e dominante de educação. Esta passagem da escola à forma dominante de educação coincide com a etapa histórica em que as relações sociais passaram a prevalecer sobre as relações naturais estabelecendo-se o primado do mundo da cultura (o mundo produzido pelo homem) sobre o mundo da natureza. Em consequência, o saber metódico, sistemático, científico, elaborado passa a predominar sobre o saber espontâneo, "natural", assistemático, resultando daí que a especificidade da educação passa a ser determinada pela forma escolar. A etapa histórica em referência – que ainda não se esgotou – corresponde ao surgimento e desenvolvimento da sociedade capitalista cujas contradições vão colocando de forma cada vez mais intensa a necessidade de sua superação (Saviani, 2016, p. 64).

A escola então, neste formato estabelecido pelo capitalismo, carrega nas suas entranhas aquilo que de mais perverso existe no homem, a sujeição do seu semelhante, a submissão pela ignorância, a expropriação pelo trabalho e pela necessidade de viver, de sobreviver. A escola pública não pode se render a isso, a sociedade e principalmente a classe trabalhadora não deve se deixar enganar pelo que não está escrito na lei, mas que se encontra declaradamente explícito nas intenções dela. No dizer de Gadotti (2004):

A construção de uma “nova” sociedade não poderá ser conduzida pelas elites dominantes, “incapazes de oferecer as bases de uma política de reformas”, mas apenas pelas ‘massas populares’, que são a única forma capaz de operar a mudança (Gadotti, 2004, p. 32).

Gadotti (2004) vai colher na fonte de Paulo Freire a ideia que não se deve esperar que a elite da sociedade preste de bom grato à classe trabalhadora reais condições de se desenvolver social e economicamente, muito menos que se desenvolva intelectualmente. O mínimo que se espera dessa elite são ações assistencialistas para manter a classe trabalhadora estagnada na escalada da ascensão social; e seguindo esses mesmos passos agem àqueles que se autointitulam classe média, restando à classe trabalhadora a mobilização para reverter essa aparente “normalidade” que regula a vida social do país. E a educação, sem sombras de dúvidas, é o caminho para a conscientização das massas populares encontrarem a transformação social, por isso, o engajamento e a autocrítica devem ser determinantes tanto na educação informal quanto no ensino regular institucionalizado.

Neste sentido, atribuímos às disciplinas que formam a área das ciências humanas e sociais aplicadas, incluídas nela a filosofia, o papel dessa abordagem hermenêutica sobre as condições implicadas no contexto da formação dessa juventude presente nas escolas, em especial nas escolas públicas, que em sua maioria são provenientes das classes trabalhadoras.

Para tanto, recorreremos a Hermann (2002) que fomenta esse tipo de abordagem hermenêutica na educação, ao dizer que:

A experiência educativa, enquanto hermenêutica, exige a exposição ao risco, às situações abertas e inesperadas, coincidindo com a impossibilidade de assegurar a tais práticas educativas uma estrutura estável, que garanta o êxito da ação interventiva (Hermann, 2002, p. 86).

Nadja Hermann (2002) vai consolidar o que Gadamer utilizava como práxis hermenêutica, ou seja, um exercício da prática interpretativa, em que a arte de compreender se torna compreensível. Aquilo que a escola deve promover, desta maneira: “[...] a ação educativa, enquanto reflexão hermenêutica, implica que, na compreensão de algo ou alguém, produz-se uma autocrítica” (*Idem.*, 2002, p. 85). Portanto, indo na linha desse entendimento, buscamos, na visão de Gadamer, o princípio que nos orienta a questionar as nuances existentes nas entrelinhas da Lei 13.415/2017 e da BNCC para afirmar que o uso prático da hermenêutica no ensino da filosofia na educação básica irá proporcionar aos jovens auto entendimento e autocrítica quanto aos temas conjunturais aos quais estão envolvidos, pois, de acordo com Gadamer (2002):

Nos últimos anos, o problema da compreensão foi adquirindo cada vez mais atualidade. Isso ocorre sem dúvida em conexão com a intensificação da situação política e social do mundo e do agravamento das tensões que perpassam a atualidade. Por toda parte constata-se que as tentativas de entendimento entre as áreas, as nações, os blocos, as gerações, fracassam porque parece faltar uma linguagem comum e os conceitos básicos utilizados

parecem atuar como motes incitadores que reforçam as contradições e aprofundam as tensões que se deveriam suprimir. Basta lembrar o que ocorre com palavras como ‘democracia’ ou ‘liberdade’ (Gadamer, 2002, p. 216).

Compreensão passa a ser o grande desafio da juventude na educação básica, o que é perfeitamente admitido quando se compreende as intenções que se quer com uma educação fragilizada, debilitada e ancorada no esforço e dedicação de professores mal remunerados, explorados e desmotivados para com a sua missão de educar. Portanto, quando buscamos abordar a temática da permanente utilização da tendência pedagógica tradicional no âmago da nova BNCC, estamos colocando em evidência um problema que é de pleno conhecimento das autoridades responsáveis por implementar as novas teorias educacionais no país, buscando com elas as soluções para os problemas daqueles que dependem do ensino público, porém, sem resolver a sua estrutura basilar, que é o seu corpo docente. Saviani (2012) demonstra na sua obra “Escola e democracia” que na tendência tradicional de ensino, busca-se justificar a marginalidade pela ignorância, e que o esclarecimento como antídoto seria dado pela escola, cabendo ao professor a magia e salvação do rebanho, nas palavras do autor:

[...] a causa da marginalidade é identificada com a ignorância. É marginalizado da sociedade quem não é esclarecido. A escola surge como antídoto à ignorância, logo, um instrumento para equacionar o problema da marginalidade. Seu papel é difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente. O mestre-escola será o artífice dessa grande obra. A escola organiza-se como agência centrada no professor, o qual transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos. A estes cabe assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos (Saviani, 2012, p. 6).

A escola de hoje, na formatação que lhe foi dada de acordo com a Lei 13.415/2017, bem como o que lhe foi traçado pelas diretrizes estabelecidas na BNCC, não se distancia em nada daquelas outrora focadas na ação do professor como mantenedor do sistema de ensino, em que todo o foco da educação fica na sua dependência irrestrita. No entanto, o professor mesmo sendo visto como o pilar da escola, não teve ao longo do tempo recebido as devidas restaurações, mantendo-se com a sua estrutura comprometida em iminente risco de colapsar, fazendo ruir todo o edifício que suporta sobre suas bases desmoronar sobre as cabeças dos seus alunos.

3.2 A escola pública e a tendência pedagógica tecnicista na nova BNCC

Decidirmos falar da tendência pedagógica tecnicista, que ainda se faz presente nesse “novo” formato de ensino médio, instituído pela nova BNCC, devido as suas características

ainda se fazerem presentes nas entrelinhas desse novo sistema. Buscaremos então demonstrar nossa linha de raciocínio analisando a própria Base Nacional Comum Curricular – BNCC, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNs, assim como as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM, tudo isso amparando-nos sob o olhar atento da obra de Dermeval Saviani.

Saviani (2013) trata da fase específica do período⁹ que a tendência pedagógica tecnicista vigorou no país e deixou sua identidade marcada nos ensinos. Contudo, ainda a tendência pedagógica tradicional e a tecnicista continua deixando suas marcas no modelo de ensino que vigora nos dias atuais. Outras marcas também se fazem presentes, no entanto, priorizamos essas duas para fins de estudo e apontamentos de que a Lei 13.415 de fevereiro de 2017, bem com a nova BNCC, ainda carecem de originalidade, pois continuam se cercado de elementos didático-pedagógicos de modelos de ensino que, historicamente, pelas reformas e reformas surgidas e implantadas na educação brasileira, outrora já estariam ultrapassadas.

Todavia, quando se pensa na educação do Ensino Médio, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN’s faz ênfase a uma “revolução do conhecimento”, como tudo que já fora então produzido pelos modelos anteriores de nada valesse para o modelo atual, quando na verdade, nunca deixaram de ser utilizados. Vejamos:

Pensar um novo currículo para o Ensino Médio coloca em presença estes dois fatores: **as mudanças estruturais que decorrem da chamada “revolução do conhecimento”, alterando o modo de organização do trabalho e as relações sociais; e a expansão crescente da rede pública, que deverá atender a padrões de qualidade que se coadunem com as exigências desta sociedade** (Ministério da Educação, 2023, p. 6, grifo do autor).

O destaque duplamente ressaltado no texto, em negrito e entre aspas, nos deixa no mínimo curioso em saber qual tamanha “revolução do conhecimento” a lei nos prepara a receber? Sem contar nesse “atendimento ao padrão de qualidade”, que exige a nossa sociedade para aqueles jovens que emergem no ensino médio e que irão desaguar nos mares do mercado de trabalho e das relações sociais. Um padrão que visa, com apenas a formação básica do ensino médio, conseguir equalizar o preparo desse sujeito cognoscente às exigências tecnocientíficas

⁹ A incorporação das ideias pedagógicas tecnicistas na organização do sistema de ensino foi empreendida pelas iniciativas de reforma que começaram com o ensino superior a partir de estudos desenvolvidos no âmbito do então Conselho Federal de Educação (CFE). Assim e que, com base em parecer elaborado por Valnir Chagas sobre a “Reestruturação das universidades brasileiras”, baixou-se o Decreto-Lei n. 53, de 18 de novembro de 1966, complementado por um novo Decreto-Lei, o de n. 252, de 28 de fevereiro de 1967, também relatado, em sua fase preparatória no Conselho Federal de Educação (CFE), por Valnir Chagas. No ano seguinte, no auge da crise estudantil, com as principais universidades tomadas pelos alunos, o governo criou, por decreto de 2 de julho de 1968, um Grupo de Trabalho (GT) para elaborar projeto da reforma universitária. Valnir Chagas integrou esse GT, tendo importante atuação no aspecto doutrinário do projeto que veio a converter-se na Lei n. 5.540, promulgada em 28 de novembro de 1968 (Saviani, 2013, p. 373).

presentes nos setores produtivos da indústria e do mercado financeiro, ou seria melhor dizer, para preencherem a demanda dos setores de comércio e serviço da sociedade? Em resumo, o domínio da educação ainda continua nas mãos do sistema produtivo, seja ele qual for, e deveria estar nas mãos daqueles que realmente fazem a sociedade, os indivíduos, sujeitos ativos de seus tempos. Suchodolski (2000, p. 105) diz que: “No domínio da educação, a tarefa mais importante consiste em transpor os grandes ideais universais e sociais para a vida cotidiana e concreta do homem”.

Portanto, querer perpassar na lei que o modelo atual de ensino médio irá preparar esse aluno, ao ponto de atender as necessidades de um desenvolvimento econômico social ao padrão do que se exige nas grandes indústrias e empresas, que cada vez mais requerem maior especialização do saber, é querer tapar o sol com a peneira.

Saviani (2013), quando trata na sua obra “História das ideias pedagógica no Brasil”, destaca na parte pertinente a reforma que instituiu o ensino tecnicista nas escolas de ensino médio, o simpósio sobre a reforma da educação e o Fórum “A educação que nos convém”, ambos organizados pelo Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais – IPES, em que:

[...] o ensino médio teria como objetivo a preparação dos profissionais necessários ao desenvolvimento econômico e social do país, de acordo com um diagnóstico da demanda efetiva de mão de obra qualificada. E, finalmente, ao ensino superior eram atribuídas duas funções básicas: formar a mão de obra especializada requerida pelas empresas e preparar os quadros dirigentes do país (Saviani, 2013, p. 343).

Ou seja, nossos governantes ainda não mudaram de pensamento, continuam a depositar nas escolas, principalmente nas da rede pública de ensino, a esperança e o sonhos de muitos jovens em vencer na vida pela educação, quando na verdade, ainda não deixaram de ser frutos que serão coletados por um mercado atravessador cheio de desilusões e decepções. A juventude mais uma vez sendo conduzida para as fileiras da frente de batalha, com a ilusão de que nesse novo formato de educação estão sendo preparadas e qualificadas a atender a demanda produtiva e, com isso, ascender financeiramente, quando muito são apenas elementares nas esferas econômicas da sociedade.

Todavia, a própria BNCC, ao enxergar o jovem inserido no ensino médio como participante ativo do mundo e autor principal da uma jornada próspera e feliz, se contradiz com a realidade presente nas comunidades distintas existentes pelo país, bem como das realidades presentes nos lares e família de onde brotam essa juventude tão diferenciada e cheia de sonhos. Vejamos:

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (Brasil, 2022, p. 14).

Percebe-se então que as pretensões da BNCC com o novo Ensino Médio são ousadas, pretensiosas e capazes de conduzir os ânimos de quem almeja o gosto do sucesso, mas, da mesma forma que ela alimenta os jovens e a sociedade com palavras repletas de esperanças, ela também deixa escapar de forma sutil a realidade nua e crua que esses mesmos jovens vivem, ou seja, a BNCC admite que:

O Brasil, ao longo de sua história, naturalizou desigualdades educacionais em relação ao acesso à escola, à permanência dos estudantes e ao seu aprendizado. São amplamente conhecidas as enormes desigualdades entre os grupos de estudantes definidos por raça, sexo e condição socioeconômica de suas famílias (*Idem.*, 2022, p. 15).

Nesse sentido, ficamos a nos perguntar se já houve essa tal mudança na história das desigualdades das classes sociais do país; se realmente aquelas condições socioeconômicas degradantes que distanciavam miseravelmente as famílias ricas das famílias pobres deixaram de existir e se a discrepância entre os regionalismos, da educação, da oportunidade de empregos e da ascensão social já cessaram de existir.

Pois é, ainda continuamos com as mesmas dificuldades de superar tais diferenças, mas a lei faz entender que tudo isso já ficou no passado. Também é perceptível que para a BNCC o “aprender a aprender”, típico da tendência liberal renovada não-diretiva, ou seja, típico do pensamento escolanovista, propõe que a responsabilidade do “aprender a aprender” está mais para o aluno do que para o professor, que passa a ser visto como facilitador do ensino-aprendizagem. Em suma, aos poucos a BNCC vai se posicionando em conduzir para o aluno, para o jovem, a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso escolar e, conseqüentemente, pelo sucesso ou fracasso do seu crescimento profissional e ascensão ou declínio social mediante o seu próprio esforço. Eximindo-se assim da responsabilidade sobre os efeitos provocados pela sua falta de clareza entre o que está escrito na lei e o que se reflete na prática. Tudo isso com certeza reflete uma manutenção de dominação pelo processo de educação de uma classe social sobre a outra. Sobre isso, Dufour (2005) irá dizer que:

É apenas quando essa primeira dominação (ontológica) está posta que se pode dizer que a dominação é também, para o homem, um fato sociopolítico. Marx permitiu compreender o quanto essa dominação sociopolítica era complexa e sutil, já que ela se apresenta como realidade que se afirma dissimulando-se. Com efeito, a dominação sociopolítica é tanto o conjunto dos meios pelos quais certos grupos de indivíduos exercem um domínio econômico, político e/ou cultural sobre outros grupos quanto o conjunto dos meios pelos quais esses grupos dominantes dissimulam seus interesses particulares, tentando fazê-los passar por interesses universais (Dufour, 2005, p. 194).

E desta maneira tem sido o processo de dominação exercido pelas classes elitistas que mantêm o controle e as regras das reformas da educação do país. Dufour (2005) afirma ainda mais sobre a dominação sociopolítica, que:

Essa segunda dominação apresenta, pois, a particularidade de ser contingente e de funcionar enquanto seus dominados continuam seus “patos”. Quando um grupo humano pára de ser enganado pela dissimulação de uma dominação e o rei, como se diz, lhe aparece repentinamente nu, então, geralmente, esse grupo sai, num prazo relativamente curto, dessa dominação, para logo experimentar uma nova (*Idem.*, 2005, p. 194).

Talvez esse dado apresentado por Dufour possa então explicar o fato do sistema educacional brasileiro vir sofrendo tantas reformas ao longo dos anos. Contudo, para melhor compreendermos a sistemática dessa dissimulação de poder e manipulação dos interesses sociopolíticos dominantes, é preciso analisar a história do desenvolvimento educacional do nosso país. E se faz necessário aplicar os princípios hermenêuticos para alcançar o entendimento daquilo que não se mostra aparente na lei que rege a educação brasileira, sendo preciso entender tal como fez Gadotti (2004), que:

Historicamente a educação vem se estruturando para consolidar a estrutura classista existente: “(...) do ponto de vista de quem controla, muitas vezes definir a educação e legislar sobre ela implica justamente ocultar a parcialidade destes interesses, ou seja, a realidade de que eles servem a grupos, a classes sociais determinadas, e não tanto ‘a todos’, ‘à Nação’, ‘aos brasileiros’. Do ponto de vista de quem responde por fazer a educação funcionar, parte do trabalho de pensá-la implica justamente em desvendar o que faz com que a educação, na realidade, negue e renegue o que oficialmente se afirma na lei e na teoria” (Gadotti, 2004, p. 46).

Porém, apesar de tudo isso, o autor ainda vê no trabalho educativo a melhor forma de lutar pelos direitos e garantias sociais das classes menos favorecidas, portanto, por maior que seja as adversidades que a lei teima em obscurecer, ainda devemos lutar para resistir com as mesmas regras que a lei nos oferece, e neste sentido, fazer uso da hermenêutica na sala de aula como arma de resistência é uma bandeira que devemos alçar não apenas com a filosofia, mas

também nas ciências humanas e sociais aplicadas, bem como em toda e qualquer disciplina que tenha na sua essência a vontade do esclarecimento dos alunos e da sociedade.

A própria BNCC recomenda que:

No Ensino Médio, com a incorporação da Filosofia e da Sociologia, a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas propõe o aprofundamento e a ampliação da base conceitual e dos modos de construção da argumentação e sistematização do raciocínio, operacionalizados com base em procedimentos analíticos e interpretativos (Brasil, 2022, p. 472).

Portanto, nada impede o ajustamento da hermenêutica aos conteúdos programáticos designados para a disciplina filosofia no ensino médio, bem como das demais disciplinas das ciências humanas, até porque, a mesma BNCC visa que:

Nessa etapa, como os estudantes e suas experiências como jovens cidadãos representam o foco do aprendizado, deve-se estimular uma leitura de mundo sustentada em uma visão crítica e contextualizada da realidade, no domínio conceitual e na elaboração e aplicação de interpretações sobre as relações, os processos e as múltiplas dimensões da existência humana (*Idem.*, 2022, p. 472).

Assim, e em conformidade com o que reza a BNCC, o ensino médio deve proporcionar aos estudantes o estímulo ao conhecimento amplo, das ciências, das artes e da filosofia, que leve aos alunos uma visão crítica do mundo, bem como lhe abra os horizontes sobre o mundo da vida que lhe rodeia, que implica direta e indiretamente na sua formação como sujeito ativo ou passivo desse mesmo mundo. Portanto, prezar por uma educação hermenêutica que estimule o diálogo com tudo aquilo que lhe cerca e que interfere de uma forma ou de outra no seu existir no mundo. Neste sentido, enfatizamos que é primordial ao processo de aprendizagem um ensino que promova a dialogicidade com todo e qualquer tema que se faça presente nos programas disciplinares, assim, disseminar junto aos conteúdos escolares a necessidade de se expandir para os saberes do mundo, desvelando, interpretando e compreendendo as mais sutis nuances que estão inseridas na educação e na vida.

Portanto, ao enfatizarmos que ao invés da BNCC focar num estilo de ensino que vaga entre as mais distintas tendências pedagógicas, sem se firmar em nenhum porto seguro, primamos que, enquanto não nortear seus direcionamentos pedagógicos de forma assertiva, estimule, tal como Gusmão, Palmeira e Lima (2023), a todos os professores e escolas a adotarem um estilo de educação dialógica com seus alunos, ou seja:

Quando falamos em educar dialogicamente tentamos evidenciar a necessidade de capacitar os estudantes para desafios futuros, afastando-os da vertente de

uma educação reprodutivista, que os prepara tão somente para a memorização de conceitos e não os sedimenta para a realidade da vida pessoal e profissional (Gusmão; Palmeira; Lima, 2023, p. 403).

E, indo um pouco mais além, educar dialogicamente torna possível superar as limitações do ensino que se encontram presentes na própria essência da BNCC com seus itinerários formativos, competências e habilidades que dificilmente serão alcançadas. Assim:

Acreditamos ser possível, por meio dessa dialogicidade, o desenvolvimento de um processo no qual a educação se torne um caminho de conscientização e desenvolvimento de senso crítico, onde a sala de aula deixe de ser mero espaço de repetição de conteúdos e passe a ser um centro de desenvolvimento humano nas mais diversas vertentes (*Idem.*, 2023, p. 403).

No entanto, o que se vê dominante na lei é a insistência de um ensino voltado para o mundo do trabalho, frisando incontáveis vezes que o jovem inserido na educação básica, especificamente aqueles pertencentes a sua última etapa, estejam com o pensamento e toda uma lógica educativa inculcando-lhe que o seu desenvolvimento socioeducativo depende desta formação específica, como se tal preparo já lhe deixasse pronto para as relações de trabalho e de contexto social com o empreender e produzir necessário para matar a sede e a fome do monstro do capital.

Um pensamento tipicamente adotado pela tendência pedagógica tecnicista e que já se viu fracassado anteriormente, mas que nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNs, ainda se mostra atual e viável, ou seja:

O Ensino Médio, portanto, é a etapa final de uma educação de caráter geral, afinada com a contemporaneidade, com a construção de competências básicas, que situem o educando como sujeito produtor de conhecimento e participante do mundo do trabalho, e com o desenvolvimento da pessoa, como “sujeito em situação” – cidadão (Ministério da Educação, 2023, p. 10).

Ora, ao observarmos o que é designado aos jovens enquanto educandos dessa etapa da educação básica, denominada ensino médio, compreendemos que na sua maioria ainda são jovens que mal completaram a maioridade, mas que para esse formato de educação preparatória de menores aprendizes, esses jovens já devem sair aptos a preencherem as vagas ociosas do magnífico mercado de trabalho. Perceba que:

Na perspectiva da nova Lei, o Ensino Médio, como parte da educação escolar, “deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (Art. 1º § 2º da Lei nº 9.394/96). Essa vinculação é orgânica e deve contaminar toda a prática educativa escolar (*Idem.*, 2023, p. 10).

E mais uma vez, notamos a ênfase dada à obrigatoriedade imposta àqueles que deveriam apenas estudar, mas que são forçados ao “dever” do mundo do trabalho e da prática social, “contaminando” toda a prática educativa como se esta fosse apenas realizada mediante as obrigações de produção e de trabalho.

Como se o caminhar da educação formal encerra-se com o ensino médio, e que para o desenvolvimento econômico e social, o básico fosse apenas o necessário, enquanto estudos demonstram que Nações desenvolvidas apontam que este não é o melhor caminho para o crescimento socioeconômico da população. Logo:

Com relação às políticas públicas, é necessário notar que, no Brasil, diferentemente de outros países, nunca existiu uma tradição de políticas especificamente destinadas aos jovens, como alvo diferenciado do das crianças, para além da educação formal. Na Europa e Estados Unidos a formulação de políticas para jovens e a designação de instituições governamentais responsáveis por sua implementação têm se desenvolvido ao longo do século; nos países de língua espanhola da América Latina, esse fenômeno, de modo geral, ganha significação a partir dos anos 80, principalmente estimulado por organismos como a Cepal, ONU e o governo da Espanha, gerando algumas iniciativas de cooperação regional e ibero-americana, com intercâmbio de informações e experiências, promoção de capacitação técnica, de encontros para realização de diagnósticos e discussão de políticas. O Brasil, no entanto, passou ao largo desse movimento (Fávero, *et al.*, 2007, p. 73).

É importante, contudo, deixar entendido que ao estabelecer que a nova BNCC carrega no seu bojo os traços da tendência pedagógica liberal tecnicista, ela o faz pelas entrelinhas, não deixando claro essa intencionalidade, no entanto, quando aponta que o novo sistema de educação deve seguir por itinerários diferenciados, quando designa aos estudantes a “liberdade” de escolha desses mesmos itinerários, e acima de tudo, quando traça os distintos conteúdos de cada um desses caminhos educativos com o intuito de promover a formação para o trabalho e prática social, ela, em outras palavras, cria o ambiente típico da tendência tecnicista sem necessidade de adotar a devida instrumentalização das escolas e salas de aulas. Se bem que no formato atual os ateliês de cada itinerário formativo se assemelham em muito aos laboratórios das escolas tecnicistas de décadas passadas. Todavia, mesmo não transparecendo as claras o propósito tecnicista introduzido nas suas diretrizes, ela o faz, até por que:

No campo educacional, a tendência liberal tecnicista atua no aperfeiçoamento do sistema capitalista, alinhando-se com o sistema produtivo; para tanto, seu interesse é produzir indivíduos *competentes* para o mercado de trabalho. Digno de nota, o conceito de *competência* como algo adequado ao desempenho proposto ou qualificado para “ser admitido a” ou “como ser capaz de” revelam o significado do termo associado ao contexto da crise

estrutural do sistema capitalista, em que o trabalhador tinha que adequar-se às exigências da produção (Silva, 2016, p. 198).

Portanto, alinhar-se ao princípio educacional tecnicista não necessariamente implica em montar salas e programas específicos ao preparo de mão de obra produtiva, podendo, sim, está no direcionamento subjacente das suas intenções recomendadas, e no caso específico da BNCC, ela direciona através de termos e conceitos essas diretrizes que muito se assemelham ao ensino técnico típico das décadas de 70 e 80 implantado no Brasil através da Lei nº 5.692/1971, que introduziu nas escolas a ênfase no desenvolvimento de habilidades, atitudes e conhecimentos adequados ao processo produtivo. “Em outras palavras, a Lei nº 5.692/71 preconiza a sondagem de aptidões e a iniciação para o trabalho com uma atenção maior para as questões de profissionalização e, em decorrência com a inserção no mercado de trabalho” (*Idem.*, 2016, p. 204), algo bem característico na atual BNCC quando se vê empregado termos bastante proximais dos adotados pela antiga Lei, conforme se lê abaixo:

Para atender a todas essas demandas de formação no Ensino Médio, mostra-se imperativo repensar a organização curricular vigente para essa etapa da Educação Básica, que apresenta excesso de componentes curriculares e abordagens pedagógicas distantes das culturas juvenis, do mundo do trabalho e das dinâmicas e questões sociais contemporâneas (Brasil, 2022, p. 467-468).

O uso dos termos “atender”, “preparar” e “adaptar” como antecedentes ao seguimento do jovem ao mundo do trabalho é bastante recorrente na BNCC, de forma que tais conceitos passam a ser aplicados pelos docentes e discentes no decorrer das aulas e vão se tornando parte de uma construção inconsciente dos objetivos pretendidos pelo mundo corporativo infiltrado nas redes educativas institucionalizadas, particulares e públicas, porém, com maior efeito transformador nos jovens da rede pública de ensino. A esse respeito, Libâneo (2020) reitera o aspecto economicista presente na BNCC ao analisar que:

[...] pode-se constatar, ao longo das últimas décadas, que parte da explicação do descenso da qualidade social e pedagógica da escola pode ser encontrada na orientação hegemônica, no âmbito da política educacional oficial, do discurso globalizado em torno da educação de resultados, de caráter economicista, fortemente protagonizado pelos organismos internacionais desde, pelo menos, os anos 1980, e hoje consolidada pela implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Libâneo, 2020, p. 41).

Em suma, o que se percebe efetivamente na formação da juventude no ensino médio, é uma massiva conscientização por parte da BNCC e dos parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio, além de todo um trabalho midiático dos meios de comunicação e do setor econômico em promover o anseio e a necessidade para que esse jovem possa ser inserido o

mais rápido possível na vida produtiva, fazendo acreditar que essa precocidade é salutar e colaborativa ao crescimento e desenvolvimento social do todo que ele faz parte. Movimento que anda na contramão dos países verdadeiramente desenvolvidos.

Nesse aspecto, Corrochano e Freitas (2023), ressaltam:

[...], se a inserção ou a transição para o trabalho é histórica e socialmente construída, há que se observar as especificidades desse processo em nosso país. Aqui, diversamente do contexto dos países ditos desenvolvidos, esta transição tem apresentado duas características diferenciadoras, particularmente para aqueles oriundos das camadas populares: o ingresso precoce no mercado de trabalho e a conciliação ou superposição de estudo e trabalho (HASENBALG, 2003, p. 148). Para uns, a juventude se constitui mais fortemente como um momento de preparação para o ingresso no mundo do trabalho; para outros, o trabalho ou as múltiplas combinações entre trabalho e estudo fazem parte de sua realidade desde muito cedo (Corrochano; Freitas, 2023, p. 157).

Nesse sentido, não é difícil encontrar nos escritos da Lei 13.415/2017 que modificou a LDB (Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996), e na própria BNCC, tanto quanto nos Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio, termos indicativos, geralmente motivadores ao ensino voltado para o mercado de trabalho.

Portanto, não basta muito esforço para perceber que a reforma instituída no novo ensino médio foi propositiva aos interesses do capitalismo investido nos órgãos e instituições que apoiaram e prescreveram as mesmas mudanças na lei. Associados aos interesses político-ideológicos do governo e as bases promotora de uma elitizada classe média, e com um apoio maciço dos meios de comunicação de massa disseminando a ideia da falência do ensino médio, criou-se junto à sociedade, e em especial na mente da juventude, que esse novo modelo de ensino amparado numa proposta reducionista de conteúdos, mas robusta de uma carga horária preenchida com seus itinerários formativos, seria capaz de sanar a angústia e o vazio criado nos jovens, e solucionar a ansiedade de se tornar útil e produtivo para a família e para a sua comunidade. A reforma tomou corpo e desejo, concretizando-se de fato para a felicidade dos que mais lucram com ela, a classe empresarial e seus arautos da classe média elitizada. Assim:

Para justificar a reforma, construiu-se uma hegemonia em torno de ideias como: ‘o ensino médio está em crise’; ‘o ensino médio não corresponde às expectativas dos/as estudantes, por isso há muita evasão’; ‘o ensino médio focaliza o preparo para a universidade, num contexto em que a maioria não segue o percurso acadêmico’ etc. Essas ideias passaram a explicar todos os problemas que envolvem essa etapa da educação básica, e a reforma do ensino médio foi apresentada como a solução para todos eles. Esse foi o contexto de uma reforma educacional de enormes proporções feita pelo alto, sem a participação das comunidades escolares e acadêmicas e da população de modo

geral, mas com importante participação dos representantes do capital por meio de institutos, fundações e associações privadas (Retratos da escola, 2022, p. 267).

Em decorrência disso, muitas crises surgiram em virtude de uma mudança tão mal planejada, sem as devidas participações dos maiores interessados, a própria classe trabalhadora, até porque é dela a maioria dos jovens que integram os quadros das escolas da educação básica, seja na rede pública ou nas milhares de escolas particulares espalhadas nas periferias dos mais distintos confins do nosso Brasil.

A reforma estabeleceu uma ideia de preparação profissional antecipada para preencher as lacunas existentes no mercado de trabalho e esqueceu-se de oferecer as condições necessárias, e juntamente a isso, desestimulou a juventude até mesmo ao ingresso no ensino universitário, além de agravar severamente o índice de evasão escolar com a saída prematura da escola em busca de serem alocados em situação de empregos. Portanto:

A reforma reforça e legitima a dualidade escolar ao direcionar estudantes das classes populares para ‘itinerários formativos’ que dificultam a continuidade dos estudos em nível universitário e não fornecem a esses/as estudantes a mesma formação técnico-profissional dos Institutos Federais e das escolas técnicas públicas, por exemplo, que atendem a uma pequena parcela da população. Ou seja, a reforma do ensino médio implica um rebaixamento do acesso ao conhecimento a jovens brasileiros/as; mas não para todos, já que as elites e as classes médias não permitirão a simplificação curricular nas escolas que atendem seus filhos (*Idem.*, 2022, p. 267-268).

Assim, em vista ao aspecto tecnicista presente no “novo” formato de ensino médio, não resta dúvida que ele foi utilizado de maneira equivocada, mas recheado de intencionalidade maléfica para com a juventude que dele faz uso, contudo, reincidimos nossa opinião de que haja o mais rápido possível a maturidade da nossa sociedade, em especial da classe trabalhadora, para ajustar na lei e na BNCC os princípios fundamentais da Pedagogia Histórico-Crítica, a fim de restaurar os anseios sociais e o verdadeiro crescimento socioeconômico pelas vias da educação, pois:

Na contramão disso tudo, encontra-se a pedagogia histórico-crítica, uma teoria pedagógica comprometida com a classe trabalhadora, marcada pela defesa da escola pública, pela valorização dos profissionais da educação, pela defesa da socialização dos conteúdos historicamente produzidos e acumulados pela humanidade, que podem produzir o desenvolvimento das possibilidades humanas e, quiçá, uma condição revolucionária para transformação da sociedade de classes (Malanchen; Matos; Orso (org.), 2020, p. 2-3).

Ficando desta forma a problemática que deve ser resolvida, sobretudo, quanto às motivações de uma reforma tão criticada e da fragmentação da classe trabalhadora enquanto força de retaliação.

Para tanto, e em contrapartida a tudo que ficou constatado, apontaremos adiante a tendência pedagógica histórico-crítica como um caminho a ser seguido, e para encontrar no labirinto que hoje se tornou a educação pública uma saída plausível para todos os envolvidos no sistema educacional do país.

3.3 A escola pública e a tendência pedagógica histórico-crítica na nova BNCC

O sistema educacional do Brasil, por mais que tenha idade para ser considerado um sistema maduro, tem decepcionando a cada nova expectativa que se cria ou se inventa uma nova fórmula ou maneira de ensinar e aprender. E isto tem gerado uma constante insegurança quanto à real pretensão do país em se tornar efetivamente desenvolvido, ou de permanecer sempre à margem deste tão propagado desenvolvimento.

Estudos pormenorizados sobre a história da educação no Brasil podem ser visto em diversos autores, contudo, é na “História das ideias pedagógicas no Brasil”, de Dermeval Saviani, que veremos com maior aprofundamento as distintas questões que envolvem as mais variadas pretensões e formatos das pedagogias testadas e retestadas pelo poder público ao longo de toda a sua organização social, que vai da educação colonial as mais variadas formas das pedagogias constituídas pelo prefixo “neo”: neoprodutivismo, neoescolanovismo, neoconstrutivismo, neotecnicismo e outras tantas variantes denominadas como inovações do sistema educacional do Brasil.

Saviani também não deixa de citar a contribuição dada pelos trabalhos de Moacir Gadotti em “Pensamento pedagógico brasileiro” (1987) e “História das ideias pedagógicas” (1993), como colaboradoras de um estudo sistematizado da história da educação brasileira. Contudo, ressalta que são obras de um poder limitado, seja sobre a historicidade das tendências pedagógicas, bem como da sua sintetização de autores que refletem as diferentes perspectivas e modelos educacionais que foram empregados no sistema de ensino do país.

Saviani (2013) ainda reforça que para a concepção da “História das ideias pedagógicas no Brasil” foram essenciais os esforços e estudos desenvolvidos preliminarmente nas obras: “Tendências e correntes da educação brasileira” (1983) e “A filosofia da educação no Brasil e sua veiculação pela RBEP”(1984) de sua autoria, e que de acordo com o autor: “Nesses trabalhos, foram formuladas uma classificação e uma periodização preliminares das ideias

pedagógicas no Brasil as quais orientaram a pesquisa ao mesmo tempo em que foram por ela testadas” (Saviani, 2013, p. 2), o que veio a culminar no complexo e pormenorizado estudo detalhado apontado na “História das ideias pedagógicas no Brasil”.

Evidenciando, desta forma, que o nosso país tem sido ao longo do tempo um verdadeiro laboratório experimental para modelos educacionais importados, sem que haja, no entanto, qualquer movimento nacional verdadeiramente reformulador, que traga no seu bojo não apenas o interesse econômico elitizador e discriminatório, mas que carregue no seu âmago as prioridades educacionais de todos e que tenha fins socioeconômicos desenvolvedores para todas as classes sociais, sendo autônomo no uso dos seus recursos financeiros e livre da interferência política e empresarial.

Exatamente o que pretende a tendência pedagógica histórico-crítica. Saviani (2013) diferencia logo de começo que ideias educacionais e ideias pedagógicas têm suas similaridades e, portanto, não podem ser confundidas no tocante à construção de um projeto educacional voltado para o desenvolvimento social e econômico do país. Assim, para o autor:

Por *ideias educacionais* entendo as ideias referidas a educação, quer sejam elas decorrentes da análise do fenômeno educativo visando a explicá-lo, quer sejam elas derivadas de determinada concepção de homem, mundo ou sociedade sob cuja luz se interpreta o fenômeno educativo (*Idem.*, 2013, p. 6 – grifo do autor).

Neste sentido, as ideias educacionais estão ligadas diretamente às disciplinas científicas e seus diferentes conteúdos historicamente constituídos ao longo da humanidade, mas que não se desvincula da sua relação com o novo, com o que está sendo produzido e interpretado pelo ser humano no seu convívio entre si, e no seu relacionamento com o meio que está constantemente influenciando na sua natureza. O que de antemão já diferencia em muito daquilo que vem sendo feito com o novo formato de educação “trilhado” pelo então “novo ensino médio” e que vem desprezando os conhecimentos acumulados e consolidados pelas mais diferentes ciências que compõem o currículo escolar. Continuando, Saviani (2013, p. 6, grifo do autor) fala que: “Por *ideias pedagógicas* entendo as ideias educacionais, não em si mesmas, mas na forma como se encarnam no movimento real da educação, orientando e, mais do que isso, constituindo a própria substância da prática educativa”.

Nesse sentido, Saviani aborda a especificidade da independência e clareza que deve ter cada uma das disciplinas do currículo educacional, que não devem ser emolduradas de forma limitada, mas, que carreguem como característica própria, a liberdade de poder agir e interagir com o movimento do real, da vida real que marca o processo educativo no tempo e no espaço.

Saviani então conclui sua fala com ênfase à prática educativa, contudo, diferente de uma prática que se busca mecanizar o aluno, ele fala de uma prática que consolida o sujeito em formação com a historicidade do mundo sem perder de vista toda uma transformação continuada que se projeta adiante, proporcionando o entrelaçamento do que é cultural com toda a possibilidade do que chamamos novo.

Nesse aspecto, Dermeval Saviani parte para sua análise do que está e do que se pretende com a escola e a democracia no século XXI, assim, evitando que suas colocações não sejam vistas como algo ligado à futurologia, ou mesmo a uma “história do futuro”, ele considera que:

[...] a escola e a democracia no século XXI encontram-se diante de dois futuros possíveis: o primeiro corresponde à tendência que vem prevalecendo, na qual escola e democracia cada vez mais se vergam ante as imposições do mercado. O segundo tem a sua possibilidade condicionada à reversão da primeira expectativa, o que implica a transformação radical, isto é, revolucionária, da ordem atual (Saviani, 2020, p. 35).

Sendo assim, o futuro da escola da forma que se encontra nos moldes atuais, em que prevalece a ideologia de mercado e do sucateamento da educação, apenas irá se manter conforme as versões anteriores propagadas pelas antigas reformas, e que se efetivam ainda mais com a tendência estabelecida pela nova BNCC, o que para Saviani é o princípio da inércia que vem se mantendo de longas datas.

Na segunda hipótese, no entanto, implica numa série de mudanças que segundo o autor viabiliza uma reviravolta na estrutura educacional do país, o que ele chama de grande problemática, todavia, algo possível e desejável, visto que implica num embate às grandes conglomerações econômicas que investem na educação apenas como meio para obter seus fins, e que usam o aparelhamento estatal como mecanismo de manipulação das crianças e jovens, puramente com seus objetivos alienantes voltados apenas para a sobrevivência do seu regime de lucro e riqueza.

Combater esse regime que se instaurou ao longo de séculos requer destreza e habilidade, mas além de tudo, perseverança, porque essa realidade que se mantém sempre renovada, traz consigo um vasto poder, não só econômico, mas, principalmente, político. Sendo assim, se deixarmos as coisas como estão, as escolas brasileiras terão sempre que seguir os ditames de uma classe econômica elitizada que não pretende ver o crescimento educacional ou financeiro da classe trabalhadora. Ou seja, para essa elite:

Do ponto de vista das ideias pedagógicas, esse futuro é representado pelo neoprodutivismo com as variantes do neo-escolanovismo, neoconstrutivismo e neotecnicismo, que circulam na forma de supostas teorias travestidas de últimas novidades, na forma das tais “pedagogias do aprender a aprender” que

aparecem em versões como “pedagogia da qualidade total”, “pedagogia das competências”, “pedagogia da inclusão”, “pedagogia multicultural”, “teoria do professor reflexivo”, “pedagogia corporativa”, “pedagogia social”, “pedagogia da terra” e assemelhadas (Saviani, 2020, p. 36).

Não parando por aí, Saviani alerta que:

Nesse futuro, que já se faz presente, promove-se a fetichização das novas tecnologias com uma açodada adesão à educação a distância expandindo o processo de alienação de crianças e jovens. Penetrando nas escolas, as referidas “pedagogias” descaracterizam-nas, convertendo-as em espaços anódinos, esvaziados da função própria da escola, ligada ao objetivo de assegurar às novas gerações a apropriação dos conhecimentos sistematizados. É esse o futuro que se desenha como hegemônico e que pode perdurar ao longo de todo o século XXI (*Idem.*, 2020, p. 36).

É justamente essa contra-hegemonia que a pedagogia histórico-crítica propõe como sua resistência, e busca através da proposta da escola unitária reunir as forças necessárias para combater as gritantes desigualdades sociais. Saviani afirma sua projeção futura da escola unitária com bases no conceito de trabalho com fins educativos em três significados distintos:

Num primeiro, o trabalho é princípio educativo na medida em que determina, pelo grau de desenvolvimento social atingido historicamente, o modo de ser da educação em seu conjunto. [...]. Em um segundo sentido, o trabalho é princípio educativo na medida em que coloca exigências específicas que o processo educativo deve preencher, em vista da participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo. Finalmente, o trabalho é princípio educativo num terceiro sentido, na medida em que determina a educação como modalidade específica e diferenciada de trabalho: o trabalho pedagógico (*Ibidem.*, 2020, p. 36).

Desta forma, Saviani vislumbra uma educação que funciona em todas as instâncias do ensino, indo gradativamente das bases do ensino fundamental ao ensino médio, com projeções graduais ao ensino superior. Ou seja, segundo Saviani “[...] o trabalho orienta e determina o caráter do currículo escolar em função da incorporação dessas exigências na vida da sociedade” (Saviani, 2020, p. 36), mas isso não implica dizer que a partir do ensino fundamental deva-se fazer referência direta ao processo de trabalho, pois ela se vê inserida como mecanismo dele, e como tal, a escola elementar constitui um instrumento que introduz a efetiva relação entre o mundo do trabalho e a sociedade, nesse sentido, o ensino fundamental passa a compor os pré-requisitos para a compreensão do mundo que se vive e das suas inter-relações pelo trabalho, dos conhecimentos científicos e da própria sociedade.

Todavia, para Saviani no ensino médio não é bastante o domínio dos elementos básicos que constituem o processo de trabalho e da sociedade, é preciso mais: “Trata-se, agora, de explicar como o conhecimento (objeto específico do processo de ensino), isto é, como a ciência,

potência espiritual, converte-se em potência material no processo de produção” (*Idem*, 2020, p. 37), desta forma, o conhecimento teórico se articula com o conhecimento prático na compreensão de todo o processo produtivo, em outras palavras, Saviani quer dizer que o horizonte norteador do ensino médio é o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, o que não se confunde com o que se vê nas pedagogias neotecnicistas, que visam apenas o adiestramento em técnicas produtivas, sem que haja por parte do aluno o domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna.

Para a educação superior, Saviani diz que cabe a ela:

[...] a tarefa de organizar a cultura superior como forma de possibilitar que participem plenamente da vida cultural, em sua manifestação mais elaborada, todos os membros da sociedade, independentemente do tipo de atividade profissional a que se dediquem. Assim, além do ensino superior destinado a formar profissionais de nível universitário (a imensa gama de profissionais liberais e de cientista e tecnólogos de diferentes matizes), formula-se a exigência da organização da cultura superior com o objetivo de possibilitar a toda a população a difusão e a discussão dos grandes problemas que afetam o homem contemporâneo (Saviani, 2020, p. 37).

Mesmo ressaltando que o objetivo primeiro de nossa pesquisa não seja o foco do processo destinado ao ensino superior, é válido, no entanto, que a proposta de Dermeval Saviani seja aqui enfatizada, visto que na pedagogia histórico-crítica a educação é entendida como um todo orgânico que se insere na ideia da escola unitária, portanto, uma educação que mesmo distribuída em etapas distintas, são complementares e continuadas em sua essência, que é o da universalização da escola unitária, capaz de propiciar a todos os indivíduos inseridos na sociedade, sem distinção de classes, uma formação integral que assegure o total domínio dos conhecimentos científicos, tecnológicos, artísticos e filosóficos historicamente produzidos pela humanidade. Contudo, não podemos ver tais ideias de Saviani como uma utopia. Devemos, pelo contrário, reunir forças e conclamar as novas gerações a se unirem para que atinjam esses objetivos ainda no século XXI.

Não podemos esquecer que essa batalha para transformar a educação pública numa educação de qualidade, laica, gratuita e para todos, requer a mobilização de vários segmentos da sociedade, não bastando movimentar um ou outro, mas o seu conjunto social, pois a engrenagem do capital econômico e financeiro, que detém a maioria dos setores produtivos e comerciais, e que tem seus tentáculos estendidos nas mais variadas camadas da sociedade, principalmente na ala política, não fará corpo mole nessa guerra, ao contrário, usará todo o seu potencial bélico e estrutura econômica para resistir à verdadeira mudança social. Basta lembrar que a Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, nasce um ano antes com a Portaria número 1.145,

de 10 de outubro de 2016, a qual instituiu o Programa de Fomento à Implementação do Ensino Médio em Tempo Integral, que logo e seguida, no mesmo ano, foi transformada em Medida Provisória – MP 746/16, e daí para a Lei em vigor. Ou seja, quando os interesses da classe econômica estão em jogo, eles são rápidos, ágeis e cruéis, bem ao modo maquiavélico de ser.

É importante lembrar que no Dossiê: *A implementação do Novo Ensino Médio nos Estados*, publicado na Revista Retratos da Escola, no seu volume 16, de número 35, entre maio e agosto de 2022, traz no seu bojo a Carta Aberta pela revogação da reforma do ensino médio (Lei 13.415/2017), assinada por mais de 250 associações, sindicatos, fóruns e demais grupos educacionais do país, reforçando a posição de revolta e luta pela revogação incondicional desta que tem sido considerada a pior das piores reformas institucionalizada na história da educação brasileira. Para todos que assinam o documento é unânime que:

O compromisso da atual reforma do ensino médio não é com a consolidação do Estado Democrático de Direito e nem com o combate às desigualdades sociais e educacionais no país. A reforma está a serviço de um projeto autoritário de desmonte do Direito à Educação como preconizado na Constituição de 1988. De fato, os primeiros impactos concretos da implementação da reforma nos estados vão mostrando que a Lei 13.415/2017 vincula-se a um projeto de educação avesso à democracia, à equidade e ao combate das desigualdades educacionais [...] (Retratos da Escola, 2022, p. 669).

O documento enumera ainda dez razões pelas quais a reforma introduzida pela Lei 13.415 de 2017 deva ser totalmente revogada, as quais, por obrigação moral, devemos propagar em todo e qualquer meio de comunicação, portanto, vale aqui enunciá-las:

1. Fragiliza o conceito de ensino médio como parte da educação básica, assegurado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, na medida em que esta etapa deixa de ser uma formação geral para todos. A incorporação do ensino médio na educação básica foi uma conquista recente do processo de democratização, e ainda não consolidada. Diante de um ensino secundário historicamente elitista, estratificado e propedêutico, a integração do ensino médio à educação básica foi uma medida importante para democratizar esta etapa, juntamente com a garantia de oferta de ensino noturno adequado às condições dos estudantes trabalhadores e da modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA, ambos negligenciados pela Lei 13.415/2017;
2. Amplia a adoção do modelo de Ensino Médio em Tempo Integral sem assegurar investimentos suficientes para garantir condições de acesso e permanência dos/as estudantes, excluindo das escolas de jornada ampliada estudantes trabalhadores/as e aqueles/as de nível socioeconômico mais baixo, bem como estimulando o fechamento de classes do período noturno e da EJA;
3. Induz jovens de escolas públicas a cursarem itinerários de qualificação profissional de baixa complexidade e ofertados de maneira precária em escolas sem infraestrutura. Evidência disso é o Projeto de Lei 6.494/2019, que tramita na Câmara dos Deputados e visa alterar a LDB, propondo o aproveitamento “das horas de trabalho em aprendizagem para efeitos de

integralização da carga horária do Ensino Médio até o limite de 200 horas por ano”. Mais uma vez, o que se propõe é a interdição do acesso qualificado ao conhecimento científico, à arte, ao pensamento crítico e reflexivo para a imensa maioria dos/as jovens que estudam nas escolas públicas e que respondem por mais de 80% das matrículas do ensino médio no país;

4. Coloca em risco o modelo de ensino médio público mais bem-sucedido e democrático do país: o Ensino Médio Integrado praticado pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Trata-se de um modelo que adota cotas sociais e raciais de ingresso desde 2012 e que apresenta resultados excelentes em avaliações de larga escala, como o PISA. Seu centro organizador é a integração entre uma Formação Geral Básica fundada nos princípios do trabalho, ciência, cultura e tecnologia e a Educação Profissional de Nível Técnico. A Lei 13.415/2017 rebaixa a educação profissional à condição de “itinerário formativo”, dissociando a formação geral básica da educação profissional;

5. Aumenta consideravelmente o número de componentes curriculares e acentua a fragmentação. Uma das justificativas para a reforma do ensino médio era justamente a necessidade de diminuir o número de disciplinas escolares obrigatórias. Contudo, a implementação da reforma nos estados vem realizando exatamente o contrário. Embora existam variações entre as redes estaduais, no estado de São Paulo – a título de exemplo – o 2o ano do ensino médio em 2022 possui 20 componentes curriculares;

6. Desregulamenta a profissão docente, o que se apresenta de duas formas: 1) construção de itinerários formativos que objetivam a aquisição de competências instrumentais, desmontando a construção dos conhecimentos e métodos científicos que caracterizam as disciplinas escolares em que foram formados/as os/as docentes, desenraizando a formação da atuação profissional; e 2) oferta das disciplinas da educação profissional por pessoas sem formação docente e contratadas precariamente para lidar com jovens em ambiente escolar. Tudo isso fere a construção de uma formação ampla e articulada aos diversos aspectos que envolvem a docência – ensino, aprendizagem, planejamento pedagógico, gestão democrática e diálogo com a comunidade;

7. Amplia e acentua o processo de desescolarização no país, terceirizando partes da formação escolar para agentes exógenos ao sistema educacional (empresas, institutos empresariais, organizações sociais, associações e indivíduos sem qualificação profissional para atividades letivas). Uma das dimensões desse problema é a possibilidade de ofertar tanto a formação geral quanto a formação profissionalizante do ensino médio a distância, o que transfere a responsabilidade do Estado de garantir a oferta de educação pública para agentes do mercado, com efeitos potencialmente catastróficos para a oferta educacional num país com desigualdades sociais já tão acentuadas;

8. Compromete a qualidade do ensino público por meio da oferta massiva de Educação a Distância – EaD. A experiência com o ensino remoto emergencial durante a pandemia da Covid-19 demonstrou a imensa exclusão digital da maioria da população brasileira, que impediu milhões de estudantes das escolas públicas de acessarem plataformas digitais e ambientes virtuais de aprendizagem. As mesmas ferramentas utilizadas durante a pandemia estão agora sendo empregadas pelos estados na oferta regular do ensino médio, precarizando ainda mais as condições de escolarização de estudantes mais pobres;

9. 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, conforme atestam pesquisas comparadas que analisaram sistemas de ensino de vários países;

10. Delega aos sistemas de ensino as formas e até a opção pelo cumprimento dos objetivos, tornando ainda mais distante a consolidação de um Sistema Nacional de Educação, como preconiza o Plano Nacional de Educação 2014-2024 (Lei 13.005/2014) (Retratos da Escola, 2022, p. 669-671).

É nesse sentido que vemos na tendência pedagógica histórico-crítica a vertente educacional capaz de resistir ao embate com essas forças neoliberais que norteiam a educação pública do país, com ela, a resistência se fará de forma emancipatória, produzindo um movimento contra hegemônico que dissolverá as atuais bases estruturais do capital infiltradas na estrutura escolar, reproduzindo suas ideologias geração por geração sem a mínima preocupação com o futuro da juventude ou até mesmo das crianças espalhadas pelos rincões criados pela ganância e desumanidade presente nessa sociedade de classes.

Assim, coadunamos com o pensamento de Kochhann *et al.*, (2016), quando diz que:

[...] a educação deve ser pensada como instrumento transformador, que compreende as leis da história, é fundamental uma educação **que** conceda armas aos sujeitos para a luta contra as personificações do capital. E que nenhum sujeito é passivo na sua relação com o modo de produção, pois todo necessariamente busca subsistir no meio social, e isso quer dizer, qual forma pode o ser subsistir no meio social, sendo autônomo, transformador, desalienado das condições de opressão na relação com o modo de produção capitalista. Enfim, para uma educação que seja instrumento de transição, é preciso compreender a história e refletir sobre seus princípios, desta forma, concebe consciência da ação, e posteriormente reflexão da ação, para poder modificar as circunstâncias (Kochhann *et al.*, 2016, p. 312 – grifo nosso).

Portanto, é com a visão crítica da pedagogia desenvolvida por Dermeval Saviani, juntamente com os princípios fundamentais da hermenêutica filosófica de Hans-Georg Gadamer, associadas às aulas de filosofia do ensino médio, que buscaremos desenvolver a formação de uma juventude que seja capaz de tomar decisões autônomas, emancipadas, esclarecidas, pois, para combater o mal da desinformação promovido pelas vias institucionais que prega uma juventude pronta e acabada ao término do último ciclo da educação básica, emersas de um labirinto de vias educacionais que mais desnorream que apontaram caminhos, - e que, propositalmente seja esse o objetivo - para então lhe cobrar maturidade na escolha de um futuro promissor enquanto protagonista da sua própria história.

Neste sentido, Omena *et al.*, (2018), reforça o fato de:

Pensarmos a educação num viés hermenêutico significa atestar a atividade pedagógica como consequência a obra humana na sua pluralidade de ideias, pois toda significação do mundo traz em si as exigências interpretativas (Omena *et al.*, 2018, p. 76-77).

Ora, possibilitar uma educação com esse viés hermenêutico relatado por Omena *et al.*, (2018) implica numa superação de modelos pré-estabelecidos, fechados e impositivos. Educar hermeneuticamente, segundo Omena *et al.*, (2018), requer superação de modelos que visam apenas o intelecto como atividade pedagógica, indo além, olhando o sujeito na sua inteireza, na sua totalidade enquanto sujeito orgânico e cultural.

Portanto,

A ciência hermenêutica não tem a pretensão de anular o ensino formal, pelo contrário, ela vê no formal uma possibilidade de interpretações, trata-se de um formal que traz para si os diversos elementos da vida uma amplitude do conhecimento que não se restringe a redoma do intelectual (Omena *et al.*, p. 78).

Neste sentido, não se pretende com a implementação da hermenêutica filosófica nas aulas de filosofia, ou de qualquer outra das ciências aplicadas que a utilize no ensino médio, o caráter destrutivo da formalidade existente na educação escolar. Pelo contrário, o que se busca com o auxílio da hermenêutica filosófica na educação escolar é a sua condição de dimensionar a compreensão daquilo que se ensina e que se aprende na sala de aula. Que no dizer de Mago (2009):

[...], a hermenêutica filosófica abre a perspectiva para um processo formativo não reduzido em manipulação de técnicas de ensino e de aprendizagem, em função de resultados que, supostamente, seriam os melhores. Embora essa redução do processo formativo às técnicas, como a realidade nos mostra, tenha ocorrido nos últimos tempos, permitindo um maior controle da práxis pedagógica, há que se reconhecer que sempre acabam por padronizar um ideal formativo ignorando a alteridade e, de certa forma, excluindo do processo todo indivíduo que não se enquadra dentro do padrão da cientificidade idealizada (Mago, 2009, p. 93).

Assim, uma educação com princípios hermenêuticos visa transcender os horizontes do tradicional ensino-aprendizado que tanto tem marcado o sistema de transmissão de saber pelas vias institucionais do país, todavia, interpretação e compreensão pela via hermenêutica é sinônimo de autonomia, de liberdade e entendimento. Para Gadamer “A interpretação não é um ato posterior e oportunamente complementar à compreensão, porém, compreender é sempre interpretar, e, por conseguinte, a interpretação é a forma explícita da compreensão” (Gadamer, 1997, p. 459). O que nos leva ao problema da linguagem, visto que interpretar e compreender está implicitamente ligado ao universo da comunicação, um dos mais graves problemas encontrados no ensino médio e na filosofia. Gadamer (1997) vê a linguagem e a interpretação como momentos estruturais da compreensão, e a partir daí, as coloca como parte central da filosofia, traçando assim os caminhos para a aplicação da hermenêutica, de forma prática.

Ou seja:

[...] a fusão interna da compreensão e da interpretação trouxe como consequência a completa desconexão do terceiro momento da problemática da hermenêutica, o da *aplicação*, do contexto da hermenêutica. Aplicação edificante que se dispensava, por exemplo, à Sagrada Escritura no apostolado e sermões cristãos, parecia ser algo completamente distinto da compreensão histórica e teológica da mesma. Nisso, nossas considerações nos forçam a admitir que, na compreensão, sempre ocorre algo como aplicação do texto a ser compreendido, à situação atual do intérprete. [...] Não significa isso voltar à distinção tradicional das três *subtilitatae* de que falava o pietismo, pois pensamos, pelo contrário, que a aplicação é um momento do processo hermenêutico, tão essencial e integrante como a compreensão e a interpretação (Gadamer, 1997, p. 459-460 – grifo do autor).

Nessa ordem, compreende-se que, enquanto a política educacional estiver sob o domínio do capital, sob o jugo do sistema neoliberal, que de forma sutil mantém sob sua guarda o controle e as mudanças necessárias para se manter, mesmo não demonstrando intervenção no sistema, a educação continuará sendo instrumento de manipulação do poder.

De acordo com Friedman (2023), para o capitalismo:

Os serviços educacionais poderiam ser fornecidos por empresas privadas operando com fins lucrativos ou por instituições sem finalidade lucrativa. O papel do governo estaria limitado a garantir que as escolas mantivessem padrões mínimos tais como a inclusão de um conteúdo mínimo comum em seus programas, da mesma forma que inspeciona presentemente os restaurantes para garantir a obediência a padrões sanitários mínimos (Friedman, 2023, p. 97).

Em outras palavras, os serviços educacionais, ou seja, a educação, na visão do capitalismo é uma moeda de troca, onde o sistema de ensino público tem que existir, mas que não pode superar em qualidade a demanda oferecida pela rede privada, que move a cadeia produtiva e gera dividendos para o setor empresarial e em contrapartida, devolver ao setor público uma receita em forma de impostos, mantendo assim o equilíbrio necessário para que a oferta e a procura da educação privada seja sempre uma necessidade.

Portanto, desequilibrar a balança para que ela penda para uma educação pública, laica, gratuita, de qualidade e para todos é o fundamento que busca a tendência pedagógica histórico-crítica, a começar por uma educação que foque na análise do problema que é o ensino público do país. Nada contra que exista uma rede particular de ensino, contudo, que esta não seja um parasita do sistema público. Que não sobreviva a partir do sofrimento e descaso dos filhos da classe trabalhadora. Saviani (2018) traça uma análise da estrutura e sistema da educação pública no país e denota que o ensino deva ser mais proativo, que o alunato seja instruído para a

resolução de problemas, que o ensino não seja voltado para a repetição e mesmice, sem que haja propósito na sua empreitada.

Na filosofia, o caminho do aprendizado não é diferente, para Saviani (2018), a prática do ensino de filosofia deve se concretizar a partir da sua problemática diária, do seu existir no mundo, da análise do seu derredor. Ou seja: “O ponto de partida da filosofia é, pois, esse *algo* a que se dá o nome de *problema*. Eis, pois, o objeto da filosofia: os problemas que o homem enfrenta no transcurso de sua existência” (Saviani, 2018, p. 100 – grifo do autor). Ora, o que se espera ao analisar os problemas que estão ao nosso redor é que alcancemos o seu entendimento, para então podermos encontrar saídas. Desta forma:

O afrontamento, pelo homem, dos problemas que a realidade apresenta, eis aí, o que é a filosofia. Isso significa, então, que a filosofia não se caracteriza por um conteúdo específico, mas ela é, fundamentalmente, uma atitude; uma atitude que o homem toma perante a realidade. Ao desafio da realidade, representado pelo problema, o homem responde com a reflexão (Saviani, 2018, p. 100-101).

Saviani (2018) percebe que o processo de filosofar é muito maior que aquilo que atribuem a disciplina, assim, reflexão, como ato de desdobramento, busca ir além da realidade posta, é um esforço para o entendimento e para a compreensão, o que nos leva ao processo de interpretação e compreensão, bases do pensamento hermenêutico, que associados à filosofia, só tendem a proporcionar aos alunos uma maior qualidade no aprendizado do ensino e, conseqüentemente, sua autonomia e liberdade. Portanto:

Para que uma reflexão possa ser adjetivada de filosófica, é preciso que se satisfaça uma série de exigências que aqui serão resumidas em apenas três requisitos fundamentais: a radicalidade, o rigor e a globalidade. Em suma: a reflexão filosófica, para ser tal, deve ser radical, rigorosa e de conjunto (Saviani, 2018, p. 101).

Nesse sentido, para Saviani (2018), o ensino de filosofia deve contemplar as três categorias: ser radical, rigorosa e de conjunto, em outras palavras, o autor quer dizer que o processo de filosofar durante as aulas do ensino médio deve buscar a raiz do problema, ir até seus fundamentos para que haja reflexão de verdade sobre aquilo que se pretende estudar, e como segunda exigência, o ensino de filosofia deve seguir uma rigorosidade na sua forma de compreender as coisas, ou seja, deve proceder criticamente, seguindo métodos rigorosos que afastem conclusões precipitadas, sejam elas oriundas do senso comum ou até mesmo das generalizações da ciência, e por último, o ensino de filosofia não pode se descuidar do conjunto, ou seja, tem que buscar nas suas reflexões as relações que esse conhecimento traz com as demais

formas de saber e o seu contexto relacionado. Saviani (2018, p. 102) ressalta que “[...] a filosofia não tem objeto determinado; ela se dirige a qualquer aspecto da realidade, desde que seja problemático; seu campo de ação é o problema, esteja ele onde estiver”.

Portanto, para a pedagogia histórico-crítica, a educação como um todo não pode estar desvinculada do mundo real. Assim, não seria apenas da filosofia a obrigação de promover o processo de reflexão sobre as problemáticas da realidade. A educação na sua complexidade tende ao movimento da práxis, vinculando teoria e prática num processo de complementaridade, possibilitando, desta forma, as transformações sociais. Saviani (2011) vê a educação como mediação para transformação, para ele:

À educação, na medida em que é uma mediação no seio da prática social global, cabe possibilitar que as novas gerações incorporem os elementos herdados de modo que se tornem agentes ativos no processo de desenvolvimento e transformação das relações sociais (Saviani, 2011, p. 121).

Colocando em termos práticos, Saviani (2011) nos põe diante de um dilema, lidar com duas dimensões educacionais; uma que consiste na formação de um aluno empírico, e a outra na existência de um aluno concreto intrinsecamente ligado. Ou seja, educar visando esse aluno concreto exige compreender as condições sociais que ele se encontra e que não foram escolhidas por ele, tal como aquelas condições que suas gerações anteriores também não escolheram, excluindo dessa forma a liberdade de sua própria escolha, a exemplo dos meios e das relações de produção, contudo, isso não causou impedimento para que a criatividade fosse marca presente nas gerações passadas e que algumas das condições postas fossem transformadas. Todavia, distinguir os interesses desse aluno empírico e das necessidades desse aluno concreto é a dinâmica da educação para a realidade social. Portanto, para Saviani (2011):

É nesse âmbito que se situa o problema do conhecimento sistematizado, que é produzido historicamente e, de certa forma, integra o conjunto dos meios de produção. Esse conhecimento sistematizado pode não ser do interesse do aluno empírico, ou seja, o aluno, em termos imediatos, pode não ter interesse no domínio desse conhecimento, mas, a meu ver, ele corresponde diretamente aos interesses do aluno concreto, pois, enquanto síntese das relações sociais, ele está situado numa sociedade que põe a exigência do domínio desse tipo de conhecimento. E é, sem dúvida, tarefa precípua da educação viabilizar o acesso a esse tipo de saber (Saviani, 2011, p. 122).

Saviani (2011) ainda complementa que a importância da mediação do professor é primordial para o alcance do êxito educacional. Todavia, ela exige superação, visto que o professor aprende sobre as relações sociais de forma sintética e tende a viabilizar uma apreensão do aprendizado que se desenvolve socialmente, para o aluno que, predominantemente, se

relaciona com ele de forma sincrética. Todavia, no entender de Saviani (2011, p. 122): “O processo pedagógico permitiria que no ponto de chegada o aluno se aproximasse do professor, podendo, também ele, estabelecer uma relação sintética com o conhecimento da sociedade”, portanto, estabelecendo dessa maneira, uma relação dialética com o conhecimento, entre conteúdo e forma, pois, para Saviani (2011, p. 122), “A lógica dialética é uma lógica concreta. É a lógica dos conteúdos. Não, porém, dos conteúdos informes, mas dos conteúdos em sua articulação com as formas”.

Assim, ao analisarmos o contexto da divisão do conhecimento em disciplinas distintas, é preciso, segundo Saviani (2011), considerar a questão da síntese, ou seja, como elas se articulam numa visão de totalidade dessa sociedade, se realmente são necessárias ou se são resultantes de uma histórica estrutura social centrada na divisão do trabalho, pois, sendo assim, é importante a sua superação. Em contrapartida, primar por uma produção coletiva de um conhecimento global, articulado numa visão de totalidade e que supere tais especializações que mais alienam que edificam o aprendizado, é o caminho para uma educação unitária voltada para uma visão sintética da história.

Saviani (2011) resume desta forma:

Não chego à síntese senão pela mediação da análise. Na síntese está tudo mais ou menos caótico, mais ou menos confuso. Não se tem clareza dos elementos que constituem a totalidade. Na síntese eu tenho a visão do todo com a consciência e a clareza das partes que o constituem. Penso, em suma, que as disciplinas correspondem ao momento analítico em que necessito identificar os diferentes elementos. É o momento em que diferencio a matemática da biologia, da sociologia, da história, da geografia. No entanto, elas nunca se dissociam. Numa visão sincrética, isso tudo parece caótico, parece que tudo está em tudo. Mas na visão sintética percebe-se com clareza como a matemática se relaciona com a sociologia, com a história, com a geografia e vice-versa (Saviani, 2011, p. 124).

Portanto, se valer da pedagógica histórico-crítica como parte fundamental para concretização de uma educação laica, gratuita, de qualidade e para todos é essencial. Nela encontramos as bases sólidas firmadas pelo materialismo histórico de Marx, mas que não se limitam apenas aos seus firmamentos, vai além, supera-se, se constitui pela visão dos pensadores clássicos, não se limita a um dogmatismo.

Para Saviani (2011):

Não somente com os clássicos da cultura, de modo geral, e da filosofia, em particular, mas também da pedagogia. É necessário ver como os processos pedagógicos se foram explicitando, como as pedagogias se formularam e como as correntes, em especial da pedagogia tradicional e da escola nova, surgiram (Saviani, 2011, p. 124).

Assim, ao tendermos para uma educação nos moldes da pedagogia histórico-crítica, em substituição ao que se estabeleceu como reforma da educação pela lei 13.415 de 2017, estamos valorizando a história da luta de classes, da resistência e da superação. Estamos reconhecendo o legado de muito daqueles que lutaram por uma educação que fosse realmente edificadora, estamos valorizando a história e a luta de Marx, de Gramsci, de Fernando Azevedo, Lourenço Filho, Anísio Teixeira, Paulo Freire, Bogdan Suchodolski, Mario Alighiero Manacorda, Georges Snyders, além de tantos outros nomes importantes que, de acordo com Saviani (2011), foram propagadores da filosofia da educação, da psicopedagogia, da “Escola de Vigotski”, da pedagogia como Pistrak, Makarenko, bem como os intérpretes das ideias pedagógicas de Gramsci como, Broccoli, Betti e Ragazzini.

Portanto, uma pedagogia que não fecha o olhar sobre si mesma, uma pedagogia que olha a história de maneira tal que firma na prática o processo do materialismo histórico-dialético estabelecendo uma síntese temporal entre o passado, o presente e o futuro que se estabelece a partir da educação. Uma pedagogia aberta a novas possibilidades, mas que não se deixa seduzir pelas falácias mercadológicas de um capitalismo infiltrado na educação. Uma pedagogia de Dermeval Saviani, para além do próprio Saviani, para o povo, para o país.

4 A HERMENÊUTICA FILOSÓFICA DE HANS-GEORG GADAMER E A SUA APLICAÇÃO NO ENSINO DA FILOSOFIA

Ao buscarmos uma reflexão sobre os desfechos da educação pública ao longo dos períodos que marcaram suas principais reformulações, tentamos encaminhar uma discussão em torno daquilo que acreditamos ser primordial e urgente, ou seja, a ascendente queda da qualidade do ensino das escolas públicas e suas consequências na formação do cidadão autônomo, esclarecido e livre das ideologias dominantes. Contudo, sabemos que ao trilhar tal caminho, escolhemos um viés de luta e enfrentamento.

A filosofia no ensino médio tem sido, ao longo de tempos, escrachada, desacreditada, reduzida cada vez mais a resquício de uma historiografia de um passado remoto e aos poucos esquecidos. Tem se tornado uma disciplina atípica da sua essência formadora. Tem perdido seu brilho e encantamento. Mas isso não pode ser atribuído como sua única culpa. Todo esse sucateamento da escola pública abarca um plano maior do que simplesmente desestabilizar os princípios de uma mera disciplina das ciências humanas. A filosofia. Assim como as demais disciplinas do ensino médio passa por um *upgrade*, ou seja, por uma melhora nos seus fundamentos para melhor servir aos interesses da sociedade do capital. Portanto, formar jovens pensadores e críticos não faz parte desse novo pacote de aprimoramento. Pensamento este que coaduna com a fala de Alencar *et al.*, (2023) ao citarem que:

Em consonância com a famosa frase de Darcy Ribeiro “*A Crise da educação no Brasil não é uma crise; é um projeto*”. É uma frase que se perpetua até os dias atuais, são palavras oriundas de alguém com propriedade sobre o assunto: tanto pelo viés técnico, por ser um pensador, sociólogo, historiador, escritor; quanto pelo viés político, uma vez que Darcy Ribeiro foi Ministro da Educação (Alencar *et al.*, 2023, p. 174, grifo do autor).

Uma crise humanitária poderia assim se chamar, mas em se tratando de um princípio neoliberal, o humanismo não faz diferença, o pragmatismo do capitalismo não deixa que seus projetos sejam desvirtuados por questões simplórias, “seus fins justificam os meios”. Portanto, não podemos ser românticos ao lidar com a crise da educação pública no Brasil, seus fundamentos corroboram com os interesses neoliberais e isto é um fato. Lidar com essa verdade e traçar novas metas para obter novos fins distintos dos deles é o grande desafio. E aqui buscaremos, tal como na fábula do Beija-Flor e o incêndio na floresta¹⁰, fazer com a filosofia a nossa parte, usar nossas gotas de sabedoria e traçar projetos com a Hermenêutica filosófica de

¹⁰ Autora: Dra. Wangari Maathai – Prêmio Nobel da Paz de 2004. Disponível em: <<https://doceru.com/doc/n5xe11n>> acesso em 30 de jul. 2023.

Hans-Georg Gadamer para como o Beija-Flor poder incentivar outros docentes a fazerem a diferença e unidos espalhar o amor pelo ensino e pela valorização da escola pública.

Gadamer (1983) quando fundamenta em Aristóteles a hermenêutica como filosofia prática, nos conduz para o âmbito da *práxis*, ou seja, a filosofia deixa de ser vista como ciência puramente teórica e adquire um saber específico, baseado no trato e no ato da fabricação, na *poiesis*. Contudo, a *poiesis* não demanda um saber prático puro e simples, tal como as artes artesanais, ela implica uma relação mais específica e associada ao conhecer e fazer da *práxis*, ela carrega o que Aristóteles chama de “*techne*”, essa habilidade técnica que possibilita o transformar a partir do que se conhece, do fazer transformar aquilo que se apresenta e que se compreende pela teoria. Todavia, a *práxis* aqui compreendida deve estar associada ao princípio maior que constitui o homem, a sua “*areté*”, sua virtude. “Assim, a filosofia prática está definida pela delimitação que existe entre o saber prático de quem escolhe livremente e a capacidade apreendida do especialista” (Gadamer, 1983, p. 60).

Portanto, ainda de acordo com Gadamer (1983), o mesmo pensamento extraído acima fundamenta a hermenêutica como *práxis*, que enquanto teoria da interpretação, não se resume simplesmente a uma teoria, ela reivindica para si uma correlação entre teoria e prática. De modo que:

[...] desde os tempos mais remotos, até hoje, a Hermenêutica esboçou sempre a exigência de que sua reflexão acerca das possibilidades, regras e meios de interpretação sirva e promova, de modo imediato, a *práxis*, enquanto que, por exemplo, uma teoria da lógica tem uma aspiração mais alta que a de promover o pensamento lógico ou a teoria dos números e, com isso, promover o cálculo (*Idem.*, 1983, p. 61).

Nesse sentido, tanto a filosofia quanto a hermenêutica são ciências que exercem indistintamente a *práxis*, transcendendo o campo da razão pura. Assim, enquanto práticas são também ciências, ou seja, saberes que tanto podem ser ensinados, tanto quanto são sujeitas às condições variáveis de aprimoramento, a depender da evolução do tempo e da história. Portanto, aprender e ensinar são determinados pela relação da *práxis*. Sendo assim:

A Hermenêutica não tem como objectivo (*sic*) a posse de conhecimentos e coisas, mas pretende simplesmente trazer à consideração dos filósofos algo que foi esquecido: a necessidade de pensar a forma de mediação que efectuam (*sic*) os ideários comuns transmitidos pela tradição histórica e literária. Segundo Gadamer, uma tal mediação, porque faz pensar e transmite práticas de relacionamento e de comunicação, exige execução criativa e pode ajudar a ultrapassar a redução do homem ao agir mecânico dos dias de hoje (Portocarrero, 2010, p. 3).

Para Portocarrero (2010), Gadamer distingue a lógica hermenêutica das ciências humanas das ciências com objetividade científica. Para ele, as ciências humanas se diferenciam das demais ciências por sua missão: “[...] a transmissão de uma forma de saber que serve para nos configurar, mediante uma recessão de valores humanos que não podem ser verificados ou previamente provados, de modo objetivo” (*Idem.*, 2010, p.12).

Nesse sentido, a hermenêutica filosófica precisa reconhecer as condições que fundamentam o humano, e como tal, compreender que a consciência e a realidade são partes que se fundem e que estão em constante mudança, assim, carecem de uma *hermeneia*, ou seja, da interpretação daquilo que seja o real. E, para tanto, necessita da mediação da linguagem. Porque “Toda a interpretação, se desenvolve no âmbito do acontecer da linguagem ou transmissão, parte de pressupostos que marcam o enraizamento do sujeito num mundo já sempre dito ou significado” (*Ibidem.*, 2010, p. 26-27).

Sendo assim, aproximar a hermenêutica filosófica da filosofia do ensino médio, nos coloca diante do contexto de aproximar o ideal do real, provocando um diálogo entre o leitor e o texto que suscite a junção dos horizontes; do ser que compreende e do objeto que quer ser compreendido, sempre abrindo novas possibilidades de interpretações, numa espiral crescente que sintetize o sujeito com a historicidade do passado, presente e futuro.

De acordo com Gadamer (1997):

Quando nossa consciência histórica se desloca rumo a horizontes históricos, isso não quer dizer que se translate a mundos estranhos, nos quais nada se vincula com o nosso; pelo contrário, todos eles juntos formam esse grande horizonte que se move a partir de dentro e que rodeia a profundidade histórica de nossa autoconsciência para além das fronteiras do presente (Gadamer, 1997, p. 455).

Sendo assim, conduzir o aluno do ensino médio a uma contextualização histórica que remete a uma transfiguração de sentido no tempo, que contemple a conjuntura do passado, do autor e obra, assim como a conjuntura presente, do leitor/intérprete, projetando-o a uma possibilidade de situação futura, é o resultado que se espera da junção entre a filosofia do ensino médio e a hermenêutica filosófica.

Desta maneira, se tomarmos como exemplo o trato da problemática da política quando presente no conteúdo programático da disciplina, seja a partir de Platão ou Aristóteles, não significa se deter especificamente ao texto do pensador e ao seu tempo histórico determinado, pelo contrário, o pensador e sua obra clássica servirá como ponto de partida para o aluno, e este, se valendo dos princípios da hermenêutica filosófica fará um aprofundamento nas bases temáticas transcendendo aos escritos do texto, passando pela vasta biografia do pensador, seja

ele qual for, juntando aos acontecimentos daquele tempo passado, buscando associá-los com o sentido proposto pelo autor àquele problema apresentado em sua época. E desta forma, seguirá analisando, transitando do início do tema, passando gradativamente para interpretações de tempos históricos posteriores e sucessivos, mediante seus acontecimentos relevantes e personagens distintos que marcaram épocas juntamente com suas teorias e tratados sobre determinado assunto, até que por fim, chegue ao tempo presente do aluno e então, ele seja capaz de comungar sobre fatos que permeiam a sua realidade, bem como de notórios pensadores que se debruçam sobre tais assuntos num contexto da atualidade.

Contudo, este ainda não é o fim do propósito da hermenêutica filosófica e da filosofia, pois analisar sem participar não é filosofia prática. Sendo assim, a interpretação de todo o conteúdo histórico, partindo do passado ao tempo presente, só se fundamentará enquanto prática quando houver a projeção do aluno/intérprete em registro da compreensão do tema em um tempo futuro. Ou seja, ele tem que ser capaz ao término da apreensão do conteúdo de produzir o seu próprio texto, sua própria obra literária, mesmo que a princípio acredita ser rudimentar e simplória, mas gradativamente com a prática, se tornará um pensamento desenvolvido, sistemático e com potencial rebuscado.

Nesse sentido, transitar o pensamento do eu e do outro entre passado, presente e futuro, consolida a compreensão daquilo que se buscava ter com apenas a leitura simples e despreziosa da história pela história do tema filosófico.

Portanto,

O tempo já não é mais, primariamente, um abismo a ser transposto porque divide e distância, mas é, na verdade, o fundamento que sustenta o acontecer, onde a atualidade finca suas raízes. A distância de tempo não é, por conseguinte, algo que tenha de ser superado. Esta era, antes, a pressuposição ingênua do historicismo, ou seja, que era preciso deslocar-se ao espírito da época, pensar segundo seus conceitos e representações em vez de pensar segundo os próprios, e somente assim se poderia alcançar a objetividade histórica. Na verdade, trata-se de reconhecer a distância de tempo como possibilidade positiva e produtiva do compreender (Gadamer, 1997, p. 445).

Definitivamente, utilizar a hermenêutica filosófica de Hans-Georg Gadamer como parte integrante das aulas de filosofia, assim como de qualquer outra disciplina do ensino médio, apenas servirá de ganho adicional aos alunos, pois suas ferramentas e método interpretativo tem o poder de reverberar o conhecimento de maneira expansiva e produtiva, alcançando novos horizontes da compreensão que se espera dos alunos da educação básica.

Num sentido mais explícito, o que Gadamer pretende, é nos dizer que o exercitar interpretativo dimensiona o jogo das relações humanas e suas experiências compartilhadas no

tempo, independentemente dessa relação está no passado, presente ou futuro do eu que interpreta e compreende o eu do outro.

Para Batista (2018):

Gadamer tematiza o modo como existimos a partir de nossa relação primordial com as coisas, tendo como modelo a relação linguística entre leitor e texto. A compreensão é sempre o pressuposto de uma relação, seja com o mundo que nos cerca, seja com os outros. Como bem observa, “compreender e interpretar textos não é um expediente reservado apenas à ciência, mas pertence claramente ao todo da experiência do homem no mundo”. Deste modo, a experiência hermenêutica abre um âmbito no qual se pode vislumbrar o modo como, essencialmente e historicamente, somos (Batista, 2018, p. 17).

Nesse aspecto, podemos dizer que Gadamer estabelece uma prioridade no processo de interpretação e compreensão, que é a relação que se firma entre o eu que interpreta e o outro que é interpretado, mas que essa condição não se prende a uma historicidade temporal fixada e inerte, ela se expande a novos horizontes interpretativos e demanda uma explosão de contextos e possibilidades infinitas que se revelam a partir da linguagem. Ou seja;

Há um pertencimento histórico e situado entre intérprete e interpretado, pois a tradição, que é vista como esse outro que vem a nós sempre e de modo diverso e que nos transforma no momento do compreender, constitui-se, nas palavras de Gadamer, como “um fenômeno de apropriação espontânea e produtiva de conteúdos transmitidos”. A compreensão é, portanto, um acontecimento interativo no qual o intérprete tem como interlocutor privilegiado a Tradição, o que não significa uma atitude subserviente à mesma, mas ao contrário, uma atitude positiva e crítica. Em Gadamer, o ‘acontecer’ compreensivo e a tomada de consciência deste acontecer encontram-se no âmbito da linguagem compartilhada que, por conseguinte, constitui-se a experiência universal do sentido comum a todos (*Idem.*, 2018, p. 23).

Portanto, observando o conteúdo programático das aulas de filosofia no ensino médio, é perceptível que se espera da relação professor/aluno algo além do estudo simples e do conteudismo praticado e rotineiro das aulas. É neste sentido, que o exercício da atitude reflexiva proposta por Gadamer com relação ao estudo da tradição histórica nos revela a importância da junção da hermenêutica filosófica com a filosofia, onde o processo da interpretação vai se consolidando a cada vez que se vence as barreiras que separam os sujeitos envolvidos no ato compreensivo, sejam no tempo ou no espaço.

O que nos leva ao desenvolvimento das etapas progressivas do conjunto de ações que efetivam o exercício da hermenêutica filosófica, suplantando o que Gadamer denomina de hermenêutica histórica, ou mesmo a hermenêutica romântica, estabelecendo assim uma conexão congruente entre os processos da interpretação, da compreensão e da aplicação da

hermenêutica, ou seja, uma fusão de elementos substanciais que se integram numa associação de sentido, unindo-se na práxis filosófica. Nas palavras de Gadamer (1997):

[...], nossas considerações nos forçam a admitir que, na compreensão, sempre ocorre algo como uma aplicação do texto a ser compreendido, à situação atual do intérprete. Nesse sentido nos vemos obrigados a dar um passo mais além da hermenêutica romântica, considerando como um processo unitário não somente a compreensão e interpretação, mas também a aplicação (Gadamer, 1997, p. 460).

Portanto, o fazer filosófico tendo em vista a aplicabilidade no sentido hermenêutico, incide na superação do processo de análise estanque da filosofia na história pela história, vai além, implica na superação do que seria a relação que une criador e intérprete, ao que Gadamer (1997) chamaria de “congenialidade”, pois isso resultaria na supervalorização da subjetividade de quem analisa em detrimento da outra parte analisada. O que de acordo com Gadamer (1997) dividiria “[...] a colocação do problema hermenêutico na subjetividade do intérprete e na objetividade de sentido que se trata de compreender” (*Idem.*, 1997, p. 464). Em contrapartida, para obter essa superação e alcançar o sentido verdadeiramente da compreensão o autor de “Verdade e Método” nos diz que:

O milagre da compreensão consiste, antes, no fato de que não é necessária a congenialidade para reconhecer o que é verdadeiramente significativo e o sentido originário de uma tradição. Somos, antes, capazes de nos abrir à pretensão excelsa de um texto e corresponder compreensivamente ao significado com o qual nos fala. A hermenêutica, o âmbito da filosofia e da ciência espiritual da história, não é um ‘saber dominador’, isto é, apropriação por apoderamento, mas se submete à pretensão dominante do texto (*Ibidem.*, 1997, p. 464).

Desta feita, trabalhar a hermenêutica filosófica conjuntamente com a filosofia requer a atenção para o cuidado na análise dos textos e dos conteúdos clássicos, para que não haja excesso e supervalorização da subjetividade daquele que interpreta em prejuízo da perda valorativa do sentido histórico que carrega a obra e a sua autoria, resultando naquilo que Gadamer (1997) recriminava e que desvirtua a essência da hermenêutica filosófica, a congenialidade. Assim, o processo construtivo da experiência prática da hermenêutica filosófica é e sempre será desenvolvido com o exercício recorrente da própria experiência, ou seja, o esforço repetitivo de análises e análises que supera o saber fixo, científico, teórico ou técnico, ele é oposto a isso. É um refazer contínuo de novas experiências que conduz ao aprender.

No dizer de Gadamer (1997):

A verdade da experiência contém sempre a referência a novas experiências. Nesse sentido a pessoa a que chamamos experimentada não é somente alguém que se fez através das experiências, mas também alguém que está aberto a experiências. A consumação de sua experiência, o ser pleno daquele a quem chamamos experimentado, não consiste em ser alguém que já conhece tudo, e que de tudo sabe mais que ninguém. Pelo contrário, o homem experimentado é sempre mais radicalmente não dogmático, que, precisamente por ter feito tantas experiências e aprendido graças a tanta experiência, está particularmente capacitado para voltar a fazer experiências e delas aprender (Gadamer, 1997, p. 525).

Aqui encontramos um amplo sentido do princípio que fundamenta a experiência hermenêutica que nos leva ao reconhecimento da abertura do eu que conhece, sobre tudo o que lhe apresenta para ser conhecido. No sentido gadameriano, “[...] a abertura para o outro implica, pois, o reconhecimento de que devo estar disposto a deixar valer em mim algo contra mim, ainda que não haja nenhum outro que vá fazer valer contra mim” (*Idem.*, 1997, p. 532).

Assim, atuar com a hermenêutica filosófica na sala de aula é agir com o fazer e refazer-se do sujeito cognoscente, que irá se reconhecer a cada nova superação dada, em toda situação de experiência promovida pela filosofia e pelos seus limiares históricos fornecidos nos conteúdos estudados em sala de aula.

No sentido prático da aplicação da hermenêutica filosófica nas aulas de filosofia, observamos em Zabeu (2018) que:

Para se conceber um modo de ensinar filosofia que corresponda à consciência própria à racionalidade hermenêutica, segue-se, de início, a indicação de Gadamer presente no título da conferência *A educação é educar-se*. Com a leitura desse texto é possível compreender que o processo de formação humana é visto enquanto processo de educar-se, um processo singular que se realiza mediante as possibilidades existenciais que se abrem na constante tensão que se dá entre experiências particulares factuais e a efetividade histórica (Zabeu, 2018, p. 83 grifo do autor).

Implica então que o ato educativo é constante, tal como o ato de interpretar. Assim, educar é educar-se e renovar-se continuamente, é evoluir. O que na hermenêutica filosófica se dá pela experiência continuada como visto em Gadamer (1997), portanto, no exercício prático da práxis hermenêutica. No dizer de Zabeu (2018):

O processo de educar-se, enquanto processo de tornar-se o que se é, dá-se, assim, pela inserção e participação no movimento histórico de reiteração dos humanos em comunidade, por uma abertura constante à alteridade; de modo que a educação seja pensada enquanto uma verdadeira ‘viagem’ de descobrimento de si e do mundo; de modo que a própria vida possa ser concebida enquanto processo de educar-se – no sentido de que todo existente humano é, e permanece sendo ao longo de sua vida, um *educando* (Zabeu, 2018, p. 84 grifo do autor).

Tornando assim o papel da filosofia primordial para a formação desse ser humano no mundo, em que a capacidade de se situar existencialmente reflete diretamente na autonomia de um ser crítico e efetivamente conhecedor do seu potencial de se auto renovar. O que na escola se dá pela aprendizagem e pela labuta diária de se debruçar no processo continuado de novas experiências a cada universo que se apresenta ao aluno e ao professor, pois ambos são aprendizes quando se trata da hermenêutica filosófica, em que interpretar, compreender e aplicar são atividades incansáveis para um compreender-se no mundo.

Gadamer (2007) nos remete à dialética platônica como princípio modelador da filosofia, em que nela atuamos como reprodutores das experiências vividas no mundo da vida e reconhecidas no despertar do pensamento no exercício da linguagem. Um reconhecimento que não é apenas repetição de um conhecimento, mas que transcende pela experiência a um novo conhecer unidos pela práxis do fazer filosófico, ou seja, filosofia prática. Contudo:

Filosofia prática não é aplicação de teoria na prática, tal como nós constantemente a consideramos de maneira auto-evidente no âmbito de todo fazer prático. Ao contrário, ela surge a partir da experiência da própria práxis, por força da razão e da racionalidade colocadas nela. “Práxis” não designa justamente o agir segundo regras e a aplicação de um saber, mas visa à situacionalidade originária do homem em seu mundo circundante natural e social (Gadamer, 2007, p. 22).

Para exemplificar esse contexto da filosofia prática, Gadamer (2007) vai buscar em Aristóteles, especificamente no Livro “Z” da *Ética a Nicômaco*, “[...] que *práxis* não é *poiesis* e a *phronesis* não é *techne*” (*Idem.*, 2007, p.29), para assim entender o comportamento dessa ciência prática que é a filosofia, principalmente no seu aqui e agora diante do processo educativo. Para Gadamer (2007, p. 29), “A filosofia prática já pressupõe educação, isto é, exercício e formação madura dos modos de comportamento, junto àquele que aprende (exatamente como junto àquele que ensina) e, tal como veremos em seguida, não há nenhum *ethos* sem *logos*”. Desta forma, o autor nos fornece o caminho de que a relação existente entre uma racionalidade teórica e prática é para além de saberes isolados, elas se fundem em uma continuidade recíproca e contínua das experiências do saber e do aprender a fazer, sendo fundamentos de um coexistir que se faz no mundo da vida e pelo conhecimento.

Para Gadamer (2007), Aristóteles, em sua *Ética a Nicômaco*, buscando maximizar o ideal de vida teórica sem se desvincular ao contexto da doutrina prática da *eudaimonia*, e “[...] em função da clareza dos conceitos, cindiu mutuamente as duas, *sophia* e *phronesis*, como virtudes da teoria e da práxis” (Gadamer, 2007, p. 39), resultando, portanto, que: “A ‘sabedoria’

mostra-se no âmbito teórico, assim como no prático, e consiste, por fim, na unidade entre teoria e práxis” (*Idem.*, 2007, p. 39).

Em “Verdade e Método”, Gadamer (1997) coloca que a hermenêutica tem que partir do pressuposto de que aquele que quer compreender se vincula a coisa a ser compreendida sem se desvincular da tradição a qual se expressa a transmissão do saber, e nessa conexão a transmissão fala. Contudo, Gadamer salienta que “[...] a consciência hermenêutica sabe que não pode estar vinculada à coisa em questão, ao modo de uma unidade inquestionável e natural, como se dá na continuidade ininterrupta de uma tradição” (Gadamer, 1997, p. 442). Portanto, para Gadamer, a hermenêutica se encontra diante dessa relação de familiaridade e estranheza com a tradição, tão como a relação existente de proximidade e vínculo entre teoria e práxis, que se fundem no diálogo e na linguagem do fazer filosófico.

Assim, para Gadamer (2007, p. 49), o ponto precursor e indissolúvel do questionamento hermenêutico é: “[...] o fato de a linguagem possuir a sua essência propriamente dita no diálogo”. Por conseguinte, é no diálogo que o exercitar hermenêutico e filosófico se darão em sala de aula, ou seja, é no estreitamento do aluno com a tradição da filosofia que o processo da compreensão se consolidará, é na linguagem como diálogo que fundimos o conhecimento teórico à vivência prática. Todavia, tal como Gadamer (2007) reporta, o diálogo não é para ser visto como algo antiquado preso a uma ciência do passado, muito menos reduzido ao seu aspecto de um conhecimento teórico das ciências presentes, ele é, assim como os gregos os empregavam para ser vivido, exercício constante da linguagem, seja pela leitura ou pela dialogicidade entre os seres que dialogam entre si em busca do conhecimento. Ou seja:

[...] Se partimos assim do caráter próprio da linguagem como diálogo, então aprenderemos que o diálogo com os gregos não é para ser visto como uma realização antiquária de nossa ciência histórica – e também não como o comunicado de um impasse em face de uma teoria do conhecimento ou de uma teoria da ciência do presente, que se acham privadas de seu pano de fundo. Ao contrário, nós precisamos aprender uma vez mais com os gregos a entrar em diálogo (Gadamer, 2007, p. 50).

O diálogo, para Gadamer (2007), passa a ser o princípio supremo que consagra a filosofia e, portanto, em suas palavras, torna-a uma “filosofia hermenêutica”, pois é no diálogo que se busca encontrar uma “língua comum” com o outro, no diálogo não podemos dizer tudo que gostaríamos de dizer, é preciso entrar em acordo com o outro. Para Gadamer, isso representa em encontrar concordância, “[...] ou ao menos uma inserção no que foi dito, mesmo que se trate de nos contradizer ou de apresentar uma resistência” (Gadamer, 2007, p. 79).

É no diálogo, portanto, que queremos ser compreendidos pelo outro, bem como também queremos compreender esse outro, e para tanto, sem se chegar a um acordo, nada disso será

possível. Gadamer (2007, p. 83) resume então que “Essa é a linguagem do diálogo. Despertar convicções e um constante lançar-se para além de si que nunca permite conceber a coisa totalmente”.

Contudo, é importante frisar que Gadamer (1983) busca distinguir os fundamentos da hermenêutica filosófica, amplamente associada ao diálogo, daquilo que compreendemos simplesmente como hermenêutica tradicional, e que geralmente é sintetizada como sendo apenas interpretação.

Todavia, o autor de *Verdade e Método*, ao considerar o pano de fundo filosófico e humano que faz legitimar a autoconsciência de todo aquele que se fundamenta na dúvida do querer saber mais, daquele que visa apenas a pretensão de querer explicar completamente, esclarece que diferente da hermenêutica tradicional, a hermenêutica filosófica está mais interessada nas perguntas do que nas respostas, “[...] ou melhor, interpreta os enunciados como respostas a perguntas que tem de compreender” (Gadamer, 1983, p. 72), mas ao mesmo tempo, o autor salienta que isso não se resume ao que seja a hermenêutica filosófica, ela vai muito além de tudo isso, ao ponto de dizer que:

A hermenêutica que considero filosófica não se apresenta como um novo procedimento da interpretação. Tomadas as coisas em sentido estrito, ela descreve somente o que sempre sucede e especialmente sucede nos casos em que uma interpretação tem êxito e convence. Não se trata pois, em nenhum caso, de uma teoria da arte que queira indicar como deveria ser compreensão. Temos que reconhecer o que é e, por conseguinte, não podemos modificar o fato de que sempre intervêm (sic), em nossa compreensão, pressupostos que não podem ser eliminados. Talvez também não devêssemos querer modificar esta situação, se é que pudéramos. A compreensão é algo mais que aplicação artificial de uma capacidade. É sempre também o atingimento de uma autocompreensão mais ampla e profunda. Mas isto significa que a hermenêutica é filosofia e, enquanto filosofia, filosofia prática (*Idem.*, 1983, p. 76).

Nesse ínterim, voltamos ao ponto que nos trouxe até aqui, a razão constante de nos colocarmos diante da necessidade de a filosofia aplicada no ensino médio abraçar a hermenêutica filosófica de Hans-Georg Gadamer, para juntas trilhar novos olhares e saberes do ensinar e do aprender, seja com os textos clássicos da filosofia grega, ou de qualquer outro tipo de mensagem da qual for preciso interpretar, compreender e vivenciar na prática todos os seus conhecimentos. Transformar o ensino da filosofia do ensino médio junto com a hermenêutica filosófica em uma filosofia prática.

Todavia, é importante reconhecer que em um mundo que se apoia cada vez mais nos pilares do saber construído a partir dos objetivos modernos, e alicerçado nas raízes de um capital

que se multiplica em performances voltadas para um saber teórico conteudista que muito se afasta do humano, e que vem exercendo cada vez mais poder no tocante a educação, seja ela pública ou privada, trilhar caminhos reflexivos e críticos durante o exercício docente torna-se desafiador. A filosofia, bem como as demais ciências sociais, torna-se a esperança da presença de uma dialogicidade que ultrapasse as linhas de uma educação fixada nas correntes dogmáticas do saber, de um cientificismo secular que exerce sobre o humano a ditadura do “saber é poder”.

Por isso, é na contramão de uma educação arraigada nessas correntes científicas e doutrinadoras que a hermenêutica gadameriana busca libertar todo aquele que bebe das suas águas. Onde o exercício do conhecimento é tal como pensava Sócrates; uma constante que se renova a cada momento, numa continuidade que vai se sucedendo no tempo, que se desenvolve em saber, mas que não se desprende do ser do homem e nem do mundo da vida. Como assim, também o fala Menezes e Lourenço (2019) quando se expressam sobre Gadamer e a sua hermenêutica:

Pensar em continuidade com Gadamer é algo extremamente criador. Sobretudo pelas suas preocupações muito genuínas e atuais. A sua pretensão é tentar desconstruir que as verdades científicas são oriundas exclusivamente das ciências naturais que se construíram narrativas ao longo da história sobre os lugares originários para o desenvolvimento do pensamento científico. A aposta numa racionalidade científica que desprezou os apelos vindos da tradição, da história e por consequência do universo da linguagem foi algo que motivou Gadamer a postular outras formas de científicidade não mais fundadas num certo racionalismo científico dedutivo e hipotético. Sobretudo ao tentar romper com a posição iluminista que cria o mundo dos experts em detrimento do mundo da vida. A proposta gadameriana é de sermos intérpretes qualificados da experiência humana. Justamente neste ponto fundamental, nos tornamos a pergunta fundamental cujo acesso privilegiado se concede à historicidade e à linguagem (Menezes; Lourenço. 2019, p. 580).

Portanto, na constituição do processo hermenêutico Gadamer fundamenta a linguagem como essencial para a construção do conhecimento. Uma linguagem que se configura viva, dinâmica e ativamente capaz de se multiproduzir a partir do diálogo.

Desta forma, é vital que na educação haja a conscientização que o conhecimento a partir da dialogicidade entre professor/aluno, aluno/professor, aluno/aluno é essencial para a formação humanística dessa juventude. Assim, o docente tem que proporcionar ao seu aluno possibilidades que se constitui a partir de uma dialética que represente desenvolvimento científico e humano ao mesmo tempo. Evitando professar uma cátedra absolutista e rebuscada numa científicidade fria e objetivista. O que Flickinger (2002) chama de professor que se auto-imuniza, ou seja:

Um professor que se auto-imuniza contra os alunos, escondendo-se atrás das formas institucionalizadas da autoridade, não vai poder cumprir essa sua tarefa

primordial que é a educação. Aliás, diga-se de passagem, o próprio conceito de educação é um conceito muito interessante porque a sua origem tem a ver com *ex ducere*, quer dizer, levar alguém de um lugar para um outro; em termos talvez um pouco triviais, levar uma pessoa de seu estágio de inocência e falta de conhecimento para um estágio de conhecimento, porém não representado pelo próprio educador. Quer dizer, esse processo tem que ser feito pelo próprio educando (Flickinger, 2002, p. 121-122).

É nesse sentido que a aplicabilidade do processo hermenêutico nas disciplinas, independentemente de qual área do conhecimento ela esteja presente, ou até mesmo, de qual itinerário formativo, ou parte complementar ela venha fazer-se representar, ajudará ao profissional da educação a estreitar os laços com os seus alunos e possibilitará transitar pelos seus conteúdos específicos com mais leveza e humanidade, criando a partir do diálogo que se funda na linguagem uma relação de complementariedade.

A conversação, ou seja, o diálogo e, portanto, a dialogicidade entre os sujeitos da ação educativa, professor/aluno, aluno/professor, aluno/aluno, é resoluto para Gadamer e está descrito na sua conferência em “Educação é educar-se”, que se torna imbricada junto ao procedimento hermenêutico na educação, sendo fundamental para a aprendizagem. Na análise de Back (2023) *apud* Batista *et al.* (2023) sobre a conferência de Gadamer se ver que:

[...] educar-se é uma experiência de aprendizagem. Afinal, para me sentir em casa, preciso *aprender* tudo o que é necessário para me familiarizar com o mundo. Primeiro, claro, aprender a falar, exemplo estratégico de Gadamer. Ora, a aprendizagem, então, é o ponto comum entre as duas proposições. Afinal, a conversação é o que a torna possível, a aprendizagem. Logo, educar-se, cuja determinação fundamental é a aprendizagem, também só é possível pela conversação (Back (2023) *apud* Batista *et al.*, 2023, p. 32).

E indo mais além, fala que:

[...] a conversação é um aspecto fundamental de outra coisa, a linguagem. Afinal, a conversação, para Gadamer, consiste no “autêntico ser” da linguagem. Ora, ela, a linguagem, concretiza-se primordialmente como fala. Primeiro, qualquer ser humano aprende a falar e, muito depois, árdua e gradualmente a escrever. E falar significa falar para e com alguém; em uma palavra, significa conversar. Portanto, linguagem é fundamentalmente conversação, diálogo (*Ibidem*, 2023, p. 32).

Posto dessa forma, Gadamer visa com a hermenêutica filosófica o exercício prático da linguagem pelas vias da interpretação e da compreensão, portanto, no lidar com as palavras em comunicação com o outro, com a história, com a arte ou qualquer meio onde a linguagem possa se constituir em conversação.

É preciso fazer com que os sujeitos da ação educativa pensem, deixem que através do contato com o outro, com a história ou com a coisa em si, produza-se o pensamento, e que se estimule o exercício de pergunta e resposta que o próprio mundo nos impõe.

Para Back (2023) *apud* Batista (2023, p. 38) “[...] a aprendizagem se funda na unidade dialético-especulativa de linguagem e mundo”. O que nos remete ao pensamento gadameriano de que tudo é linguagem e, portanto, se faz necessário traduzir em palavras a coisa aprendida, assim, interpretar e compreender é aplicação em palavras escritas ou faladas do mundo circundante que nos preenche de perguntas e respostas sobre tudo. Em outras palavras:

Para compreender por que a linguagem deve ser compreendida como conversação, é fundamental reconhecer uma coisa. Aquela unidade dialético-especulativa de linguagem e mundo implica outra unidade, a saber, a unidade de eu e mundo. E a razão me parece bastante trivial. A linguagem pressupõe necessariamente *alguém* que espelhe dialeticamente, em perguntas e respostas, sua unidade com o mundo. Este alguém não é ninguém particular, por exemplo, eu ou você, leitor/a. Gadamer é mais explícito no ensaio *Homem e linguagem*. “Falar significa falar para alguém”, ele adverte. Por conseguinte, “falar não pertence à esfera do eu, mas à esfera do nós”. Eis a pressuposição fundamental para compreender a linguagem como conversação (*Ibidem*, 2023, p. 38-39).

O que nos remove ao contexto pautado na hermenêutica filosófica enquanto filosofia prática, ou seja, a educação envolta em condições possíveis de desenvolver o aprendizado livre das amarras do conteudismo pelo conteudismo, de um mundo fechado na teoria sem se abrir para as possibilidades que as experiências práticas com a linguagem podem favorecer ao processo educativo.

Assim, é na linguagem, e conseqüentemente no diálogo que iremos encontrar saídas para uma educação emancipadora, livre do pensamento que só através de um conhecimento teórico hipotético dedutivo é que se chega ao verdadeiro saber. A nossa experiência com a relação dialética com o outro, nos preenche de uma sabedoria que não se encontra apenas nos livros e na autoridade da cátedra, ela transcende, ela funde os seres humanos a partir da linguagem.

É na dialogicidade que o eu e o outro se constitui em um nós, e com isso, move o mundo e direciona o saber para dimensões que vão para aquém e além do presente.

O diálogo, por meio da linguagem, fundamentado na experiência, traz consigo uma experiência ontológica do encontro com o outro. Por meio das considerações dialógicas de seus participantes – o eu e o outro/os – e, portanto, de concepções particulares e diversas de mundo, nos leva a uma visão mais sensível e plural, porém não isenta da possibilidade de conflito (Oliveira; Moura; Marandola Jr. (2023) *apud* Batista 2023, p. 154).

Gadamer (2007, p. 74) nos coloca que “[...] o espaço no qual o pensamento precisa se realizar e no qual ele se comunica precisa ser a linguagem e não há quase mais linguagem, quando o pensamento se esconde e se enreda por detrás de conceitos prévios superados”. Portanto, essa linguagem real da qual fala Gadamer é recheada de conflito, e é no conflito que se estabelece o diálogo que eleva o pensamento de um e de outro. A concordância cega não gera diálogo, e conseqüentemente, não produz conhecimento. Assim, aulas que não possibilitam o diálogo não produzem a riqueza do saber que se espera para a formação da consciência de um povo. Para Matos (2021), “[...] não há espaço confortável para um dialogismo fundado na perguntação e uma prática educacional tecida das experiências, das necessidades e dos desejos de seus estudantes” (Matos, 2021, p. 77). Ou seja, no exercício da dialógica e da hermenêutica filosófica, o conflito que gera perguntas e respostas se constitui continuamente, é dinâmico e envolvente, promove aos interlocutores o crescimento a partir do diálogo.

Para Matos (2021), o poder da pergunta e da resposta na ação educativa tem um poder extraordinário para a formação do indivíduo. Como ele próprio diz:

A pergunta tem o potencial de codificação da realidade desde o lugar de fala de quem realiza. Implica na ampliação de horizontes gnosiológicos, na ampliação das capacidades de crítica e criatividade. Contudo, as perguntas não estão dadas necessariamente para serem respondidas. Podem ser pretextos de ampliação de explicação ontológica, que se destina muito mais ao não-saber, ao não ser, que ao intento de elevação de uma verdade. A pergunta, parida da curiosidade, coloca em pauta questões fundamentais para o entendimento de si, do mundo, do outro; em uma palavra, da vida (*Ibidem*, 2021, p. 77).

Gadamer (2007) vai arrematar então que:

A dimensão hermenêutica, no interior da qual acontece o diálogo da humanidade desde os primórdios da história e que hoje se abre, segundo o critério mundial de nossa cultura da humanidade em seu conjunto, está pré-ordenada a tudo isso (Gadamer, 2007, p. 34).

O que em todo caso nos coloca diante da seguinte confirmação: que uma educação amparada no processo de uma ação prática, voltada à experiência e consolidada a partir do diálogo, da conversação e da hermenêutica filosófica, é, sem dúvidas, contraposta ao ensino puramente teórico conteudista, sem experimento prático ou dialógico. Deste modo, é pensando a experiência do ensino entre os sujeitos da ação educativa com o uso da hermenêutica gadameriana que Oliveira, Moura, Marandola Jr. (2023) *apud* Batista (2023) fala sobre esse processo da seguinte forma:

A hermenêutica evidencia uma possibilidade de refletir a experiência escolar, transcendendo a mera observação que vai além da comunicação e apresenta nossa própria forma de nos interpretar no mundo. O entendimento da hermenêutica no ambiente escolar é fundamental, pois coloca a experiência no centro das relações dialógicas que permeiam o lugar-escola: professor-estudantes, entre estudantes, professores-estudantes-escola, estudantes-escola, professor-escola, professor-professores, e assim por diante (Oliveira; Moura; Marandola Jr. (2023) *apud* Batista, 2023, p. 157-158).

Os autores fazem com essa percepção do uso prático da hermenêutica filosófica o que o próprio Gadamer em sua obra “Educar é educar-se” transmite, ou seja, um ensino voltado para as experiências que possibilitem o aprendizado de forma dinâmica e prática, mesmo que nas mais simples atividades pedagógicas desenvolvidas no chão da escola, ou fora dela. Como visto no exemplo abaixo:

É como o exercício de observar uma pintura, uma escultura ou outra forma de arte. Em um primeiro impacto, algo que não é nomeado nos leva a uma pausa sensorial. Fisicamente, paramos, observamos, ouvimos, tocamos ou usamos qualquer outro sentido que seja necessário, mas vai além disso. É nessa pausa que somos impactados, e depois, surgem as questões e as pequenas observações. Qual é o contexto da obra? O que passava pela mente do artista? Qual é o propósito da obra? Por que essa forma foi escolhida? Por que essa cor em particular? São tantas as perguntas que podem surgir ao observar uma expressão artística, e, apesar disso, saímos sem nenhuma resposta, apenas impactados (*Ibidem*, 2023, p. 159).

É então na experiência do processo hermenêutico que se faz a aprendizagem fluir de forma livre e espontânea, em que a formação se faz de modo humano e o conhecimento se torna prazeroso. Onde a relação professor e estudante se complementa numa educação viva e envolta na linguagem e nos saberes do mundo. Em que: “A experiência escolar é uma jornada de construção mútua, na qual o diálogo, a escuta ativa e a abertura para o novo desempenham papéis fundamentais” (*Ibidem*, 2023, p. 164).

A hermenêutica filosófica de Hans-Georg Gadamer, diferentemente da hermenêutica tradicional e romântica, segundo Chris Lawn (2007), parte do entendimento de que a interpretação que antes era restrita a procedimentos técnicos dos textos sagrados e clássicos, vai muito mais além; “[...] a interpretação envolve mais que uma investigação filosófica das origens históricas e significados das palavras, ela pode ser vista como um elemento no processo, no ato ou evento do entendimento em si” (Lawn, 2007, p. 19), e isso faz com que a hermenêutica Gadameriana se torne tão relevante nos dias atuais, pois seu pensamento nos coloca diante do fato de que as hermenêuticas estão entrelaçadas e intrincadamente ligadas, elas vão para além

dos limites da simples e pura interpretação textual, o que para Gadamer as tornam universais.

Assim:

Aquilo que acontece quando interpretamos um texto é o que acontece quando procuramos entender qualquer coisa em nosso mundo sociocultural, seja o significado da vida ou uma interpretação mais comum dos objetos diários, das ideias e situações (*Ibidem*, 2007, p 19-20).

Portanto, no entendimento de Gadamer a partir de Lawn (2007), a interpretação que tanto é buscada na hermenêutica filosófica de Hans-Georg Gadamer está inserida em tudo a nossa volta, desta forma, ao aplicá-la em sala de aula, estamos conscientes de que:

A leitura é interpretação, olhar é interpretação, pensar é interpretação; interpretação não é uma atividade especial restrita à elucidação de textos difíceis, ela é um aspecto de todas as formas do entendimento humano (*Ibidem*, 2007, p. 20).

Sendo assim, compreendemos que fazer uso da hermenêutica filosófica nas aulas de filosofia no ensino médio, bem como de qualquer outra disciplina, ou de qualquer outro tipo de atividade pedagógica, só irá reverter em conhecimento aos agentes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. E que, com a hermenêutica gadameriana, qualquer conteúdo disciplinar pode ser desenvolvido numa dialogicidade que permeia a ação de perguntas e respostas, mais de perguntas do que de respostas. E com isso, o interpretar, o compreender sejam construídos na prática pela linguagem.

4.1 Uma hermenêutica para além do Relatório PISA – 2018

O ensino público no Brasil enfrenta diversos desafios, e um deles é a carência na habilidade de interpretação de texto por parte dos estudantes. Essa deficiência tem sido evidenciada pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) de 2018, que avalia o desempenho dos estudantes em diversas áreas, incluindo a leitura e interpretação de textos. Nesta pesquisa, discutiremos os resultados do PISA 2018 e como eles evidenciam a necessidade de melhorias na educação pública brasileira em relação à interpretação de texto.

Veremos como o relatório do PISA 2018 revelou que o Brasil ocupa uma posição preocupante no que diz respeito à habilidade de interpretação de texto. De acordo com os resultados, uma grande parcela dos estudantes brasileiros não consegue compreender e interpretar adequadamente textos de diferentes gêneros e complexidades. Isso evidencia uma lacuna no ensino público em relação ao desenvolvimento dessa competência fundamental, pois

a interpretação de texto é uma habilidade essencial para o sucesso acadêmico e profissional dos indivíduos, não apenas durante o seu tempo dedicado ao aprendizado, mas muito além que isso, ela ultrapassa as fronteiras da educação formal e permite que os estudantes compreendam informações, analisem argumentos, extraiam significados implícitos e apliquem o conhecimento adquirido em diferentes contextos em toda a sua vida, desenvolvendo inclusive, o nível socioeconômico do país.

De acordo com o relatório PISA 2018:

Vivemos em um mundo em constante mudança, em que a quantidade e a variedade de materiais escritos estão aumentando e em que cada vez mais pessoas devem usar estes materiais de maneiras novas e cada vez mais complexas. Hoje é geralmente aceito que nossa compreensão do letramento em Leitura evolua junto com mudanças na sociedade e na cultura. As habilidades de leitura necessárias para crescimento individual, sucesso educacional, participação econômica e cidadania de 20 anos atrás são diferentes das habilidades necessárias atualmente. E, provavelmente, serão diferentes daqui a 20 anos (Brasil, 2019, p. 41).

Contudo, os resultados do PISA 2018 revelam que muitos estudantes brasileiros estão enfrentando dificuldades nessa área e, diga-se de passagem, não apenas reflete a carência nas disciplinas de códigos de linguagem, isso remete a toda e qualquer disciplina que usa a língua portuguesa como base para o seu aprendizado, assim, essa dificuldade de interpretação aumenta exponencialmente para todas as áreas do saber que estão inseridas na educação básica, do ensino fundamental ao ensino médio.

Portanto, diversos são os fatores que podem contribuir para essa carência no ensino público brasileiro. E um deles é a falta de investimentos adequados na formação e capacitação dos professores, que são responsáveis por transmitir as habilidades de leitura e interpretação de texto aos estudantes. Além disso, a falta de recursos didáticos adequados e a ausência de políticas educacionais eficazes também podem influenciar negativamente o desenvolvimento dessas competências. Assim, inevitavelmente as desigualdades sociais potencializadas pela distinção da qualidade de ensino ofertada nas redes de ensino do país, só evidenciam as mazelas criadas ao longo de décadas na escola pública. É nesse sentido que Mônica Peregrino (2011), no seu texto Juventude e escola – elementos para a construção de duas abordagens em Dayrell, Moreira e Stengel (2011), fala que:

[...] as desigualdades que marcam os processos de escolarização dos jovens, e em especial os pobres, se multiplicam: primeiramente, pelo aumento das distâncias entre os sistemas de ensino, estabelecendo circuitos específicos para as classes sociais. Em segundo lugar, pela diversificação e complexificação das desigualdades, dentro dos sistemas públicos de ensino,

estabelecendo desigualdades entre regiões, entre instituições, e, por fim, dentro da mesma escola, desigualdades entre turnos e turmas, apontando algumas vezes para a existência, num mesmo espaço, de mais de um perfil institucional (Peregrino (2011) *apud* Dayrell; Moreira; Stengel, 2011, p. 87).

Destacando ainda mais esses processos desiguais de escolarização, a autora aprofunda especificamente os fatores encontrados dentro de uma mesma instituição de ensino, ou seja, ainda que não bastasse o fato desse país ser um conjunto de regionalidades, com culturas bastante distintas umas das outras, temos o agravante da falta de sintonia quando o assunto é educação, não apenas entre os extremos regionais, nem tão pouco na distinção notória entre o que é público do privado, mas sim dentro de uma mesma instituição de ensino onde se pratica de forma desigual a formação dos jovens que se propõem ao aprendizado basilar, o que é determinante para o seu projeto de vida adulta.

Nas palavras da autora:

Processos desiguais de escolarização representam desiguais experiências de escolarização. Essas desigualdades (nos processos, nas experiências) estão marcadas não só pela ocupação de lugares desiguais no “espaço escolar”, implicando trajetórias também desiguais dentro de um mesmo espaço institucional, mas também pela multiplicação das segmentações do espaço escolar, na complexificação das experiências de desigualdade escolar numa mesma instituição (*Ibidem*, 2011, p. 89).

Sendo isso apenas um reflexo de uma sociedade que tem suas raízes marcadas pela desigualdade social, pela expropriação das possibilidades pela educação, a pessoa pobre poder exercer a sua mobilidade social e lutar pelo direito a uma escola unitária e para todos.

De acordo com o próprio relatório PISA 2018:

Uma das mais importantes variáveis associadas ao desempenho dos estudantes, conforme evidenciado em uma vasta literatura nacional e internacional, é o contexto socioeconômico em que eles vivem. Crianças e jovens cujos pais possuem menor escolaridade, menor nível de renda, são desempregados ou possuem ocupações de baixo prestígio econômico e social são mais propensas a apresentarem piores resultados educacionais, como o aprendizado em sala de aula (Brasil, 2019, p. 149).

Portanto, é importante ressaltar que a carência na interpretação de texto não se restringe apenas ao âmbito escolar. Ela afeta diretamente a participação dos estudantes na sociedade, pois dificulta a compreensão de notícias, textos informativos, instruções e até mesmo a formação de opiniões embasadas. Desta forma, é fundamental que o ensino público brasileiro se dedique a superar essa deficiência, visando preparar os estudantes para os desafios do mundo contemporâneo.

Não há então de se negar que a escola pública está diante de uma encruzilhada, e isso não é apenas constatado a partir dos dados apresentados no PISA 2018, são fatos anunciados desde os tempos de outrora, em que volta e meia se ouve daqueles que fazem o destino acontecer, que com a educação dos jovens, esse país terá um futuro melhor. O que nos faz perguntar: Que educação? Que futuro?

Contudo, ainda viremos no hoje os dramas do ontem e quem sabe os mesmos pesadelos se repetirão no amanhã, todavia, é importante reafirmar como o faz Geraldo Leão (2011) *apud* Dayrell, Moreira e Stengel (2011) que a nossa escola:

[...] parece estar situada diante de um dilema. Ela pode continuar prometendo ser um passaporte para um futuro distante, do qual os jovens desconfiam, tendo em vista que a sua experiência lhes ensina que o futuro é incerto nessa sociedade. Por outro lado, ela pode ser uma referência para os jovens, o lugar de acolher e discutir com eles seus medos, angústias, dilemas e alternativas (Leão (2011) *apud* Dayrell; Moreira; Stengel, 2011, p. 114).

Fazer da escola um lugar de perguntas, mais de perguntas do que de respostas, eis um dos motivos que usar a hermenêutica filosófica na sala de aula elevaria a educação pública a um patamar crítico que começaria a ser vista como um berçário de mentes inquietantes, inquietas não apenas na aceitação da sua condição de submissão, quanto também, inquieta para produzir mudanças que acarretam transformações para melhora do eu, do nós e de todos.

Geraldo Leão (2011) vai ainda mais fundo quando reflete que:

Talvez a escola pudesse começar se perguntando o que seria uma escola justa para os jovens das camadas populares no Brasil, esses novos herdeiros que chegam aos sistemas escolares. Essa escola exigiria uma série de ações como a concessão de bolsas de estudos, o desenvolvimento de projetos de formação técnico-profissional, a oferta de oportunidades de cumprir estágios, a elaboração de novas formas de organização escolar e de novos currículos etc. Mas exigiria, como primeiro passo, reconhecer os jovens nas suas especificidades e identidades. Talvez ao enxergá-los como jovens possamos construir canais para um diálogo maior em que eles possam ver sentido em se produzirem como alunos-jovens ou jovens-alunos. Talvez possamos começar por aí nossa ideia de construir uma escola para todos (*Ibidem*, 2011, p. 114).

Não podemos negar então que a educação pública passa por problemas dos mais variados, seja estrutural, pelo ordenamento legal, como vimos na Lei 13.415 de 2017, seja pela normatização exigida no texto da nova BNCC, pela falta de investimento, ou até mesmo pela baixa qualidade como acusa o relatório do PISA 2018, o qual evidencia a carência do ensino público brasileiro em relação à interpretação de texto e da matemática. O que pelos resultados indicam a necessidade urgente de investimentos e a implementação de políticas educacionais

eficazes na educação pública do país. E essa melhoria não apenas contribuirá para o sucesso acadêmico dos indivíduos, mas também para sua participação ativa na sociedade.

Sendo fundamental que os esforços sejam direcionados para garantir uma educação de qualidade e acessível a todos, capaz de desenvolver as competências necessárias para o pleno exercício da cidadania. E não podemos esquecer que nesse país, tudo que envolve a educação pública perpassa os caminhos da política, sendo então necessário que o nosso jovem estudante se engaje nesse universo e conheça o mínimo necessário dos seus direitos e deveres, para poderem assim reivindicar dos governantes políticas públicas fundamentais para sanar esse déficit educacional que tem sido marca negativa e que já se incorpora como naturalização de nosso povo. E como bem fala Fetzner (2022) *apud* Bairros; Marchand (2022):

Tudo na Educação Básica é objeto de disputas e conquistas e, portanto, permeado pela política: desde o investimento; o direito ao acesso às escolas; as formas de gestão a que estarão submetidas às direções de escola; a forma de escolha das direções de escolas; as concepções que orientam as práticas educativas, os currículos praticados, no sentido de quais culturas e ciências serão priorizadas; as concepções de avaliação que orientarão a construção de instrumentos avaliativos; o uso dos instrumentos de avaliação; a organização do trabalho pedagógico do professor; a formação que orientará as práticas pedagógicas; as formas de participação escolar e tantas outras questões que compõem os cotidianos escolares, passando pelas tribunas das casas legislativas, por instituições de formação docente e pelos poderes executivos constituídos. Todos estes elementos e espaços estão em disputa (Fetzner, (2022) *apud* Bairros; Marchand, 2022, p. 11).

Muito embora todos saibam que a educação básica é um direito social, e que por ela existe substancialmente uma melhora de todo o conjunto da sociedade, o que torna impensável, o porquê de tanto descaso.

Ao mesmo tempo, ao analisarmos as ramificações de uma sociedade erguida sobre as bases do capitalismo, não nos sobram dúvidas de que as razões do sucateamento da escola pública, como bem apontado pelos índices do relatório PISA 2018, fazem parte de um processo ao longo prazo, que desemboca num abismo social entre as distintas classes ora existentes. Onde a manutenção de uma pequena elitização social continuará a exercer o poder sobre grande parte do seu povo. Ou seja, o capital sempre determinando o destino da sociedade, e não diferente com a educação. Mézáros (2008) resume que:

As determinações gerais do capital afetam profundamente *cada âmbito particular* com alguma influência na educação, e de forma nenhuma apenas as instituições educacionais formais. Estas estão estritamente integradas na totalidade dos processos sociais. Não podem funcionar adequadamente exceto se estiverem em sintonia com as *determinações educacionais gerais da sociedade* como um todo (Mézáros, 2008, p. 43).

Portanto, a crise da educação pública brasileira é um problema que persiste há décadas e tem impactos significativos na sociedade como um todo. A falta de investimento adequado, a infraestrutura precária, a formação deficiente dos professores e a desvalorização da profissão docente são apenas alguns dos desafios enfrentados pelo sistema educacional do país, são sintomas que se revelam não apenas na formação educacional dos indivíduos isoladamente, é algo que se propaga para a dimensão coletiva, com ênfase no baixo desenvolvimento social do país. Dado o exposto, apresentamos o Quadro 1 abaixo, o qual aponta que os índices percentuais comparativos da OCDE e do Brasil acentuam uma grande lacuna ainda a ser preenchida para que a educação brasileira possa ser considerada aceitável.

Vejamos esses dois recortes constantes dos níveis 6 e 5 do relatório PISA 2018, que evidencia o distanciamento absurdo dos estudantes brasileiros daquilo que se espera alcançar pela OCDE:

Quadro 1 - Descrição e percentual de estudantes por nível de proficiência em leitura – PISA 2018.

NÍVEL	ESCORE MÍNIMO	PERCENTUAL DE ESTUDANTES NO NÍVEL	CARACTERÍSTICAS DAS TAREFAS
6	698	OCDE: 1,3% Brasil: 0,2%	<p>Nesse nível, os leitores conseguem compreender textos longos e abstratos, nos quais as informações de interesse estão profundamente interligadas, mas apenas indiretamente relacionadas à tarefa. Eles conseguem comparar, contrastar e integrar informações que representam perspectivas múltiplas e potencialmente conflitantes, usando vários critérios e gerando inferências em informações distintas para determinar como as informações podem ser usadas.</p> <p>Os leitores do Nível 6 conseguem refletir profundamente sobre a fonte do texto em relação ao seu conteúdo, usando critérios externos ao texto. Eles conseguem comparar e contrastar informações entre textos, identificando e resolvendo discrepâncias e conflitos intertextuais por meio de inferências sobre as fontes de informações, seus interesses explícitos ou adquiridos e outras pistas sobre a validade das informações.</p> <p>As tarefas no Nível 6 normalmente exigem que o leitor configure planos elaborados, combinando vários critérios e gerando inferências para relacionar a tarefa e o(s) texto(s). Os materiais nesse nível incluem um ou vários textos complexos e abstratos, envolvendo perspectivas múltiplas e possivelmente discrepantes.</p> <p>As informações de destino podem assumir a forma de detalhes profundamente presentes nos textos ou</p>

			entre textos e potencialmente obscurecidos pelas informações concorrentes.
5	626	OCDE: 7,4% Brasil: 1,7%	<p>Nesse nível, os leitores conseguem compreender textos longos, inferindo quais informações no texto são relevantes, mesmo que as informações de interesse possam ser facilmente ignoradas.</p> <p>Eles conseguem executar formas causais ou outras de raciocínio com base em um entendimento profundo de partes do texto.</p> <p>Eles também conseguem responder perguntas indiretas, inferindo a relação entre a pergunta e uma ou várias informações distribuídas dentro ou em vários textos e fontes.</p> <p>Tarefas reflexivas requerem a produção ou avaliação crítica de hipóteses, baseando-se em informações específicas. Os leitores conseguem estabelecer distinções entre conteúdo e propósito, e entre fato e opinião, conforme aplicado a sentenças complexas ou abstratas. Eles conseguem avaliar a neutralidade e o viés com base em pistas explícitas ou implícitas pertencentes ao conteúdo e/ou fonte das informações. Eles também conseguem tirar conclusões sobre a confiabilidade dos argumentos ou conclusões oferecidas em um excerto de texto.</p> <p>Para todos os aspectos da leitura, as tarefas no Nível 5 geralmente envolvem lidar com conceitos abstratos ou contraintuitivos e passar por várias etapas até que o objetivo seja alcançado. Além disso, as tarefas nesse nível podem exigir que o leitor manipule vários textos longos, alternando entre os textos para comparar e contrastar informações.</p>

Fonte: Brasil (2019, p. 66).

Analisando os percentuais alcançados pelos alunos brasileiros, denotamos uma carência acentuada no quesito letramento, e ainda mais, quando observamos que os níveis 6 e 5 tratam da compreensão textual, o que efetivamente está ligado à necessidade de interpretação de texto, ou seja, mais uma vez percebemos que a carência da hermenêutica nas disciplinas se torna uma realidade, que deve ser sanada gradativamente com sua aplicabilidade nas aulas de filosofia e posteriormente, nas demais disciplinas.

Todavia, ao fazermos uma análise crítica desta mesma situação, também nos revela que a elite econômica, amparada pelo Estado, pode ter um interesse indireto na baixa qualidade do ensino público, pois isso resulta em uma mão-de-obra menos qualificada e, conseqüentemente, mais barata no mercado de trabalho. E, ao manter a educação pública em um nível baixo, a elite econômica garante um suprimento constante de trabalhadores que não possuem as habilidades e conhecimentos necessários para buscar empregos mais qualificados e exigentes.

Nas palavras de Mészáros (2008):

[...] o sistema do capital não conseguiria sobreviver durante uma semana sem as suas mediações de segunda ordem: principalmente o Estado, e relação de troca orientada para o mercado, e o trabalho, em sua subordinação estrutural ao capital (Mészáros, 2008, p. 72).

Essa situação beneficia a elite econômica de várias maneiras. Primeiramente, ela garante a disponibilidade de trabalhadores dispostos a aceitar salários mais baixos, pois não possuem a capacitação adequada para pleitear melhores remunerações. Além disso, a falta de escolaridade e formação técnica dificulta a mobilidade social e perpetua a desigualdade de renda no país.

Outro ponto a ser considerado é o acesso à educação de qualidade. Enquanto a elite econômica tem a possibilidade de enviar seus filhos para escolas particulares de renome, com estrutura adequada e professores bem qualificados, a maioria da população brasileira depende do sistema público de ensino, que muitas vezes não oferece condições mínimas para um aprendizado efetivo.

E o pior, ainda não conseguimos compreender o verdadeiro papel da escola na formação da classe trabalhadora, por isso nos sujeitamos às mudanças e itinerários propostos para o seu destino, sem ao menos nos rebelar quanto a isso. Aceitando e sujeitando-nos à subjugação dos interesses do capital.

A escola por sua vez tem que ser vista de forma diferente, ela deve e pode. E é assim que ela é vista por Corti, Cássio e Stoco (2023):

A escola tem lugar importante, mas não o lugar de construir competências para um mundo do trabalho que será realidade para poucos. E também não é o lugar da formação de um espírito empreendedor, que pode surgir mais adiante, por outras conexões econômicas que se formam no tecido social. É uma instituição que não deve limitar-se à aprendizagem de conteúdos mínimos. É um espaço que pode oferecer suportes e possibilidades de diálogo, além da imaginação de outros mundos, em contraponto ao que parece ser hoje o único mundo possível. Pode-se dizer que as ocupações de escolas por mobilizações juvenis em todo o Brasil evidenciaram que a escola também pode ser esse lugar. Um espaço que possibilite o enfrentamento da ideologia que reforça serem os indivíduos responsáveis por seus sucessos e fracassos, obscurecendo os constrangimentos sociais no acesso ao mundo do trabalho (Corti; Cássio; Stoco, 2023, p. 147).

Essa falta de igualdade de oportunidades na educação contribui para a perpetuação das desigualdades sociais e econômicas no país. A elite econômica, ao não se envolver de forma efetiva na busca por soluções para a crise educacional, acaba perpetuando um ciclo vicioso de exclusão e falta de oportunidades para a maioria da população.

No entanto, é importante ressaltar que nem toda a elite econômica tem interesses diretos na baixa qualidade da educação pública. Existem iniciativas de empresas e indivíduos que buscam contribuir para a melhoria do sistema educacional, seja por meio de programas de responsabilidade social, doações para escolas ou parcerias com instituições de ensino.

Mas, para superar a crise da educação pública brasileira e combater o interesse da elite econômica na baixa qualidade do ensino, são necessárias ações conjuntas e políticas públicas efetivas. É fundamental aumentar o investimento na educação, valorizar os professores e melhorar a infraestrutura das escolas. Além disso, é preciso promover a participação da sociedade civil e do setor privado na busca por soluções, visando garantir uma educação de qualidade para todos os brasileiros, independentemente de sua classe social. Para assim quem sabe afastar um pouco o mal que assola o ensino público nesse país.

E como prova evidente que não estamos sendo pessimista, ou quem sabe apenas avesso ao capitalismo, mas pelo contrário, um realista que carrega consigo a preocupação com os caminhos obscuros traçados para os jovens dessa e das futuras gerações, nos debruçamos sobre o percentual encontrado no relatório PISA 2018 que afere o índice de respostas omitidas pelos alunos, ou seja:

Em Leitura, 35 itens tiveram mais de 20% de respostas omitidas pelos jovens brasileiros, na maioria questões de resposta aberta. Esse pode ter sido um fator determinante para os estudantes tê-los deixado em branco. De maneira geral, observa-se que itens desse tipo envolvem textos múltiplos e combinados (textos em prosa, tabelas, gráficos, mapas), com alto grau de informatividade e grande quantidade de dados que devem ser comparados, contrastados e integrados a fim de que hipóteses e opiniões sejam elaboradas pelos estudantes. Além disso, a maioria dos itens com omissão na resposta tinha como processo cognitivo “integrar informação e fazer inferência”, que se configura como um processo complexo (Brasil, 2019, p. 76).

Não resta dúvida, portanto, que em se tratando de leitura e produção textual, os nossos alunos se encontram com uma carência senão crítica, absurda. Colocando-nos diante de um problema que não pertence exclusivamente as disciplinas de códigos e linguagens, mas da universalidade das demais ciências presentes na educação básica. Sendo, desta forma, evidente a necessidade que se fazer alguma coisa urgente para salvaguardar a escola pública de perecer no ostracismo educacional do povo pobre, que culturalmente foi-se admitindo que esse povo se encontra nos grotões nordestino, e com isso, ao longo de décadas, uma luta desigual ainda se trava para afastar das culturas regionais que se veem superiores, que o nordeste não deve ser menosprezado.

Missão que se torna cada vez mais difícil quando observamos o Índice de Status Socioeconômico, Social e Cultural (ESCS) da nossa região, comparado ao das demais do país:

Gráfico 1 - Índice de status socioeconômico, social e cultural (ESCS) dos estudantes brasileiros, por região geográfica – PISA 2018.



Fonte: OCDE, Inep. (Brasil, 2019, p. 151).

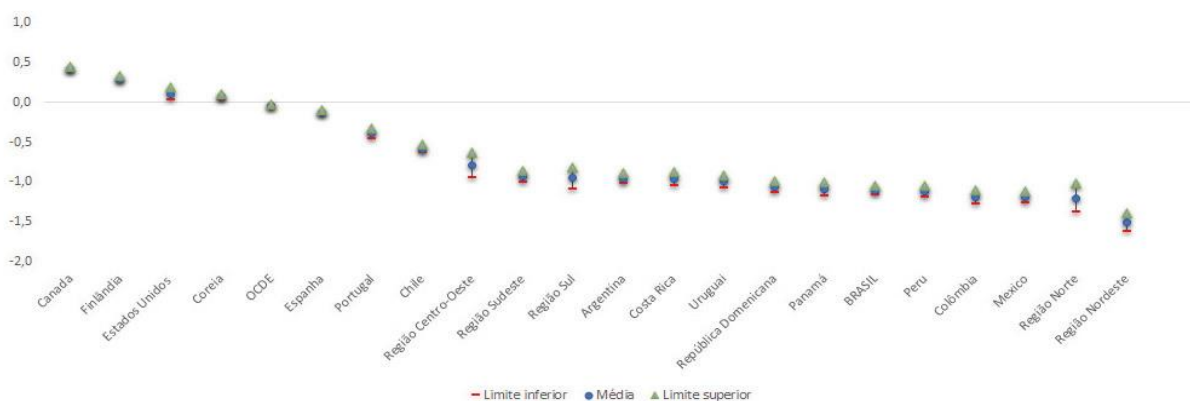
No Gráfico 1, observamos que o índice ESCS – Status Socioeconômico, Social e Cultural da população jovem, ou seja, a partir dos 15 anos, é vista no Programa de Avaliação Internacional de Estudantes – PISA, e consta no relatório PISA 2018, que as regiões Centro-Oeste o índice é de (-0,79), Sul com (-0,95) e Sudeste com um índice de (-0,93), enquanto que a região Norte atingiu a marca de (-1,20) e o Nordeste com o pior índice de (-1,50). Constatando que o Nordeste ainda carrega as marcas de uma cultura discriminatória e excludente quando o assunto é desenvolvimento, seja ele econômico, cultural ou social.

Todavia, é preciso estender o nosso olhar para além das evidências e dos traços catalográficos que apenas reforçam um elitismo regionalista que absorve o país com a ideia de uma cultura escalonada, que separa e cria uma ojeriza entre os povos de uma mesma nação.

Pois quando observamos o índice geral do nosso país comparando-o com alguns países desenvolvidos e consolidados como capitalistas, verificamos que nossas disputas regionais nada mais são que cortinas para o verdadeiro problema educacional que devemos enfrentar. Afinal, analisando a figura 03 abaixo onde se mensura o Índice de Status Socioeconômico, Social e Cultural (ESCS) do Brasil e dos Países Selecionados pelo PISA 2018, e quando se tem o Canadá com índice positivo de (0,4), Finlândia com (0,3), Estados Unidos com (0,2) encontramos o Brasil com índice negativo de (-1,1), o Peru com (-1,1), Colômbia e México igualmente com (-1,2), percebemos que a educação não é um problema pontual do Nordeste ou de qualquer outra

região, ela é um problema substancialmente da economia do país e, portanto, vai além da questão educacional do seu povo, mas que afeta a educação e que precisa ser sanado com todos os recursos possíveis para que haja sua superação e equilíbrio com as demais economias desenvolvidas.

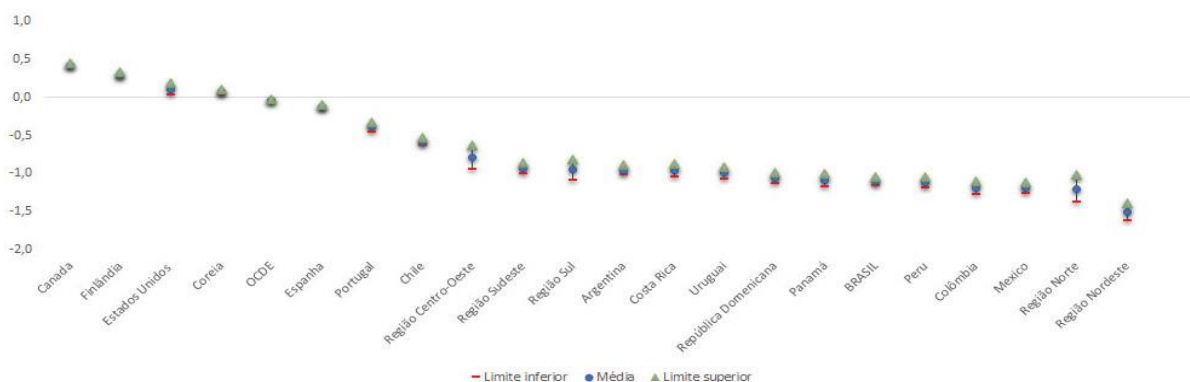
Gráfico 2 - Índice de status socioeconômico, social e cultural (ESCS) do Brasil e países selecionados – PISA 2018.



Fonte: OCDE, Inep (Brasil, 2019, p. 150).

Mas o que vemos é o descaso e o incentivo à disputa interna do nosso fracasso, agradando exclusivamente ao sistema do capital que ver uma sociedade encalhando quando o assunto é educação pública. O que pode ser constatado quando observamos que os índices percentuais do gráfico acima, quando comparados ao da figura 04 abaixo, onde não só é mensurada a questão econômica, mas também o desempenho em leitura, vemos o Brasil sendo qualificado com péssimos resultados:

Gráfico 3 - Relação entre o índice de *status* socioeconômico, social e cultural (ESCS) do Brasil e países selecionados e o desempenho em leitura – PISA 2018.



Fonte: OCDE, Inep (Brasil, 2019, p. 150).

Portanto, o que há de se constatar é que não devíamos estar com um quadro de disputas internas, onde as regiões do país buscam separadamente brilhar numa classificação ilusória de melhor ou pior formação educacional, mas sim, deveríamos somar forças e traçar estratégias para com a educação, podermos superar os índices deficitários da nossa qualificação profissional e através disso, promover a mobilidade social não apenas das pessoas, mas principalmente do país como um todo. Visto que a relação educação e economia apresentada nos gráficos 2 e 3 têm uma relação direta e proporcional, destacando que os países socioeconomicamente desenvolvidos têm uma educação de qualidade superior às demais nações subdesenvolvidas, a exemplo do Brasil.

O que não podemos é ver a história de fragilização da educação do Brasil se repetindo e atribuir a culpa apenas aos problemas regionalistas, como se esses fossem os verdadeiros culpados do cenário desestruturado do país, sem observar com amplitude as verdadeiras razões que estão por trás dessa conjuntura de fatores estruturantes. E enquanto nos culpamos entre si, apontando falhas setoriais, não nos damos conta que estamos colocando em prática o que fora planejado para a base populacional da nossa sociedade, ou seja, realizamos o objetivo maior do capital, descredenciando nossas escolas e conseqüentemente nossos alunos, nos diminuindo enquanto sociedade qualificada para o crescimento socioeconômico ao nível dos países que nos querem ver em atraso. Mézáros (2008) fala que:

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que *legitima* os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” (isto é, pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas (Mészáros, 2008, p. 35).

Assim, não há do que se falar de uma deficiência educacional numa região específica do país, existe na verdade, uma concretização planejada da falência da educação pública brasileira como um todo. Portanto, estamos falando de uma crise generalizada, o que não chega a ser nenhuma fala exagerada, visto os dados já serem bastante publicizados pelos relatórios e entidades especializadas, que marcam essa penúria no fornecimento de uma educação de qualidade, que é obrigação do poder do Estado, seja ele em qual instância esteja, mas que sua salvaguarda é obrigatoriamente de responsabilidade do poder estatal.

Desta forma, quando criticamos a mudança no ensino da educação básica promovida pela Lei 13.415 de 2017, e da inclusão dos itinerários formativos e suas competências e habilidades propagadas pela nova BNCC, estamos desvelando os motivos e as razões submersas no oceano dominado pelas ideologias suplantadas pelo capitalismo nas sociedades subdesenvolvidas. Reformas que na verdade já foram feitas e refeitas ao longo do tempo, mas que sempre são renovadas para obscurecer a visão do seu povo. Tal como nos dizem Zank e Malanchen (2020) *apud* Malanchen, Matos e Orso (2020).

Uma reforma dessa amplitude tem o intuito não de oportunizar apropriação pela juventude de todos os conhecimentos históricos que foram desenvolvidos pela humanidade, mas de transformar a escola em espaço de legitimação burguesa e do pensamento pós-moderno objetivado na fragmentação necessária para o mundo do trabalho na sociedade capitalista (Zank; Malanchen, (2020) *apud* Malanchen; Matos; Orso, 2020, p. 137).

O que reforça a questão sobre os dados apresentados no Relatório PISA 2018, onde encontramos evidentemente índices alarmantes não apenas no quesito linguagem, mas também na matemática e nas ciências. Ou seja, não apenas o domínio sobre a sua língua vernácula, como também a linguagem da matemática, que se encontra presente em todo o conhecimento implantado nas novas tecnologias, onde estão presentes o complexo mundo dos algoritmos que dominam nosso comportamento nas mais variadas ferramentas de controle social. Isso sem falar sobre os avanços científicos e tecnológicos que estão continuamente sendo aprimorados e que sem a devida formação acadêmica não é possível de serem apropriadas na sua totalidade.

Enfim, é preciso entender que com a educação pública de qualidade, o desenvolvimento social e econômico caminha juntos, pessoa a pessoa, sociedade e sociedade, portanto, não há razão para disputas regionais e sim, para um combate nacional contra a desvalorização da educação pública.

No entanto, enquanto formos presos a ideologia do capitalismo, nunca alcançaremos a liberdade de decidir sobre os nossos rumos e o da sociedade. Que no dizer de Byung-Chul Han (.). “Uma liberdade real, no entanto, só seria possível através de uma libertação total da vida em relação ao capital, ou seja, uma libertação de uma nova transcendência, que bloquearia o acesso à vida como *imanência*” (Han, 2018, p. 72).

Portanto, enquanto sujeitos submetidos às regras de uma elite dominante, seremos peças irrelevantes num tabuleiro de xadrez jogando contra um oponente super qualificado, sem termos conhecimento total das regras do jogo e das estratégias do adversário. O que nos leva a crer que enquanto escola pública vivemos uma luta desigual de oportunidades, ou seja:

Uma constatação de vários estudos é a de que a expansão da escolarização no Brasil representou muito mais um quadro de massificação da educação, de expansão do acesso, sem que significasse um processo real de democratização. As reformas educacionais foram capazes de ampliar as matrículas, mas sem a promoção de condições adequadas que permitissem a permanência e a vivência de uma educação de melhor qualidade. É a partir desse contexto que podemos pensar na relação dos jovens brasileiros com a escola (Leão (2011) *apud* Dayrell; Moreira; Stengel, 2011, p. 107).

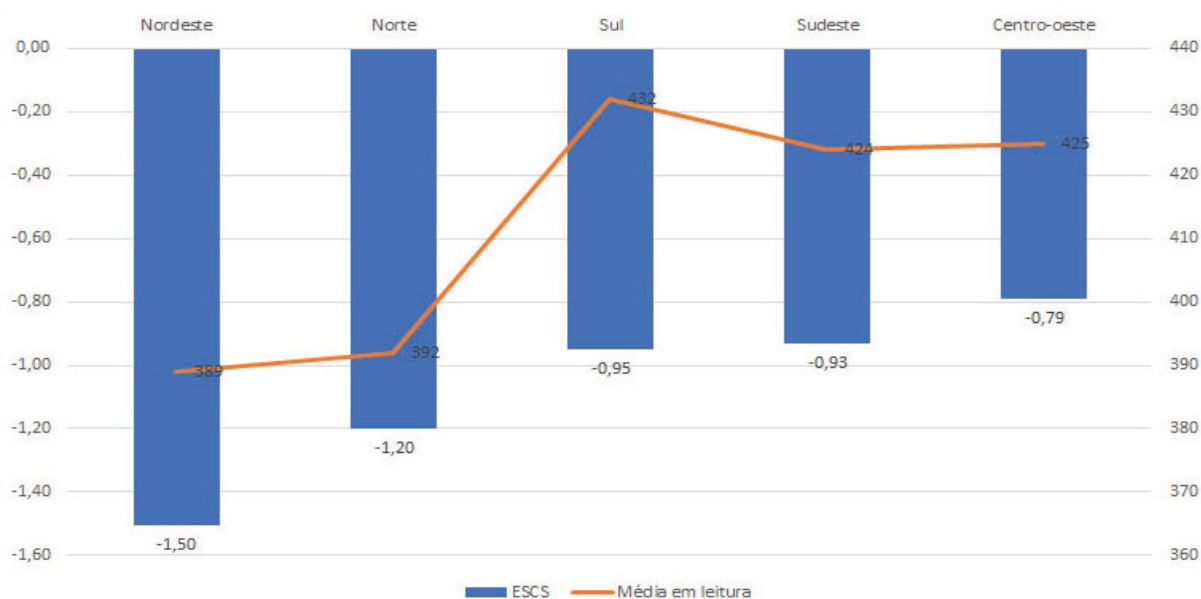
Contudo, ainda podemos observar que existe uma esperança renovada através dos sonhos e ambições profissionais em cada jovem inserido na escola. Mas, a distância entre os sonhos e suas realizações é cada vez maior. Assim, quando vimos os discursos idealizadores contidos em seus projetos de vida, percebemos que o desejo da mudança é presente nos jovens estudantes do ensino médio. Todavia, a realidade da desigualdade e falta de oportunidades é ainda maior. Onde Leão (2011) enxerga que:

Essa diversidade de projetos, sentidos e motivações pode ser a expressão dos conflitos de uma sociedade que expandiu a escolaridade e o consumo, mas no contexto de baixas perspectivas de mobilidade social, em que a distância entre ricos e pobres continua muito grande, até mesmo maior em alguns casos. Ou seja, os jovens estão mais escolarizados que seus pais, mas eles vivem suas experiências de escolarização em sua grande maioria em escolas públicas, muitas vezes em condições insatisfatórias. Eles também estão mais incluídos no mercado consumidor (Leão (2011) *apud* Dayrell; Moreira; Stengel, 2011, p. 109).

Sendo assim, os conceitos vão se fundindo e dando significado para que compreendamos que escola pública, mercado de trabalho, baixa escolarização e consumo vão tendo uma conexão cada vez mais estreita, onde o resultado de tudo isso é a naturalização de uma realidade social a qual criticamos, e almejamos mudança e transformação.

Fato que se constata ao analisarmos o Gráfico 4, no qual os índices do Relatório PISA 2018 que trata da relação do desempenho de leitura e as condições socioeconômicas distribuídas nas cinco regiões geográficas do país, efetivamente destacam as regiões Centro-Oeste, Sudeste e Sul, enquanto apresentam um grave quadro de desempenho das regiões Nordeste e Norte.

Gráfico 4 - Índice de status socioeconômico, social e cultural (ESCS), desempenho em leitura dos estudantes das regiões geográficas – PISA 2018.



Fonte: OCDE, Inep (Brasil, 2019, p. 152).

Outro dado importante que não podemos descartar e que demonstra total proximidade com a relação de qualidade do ensino das escolas públicas comparados aos das escolas da rede particular de ensino, e que revela a gravidade da situação vivida pelos estudantes da rede pública de ensino, muito embora os estudiosos que promoveram as mudanças na legislação alegam que não exista discrepância na forma da educação, ou até mesmo, desnivelamento entre os aprendizados.

No entanto, o que se constata está registrado no Gráfico 5, que mostra o índice por dependência administrativa, ou seja, entre a rede privada de educação e a rede pública, sendo ela distinta entre federal, estadual e municipal. Assim, observamos mais uma vez que apenas os alunos da rede particular de ensino obtiveram resultado aceitável e até superior ao esperado pela OCDE. Como se vê abaixo:

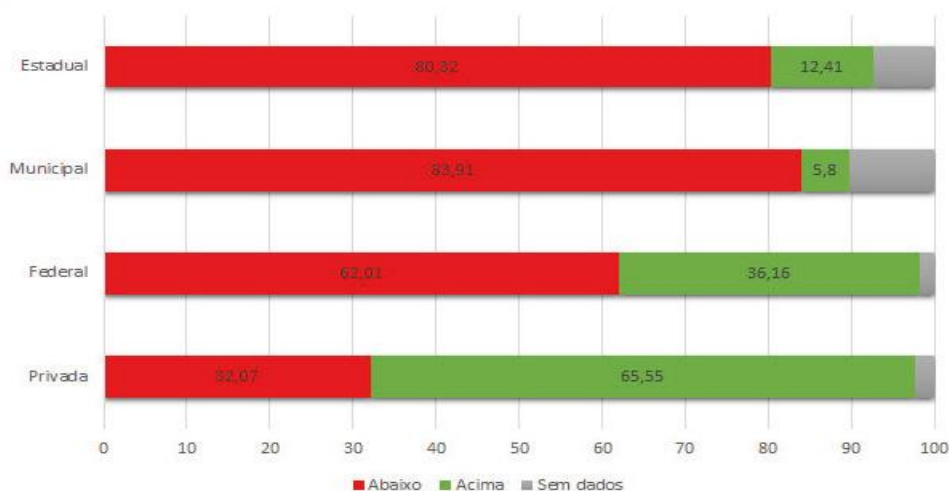
Gráfico 5 - Índice de status socioeconômico, social e cultural (ESCS) dos estudantes brasileiros por dependência administrativa – PISA 2018.



Fonte: OCDE, Inep (Brasil, 2019, p. 153).

E como não obstante claro ficasse o distanciamento do letramento entre esses jovens pertencentes às distintas redes de ensino, o Gráfico 6 logo abaixo irá constatar que essa relação desproporcional de aprendizado não está isolada da condição socioeconômica do estudante, pelo contrário, é uma relação direta e proporcional a questão do nível de educação e a condição econômica de quem está inserido em cada rede de ensino. Vejamos:

Gráfico 6 - Percentual de estudantes conforme indicador do nível socioeconômico da OCDE por dependência administrativa – PISA 2018.



Fonte: OCDE, Inep (Brasil, 2019, p. 153).

Assim, independentemente de qual seja o discurso dos manipuladores, políticos ou burocratas da educação, os dados estatísticos falam por si só, e são evidentes os índices apresentados no Relatório Pisa 2018. Até mesmo por que esses dados muitas vezes não representam a verdadeira realidade do grau de analfabetismo e analfabetismo funcional que ainda existe no país, dados que são alarmantes, porém, que fugiriam ao tema principal da nossa pesquisa, mas que não deixam de ser preocupantes, pois no caminhar da educação dessa juventude de hoje, poderemos está dando continuidade a uma categoria de analfabetos funcionais que estarão totalmente desligados do domínio de um conhecimento voltados para as novas tecnologias e de uma comunicação que cada vez mais faz uso das linguagens universais presentes na ciência e na globalização da economia, e que assusta aqueles que se limitaram ao universo da leitura e da soma, assim como foram os antigos descendentes quando iniciaram sua caminhada no aprendizado escolar, que se viram satisfeitos pelo simples fato de saberem escrever seus nomes e de fazerem contas nas quatro operações matemáticas.

Nossos jovens hoje, jamais poderão ser tal como nossos antepassados, limitados e submissos ao reducionismo do saber e do aprender, envolvidos apenas no mundo do trabalho e na luta pela sobrevivência, de si e dos seus. Ao contrário, mesmo com todas as dificuldades impostas, ainda existem mecanismos que possibilitam essa juventude a trilharem o caminho da oportunidade do sucesso e da mobilidade social, por mais difícil que seja, a educação pública ainda oferece os meios necessários para a concretização de muitos sonhos. A educação ainda permanece como uma incubadora de projetos de transformação social, basta que o jovem acredite, primeiramente em si mesmo e não desista dos seus objetivos, que busque mesmo com as limitações do sistema fazer uso dos seus mecanismos para superar as adversidades e galgar degrau por degrau a tão sonhada ascensão social que pela educação, através da sua qualificação lhe dará um pouco mais de oportunidade do que aos demais.

Num país onde a desigualdade social tem sido a principal marca da estratificação social, em que o indivíduo vale o quanto tem e, onde a formação acadêmica passa a ser moeda de troca muitas vezes desvalorizada, o que podemos esperar para essa juventude formada apenas com a educação básica é que ela irá enfrentar desafios significativos em termos de empregabilidade, mobilidade social e acesso a oportunidades, pois a desigualdade social tende a perpetuar um sistema em que o valor do indivíduo é medido pela sua condição econômica, o que pode criar barreiras para aqueles que não possuem recursos financeiros ou conexões privilegiadas.

Precisamos então, devolver à escola o seu papel social de formadora de personalidades críticas e de sujeitos ativos capazes de assumirem para si o curso da sua própria história de vida.

Tornando a escola uma promotora da justiça social pela qualidade da sua formação. Ou como nos fala Libâneo (2020) *apud* Boto *et. al.*, (2020):

Em publicação provocativa, Dubet (2004), sem trazer de modo explícito sua definição de escola justa, aponta alguns princípios que poderiam identificá-la, sendo um deles a escola que procura minimizar as desigualdades escolares a fim de que estas não aprofundem ainda mais as desigualdades sociais (Libâneo, (2020) *apud* Boto *et. al.*, 2020, p. 56).

Pois, uma escola que não valoriza o seu papel social e cria, mesmo na adversidade condições de superação contribui negativamente para a formação dos seus alunos, desestimulando neles o desejo de mudança decorrente do seu crescimento educacional. E essa desvalorização da formação acadêmica pode levar a uma falta de reconhecimento das habilidades e conhecimentos adquiridos pelos jovens que concluíram apenas a educação básica. Muitas vezes, eles enfrentam dificuldades para encontrar empregos que ofereçam salários justos e oportunidades de crescimento profissional. As portas para cargos de maior responsabilidade e remuneração costumam ser reservadas para aqueles que possuem diplomas de ensino superior ou que têm conexões privilegiadas.

A educação básica é fundamental para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e emocionais, mas sem um investimento adequado e uma abordagem de qualidade, os jovens podem enfrentar dificuldades para acompanhar as demandas de um mundo em constante evolução. Diante dessa realidade, é importante que a sociedade e os governantes reconheçam a importância da educação básica como um pilar fundamental para o desenvolvimento social e econômico do país. É necessário investir em políticas públicas que garantam acesso igualitário a uma educação justa e de qualidade, fortalecendo a formação acadêmica e promovendo a valorização dos conhecimentos adquiridos nessa etapa educacional.

Portanto, é neste aspecto que Saviani (2020) *apud* Lima; Previtali; Lucena (orgs.), (2020) fala que:

Efetivamente, de modo especial em um país injusto e desigual como o nosso, o problema da educação não pode ser resolvido sem mudanças na própria estrutura econômica da sociedade. Aliás, ainda que em diferentes graus, isso vale para todos os países, uma vez que o sistema capitalista, ao atingir na atualidade seu mais alto índice de desenvolvimento econômico e tecnológico, tornou-se, ao mesmo tempo, inerentemente excludente, o que impede que se atinja a meta da universalização de uma escola de qualidade (Saviani, 2020 *apud* Lima; Previtali; Lucena (orgs.), 2020, p. 47).

Neste sentido, é fundamental combater a desigualdade social por meio de políticas inclusivas que busquem reduzir as disparidades econômicas e oferecer oportunidades justas

para todos os indivíduos, independentemente de sua origem socioeconômica. Somente assim será possível romper o ciclo de desvalorização da formação acadêmica e proporcionar um futuro mais promissor para a juventude formada apenas com a educação básica.

Portanto, no sentido de satisfazer essa necessidade de uma escola livre das injustiças sociais apregoadas pela desigualdade de oportunidades, mas que visa, uma formação educacional de qualidade e capaz de promover uma mudança sistemática de classes, é que trilhamos o nosso estudo para com a implementação da hermenêutica na sala de aula da educação básica, e possamos desenvolver nos alunos uma linha de raciocínio crítico que seja precursor de uma educação consolidada nos pilares do entendimento, da interpretação e da compreensão abrangente do cenário socioeconômico que o nosso jovem enfrenta e virá a enfrentar no decorrer da sua vida acadêmica e profissional.

Precisamos, com a educação da hermenêutica filosófica junto as aulas de filosofia, provocar no aluno o seu repensar, que eles pensem de forma tal que ressignifique o seu lugar no mundo. Ou, como o diz Gusmão; Palmeira; Lima (2018), sobre a importância da hermenêutica filosófica:

A grande contribuição da hermenêutica filosófica é a possibilidade que ela tem de nos permitir pensar um outro pensar. Esse pensar que pensa o outro pensar é o próprio ato do pensamento que pensa o pensamento. Parece-nos estranho e redundante ter que pensar o pensar, mas não é um ato ignóbil e obscuro conceber o pensamento do pensamento, ao contrário, é olharmos para o sentido autêntico da nossa realidade mais particular (Gusmão; Palmeira; Lima, 2018, p. 401).

Por fim, não apenas a falta da capacidade crítica ou uma formação acadêmica consolidada pode resultar no fracasso dos nossos jovens alunos, mas também, a falta de investimento na educação básica pode resultar em lacunas de conhecimento e habilidades que limitam a capacidade desses jovens de competir no mercado de trabalho. Resultado que sempre agrada aos que sobrevivem da miséria da classe trabalhadora, e que preferem manter o sistema do mesmo jeito como sempre foi, além da escola pública conduzida pela esperança de dias melhores anunciados pelas mudanças e reformas nas leis que mais parecem um Labirinto de Creta¹¹ aprisionando a educação pública, alunos e professores em seus corredores sem fim, impedidos de alçarem voos e alcançarem lugares privilegiados nesta sociedade de excluídos e excludentes.

¹¹ <https://www.infoescola.com/mitologia-grega/labirinto-de-creta/>.

4.2 Análise da pesquisa de campo – Hermenêutica filosófica: por uma filosofia prática no ensino médio

Nesta parte do trabalho do doutoramento iremos analisar alguns dados da pesquisa de campo¹² realizada em outubro de 2023 com os professores da escola Estadual Moreira e Silva, pertencente a 13ª GERE da Secretaria de Estado da Educação de Alagoas, que nos servirá como amostragem referencial para o apontamento do perfil dos docentes e, dos alunos inseridos no ensino médio da educação básica, resultando na constatação de fatos comprobatórios da insuficiência dos quesitos apresentados no corpo deste trabalho de pesquisa, ou seja, da carência dos instrumentos de interpretação e compreensão, requisito que se espera dos alunos para um aprimorado do entendimento das questões de texto, fazendo-se necessário o uso e aplicabilidade dos conhecimentos pertencentes a hermenêutica filosófica para minimizar os efeitos danosos do desenvolvimento por parte dos alunos nestas competências e habilidades necessárias na leitura e na interpretação dos textos encontrados nas mais distintas disciplinas que fazem parte não apenas da formação geral básica, mas de todas as disciplinas que foram incluídas nos demais eixos estruturantes do novo ensino médio.

A presente análise tem como objetivo examinar a pesquisa de campo utilizando-se da metodologia da Análise de Conteúdo proposta por Laurence Bardin (1977). Neste estudo, serão utilizadas categorias previamente estabelecidas, as quais serão avaliadas em uma escala de 0 a 10. Nesta escala, o valor 0 (zero) representa um nível de total insatisfação, o valor 10 (dez) indica total satisfação e o valor 5 (cinco) representa um ponto neutro, ou seja, nem insatisfeito nem satisfeito.

A análise dos dados coletados permitirá uma compreensão mais aprofundada dos resultados e contribuirá para a tomada de decisões embasadas em evidências apresentadas na pesquisa, visto que: “A análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça” (Bardin, 1977, p. 44), desta forma, visamos o tratamento do material bruto coletado na pesquisa, transformando-os de maneira a serem significativos e válidos, seja a partir das operações estatísticas simples, com seus gráficos percentuais, ou através das análises factoriais, o que na fala da própria autora “[...] permitem estabelecer quadros de resultados, diagramas, figuras e modelos, os quais condensam e põem em relevo as informações fornecidas pela análise” (*Ibidem.*, 1977, p. 101).

¹² <https://docs.google.com/forms/d/1C7hfR2ZG4WXtmgx6rwYLN9mIUe2tYUS8Wfi4XAb5IM/edit>.

A pesquisa de campo a qual nos referimos foi elaborada a partir a plataforma *Google Forms* aplicada com os professores da escola que atuam diretamente nas salas de aulas, tanto nas disciplinas da formação geral básica, quanto nas disciplinas eletivas, trilhas, projetos integradores e demais que integram a parte dos itinerários formativos distribuídas nas três séries do ensino médio. A pesquisa está distribuída em 33 (trinta e três) perguntas, dividida em 06 (seis) seções distintas, onde na primeira seção se encontram os dados de identificação dos professores que espontaneamente resolveram participar respondendo o questionário formulado.

Na segunda seção da pesquisa consta a parte complementar das informações dos docentes pesquisados, com suas formações nas áreas de ensino, suas competências para as disciplinas complementares dos itinerários formativos e suas atuações nas redes de ensino pública e privada.

A terceira seção é sobre o novo ensino médio, constante de um montante de 03 (três) perguntas fechadas e 03 (três) perguntas abertas para justificativa da pontuação de 0 a 10 que fora objetivada pelos pesquisados, sendo 0 (zero) para totalmente insatisfeito, 10 (dez) para totalmente satisfeito e, 05 (cinco) estabelecido como ponto “neutro”, onde indica; nem insatisfeito nem satisfeito.

A quarta seção é específica para o entendimento dos pesquisados sobre o grau de interpretação e compreensão de texto por parte dos alunos, tendo 04 (quatro) questões fechadas e 03 (três) abertas onde pede a justificativa das respostas que indicam o índice de 0 a 10 na escala apresentada. A quinta seção é destinada ao conhecimento e capacidade de uso da hermenêutica filosófica por parte dos docentes em suas disciplinas de origem, sendo duas questões optativas de 0 a 10 e duas para justificativa da pontuação indicada.

Por fim, a sexta e última seção com 10 (dez) perguntas de conhecimento sobre a BNCC e a sua aplicabilidade no novo ensino médio, tendo metade das perguntas indicativas na escala de 0 a 10 e a outra metade para compor as justificativas de suas escolhas.

Ao partirmos para a análise das respostas apresentadas e suas devidas categorizações, requer que façamos uma importante observação: a pesquisa optou pro não divulgar os nomes dos entrevistados, salvo se necessário, contudo, buscaremos nos valer de uma ordenação numérica para identificar os professores que gentilmente se colocaram a disposição de respostas ao questionário, ficando estabelecido aqui um ordenamento de 01 ao 42 como indicativo para identificar cada um dos docentes, a medida da inserção da sua resposta na plataforma *Google Forms*, da mesma forma procederemos com os dados de *e-mail* fornecidos pelos entrevistados, ficando apenas num eventual critério específico de necessidade a sua divulgação pública.

Neste sentido, a partir deste momento, passaremos a tratar os participantes das respostas como sendo: o professor número 01, professor número 02, professor número 03, e assim por diante, até que se chegue ao último participante, identificado como professor número 42. Vale lembrar que esse total de 42 professores representa o percentual de 87,5% (oitenta e sete vírgula cinco por cento) dos 48 professores ativos em sala de aula nas três séries do ensino médio da escola de tempo integral Moreira e Silva, evidenciando o caráter de validade da amostra, visto ultrapassar o percentual de 50% (cinquenta por cento) do universo pesquisado.

Outrossim, evidenciaremos a análise quantitativa dadas pelos entrevistados, demonstrando-as em gráficos previamente elaborados pela plataforma *Google Forms* traçando suas equivalências de aceitabilidade e rejeição a partir dos apontamentos numéricos indicativos nas categorias estabelecidas, bem como, nos valeremos das questões abertas fornecidas pelos mesmos entrevistados para traçar as correspondências das respostas subjetivas auferindo-as em dados numéricos com as suas considerações equivalentes. Ou seja:

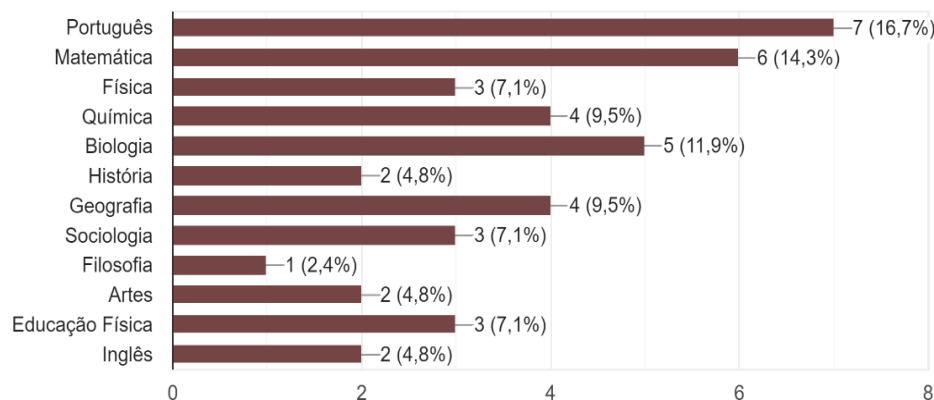
Na análise quantitativa, o que serve de informação é a *frequência* com que surgem certas características de conteúdo. Na análise qualitativa é a *presença* ou a *ausência* de uma dada característica de conteúdo ou de um conjunto de características num determinado fragmento de mensagem que é tomado em consideração (Bardin, 1977, p. 21).

Portanto, esclarecido as especificidades e da identificação dos participantes da coleta de dados da pesquisa passaremos às análises coletadas na Parte 01 do questionário de pesquisa e as suas correspondências numéricas encontradas na primeira pergunta representada na figura do gráfico 07 logo abaixo:

Gráfico 7 – Na Escola Estadual Moreira e Silva, você é professor(a) de qual disciplina da Formação Geral Básica?

Na Escola Estadual Moreira e Silva, você é professor(a) de qual disciplina da Formação Geral Básica?

42 respostas



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Ao buscarmos uma identificação dos docentes por área específica de formação e atuação na escola Estadual Moreira e Silva, constatou-se que das doze disciplinas que compõe a Formação Geral Básica, de acordo com o prescrito na BNCC, 07 (sete) professores atuam na disciplina de Português, 06 (seis) professores de Matemática, 03 (três) de Física, 04 (quatro) de Química, 05 (cinco) de Biologia, 02 (dois) professores de História, 04 (quatro) de Geografia, 03 (três) de Sociologia, 01 (um) professor de Filosofia¹³, 02 (dois) professores de Artes, 03 (três) de Educação Física e 02 (dois) professores de Inglês.

Observamos então que a predominância de professores se dá em primeiro lugar nas disciplinas que integram a área I de Linguagens e suas tecnologias, englobando as disciplinas de Artes, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa, perfazendo um total de 14 (quatorze) professores voltados para as competências e habilidades desses componentes curriculares.

Em seguida, vem a área II com a Matemática e suas tecnologias, com 06 (seis) professores, sendo uma área exclusiva desta disciplina e com conteúdos específicos determinados em suas competências e habilidades, contudo, que requerem a habilidade

¹³ Se faz necessário informar que o pesquisador desta tese de Doutorado também é professor de Filosofia na Escola Moreira e Silva, porém, por uma questão ética e para não comprometer a veracidade da pesquisa, não participou do questionário, visto ser ele quem fará as análises pertinentes às respostas propostas.

linguística da hermenêutica para a sua compreensão e interpretação dos problemas apresentados e suas possíveis soluções. Seguindo, observamos a área III das ciências da natureza e suas tecnologias, com as disciplinas de Biologia, Física e Química, somando 12 (doze) professores, onde, mais uma vez concentra uma gama de disciplina que lida com uma vasta carga de competências e habilidades que requerem os conhecimentos da interpretação e compreensão de texto para o seu devido entendimento.

Por fim, chegamos na área IV das ciências humanas e sociais aplicadas, onde 10 (dez) professores atuam e que concentram em maior parte as competências e habilidades que requerem reflexão e maior potencial de subjetividade, onde a aplicação dessas habilidades necessárias são em grande parte construídas em leitura, interpretação e construção de texto. A área V da formação técnica e profissional não é ofertada pela escola pesquisada, não entrando no aspecto da análise da pesquisa, mas sendo necessário citá-la, visto que mesmo numa formação profissionalizante específica existe a necessidade dos conhecimentos fornecidos pela hermenêutica filosófica para melhor compreender seus componentes curriculares.

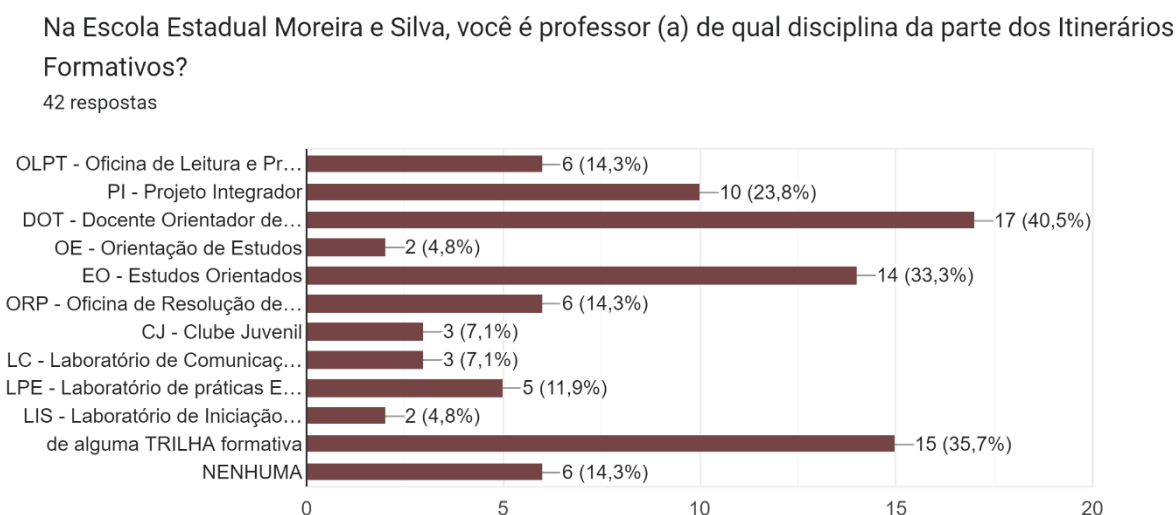
Portanto, finalizamos essa primeira análise com os seguintes dados numéricos da distribuição quantitativa dos docentes e suas áreas de atuação na escola Moreira e Silva expressos no quadro:

Quadro 2 – Area, arranjo curricular, professores.

ÁREA	ARRANJO CURRICULAR	PROFESSORES
I	Linguagens e suas tecnologias	14
II	Matemática e suas tecnologias	06
III	Ciências da natureza e suas tecnologias	12
IV	Ciências humanas e sociais aplicadas	10
V	Formação técnica e profissional	00

Dando seguimento, passamos a análise da segunda pergunta da Parte 01 do questionário representada pela figura do gráfico 08 logo abaixo:

Gráfico 8 – Na Escola Estadual Moreira e Silva, você é professor (a) de qual disciplina da parte dos Itinerários Formativos.



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Observamos na distribuição dos Itinerários estabelecidos pela nova BNCC, que os professores além de atuarem na sua disciplina da Formação Geral Básica também exercem docência na parte dos Itinerários Formativos, sendo encontrados 06 (seis) professores responsáveis pela Oficina de Leitura e Produção de Texto – OLPT, 10 (dez) professores atuando em Projetos Integradores – PI, 17 (dezesete) Docentes Orientador de Turma – DOT, 02 (dois) professores assumindo a Orientação de Estudos – OE, 14 (quatorze) exercendo a atividade de Estudos Orientados – EO, 06 (seis) na Oficina de Resolução de Problemas – ORP, 03 (três) responsáveis pelo Clube Juvenil – CJ, 03 (três) no Laboratório de Comunicação – LC, 05 (cinco) atuando no Laboratório de Práticas Experimentais – LPE, 02 (dois) no Laboratório de Iniciação Sociais – LIS, 15 (quinze) atuando junto a alguma Trilha formativa, e 06 (seis) apenas atuando na sua parte específica da Formação Geral Básica.

Dado o exposto, temos 42 (quarenta e dois) professores pesquisados, onde 06 (seis) atuam apenas nas suas áreas específicas na Formação Geral Básica, restando 36 (trinta e seis) professores que exercem cumulativamente mais de uma disciplina, resultando na diversidade de atividades fins que se tornam discrepantes com suas formações acadêmicas e, causando, objetivamente, um conflito de informações perpassadas por esses agentes educacionais aos seus alunos, visto que a soma das identificações de respostas com suas locações nos Itinerários Formativos e Trilhas chegam a 83 (oitenta e três) afirmativas, onde se chega ao denominador de 2,3% (dois virgula três por cento) da carga exercida de atividade docente é destinada fora

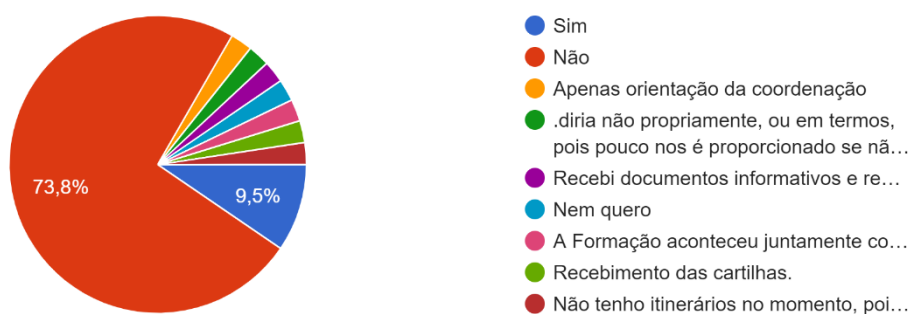
daquela formação acadêmica a qual o professor se encontra qualificado, ou seja, uma média de quase duas disciplinas e meia fora da sua capacidade de formação, demandando um baixo rendimento na qualidade no ensino, tanto na parte da Formação Geral Básica, quanto na parte dos Itinerários Formativos, evidentemente que essa estimativa é alcançada por uma média aritmética, sendo que na configuração das evidências levantadas, existem professores que assumem de três a quatro disciplinas dos Itinerários Formativos além da sua disciplina da Formação Geral Básica, contudo, não buscamos nos ater a este detalhe exclusivo para fins desta pesquisa.

Contudo evidenciamos na análise da terceira pergunta da Parte 01 do questionário representada pelo Gráfico 9 abaixo, o grau de comprometimento que essa distribuição aleatória das disciplinas dos Itinerários Formativos pode resultar na qualidade do ensino na educação pública.

Gráfico 9 – Para assumir a disciplina da parte dos Itinerários Formativos você teve formação específica oferecida pelo Estado?

Para assumir a disciplina da parte dos Itinerários Formativos você teve formação específica oferecida pelo Estado?

42 respostas



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Ao ser perguntado sobre a sua formação continuada para efeitos de responder pelas disciplinas da parte dos Itinerários Formativos do Novo Ensino Médio, de acordo com o que estabelece a Nova BNCC:

Essa nova estrutura do Ensino Médio, além de ratificar a organização por áreas do conhecimento – sem desconsiderar, mas também sem fazer referência direta a todos os componentes que compunham o currículo dessa etapa –,

prevê a oferta de variados itinerários formativos, seja para o aprofundamento acadêmico em uma ou mais áreas do conhecimento, seja para a formação técnica e profissional. Essa estrutura adota a flexibilidade como princípio de organização curricular, o que permite a construção de currículos e propostas pedagógicas que atendam mais adequadamente às especificidades locais e à multiplicidade de interesses dos estudantes, estimulando o exercício do protagonismo juvenil e fortalecendo o desenvolvimento de seus projetos de vida (Brasil, 2022, p. 468).

Ou seja, uma formação que requer conhecimentos específicos e aprimorados para, juntamente com os conhecimentos adquiridos na Formação Geral Básica estruturar os alunos com saberes capazes de transformar vidas. No entanto, quando apenas 04 (quatro) professores, o que representa 9,5% (nove vírgula cinco por cento) dos 42 que responderam à pesquisa indicam que receberam uma formação específica para assumir as disciplinas dos Itinerários Formativos, enquanto que na sua maioria, 31 (trinta e um professores) que equivale a 73,8% (setenta e três vírgula oito por cento) confirmam que não receberam essa tal formação específica, mas, mesmo assim, assumem essas mesmas disciplinas tal como aqueles que se sentem habilitados.

Isso nos conduz a uma realidade gritante do quadro de desvalorização profissional que o Estado promove com os seus professores, isso sem contar que os maiores prejudicados são os alunos que ficam à mercê de uma composição de ensino que no papel prega uma magnífica qualidade no seu desempenho formativo.

Ainda analisando este mesmo gráfico de respostas observamos que 01 (um) professor alega ter recebido orientação da coordenação escolar, outro faz menção negativa, mas se esquivava de uma resposta direta, um terceiro informa que recebeu material informativo e comunicações em reuniões pedagógicas, um quarto professor alega não querer receber tal formação, o quinto diz que a formação aconteceu mas concomitante a instalação dos Itinerários formativos, um sexto informa que recebeu cartilhas, e um último informa que por assumir função pedagógica não pode acumular com os Itinerários, contudo, não afirma nem nega que houvera qualquer tipo de formação específica para que os professores da escola Moreira e Silva assumissem juntamente com as suas disciplinas regulares os componentes curriculares dos chamados Itinerários Formativos.

O que nos leva a concluir que o Estado na sua intenção de mudar o formato do ensino médio, apenas se preocupou em elaborar rasteiramente a Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, sem se preocupar em oferecer uma capacitação adequada aos docentes e muito menos em ofertar uma educação de qualidade para os jovens do ensino médio, que se encontram na sua parte final da Educação Básica, prestes a exercerem a passagem para a sua vida profissional. O

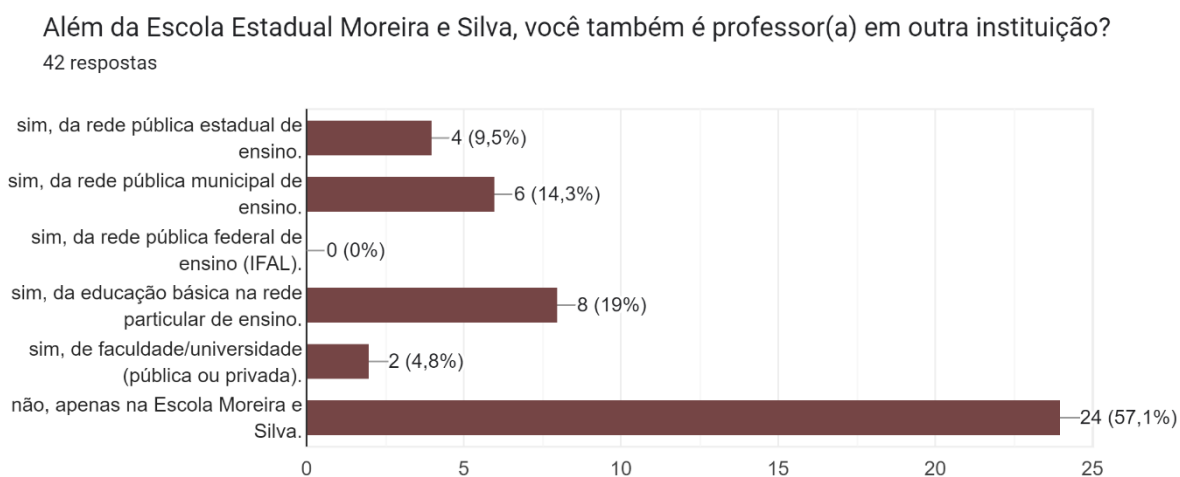
que nos remete mais uma vez que o interesse dessa mudança na educação apenas favoreceu e favorece aos interesses econômicos do capital, imbuídos no desmantelamento da classe trabalhadora.

E a construção desse argumento sobre as diretrizes do interesse do capital repercute nas esferas sociais e no caso aqui específico na educação pública, é o que podemos constatar a partir da análise da quarta pergunta da parte 01 do questionário, que reflete o aspecto socioeconômico e que serve de sustentação para contra-argumentos do que vem a ser os interesses da BNCC com relação ao projeto de vida e mundo do trabalho, isto é:

[...] a oferta de diferentes itinerários formativos pelas escolas deve considerar a realidade local, os anseios da comunidade escolar e os recursos físicos, materiais e humanos das redes e instituições escolares de forma a propiciar aos estudantes possibilidades efetivas para construir e desenvolver seus projetos de vida e se integrar de forma consciente e autônoma na vida cidadã e no mundo do trabalho (Brasil, 2022, p. 478).

Nesse sentido, quando perguntado aos professores entrevistados se eles exerciam suas atividades docentes exclusivamente na escola Moreira e Silva, obtivemos as respostas constante no Gráfico 10:

Gráfico 10 – Além da Escola Estadual Moreira e Silva, você também é professor(a) em outra instituição?



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Em análise as respostas percebemos que a realidade socioeconômica que a BNCC busca repassar para os alunos que irão concluir o ensino médio, é que que eles estarão prontos,

capacitados para assumir suas funções num mercado de trabalho que não visa a necessidade de qualificação específica, que a remuneração da mão de obra para quem tem apenas o certificado da educação básica pode ser considerada suficiente.

Todavia, na própria instituição de ensino onde eles estão sendo educados para essa visão de mercado, os seus próprios professores admitem que apenas um emprego não é suficiente para arcar com as suas obrigações financeiras, passando a ter que exercer mais de uma atividade docente para preencher suas necessidades econômicas. É quando observamos que dos 42 (quarenta e dois) professores pesquisados, 04 (quatro) responderam que além de trabalhar na escola Moreira e Silva também exercem a atividade de docente em outra escola na rede estadual de ensino, 06 (seis) professores acumulam junto a rede municipal de ensino, 08 (oito) exercem sua atividade docente também na rede particular de ensino, e 02 (dois) acumulam no ensino superior, perfazendo um total de 20 (vinte) professores que de alguma forma acumulam suas atividades docente, sendo que destes, 02 (dois) acumulam em mais de dois lugares. O que nos leva a um percentual de 47,61% (quarenta e sete vírgula sessenta e um por cento) dos professores que exercem mais de uma atividade docente em diferentes instituições de ensino, professores que em sua maioria tem formação além da graduação da sua área específica.

Resumindo:

Quadro 3 – Total dos docentes entrevistados - 42 professores.

Total dos docentes entrevistados	42 professores
Docentes que atuam apenas na escola Moreira e Silva.	24 professores
Docentes que atuam na escola Moreira e Silva e acumula mais uma docência.	20 professores
Docentes que atuam na escola Moreira e Silva e acumula mais de duas docências.	02 professores

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Ou seja, numa sociedade em que a classe trabalhadora por mais que esteja qualificada em sua formação profissional para exercer suas funções contratadas, não consegue ser remunerada de acordo com o mínimo necessário para a sua subsistência, tendo que se valer do exercício cumulativo de funções para quem sabe assim prover o que lhe é almejado por direito, mas diante de uma sociedade injusta, quanto mais se exige da classe trabalhadora, a exemplo dos professores, menos lhe é dado como retorno de qualidade de vida ou de remuneração, contudo, tudo lhe é cobrado, tendo inclusive de ser capaz de assumir o exercício de docência de disciplinas para as quais não recebeu a formação adequada. E então, diante disso

perguntamos, o que se esperar de protagonismo e projeto de vida para esses alunos que irão se aventurar no mercado de trabalho apenas com uma formação deficitária que é o ensino médio? principalmente se este tenha sido na rede pública de educação.

Ao ponderarmos sobre esses aspectos da qualidade da formação que o “novo ensino médio” vem propondo a essa juventude, nos alinhamos ao pensamento de Nascimento (2023) que defende que:

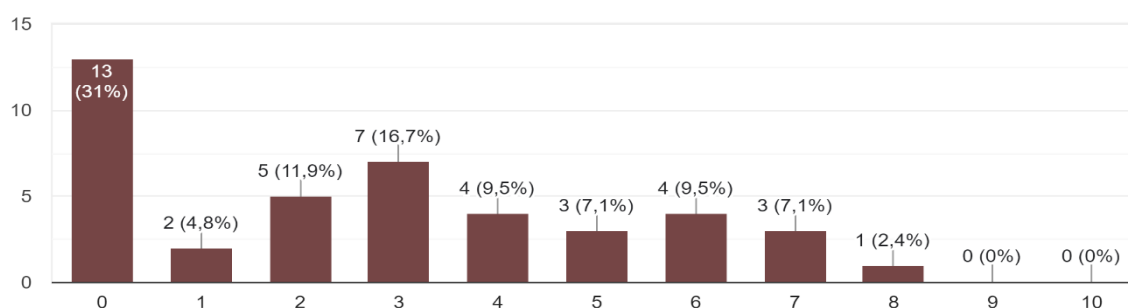
O conhecimento sistematizado, organizado com base em um currículo, deve ser assegurado para todos os estudantes, garantindo o acesso aos fundamentos que permitam o aprimoramento tecnológico e humano. De igual modo, como o objetivo da Educação é tornar possível que os oprimidos se libertem do julgo da opressão, não é mais tolerável contrapor conhecimentos da base humanista, como as Letras, as Artes, a Filosofia e as Ciências Humanas, com aqueles relacionados às denominadas ciências duras, como a Matemática e as Ciências Naturais (Nascimento, 2023, p. 70).

Contudo, sabemos na verdade, que o escrito na lei do “novo ensino médio” não se aplica na prática, e com isso criam-se as lacunas já bastante criticadas dessa nova versão da educação básica que fora imaginada pelos idealizadores da lei 13.451/2017 e dá nova BNCC.

A realidade sobre isso se revela também aqui na análise da primeira pergunta da Parte 02 do questionário de pesquisa, no qual se vê na figura do gráfico 11 abaixo:

Gráfico 11 – Qual a pontuação que você daria ao Novo Ensino Médio.

Numa escala de 0 a 10: Qual a pontuação que você daria ao Novo Ensino Médio instituído pela Lei 13.415 de 2017, que alterou a Lei 9394/96 e a BNCC?...nifica "neutro" (nem insatisfeito, nem satisfeito).
42 respostas



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

A verdade do chão da escola é muito diferente daquilo que se coloca nas linhas mal traçadas de uma lei formulada por quem desconhece as realidades específicas de cada canto desse país. É como vemos no Gráfico 11, em que, numa escala de 0 a 10, “zero” é marca de totalmente insatisfeito, “dez” totalmente satisfeito e “cinco” como ponto neutro, onde nem insatisfeito nem satisfeito, e ao obtermos as respostas dos 42 (quarenta e dois) professores, nenhum deles aponta o índice máximo como indicativo de satisfação como essa modalidade de ensino, enquanto que na outra extremidade, observamos que 31% (trinta e um por cento) ou seja, 13 (treze) professores informam claramente a sua total insatisfação com esse “novo ensino médio”, demonstrando uma extrema maioria do quadro de docentes da escola Moreira e Silva que se encontra em desacordo com o formato do ensino e, conseqüentemente, dos resultados que denotam a qualidade de aprendizado que seus alunos apresentam. Sem contar que 3 (três) professores se colocaram no ponto neutro, indicando o “cinco” como resposta, buscando um equilíbrio na escala, mas na verdade, tentando se esquivar da responsabilidade com a resposta.

Todavia, se ignorarmos o 7,1% (sete vírgula um por cento) dos “neutros” e analisarmos os somatórios dos lados extremos separadamente teremos o total de 73,9% (setenta e três vírgula nove por cento) das indicações de respostas para o lado abaixo de 5 (cinco) indicando mais insatisfação do que os 19% (dezenove por cento) dos entrevistados que em grau mais ou menos apontaram algum índice de satisfação com o “novo ensino médio”. De toda forma, fica clarividente que uma expressiva maioria de professores, mesmo que num campo de amostragem determinada como é o caso da pesquisa, ou seja, apenas no universo de uma escola pública, se posicionam contrários ao “novo ensino médio” tal como ele foi proposto pela Lei 13.415 de 2017, onde veio a alterar a Lei 9394/96 e a BNCC. Neste sentido, podemos sintetizar no Quadro 4:

Quadro 4 – Quantitativo, Grau de satisfação, Percentual.

Quantitativo	Grau de satisfação	Percentual
31 professores	Apontam mais para a insatisfação do “novo ensino médio”	73,9%
08 professores	Apontam mais para a satisfação do “novo ensino médio”	19%
03 professores	Apontam para a neutralidade entre insatisfação e satisfação com o “novo ensino médio”	7,1%

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Contudo, se verificarmos apenas os percentuais encontrados nas respostas objetivas não conseguiremos compreender as sutilezas presentes no alto índice de rejeição, nem muito menos, perceber os tipos de argumentos utilizados para as respostas. Portanto, são nas justificativas das respostas objetivas que se encontram as mensagens mais importantes daqueles que fazem o ensino acontecer.

Dos 42 (quarenta e dois) professores pesquisados que responderam a primeira questão objetiva da Parte 02 do questionário, só 37 (trinta e sete) justificaram a sua indicação objetiva, em que 05 (cinco) professores ficaram omissos, não justificando sua pontuação na escala de insatisfação/satisfação, sendo que dos 37 (trinta e sete) apenas 2 (dois) professores deram justificativa apontando o lado positivo do “novo ensino médio”, enquanto 35 (trinta e cinco) afirmaram em suas justificativas o porquê de sua rejeição ao “novo ensino médio”, vejamos algumas das respostas apresentadas abaixo:

Quadro 5 – Qual a pontuação que você daria ao Novo Ensino Médio.

Professor n°	Justificativa da pergunta: Qual a pontuação que você daria ao Novo Ensino Médio instituído pela Lei 13.415 de 2017, que alterou a Lei 9394/96 e a BNCC?	Insatisfeito / Satisfeito
01	Oferece um falso protagonismo estudantil. Não se preocupa com aprendizagem. Não norteia eficientes práticas avaliativas. É confuso.	Insatisfeito
02	Bem, retirou carga horária de disciplinas importantes para colocar outras que os professores assumem sem qualquer formação, tendo, portanto, um conteúdo raso a ser trabalhado com os alunos. Isso faz com que eles tenham uma formação deficitária para o ingresso no mercado de trabalho como, também, para galgar por uma vaga na universidade no curso que deseja.	Insatisfeito
03	Os professores não foram consultados e também não receberam capacitação para atuar no novo ensino médio.	Insatisfeito
12	Concordo com essa mudança, mas precisa-se de forma premente significativas alterações.	Satisfeito
15	É uma reforma imposta que não leva em consideração a realidade das escolas, nem as demandas dos professores e alunos. Além de distorcer o entendimento da LDB do ensino médio como momento de uma formação humanista.	Insatisfeito
18	A fragmentação das disciplinas clássicas, a formação deficiente dos professores para ministrar as disciplinas do itinerário formativo e a falta de estrutura das escolas estaduais inviabilizam o novo ensino médio.	Insatisfeito
23	Retirou muitos conteúdos da disciplina básica e no entanto, esses itinerários, pelo questionamento dos alunos, há confusão de entendimento de que aulas ou disciplina estão	Insatisfeito

	estudando. Não acrescenta nada diferente da disciplina básica para eles.	
26	O Novo Ensino Médio tem características positivas, e outras características que precisam ser melhoradas.	Satisfeito
29	Não foi algo pensado como deve ser tudo aquilo que envolve a educação. Não podemos implantar um novo sistema de ensino sem que a classe docente seja consultada e sem que antes aja capacitação e um período de teste.	Insatisfeito
32	As mudanças no Ensino Médio são necessárias e históricas, entretanto vários pontos precisam ser reajustados, como a alteração/aumento da carga horária da Formação Geral Básica e a relação com a melhora/adequação da infraestrutura das unidades de ensino. Ademais, a implementação dos Itinerários Formativos foi deficitária e não teve preocupação na formação continuada do professor nem de um material de apoio didático com qualidade para os estudantes e professores.	Insatisfeito

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

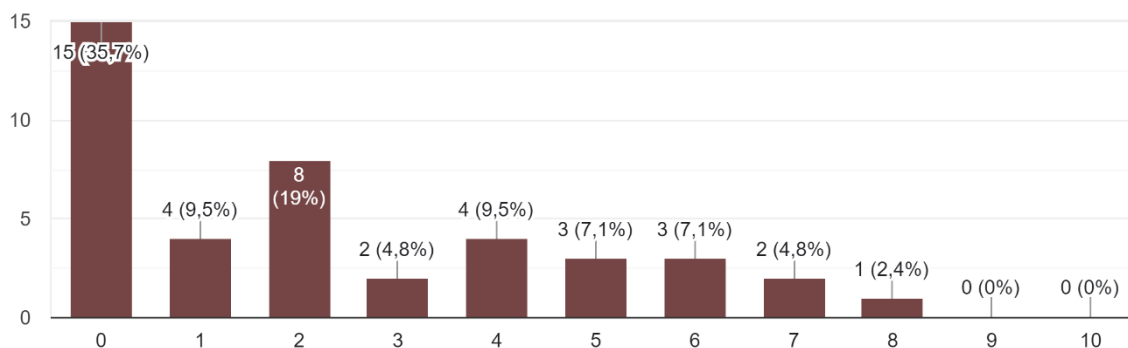
Assim, analisadas as justificativas das respostas objetivadas na escala de insatisfação/satisfação, é perceptível, até pelas formulações das frases elaboradas pelos professores pesquisados, das suas motivações e argumentos que fundamentam suas escolhas, sendo, portanto, declaradamente propensos a justificativas negativas ao “novo ensino médio”, e tendo como consequência, um inevitável reflexo dessas justificativas nas suas atuais docências. O que, sem sombras de dúvidas, reduz ainda mais a qualidade do ensino repassado por esses profissionais que notoriamente acusam seu alto grau de insatisfação pela forma como a educação passou a ser desencadeada após o advento da Lei 13.415/2017 e sua nova BNCC.

Outro fato que não nos causou espanto, foi o que constatamos nas respostas da segunda pergunta da Parte 02 do questionário, onde o nosso objetivo foi analisar especificamente a opinião dos professores pesquisados sobre a qualidade da educação pública com o implemento dos Itinerários Formativos no ensino básico. E, conforme o esperado, constatamos que o grau de insatisfação dos professores se elevou ainda mais com relação ao apontado nas respostas de aceitação/rejeição do “novo ensino médio”, ou seja, o reflexo neste quesito é ainda mais preocupante, vejamos o que se constata no gráfico a seguir:

Gráfico 12 – O Novo Ensino Médio, com o advento dos Itinerários Formativos criados pela BNCC, proporcionou uma melhora no nível da qualidade da educação pública?

O Novo Ensino Médio, com o advento dos Itinerários Formativos criados pela BNCC, proporcionou uma melhora no nível da qualidade da educação pública?

42 respostas



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Observando o gráfico apresentado a partir das respostas objetivas na escala de grau de totalmente insatisfeito a totalmente satisfeito, verificamos que das 42 (quarenta e duas) respostas marcadas, 33 (trinta e três) respostas, o equivalente a 78,5% (setenta e oito vírgula cinco por cento) foram voltadas mais para a insatisfação, enquanto apenas 06 (seis) respostas, o que representa 14,3% (quatorze vírgula três por cento) afirmam um certo grau de satisfação da inclusão dos Itinerários Formativos como melhora na qualidade da educação pública, restando 3 (três) respostas que se mantiveram como “neutras”, ou seja, apontaram o cinco na escala de respostas, perfazendo um total de 7,1% (sete vírgula um por cento).

Aqui mais uma vez se constata que o ambiente retirado como modelo para uma amostragem de pesquisa, revela um alto índice de rejeição do formato implementado neste “novo ensino médio”, desde a sua configuração na parte da Formação Geral Básica, até a parte que comporta os Itinerários Formativos, constatando mais uma vez que aqueles que formam o chão da escola, que realmente lidam com o exercício prático da educação pública, que são os professores, atestam objetivamente que o modelo de educação amparado neste formato traçado pela Lei 13.415/2017 e sua BNCC só impuseram obrigatoriedades aos educadores, sem que houvesse a sua devida preparação, ou adequação necessária.

Ao analisarmos as justificativas apresentadas pelos 36 (trinta e seis) professores para corroborar as suas indicações objetivas, verificamos que 31 (trinta e um) professores indicaram um certo grau de insatisfação e apenas 05 (cinco) professores buscaram argumentos para

consolidar sua satisfação acima do ponto neutro do que lhe fora perguntado, além de que identificamos 06 (seis) professores omissos nas respostas, não justificando sua pontuação na escala de insatisfação/satisfação.

Percebemos também que ainda existe um baixo nível de argumentação para aqueles que fazem a opção buscando algo positivo na aprendizagem com os chamados Itinerários Formativos, enquanto os argumentos daqueles que se posicionam contrários são baseados numa fundamentação mais robusta. Vejamos as justificativas das respostas enunciadas no quadro abaixo:

Quadro 6 - O Novo Ensino Médio, com o advento dos Itinerários Formativos criados pela BNCC, proporcionou uma melhora no nível da qualidade da educação pública?

Professor n°	Justificativa da pergunta: O Novo Ensino Médio, com o advento dos Itinerários Formativos criados pela BNCC, proporcionou uma melhora no nível da qualidade da educação pública?	Insatisfeito / Satisfeito
01	A BNCC tenta padronizar a educação no país, mas na prática essas políticas não resultam em aprendizagem significativa	Insatisfeito
03	Não vi retorno na qualidade da educação porque não fomos capacitados para lidar com novas demandas educacionais e os alunos não querem ser protagonistas no meio escolar, eles preferem a educação bancária.	Insatisfeito
09	Não existe aprendizagem nem interesse dos estudantes pelos itinerários formativos, assim como para o professor.	Insatisfeito
15	Não vejo que tenha existido melhora. Só se observa uma sobrecarga dos alunos e professores, além de um cansaço generalizado. É humanamente impossível ter tantas disciplinas com tantos conteúdos diferentes ao longo de um dia inteiro.	Insatisfeito
20	A educação pública precisa de melhor valorização do docente, de condições estruturais gerais, de intercâmbios, de palestras dentro da conjuntura nacional e internacional....	Insatisfeito
22	Os itinerários são importantes, mas não foram implantados da melhor forma	Satisfeito
25	Como ainda estamos numa fase bastante inicial, pode ser que, com as formações atuais e ulteriores, o Novo Ensino Médio conheça configurações mais bem delineadas.	Satisfeito
27	Sim, porém se faz necessário, ainda, alguns ajustes.	Satisfeito
30	Por ser tema relativamente novo não se pode afirmar ainda, pois as pesquisas ainda estão sendo realizadas. Nesse sentido, resultados e metadados ainda serão apreciados pela comunidade científica para conclusões a posteriori. Por outro lado, essas mudanças parecem não ter sido bem recebida pelos professores e estudantes, conseqüentemente foi proposta pelo atual Governo Federal uma consulta pública, cujo resultado pretende reestruturar 12 pontos, entre esses: o aumento carga horária da FGB (e diminuição dos Itinerários Formativos), organização curricular, ENEM, infraestrutura, entre outros.	Satisfeito
31	Sim. Melhorou.	Satisfeito

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

É bastante observável o teor das justificativas que buscam se afinar com um certo grau de satisfação da inclusão dos Itinerários Formativos na educação básica, contudo, observamos que em suas formulações das respostas os professores adeptos ao lado da satisfação, buscam nos seus argumentos minimizar os efeitos negativos com palavras esperançosas voltadas para um futuro de possibilidades que remetem à aperfeiçoamento, melhoria etc.

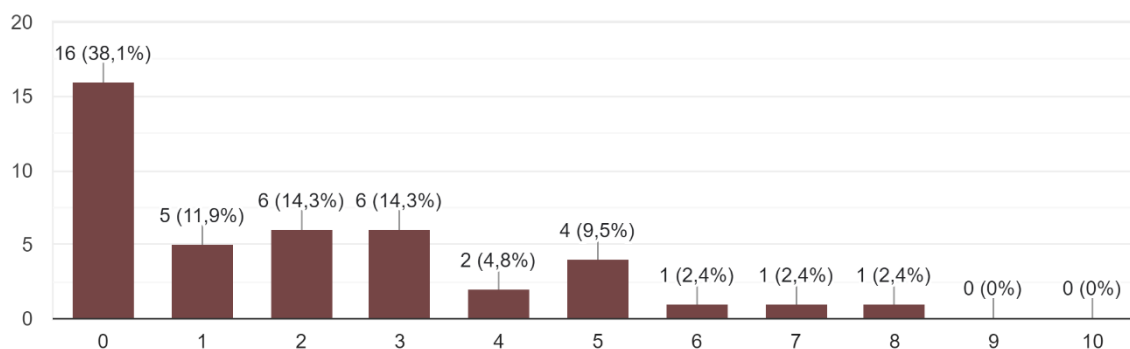
Em suma, fazem ressalvas apostando em mudanças que possivelmente iriam aprimorar o que já existe em vigor. Já os professores que elaboraram suas justificativas contrariamente aos Itinerários Formativos na base curricular são mais diretos e objetivos nas suas colocações, sendo, portanto, contundentes nas afirmações e porquês da rejeição desse novo formato de ensino que implica nos Itinerários Formativos. De uma forma geral, analisamos que maciçamente os professores se posicionaram contrários a essa modalidade, evidenciando um alto grau de insatisfação com o advento dos Itinerários Formativos na educação básica.

Isto também pode ser constatado quando passamos a analisar a terceira pergunta da Parte 02 do questionário, em que se procura saber dos professores pesquisados a relação do novo ensino médio, juntamente com os Itinerários Formativos, como preparatórios para o Exame Nacional do Ensino Médio – Enem. E mais uma vez, as respostas objetivas nos remetem a um alerta muitas vezes por nós enfatizado, a de que não existe interesse por parte do Estado e dessa sociedade voltada para o capital, que o aluno oriundo das públicas ascenda a educação superior. Fato que se revela no gráfico apresentado abaixo representado no Gráfico 13:

Gráfico 13 - Você vê o formato do Novo Ensino Médio e seus Itinerários Formativos como preparatório para o Exame Nacional do Ensino Médio - Enem?

Numa escala de 0 a 10: Você vê o formato do Novo Ensino Médio e seus Itinerários Formativos como preparatório para o Exame Nacional do Ensino Médio - Enem?

42 respostas



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Observemos que na escala de grau de insatisfação/satisfação, onde 0 (zero) representa totalmente insatisfeito e 10 (dez) como totalmente satisfeito, lembrando que 5 (cinco) equivale ao grau de neutralidade, ou seja, nem insatisfeito nem satisfeito, das 42 (quarenta e duas) respostas apresentadas pelos professores da escola Moreira e Silva, escola que é reconhecidamente no Estado de Alagoas como uma das escolas públicas que mais aprova alunos no Exame Nacional do Ensino Médio – Enem, e que tem um dos quadro de profissionais da educação mais capacitados, com professores com nível de especialização, mestrado, doutorado e até de pós-doutorado, indicam em 16 (dezesesseis) respostas diretas, ou seja, 38,1% (trinta e oito vírgula um por cento) que estão totalmente insatisfeitos com o formato do “novo ensino médio” e seus “itinerários formativos”.

E isso ainda não é o mais alarmante, pois quando compactamos na casa dos que estão abaixo do nível de neutralidade, e que tendem para mais ou menos um certo grau de insatisfação com o que lhe foi perguntado, observamos que 35 (trinta e cinco) professores responderam um certo grau abaixo do índice 5 (cinco) o que representa 83,4% (oitenta e três vírgula quatro por cento) de rejeição a esse formato de educação, enquanto que apenas 3 (três) professores, exibiram pontuação acima do índice de neutralidade, o que representa 7,2% (sete vírgula dois por cento) buscando de alguma forma encontrar argumentos para justificar algo de positivo nesse modelo de educação, e mesmo aqueles que se posicionaram no meio termo, ou seja,

optaram pelo grau 5 (cinco), 9,5% (nove vírgula cinco por cento) somam mais do que aqueles que objetivaram satisfação no “novo ensino médio” e “seus itinerários formativos”.

Já quando passamos para a análise das justificativas apresentadas pelos professores para essa terceira pergunta da Parte 02 do questionário, verificamos que dos 42 (quarenta e dois) professores pesquisados, 06 (seis) docentes se omitiram de justificar as suas respostas objetivas e 36 (trinta e seis) professores responderam com as suas justificativas, sendo que 33 (trinta e três) dessas justificativas tendem para uma crítica negativa do que foi perguntado, enquanto apenas 03 (três) professores buscaram justificar de forma positiva a relação do “novo ensino médio” e os “itinerários formativos” com a preparação do Exame Nacional do Ensino Médio – Enem.

Assim, relacionamos 10 (dez) das justificativas apresentadas conforme quadro abaixo:

Quadro 7 - Você vê o formato do Novo Ensino Médio e seus Itinerários Formativos como preparatório para o Exame Nacional do Ensino Médio - Enem?

Professor nº	Justificativa da pergunta: Você vê o formato do Novo Ensino Médio e seus Itinerários Formativos como preparatório para o Exame Nacional do Ensino Médio - Enem?	Insatisfeito / Satisfeito
02	Não, porque a redução da carga horária de disciplinas importantes e a inclusão de outras em que o professor ministra sem qualquer formação específica para isso faz com que o conteúdo e a profundidade do debate sejam aquém do esperado.	Insatisfeito
15	Não preparam nem para o vestibular, nem para a vida. Isso porque são conteúdos esvaziados e isolados do seu contexto de origem. Não permitem uma relação interdisciplinar.	Insatisfeito
20	De forma alguma. Disciplinas importantes no Enem perderam espaço para trilhas e outros.	Insatisfeito
24	Com o novo ensino médio percebi que o foco em relação ao Enem ficou em segundo plano.	Insatisfeito
25	A ideia era que os itinerários formativos trariam muitos benefícios para as escolas e para os estudantes, permitindo a personalização do aprendizado, a preparação para o mercado de trabalho e o desenvolvimento de uma segunda língua. Mas, na prática está sendo extremamente desmotivador... não houve formação para Professores adequadamente.	Insatisfeito
26	As características positivas do Novo Ensino Médio - como ter uma Grade com bastantes aulas ao longo de um único dia - possibilitam uma Formação mais aprofundada; no entanto, como apontado anteriormente, ainda precisa de melhor embasamento e de melhor execução.	Satisfeito
27	Apenas para tópicos de conhecimentos gerais sobre sociedade, tecnologia e sustentabilidade, que geralmente são utilizados como preparatório para redações e contextos de questões específicas. Em contrapartida, a diminuição de carga horária faz com que apenas 20% da ementa seja cumprida com qualidade.	Satisfeito

29	Nada tem a ver com o ENEM! Enquanto isso, alunos das escolas privadas, como sempre, passam na frente e se distanciam ainda mais dos alunos marginalizados pela sociedade. Tudo isso só aumentou a lacuna já existente entre os jovens pobres e classe média do Brasil.	Insatisfeito
32	Para 2023 não, pois diminuiu a carga horária da FGB e faltou clareza e orientações na organização dos Itinerários Formativos, como foi apontado no resultado da consulta pública sobre o NEM. Por outro lado, havia (ou ainda há) um planejamento de mudanças para o ENEM a partir de 2024 com o objetivo de ficar harmonizado com essas recentes mudanças do NEM.	Satisfeito
35	Não, tem gerado desgaste e desmotivado os alunos em relação aos estudos tamanha a sobrecarga causada com a quantidade elevada de itinerários formativos.	Insatisfeito

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Desta forma, evidenciamos que o grau de rejeição do formato do “novo ensino médio”, concomitante com a inclusão dos “itinerários formativos” na nova BNCC de acordo com as justificativas dadas pelos professores da escola Moreira e Silva, não reflete o esperado pela Lei 13.415 de 2017, sendo então caracterizado como desassociado do propósito que se espera de uma formação adequada para atender o que é cobrado dos alunos ao término da Educação Básica e do Exame Nacional do Ensino Médio – Enem.

Chegando à Parte 03 do questionário de pesquisa, iremos observar que as perguntas do questionário giram em torno da especificidade da hermenêutica que se encontra presente nas mais diversas disciplinas da Formação Geral Básica, contudo, buscamos frisar o seu contexto a partir das apresentações de textos e enunciados que são elaborados e apresentados como problemas a serem resolvidos, seja nas questões do Exame Nacional do Ensino Médio – Enem, ou nas questões desenvolvidas no dia a dia das disciplinas em seus conteúdos programáticos. Visto que interpretação e compreensão de texto é pré-requisito de toda e qualquer atividade docente e, conseqüentemente, está contida na maioria das atividades pedagógicas. É como o Rozek (2013) reconhece o ser humano a partir da leitura de Gadamer:

Como ser interpretativo, em busca de sentido e compreensão, o ser humano é um ser hermenêutico, um mediador, um ser que tem necessidade de transitar em espaços intermediários e textuais; ele tem de aprender a arte de decifrar significações, a arte mesma da hermenêutica (Rozek, 2013, p. 118).

Nesse sentido, aluno, professor ou qualquer que seja o indivíduo que se debruce sobre o ato do entendimento, necessita da potencialidade pertencente à hermenêutica para se valer da compreensão daquilo que se espera conhecer. Não sendo, portanto, necessário ser um

conhecedor profundo da arte da hermenêutica, mas apenas alguém que desperte o interesse de se aprofundar no querer saber.

Desta forma, ao apresentarmos a primeira pergunta da Parte 03 do questionário de pesquisa, incidimos sobre uma dificuldade já mencionada nesta pesquisa, a de que os alunos da rede pública de ensino, principalmente os que se encontram na fase final da educação básica apresentam uma enorme dificuldade de interpretação e compreensão dos enunciados das questões presentes no Exame Nacional do Ensino Médio – Enem, independentemente da área de ensino, ou seja, existe um grave problema de entendimento daquilo que se ler e, conseqüentemente, das respostas que se darão a partir dessa interpretação do enunciado.

Assim, na análise das respostas dadas a primeira pergunta da Parte 03 do questionário, verificamos que o índice 5 (cinco) apontado na escala de 0 a 10 e que representa a neutralidade da intenção do pesquisado quanto ao que se pede, foi expressivamente apontado por 11 (onze) professores, uma representatividade de 26,2% (vinte e seis vírgula dois por cento) do total das respostas, indicando com isso uma passividade quanto ao assunto pesquisado. Ou seja, os docentes que optaram por essa neutralidade, demonstram que interpretação e compreensão dos enunciados, no caso específico, das questões do Exame Nacional do Ensino Médio, mas que também pode ser de qualquer enunciado das questões exigidas pelas disciplinas que eles desenvolvem, é de certa forma, irrelevante. Todavia, um dado importante como este não pode ser deixado à margem da pesquisa, pois ele indica muito daquilo que pretendemos comprovar em nossa pesquisa.

E, portanto, seguindo a Regra da pertinência conforme estabelecido por Bardin (1977), a formulação das hipóteses e dos objetivos fazem parte do trabalho do analista de conteúdo, ou seja:

Uma hipótese é uma afirmação provisória que nos propomos verificar (confirmar ou infirmar), recorrendo aos procedimentos de análise. Trata-se de uma suposição cuja origem é a intuição e que permanece em suspenso enquanto não for submetida à prova de dados seguros. O objectivo é a finalidade geral a que nos propomos (ou que é fornecida por uma instância exterior), o quadro teórico e/ou pragmático, no qual os resultados obtidos serão utilizados (Bardin, 1977, p. 98).

Assim, o que esse indicativo de neutralidade escolhido por 11 (onze) dos pesquisados representa é bem maior do que a simples opção dos professores por se eximir de um indicativo para mais ou para menos, da gravidade que o caso representa.

Por isso, buscamos estender aos pontos extremos de representação a menor ou a maior do índice neutro, ou seja, um ponto acima ou abaixo do elemento 5 (cinco), desta forma, o

índice 4 (quatro) e o índice 6 (seis) passam a ser essenciais para a compreensão da análise da resposta à pergunta feita. E para nossa surpresa, mais uma vez obtivemos um certo grau de neutralidade, pois 05 (cinco) formam as opções de respostas dadas pelos professores para cada um dos lados, tendo o índice 4 (quatro) equivalente a 11,9% (onze vírgula nove por cento) escolhido por 5 (cinco) docentes, e o índice 6 (seis) também apresentando 11,9% (onze vírgula nove por cento) equivalente ao mesmo número de 5 (cinco) professores pesquisados.

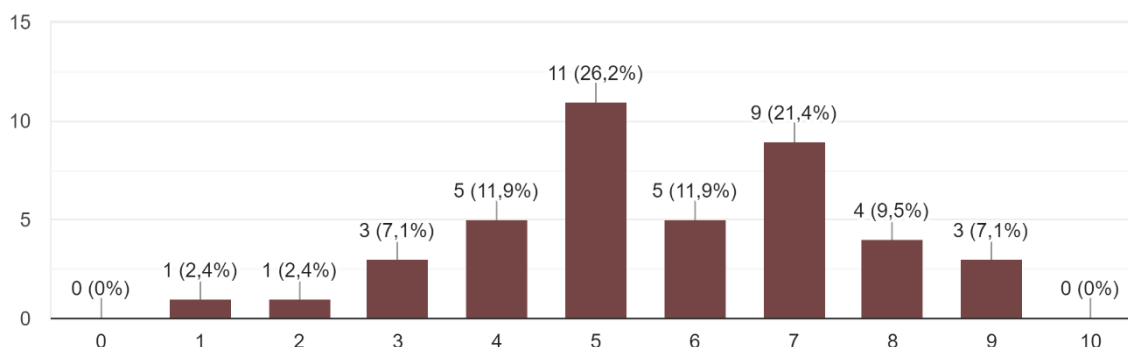
O que chegamos a um isolamento técnico das respostas, pois cinco tendem para o lado negativo e cinco para o lado positivo, e estando esses resultados os mais próximos da mediana de neutralidade. Ocorrendo que nessa proximidade os efeitos de equivalência com o ponto neutro sendo mais similares, podemos chegar ao montante de 21 (vinte e um) professores, ou 50% (cinquenta por cento) dos professores se identificando com o ponto de isolamento da resposta, ou de neutralidade. Portanto, indicando a apatia dos professores pesquisados com a importância da hermenêutica no auxílio da compreensão das questões por eles trabalhadas e mais ainda por aquelas que são cobradas no Exame Nacional do Ensino Médio.

Outro fator de importância para a análise desta questão primeira da Parte 03 do questionário é que o somatório das respostas abaixo do índice 5 (cinco) excluindo os pontos 4 (quatro) e 6 (seis) já contrapostos e acrescido ao índice neutro, obtemos que para o lado de totalmente insatisfeito, agora somando-se de 0 a 4, resulta em 5 (cinco) respostas, ou 11,9% (onze vírgula nove por cento) das indicações dos professores, onde o grau de dificuldade de compreensão dos alunos não é tão significativa, enquanto 16 (dezesesseis) professores, ou 38% (trinta e oito por cento) das respostas indicam, sim, que existe um acentuado grau de dificuldade dos alunos em interpretar e compreender os enunciados das questões do Enem, e consequentemente dos problemas apresentados também nos enunciados das suas disciplinas, tal como verificado Gráfico 14:

Gráfico 14 - Na sua disciplina, qual nível você apontaria de dificuldade dos alunos para a compreensão dos enunciados das questões do Exame Nacional do Ensino Médio - Enem?

Numa escala de 0 a 10: Na sua disciplina, qual nível você apontaria de dificuldade dos alunos para a compreensão dos enunciados das questões do Exame Nacional do Ensino Médio - Enem?

42 respostas



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Outro ponto importante nesta questão é que ao analisarmos as justificativas das respostas apontadas na escala objetiva de 0 a 10, verificamos de antemão que das 42 (quarenta e duas) respostas que formam o gráfico 14, só 33 (trinta e três) delas formam justificadas nas exposições subjetivas, ou seja, logo de cara, encontramos 9 (nove) professores que se omitiram em justificar as suas indicações sobre o grau de dificuldade dos seus alunos em interpretar e compreender os enunciados trabalhados por eles seja em suas disciplinas ou nas questões do Enem. Isto é, 21,42% (vinte e um vírgula quarenta e dois por cento) dos docentes deixaram de traçar suas justificativas para um problema tão agravante, que é a falta de entendimento por parte dos alunos dos enunciados trabalhados nas mais distintas disciplinas e seus graus de dificuldades no Exame Nacional do Ensino Médio – Enem.

Enquanto os demais que resolveram apresentar suas considerações acerca da questão elaborada, somam-se 33 (trinta e três) professores, ou o equivalente a 78,58% (setenta e oito vírgula cinquenta e oito por cento) que desenvolveram suas justificativas para explicar tais índices representados no quadro 08 logo abaixo:

Quadro 8 – Na sua disciplina, qual nível você apontaria de dificuldade dos alunos para a compreensão dos enunciados das questões do Exame Nacional do Ensino Médio - Enem?

Professor nº	Justificativa da pergunta: Na sua disciplina, qual nível você apontaria de dificuldade dos alunos para a compreensão dos enunciados das questões do Exame Nacional do Ensino Médio - Enem?	Insatisfeito / Satisfeito

02	Os alunos possuem graves deficiências de compreensão de leitura e produção textual.	Insatisfeito
08	Alunos possuem uma resistência ao ensino de língua inglesa. Além disso, possuem um déficit de interpretação textual em língua portuguesa, o que serve como agravante para o entendimento das questões.	Insatisfeito
13	Uma aula por semana não supre a necessidade que exige o ENEM.	Satisfeito
18	Problemas como motivação, componentes sócio econômicos, fragmentação excessiva dos conteúdos, diminuição da carga horária da disciplina, entre outros, podem ser apontados como fatores determinantes para uma compreensão inadequada dos conteúdos e enunciados cobrados no Enem.	Insatisfeito
24	Penso que se considerarmos os três níveis de dificuldade para as questões: fácil, médio e difícil e quem faz a prova não sabe qual questão se encaixa em cada nível. Já que o mais importante é a coerência dos acertos e não necessariamente a quantidade. A interpretação ainda é o que mais dificulta os acertos dos estudantes.	Insatisfeito
25	A formação deficiente dos estudantes, desde os lares de onde se originam até chegar ao Ensino Médio, determina negativamente a capacidade de compreensão e interpretação de textos, e, naturalmente, o ENEM se configura um desafio complicado de superar.	Insatisfeito
28	Língua Portuguesa é a disciplina base para a compreensão de outras disciplinas, uma vez que favorece a interpretação e a compreensão dos conteúdos avaliados.	Satisfeito
29	No Enem, historicamente, as questões de matemática são consideradas as que têm maior nível de dificuldade e os resultados na série histórica apontam péssimos resultados. Entretanto, mesmo que a interpretação das questões, pelos estudantes, seja deficitária ela não é apenas um único fator a ser considerado. Destaca-se ainda, o baixo nível de aprendizagem/conhecimento adquirido pelo estudante durante os mais de 12 anos do Ensino Básico; não apenas no ENEM, mas também noutras avaliações de larga escala como as observadas no SAEB.	Satisfeito
31	Há um gritante contexto de falta de interpretação das questões por parte dos alunos. As questões do ENEM são longas e contextualizadas, e os alunos têm preguiça de ler, eles não são treinados para leitura longas. Não há estímulo.	Insatisfeito
33	Como professor de Química, sempre falo aos estudantes, que a minha "disciplina", é basicamente 70% português e 30% matemática, pois se o aluno sabe interpretar, se dar bem em química. Aí vem a resposta da questão. Os estudantes na sua grande maioria não sabem interpretar, pois não gostam de ler.	Insatisfeito

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Observamos então que pelas justificativas apontadas, mesmo daqueles professores que acusam um certo grau de satisfação, entendem que os alunos não têm a total responsabilidade

da sua falta de compreensão, esses professores visam muitas vezes apontar o sistema de avaliação dos órgãos institucionais da educação como responsáveis pelo baixo índice de compreensão devido o alto grau de dificuldade elaborada nas questões do Exame Nacional do Ensino Médio – Enem. Enquanto outros, em sua grande parte, responsabilizam os próprios alunos pela falta de interesse na leitura, seja por questão de formação social ou de cunho particular, como o caso da falta de vontade em ler textos longos de qualquer natureza, seja de enunciados ou do próprio cotidiano dos alunos.

De uma forma ou de outra, o que podemos concluir na análise apresentada é que pelo perfil das respostas objetivadas na escala de 0 a 10, onde 0 (zero) representa de forma objetiva, um grau mínimo de dificuldade de entendimento dos alunos, e o 10 (dez) um grau elevado dessa mesma dificuldade de entendimento e compreensão, verifica-se que, o apontamento no gráfico gerado, apresentado na no Gráfico 14, não representa de fato aquilo que fora posto de forma verbalizada nas justificativas dadas por esses mesmos professores no Quadro 8, representando então que a gravidade desse quesito, que recai necessariamente numa carência do conhecimento dos princípios da hermenêutica, que inequivocamente iria auxiliá-los numa maior capacidade de entendimento não vem sendo levado em consideração por parte do sistema educacional, nesse caso pelo próprio Ministério de Educação e Cultura – MEC, e bem mais ainda, pelos próprios professores que estão lotados nas escolas da educação básica, seja no ensino médio, ou nas etapas anteriores a ele.

O que significa, um grave problema educacional distribuído em todas as suas instâncias educacionais, nos levando a um posicionamento ainda mais contundente de que a necessidade da implementação da hermenêutica filosófica nas disciplinas, a começar pela área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas é extremamente vital para o resgate da qualidade do aprendizado deste país.

Afora as críticas que fazemos a Lei 13.415 de fevereiro de 2017 e a Nova BNCC, que assola a educação pública de forma a desestruturar as suas bases, observamos a realidade do chão da escola pelo fator amostragem que aqui colocamos a partir da pesquisa de campo desenvolvida e que nos revela um perfil que pode ser constatado em outras instituições escolares distribuídas por esse país a fora.

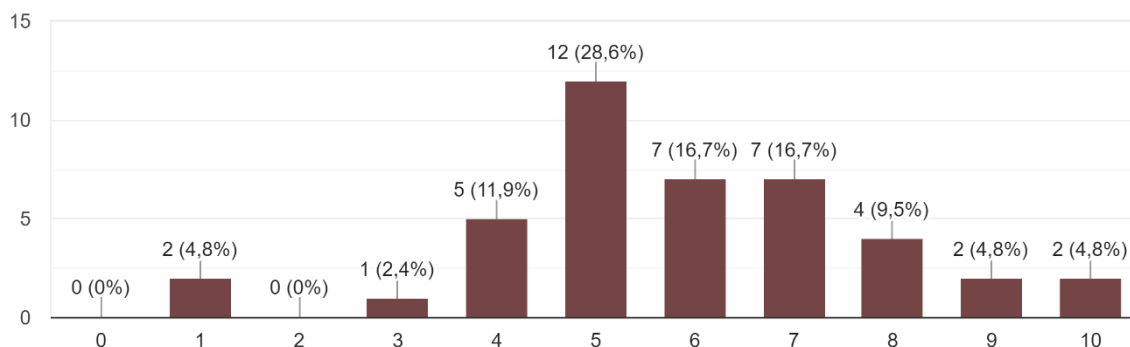
Na sequência passamos a analisar a segunda pergunta da Parte 03 do questionário de pesquisa, onde se procura saber o grau de carência dos alunos na interpretação de texto e entendimento dos assuntos trabalhados pelos professores nas suas distintas disciplinas. E o que obtivemos de apontamento objetivado na escala de 0 a 10, em que 0 (zero) representa totalmente insatisfeito e 10 (dez) como totalmente satisfeito, sendo o índice 5 (cinco) como ponto de

neutralidade, ou seja, nem insatisfeito nem satisfeito, encontramos 12 (doze) das 42 (quarenta e duas) respostas indicando o meio termo, ou seja, não se posicionando nem como insatisfeito nem como satisfeito, portanto, 28,6% (vinte e oito vírgula seis por cento) do total das respostas se exime de indicarem algum dos extremos. Em contrapartida, o resultado daqueles que optaram por reconhecer o alto grau de carência na interpretação e compreensão de texto, bem como dos conteúdos trabalhados somam 22 (vinte e dois) professores, o que indica que 55,5% (cinquenta e cinco vírgula cinco) das respostas dadas acusam que existe essa carência no aprendizado dos alunos, enquanto que 8 (oito) professores, ou 19,1% (dezenove vírgula um por cento) rejeitam o fato que está carência seja fator de dificuldade, conforme podemos observar no Gráfico 15:

Gráfico 15 – Na sua disciplina, qual carência você apontaria entre os alunos para interpretação de texto e melhor entendimento do conteúdo trabalhado?

Numa escala de 0 a 10: Na sua disciplina, qual carência você apontaria entre os alunos para interpretação de texto e melhor entendimento do conteúdo trabalhado?

42 respostas



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

O que nos revela que uma pequena minoria indica que é possível suprir essa carência apontada pela maioria e que ainda existem mecanismos que podem servir como instrumento de trabalho para os demais professores.

Desta forma, passamos a analisar as justificativas apresentadas por esses mesmos professores para a segunda pergunta da Parte 03 do questionário, expressa no quadro 09 logo abaixo, onde encontramos os seguintes relatos:

Quadro 9 – Na sua disciplina, qual carência você apontaria entre os alunos para interpretação de texto e melhor entendimento do conteúdo trabalhado?

Professor nº	Justificativa da pergunta: Na sua disciplina, qual carência você apontaria entre os alunos para interpretação de texto e melhor entendimento do conteúdo trabalhado?	Insatisfeito / Satisfeito
08	Alunos carecem de leitura em seu cotidiano, o que acaba influenciando a interpretação textual.	Insatisfeito
10	Os déficits que acumularam durante a vida escolar.	Insatisfeito
12	São tantas justificativas insólitas que eles apresentam, mas a questão é estrutural	Satisfeito
13	Falta o básico. Leitura e entendimento, conhecimentos gramaticais, ortografia... reconhecem as letras, mas não entendem o contexto.	Insatisfeito
19	Eles não são ainda bons leitores, há muita dificuldade para eles entenderem por falta de hábito de leitura.	Insatisfeito
22	A escola deveria implementar projeto de leitura durante todo ano letivo.	Satisfeito
23	Formação Deficiente de Leitura (desde o lar), que se mantém ao longo dos Ensinos Fundamental e Médio, compromete a capacidade de ler e interpretar. Há de se fazer um importante investimento pessoal, para buscar a superação de históricas dificuldades.	Insatisfeito
26	O aluno brasileiro, principalmente o de escola pública, por questões financeiras e culturais, não têm o hábito de ler. Isso favorece a não compreensão de textos e, conseqüentemente, a deturpação de informações, provocando erros de interpretação e não entendimento de conteúdos trabalhados na escola.	Satisfeito
27	O déficit na base (Ensino Infantil e Fundamental). Ademais, a falta de interesse de uma parte dos alunos para os estudos escolares aumenta o abismo entre o que se planeja - e ensina- e o que é aprendido.	Insatisfeito
29	Os alunos já têm uma dificuldade imensa em matemática. Quando a questão é longa e contextualizada, eles perdem a compreensão. Não conseguem direcionar.	Insatisfeito

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Por mais uma vez fica perceptível o fato que os professores que muito embora apontam em suas respostas objetivas, algum grau de satisfação, quando passam a justificar as suas escolhas exibem argumentos que apontam o sistema como causador da carência dos alunos, identificando os alunos como potenciais vítimas do sistema da educação pública. Já os demais, tendo em vista o reflexo dos seus alunos, são capazes de identificar que tanto existe falha no sistema, quanto no interesse dos alunos no aprendizado e, conseqüentemente, a carência existe independentemente do seu motivador primeiro. Portanto, sanar essa carência é o nosso propósito, e acreditamos que a hermenêutica filosófica sirva a esse fim.

E tal como Balsamo e Tardeli (2022) podemos dizer que:

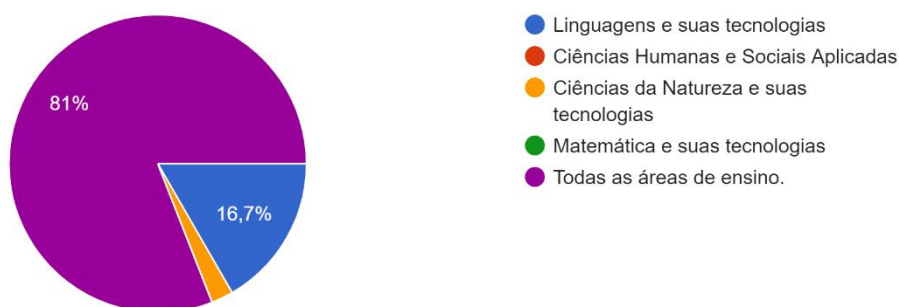
A importância do estudo da hermenêutica se faz presente também no desenvolvimento das práticas pedagógicas. Um olhar aguçado e cirúrgico, transita e colabora para uma análise apurada e vivenciada dos textos no processo de ensino e aprendizagem. Além das práticas pedagógicas e do desenvolvimento das competências socioemocionais, incorpora-se a hermenêutica como subsídio nas relações do processo educacional (Balsamo; Tardeli, 2022, p. 49).

Neste sentido, sendo uma ou outra a justificativa dos professores para explicar os fatores que levam os alunos a terem um comportamento que expressa em carência de entendimento, nós apontamos a hermenêutica como fator colaborativo para os seus conteúdos disciplinares como mecanismo de ação para suprir tais índices deficitários de aprendizado.

O que por eles é perfeitamente aceito quando observamos o gráfico em pizza da terceira pergunta apresentada na Parte 03 do questionário, expressa abaixo:

Gráfico 16 – Na sua opinião, Interpretação e Compreensão de textos é tarefa de qual área de conhecimento?

Na sua opinião, Interpretação e Compreensão de textos é tarefa de qual área de conhecimento?
42 respostas



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Desta maneira, ao verificarmos que dos 42 (quarenta e dois) professores pesquisados, 81% (oitenta e um por cento) o que representa 34 (trinta e quatro) docentes, afirmando que todas as áreas de ensino e, portanto, todas as disciplinas têm como tarefa a missão de ensinar aos alunos a tarefa de interpretar e compreender textos, sejam eles, em enunciados de questões, sejam em textos de conteúdos programáticos ou de qualquer natureza que esteja ligado ao processo de ensino-aprendizado. Ou seja, uma expressiva maioria dos professores da escola Moreira e Silva, tida aqui como escolhida como amostragem de uma realidade que se expõe as

demais escolas públicas, reconhecendo a importância dos princípios essenciais da hermenêutica como sendo necessários para um bom processo de aprendizagem.

Também verificamos que 16,7% (dezesseis vírgula sete por cento), o que indica 7 (sete) professores respondendo equivocadamente que apenas na área de linguagem e suas tecnologias se deve dá o processo de interpretação e compreensão de texto, bem como os 2,4% (dois vírgula quatro por cento), que corresponde a 01 (um) docente, respondendo que é nas ciências da natureza e suas tecnologias que o processo de aprendizagem da interpretação e compreensão se dá. O que inevitavelmente, demonstra uma total falta de esclarecimento por parte do profissional de ensino.

Assim, podemos resumir Quadro 10 que pelas indicações dos professores da escola Moreira e Silva:

Quadro 10 – Áreas que compete à interpretação e compreensão de textos.

Quantidade de Professores	Área que compete a Interpretação e Compreensão de textos:	Percentual das respostas
34	Todas as áreas de ensino	81,0%
07	Linguagem e suas tecnologias	16,7%
01	Ciências da natureza e suas tecnologias	2,4%
00	Ciências humanas e sociais aplicadas	0,0%
00	Matemática e suas tecnologias	0,0%

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Outro fato bastante interessante na pesquisa, é de que os mesmo os professores indicando nas perguntas anteriores, que existe carência de interpretação e compreensão de textos, enunciados etc.

E, acusando em seguida que isso é motivado pelo sistema de educação, ou até mesmo pelo próprio aluno, em continuação ele vem afirmar que todas a áreas de conhecimento podem trabalhar com tais princípios da hermenêutica, e vão mais além quando respondem a quarta pergunta da Parte 03 do questionário, em que das 42 (quarenta e duas) respostas, 14 (quatorze) delas, ou seja, 33,3% (trinta e três virgula três por cento) dos professores se colocaram como aptos a trabalhar com a interpretação e compreensão de textos indicando o índice máximo de competência, marcando 10 (dez) na escala de satisfação, e outros 11 (onze) professores, que corresponde a 26,2% (vinte e seis virgula dois por cento) indicaram um ponto abaixo do índice máximo, marcam 09 (nove) na escala de satisfação, em seguida, outros 09 (nove) professores indicaram o índice 08 (oito) como grau e satisfação.

Isto é, se contarmos apenas aqueles que responderam que estão aptos a trabalhar com interpretação e compreensão de textos nas suas aulas, excluídos os que optaram em marcar o índice 05 (cinco) na escala representado como ponto de neutralidade, teremos o somatório de 39 (trinta e nove) dos 42 (quarenta e dois) professores indicando que são capazes de trabalhar os princípios da hermenêutica nas suas aulas, independente das suas áreas de conhecimento, o que nos coloca com 92,8% (noventa e dois virgula oito por cento) dos professores afirmando suas capacidades de ensino com a inclusão da interpretação e compreensão de texto. Enquanto apenas 02 (dois), ou 4,8% (quatro vírgula oito por cento) dos professores reconhecendo que não estão aptos a exercerem essa atividade essencial que auxilia as suas próprias aulas.

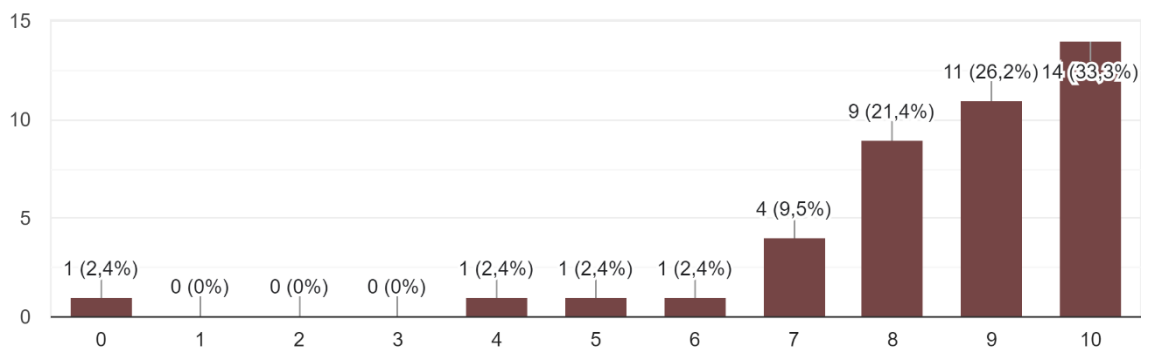
Por fim, temos apenas um profissional a indicar o grau de satisfação 05 (cinco) que na escala de representação se coloca como neutro, nem capaz, nem incapaz de exercer tais atividades hermenêuticas na sua disciplina, equivalente a 2,4% (dois vírgula quatro por cento) das respostas apontadas.

É, portanto, o que se revela o gráfico abaixo que representa o gráfico abaixo:

Gráfico 17 – Na sua disciplina, você se considera apto a desenvolver atividades de Interpretação e Compreensão de textos com os alunos em sala de aula?

Numa escala de 0 a 10: Na sua disciplina, você se considera apto a desenvolver atividades de Interpretação e Compreensão de textos com os alunos em sala de aula?

42 respostas



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Em complementação à pergunta anterior, colocamos na parte subjetiva da pesquisa a quinta pergunta da Parte 03 do questionário, em que se buscamos saber de alguma atividade prática desenvolvida por esses mesmos professores, que veio a auxiliá-los para que houvesse a

interpretação e compreensão de texto por parte dos seus alunos, e para nossa surpresa dos 42 (quarenta e dois) professores pesquisados, 12 (doze), ou 28,57% (vinte e oito vírgula cinquenta e sete por cento) resolveram se omitir das respostas, ficando o registro de 30 (trinta) docentes, o equivalente a 71,43% (setenta e um vírgula quarenta e três por cento) que justificaram suas capacidades de conduzir o ensino da hermenêutica em suas aulas.

Colhemos algumas dessas opiniões com suas sugestões. Vejamos como esses professores se expressaram em suas respostas no quadro 11 abaixo:

Quadro 11 – Com relação à pergunta anterior, você pode indicar alguma atividade desenvolvida em sala de aula que auxiliou na Interpretação e Compreensão de texto?

Professor n°	Justificativa da pergunta: Com relação à pergunta anterior, você pode indicar alguma atividade desenvolvida em sala de aula que auxiliou na Interpretação e Compreensão de texto?	Apto / Inapto
03	Não fiz, acho que a competência deve ser dos professores de linguagens. Podemos auxiliar dentro da nossa área, mas no meu ver essa questão deve ser dos professores da área de linguagens.	Inapto
08	Costumo utilizar em minhas atividades de interpretação textual, textos autênticos, que fazem parte do cotidiano dos alunos (sejam postagens utilizadas em redes sociais, declarações de celebridades, dentre outras), o que acaba despertando a curiosidade dos alunos e proporcionando maior interesse à aula.	Apto
09	Roda de discussão, teatro, leitura compartilhada, debate com estudo prévio dos temas...	Apto
14	1.Pesquisa sobre tema determinado: Desigualdades sociais. 2.Roda de conversa (Estudo de vocabulário). 3. Texto informativo com interpretação. 4.Socialização das respostas.	Apto
15	Geralmente faço atividades dissecando os enunciados e extraindo informação por informação e associado ao assunto de Química antes de atividades avaliativas.	Apto
21	Desenhos, filmes, imagens, pesquisas científicas, letras de músicas.	Apto
24	Sim, mas se eu for fazer isso, vou terminar não concluindo nem sequer 10% da ementa	Inapto
26	Ao trabalhar com textos de diferentes tipologias textuais, solicitei aos alunos que identificassem o objetivo de cada tipo de texto, a partir das características por eles apresentadas. Ao aprender a identificar essas características e, conseqüentemente, o tipo de texto em análise, os alunos foram capazes de entender que cada texto tem um objetivo específico, facilitando, assim, a sua leitura e compreensão.	Apto
27	A utilização da Metodologia da Resolução de Problemas, cujo objetivo é separar o problema em quatro etapas: compreender o problema, destacando as informações importantes; construção de uma estratégia de resolução; execução da estratégia planejada e, por fim, a revisão da resolução para dar a resposta ao problema. Ademais, é	Apto

	importante discutir e analisar as respostas dos estudantes durante as aulas (estejam corretas ou não), pois muitas vezes a interpretação e o significado vão além da escrita, passando pelas explicações orais, símbolos e linguagem não-verbal.	
28	Ler textos onde existe matemática aplicada no cotidiano. Depois responder um questionário de forma qualitativa, sem "conta". Isso deixaria os alunos familiarizados com a linguagem.	Apto

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Observamos então que expressivamente os professores demonstram a capacidade de lidar com as questões de interpretação e compreensão de textos em suas aulas, porém, sempre existe uma ressalva para alguns, em que o tempo, o currículo, o excesso de conteúdo das suas disciplinas etc., sempre estará presente como argumento contrário para que eles assumam o carácter de compromisso como a aplicação dos princípios da interpretação e compreensão de textos.

Logo, faz-se necessário argumentar com esses profissionais que ainda resistem em adotar essa postura hermenêutica em suas disciplinas, que ela, a hermenêutica, principalmente a hermenêutica gadameriana não irá diminuir em nada os conteúdos que esses professores irão trabalhar em suas aulas, pelo contrário, ela irá até melhorar a qualidade de entendimento dos seus alunos, e com isso, um maior aproveitamento das aulas e um conseqüente rendimento nas atividades avaliativas que requerem do aluno uma melhor compreensão daquilo que se pede, pois ao saber ler de maneira a interpretar aquilo que se pede esse aluno dará um salto na sua qualidade de aprendizado. Bem como o fala Balsamo e Tardeli (2022):

A interpretação de texto e a comunicação são fundamentais para obtermos resultados assertivos e concretos, e estão contempladas nas doze competências socioemocionais da BNCC, com a inserção do estudo da hermenêutica, na qual fortalece a compreensão do desenvolvimento das competências e habilidades relacionadas às práticas pedagógicas (Balsamo; Tardeli, 2022, p. 51).

Sendo assim, contar com a aplicabilidade da hermenêutica filosófica como auxiliar no processo de ensino aprendizagem é um diferencial que marcará uma maior qualidade no entendimento dos mais diferentes conteúdos disciplinares. Portanto, quando a maioria dos docentes se identificam como qualificados à prática desta atividade juntamente com o desenvolvimento das suas disciplinas, eles estão apontando que não é por falta de competência deles não aplicá-la, mas sim, por falta de estímulo e incentivo do próprio sistema educacional, que sobrecarrega-os com um programa engessado de conteúdos, numa carga horária que mal

proporciona o desenvolvimento das suas atividades rotineiras, quiçá enveredar-se por caminhos sinuosos de conhecimentos estranhos às suas habilidades formacionais.

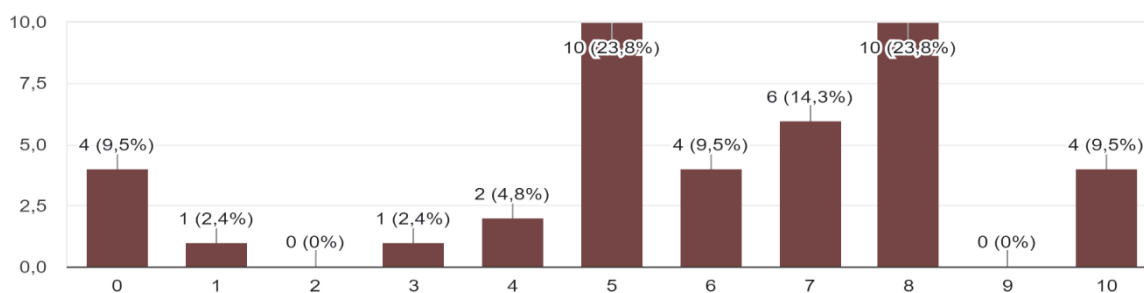
Todavia, lidar com a hermenêutica em sala de aula não incide em soma de dificuldades, pelo contrário, resulta em facilidade de aprendizado, e isso, independentemente de o sistema ser ou não sobrecarregado, ajuda ao professor na sua tarefa de fazer seus alunos entenderem aquilo que lhes é transmitido, o que hoje é pouco compreendido.

Desta maneira, passaremos a analisar a Parte 05 do questionário de pesquisa, sobre a capacidade desses profissionais da educação quando confrontados com os interesses postos na BNCC que visam o futuro dos alunos, e que de certa forma almejam projeções que dependem do grau de profissionalismo dos docentes em aplicarem conhecimentos que em geral estão para além de suas formações acadêmicas, contudo, se dizem habilitados para tal.

Vejamos então a primeira pergunta da Parte 05 do questionário de pesquisa, exposta no gráfico 18 abaixo, onde busca saber que: “De acordo com a (BNCC, p. 464): ‘Para atender às necessidades de formação geral, indispensável ao exercício da cidadania e à inserção no mundo do trabalho, e responder à diversidade de expectativas dos jovens quanto à sua formação, a escola que acolhe as juventudes têm de estar comprometida com a educação integral dos estudantes e com a construção de seu projeto de vida’. Numa escala de 0 a 10: Você acredita que a escola pública seja capaz de alcançar esses objetivos propostos pela BNCC?”.

Gráfico 18 – Você acredita que a escola pública seja capaz de alcançar esses objetivos propostos pela BNCC?

De acordo com a (BNCC, p.464): "Para atender às necessidades de formação geral, indispensáveis ao exercício da cidadania e à inserção no mundo d...de alcançar esses objetivos propostos pela BNCC?
42 respostas



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Observemos que no gráfico acima, o índice de marcação 05, de acordo com o que fora definido previamente no questionário de pesquisa, corresponde a um indicativo de neutralidade na resposta, onde 0 (zero) indica totalmente insatisfeito, 10 (dez) totalmente insatisfeito, e 05 (cinco) neutro, nem insatisfeito nem satisfeito.

Assim, quando 23,8% (vinte e três vírgula oito por cento) dos professores, ou seja, quando 10 (dez) docentes do total de 42 (quarenta e dois) profissionais da educação, acusam que não querem se envolver na resposta, e indicam sua neutralidade, demonstram de certa forma uma apatia pelas pretensões da BNCC, todavia, observamos que nesta mesma medida, ou seja, 10 (dez) professores, apontam o índice 08 (oito) como forma de acreditarem naquilo que pretende a norma educacional.

E quando chegamos ao somatório geral daqueles que acreditam na proposta da BNCC, temos o total de 57,1% (cinquenta e sete vírgula um por cento), ou seja, 24 (vinte e quatro) professores se mostrando confiantes na perspectiva esperada pela BNCC, enquanto apenas 08 (oito) professores, o equivalente a 19,1% (dezenove vírgula um por cento) apontando o descontentamento com essas previsões almejadas pela BNCC.

Fato que nos leva a entender melhor tais índices é quando analisamos as justificativas das respostas dadas pelos professores, as quais selecionamos algumas no Quadro 12:

Quadro 12 – Você acredita que a escola pública seja capaz de alcançar esses objetivos propostos pela BNCC?

Professor nº	Justificativa da pergunta: Para atender às necessidades de formação geral, indispensáveis ao exercício da cidadania e à inserção no mundo do trabalho, e responder à diversidade de expectativas dos jovens quanto à sua formação, a escola que acolhe as juventudes têm de estar comprometida com a educação integral dos estudantes e com a construção de seu projeto de vida". Numa escala de 0 a 10: Você acredita que a escola pública seja capaz de alcançar esses objetivos propostos pela BNCC?	Insatisfeito / Satisfeito
12	Infelizmente, a educação básica da rede pública, é subordinada aos interesses escusos da assembleia legislativa e de pseudos e aventureiros gestores.	Insatisfeito
13	No momento não. Ainda é utopia. A educação assume cada vez mais o papel líquido e sistema cada vez mais virtual, se afastando da realidade.	Insatisfeito
15	Acredito que é possível, mas com uma reforma profunda da educação e das políticas econômicas.	Satisfeito
16	Acredito que pode sim ser capaz, mas muita coisa precisaria ser mudada para atingir esses objetivos.	Satisfeito

21	Pode! Mas, tem que haver mudanças que condiz com a realidade dos estudantes de cada região do país com relação à cultura em que estão inseridos, valorizando-os da melhor forma possível. Tentando adequar um ensino para a vida real do mundo em que vivemos.	Satisfeito
23	Teoricamente sim, é relativamente fácil o governo aplicar essas ideias, mas é difícil de funcionar. Os fatores família, discente e cultura local influenciam bastante	Satisfeito
24	Acredito que sim, desde que nossos políticos, tenham um olhar ampliado para educação pública, investindo e valorizando o professor, bem como preparando os espaços físicos, no "chão da escola" para que haja um bom acolhimento dos nossos estudantes e assim, eles terão sentimento de pertencimento no ambiente escolar.	Satisfeito
25	A proposta apresentada pelo governo parece ser muito eficiente, só que, na prática, ela não se dá de fato. Há muitas questões que têm impedido a implementação desse novo modelo de escola. Há muitos fatores a serem reconsiderados. É preciso que haja uma revisão urgente, principalmente no que se refere ao público alvo, à grade curricular e à carga horária trabalhada.	Insatisfeito
28	Atualmente não, visto que o sistema educacional é falho e sua principal preocupação são números e não com o desenvolvimento/formação dos estudantes.	Insatisfeito
29	Se as secretarias deixarem de atrapalhar os trabalhos desenvolvidos pelas escolas e derem condições físicas, financeiras e de pessoal, creio que sim.	Satisfeito

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Na análise das justificativas apresentadas acima, primeiramente é importante deixar em destaque o fato de que gradativamente no decorrer das perguntas formuladas no questionário de pesquisa, as respostas que exige dos professores uma justificativa dos seus indicativos na escala objetiva de 0 a 10, estão demonstrando um aumento gradativo das omissões de respostas subjetivas, recaindo justamente num critério essencial que a hermenêutica filosófica busca sanar, ou seja, a falta de habilidade dos alunos em produzirem argumentos de acordo com aquilo que fora interpretado e compreendido nos textos expostos a eles.

Aqui também observamos esse critério, onde dos 42 (quarenta e dois) professores pesquisados, 29 (vinte e nove) responderam as justificativas enquanto 13 (treze) professores omitiram seus argumentos nas respostas subjetivas. Assim, percebemos que pouco a pouco as respostas que requerem argumentos produzidos em texto estão sendo omitidas por alguns dos professores que marcaram respostas no questionário fechado, nesse sentido, podemos destacar que o poder de argumentação em dadas respostas abertas é reflexos das mesmas limitações em trabalhar com a hermenêutica em sala de aula.

Outro fato que nos chamou a atenção nas análises das justificativas da primeira pergunta da Parte 05 do questionário foi o de que, mesmo aqueles professores que optaram em defender que a BNCC pode alcançar junto às escolas uma formação integral dos seus alunos, o fizeram como bastante ressalvas, colocando uma série de requisitos para que isso seja possível de ser alcançado, ou seja, afirmaram de certa forma que ainda estamos limitados na pretensão daquilo que está na lei 13.415 de 2017 e sua BNCC.

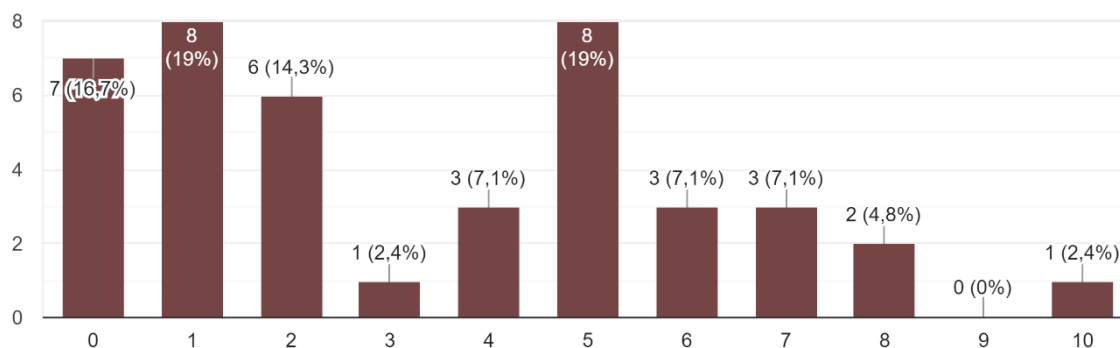
Portanto, para que seja possível essa conquista prevista na norma é preciso que exista mais alguma coisa que possibilite o sucesso pretendido, e neste sentido, a BNCC espera mais que os profissionais da educação façam o que ela mesma proporciona. Desta forma, é que insistimos em defender a hermenêutica filosófica como parte integrante da metodologia de ensino, não apenas nas disciplinas da área das ciências humanas e sociais aplicadas, mas sim, em toda e qualquer disciplina que requeira aprimorar seus ensinamentos a partir dos princípios desta ciência que ajuda aos alunos e professores na interpretação e compreensão dos textos pedagógicos, e mais além, na capacitação destes mesmos indivíduos na sua prática cidadã, seja no mundo do trabalho, seja no mundo da vida.

Já quando analisamos a segunda pergunta da Parte 05 do questionário, onde se busca saber se: “Ainda de acordo com a (BNCC, p. 478): ‘A oferta de diferentes itinerários formativos pelas escolas deve considerar a realidade local, os anseios da comunidade escolar e os recursos físicos, materiais e humanos das redes e instituições escolares de forma a propiciar aos estudantes possibilidades efetivas para construir e desenvolver seus projetos de vida e se integrar de forma consciente e autônoma na vida cidadã e no mundo do trabalho’”. Numa escala de 0 a 10: Você acredita que a oferta dos Itinerários Formativos realmente prepara o aluno para o mundo do trabalho?”, caímos naquilo que já apontamos como crítica a Lei 13.415/2017 e sua BNCC, o que se evidencia nas respostas objetivadas no gráfico abaixo:

Gráfico 19 – Você acredita que a oferta dos Itinerários Formativos realmente prepara o aluno para o mundo do trabalho?

Ainda de acordo com a (BNCC, p. 478): "A oferta de diferentes itinerários formativos pelas escolas deve considerar a realidade local, os anseios da c...almente prepara o aluno para o mundo do trabalho?"

42 respostas



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Ficando evidente que quando se trata dos objetivos pretendidos pela BNCC com os chamados “itinerários formativos”, é expressiva a quantidade dos professores que rejeitam a ideia de que eles vieram para a melhoria da qualidade da educação, seja de qual for a rede de ensino, particular ou pública.

Assim, excluindo os apontamentos feitos na escala de respostas, onde 0 (zero) indica os totalmente insatisfeitos, 10 (dez) os totalmente satisfeitos e 05 (cinco) representando os neutros, nem insatisfeitos nem satisfeitos, os quais somam 19% (dezenove por cento) das respostas, e que representa 08 (oito) dos 42 (quarenta e dois) professores que responderam a pesquisa de opinião, indicando assim, nem simpatia nem antipatia pela intenção da inclusão dos itinerários formativos, o que para eles não interfere na prática dos seus ensinamentos.

Contudo, ao verificarmos as opções daqueles que marcaram suas respostas abaixo do índice de neutralidade, indicando algum nível de insatisfação da inclusão dos itinerários formativos, temos a grande maioria dos pesquisados rejeitando as suas pretensões, ou seja, 59,5% (cinquenta e nove vírgula cinco por cento) das indicações de insatisfação foram dadas pelos 25 (vinte e cinco) professores que optaram por apontar abaixo do índice de neutralidade, enquanto 21,4% (vinte e um vírgula quatro por cento) ou, 09 (nove) professores optaram por acusar acima da média de neutralidade, assim, pouco se pode observar dos que colocam como satisfeitos com o advento dos itinerários formativos nessa nova modalidade de ensino que visa a nova BNCC.

Insatisfação esta que pode ser ainda mais específica ao analisarmos as 28 (vinte e oito) justificativas dadas pelos professores para esclarecer o índice da escala de 0 a 10 que eles apontaram nas indicações objetivadas no gráfico 19, mas que configuram num maior entendimento sobre o problema é que estão presentes nos argumentos selecionados no quadro 13:

Quadro 13 – Você acredita que a oferta dos Itinerários Formativos realmente prepara o aluno para o mundo do trabalho?

Professor n°	Justificativa da pergunta: Ainda de acordo com a (BNCC, p. 478): "A oferta de diferentes itinerários formativos pelas escolas deve considerar a realidade local, os anseios da comunidade escolar e os recursos físicos, materiais e humanos das redes e instituições escolares de forma a propiciar aos estudantes possibilidades efetivas para construir e desenvolver seus projetos de vida e se integrar de forma consciente e autônoma na vida cidadã e no mundo do trabalho". Numa escala de 0 a 10: Você acredita que a oferta dos Itinerários Formativos realmente prepara o aluno para o mundo do trabalho?	Insatisfeito / Satisfeito
02	Não se prepara porque não é direcionado a isso. Parece um acumulado de disciplinas sem sentido. Quanto à lógica do projeto de vida, lembrando Ricardo Antunes como, também, Cristiano Bodart, é uma forma do capital ter mão de obra sem qualquer vínculo, contratando pessoa jurídica, como, também, evidencia a incapacidade do Estado de criar políticas públicas de geração de emprego e renda.	Insatisfeito
08	Não, pois os itinerários possuem conteúdos fragmentados e, por vezes, desconectados com a realidade do aluno.	Insatisfeito
13	De feito nenhum! Não há um planejamento sério, uma formação adequada aos profissionais que são obrigados a lecionar conteúdos sem nenhum tipo de preparação que atenda um objetivo sério de preparar um país de forma inteligente para o seu crescimento intelectual e profissional.	Insatisfeito
15	De forma alguma, pois lida apenas com superficialidades nos conceitos trabalhados e ainda provocam um esvaziamento das disciplinas base.	Insatisfeito
18	Como já citado, o atual modelo não é consistente na prática educacional e na realidade do aluno da escola pública.	Insatisfeito

21	Não vejo isso na realidade. Tem muitas coisas que precisam ser mais alinhadas, objetivas.	Insatisfeito
24	Teoricamente sim, para o comércio. Os estudos em educação cometem o erro de considerar que todos os professores são qualificados ou se importam em fazer um bom trabalho, assim como comete o erro de achar que o estado faz suas atividades porque se importa com os estudantes.	Satisfeito
25	Acredito que poderá ajudar o aluno, porém é só o começo, eles precisam de muito mais.	Satisfeito
26	Infelizmente, os itinerários formativos não têm alcançado esse objetivo, pois faltam nas escolas os recursos necessários. Isso vai da formação do professor até a estrutura física, que não existe ou é deficitária.	Insatisfeito
28	Sendo sincero, não! Mas como o 5 é algo como "indiferente" por isso marquei nele.	Neutro

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Aqui, mais uma vez notamos que o índice de insatisfação apontado nas justificativas da segunda pergunta da Parte 05 do questionário apontam ainda mais o grau de dúvida que o sistema pregado pela nova BNCC elaborou para a educação básica, percebemos ainda que o índice de professores que optaram em omitir suas justificativas também aumentou, indo ao patamar de 14 (quatorze) professores que não argumentaram as suas justificativas de respostas.

Assim, 33,33% (trinta e três vírgula trinta e três por cento) dos docentes da escola Moreira e Silva, deixaram de opinar sobre a condição das suas escolhas, e com isso, ficam alheios aos efeitos negativos indicados pelos demais 66,66% (sessenta e seis vírgula sessenta e seis por cento) dos que satisfeitos, insatisfeitos ou neutros, que argumentaram suas justificativas, seja apoiando parcialmente, ou rejeitando total ou parcial as condições impostas pela BNCC com seus itinerários formativos. Ou seja:

Considerando as competências definidas pela BNCC e os interesses do capital pela educação, podemos relacionar os tipos de capacidades exigidas pela nova base produtivo-capitalista que é criar novos tipos de relacionamento interpessoal com o objetivo de ampliar as iniciativas individuais e as motivações para o trabalho (Caetano, 2022, p. 77).

E sendo ainda mais contundente: “A base fragmenta a educação básica deixando de fora o ensino médio, nega o debate escolar sobre gênero, raça e diversidade e compromete o futuro de milhões de estudantes das escolas públicas” (*Idem.*, 2022, p. 78). Portanto, esses professores que observaram em suas justificativas as graves limitações que o sistema implantado com os

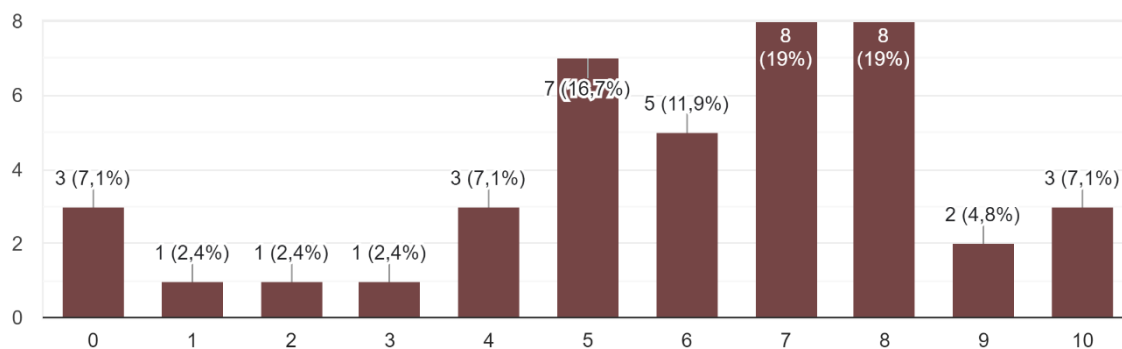
itinerários formativos na nova BNCC veem o quanto carente se tornou o ensino médio, e consequentemente os seus objetivos para a ascensão dos alunos nas camadas do ensino superior.

É o que constatamos na análise da terceira pergunta da Parte 05 do questionário de pesquisa e que se revela logo abaixo no gráfico 20, quando perguntamos: “A (BNCC, p. 471) diz que: ‘O conjunto das competências específicas e habilidades definidas para o Ensino Médio concorre para o desenvolvimento das competências gerais da Educação Básica e está articulado às aprendizagens essenciais estabelecidas para o Ensino Fundamental’. Numa escala de 0 a 10: Você acredita que as competências e habilidades do Ensino Médio também estejam ligadas ao acesso do ensino superior?”, e obtivemos as seguintes respostas:

Gráfico 20 - Você acredita que as competências e habilidades do Ensino Médio também estejam ligadas ao acesso do ensino superior?

A (BNCC, p. 471) diz que: "O conjunto das competências específicas e habilidades definidas para o Ensino Médio concorre para o desenvolvimento das...m estejam ligadas ao acesso do ensino superior?"

42 respostas



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Percebemos então que 61,8% (sessenta e um vírgula oito por cento) dos professores, ou seja, 26 (vinte e seis) docentes afirmam em suas respostas a importância da continuidade dos estudos, e assim como é previsto na BNCC o segmento do ensino fundamental para o ensino médio, é perceptível, também a sua importância de ascensão do ensino médio para o ensino superior. Neste sentido, observamos que mesmo sendo constatado pelos docentes que as competências e habilidades constantes nas diversas áreas de ensino distribuídas pela BNCC sendo ricas em suas previsibilidades, ainda se mostram incapazes de serem alcançadas, como veremos nas justificativas desses mesmos docentes apresentadas na tabela 13 mais adiante.

Ainda analisando o Gráfico 20, observamos que 07 (sete) professores se posicionaram como neutros em relação a essa continuidade de ascensão de ensino pelos alunos da educação básica, assim, 16,7% (dezesseis vírgula sete por cento) se abstiveram de responder essa pergunta indicando um dos lados opostos da satisfação ou insatisfação, em contrapartida, 21,4% (vinte e um vírgula quatro por cento), o correspondente a 09 (nove) professores se posicionaram contrário a essa afirmação de que a continuidade do ensino fundamental e médio estejam também interligada ao ensino superior. Desta forma, fica evidente que uma ampla maioria reitera a importância de uma educação de qualidade na educação básica para que esta sirva de alavanca para os aprendizados que virão na formação superior.

Todavia, ao partirmos para analisar as justificativas das indicações objetivadas no gráfico anterior, presentes no Quadro 14, percebemos que a quantidade de professores que vão se esquivando de suas respostas subjetivas aumenta cada vez mais, desta vez chegamos a soma de 15 (quinze) professores que evitaram se envolver em argumentos contrários ou favoráveis ao que se buscava compreender com a pergunta, ou seja, 35,71% (trinta e cinco vírgula setenta e um por cento) dos docentes que inicialmente aceitaram participar livremente do questionário, aos poucos estão evitando tecer suas justificativas sobre as colocações que a própria BNCC impõe para eles, demonstrando um grave problema de envolvimento com o propósito educacional que todos os profissionais da educação deve ter para como os seus alunos.

Vejamos alguns desses argumentos relatados pelos 27 (vinte e sete) professores que justificaram suas respostas na terceira pergunta da Parte 05 do questionário no quadro 14 logo abaixo:

Quadro 14 – Você acredita que as competências e habilidades do Ensino Médio também estejam ligadas ao acesso do ensino superior?

Professor nº	Justificativa da pergunta:	Insatisfeito / Satisfeito
	<p>Ainda de acordo com a (BNCC, p. 478):</p> <p>A (BNCC, p. 471) diz que:</p> <p>"O conjunto das competências específicas e habilidades definidas para o Ensino Médio concorre para o desenvolvimento das competências gerais da Educação Básica e está articulado às aprendizagens essenciais estabelecidas para o Ensino Fundamental".</p> <p>Numa escala de 0 a 10:</p>	

	Você acredita que as competências e habilidades do Ensino Médio também estejam ligadas ao acesso do ensino superior?	
02	Deveriam estar. No entanto, da forma como está organizado possivelmente não logre êxito	Insatisfeito
08	Parcialmente	Satisfeito
09	Em alguns momentos, sim.	Satisfeito
15	Sim, caso o ensino médio seja pautado e organizado com base em uma perspectiva humanista.	Satisfeito
17	Totalmente. Se realmente forem trabalhadas com responsabilidade e a valorização do professor.	Satisfeito
18	O modelo da principal prova de acesso ao ensino superior, o Enem, ainda é antigo. Ou seja, não foi adequado ao formato atual.	Insatisfeito
19	Sim, o nível superior é o próximo passo de quem está no ensino médio, as competências gerais da Educação Básica estão ligadas ao ensino superior.	Satisfeito
21	Não. Na universidade é voltada para estudos teóricos e pesquisa. Tem muitos professores não aptos sobre didática de ensino.	Insatisfeito
25	Na teoria, sim, mas, na prática, não.	Insatisfeito
27	Sim, mas não apenas, eles deixam claro que o nível superior é uma das possibilidades, pois como bem sabemos, infelizmente não chega a 10% dos alunos que acessam o nível superior, logo se for o único caminho, muitos não conseguirão seus projetos de vida.	Satisfeito

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Observemos que nas justificativas que mostram com um certo grau de satisfação, sempre existe a ressalva sobre o sistema, ou seja, o uso de condicionantes por parte dos professores indica que a BNCC mesmo tendo adotado um texto que possibilita um aspecto de continuidade nos ensinamentos, do fundamental ao superior, ainda carece de fatores objetivos para essa concretização. Assim, por mais que alguns professores se postem positivamente em seus argumentos, não deixam de ressaltar a necessidade de um algo mais a ser feito para que os objetivos da lei 13.415/2017 e a nova BNCC sejam alcançados.

Neste sentido é que adotamos uma postura crítica contrária as visões de educação que foram estabelecidas para essa nova versão da Educação Básica, e buscamos ao mesmo tempo, contrapor a sua ineficácia incorporando a hermenêutica filosófica de Gadamer na metodologia de ensino da filosofia, bem como, instruir aos demais professores do ensino médio que isso também é possível em qualquer que seja a disciplina, mas que para tanto, se faz necessário agir com um senso crítico a respeito dos ditames que foram impostos na Lei 13.415/2017 e dá BNCC no formato que ela se encontra, é preciso que esses professores incorporem uma atitude filosófica nos seus modos de transmitir o saber das suas ciências. Ou seja:

Atitude filosófica é aqui compreendida, como o refletir, o indagar, o escavar a superfície do real para chegar às bases que orientam e justificam o agir pedagógico. Assim, entende-se que se torna necessário construir o sentido da educação por meio da reflexão filosófica (Rozek, 2013, p. 118).

Portanto, associar a hermenêutica filosófica nas aulas de filosofia, bem como em qualquer outro tipo de disciplina, fomenta nos alunos uma atitude de despertar para a compreensão, abrir-lhes os olhos para o entendimento e daí por diante. Em suma, os professores devem praticar um ensino que expanda uma visão de mundo que vá além daquele ensino voltado para o mundo do trabalho, onde um racionalismo instrumental defendido pelo capitalismo invoca que o conhecimento desenvolvido nas escolas tem que ser voltado para uma necessidade de mercado, onde não tem lugar para o diálogo e a reflexão sobre o mundo da vida. Ou seja:

As sociedades contemporâneas marcadas e orientadas pelo predomínio da razão instrumental, em que prevalecem os conceitos e as práticas de ordem técnica, não conseguem perceber os frutos das interações humanas. Gadamer associa esta característica do mundo contemporâneo – a incapacidade para o diálogo – ao desenvolvimento técnico-científico. Esta incapacidade para o diálogo forma-se em um impedimento importante para o agir pedagógico, pois todo o processo educativo ocorre nas interações entre e com os sujeitos. O diálogo não pode existir entre sujeitos que não conseguem assumir uma atitude de escuta (Rozek, 2013, p. 119).

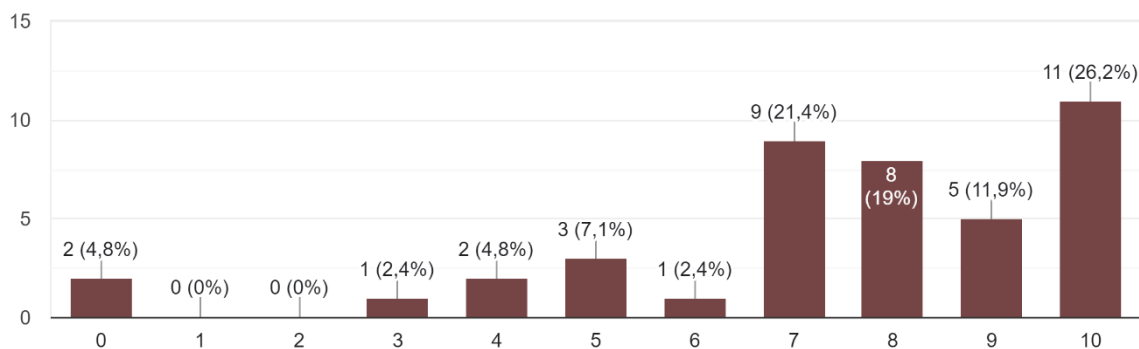
Sendo assim, é necessária uma mudança de postura do ensino como um todo, em que o diálogo sirva como mediador das aulas e seja um elemento de práticas inclusivas na educação, e que seja adotado como motivador de aprendizado e não como empecilho do desenvolvimento dos alunos. Portanto, cabe aos professores assumirem uma atitude de livre docência e incorporarem o diálogo, a hermenêutica em seus ensinamentos visando uma melhoria na qualidade da educação pública e, principalmente, do ensino médio.

Passaremos a analisar agora a quarta pergunta da Parte 05 do questionário de pesquisa e veremos quais foram as respostas dos professores quando lhes perguntado: “Nas palavras de Rossieli Soares da Silva, Ex-ministro da Educação do governo Temer: ‘A BNCC por si só não altera o quadro de desigualdade ainda presente na Educação Básica do Brasil, mas é essencial para que a mudança tenha início porque, além dos currículos, influenciará a formação inicial e continuada dos educadores, a produção de materiais didáticos, as matrizes de avaliações e os exames nacionais que serão revistos à luz do texto homologado da Base’ (BNCC, p. 5). Numa escala de 0 a 10: De 2017 para 2023, como você apontaria o grau das desigualdades entre as escolas da rede pública e as escolas da rede particular de ensino?”, vejamos o gráfico abaixo:

Gráfico 21 – De 2017 para 2023, como você apontaria o grau das desigualdades entre as escolas da rede pública e as escolas da rede particular de ensino?

Nas palavras de Rossieli Soares da Silva, Ex-ministro da Educação do governo Temer: "A BNCC por si só não alterará o quadro de desigualdade ainda p...pública e as escolas da rede particular de ensino?"

42 respostas



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Não existe dúvida de que há uma distância entre os ensinados praticados nas redes pública e particular, contudo, mesmo não sendo o ponto neural da nossa pesquisa, buscamos a afirmação dessa diferença no ponto de vista dos professores da escola Estadual Moreira e Silva, pois muitos dos docentes que trabalham lá exercem suas atividades profissionais nas duas redes de ensino, e aqueles que não trabalham na rede particular, em algum momento já presenciou o engajamento dessas instituições educacionais em promover o incentivo dos seus alunos em uma disputa competitiva para alcançarem os primeiros lugares no ranque de classificação dos alunos destaques da escola. Onde bônus financeiros, como bolsas de estudos são dadas para aqueles

que brilham como campeões, assim também, como são incentivados a disputarem vagas nos ditos “melhores” cursos das universidades públicas, a exemplo de medicina, odontologia, arquitetura, direito, dentre outros que exigem uma alta nota de corte pelo Sistema de Seleção Unificada – SISU estabelecida pelo próprio Ministério de Educação – MEC.

Portanto, quando vemos no gráfico 21 acima o alarmante resultado de 80,9% (oitenta vírgula nove por cento) das respostas afirmando que sim, existe uma grande desigualdade no ensino entre as escolas públicas e privadas, fato constatado pelas respostas de 34 (trinta e quatro) docentes que vivenciam ou já vivenciaram em loco essa diferença. Outrossim, percebemos que apenas 3 professores se posicionaram como neutros, o que nos dá um índice de apenas 7,1% (sete vírgula um por cento) dos professores pesquisados, enquanto outros 12% (doze por cento), ou seja, 5 professores, objetivaram em suas respostas índices abaixo da neutralidade, indicando que existe uma baixa diferença de ensino entre essas redes de ensino. Contudo, ao analisarmos as justificativas de cada um dos indicadores do gráfico gerado por essas respostas, podemos perceber os pormenores dessas diferenças.

Vejamos então as justificativas das respostas para a quarta pergunta da Parte 05 do questionário:

Quadro 15 – De 2017 para 2023, como você apontaria o grau das desigualdades entre as escolas da rede pública e as escolas da rede particular de ensino?

Professor nº	Justificativa da pergunta:	Maior desigualdade / Menor desigualdade
02	<p>Nas palavras de Rossieli Soares da Silva, Ex-ministro da Educação do governo Temer: "A BNCC por si só não alterará o quadro de desigualdade ainda presente na Educação Básica do Brasil, mas é essencial para que a mudança tenha início porque, além dos currículos, influenciará a formação inicial e continuada dos educadores, a produção de materiais didáticos, as matrizes de avaliações e os exames nacionais que serão revistos à luz do texto homologado da Base" (BNCC, p. 5). Numa escala de 0 a 10: De 2017 para 2023, como você apontaria o grau das desigualdades entre as escolas da rede pública e as escolas da rede particular de ensino?</p>	Maior desigualdade
15	O grau de desigualdade é enorme e foi aprofundado pela NEM, pois enquanto os estudantes da escola pública passaram até acesso a várias disciplinas de forma superficial,	Maior desigualdade

	os estudantes das escolas privadas continuaram tendo acesso aos conteúdos aprofundados. Além disso, também tiveram estrutura garantida para a parte diversificada.	
16	Percebo o mesmo comportamento na maioria dos alunos.	Neutro
18	Enquanto os alunos da rede particular fazem um treinamento específico para o acesso ao ensino superior, na educação pública isso não ocorre.	Maior desigualdade
19	Há uma grande diferença entre a maioria das escolas do estado e uma escola particular, não há como não ver a desigualdade que a escola pública continua promovendo através da falta de recursos e infraestrutura.	Maior desigualdade
22	É, basicamente, a reprodução dos contrastes socioeconômicos que se registram em todos os setores da vida brasileira. A escola pública brasileira mais bem constituída pode ser representada, por exemplo, pelos Institutos Federais e pelas ETEC's. Esperamos que, a médio e a longo prazos, as escolas públicas possam chegar aos mesmos patamares dos Institutos e ETEC's.	Maior desigualdade
24	No Moreira, em alguns aspectos estamos acima das escolas particulares, em relação ao nível dos nossos professores, porém a parte que compete ao estado, ainda há muito a desejar.	Menor desigualdade
25	As escolas particulares atendem a um público que tem melhores condições de aprendizagem, por diversas razões. Já as escolas públicas, essas atendem a alunos que apresentam dificuldades e necessidades muito diferentes. Sendo assim, esperava-se que o novo ensino médio pudesse vir a diminuir essas diferenças, ao invés de acentuá-las ainda mais.	Maior desigualdade
27	Se antes já era ruim, agora piorou. Temos um abismo de diferença entre a escola pública e a escola particular. Enquanto a escola pública confunde seus alunos, a particular maximiza suas competências, foca naquilo que dá certo.	Maior desigualdade
28	Mesmo todos estando no mesmo barco da mudança do "velho novo ensino médio", posso fazer uma comparação com o Titanic: Escolas Privadas (Primeira Classe), Escolas Públicas (Última Classe)	Maior desigualdade

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Inevitavelmente as justificativas reiteram aquilo que já fora colocado no Gráfico 21, e novamente voltamos a constatar que as afirmações da existência de um maior grau de

desigualdade entre as redes de ensino público e privado só tende a aumentar ainda mais. E quando temos em vista a ineficiência do próprio Estado para proporcionar uma educação de qualidade, em que o desestímulo passa a ser generalizado, atingindo toda a sua estrutura institucional, nos deixa preocupado com a perspectiva de futuro dos nossos estudantes.

Assim, quando vimos nas justificativas dos 28 (vinte e oito) professores que aceitaram relatar seus argumentos para as suas respostas objetivas, percebemos o quanto de gravidade ainda existe quando o assunto é a desigualdade entre as formas de ensinar e aprender nas distintas esferas da nossa sociedade, em que os filhos da elite econômica, que pagam mensalidades nas escolas que ultrapassam em muito o valor do salário médio da classe trabalhadora, são incentivados constantemente a ascenderem em seus níveis de estudo, visando não apenas a graduação, mas em formarem suas carreiras como profissionais liberais nas mais distintas ciências, em que a especialização nesses saberes já lhes são almejados desde os primeiros anos de ensino. Nesse sentido, os cursos de mestrado e doutorado em suas áreas de formação já faz parte dos degraus a serem percorridos, enquanto na outra vertente, os filhos da classe trabalhadora, em sua maioria estudantes das escolas públicas, onde não existe valores de mensalidades, são acolhidos com o pagamento de bolsa de incentivo aos estudos, mas que não são incentivados a estudarem. Pelo contrário, são educados num labirinto de disciplinas que não dialogam entre si, e confundem ainda mais esses alunos nos seus planos de ascensão ao ensino superior, dando-lhes como contrapartida, a mais provável opção que é aceitar a formação do ensino básico e a sua ingresso no mundo do trabalho.

Outro fato que não podemos deixar de mão, é que mais uma vez 14 (quatorze) professores se omitiram de justificar as suas respostas objetivas, indicando um total de 33.33% (trinta e três vírgula trinta e três por cento) dos 42 (quarenta e dois) docentes que inicialmente se posicionaram em aceitar participar do questionário de pesquisa dessa tese de doutorado. O que nos leva a crer que muitos desses docentes que aqui deixam de expressar suas opiniões sobre determinados assuntos tão polêmicos, também podem atuar como omissos em alguns debates estimulados pelos seus próprios alunos em sala de aula, causando assim, um certo nível de dificuldade para exercerem o diálogo na sala de aula, tão rico e necessário ao exercício da hermenêutica filosófica na prática da docência.

Também não podemos deixar de analisar nas justificativas das respostas objetivadas, que a maioria dos argumentos colocados no quadro 15 corroboram que existem o maior grau de desigualdade entre as formas de ensino das redes públicas e privadas, e poucos foram aqueles professores que mesmo acusando no gráfico 21 o índice abaixo da neutralidade, ou seja, de que não existe um nível tão alto de desigualdade entre as escolas públicas e privadas, estes não

defendem com argumentos as suas respostas, da mesma forma, aqueles que se posicionaram como neutros, também não fizeram quaisquer justificativas para essa postura de neutralidade.

Portanto, podemos concluir com essa análise sobre a quarta pergunta da Parte 05 do questionário, que sem sombra de dúvida, existe um alto índice de desigualdade entre as redes de ensino na Educação Básica, e que grande parte dessa desigualdade vem do ordenamento da Lei 13.415/2017 e da sua BNCC que impuseram exigências no formato de ensino, mas que não ofertaram as condições necessárias às escolas públicas para se adaptarem, bem como, não forneceram a formação adequada para o seu corpo docente, nem muito menos uma remuneração salarial a altura do que lhes é cobrado em participação e resultado do ensino.

E assim, chegamos na análise da quinta e última pergunta da Parte 05 do questionário de pesquisa desta tese de doutoramento, onde elaboramos o seguinte questionamento: “O texto base da BNCC foi elaborado com o apoio da classe empresarial e especialistas em políticas educacionais, a exemplo dos organismos internacionais, como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e do Banco Mundial (BM), bem como das fundações, institutos e consultorias brasileiras. Dentre elas: a Fundação Lemann, Instituto Ayrton Senna, Instituto Natura, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Instituto Unibanco, Fundação Itaú Social, Fundação Roberto Marinho, Fundação SM e Itaú BBA. Numa escala de 0 a 10: Como você apontaria o interesse do setor econômico-financeiro na baixa qualidade da educação pública no Brasil?”.

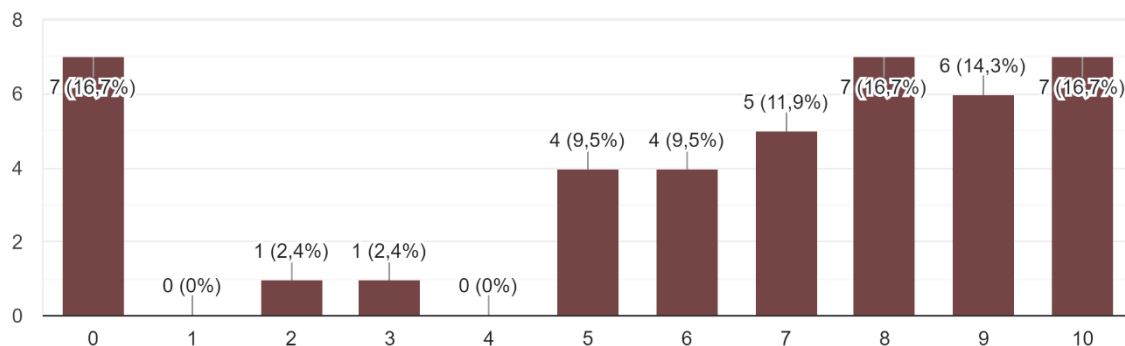
Nossa intenção com essa pergunta é compreender pelas respostas apresentadas se existe ou não algum princípio de envolvimento dos setores produtivos que através de alguns institutos que são financiados pela classe empresarial do país e do capitalismo global que colaboraram com a elaboração da BNCC, e que possam vir a lucrar com a falta de qualidade na educação pública do Brasil, e conseqüentemente, com a maior dificuldade dos alunos oriundos das escolas públicas em ascenderem ao ensino superior, e desta forma, se jogarem de braços abertos as necessidades de um mercado de trabalho que não visa uma classe trabalhadora qualificada e instruída, ou seja, não desejam uma mão de obra que seja capaz de evoluir ou até mesmo questionar as condições de trabalho. Portanto, não estão interessados em uma escola pública, gratuita e de qualidade para os filhos da classe trabalhadora, o que querem mesmo é perpetuar uma escola fragmentada e sucateada que dificulte o acesso à universidade e até mesmo o desenvolvimento socioeconômico da sociedade brasileira.

Vejamos o que os professores responderam gerado o exposto no Gráfico 22:

Gráfico 22 – Como você apontaria o interesse do setor econômico-financeiro na baixa qualidade da educação pública no Brasil?

O texto base da BNCC foi elaborado com o apoio da classe empresarial e especialistas em políticas educacionais, a exemplo dos organismos internacio...a baixa qualidade da educação pública no Brasil?

42 respostas



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Na leitura do gráfico gerado pelas respostas dadas na quinta pergunta do questionário, de início podemos perceber que 9,5% (nove vírgula cinco por cento) dos professores, ou seja, que 04 (quatro) dos 42 (quarenta e dois) professores se posicionaram como neutros, se colocando como; nem insatisfeitos e nem satisfeitos com o que fora perguntado, assim, se abstendo de indicarem se existe ou não interesse do setor econômico-financeiro na baixa qualidade da educação pública no Brasil.

Em contrapartida, 29 (vinte e nove) docentes, o equivalente a 69,1% (sessenta e nove vírgula um por cento) dos professores, se posicionaram em graus diferentes, mas todos afirmando acima da neutralidade, que existe sim algum interesse da classe econômico-financeira na baixa qualidade da educação pública brasileira. Já outros 09 (nove) professores não entendem que exista esse interesse, sendo que desse montante, 07 (sete) indicam com o índice 0 (zero) na escala de 0 a 10 que não existe qualquer interesse do setor econômico-financeiro em promover uma baixa qualidade do ensino público no Brasil.

Contudo, é na observância das justificativas das respostas objetivadas no Gráfico 22, e colocadas no quadro abaixo que poderemos extrair um sentido mais objetivo do que fora perguntado, assim, vejamos as seguintes justificativas expostas por alguns dos professores participantes do questionário da pesquisa de campo:

Quadro 16 – Como você apontaria o interesse do setor econômico-financeiro na baixa qualidade da educação pública no Brasil?

Professor n°	Justificativa da pergunta: O texto base da BNCC foi elaborado com o apoio da classe empresarial e especialistas em políticas educacionais, a exemplo dos organismos internacionais, como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e do Banco Mundial (BM), bem como das fundações, institutos e consultorias brasileiras. Dentre elas: a Fundação Lemann, Instituto Ayrton Senna, Instituto Natura, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Instituto Unibanco, Fundação Itaú Social, Fundação Roberto Marinho, Fundação SM e Itaú BBA. Numa escala de 0 a 10: Como você apontaria o interesse do setor econômico-financeiro na baixa qualidade da educação pública no Brasil?	Maior interesse / Menor interesse
01	Sem comentários	Neutro
06	Essas instituições procuram ajudar e incentivar no desenvolvimento dos estudantes.	Menor interesse
14	A iniciativa privada tem grande interesse em privatizar a educação básica, pois a educação é obrigatória e tem lucro garantido. Eles já conseguiram entrar nas universidades, entrar nas escolas é o próximo passo. A BNCC e o NEM é a forma deles introjetarem ideias e princípios neoliberais na escola para sabotá-la por dentro.	Maior interesse
17	Esse é um tema sensível, polêmico com vários vieses. Mas parece óbvio a necessidade de mão de obra barata e da manutenção da dificuldade na mobilidade social, defendida pelas classes detentoras do capital.	Maior interesse
19	Sem comentários.	Neutro
21	Os interesses econômicos do empresariado brasileiro replicam a mentalidade dos conglomerados estrangeiros. A Desestruturação do Estado é condição imprescindível para os que desejam substituir os serviços estatais. O problema é que, uma vez que são substituídos, os serviços feitos pelo sistema privado apresentam qualidade ruim e, muitas vezes, pior do que o outrora oferecido estatalmente. Enquanto essa mentalidade parasitária reproduzir-se, a Educação para os das camadas menos privilegiadas tende a jogá-los nos espaços menos inclusivos. Que tenhamos cuidado e nos mantenhamos atentos.	Maior interesse
22	Não acredito que tenha sido essa a ideia	Menos interesse
24	Quanto menos crítico você for, mais vulnerável você será em relação ao mundo do trabalho. Será mais fácil aceitar determinados cargos e, até mesmo, abrir mão de melhores condições e maiores salários.	Maior interesse
25	A sociedade é capitalista. O setor econômico só investe naquilo que dá resultados financeiros. Qual o melhor resultado senão formar mão de obra barata? É isso que está parecendo o envolvimento dessas instituições.	Maior interesse

26	No mercado, tudo é pensado no lucro, logo certamente todos que estão "financiando" essas mudanças, em algum grau pensam nele, mas deixo uma questão para ser pensada: Em qual situação os bancos lucram mais: População pobre ou População não pobre?	Maior interesse
----	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Inicialmente vamos observar o total de professores que evitaram suas justificativas na quinta e última pergunta da Parte 05 do questionário, finalizando a pesquisa com um aumento considerável de abstenções na fundamentação das respostas objetivadas no gráfico 22 apresentada anteriormente, o que eleva a preocupação quanto a participação desses mesmos professores nas discussões dialógicas com os seus alunos em sala de aula.

Pois quando temos 16 (dezesseis) professores, ou o equivalente a 38,1% (trinta e oito vírgula um por cento) dos 42 (quarenta e dois) docentes pesquisados se abstendo de se envolver no questionamento, ficando alheios a justificarem seus prós e contras, ou até mesmo, suas razões de se abster, demonstrando com isso, conhecimento sobre o assunto e poder de argumentação sobre a sua opinião colocada na escala de 0 a 10 que mensurou o seu grau de insatisfação ou de satisfação sobre o que lhe fora perguntado, o que nos faz refletir até mesmo sobre a formação que esses profissionais receberam em suas jornadas acadêmicas, e do conhecimento sobre a hermenêutica pura e simples, e com isso, a preocupação nas suas intervenções na formação dessa juventude que faz o ensino médio nas escolas onde lecionam, bem como da capacidade de desenvolver uma hermenêutica em suas atividades pedagógicas.

Todavia, contrário aos que preferiram se abster das suas justificativas, temos 26 (vinte e seis) professores, ou o equivalente a 61,9% (sessenta e um vírgula nove por cento) dos docentes da escola Estadual Moreira e Silva que se posicionaram de alguma forma para fazer valer o porquê das suas escolhas na escala objetiva de 0 a 10 colocada na questão em curso.

Assim, novamente podemos observar que uma esmagadora maioria das justificativas apontam que existe sim o interesse da classe econômica na baixa qualidade da educação pública, e as mesmas justificativas oferecem argumentos dos mais variados para suas respostas, contudo, boa parte dessas justificativas incidem sobre as vantagens que essa mesma classe econômica obtém quando uma sociedade deixa de ser desenvolvida, ou seja, reforçam aquele princípio básico de que o capitalismo não sobrevive sem que aja lucro, portanto, um país desenvolvido, onde a sociedade é instruída e tem uma elevada capacidade em qualificar a sua força produtiva, cresce socialmente em forma de bloco, diminuindo a distância entre as classes sociais.

No entanto, um crescimento socioeconômico dessa natureza põe em risco o próprio sistema capitalista, e em vista disso, ele aciona suas defesas, e baixar a qualidade da educação da classe trabalhadora é uma dessas maneiras de sua autodefesa. Assim, na ótica do sistema capitalista, investir em educação pública e formar indivíduos críticos e propensos a desenvolverem mais e mais conhecimentos é um risco financeiro. Desta forma, emperrar o mecanismo educacional ao ponto de manter uma base permanente de força produtiva desqualificada é economicamente um investimento de ganhos futuro.

Portanto, é como o diz Friedman (2023):

O investimento em seres humanos não pode ser financiado nos mesmos termos ou com a mesma facilidade do investimento em capital físico, e é fácil perceber por quê. Se um empréstimo fixo em dinheiro é feito para financiar investimento em capital físico, o indivíduo ou organização que concede o empréstimo pode garantir-se sob a forma de uma hipoteca ou de existência sobre os bens físicos e pode realizar pelo menos parte de seu investimento, em último caso, pela venda dos bens físicos. Se for feito o mesmo empréstimo para aumentar o poder ou capacidade produtiva de um ser humano, não se pode evidentemente obter garantia comparável. Num Estado em que não existe escravatura, o indivíduo que representa o investimento não pode ser comprado ou vendido. Mesmo se pudesse, a segurança não seria a mesma. A produtividade do capital físico não depende em geral da cooperação do que tomou emprestado. A produtividade do ser humano está evidentemente presa a essa dependência. Um empréstimo para financiar o treinamento de um indivíduo, que não tem nada a oferecer a não ser seus ganhos futuros, é, portanto, bem menos atrativo do que um empréstimo para financiar a construção de um prédio - a garantia é menor, e o custo do recolhimento dos juros e do principal é bem maior (Friedman, 2023, p. 108).

Seguindo então esse princípio básico, que mantém vivo o capitalismo em esfera global; o de não se aventurar em investimentos de riscos, desde que lhes seja garantida a lucratividade, com a educação não seria diferente, portanto, podemos compreender perfeitamente, que o interesse de grupos empresariais que financiaram a Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 e, conseqüentemente, a nova BNCC, a exemplo das instituições citadas na quinta e última pergunta da Parte 05 do questionário de pesquisa, visam, não o desenvolvimento da educação básica na rede pública, e sim, ao contrário, o seu atraso, principalmente quando criaram mecanismos de ensino amparados em competências e habilidades, além dos chamados itinerários formativos com as suas multiplicidades de disciplinas, que mais complicam do que simplificam os objetivos do ensino-aprendizagem, com a exigência de implantação na educação pública sem que lhes fosse dado as devidas condições de formação docente e de investimento nas instituições de ensino. Tanto quanto, desestimula os jovens a permanecerem nos estudos básicos do ensino médio, quando não, a encerrarem por vez o sonho de ascenderem ao ensino

superior, caindo, finalmente, onde o sistema capitalista os querem, no seio do mercado de trabalho como força produtiva desqualificada e sem perspectiva de crescimento social ou econômico, apenas, como resultado de uma equação projetada por uma classe elitista que oprime e estratifica há décadas os descendentes e ascendentes da classe trabalhadora, de forma sutil e eficiente, sem máculas de sua participação direta, visto usarem a estrutura do próprio estado para o seu feito malévolo contra a população pobre do país.

4.3 Análise dos dados coletados – Relatório da pesquisa de campo

A pesquisa de campo, intitulada “Hermenêutica filosófica: por uma filosofia prática no ensino médio”, traz como objetivo principal a constatação de elemento probatório que dê sustentação ao problema da tese, que incide sobre a veracidade de carência de interpretação e compreensão de texto por parte dos alunos que frequentam o ensino médio na rede pública de ensino, e em especial, da escola estadual Moreira e Silva, pertencente a 13ª Gerência Regional de Ensino – GERE, da secretaria de Estado da Educação de Alagoas.

A pesquisa se valeu da aplicação de questionário elaborado na plataforma *Google Forms* composto de perguntas objetivas, onde se estabeleceu uma escala numérica de 0 a 10, em que sua representação indicava 0 (zero) como totalmente insatisfeito, 10 (dez) como totalmente satisfeito, e 5 (cinco) como elemento neutro, nem insatisfeito e nem satisfeito. Seguindo os demais números que ladeavam o elemento neutro, como elementos proximais de indicação para mais ou menos satisfação daquilo que era perguntado, gerando ao final, gráfico percentual sobre os dados numéricos das respostas como efeito de resultado quantitativo.

Em continuidade, foi acrescido ao questionário da pesquisa o elemento subjetivo de resposta, gerando para cada bloco de perguntas objetivas, uma lacuna para que o participante da pesquisa pudesse tecer sua “justificativa” sobre o apontamento numérico dado a pergunta anterior, onde lhe foi oportunizado a escala de 0 a 10 como opção de resposta. Todavia, como as justificativas das respostas não foram fixadas como parte de resposta obrigatória no questionário, podemos constatar entre os participantes, aqueles que apontaram sua resposta na escala numérica, mas se omitiram de sua justificativa, nos fornecendo assim, mais um elemento de análise para comprovação da nossa tese.

Outro fator merecedor de atenção, é a constatação de que a maioria dos professores que evitaram a justificativa das suas respostas objetivadas na escala numérica de 0 a 10, pertencem às áreas da matemática e suas tecnologias e das ciências da natureza e suas tecnologias.

Justamente as áreas de conhecimento em que mais se constatam a deficiência dos alunos em interpretação dos enunciados das questões que lhes são propostas, fato este que se verifica no gráfico 14 onde se pergunta sobre a dificuldade dos alunos em compreender os enunciados das questões do Exame Nacional do Ensino Médio – Enem.

O que nos leva a pensar num outro dado problema: como envolver os professores dessas áreas de conhecimento, onde predominantemente estão os conteúdos das ciências exatas, a se empenharem em atividades que possam desenvolver os princípios da hermenêutica filosófica em suas aulas normais? Afinal, não se pode negar o estigma criado entre as ciências exatas de que interpretação e compreensão de textos é atribuição das áreas da linguagem e das ciências humanas, como se o entendimento dos signos e dos significados da comunicação humana implicasse apenas no conhecimento gramatical do léxico e do vernáculo.

Todavia, esquecem, os que teimam nessa falácia, de que: “o problema hermenêutico não é, pois, um problema de correto domínio da língua, mas o correto acordo sobre um assunto, que ocorre no *medium* da linguagem” (Gadamer, 1997, p. 561). Portanto, cabe a toda e qualquer das ciências, humanas, de códigos e linguagens ou mesmo as da natureza e da matemática o uso da hermenêutica como fonte de compreensão dos seus princípios fundamentais, pois a compreensão, tal como a interpretação são partes de um todo necessário que envolve; conhecer e entender do que as coisas são, por que são e como são.

É neste contexto que implica a primeira competência específica da matemática e suas tecnologias no ensino médio, ou seja:

COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 1

Utilizar estratégias, conceitos e procedimentos matemáticos para interpretar situações em diversos contextos, sejam atividades cotidianas, sejam fatos das Ciências da Natureza e Humanas, das questões socioeconômicas ou tecnológicas, divulgados por diferentes meios, de modo a contribuir para uma formação geral (Brasil, 2022, p. 532).

Em seguida, temos as habilidades da matemática e suas tecnologias, que de acordo com a BNCC devem prezar pelo caráter da interpretação e compreensão, e não apenas dos seus conceitos numéricos, mas, de uma aplicação da matemática inserida no contexto socioeconômico do indivíduo e da sociedade como um todo. Tomemos como exemplo apenas duas das habilidades da competência 1 da matemática:

(EM13MAT101) Interpretar criticamente situações econômicas, sociais e fatos relativos às Ciências da Natureza que envolvam a variação de grandezas,

pela análise dos gráficos das funções representadas e das taxas de variação, com ou sem apoio de tecnologias digitais (Brasil, 2022, p. 533).

E,

(EM13MAT103) Interpretar e compreender textos científicos ou divulgados pelas mídias, que empregam unidades de medida de diferentes grandezas e as conversões possíveis entre elas, adotadas ou não pelo Sistema Internacional (SI), como as de armazenamento e velocidade de transferência de dados, ligadas aos avanços tecnológicos (Brasil, 2022, p. 533).

Portanto, não precisamos de uma análise profunda para estabelecer que existe sim um estigma quanto a função da hermenêutica pela matemática e suas tecnologias, bem como pelas demais ciências da natureza que primam pelos cálculos, números e gráficos, mas que, todavia, ao desprezarem o ensino dos princípios hermenêuticos em suas aulas, também são responsáveis por um baixo rendimento dos alunos quando o quesito é interpretar e compreender as suas próprias atividades e conteúdos específicos.

Porém, quando observamos as respostas das justificativas no questionário de pesquisa da tese, verificamos que muitos desses professores responderam que se sentem aptos a executarem atividades hermenêuticas junto a sua disciplina, portanto, aplicar os conhecimentos da hermenêutica é mais uma questão de estímulo para a sua inclusão junto ao conteúdo programático, do que propriamente, uma questão de formação especializada dos professores para esse fim.

Contudo, o propósito da pesquisa aqui desenvolvida é a de constatar a veracidade da existência de um grau relativamente crítico quanto à interpretação e compreensão de textos e contextos por parte dos alunos desses professores que responderam às perguntas do questionário, e isso, ficou bastante evidente a partir das respostas objetivadas e geradas em gráficos demonstrativos, mas sobretudo, foram as respostas subjetivas desses professores que nos trouxeram dados mais evidentes dessa gravidade. Neste caso, podemos constatar que a preocupação inicial da nossa pesquisa, em evidenciar a necessidade da inclusão da hermenêutica filosófica, inicialmente nas aulas de filosofia, e desta, partindo gradativamente para as demais ciências humanas e suas tecnologias, se mostra necessária e de uma grave urgência.

Outro dado importante a ser destacado neste relatório da pesquisa de campo, é o fato constatado nas justificativas da quarta pergunta da Parte 03 do questionário, onde se busca conhecer as formas de aplicação da hermenêutica em atividades já desenvolvidas pelos professores pesquisados, e para nossa surpresa, mesmo com uma omissão de 12 (doze)

profissionais, houve uma série de relatos que evidencia o grande potencial destes profissionais para o uso desse instrumento de aprendizado nas suas aulas, e indo mais além, dos resultados obtidos por eles a partir dessas atividades, que inclui uma diversidade de formas de como se trabalhar a hermenêutica na sala de aula, criando uma relação mista de prazer e aprendizado.

Assim, podemos afirmar, sem sombras de dúvidas, que existe sim uma carência relativamente grave de aprendizado nos alunos da rede pública da educação, principalmente se comparado aos alunos da rede privada de ensino. Isto é, existe uma necessidade de concentrar o aprendizado de forma mais eficaz e pontual nas diversas disciplinas do ensino médio, que o formato de educação proposto pela Lei 13.415 de fevereiro de 2017 e apresentado pela nova BNCC, não se configurou como um avanço na educação do país, principalmente no tocante a rede pública de ensino, que não houve considerável avanço nos índices indicativos de melhoria do ensino público e muito menos na satisfação desse modelo por parte dos alunos e profissionais da educação, que as críticas a esse modelo de educação são superiores que os seus elogios.

Tomando como piloto de pesquisa os professores da escola Estadual Moreira e Silva podemos constatar esse alto grau de insatisfação das mudanças criadas a partir da lei, que em decorrência houve um crescimento exponencial da baixa qualidade do ensino na rede pública da educação e dos seus índices nas regiões do Norte e Nordeste, onde reside a maior concentração da baixa renda da classe trabalhadora, que os alunos das escolas públicas e em especial os da escola onde fora aplicado o questionário com os professores, passaram a apresentar baixo nível de desempenho e aprendizado, e que por fim, existe a necessidade de ser feito alguma coisa que venha contribuir para sanar tamanha gravidade, e que como sugestão de contribuição para ajudar na elevação do potencial de aprendizado dos alunos do ensino médio das escolas públicas, o uso da hermenêutica filosófica de Hans-Georg Gadamer se mostra como perfeitamente aceitável e necessário, que deve ser iniciado pela disciplina de filosofia, com a inserção gradativa do seu métodos nos conteúdos previamente programados, e comutativamente deve ser estimulada para as demais ciências humanas, e por fim, que seja abraçada livremente por todo aquele professor que tenha o interesse de expandir o conhecimento dos seus alunos para uma melhor interpretação e compreensão dos seus ensinamentos.

Finalizamos então esta análise do relatório de pesquisa, constatando a necessidade e o valor que a aplicação dos conhecimentos da hermenêutica filosófica pode dar ao ensino de toda e qualquer disciplina do ensino médio, não ficando restrita apenas a disciplina de filosofia, portanto, recomendando e incentivando o seu uso como ferramenta de ensino nas aulas e no mundo da vida.

Principalmente, quando vimos mais uma vez, uma nova mudança do ensino médio se aproximar, desta feita com o advento a Lei 14.945¹⁴ de 31 de julho de 2024, que fará em 2025 “novíssimas” alterações nas séries finais da educação básica, sem contudo, estabelecer um caráter de fundamental importância para a filosofia, que, continuará fazendo parte da Formação Geral Básica, mas não como disciplina obrigatória, e sim, como componente integrado das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, portanto, sendo novamente desprivilegiada em sua necessidade. Como bem falam os professores Christian Lindberg e a professora Taís Pereira para a Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia – ANPOF:

Ora, quando se fala em integração, pressupõe-se que a Filosofia, a exemplo da Geografia, História e Sociologia, deve ser ensinada de modo integrado com os componentes curriculares da área de CHSA. Como se sabe, a palavra integrada pode muito bem ser substituída por interligada, conectada, conexa. Em outros termos, a nova lei manteve o caráter interdisciplinar da Filosofia, não reservando a ela nenhum *status* disciplinar, muito menos obrigatório (Lindberg; Pereira, 2024, p. 01).

E neste aspecto, para os esperançosos que ainda acreditavam que a filosofia voltaria a ocupar um lugar de destaque na educação básica, principalmente, no ensino médio, resta a esperança de ainda poder trabalhar os seus conhecimentos, mesmo que na maioria das vezes, de forma interdisciplinar, ou multidisciplinar, e poder assim, trilhar pelos caminhos do saber, e desta maneira, também poder adotar em seus ensinamentos os princípios elementares da hermenêutica, para quem saber, se fazer útil e necessária numa próxima mudança que em breve surgirá.

¹⁴ Fonte: diário oficial da união – seção 1, nº 147, de 01 de agosto de 2024. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=01/08/2024&jornal=515&pagina=5&totalArquivos=186>.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É chegado então o momento de refletirmos um pouco sobre as nossas conclusões com esse trabalho de tese. A princípio, iniciamos nossas conjecturas sobre a importância que a Hermenêutica filosófica de Hans-Georg Gadamer pode fazer para auxiliar os alunos da educação básica, especificamente os que se encontram no ensino médio das escolas públicas, a melhorar o seu nível de aprendizado no quesito interpretação e compreensão de texto. Contudo, sabemos que essa dificuldade de entendimento a que se refere o nosso problema central, gira em torno de uma série de questões que ultrapassam o singelo processo de ensino-aprendizagem. Portanto, requereu de nós enquanto pesquisador, abrir um pouco mais o foco da problemática inicial e tecer uma teoria filosófica abrangendo algumas dessas peças emblemáticas que, conjuntamente ao tema central, dão a capacidade de compreensão do todo da nossa empreitada.

Assim, ao identificarmos o problema inicial, de que é notório o déficit de entendimento dos alunos que se encontram nas séries que compõem o ensino médio, ou seja, de todo o ensino médio, isso, independente da disciplina que tenha a sua matriz voltada para o ensino da linguagem e suas tecnologias, portanto, uma carência de aprendizado em toda e qualquer disciplina que faça parte da Formação Geral Básica. Fato este devidamente constatado em dados estatísticos facilmente encontrados em diversos canais e estudos que tratam do tema. O que nos levou a concluir, que a hermenêutica filosófica não apenas ajudaria na disciplina filosofia, com o advento do seu método, como também seria primordial para auxiliar os demais professores das mais distintas disciplinas que formam essa parte da educação básica.

Sendo assim, traçamos o nosso estudo para, primeiramente compreender os fundamentos do que denominamos de juventudes, pois esses são o público alvo do ensino médio, já que vivem no limiar da transição que determina boa parte do que se tornará o seu propenso futuro, onde tudo passa a ser possibilidades, onde também se encontra os caminhos que poderão levá-los ao sucesso ou fracasso de um possível universo que normalmente chamamos de carreira profissional, e que para muitos desses jovens que são originariamente filhos de uma classe, onde as possibilidades sempre foram limitadas, o caminho para definir essa estrada que leva a subir algum degrau social é, indiscutivelmente o da educação.

Evidente, que transitar pelo que chamamos juventudes, implica saber que sua abrangência se estende por vários conceitos e tipos de pessoas, desta forma, foi preciso que buscássemos especificar de qual dessas juventudes estávamos querendo abordar, e neste aspecto, não poderíamos deixar de citar o anverso desses jovens que frequentam as escolas públicas do país, assim, durante alguma parte do nosso trabalho, foi inevitável apontar algumas

das mais absurdas discrepâncias que definem e separam essas juventudes que tem o Brasil, uma, a qual nos move a desenvolver esse estudo, e que pertence a classe que dá sustentação a toda a economia dessa sociedade, os filhos da classe trabalhadora, em geral alunos de escola pública, em contrapartida a uma outra juventude, abrilhantada pelos louros de uma desigualdade histórica que a muito tempo reina sobre essas terras abençoadas, a de uma elite que tem o predomínio econômico e que educa seus filhos nas mais requintadas escolas particulares. Tornando desta maneira, dois brasis, dois mundos, duas formas de educação.

O que nos levou a debruçar uma parte do nosso tempo para tentar compreender, como as mudanças de leis governamentais que incidem sobre o formato da educação do país, que em tese deveria ser modelo tanto para as instituições públicas e privadas, são conduzidas a se tornarem um elemento que proporciona distinção e distanciamento.

Para tanto, foi preciso encontrar nos trabalhos desenvolvidos pelo pesquisador da História da educação no Brasil, Dermeval Saviani, os elementos primários dessas mudanças legais, promovidas pelos nossos mandatários, mudanças que são originárias desde os tempos coloniais e que foram sendo “aprimoradas” a cada passar de tempo e governo, mas que trazem no seu âmago as raízes que ainda alimentam esse sistema social, em que a prevalência do rico sobre o pobre tende a permanecer. E que para seus efeitos sejam duradouros se faz necessário criar um entrave no desenvolvimento socioeconômico que defenda a equidade entre as pessoas, entre os jovens, entre os estudantes do sistema público e privado, entre as classes sociais do país. É por isso, que nunca veremos de fato uma revolução pela educação como prega Saviani, pois uma educação que desenvolva o país, independentemente de olhar a classe social, daria as oportunidades merecidas a todos, todavia, não é isto que temos visto, como bem analisado pelo próprio autor em suas mais diversificadas obras de natureza educacional e histórica, bem como, pelo que também analisamos na mais recente mudança que foi promovida pela então Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017.

Lei que alterou a forma do ensino quase de maneira drástica, que criou caminhos sinuosos, labirintais, como se a educação devesse caminhar em círculo. Uma lei que sequer ouviu a manifestação dos desejos do povo, mas que gerou uma Base Nacional Curricular, que alterou o curso dos ensinamentos no país, e de longe chegou a ser “Comum” entre as instituições educacionais, mesmo entre as que chamamos “públicas” quiçá entre os distintos segmentos público e privado. Contudo, mesmo à revelia dos reclames dos mais renomados estudiosos no quesito educação, a Lei 13.415 de 2017 estabeleceu uma nova BNCC que trouxe consigo os famosos “Itinerários Formativos” criando uma verdadeira celeuma nos quatro cantos do país onde houvesse uma escola pública, mas gerando apenas um murmurinho incapaz de reverter o

quadro que fora arquitetado pelos “investidores” de uma nova educação no Brasil, e como bem sabemos, oriundos de uma associação de grupos e instituições econômicas que dominam o cenário socioeconômico e político brasileiro, assim, inevitavelmente, a mudança trazida pela lei tão bem escrita e desenhada, na prática, não conseguiu tornar um nível de aprendizado “comum” entre as classes sociais da Nação, ao contrário, exacerbou o já então grave problema social e educacional que vivia o país.

E com isso, percebemos que a dificuldade e o interesse pelo aprendizado dos estudantes do ensino médio, das escolas públicas, passaram a ser agravantes. Chegando ao nível de leitura e interpretação de simples textos, presentes nos enunciados de questões do Exame Nacional do Ensino Médio – Enem, tornar-se tema de debate entre os segmentos de professores da rede pública, independentemente da região do país. Assim, essa problemática passou a ser o interesse da pesquisa desse trabalho, nos guiando para analisar mais profundamente os anseios que causava incômodo entre os docentes, visto que, atribuir ao estudante a falta de interesse e de compreensão daquilo que lhe é cobrado, recairia na revitimização do estudante, como se ele, absolutamente ele, fosse o único culpado pelo fracasso do aprendizado, e, portanto, o responsável pela baixa qualidade do seu potencial enquanto pessoa, e, conseqüentemente, pela incapacidade de se autopromover socialmente com o tipo de ensino que a nova lei e a nova BNCC lhes proporcionou.

Desta forma, debruçamo-nos sobre um estudo dos que exercem na prática o processo de ensino-aprendizado, chegando ao que denominamos de “pesquisa de campo”, onde buscamos junto aos professores de uma das mais importantes escolas públicas do Estado de Alagoas, Escola Estadual Moreira e Silva, aplicar um questionário de pesquisa para melhor compreender aqueles anseios que pairavam quando o assunto era interpretação e compreensão de texto por partes dos seus alunos. Assim, podemos constatar de fato, as razões que motivaram tais angústias dos professores, podendo perceber, pelas respostas apresentadas no questionário de pesquisa, tanto aquelas que foram marcadas de forma objetiva, quanto, e mais importante ainda, sobre aquelas que foram expressadas de maneira livre e textual nas suas justificativas sobre o que lhes fora perguntado, constatando então, que o cerne do problema não estava exclusivamente no aluno, mas sim, no sistema educacional como um todo e, portanto, a solução do problema não seria algo pontual, mas que requer uma ação maior e de proporções complexas que seja capaz de reverter a mudança trazida pela Lei 13.415 e de sua BNCC como um todo. Ação impossível para o nosso alcance enquanto pesquisador, mas uma ação de interseção, unindo a hermenêutica filosófica à filosofia na sala de aula, enquanto educador, isso seria possível.

Sendo assim, diante do quadro apresentado, resultante daquilo que nos foi constatado na pesquisa de campo, chegamos ao veredito de que se não podemos promover ainda, uma revolução no ensino público ao modo da pedagogia histórico-crítica, podemos agir com os elementos que a própria BNCC nos oferece e criar um mecanismo que seja capaz de estimular os alunos a compreenderem aquilo que leem, e conseqüentemente, com a aplicação de um método certo, passarem a ver na leitura, não uma obrigação acadêmica, mas algo prazeroso que lhes será útil para a toda a vida, inclusive para promover sua ascensão socioeconômica pelas vias da educação.

Desta forma, recorreremos à hermenêutica filosófica de Hans-Georg Gadamer como elemento complementar para ajudar no aprendizado da interpretação e compreensão de texto, em qualquer que seja a disciplina. Contudo, vale ressaltar que a inclusão da hermenêutica filosófica nos estudos, não se dar pelas vias de criação de uma nova disciplina, mas sim, pelas vias do seu uso durante as aulas das disciplinas já existentes na formação geral básica do ensino médio, bem como, das demais disciplinas criadas pela BNCC presentes nos chamados “Itinerários Formativos”, desta maneira, fazer uso da hermenêutica, não implica aumentar a grade curricular, e sim, se apropriar da já existente para caminhar conjuntamente com o método hermenêutico na educação e no ensino.

Evidente, que na pesquisa de campo também constatamos a potencial resistência da inclusão da hermenêutica pelos professores de algumas disciplinas, prioritariamente, daquelas ligadas às áreas de cálculos, o que já era esperado, visto que ainda existe entre alguns profissionais desse segmento específico de ensino, a crença de que tudo que se trata da linguagem é exclusivo das disciplinas voltadas às ciências humanas e mais ainda, da própria disciplina da língua portuguesa. Todavia, o uso da hermenêutica durante o exercício docente, no ensino médio, não requer do professor uma habilidade excepcional desse conhecimento, bastando a ele que conheça seus princípios norteadores e algumas técnicas para a sua aplicação no momento prático em sala de aula, pois toda e qualquer disciplina irá em alguma ocasião lidar com a leitura e a escrita no seu desenvolvimento de atividades, ou seja, irá fazer uso da linguagem, e mesmo que essa comunicação seja através de signos e símbolos, não deixará de ser linguagem. Como bem diz Gadamer (2002):

A linguagem é, pois, o centro de ser humano, quando considerada no âmbito que só ela consegue preencher: o âmbito da convivência humana, o âmbito do entendimento, do consenso crescente, tão indispensável à vida humana como o ar que respiramos (Gadamer, 2002, p. 182).

Portanto, utilizar a hermenêutica filosófica nas atividades de interpretação e compreensão de texto, pode ser bem vinda em qualquer que seja a disciplina ou até mesmo, qualquer que seja o tema multidisciplinar presentes nos Itinerários Formativos. Contudo, extraída a dúvida dessa possibilidade, retornamos ao ponto de partida dos nossos objetivos iniciais de pesquisa, ou seja, de que sendo possível se valer do uso da hermenêutica em sala de aula, e constatado que isso não se restringe a disciplina de filosofia, ou mesmo a área de humanas e linguagens, vislumbramos sua aplicabilidade na filosofia como forma propedêutica, ou, como disciplina que servirá como modelo dessa utilização prática da hermenêutica filosófica.

Desta forma, a disciplina de filosofia no ensino médio, passaria a ter características especiais voltadas à ênfase da interpretação e compreensão de textos, bem como de produção e reprodução textual seguindo os princípios introdutórios da hermenêutica filosófica de Hans-Georg Gadamer, sem necessariamente ter que impor aos alunos um novo conhecimento conteudista, mas, ao contrário, se valendo dos textos e materiais da própria disciplina e do seu plano curricular anual, para junto com a hermenêutica, extrair das leituras e conseqüentemente das variáveis interpretações livremente criadas pelos próprios alunos, caminhos que mesmo difíceis, conduzam ao entendimento do que se pensa ser o aprendizado que se pretende. Ou seja, a disciplina de filosofia deixa de ser mais uma dentre as ciências humanas, e se torna precursora de uma nova forma de conduzir o processo de ensino-aprendizado, baseado no mais louvável dos princípios fundamentais da hermenêutica, o diálogo. Onde a linguagem torna-se o centro de todo o processo construtivo e onde o prazer pelo poder fazer, transforma o sentimento que se tem pela educação, deixando de lado a filosofia teórica e exercendo com todo o vigor uma filosofia de maneira prática como bem propôs Gadamer.

Além de quê, um estudo quando se desenvolve de forma prática, é comprovadamente, capaz de despertar o interesse do aprendiz, bem como, de motivar o mestre a sempre inovar na sua transmissão de saber, e com isso, todos saem ganhando nessa relação de aprendizado mútuo. Portanto, desenvolver meios que incidam numa aplicabilidade prática dos conteúdos disciplinares é em todos os sentidos algo transformador, e sem dúvidas, uma maneira de resiliência da educação para resistir aos descaminhos que vem sofrendo ao longo da sua jornada de reformas e reformas, pois a educação tem sua matriz no verbo educar¹⁵, que traz sua origem do latim *educare, educere*, que significa “conduzir para fora”, “direcionar para fora”, ou se preferirmos, educar tem como seu maior propósito preparar as pessoas para o mundo, para viver

¹⁵ fonte: <https://www.dicionarioetimologico.com.br/educar/>.

em sociedade, conduzindo-as para fora de si mesmas, para poderem encarar o mundo de frente, e serem capazes de se sentirem livres. Por conseguinte, educar através de uma filosofia prática é promover o empoderamento do saber por parte dos alunos, tornando-os senhores dos seus destinos.

Não que isso vá equilibrar o jogo das desigualdades existentes na educação dos jovens ricos e dos pobres, mas irá criar um ambiente de saber capaz de despertar as possibilidades que estão latentes e que ainda não afloraram nessa juventude dos que se instruem nas escolas públicas do nosso país.

A hermenêutica filosófica junto com a filosofia, se valendo dos princípios criativos de um estudo prático nas salas de aulas das escolas públicas é possível e viável, não implicando em afronta ao sistema introduzido pela reforma da lei 13.415 de fevereiro de 2017 e de sua BNCC, ainda mais quando aos poucos vamos conseguindo reverter o grau de desigualdade entre os segmentos educacionais, público e privado, e ganhando um pouco mais de espaço para poder desenvolver essa nova prática de ensino, justamente com o que há por vir com a nova Lei 14.945 de 31 de julho de 2024, que entrará em vigor em 2025, onde passaremos das atuais 1.800 horas para 2.400 horas de formação geral básica, incluindo aí todas as disciplinas da Base Nacional Comum Curricular, inclusive a filosofia, portanto, ganharemos mais tempo em sala de aula para desenvolver nosso estudo prático e aplicar juntos aos alunos os princípios basilares da hermenêutica filosófica de Gadamer para com isso promover uma maior amplitude do saber e do conhecimento.

Resistindo assim, as imposições do sistema e lutando para alcançarmos uma educação que se possa dizer laica, gratuita, de qualidade, e principalmente para todos.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **DIALÉTICA DO ESCLARECIMENTO FRAGMENTOS FILOSÓFICOS**. Tradução: GUIDO ANTONIO DE ALMEIDA Professor de Filosofia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Ed. Zahar, 1985.

ALENCAR, M. P.; SALES, A. P. C.; ROCHA, P. B. N. A REFORMA NO NOVO ENSINO MÉDIO E A EQUIDADE NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA. **REVISTA JurES** - v.16, n.29, p. 168-187, jun. 2023. ISSN 2179-0167. Disponível em: <https://estacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/juresvitoria/article/view/1997>. Acesso em 30 de jul. 2023.

ATLAS DAS JUVENTUDES – **Evidências para a transformação das juventudes**. Disponível em: <http://www.atlasdasjuventudes.com.br>. Acesso em 16 de jan. 2022.

BAIROS, M, (Org). **A Educação Básica tem futuro?** – 1ª ed. – Porto Alegre: CirKula, 2022.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa / Portugal. Edições 70, 1977.

BALSAMO, S.; TARDELI, D. D’A. A importância da hermenêutica no desenvolvimento das práticas pedagógicas. **Cadernos de Educação**, v.21, n. 42, jan.-jun. 2022. Disponível em: <https://www.academia.edu/115283684/A_import%C3%A2ncia_da_hermen%C3%A1utica_no_desenvolvimento_das_pr%C3%A1ticas_pedag%C3%B3gicas?email_work_card=thumbnail> Acesso em: 01 de julho de 2024.

BATISTA, G. S. *et al.* **Educar-se como práxis: contribuições hermenêuticas para a educação** –Teresina: EDUFPI, 2023.

BATISTA, G. S. **Hermenêutica e Práxis em Gadamer**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018.

BAUMAN, Z. **Sobre educação e juventude** – Conversas com Riccardo Mazzeo. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Ed. Zahar. Disponível em: <http://lotuspicanalise.com.br/biblioteca/Sobre_Educacao_e_Juventude.pdf>. Acesso em 26 mar. 2022.

BOTO, C. *et al.*, (Org.). **A escola pública em crise: inflexões, apagamentos e desafios**. São Paulo: FEUSP, 2020. 385p.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 08 ago. 2022.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 27 mar 2022.

BRASIL. Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes. **Relatório Brasil no PISA 2018**, versão preliminar. Brasília – DF, Inep/MEC, 2019. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/documentos/2019/relatorio_PISA_2018_preliminar.pdf. Acesso em: 09 de mar de 2024.

CAETANO, M. R. Agora o Brasil tem uma Base! A BNCC e as influências do setor empresarial. Que Base? **Educação em Revista**, Marília, v.21, n. 02, p. 65-82, 2020.

Disponível em:

<https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/9993>. Acesso em 07 ago. 2022.

CAPELINI, P. C. **Adolescência e juventude no século XXI** – Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S.A., 2019. 200 p.

CASTRO, M. G.; ABRAMOVAY, M.; LEON, A. **Juventude**: tempo presente ou tempo futuro? Dilemas em propostas de políticas de juventudes – São Paulo: GIFE – Grupo de Institutos, Fundações e Empresas, 2007.

CERVI, G. M.; SANTOS, A. I. A REFORMA DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO COMO ESTRATÉGIA BIOPOLÍTICA DE GOVERNO. **Rev. Espaço do currículo** (online), João Pessoa, v.12, n.1, p. 181-193, jan./abr. 2019.

COELHO, C. D. et al. **Ensino de filosofia nas escolas**: perspectivas, reformas e incógnitas – 1 ed. – Guarapuava: Apolodoro Virtual Edições, 2017. 203 p.

CORRÊA, L. W.; STEFFEN, K. Diálogos e (des)encontros na escola: (im)possibilidades para a relação entre jovens e adultos. *In*: Victor Hugo Nedel Oliveira, Rosane Castilho (Orgs.). **Juventudes brasileiras**: questões contemporâneas Parnaíba, PI: Acadêmica Editorial, 2021, p. 207-220.

CORTI, A. P.; CÁSSIO, F.; STOCO, S. **Escola Pública**: práticas e pesquisas em educação. Santo André, SP: Editora UFABC, 2023.

DANNER, L. F. (Org.). **Ensino de Filosofia e Interdisciplinaridade**. – Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2013. 433p.

DAYRELL, J.; MOREIRA, M. I. C.; STENGEL, M. (Orgs.). **Juventudes contemporâneas**: um mosaico de possibilidades. Belo Horizonte: Ed. PUC Minas, 2011.

DOSSIÊ: A implementação do novo ensino médio nos estados. **RETRATOS DA ESCOLA** / Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce). Brasília: CNTE – v. 16, n. 35, mai./ago. 2022.

A partir de outubro de 2012. Disponível no portal de periódicos SEER/IBICT em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 24 nov. 2023.

DUFOUR, D-R. **A arte de reduzir as cabeças**: sobre a nova servidão na sociedade ultraliberal. Tradução: Sandra Regina Felgueiras; editor: José Nazar. – Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2005.

FÁVERO, O. *et al.*, (Org). **Juventude e Contemporaneidade**. – Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2007. 284 p. – (Coleção Educação para Todos; 16).

FRIEDMAN, M. **Capitalismo e liberdade**, LTC. Disponível em:
https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5114393/mod_resource/content/1/FRIEDMAN.pdf
 Acesso em: 15 de mar de 2023.

FLICKINGER, H-G. Gadamer e a educação: contribuições de hermenêutica filosófica. **Cad. Educ.** FaE/UFPel, Pelotas (18): 111 - 122, jan./jun. 2002. Disponível em:
<https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/1431>. Acesso em: 27/01/2024.

GADAMER, H-G. **A razão na época da ciência**. Tradução de Ângela Dias. – Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1983.

GADAMER, H-G. **Hermenêutica em retrospectiva** – Vol. 3 – Hermenêutica e a filosofia prática. Tradução de Marco Antônio Casanova. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

GADAMER, H-G. **Verdade e método I**. Tradução: Flávio Paulo Meurer. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

GADAMER, H-G. **Verdade e Método II**: complementos e índices. Tradução de Ênio Paulo Giachini; revisão da tradução de Márcia Sá Calvacante-Schuback. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

GADOTTI, M. **Pensamento Pedagógico Brasileiro**. 8ª ed. – São Paulo, SP: Editora Ática, 2004.

GUSMÃO, J. L. O.; PALMEIRA, L. L. L.; LIMA, W. M. A hermenêutica filosófica de Gadamer e sua contribuição para o cenário educacional. **Filos. e Educ.**, Campinas, SP, v.10, n.2, p. 379-405, maio/ago. 2018 – ISSN 1984-9605. Disponível em:
 <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8652454>>, Acesso em: 04 de fevereiro de 2023.

HAN, B-C. **Psicopolítica** – O neoliberalismo e as novas técnicas de poder. Tradução: Maurício Liesen. Belo Horizonte: Editora Ayiné, 2018. Disponível em:
 <https://cursosextensao.usp.br/pluginfile.php/879920/mod_resource/content/2/02%20-%20Byung-Chul-Han.%20Psicopolitica-o-neoliberalismo-e-as-novas-tecnologias-de-poder.pdf> Acesso em: 25 de mar de 2024.

HERPICH, J. C. O exercício da filosofia no Ensino Médio. *In*: Cleber Duarte Coelho, Evandro Oliveira de Brito, Jason de Lima e Silva (Orgs). *Ensino de filosofia nas escolas: perspectivas, reformas e Incógnitas*. 1 ed. Guarapuava: Apolodoro Virtual Edições, 2017.p. 47-69.

HERMANN, N. **Hermenêutica e educação**. – Rio de Janeiro: DP&A, 2002, - (o que você precisa saber sobre).

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Estudos e Pesquisas Informações Demográfica e Socioeconômica, número 43. **Síntese de Indicadores Sociais**: Uma análise das condições de vida da população brasileira. Rio de Janeiro, IBGE, 2020.

KOCHHANN, A. *et al.* TENDÊNCIA HISTÓRICO-CRÍTICA: contribuições para a emancipação humana. **Anais da V. Semana de Integração Inhumas**: UEG, 2016, p. 309-318.

Disponível em: <http://www.anais.ueg.br>. Acesso em: 19 de mar de 2023.

LAWN, C. **Compreender Gadamer**. Tradução de Hélio Magri Filho. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. – (Série Compreender)

LIBÂNEO, J. C. Currículo de resultados, atenção à diversidade, ensino para o desenvolvimento humano: contribuição ao debate sobre a escola justa. *In*: Carlota Boto *et al.* **A escola pública em crise**: inflexões, apagamentos e desafios. São Paulo: FEUSP, 2020, p. 41-67.

LIMA, A. B.; PREVITALI, F. S.; LUCENA, C. (Orgs.) **Em defesa das políticas públicas**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020.

LINDBERG, C.; PEREIRA, T. **O ensino de Filosofia diante do ‘novíssimo’ Ensino Médio**. Disponível em:

<https://www.anpof.org.br/comunicacoes/coluna-anpof/o-ensino-de-filosofia-diante-do-novissimo-ensino-medio>. Acesso em: 19 de ago. de 2024.

MAGO, L. D. **Gadamer**: Hermenêutica filosófica e educação. Universidade de Passo Fundo: Passo Fundo, 2009. Disponível em:

<http://tede.upf.br/jspui/bitstream/tede/649/1/2009LeonirDalMago.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2023.

MALANCHEN, J.; MATOS, N. S. D.; ORSO, P. J. (Orgs.) **A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. – Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2020 – (Coleção educação contemporânea).

MATOS, J. C. **Filosofia (da) perguntação**. Organizadores: Junot Cornélio Matos e Gildimar Guilherme da Silva. – 1. ed. vol. 4. – Maceió/AL: Editora Café com Sociologia, 2021. (Coleção Filosofias no Chão da Escola).

MENEZES, A. A.; LOURENÇO, D. N. Hermenêutica e Educação: Implicações a partir do pensamento de Hans-Georg Gadamer e Jürgen Habermas. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v. 15, n. 36, p. 566-582, Edição Especial, 2019. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/5912>. Acesso em: 26/01/2024.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. Tradução: Isa Tavares. – 2.ed. – São Paulo: Boitempo, 2008.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 22 de jan. 2023.

NASCIMENTO, C. L. L. **A presença da Filosofia no Ensino Médio**. 1. ed. Maceió, Al: Editora Café com Sociologia, 2023. (Coleção Filosofias no Chão da Escola).

NOVAES, R. **Notas sobre a invenção social de um singular sujeito de direitos: Juventude, juventudes.** **REVISTA DE CIENCIAS SOCIALES**, Departamento de Sociologia, Año XXII / Nº 25, Julio 2009, p. 10.

NOVAES, R. *et al.* (Orgs.). **AGENDA JUVENTUDE BRASIL.** Leituras sobre uma década de mudanças. UNIRIO. Disponível em:
<<https://polis.org.br/wp-content/uploads/2020/03/AGENDAJuventudeBrasil.pdf>>
Acesso em: 06 de fevereiro de 2023.

NÓVOA, A. **Escolas e professores** – Proteger, transformar, valorizar. Colaboração: Yara Alvim. – Salvador: SEC/IAT, 2022. 116p.

OLIVEIRA, V. H. N.; CASTILHO, R. (Org.). – **Juventudes brasileiras: questões contemporâneas** – Parnaíba, PI: Acadêmica Editorial, 2021. 321 p.: il.

OMENA, J. L.; PALMEIRA, L. L.; LIMA, W. M. **Hermenêutica Filosófica e Educação: Reflexos do pensamento Gadameriano.** [recurso eletrônico] – Goiânia, GO: Editora Phillos, 2018.

PORTOCARRERRO, M. L. **Conceitos fundamentais de hermenêutica filosófica.** Coimbra, 2010. Disponível em:
https://www.uc.pt/fluc/lif/publicacoes/textos_disponiveis_online/pdf/conceitos_hermeneutica
3 Acesso em 31 de jul. de 2023.

ROZEK, M. As contribuições da hermenêutica de Gadamer para a formação de professores. **Educação** (Porto Alegre, impresso), v.36, n. 1, p. 115-120, jan./abr. 2013. Disponível:<
<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/11221>> Acesso em: 01 de julho de 2024.

SAVIANI, D. **Educação brasileira** [livro eletrônico]: estrutura e sistema. – Campinas, SP: Autores Associados, 2018. – (Coleção educação contemporânea). Disponível em:
<https://doceru.com/doc/evsc5c1>. Acesso em: 16/04/2022.

SAVIANI, D. **Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular.** Movimento – Revista de Educação. Faculdade de Educação – Programa de pós-graduação em educação. Universidade Federal Fluminense. Issn: 2359-3296. Ano 3, número 4 – 2016.

SAVIANI, D. **Escola e democracia.** 42. ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2012 – (coleção polêmicas do nosso tempo; 5).

SAVIANI, D. **Epistemologia e teorias da educação no Brasil.** Pro-Posições, v. 18, n. 1 (52) – jan./abr. 2007.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** - 4. ed. - Campinas, SP: Autores Associados, 2013. - (Coleção memória da educação).

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 11. ed. rev.— Campinas, SP: Autores Associados, 2011. (Coleção educação contemporânea).

SAVIANI, D. Em defesa da Escola Pública. *In*. Lima, A. B.; Previtali, F. S.; Lucena, C. (Orgs.). **Em defesa das Políticas Públicas**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020, p. 25-50.

SILVA, A. V. M. A Pedagogia tecnicista e a organização do sistema de ensino brasileiro. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 70, p. 197-209, dez. 2016 – ISSN: 1676-2584. Disponível em:

<<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8644737>> Acesso em: 05 de fevereiro de 2023.

SUCHODOLSKI, B. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas**. A pedagogia da essência e a pedagogia da existência. Tradução: Liliana Rombert Soeiro. – 5. ed. – Livros horizonte. Biblioteca do Educador, 2000.

TORRES, J. A. A.; LIMA, J. A. O. Hermenêutica e filosofia no ensino médio: educação em análise. *In*: Menezes, A. A. (Org.). **Epistemologias e educação: implicações a partir do Cuidado, da Escuta e da Atenção**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022, p. 27-43.

VELASCO, P. D. N. (Org.). **Ensino de – qual? – filosofia: ensaios a contrapelo** – Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2019. 343 p.

ZABEU, G. **A hermenêutica filosófica e o ensino de filosofia**. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Florianópolis, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/194705>. Acesso em: 28 de ago. de 2023.