

## A SERVIDÃO POR TRÁS DA LIBERDADE DE ESCOLHA

Por Geraldo Balduino Horn e Alexsander Machado

**E**m 2017, com a alteração da LDB – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, por imposição da Lei nº 13.415/2017, o sistema capitalista abriu caminho à exploração de uma nova categoria de trabalhadores: aprendizes. Está em curso, por meio da adaptação dos currículos aos novos processos e conteúdos de aprendizagem, o encadeamento entre escola, empresa e formação profissionalizante. A aprendizagem, esta nova forma de servidão sob a aparência de preparação para o mundo do trabalho, é uma oportunidade de negócios disfarçada de “vivências práticas de trabalho”. Afinal, como lembra ironicamente Engels em *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra*: “De fato, seria um despropósito pedir a jovens operários, estafados por doze horas de trabalho, que ainda fossem às aulas das oito às dez da noite”.

Ao apresentar a falácia altiloquente da liberdade de escolha entre itinerários, a reforma foi acolhida com grande simpatia pelas ramificações empresariais, principalmente o setor de serviços. Esse foi o meio encontrado pelo capital para realizar a apresentação dessa nova forma de exploração. A reforma é considerada pelo mercado como uma modernização necessária e a flexibilização dos currículos como sua principal estratégia.



A propaganda do governo “Com o Novo Ensino Médio, você tem mais liberdade para escolher o que estudar!” tomada em sua abstração a-histórica, se aproxima mais de uma condenação, pois esquece das enormes limitações estruturais e orçamentárias impeditivas de concretizar a tal autonomia dos estudantes.

A liberdade de escolha entre cinco itinerários formativos é semelhante ao funil descrito por Dante para caracterizar o caminho até o inferno. Só que no centro da terra nossos jovens não encontrarão Lúcifer, mas alguém com “sorriso velhaco”, alguém “com um ar de importância, confiante e ávido por negócios” que vê no aprendiz não um custo, mas um investimento. Passam a enxergar no aprendizes de hoje, os empregados de amanhã.

**SE A ESCOLA NÃO É UMA EMPRESA, TAMPOUCO ESTA TEM O PAPEL DE SER UMA ESCOLA**

De acordo com o ART. 36, § 6º da LDB, as vivências práticas de trabalho, as experiências de trabalho, as atividades de educação técnica, os cursos em centros ocupacionais ou a educação a distância, seja no setor produtivo ou em ambientes de simulação, poderão servir como créditos, ou seja, como carga horária para complementar a carga horária curricular total do ensino médio. Para que isto ocorra serão estabelecidas parcerias e uma nova legislação sobre aprendizagem profissional.

Nesse sentido, o Projeto de Lei 10.088/2018, apresentado pelo Deputado Izalci Lucas (PSDB-DF) pretende “alterar os artigos 428 e 432 da Consolidação das Leis do Trabalho - CLT e acrescentar um inciso ao ART. 29 da Lei nº 8.666, de 21 de junho de 1993, para ampliar a jornada de trabalho, o prazo do contrato e a obrigação da contratação de aprendizes pelas empresas privadas”. Esse PL vem cumprir o papel de Caronte - o barqueiro dos mortos, aquele conduz as almas através do rio da legalidade para o “terreno oculto da produção, em cuja porta se lê: entrada permitida apenas para tratar de negócios”.

O PL 10.088/2018 pretende ampliar de dois para três anos o prazo do contrato de trabalho. Esta ampliação contempla todo o período do ensino médio e da educação profissional (§ 3º do art. 428). A jornada de trabalho poderá ser de até 8 horas - se o jovem tiver concluído o ensino médio. Mas a pergunta a ser feita nesse caso é: qual a jornada máxima para o jovem que ainda estiver cursando o ensino médio?

Como punição por contratar por três anos o jovem (!), as empresas são encaminhadas ao Limbo (primeiro círculo do inferno de Dante) e lá serão obrigadas a pagar ao aprendiz um salário mínimo-hora, sobre o qual depositam apenas 2% para o FGTS e no desligamento do aprendiz da empresa não lhe é devido aviso-prévio e nem multa de 40% sobre o FGTS.

A liberdade de escolha na propaganda do governo Temer tem se revelado apenas na liberdade das empresas “tão carentes de mão de obra qualificada” de contratarem jovens a baixo custo, notadamente o mínimo necessário para a subsistência dessa mão de obra.

Ao adotar um modelo formativo para o mercado, limita-se o desenvolvimento da prática pedagógica e da autonomia dos estudantes, pois “na medida em que a burguesia só lhes concede o mínimo vital indispensável, compreende-se que no plano cultural só lhes propicie aquilo que atenda aos seus interesses burgueses – o que, na verdade, não é muito.” (ENGELS, 2010, p. 149).

## REFLEXÕES ACERCA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM MOÇAMBIQUE A PARTIR DA COOPERAÇÃO COM O BRASIL

Por Joana D Arc Vaz.  
Pesquisadora do NESEF/UFPR  
E-mail: [darcvaz.13@gmail.com](mailto:darcvaz.13@gmail.com)

*Sou analfabeto.  
A comida das livrarias  
É indigerível para mim eu sei.  
E sobre isso infelizmente só há duas opiniões.  
A tua opinião quando me bates.  
A minha opinião quando apanho.  
Sou analfabeto.  
Mas na minha gramática  
Ultrapasso todos os idiomas  
Quando a minha pele sente na porrada  
Qualquer tipo de abecedário.  
(José Craveirinha)*

Como parte do estudo de doutoramento em Educação realizado pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) no Programa Pós-Graduação em Educação, um dos objetivos foi de analisar o papel do Estado e dos setores empresariais brasileiros em Moçambique e sua conexão com os projetos educacionais sobretudo, relacionados a Educação Profissional, no que tange à cooperação Sul-Sul, mais precisamente a relação Brasil-Moçambique, entre os anos 2003 e 2015. Para isso, levantamos as seguintes questões: por que a Educação Profissional compõe as estratégias do capital em Moçambique, com participação direta do Estado e dos setores empresariais brasileiros? Que interesses estão em disputa? O que levou o governo de Moçambique a adotar políticas públicas implementadas no Brasil, como a educação profissional oferecida pelo “Sistema S”, os cursos profissionalizantes de nível médio, a formação de professores via Educação a Distância (EAD), entre outros?

Nossa análise fundamentada na concepção do materialismo histórico dialético, prisma que permitiu compreender o papel do Brasil e de Moçambique, no contexto das relações capital-imperialistas. No decorrer da pesquisa privilegiamos dois momentos que marcaram nosso estudo onde adotamos procedimentos metodológicos a partir da pesquisa qualitativa: primeiramente a análise documental e outro, o estudo de campo.

A análise do corpus documental da Educação Profissional de Moçambique e do Brasil (direcionados a Moçambique) referente à política de Formação Profissional, favoreceu a compreensão da presença do Estado brasileiro como articulador ativo do capital –

setores dominantes brasileiros, em Moçambique para a implementação do projeto de formação profissional para atender aos interesses do capital em curso naquele país. Os discursos que norteiam a documentação procuram “culpabilizar” os indivíduos por suas próprias condições de desemprego, de fome e de falta de perspectivas para o trabalho.

Nessa direção, entendemos melhor a dimensão da presença brasileira, dos países BRICS e, sobretudo, dos proprietários do capital, em Moçambique com a reflexão de Fontes (2014) que analisa os países BRICS no contexto das relações sociais capitalistas internacionais. Os BRICS exprimem as nervuras contidas no movimento interno e externo da incorporação desses países no cenário capital-imperialista de maneira desigual e combinada, pois não expressam apenas a imposição externa, pelo contrário, envolve diretamente acordos e alianças entre as burguesias locais – consolidando-as, assim como em relação aos Estados que estão imbricados na expansão dessas relações (FONTES, 2014). A sociedade moçambicana compõe o contingente grupo de sociedades que são apontadas pela autora como “excedentes” ou “sobrantes” (FONTES, 2010b, s/p). Dessa forma, interpretamos que a educação, em especial, a Profissional carrega em si os interesses e as necessidades da própria configuração do capital – as expropriações.

Um dos elementos principais dos resultados da pesquisa foi a apreensão da própria dinâmica do capital-imperialismo que, em Moçambique, se utiliza estrategicamente do próprio Estado, que depende da ajuda e dos empréstimos externos, assim como da burguesia moçambicana, que se alia às burguesias internacionais, expropriando brutalmente as populações, para a implementação dos projetos de expansão das relações sociais capitalistas. A educação profissional na sociedade moçambicana, pautada na agenda do capital para a educação, cumpre a função ideológica no processo de expansão das relações sociais capital-imperialistas.

O projeto de Educação Profissional em Moçambique faz o seguinte movimento: oferta uma educação-formação limitada a corrigir os estragos causados pelos interesses das classes dominantes e, por isso, tão incentivada para a formação de capital humano, uma educação voltada ao treinamento para o mercado de trabalho, à empregabilidade e ao empreendedorismo. Por sua vez, esse movimento desencadeia condições de trabalho precárias, intensificadas, superexploradas, manobráveis, e em trabalhadores colocados no rol do exército de reserva. Evidenciamos as particularidades de Moçambique e sua relação não só com o Brasil, mas imerso nas relações capital-imperialistas, de modo que constatamos os processos que vêm ocorrendo no país, tanto de expropriações primárias quanto secundárias, da população moçambicana.

## **O ENSINO DA FILOSOFIA FRENTE AOS DESAFIOS DO PRESENTE**

*Por Mayco Martins Delavy*  
*Pesquisador e integrante do NESEF/UFPR*  
E-mail: [mayco.delavy@gmail.com](mailto:mayco.delavy@gmail.com)

**A**presentamos, a título de reflexão, três grandes desafios – por certo existem outros tantos – no trabalho com a filosofia e com o pensamento filosófico no Ensino Médio: o i) desafio da alfabetização básica, ii) desafio da motivação para a leitura e pesquisa, iii) desafio da atualização dos nossos discursos e práticas.

Por se tratar de uma “disciplina”, a Filosofia possui metodologias e práticas historicamente acumuladas que, se não se reduzem a autores e textos, não os prescinde. O trabalho com os textos clássicos e contemporâneos da história da filosofia e a apreensão dos conceitos como elementos chave de interpretação do real se mostram como boas provocações no trato com os saberes filosóficos. Se não há filosofia sem conceitos, como formar para a compreensão conceitual? Aqui temos o nosso primeiro grande desafio, o da alfabetização básica para uma compreensão mínima dos textos e contextos.

O Ensino Médio pressupõe um estudante com escolarização básica consistente. Entre os objetivos primeiros do Ensino Fundamental em suas duas etapas está justamente a alfabetização e o letramento científico que são ponto de partida para o trabalho com a especificidade dos variados campos do saber próprios da última fase da escolarização básica. O que vemos na práxis diária é uma fragilidade demasiada nas habilidades de leitura, escrita, síntese, raciocínio lógico, argumentação etc. Quando, aos 14 ou 15 anos, o estudante se depara pela primeira vez com um diálogo platônico ou um fragmento dos pré-socráticos, a barreira da linguagem se avizinha muitas vezes como um muro intransponível. A didática contribui muito nesse plano – contextualiza, relaciona, “traduz” o conteúdo apresentado de modos a se fazer compreensível ao estudante com seus saberes prévios. Mas, é importante reforçar, ela não opera milagres. O excesso de didatização dos conteúdos também cria barreiras entre o leitor e o texto e, como professores, ao invés de mediar o conhecimento, tornamos ele uma outra coisa totalmente distinta da relação originária e necessária entre autor e leitor. Uma formação séria não pode desconsiderar a necessidade de trabalho árduo com a leitura de textos que se mostram, em um primeiro contato, quase incompreensíveis para o adolescente. A BNCC, neste sentido, presta um desserviço

a uma educação consistente, na medida em que reduz uma carga imensa de saberes historicamente acumulados a meras “competências e habilidades” esvaziadas de conteúdos

Nosso segundo grande desafio é a motivação para o estudo, leitura, pesquisa e para uma formação plural. Tendo como objeto o próprio pensar em suas relações histórico reflexivas, a Filosofia opera “revoluções copernicanas” não muito visíveis à primeira vista. O pensamento só se pode dar a conhecer no plano discursivo da esfera comum. A materialidade do pensamento é o discurso. Neste sentido, um dos grandes compromissos sociais da disciplina está justamente na formação de pensadores capazes de compartilhar seus argumentos em uma esfera pública que por vezes se mostra avessa à discussão. O estudante muitas vezes questiona o professor pelo sentido e pertinência dos saberes apreendidos. Isso é muito saudável, pois saberes significativos são muito melhor apreendidos, mas nos exige, como educadores, uma atualização constante dos nossos currículos e da nossa formação docente, de modo a ofertar o maior número possível de experiências filosóficas para o estudante. Aceitar, ou não, sempre será tarefa da liberdade do sujeito estudante.

Por fim, nosso terceiro desafio se encontra justamente na atualização dos nossos discursos e práticas. As mídias sociais e as tecnologias da informação impactaram sobremaneira o que tradicionalmente se compreendia como sala de aula. Hoje, em uma escola situada no bairro Tatuquara, região de Curitiba com altos índices de criminalidade e desigualdade social, de cada 10 alunos, 8 utilizam o celular como ferramenta de entretenimento, comunicação etc. Esse fato que a princípio poderia ser um potencializador das aprendizagens, também se apresenta como um “problema” de concentração, método e profundidade.

O uso dessas ferramentas contribui sobremaneira para a dinamização das aulas. Grupos de estudo e discussão via WhatsApp, organização de trabalhos em grupo nas Redes Sociais, momentos de “tira dúvida” com o professor via Redes Sociais, compartilhamento de vídeo aulas, livros, artigos etc. ampliam o espaço de sala de aula e aproximam o professor do estudante.

Como professores, nos cabe lutar para uma melhoria das condições de trabalho que também agregue e reconheça, como parte do fazer docente, esses encaminhamentos didáticos próprios dos novos tempos e espaços vividos pela educação. No atual cenário brasileiro de mudanças arbitrárias na legislação educacional, nos cabe lutar contra o retrocesso imposto pelas políticas neoliberais que desconhecem o espaço de sala de aula em sua especificidade e riqueza.



## **A FILOSOFIA COMO DISCIPLINA ESPECÍFICA, OBRIGATÓRIA, PRESENCIAL E MINISTRADA POR PROFISSIONAIS FORMADOS NA ÁREA**

*Por Coletivo NeseF*

A partir da década de 1990, especialmente depois da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº. 9394/96), a legislação educacional brasileira passa a ser fortemente influenciada por um discurso que defende a superação da organização curricular disciplinar vigente. Essa defesa aparece, entre outros documentos, nas Diretrizes Curriculares Nacionais quando estas sugerem “romper com a centralidade das disciplinas nos currículos e substituí-las por aspectos mais globalizadores e que abranjam a complexidade das relações existentes entre os ramos da ciência no mundo real” (BRASIL, 2013, p. 183).

A disciplina é necessariamente constituída por um corpo teórico e metodológico referendado cientificamente e historicamente a partir de um determinado objeto de estudo. No caso da filosofia, pelo fato de não ser uma ciência, todo e qualquer problema humano-social pode ser tomado como objeto de investigação, análise e reflexão.

Chervel (1990, p. 180) assevera que o termo “disciplina” remete a ideia de “disciplinar o espírito” o que quer dizer, segundo ele, “lhe dar os métodos e as regras para abordar os diferentes domínios do pensamento, do conhecimento e da arte”. Nessa mesma direção também Saviani (2010, p. 39) defende que a noção de disciplina escolar está ligada direta e intrinsecamente a um “conjunto de conhecimentos de certo domínio ou área do saber”. Dito desta forma e assim compreendido, uma disciplina curricular requer, necessariamente, o reconhecimento de um estatuto de conhecimentos acumulados e sistematizados ao longo do tempo por meio de pesquisas e registros de diversas naturezas.

A transformação desses conhecimentos - historicamente acumulados, em “saber escolar”, pressupõe novas sistematizações que os tornem possíveis de serem ensinados e aprendidos. Sem essa referência, qualquer tentativa de prática interdisciplinar por meio de “projetos integradores” ou “estudos e práticas”, se inviabiliza totalmente.

A Lei 13.415/17 ao manter apenas a matemática e a língua portuguesa como disciplinas na proposta da BNCC e nos Itinerários Formativos faz uma avaliação insuficiente do problema da organização curricular do Ensino Médio. Primeiro, porque ignora a importância das demais disciplinas que também trabalham com o desenvolvimento da capacidade de leitura, interpretação e cálculo (filosofia, sociologia, história, geografia, arte,

educação física, física e química). Segundo, porque a BNCC, ao propor um currículo fragmentado, voltado aos interesses do mercado de trabalho, descaracteriza a formação humana, crítica, estética e política. Terceiro, porque desconsidera as contradições que subjazem aos processos mais amplos do modelo social e econômico vigente, o que fere diretamente os direitos e o acesso dos jovens estudantes à educação pública, de qualidade e socialmente referendada.

Para compreender a especificidade da filosofia como disciplina escolar é fundamental considerar que: (a) existe um processo didático que orienta seu ensino a partir da tradição filosófica e daquilo que lhe é característico – criticidade, radicalidade, totalidade; (b) é elemento constitutivo do ensino de filosofia a historicidade do conhecimento filosófico, a experiência coletiva do filosofar, o rigor metodológico na construção do pensar, do dito e do escrito; (c) a natureza e a complexidade do conhecimento filosófico e a especificidade do processo de transposição didática dos conteúdos exigem que as aulas sejam ministradas, exclusivamente, por professores/as licenciados/as em filosofia (Deliberação CEE/PR nº 03/2008). Em consonância com o exposto, Favaretto (1993, p.82) afirma que é fundamental, por parte do/a professor/a, o reconhecimento de que a disciplina trata de um conjunto específico de conhecimentos com características próprias a medida que “ela mescla conteúdo cultural, formação e exercício intelectual a partir de seus materiais, mecanismos e métodos [...] Não há razão, pois, para ser tratada como uma atividade fora das contingências do currículo”.

A filosofia, ao contrário das ciências particulares que abordam recortes da realidade, possibilita uma análise globalizante na qual examina os problemas sob a perspectiva de conjunto, relacionando os diversos aspectos entre si, isto é, visa à totalidade, enquanto estratégia do conhecer (HORN, 2009). Isso justifica, em certo sentido, sua função imediata de elo entre as diversas formas de saber e agir humanos, tornando sua sistematização didática ainda mais desafiante. Esse entendimento é corroborado por Leopoldo e Silva (1992) quando assevera: “o que a filosofia tem de diferente das outras disciplinas é que o ato de ensiná-la se confunde com a transmissão do estilo reflexivo, e o ensino da filosofia somente logrará algum êxito na medida em que tal estilo for efetivamente transmitido”.



**Contribuiriam para a edição deste volume: Geraldo Balduino Horn e Alexander Machado**