

O lugar da filosofia no currículo do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia

Philosophy in the curriculum of the Vocational Education Integrated to High School at the Federal Institute of Education, Science, and Technology of Rondônia

Gedeli FERRAZZO

Professora de filosofia do IFRO. Mestre em Educação pela UFRO.

E-mail: gedeli.ferrazzo@ifro.edu.br

Sheylla CHEDIAK

Professora do IFRO. Doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista

E-mail: sheylla.chediak@ifro.edu.br

RESUMO:

O estudo tem como objetivo investigar o lugar da filosofia no currículo do Ensino Médio Integrado (EMI) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO) e os impactos da contrarreforma para essa modalidade. A pesquisa apoiou-se em fontes documentais e bibliográficas para analisar o processo de constituição e reorganização curricular do EMI no IFRO. Os resultados evidenciam que, mesmo antes da contrarreforma do Ensino Médio, em 2013 o IFRO iniciou uma reorganização curricular, influenciada por condicionantes técnicos e orçamentários, que promoveu o enxugamento curricular e a redução da carga horária de filosofia, mesmo ela se mantendo em todos os anos do EMI.

PALAVRAS-CHAVE: Filosofia. Currículo. Ensino Médio Integrado. IFRO.

ABSTRACT:

The study aims to investigate the place of philosophy in the curriculum of Vocational Education Integrated to High School courses at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Rondônia (IFRO), and the impacts of the counter-reform on this modality. The research relied on documentary and bibliographic sources to analyze the process of IFRO curricular reorganization. The results show that even before the counter-reform, in 2013, the institution initiated a curricular

reorganization, influenced by technical and budgetary constraints, which led to a streamlined curriculum and the reduction of philosophy class hours, although it remained present in all school grades of IFRO integrated high school education.

KEYWORDS: Philosophy. Curriculum. Vocational Education Integrated to High School. IFRO.

Introdução

O ensino de filosofia no Brasil foi marcado por avanços e retrocessos determinados historicamente pelas mudanças econômicas, políticas e sociais do País. Presente no currículo desde o período colonial, quando era adotada pelos jesuítas na instrução da aristocracia, a filosofia passa a configurar o currículo do ensino secundário com o advento da República em 1889, seguida da reforma educacional Francisco Campos de 1931. Do mesmo modo, o projeto educacional varguista, caracterizado pela Reforma Capanema iniciada em 1942, reforçou a manutenção da filosofia como disciplina exclusiva do currículo do secundário colegial, direcionada à formação da elite condutora do País. Já na Segunda República, apesar de se assinalar uma mudança de orientação curricular, com a ênfase em disciplinas científicas modernas em detrimento às disciplinas clássicas, a filosofia conservou-se no ensino secundário, condizente ao papel propedêutico desse nível de ensino para uma formação pré-universitária.

Apesar da presença da filosofia no ensino secundário colegial, esse movimento não se estendeu à educação profissional nesse período. Prevalcia a formação técnica, vinculada diretamente às demandas do setor produtivo, com pequenas doses de cultura geral. Essa estrutura educacional reforçou um modelo dualista, que estabelecia uma clara distinção entre a formação dos "dirigentes", voltada para uma educação intelectual humanística e a dos "dirigidos", direcionada ao treinamento instrumental.

Com o golpe civil-militar de 1964, a filosofia é banida do currículo, cedendo o lugar para disciplinas cuja finalidade era difundir e consolidar hegemonicamente a ideologia do regime. Somente com o processo de redemocratização do Estado Brasileiro, marcado pela luta de diversos movimentos sociais e a promulgação de uma nova Constituição de 1988, é que a filosofia retoma ao debate educacional, no projeto de lei da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (PL 1.258/88). Todavia, a promulgação da LDB 9.394/1996, imputou a filosofia um caráter transversal, ao determinar que no final do Ensino Médio (EM) o educando deve demonstrar "o domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania". A imprecisão do texto dessa lei quanto ao lugar da filosofia no currículo do EM fomentou a luta de educadores e entidades ligadas à educação para reverter o seu apagamento do currículo. Esse movimento culminou na

promulgação da Lei n.º 11.684/2008, que determina a obrigatoriedade de filosofia e sociologia. No entanto, com a contrarreforma do EM (Lei n.º 13.415/2017), ancorada no argumento de flexibilizar a formação para torná-la mais atrativa aos jovens, a obrigatoriedade da filosofia foi retirada do texto da lei.

Nessa conjuntura, o Ensino Médio Integrado (EMI), historicamente ofertado pelas instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT)¹, também foi acometido pela contrarreforma, por meio da Resolução n.º 01/2021 que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), impondo à educação profissional a lógica mercantil e flexível, estabelecidos na Base Nacional Curricular Comum (BNCC).

Obstante a uma filiação aos princípios educacionais, mas sobretudo pelos condicionantes orçamentários, essa resolução representou para muitas instituições uma saída viável para driblar a limitação orçamentária², que condiciona a oferta do EMI às cargas horárias mínimas. Dessa forma, os condicionantes orçamentários e normativos fomentaram a reorganização curricular do EMI, operada a partir da redução da carga horária da formação básica comum (FGB), com ênfase nas disciplinas da área de ciências humanas, com destaque para a filosofia, que passou a ter sua carga horária reduzida e seu conteúdo secundarizado pela fusão com outras disciplinas.

Nesse contexto, insere-se o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO), autarquia federal criada por meio da Lei Federal n.º 11.892/2008, multicampi, especializada na oferta de EPT, com atuação na educação básica, profissional e superior e, portanto, possui uma organização pluricurricular, ofertando uma diversidade de cursos, tendo o EMI como guisa propositiva. Assim como as demais instituições da rede, o IFRO também sofre as consequências das reformas e das limitações orçamentárias, o que impactou de forma direta na reformulação curricular dos cursos. Diante do exposto, há de se questionar, qual é o lugar que a filosofia assume no currículo do EMI do IFRO? Quais são os impactos da contrarreforma para o ensino de filosofia no EMI do IFRO?

Para tanto, empreendeu-se uma pesquisa bibliográfica e documental. Assim, conduziu-se um estudo bibliográfico para averiguar a constituição histórica do ensino de filosofia na educação profissional técnica de nível médio (EPTNM). Em seguida, procedeu-se à pesquisa documental, considerando os projetos pedagógicos dos cursos (PPCs), resoluções e documentos orientativos da instituição.

¹ As instituições que compõem a RFEPCT, consolidaram-se na oferta do EMI tendo como princípio uma formação politécnica e *omnilateral*.

² Com a promulgação da Emenda Constitucional n.º 95/2016, o governo congelou os investimentos em Educação e Saúde, afetando diretamente o repasse de recursos às instituições de ensino. Diante desse cenário de restrição orçamentária, em 2018, o Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF) alterou os critérios de distribuição de recursos. No caso do EMI, passou-se a considerar apenas as cargas horárias mínimas estabelecidas pela Resolução CNE/CEN n.º 06/2012 (3.000, 3.100 ou 3.200 horas), dependendo do tipo de curso. Isso implica que qualquer carga horária excedente a esses limites mínimos não será financiada. Como consequência, muitas instituições promoveram a reestruturação curricular do EMI, pautada na simplificação da base comum, em detrimento à base técnica.

O texto está organizado da seguinte forma: primeiramente, realiza-se a contextualização histórica e normativa do ensino de filosofia na EPTNM, tendo como fio condutor para a análise o dualismo educacional. Em seguida, procede-se com a análise curricular e dos documentos normativos, para compreender o lugar da filosofia no EMI dos cursos do IFRO, evidenciando os condicionantes normativos e financeiros, que culminaram no processo de reorganização curricular e as estratégias adotadas no enfrentamento à contrarreforma. Por fim, ao oferecer uma análise sobre o ensino de filosofia na EPTNM, o trabalho visa apontar os caminhos necessários para reconquista de uma formação politécnica e *omnilateral*, na perspectiva da escola unitária, para qual a filosofia é primordial ao proporcionar aos estudantes as ferramentas necessárias para interpretar e dominar os fundamentos das técnicas utilizadas na produção, possibilitando o desenvolvimento pleno do sujeito humano.

O ensino de filosofia na educação profissional de nível médio: a herança do dualismo educacional

Discutir o ensino de filosofia na educação profissional passa por compreender a dualidade educacional que consolidou trajetórias formativas distintas no Brasil cuja origem está na divisão social do trabalho. Nas comunidades primitivas a educação coincidia totalmente com o trabalho, os sujeitos apropriavam-se coletivamente dos meios de produção de existência e nesse processo, educavam-se e educavam as novas gerações, ou seja, a educação era parte integrante a vida. Com o desenvolvimento da produção, a força do trabalho humano foi tornando-se capaz de produzir mais que o necessário, suscitou guerras e a apropriação privada da terra, conduzindo a divisão social do trabalho. Esse processo fomentou a divisão da sociedade em classes, de uma classe se apropriando do excedente gerado pelo trabalho da outra (Saviani, 2007).

Essa nova forma de organização da produção da vida levou a organização da educação como algo separado da produção, rompendo a unidade constituinte da condição humana em partes antes indissociáveis. A partir daí, a educação passou a ser destinada à classe proprietária, aos “homens livres”, aqueles que deveriam se dedicar às atividades intelectuais, enquanto o trabalho direcionado aos não proprietários deveriam se dedicar às coisas práticas do mundo.

O surgimento da filosofia está intrinsecamente ligado a essa estrutura dualista. Concebida como uma atividade destinada àqueles que podiam desfrutar do “ócio digno”, as concepções filosóficas clássicas ocidentais enfatizavam o conhecimento teórico em detrimento do prático. A hierarquização ontológica platônica³ é um exemplo, ao classificar os seres e definir que alguns deveriam se dedicar às coisas práticas

³ Tal concepção é expressa no livro A República de Platão.

do mundo, enquanto outros deveriam se dedicar à contemplação filosófica. É também na Grécia Antiga que se inicia o processo de institucionalização da educação. A “a palavra escola deriva do grego *scholé* e significa, etimologicamente, o lugar do ócio, tempo livre. Era, pois, o lugar para onde iam os que dispunham de tempo livre. Desenvolveu-se, a partir daí, uma forma específica de educação, em contraposição àquela inerente ao processo produtivo” (Saviani, 2007, p. 155).

Nesse contexto, emergem dois tipos distintos de educação: uma vinculada diretamente ao próprio processo de trabalho, presente na produção da vida e outra organizada na forma escolar (*scholé*), reservada aos detentores dos meios de produção, que possuem o privilégio do ócio. Com efeito, criou-se uma cisão profunda entre o trabalho e educação, que se consolidou nos diversos modos de produção, enfatizando o trabalho intelectual acima do trabalho manual.

Todavia, é no modo de produção capitalista que se aprofunda a dualidade. Com o advento da indústria moderna e a consolidação das relações de produção capitalista, intensificou-se a simplificação do trabalho pela limitação das operações de produção à movimentos fragmentados e repetitivos. Vê-se, então, a legitimação do sistema de dominação do capital sobre o trabalho. Nesse contexto, a educação passou a representar um instrumento de legitimação hegemônico das novas relações políticas, econômicas e sociais capitalista. De modo que, a universalização da educação escolar pública e gratuita, alardeada pela burguesia como forma de garantir aos indivíduos a igualdade de oportunidades, se estabelecia de forma dual, já que direcionava à classe trabalhadora, uma educação que se restringia a promoção da disciplina para o desempenho do trabalho produtivo e a sociabilidade do capital.

[...] a educação que a burguesia concebeu e realizou sobre a base do ensino primário comum não passou, nas suas formas mais avançadas, da divisão dos homens em dois grandes campos: aquele das profissões manuais para as quais se requeria uma formação prática limitada à execução de tarefas mais ou menos delimitadas, dispensando-se o domínio dos respectivos fundamentos teóricos; e aquele das profissões intelectuais para as quais se requeria domínio teórico amplo a fim de preparar as elites e representantes da classe dirigente para atuar nos diferentes setores da sociedade (Saviani, 2007, p.159).

Dessa forma, aprofunda-se o dualismo educacional, na reprodução dos interesses das classes dominantes, para a qual a escola assume o papel de formar os dirigentes e garantir-lhes o acesso a uma educação propedêutica. Em contrapartida, a educação aprovionada pela classe dominante aos dominados, se restringe ao conhecimento necessário que os possibilitem produzir, mas jamais desvendar o mundo em que vivem.

As marcas do dualismo educacional se atrelam a própria gênese da educação profissional brasileira, que historicamente foi marcada pela divisão de um modelo de ensino preparatório para a formação de dirigentes e uma formação imediata para o mundo do trabalho, para os dirigidos.

A dualidade estrutural, portanto, configura-se como a grande categoria explicativa da constituição do Ensino Médio e profissional no Brasil, legitimando a existência de dois caminhos bem diferenciados a partir das funções essenciais do mundo da produção econômica: um, para os que serão preparados pela escola para exercer suas funções de dirigentes; outro, para os que, com poucos anos de escolaridade, serão preparados para o mundo do trabalho em cursos específicos de formação profissional, na rede pública ou privada (Kuenzer, 2007, p. 28-29).

Em cada momento histórico, a dualidade determinou a função atribuída à instrução profissional, implicando em propostas que na maioria das vezes excluíram a filosofia da formação profissional. Com sua institucionalização em 1909⁴, a partir da criação das Escolas de Aprendizes de Artífices, a educação profissional tinha como propósito o atendimento das demandas de um embrionário desenvolvimento técnico-industrial do País. No entanto, ainda trazia em seu bojo a proposta de regeneração social, por meio da qual a educação exerceria grande influência no condicionamento moral dos jovens desafortunados. Com efeito, o currículo desse período assinalava-se por uma orientação instrumental, restringindo-se às práticas de ensino e aprendizagem artesanais.

Com o processo de industrialização, impulsionado pelo Estado a partir de 1930, a educação profissional passa a representar a principal estratégia para o seu fortalecimento e desenvolvimento do Estado Nacional, na formação da massa de trabalhadores para atender as necessidades da indústria nascente e da defesa nacional. Nesse contexto, o governo implementa diversas ações com o objetivo de organizar e regulamentar o sistema de ensino. No âmbito da educação profissional, as ações foram marcadas por profundas mudanças, como, a criação do sistema S⁵, a transformação das Escolas Federais de Aprendizes Artífices em Escolas Industriais ou Escolas Técnicas⁶ e as regulamentações estabelecidas pela Reforma Capanema⁷, com destaque para a lei orgânica do ensino industrial n.º 4.073/42, que elevou o ensino profissional para o nível médio.

No tocante à reforma Capanema, a organização do ensino foi configurada em cinco ramos: 1) o ensino secundário - com a finalidade de formar a elite dirigente, pelo próprio ensino ministrado e pela preparação para o superior - 2) o ensino agrícola para o setor primário, 3) o ensino industrial para o setor secundário, 4) o ensino comercial para o setor terciário, 5) o ensino normal para a formação de professores. Cada ramo era dividido em dois ciclos, no caso do ensino profissional configurava-se no básico, com duração de quatro anos e no técnico, com duração de três anos (Cunha, 2005).

⁴ Toma-se como referência sua institucionalização como política de Estado.

⁵ Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI) em 1942 e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) em 1946.

⁶ por meio do decreto 4.127 de 25 de fevereiro de 1942.

⁷ A Reforma Capanema, o conjunto de Leis Orgânicas, implementadas durante a gestão do Ministro Gustavo Capanema (Decreto-lei n.º 4.073, de 30 de janeiro de 1942, que organizou o ensino industrial; Decreto-lei n.º 4.048, de 22 de janeiro de 1942, que instituiu o SENAI; Decreto-lei n.º 4.244 de 9 de abril de 1942).

A elevação do ensino técnico para o nível médio ampliou as possibilidades dos estudantes ingressarem em cursos superiores, diretamente correlacionados aos cursos da formação de nível médio. Todavia, apesar do avanço, a divisão do sistema de ensino em ramos reforçava a tradicional dualidade, de um ensino secundário propedêutico para o ensino superior, em detrimento de um ensino profissional restrito em termos da configuração produtiva e ocupacional.

Do ponto de vista organizacional o currículo dos cursos técnicos tinha sua composição com disciplinas de duas ordens: as de cultura geral e as de cultura técnica. No entanto, os currículos dos cursos profissionais não se desvincularam das demandas do setor produtivo, prevalecendo os conteúdos da área técnica e até mesmo a subordinação de conhecimentos de cultura geral à técnica. Divergente ao currículo do curso colegial, tanto o clássico como o científico, que se assinalava por uma sólida formação humanística, com a inclusão da filosofia no estudo das letras e das ciências.

Mesmo com a queda do Estado Novo em 1945, o seu sistema educacional não foi destruído, no entanto, a reabertura do Congresso Nacional fomentou o surgimento de novas leis que gradativamente modificavam o sistema (Cunha, 2005). Destaca-se aqui a Lei nº 1.821/53, que possibilitou a ampliação da equivalência entre diversos cursos de grau médio para efeito de matrícula no ciclo colegial e nos cursos superiores, condicionado aos "exames de complementação". Destaca-se, também, a lei 3.552/59, que transformou as Escolas Industriais e Técnicas em Escolas Técnicas Federais, garantindo-lhes autonomia⁸ didática-financeira.

É nesse contexto que são gestadas as propostas que culminaram na LDB n.º 4.024/61, que após treze anos de intensas discussões e batalhas ideológicas entre liberais e católicos, foi promulgada em 20 de dezembro de 1961, o que representou um marco na defesa da "ordem" no contexto educacional. Com a LDB 4.024/61, o ensino profissional-técnico e o secundário passaram a ser designados como Ensino Médio. Apesar da mudança na nomenclatura, a estrutura do ensino se manteve, com alguns avanços como o aproveitamento de estudos entre os vários ramos e a flexibilização do acesso ao ensino superior.

Em relação ao currículo do ensino técnico-profissional, a LDB n.º 4.024/61 definiu algumas diretrizes e os responsáveis pela regulamentação. Apontando o número de disciplinas obrigatórias e optativas: "O 2º ciclo incluirá além das disciplinas específicas do ensino técnico, cinco do curso colegial secundário, sendo uma optativa" (BRASIL, 1961). Nessa direção, é que a Diretoria do Ensino Industrial (DEI), por meio da portaria 26 de 7 de março de 1962, estabelece as disciplinas obrigatórias do colégio técnico industrial, relacionadas ao curso colegial secundário.

⁸ Apesar da autonomia prevista, a Divisão de Ensino Industrial (DEI) ainda estabelecia um papel decisório na proposição orçamentária e na fixação de currículos mínimos.

Art. 4º As disciplinas obrigatórias do colégio técnico industrial serão: Português, Matemática, História e Ciências Físicas e Biológicas [...]. Parágrafo único: Haverá no curso, ou em cada série, uma ou duas disciplinas optativas, escolhidas dentre as seguintes: Língua Viva, Geografia, Mineralogia e Geologia, Estudos Sociais, Psicologia, Direito Usual, Elementos de Economia e Noções de Contabilidade, podendo as disciplinas obrigatórias de uma série ser incluídas nas demais, como optativas (BRASIL, 1962).

A filosofia está ausente desse rol de disciplinas do colégio técnico, evidenciando a prioridade dada à formação técnica diretamente vinculada às demandas do mundo do trabalho, de formar trabalhadores intermediários para a indústria, garantindo a formação de técnicos capazes de prestar assistência imediata a engenheiros ou administradores ou de exercer profissões que exigissem habilidades técnicas específicas. Enquanto isso, no ensino secundário, tanto o clássico quanto científico, a filosofia permaneceu presente, preservando seu lugar na formação das “elites condutoras do País”. Pode-se aferir que a LDB de 1961 conserva a dualidade educacional presente nas legislações anteriores, de dois projetos distintos para o EM. Por outro lado, ela se distingue das reformas anteriores ao possibilitar maior flexibilização no acesso ao ensino superior para os concluintes do ensino técnico.

Com o Golpe de Estado de 1964, instaura-se no País a ditadura civil-militar que não apenas impôs o poder autoritário, mas ampliou o processo de internacionalização da economia, aprofundando a dependência ao capital internacional. Diante das transformações estruturais no País e dos crescentes problemas sociais e econômicos, que demandavam acesso à educação, o regime propõe uma ampla reforma educacional, que compreenderia uma reforma universitária e uma reforma do EM, de modo que a segunda fizesse diminuir a demanda de vagas dos cursos superiores.

Nessa direção, é promulgada a Lei n.º 5.692/71, que alterou, em parte, a lei das diretrizes e bases da educação. A principal alteração promovida foi, sem dúvidas, a profissionalização universal e compulsória estabelecida para o ensino de 2º grau. Essa alteração se estabeleceu na contramão das tendências que vinham se consolidando no contexto educacional até então, que reforçavam a função propedêutica do EM, com vistas à atualização do conceito de uma educação geral centrada na ciência e na tecnologia, voltada para a continuidade dos estudos no ensino superior.

Visando consolidar-se hegemonicamente, o regime buscava moldar o sistema educacional para atender aos seus propósitos de dominação. Desse modo, o currículo escolar passou a configurar um dos temas centrais das orientações educacionais estabelecidas pelo regime, para promover uma formação adequada a sua ideologia. Com efeito, a filosofia é banida do currículo escolar, sendo substituída por disciplinas como “Organização Social e Política Brasileira” e “Educação Moral e Cívica”, cujo objetivo era consolidar hegemonicamente a ideologia do regime e neutralizar a disseminação de ideias revolucionárias. Nesses termos, a filosofia representava uma ameaça, ao promover a indagação crítica e

contestar o discurso massificado, sua exclusão representava uma forma de neutralizar e disciplinar os educandos à ordem política vigente.

Somente com o processo de redemocratização do Estado Brasileiro, marcado pela luta de diversos movimentos sociais e a promulgação de uma nova Constituição de 1988, é que a filosofia retoma ao debate educacional, no projeto de lei (PL) da nova LDB 1.258/88. Nesse contexto, a filosofia e a sociologia configuravam o debate para compor o texto como disciplinas obrigatórias para o EM. Todavia, a promulgação da LDB 9.394/1996 imputou a tais disciplinas um caráter transversal, ao determinar que no final do EM o educando deve demonstrar “o domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania”. Assim, a obrigatoriedade da filosofia no currículo do Ensino Médio ficou à mercê da interpretação de cada secretaria de educação ou instituição escolar.

No âmbito da educação técnica-profissional, considerando as disputas travadas por divergentes projetos societários para o Ensino Médio, a LDB assegurou a educação profissional integrada às diferentes modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia. Reforçando, em tese, a integração entre ensino propedêutico e técnico. No entanto, essa proposta foi atravessada pelo decreto n.º 2.208/1997, alinhado estritamente às demandas do mercado de trabalho, que promoveu a cisão do ensino técnico-profissional do EM, ao estabelecer que a formação técnica-profissional poderia ocorrer de forma concomitante ou subsequente ao EM. O nefasto decreto foi criticado por estudiosos e por servidores das escolas técnicas federais, principalmente por compreenderem que tal proposta intensificava a dualidade educacional. Apesar do movimento de resistência, operado dentro das instituições, somente em 2004 que esse decreto foi revogado, sendo substituído pelo decreto n.º 5.154/2004, que retoma a previsão da oferta do EMI.

Orientados por uma política conciliatória, esse período também se assinalou pelo retorno do debate da obrigatoriedade da filosofia e da sociologia no Ensino Médio. Esse movimento já havia surgido logo após a promulgação da LDB 9.394/96, que resultou na elaboração do projeto de lei (PL) 3.178/97, o qual propunha uma nova redação ao art. 36, § 1º, inciso III da LDB/96, com a inclusão de forma explícita da obrigatoriedade dessas disciplinas. Todavia, o PL foi vetado pelo então presidente da República Fernando Henrique Cardoso. Somente em 2003, que esse movimento, no âmbito legislativo, é retomado culminando na aprovação da Lei 11.684/2008, que estabelece a filosofia e a sociologia como disciplinas obrigatórias em todo o Ensino Médio (Alves, 2024).

No âmbito da EPTNM, a Lei 11.684/2008 representou um marco, ao tornar obrigatórias disciplinas que historicamente foram alijadas da educação profissional. Do mesmo modo, fortaleceu a mudança de concepção na orientação dessa modalidade de ensino, ao recuperar o fundamento do

trabalho como princípio educativo⁹ e a concepção de uma formação integral. Todavia, com o agravamento das relações de apropriação e dominação do capital e diante das novas possibilidades de mediação pedagógica fomentadas pelas tecnologias da informação e comunicação, o EM novamente passa a compor objeto de disputa, resultando na contrarreforma expressa pela Lei 13.415/2017. Essa contrarreforma, teve como proposta principal a flexibilização curricular e a adoção de um modelo formativo pautado pelas forças do mercado (precarizado). A flexibilização curricular foi argumento presente no discurso dos reformadores que atribuíam à composição curricular e ao excessivo número de disciplinas “inúteis” ou “desinteressantes”, como causas geradoras da evasão¹⁰. Para Kuenzer (2017, p. 337):

O princípio da flexibilização curricular, que organiza a reforma do Ensino Médio levada a efeito pela Lei n.º 13.415/2017, insere-se em um quadro conceitual mais amplo: o da aprendizagem flexível, concebida como resultado de uma metodologia inovadora, que articula o desenvolvimento tecnológico, a diversidade de modelos dinamizadores da aprendizagem e as mídias interativas; neste caso, ela se justifica pela necessidade de expandir o ensino para atender às demandas de uma sociedade cada vez mais exigente e competitiva.

Pautando-se em um currículo flexível, a contrarreforma elevou a carga horária do Ensino Médio para 3.000 horas, no entanto, limitou a formação geral básica (FGB), que anteriormente representava 2.400 horas, para o limite máximo de 1.800 horas. As demais 1.200 horas deveriam ser complementadas por disciplinas do itinerário formativo escolhido pelo estudante, projeto de vida e eletivas. Quanto à composição curricular da FGB, apenas configurava-se como disciplinas obrigatórias nos três anos do Ensino Médio, Língua Portuguesa e Matemática. Já as que anteriormente configuravam como obrigatórias no currículo, passaram a integrar como “estudos e práticas de Educação Física, Arte, Sociologia e Filosofia” (BRASIL, 2017). Desse modo, a filosofia que anteriormente era uma disciplina obrigatória em todas as séries do EM, passa a ter um caráter transversal e facultativo, já que se definem enquanto “estudos ou práticas”, podendo ser abordada em outras disciplinas.

Por ter sido implementado de forma impositiva, sem diálogo com pesquisadores e profissionais da educação, bem como, devido à incompatibilidade da estrutura da proposta com a realidade das escolas brasileiras, a implementação do Novo Ensino Médio (NEM) desmascarou o fracasso anunciado. Na tentativa de minimizar as críticas quanto à incoerência do NEM e referendar os interesses do mercado,

⁹ Essa perspectiva se assinala na proposta do Ensino Médio Integrado, fruto da luta de diversos educadores em prol da recomposição da dualidade, o Ensino Médio Integrado visa a superação da dualidade educacional, por meio da integração entre os conteúdos propedêuticos e profissionais, de diferentes áreas do conhecimento, em um projeto educativo unitário.

¹⁰ “Atualmente o Ensino Médio possui um currículo extenso, superficial e fragmentado, que não dialoga com a juventude, com o setor produtivo, tampouco com as demandas do século XXI. Uma pesquisa realizada pelo Centro Brasileiro de Análise e Planejamento – CEBRAP, com o apoio da Fundação Victor Civita – FVC, evidenciou que os jovens de baixa renda não veem sentido no que a escola ensina”(BRASIL, 2016)

no ano de 2023 o Ministério da Educação (MEC) iniciou uma série de debates e consultas públicas para a Avaliação e Reestruturação da Política Nacional de Ensino Médio (Brasil, 2023). Vale destacar que existia uma grande expectativa dos movimentos sociais e de entidades ligadas à educação de revogação do NEM com a mudança de governo, que foi frustrada pela condução do MEC em garantir as condições para o aprofundamento da mercantilização da educação pública. A retórica fundamentou-se na proposição de que os problemas do NEM estavam na implementação e que bastariam alguns ajustes para sua efetivação plena. O próprio debate conduzido no Congresso Nacional, a partir do PL n.º 5.230/2023 encaminhado pelo MEC, não avançou na proposição de uma revogação. O que se teve foram adequações, que em síntese garantiram a manutenção dos princípios do NEM (13.415/2017), culminando na promulgação da Lei no 14.945, de 31 de julho de 2024.

A referida lei que redefine as diretrizes para o EM prevê a retomada das 2.400 horas para a FGB, no entanto, essa carga horária pode ser reduzida para 2.100 na formação técnica profissional. Admitindo-se ainda que, 300 horas sejam “destinadas ao aprofundamento de estudos de conteúdos da BNCC diretamente relacionados à formação técnica profissional”, resultando em apenas 1.800 horas dedicadas à FGB na formação técnica profissional. Divergente a uma proposta de integração curricular, compreende-se que esse “aprofundamento de estudos”, tende a um processo de secundarização e/ou apagamento de determinadas disciplinas na organização do currículo, pela superposição dos conhecimentos técnicos.

Ainda, a Lei n.º 14.945/24 atribui a definição do currículo, de acordo com os direitos e objetivos de aprendizagem previstos na BNCC, organizando-se em áreas do conhecimento. Desse modo, não prevê a obrigatoriedade de nenhum componente curricular, apenas relaciona às áreas do conhecimento e às disciplinas que as integram: “Art. 35-D: IV - ciências humanas e sociais aplicadas, integrada por filosofia, geografia, história e sociologia” (BRASIL, 2024). Apesar do texto da lei anunciar as disciplinas que integram cada área do conhecimento, avalia-se que diante da posição periférica que a filosofia assumiu na história do Ensino Médio brasileiro, a falta de uma obrigatoriedade explícita colabora para a marginalização e precarização de sua oferta. Pois, ao definir as áreas do conhecimento e não um *status* disciplinar, abre caminho para a efetivação de um currículo generalista, que partindo de uma abordagem transdisciplinar, não possibilita a compreensão das especificidades de cada disciplina para o domínio da totalidade concreta. Do mesmo modo, a lei reforça práticas adotadas em vários Estados, onde a distribuição de aulas e até mesmo a contratação de educadores é direcionada por área do conhecimento e não pela formação específica.

Isto posto, para compreender como essas reformas tem impactado o ensino de filosofia na educação técnica profissional de nível médio, especificamente no EMI, torna-se necessário averiguar sua

materialização no currículo. Por isso, a próxima seção é dedicada a análise do lugar que a filosofia assume no currículo do EMI do IFRO.

O lugar da filosofia no currículo do EMI dos cursos do IFRO

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) foram criados pela lei nº 11.892/2008, que estabeleceu a RFEPCT, composta pelas antigas Escolas Técnicas, Agrotécnicas e Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), que foram transformados em IFs, distribuídos por todo o território nacional. Um dos objetivos centrais da RFEPCT é a oferta do EMI.

O EMI ofertado na RFEPCT constituiu-se, historicamente, como um contraponto ao modelo educacional hegemônico imposto pela acomodação do regime de produção flexível, alinhado às necessidades da classe trabalhadora. Todavia, as conquistas no âmbito da RFEPCT são constantemente cerceadas pelo conservadorismo dominante, que tende a reproduzir as marcas da divisão social do trabalho na educação. Nessa direção, apesar dos IFs desfrutarem de autonomia didático-pedagógica, o Estado, paulatinamente, vem ratificando os mecanismos e formas de gestão compelindo a adesão dos IFs às políticas educacionais mercantilistas.

De tal modo que, o processo de adesão aos pressupostos da contrarreforma do Ensino Médio por alguns IFs foi motivada por fatores precedentes. Dentre esses fatores destacam-se as regulamentações normativas para a reorganização curricular; as pressões governamentais para elevação do índice de eficiência acadêmica, acompanhadas pelos questionamentos e recomendações dos órgãos fiscalizadores; a redução orçamentária intensificada a partir da Emenda Constitucional n.º 95/2016 e como corolário a alteração dos critérios de distribuição orçamentária da Matriz CONIF¹¹, que a partir de 2018 passou a considerar somente as cargas horárias mínimas estabelecidas na Resolução CNE/CEN 06/2012, de modo que, o excedente a esses limites mínimos não será remunerado (RAMOS, 2017). Nessa conjuntura, a contrarreforma do Ensino Médio e, posteriormente, a resolução CNE/CP nº 01/2021 encontraram terreno fértil para o processo de precarização e esvaziamento do currículo do EMI nos IFs.

Parte-se desse contexto para se analisar o lugar da filosofia no currículo do EMI do IFRO. Como outras instituições da RFEPCT, o IFRO é composto por antigas escolas técnicas, no caso a Escola Técnica Federal de Rondônia, que na época da promulgação da lei estava em fase de implantação e a

¹¹ Metodologia de rateio do orçamento de custeio disponibilizado aos IFs pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC)

Escola Agrotécnica Federal de Colorado do Oeste, com 15 anos de existência. A oferta do EMI no IFRO iniciou-se entre os anos de 2010 e 2011, com cursos de perfil agrícola e industrial. Inicialmente o currículo foi organizado de acordo com as Resoluções CNE/CBE nº 03/98 e 04/99, sendo sua integração orientada por meio da resolução CEB/CNE 1/2005. Quanto ao tempo de integralização mínima do EMI, para os cursos de perfil agrícola era de 3 anos, devido sua oferta em tempo integral e de 4 anos para os cursos industriais, com oferta em tempo parcial. Todos os cursos possuíam uma carga horária total mínima 3.500 horas, as disciplinas que compunham o currículo eram distribuídas em três núcleos: base comum do Ensino Médio, o núcleo profissional e o núcleo complementar, além disso o estágio era obrigatório. O quadro 01 ilustra a síntese da organização curricular dos cursos do EMI inicialmente ofertados e a carga horária destinada à filosofia.

Quadro 01 – Organização curricular do EMI no IFRO (2010 e 2011)

Campi	Curso Técnico integrado ao Ensino Médio	Ano de aprovação do curso	Tempo mínimo de integralização	C/h do Núcleo Base Comum	C/h do Núcleo Diversificado	C/h do Núcleo Profissional	C/h Total sem estágio	C/h anual de filosofia
Ariquemes	Agropecuária	2010	3 anos	1.998	299	1.328	3.625	100
Ariquemes	Alimentos	2011	3 anos	1.930	332	1.258	3.520	100
Cacoal	Agroecologia	2010	3 anos	1.865	366	1303	3.534	100
Porto Velho Calama	Edificações	2010	4 anos	1.930	332	1.258	3.520	133
Porto Velho Calama	Eletrotécnica	2010	4 anos	1930	366	1231	3527	133
Porto Velho Calama	Informática	2010	4 anos	1931	366	1235	3532	133
Porto Velho Calama	Química	2011	4 anos	1.930	365	1.231	3.526	133
Colorado do Oeste	Agropecuária	2011	3 anos	1.998	299	1.295	3.592	100
Ji-Paraná	Química	2010	4 anos	1.931	366	1.234	3.531	133
Ji-Paraná	Floresta	2010	4 anos	1.930	332	1.258	3.520	100
Ji-Paraná	Informática	2010	4 anos	1.931	366	1.235	3.532	133
Vilhena	Edificações	2010	4 anos	1.966	366	1.202	3.534	100
Vilhena	Eletromecânica	2010	4 anos	1.966	366	1.204	3.536	100
Vilhena	Informática	2010	4 anos	1.966	366	1.134	3.466	100

Fonte: elaborado pelas autoras a partir da análise documental

Nessa organização, a filosofia integrava o Núcleo da Base Comum e era ofertada uma aula semanal em todos os anos do EMI, com exceção dos cursos técnico em florestas de Ji-Paraná e os três cursos do EMI do campus Vilhena. Nesses cursos, a ênfase recaía nas disciplinas de língua portuguesa e matemática, resultando na oferta de filosofia e sociologia apenas nos 3 últimos anos do EMI. A carga horária anual variava entre 100 ou 133 horas. Além disso, alguns cursos do EMI incluíam, no núcleo diversificado, a disciplina de ética profissional e cidadania, ministrada por docentes de filosofia.

O programa da disciplina de filosofia era padronizado para todos os cursos do EMI, sua organização era pautada em uma abordagem temática, enfatizando, muitas vezes, o debate de temas da atualidade, conforme representado no quadro 02.

Quadro 02 - Programa de filosofia dos cursos do EMI do IFRO (2010-2011)

1º	2º	3º	4º
Introdução a filosofia: conceito; significado da palavra; Mito e Filosofia: distinções e semelhanças; História da filosofia: principais autores e seus pensamentos; Contextualização: análise de alguns textos filosóficos. Exercício da filosofia.	Principais escolas filosóficas. Ética e moral: conceitos morais e éticos, num mundo globalizado. Teoria do conhecimento. Formas de conhecimento. Novo conceito de natureza e responsabilidade. Conceitos de raça, etnia, mestiçagem, racismo, racialismo. Preconceito e discriminação.	Ética e política. Filosofia e ciência. Importância e limites da liberdade. Liberdade e política. A arte e a técnica do filosofar. Os meios de comunicação e a informação. O homem e o uso das hiper mídias. Filosofia contemporânea.	Arte e filosofia. Mito e história. Mortalidade e imortalidade. Ciência, religião e política. Ética, filosofia e natureza. Pensamento filosófico e senso comum. Filosofia no contexto da educação, ciência e tecnologia. A ideologia no mundo do trabalho. Informação, comunicação e dados. O pensamento contratualista. O pensamento anarquista. Os pensamentos alternativos: orientalismo, pós modernismo.

Fonte: elaborado pelas autoras a partir da análise documental

O programa da disciplina explicita a falta de um diálogo e planejamento conjunto entre os docentes da área, o que é possível constatar pela repetição de temáticas em diferentes anos, enquanto outras temáticas são negligenciadas. Além disso, os conteúdos previstos para determinados anos do EMI são demasiadamente amplos, enquanto em outros anos são simplificados, evidenciando uma falta de planejamento coletivo e alinhamento na construção do currículo. No entanto, essa conjuntura estabeleceu-se pelo próprio processo de expansão do IFRO, que, devido à necessidade de abertura de cursos e funcionamento dos campi, adotou a reprodução dos PPCs de forma indiscriminada, com pequenas adequações quanto ao perfil socioeconômico específico de cada região. Além do mais, a orientação institucional estabelecida na época reforçava a padronização das matrizes curriculares do EMI, buscando homogeneizar a oferta educacional em todos os campi.

O Instituto Federal de Rondônia, desde seu surgimento, vive aceleradas transformações, inclusive com o nascimento de novos campi, a implantação de diferentes cursos e o surgimento de novos profissionais. É preciso atentar-se para a construção de uma **identidade para a Instituição, fundada em princípios de formação hegemônicos** e com respeito à diversidade e multiplicidade de sujeitos e processos. [...] Desde os primeiros movimentos de integração das unidades de formação do IFRO, seus representantes, de Campus e Reitoria, defenderam a importância de se trabalhar com uma **unidade possível** em face de uma diversidade real (IFRO, 2010, p. 17).

Essa padronização, embora facilitasse a gestão dos cursos por parte da reitoria, acabou por cercar a construção coletiva dos projetos pedagógicos, reduzindo a capacidade de diálogo com as demandas locais e do mundo do trabalho e a construção identitária específica de cada campus. Compreende-se o

projeto pedagógico como norteador dos compromissos sociopolíticos assumidos pela instituição. É por meio dele que a comunidade escolar planeja suas ações, expressa sua concepção e projeto de formação humana. Do mesmo modo, somente por meio do planejamento coletivo é possível estabelecer o que é comum e o que é específico de cada disciplina e, assim, promover a integração curricular. A análise documental nos permite afirmar que os projetos de curso desse período refletem o caráter hierarquizado na implementação do EMI no IFRO, assinalados principalmente por uma dimensão técnica, por decisões centralizadas e administrativas, em detrimento do caráter pedagógico.

Com a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio nº 06/2012 e sob pressões governamentais para elevação do índice de eficiência acadêmica, frente ao índice de evasão, no ano de 2013 inicia-se a discussão para o redimensionamento da carga horária e do período de integralização dos cursos do EMI do IFRO¹².

[...] o problema da evasão tem sido comum nos cursos técnicos em todo o País. De acordo com Dantas (2013), apenas 36,2% e 37,1% dos alunos terminaram os cursos integrados na Rede Federal de Educação nos anos de 2011 e 2012, respectivamente. Os dados foram apurados no Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica. No IFRO, de acordo com o Relatório de Indicadores Acadêmicos a Pró-Reitoria de Ensino (2012), relativos a 2011, a evasão foi de aproximadamente 13%, à taxa de 8,36 de transferências expedidas e 4,48% de desistência. A sobreposição de desistências e transferências, ano a ano, acumula estas perdas que passam de 50% durante o curso (IFRO, 2014, p.14).

Soma-se aos índices de evasão, a questão orçamentária como um dos fatores determinantes no processo de redimensionamento dos cursos. A composição e distribuição orçamentária dos IFs é estabelecida pela Matriz CONIF¹³, metodologia que considera vários aspectos na distribuição do orçamento, tais como: número de matrículas, infraestrutura e manutenção necessária para cada curso, classificação dos campi, tipo de modalidade, entre outros. Ocorre que, o número de matrículas possui um peso significativo, assim, reduzindo-se o tempo de integralização se eleva o número de matrículas, ao acelerar os ciclos de conclusão, o que influencia de sobremaneira na distribuição dos recursos.

A discussão foi orientada pelo documento “reorganização da oferta dos cursos técnicos de nível médio do IFRO (2013). Pautado em dados superficiais quanto à evasão e conclusão no EMI, o documento apresenta as justificativas para o processo:

Propostas de redimensionamento dos cursos técnicos integrados parciais para oferta em tempo menor emanaram de alguns Câmpus, tendo como justificativa o clamor da comunidade para uma formação em tempo menor e assim dar prosseguimento aos estudos e o levantamento de indicadores como ocupação de vagas e evasão, **possivelmente relacionados à duração dos cursos**. [...] O Ensino Médio em três anos pode ser mais atrativo do que o Técnico Integrado em quatro anos para aqueles que têm como maior interesse a progressão nos estudos para o nível superior; o Ensino Técnico Subsequente em dois ou três semestres também motiva, pela

¹² O reordenamento do tempo de integralização de 4 anos para 3 anos, foi pauta de diversas discussões no âmbito RFEPCT, a REDITEC de 2013 abordou temas concernentes aos dados de evasão e conclusão dos cursos do EMI.

tendente busca de aceleração dos acontecimentos no mundo contemporâneo (IFRO, 2013a, p.3 e 25).

A proposta de redimensionamento foi aprovada no dia 6 de agosto de 2013, durante o I Encontro de Diretores de Ensino, realizado em Vilhena. Nesse encontro, também foi aprovada a parametrização das ementas da base comum, “que consiste na previsão de conteúdos consensuais por área de formação em todos os cursos”. Essas decisões pautavam-se no entendimento que deveria haver “uma lógica de formação e identidade institucional, no sentido de prever conteúdos comuns para os mesmos objetivos” (IFRO, 2013b, p.4).

A parametrização das ementas da base comum foi conduzida por meio de um fórum no ambiente virtual Moodle, entre os meses de setembro e outubro de 2013. A cada área foi designado um moderador, responsável por mediar as propostas e sistematizar a ementa. No caso da disciplina de filosofia, haviam 8 professores no IFRO, dos quais, apenas 2 participaram do fórum. A falta de adesão para discussão não foi algo específico de filosofia, mas ocorreu também em outras áreas. A baixa participação no processo tem relação com o caráter hierarquizado na qual a discussão acerca do redimensionamento e parametrização ocorreu. Do mesmo modo, a metodologia utilizada não fomentava o diálogo coletivo, a ferramenta do Moodle não proporcionava interatividade, mas apenas a justaposição de um texto. Dessa forma, o processo constituiu-se de forma engessada e, ao invés de promover uma construção coletiva, serviu apenas para referendar uma decisão já tomada pela gestão.

Quanto ao programa de filosofia, apresentado no quadro 03, as ementas mantiveram o caráter temático em sua constituição, com poucas alterações.

Quadro 03 - Programa de filosofia dos cursos do EMI do IFRO (a partir de 2014)

1º	2º	3º
Introdução à filosofia: conceito. Significado da palavra. Mito e Filosofia: distinções e semelhanças. Filosofia da Antiguidade. História da filosofia: principais autores e seus pensamentos. Contextualização: análise de alguns textos filosóficos. Razão e verdade. Filosofia e educação para a diversidade de sujeitos e suas formas de pensamento.	Filosofia da Idade Média. Principais escolas filosóficas. Ética e moral: conceitos morais e éticos, num mundo globalizado. Teoria do conhecimento. Formas de conhecimento. Lógica filosófica. Novo conceito de natureza e responsabilidade. Conceitos de raça, etnia, mestiçagem, racismo. Preconceito e discriminação.	Filosofia Moderna. Filosofia Contemporânea. Filosofia no Brasil. Filosofia no contexto da educação, ciência e tecnologia. Ética e ciência. Liberdade e política. Os meios de comunicação e a informação. O homem e a hipermídia. Os pensamentos alternativos: orientalismo, pós-modernismo. Importância e limites da liberdade. Ciência, religião e política. Liberdade e política. Filosofia e educação no trânsito.

Fonte: elaborado pelas autoras a partir da análise documental

Torna-se mais explícita a incorporação de temáticas transversais, que passam a integrar os conteúdos de filosofia. Um exemplo é a inserção da temática de educação no trânsito, que passa a figurar como conteúdo, o que reflete uma interpretação equivocada das diretrizes para a formação geral básica.

Ao incorporar temas como esse exclusivamente na disciplina de filosofia, desconsidera-se o caráter interdisciplinar dessa temática, que deveria ser trabalhada por todas as áreas de maneira integrada. Esse enfoque acaba sobrecarregando o currículo de filosofia com conteúdos exógenos, enquanto limita o aprofundamento de conteúdos do campo filosófico.

O processo de (re)formulação de PPCs nesse período, seguindo determinações de redimensionamento e parametrização, resultou na redução da carga horária e do tempo de integralização dos cursos do EMI, que passaram de 4 anos para 3 anos. O quadro 04 apresenta os dados da organização curricular redimensionada do EMI no IFRO, a partir de 2014.

Quadro 04 – Organização curricular do EMI no IFRO a partir de 2014

Campi	Curso Técnico integrado ao Ensino Médio	Ano de reformulação do PPC	Tempo mínimo de integralização	C/h do núcleo base comum	C/h do Núcleo Diversificado	C/h do Núcleo Profissionalizante	C/h Total sem estágio	C/h Filosofia
Ariquemes	Alimentos	2017	3 anos	1.800	267	1.200	3.267	100
Ariquemes	Agropecuária	2018	3 anos	1.883	267	1.233	3.383	100
Cacoal	Agroecologia	2019	3 anos	2.033	167	1200	3.400	100
Colorado do Oeste	Agropecuária	2018	3 anos	2.100	0	1.233	3.333	100
Ji-Paraná	Química	2015	3 anos	1.800	200	1.200	3.200	100
Ji-Paraná	Florestas	2016	3 anos	1.797	200	1.200	3.197	100
Ji-Paraná	Informática	2016	3 anos	1.800	200	1.100	3.100	100
Porto Velho Calama	Edificações	2017	3 anos	2.000	0	1.200	3.200	100
Porto Velho Calama	Eletrotécnica	2017	3 anos	2.000	0	1.200	3.200	100
Porto Velho Calama	Informática	2017	3 anos	2.000	0	1.200	3.200	100
Porto Velho Calama	Química	2017	3 anos	2.000	0	1.200	3.200	100
Vilhena	Edificações	2014	3 anos	1.800	200	1.200	3.200	100
Vilhena	Eletromecânica	2014	3 anos	1.800	200	1.200	3.200	100
Vilhena	Informática	2014	3 anos	1.800	200	1.100	3.100	100
Cursos do EMI criados a partir de 2014								
Ariquemes	MSI	2014	3 anos	1.800	200	1.100	3.100	100
Cacoal	Agropecuária	2015	3 anos	1.800	300	1300	3.400	100
Cacoal	Informática	2016	3 anos	1.800	200	1100	3.100	100
Guajará- Mirim	MSI	2016	3 anos	1.800	200	1.100	3.100	100
Guajará- Mirim	Biotecnologia	2017	3 anos	1.800	200	1.200	3.200	100
Guajará- Mirim	Informática	2018	3 anos	2.000	167	1.100	3.267	100
Jaru	Alimentos	2018	3 anos	1.800	200	1.200	3.200	100
Jaru	Segurança do trabalho	2018	3 anos	1.800	200	1.233	3.233	100
Jaru	Comércio	2018	3 anos	2.000	167	700	2.867	100

Fonte: elaborado pelas autoras a partir da análise documental

Com o processo de redimensionamento e parametrização, a carga horária do EMI, que anteriormente era de 3.500 horas, foi significativamente reduzida. Adotou-se a carga horária mínima estabelecida pela Resolução nº 06/2012, como o teto máximo, sob o argumento que: “Se a legislação nacional estabeleceu carga horária mínima para os cursos, entende-se que ela deve ser suficiente para a formação” (IFRO, 2013a, p. 25). Desse modo, como não era possível suprimir a carga horária do núcleo profissional, considerando que essa é determinada pelo Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, operou-se com a redução da carga horária da FGB e do núcleo diversificado. Com efeito, antes mesmo da contrarreforma do Ensino Médio e da promulgação das DCNEPT nº 01/2021, a oferta do EMI no IFRO, já se limitava a 1.800 horas na FGB, com exceção de alguns cursos que trouxeram as disciplinas do núcleo diversificado para a FGB.

Com o propósito de evidenciar os impactos do processo de redimensionamento na organização curricular, selecionou-se o curso técnico de informática, com oferta em 3 campi, para uma análise comparativa entre o currículo de 4 anos e de 3 anos.

Quadro 05- Comparação da organização curricular do curso técnico em Informática integrado ao Ensino Médio.

Disciplinas	Vilhena Informática 2011	Vilhena Informática 2014	PVH/ Calama Informática 2011	PVH/ Calama Informática 2017	Ji-Paraná Informática 2011	Ji-Paraná Informática 2017
	4 ANOS	3 ANOS	4 ANOS	3 ANOS	4 ANOS	3 ANOS
Língua Portuguesa e Literatura Brasileira	367	300	333	300	333	300
Matemática	367	300	333	300	333	300
Física	233	167	200	167	200	167
Química	133	167	133	167	133	167
Geografia	133	133	133	133	133	133
História	133	133	133	133	133	133
Biologia	133	133	133	133	133	133
Filosofia	100	100	133	100	133	100
Sociologia	100	100	133	100	133	100
Arte	67	67	66	67	66	67
Educação Física	200	200	200	200	200	200
Total c/h FGB	1966	1800	1930	1800	1930	1800
Língua Estrangeira Moderna: Inglês	100	100	100	100	100	100
Língua Estrangeira Moderna: Espanhol	100	100	100	100	100	100

Introdução à Informática	67	-	67	-	67	-
Ética Profissional e Cidadania	33	-	33	-	33	-
Saúde e Segurança no Trabalho	33	-	33	-	33	-
Empreendedorismo	33	-	33	-	33	-
Total c/h Núcleo diversificado	366	200	366	200	366	200
Total do c/h profissional	1134	1200	1235	1200	1235	1100
C/h total (sem estágio)	3466	3200	3531	3200	3531	3100

Fonte: elaborado pelas autoras a partir da análise documental

Observa-se que a redução da carga horária não afetou todas as disciplinas. Língua Portuguesa e Matemática tiveram a redução de 10% em sua carga horária total, enquanto em Física e Química, operou-se uma equiparação da carga horária entre elas. Todavia, entre as que tiveram maior impacto, destacam-se a filosofia e a sociologia, com perda superior à 25% de sua carga horária total. As demais conservaram suas cargas horárias anteriores. Além disso, o processo de redimensionamento promoveu a exclusão do currículo de disciplinas como: Ética profissional e Cidadania; e Introdução à Informática, que anteriormente configuravam o núcleo diversificado. Já as disciplinas de “Saúde e Segurança no Trabalho” e “Empreendedorismo” foram incorporadas ao núcleo profissional.

Além das mudanças na estrutura curricular, para viabilizar a oferta do EMI em 3 anos, introduziu-se 20% do currículo em atividades não presenciais (ANPs). Dessa forma, todas as disciplinas passaram a incluir em seu planejamento 20% de ANPs, distribuídas semanalmente em sábados letivos não presenciais. Na prática, essa medida serviu mais como um expediente burocrático de registro para aliviar o estrangulamento curricular do que uma estratégia efetiva de ensino e aprendizagem. Outras medidas adotadas foram o aumento do número de componentes curriculares por ano letivo e a ampliação da jornada semanal, com a inclusão de um sexto tempo de aula diária e um contraturno. Ocorre que, o EMI nos campi com perfil industrial manteve-se em oferta parcial, no entanto, sua execução representava uma jornada integral ou “extensiva”. Apesar do documento orientador para a reorganização da oferta do EMI no IFRO, proclamar que “Não vemos risco de perda de qualidade com o incremento de EaD e muito menos com a prospecção de oferta em turno integral ou extensivo, para além de quatro ou cinco horas diárias” (IFRO, 2013a, p. 25), a implementação do redimensionamento curricular no “chão da escola” demonstrou o contrário.

Na materialidade, o redimensionamento resultou em uma formação aligeirada, na qual os conteúdos foram condensados para o cumprimento em um período de tempo mais curto, afetando a profundidade desses, especialmente em disciplinas que exigem maior reflexão crítica, como a filosofia. Além disso, sua implantação não foi acompanhada de ações administrativas e pedagógicas voltadas para

ampliar as condições de permanência e êxito dos estudantes, tais como infraestrutura adequada, alimentação suplementar e espaços de convivência. Com efeito, o discurso otimista foi contrariado pela prática, evidenciando que a redução de custos e o aumento de eficiência acadêmica prevaleceram sobre a proposta de uma formação humana *omnilateral* e politécnica no EMI.

Embora o processo de redimensionamento do currículo no EMI do IFRO seja anterior a contrarreforma do ensino médio, ele já refletia os princípios basilares dessa. A ênfase na padronização e no enxugamento do currículo se coadunam à lógica da contrarreforma, assinalando-se por uma abordagem neotecnicista da educação, que desconsidera as condições de infraestrutura e financiamento para a permanência e êxito dos estudantes.

Nessa conjuntura, pouco otimista para o EMI no IFRO, alguns campi começaram a questionar o modelo adotado e a inadequação da jornada escolar parcial para a nova configuração curricular do EMI. Além disso, frente à promulgação da contrarreforma do EM, buscou-se mecanismos de defesa e sustentação de seus princípios basilares, fomentando uma discussão acalorada quanto à necessidade de reformulação dos PPCs e da ampliação progressiva da jornada escolar. Soma-se a esse contexto a publicação das diretrizes indutoras para a oferta de cursos técnicos integrados ao Ensino Médio do IFRO, Resolução n.º 32/REIT - CONSUP/IFRO/2021, que tinham como objetivo orientar os princípios basilares para a oferta do EMI. Essas diretrizes foram elaboradas à luz das Diretrizes indutoras para a oferta de cursos técnicos integrados ao Ensino Médio elaboradas pelo Fórum de Dirigentes do Ensino (FDE) do CONIF em 2018, documento que se estabeleceu como estratégia para a manutenção da autonomia institucional e didático-pedagógica dos IFs.

Nesse contexto e munidos dos atos normativos vigentes, o campus Porto Velho Calama e o campus Vilhena promoveram a reformulação dos PPCs do EMI. Apesar das diretrizes enfatizarem a garantia da sustentação dos princípios da EPT, bem como da manutenção da oferta de todas as disciplinas, com foco na articulação e na formação humana integral, o processo de reformulação, em alguns casos, divergiu desses princípios. Vejamos como esse processo se estabeleceu em cada campus.

O campus Porto Velho Calama, desde 2019 realizava estudos quanto aos impactos do redimensionamento e buscava estratégias para o enfretamento do enxugamento curricular e para o fortalecimento dos princípios da EPT. Nessa direção, em 2021 o campus ofertou uma capacitação aos profissionais para a atuação na EPT, que tinha como propósito promover a compreensão dos fundamentos do EMI frente às proposições hegemônicas. A partir dessa formação, no ano de 2022, teve início o processo de reformulação dos PPCs, assinalado pela participação coletiva e ativa dos membros da comunidade escolar. Essa reformulação trouxe alterações importantes para o currículo, nesse campus, a primeira refere-se à formalização da ampliação da jornada escolar, que passou a ser integral. Além disso,

a carga horária curricular passou de 3.200 para 3.500 horas, sem contabilizar o estágio. Outro fator de impacto, refere-se à integração curricular. Como forma de fomentar a efetivação e a construção de uma cultura para a integração, criou-se um componente curricular denominado “Práticas Integradoras”, com o objetivo de integrar as diferentes áreas do conhecimento, na compreensão da totalidade do mundo do trabalho e na relação entre teoria e prática. Quanto à disciplina de filosofia, essa manteve-se nos três anos do EMI, o seu programa foi totalmente reformulado a partir das discussões com os docentes, também se definiu os conteúdos com possibilidade de integração com outras áreas, considerando o perfil do egresso.

Já no Campus Vilhena, as reformulações se estabeleceram no sentido contrário, aprofundando-se o enxugamento curricular e esfacelando os princípios de formação integrada. Embora nos PPCs se conclama o “desenvolvimento *omnilateral* do aluno”, contraditoriamente, se assume uma postura de adesão aos princípios da contrarreforma, ao estruturar uma organização curricular que fomenta:

[...] o desenvolvimento de competências e habilidades, nos mais variados espaços de ensino, estimulando a busca de soluções às problemáticas apresentadas e favoreçam a construção da autonomia e da capacidade de atingir os objetivos da aprendizagem. Dessa forma, as disciplinas em cada período representam importantes instrumentos de flexibilização e abertura do currículo para o itinerário profissional, pois, adaptando-se às distintas realidades regionais, permitem a inovação permanente e mantêm a unidade e a equivalência dos processos formativos (IFRO, 2022, p. 28).

Com base nesses princípios, de uma “educação significativa”, a organização curricular do EMI do Campus Vilhena, adotou a forma modular, na qual as disciplinas são ofertadas de maneira condensada. A carga horária curricular manteve-se em 3.200, em oferta parcial, mesmo com a inserção de mais componentes curriculares, que no núcleo profissional do curso de eletromecânica, por exemplo, passou de 19 para 23. No que se refere a disciplina de filosofia, essa passou a ser ofertada no 1º semestre dos 1º e 2º anos do EMI e no curso de informática ficou concentrada apenas no 2º ano. Quanto ao programa, não houve alteração da proposta anterior, apenas concentrou-se as ementas, anteriormente distribuídas em três anos, para dois.

Quadro 07- Ementário de filosofia do EMI: campus Porto velho Calama e Vilhena

Ementas de filosofia do EMI do campus Porto Velho Calama		
1º ano	2º ano	3º ano
Cultura e humanização. Ontologia do ser. Tipos de Conhecimento: Filosofia, Ciência, Religião, Artes, Senso Comum e Mitologia. A Paideia Grega: do “Mythos” ao “Logos”. Os filósofos pré-socráticos. Sofistas. Período socrático: Sócrates, Platão e Aristóteles.	Período Helênico: Epicurismo, Estoicismo, Ceticismo. Filosofia Medieval. O nascimento da ciência. Filosofia Moderna. Epistemologia. Filosofia Política. Estética.	Criticismo Kantiano. Dialética Idealista. Materialismo Histórico e Dialético. Fenomenologia. Ética e moral. Bioética. Ética profissional. Filosofia Pós-Moderna. Filosofia contemporânea. Escola de Frankfurt. Microfísica do Poder. Epistemologia do Sul e Estudos Decoloniais.
Ementas de filosofia do EMI do campus Vilhena		
1º ano	2º ano	

<p>Introdução à Filosofia: conceito. Significado da palavra. Mito e Filosofia: distinções e semelhanças. Filosofia da Antiguidade. História da Filosofia: principais autores e seus pensamentos. Contextualização: análise de alguns textos filosóficos. Razão e verdade. Filosofia e educação para a diversidade de sujeitos e suas formas de pensamento. Filosofia da Idade Média. Principais escolas filosóficas. Ética e moral: conceitos morais e éticos, num mundo globalizado. Teoria do conhecimento. Formas de conhecimento. Lógica filosófica.</p>	<p>Novo conceito de natureza e responsabilidade. Conceitos de raça, etnia, mestiçagem, racismo. Preconceito e discriminação. Filosofia Moderna. Filosofia Contemporânea. Filosofia no Brasil. Filosofia no contexto da educação, ciência e tecnologia. Ética e ciência. Liberdade e política. Os meios de comunicação e a informação. O homem e a hiperídia. Os pensamentos alternativos: orientalismo, pós-modernismo. Importância e limites da liberdade. Ciência, religião e política. Liberdade e política. Filosofia e educação no trânsito.</p>
--	---

Fonte: elaborado pelas autoras a partir da análise documental

Compreende-se que o processo de apropriação dos conhecimentos filosóficos não pode ser posto de forma estanque; é necessário um tempo para o desenvolvimento e apropriação desses, o que a oferta modular ou semestral não possibilita. Ao contrário, ela tende a reduzir os processos de ensino e de aprendizagem à mera reprodução de conteúdo, dilacerando a proposta de currículo integrado.

Adverso a essas proposições, em 2023 é iniciado o processo de construção do Currículo de Referência do EMI do IFRO, que teve como propósito orientar a organização didático-pedagógica dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, bem como garantir as bases para a integração curricular. Divergente ao processo de parametrização, o currículo de referência visa a garantia dos conteúdos mínimos para cada disciplina e, ao mesmo tempo, busca caminhos para a integração entre as várias áreas/disciplinas com foco no perfil de formação humana almejado, composto também pelas especificidades da área de formação profissional em cada curso.

A construção do Currículo de Referência foi marcada por um programa de formação continuada abordando os princípios da educação politécnica e formação *omnilateral* e por uma ampla discussão dos docentes da FGB, como uma primeira etapa, visto que a programação incluía a segunda etapa com docentes da área técnica e a terceira com todos os docentes para a construção de caminhos para a integração. Na primeira etapa, no caso de filosofia, as discussões iniciaram-se no “I Encontro de Filosofia do IFRO: A Filosofia e seu Ensino”, realizado nos dias 16 e 17 de agosto de 2023 em Cacoal/RO. O encontro foi a primeira ação coletiva realizada pelos docentes de filosofia do IFRO. Na oportunidade, apresentou-se um panorama do ensino de filosofia no IFRO e as pautas necessárias de enfrentamento à posição periférica da disciplina no currículo. No encontro, iniciou-se as discussões para constituição dos conteúdos estruturantes de filosofia, que deveriam integrar o currículo de referência. Após, também foram realizados encontros mensais, de forma virtual, para discussão e aprimoramento dos conteúdos da área, chegando a resultado evidenciado no quadro 07.

Quadro 07 – Currículo de referência de Filosofia para o EMI

1º ano	2º ano	3º ano
--------	--------	--------

Atitude filosófica: introdução ao pensamento crítico. Introdução: do “Mythos” ao “Logos”. Filosofia pré-socrática. Período Socrático: Sócrates, Platão e Aristóteles.	Escolas helenísticas. Filosofia Medieval. Filosofia Moderna e o problema do conhecimento. Ética e Bioética.	Filosofia Política: Estado, Democracia e Ideologia. Estética. Filosofia pós-moderna: O fim da história e das metanarrativas. Estudos decoloniais. Filosofia e Meio Ambiente.
---	---	--

Fonte: elaborado pelas autoras a partir da análise documental

A definição dos conteúdos estruturantes de filosofia, que integraram o currículo de referência do EMI, apresenta uma abordagem distinta das anteriores, assinalando-se pela história da filosofia. No entanto, a construção da proposta pautou-se na concepção que a instrumentalização dos conteúdos não se estabelece de maneira acrítica, descolada da realidade sociocultural, contrário a isso, deve ser encarada como um referencial necessário para a compreensão e reflexão das problemáticas sociais.

Embora o currículo de referência do EMI do IFRO não tenha sido concluído devido à mudança de gestão, o processo de sua construção da primeira etapa representou um avanço em relação à tradição histórica da instituição, que costumava parametrizar e replicar outros currículos. Ao contrário dessa prática, o desenvolvimento desse currículo envolveu um processo coletivo e formativo, promovendo uma construção coletiva, fomentando a integração curricular, o que representa um passo importante de resistência para a consolidação da filosofia como disciplina central e não periférica do currículo do EMI no IFRO.

Assim, as futuras reformulações terão como escopo os conteúdos estruturantes de filosofia construído pelo coletivo de docentes. Isso representa um passo importante de resistência para a consolidação da filosofia como disciplina central e não periférica do currículo do EMI no IFRO.

Conclusão

O processo histórico da constituição da educação profissional no País foi assinalado pela dualidade estrutural, de percursos formativos dicotômicos para dirigentes e dirigidos. Essa dualidade, em cada momento histórico, determinou a função atribuída à instrução profissional, implicando em propostas que na maioria das vezes excluíram a filosofia da formação profissional. Por isso, a obrigatoriedade do ensino de filosofia, estabelecido pela Lei 11.684/2008, representou um marco importante no âmbito da educação profissional. Todavia, as reformas educacionais operadas a partir de 2016 e o aprofundamento da redução orçamentária, paulatinamente, vêm promovendo o processo de desmonte da RFECT, e conseqüentemente, condicionando a oferta do EMI a lógica mercantil.

A análise levada a efeito, evidenciou que no início da implantação do EMI no IFRO, a filosofia configurava o currículo do EMI em todos os anos, bem como, existia previsão de ética profissional e cidadania, como componente curricular. No entanto, a construção do programa de filosofia, nesse período, estabeleceu-se de forma padronizada, sem expressar um planejamento coletivo e uma organização coerente, haja vista a sobreposição de conteúdos.

Com redimensionamento curricular implementado a partir de 2014, que promoveu a redução da carga horária e do tempo de integralização do EMI, estabeleceu-se um processo de enxugamento e estrangulamento curricular. No caso de filosofia, houve a redução de 25% de sua carga horária total, mesmo ela se mantendo em todos os anos do EMI. Nessa perspectiva, embora o processo de redimensionamento do EMI no IFRO seja anterior à contrarreforma do EM, ele já refletia os princípios basilares dessa. A ênfase na padronização e no enxugamento do currículo, a inserção da EaD, entre outros, se coadunam à lógica da contrarreforma, assinalando-se por uma abordagem neotecnicista da educação, que desconsidera as condições de permanência e êxito dos estudantes.

Em contraponto, a proposta de constituição do Currículo de Referência, que fomentou a discussão entre o coletivo de docentes da área, para o estabelecimento dos conteúdos estruturantes de filosofia, se assinala como um processo de resistência e luta pela manutenção da filosofia no EMI. Esse movimento não só eleva o papel da filosofia no EMI do IFRO, mas também resgata os princípios de uma formação politécnica e *omnilateral*, na perspectiva da escola unitária, para qual a filosofia é primordial ao proporcionar aos estudantes as ferramentas necessárias para interpretar e dominar os fundamentos das técnicas utilizadas na produção, possibilitando o desenvolvimento pleno dos aspectos estruturantes do sujeito humano. No entanto, o que se nota é que apesar de poucas iniciativas de fortalecimento do currículo nessa direção, ainda não há um projeto institucional que assegure a continuidade de ações consistentes, independente da mudança de gestores, em defesa de um currículo para a classe trabalhadora diante das constantes políticas de desmonte.

REFERÊNCIAS

ALVES, D. J. Gênese e Legado da História Contemporânea do Ensino de Filosofia no Brasil (1996-2004). **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 38, p. 1–42, 2024. DOI: 10.14393/REVEDFIL.v38a2024-68055. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/68055>. Acesso em: 8 out. 2024.

BRASIL. **Lei 4.024/61**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União de 20 de dezembro de 1961.

BRASIL. Ministério da Educação e Saúde. **Portaria nº. 22, de 7 de março de 1962.** Dispõe sobre a composição dos currículos dos cursos técnicos de ensino médio. Diário Oficial da União. Capital Federal, 09 mar. 1962. n. 47, Seção 1, p. 2711.

BRASIL. Presidência da República. **Medida Provisória nº 746,** de 22 de setembro de 2016. Brasília: Presidência da República, 2016.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Avaliação e Reestruturação da Política Nacional de Ensino Médio.** Brasília: MEC, 2023.

BRASIL. **Lei n.º 14.945, de 31 de julho de 2024.** Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis n.º 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023. Brasília: Presidência da República, 2024.

CUNHA, L. A. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo** [online]. 2nd. ed. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: FLACSO, 2005. Edição do Kindle

IFRO. **Reorganização da oferta dos cursos técnicos de nível médio.** IFRO, 2013a.

IFRO. **Oficialização das Ementas da Base Nacional Comum e Núcleo Diversificado Parametrizadas pelos professores do IFRO.** IFRO, 2013b.

IFRO. **Resolução n.º 37/CONSUP/IFRO, de 20 de dezembro de 2011.** Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, do IFRO – Campus Colorado do Oeste. IFRO, 2010.

IFRO. **Resolução n.º 029/CONSUP/IFRO, de 08 de setembro de 2014.** Redimensionamento do Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, IFRO – Campus Vilhena. IFRO, 2014.

IFRO. **Resolução n.º 32/CONSUP/IFRO, de 17 de dezembro de 2021.** Diretrizes indutoras para a oferta de cursos técnicos integrados ao ensino médio IFRO. Porto Velho: IFRO, 2021.

IFRO. **RESOLUÇÃO n.º 19/REIT - CEPEX/IFRO, DE 14 DE DEZEMBRO DE 2022.** Dispõe sobre a aprovação da reformulação do Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, modalidade Presencial, do Instituto Federal de Educação, Ciência IFRO/Campus Vilhena. IFRO, 2022.

KUENZER, A. Z. (Org.). **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

KUENZER, A. Z. TRABALHO E ESCOLA: A FLEXIBILIZAÇÃO DO ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO DO REGIME DE ACUMULAÇÃO FLEXÍVEL. **Educação & Sociedade.** 2017, vol.38, n.139, pp.331-354. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302017000200331&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 02 jan. 2021.

RAMOS, M. Ensino Médio Integrado: Lutas Históricas e Resistências em Tempos de Regressão. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 27–49, 2017. DOI: [10.36524/ept.v1i1.356](https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/356). Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/356>.. Acesso em: 14 out. 2024.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Rev. Bras. Educ. [online]**. 2007, vol.12, n.34, pp.152-165.



FERRAZZO, Gedeli. CHEDIAK, Sheylla. O lugar da filosofia no currículo do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia. **Kalagatos**, Fortaleza, vol.22, n.2, 2025, eK25017, p. 01-25.

Recebido: 02/2024

Aprovado: 04/2024