

UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE - UNESC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

GUSTAVO RODRIGUES JORDÃO

A CONDIÇÃO DA DISCIPLINA DE FILOSOFIA COM A IMPLEMENTAÇÃO DO
NOVO ENSINO MÉDIO (NEM) NO BRASIL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação

Orientador(a): Prof. Dr. ALEX SANDER DA SILVA

CRICIÚMA
2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

J82c Jordão, Gustavo Rodrigues.

A condição da disciplina de filosofia com a
implementação do Novo Ensino Médio (NEM) no Brasil /
Gustavo Rodrigues Jordão. - 2024.

119 p. : il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Extremo
Sul Catarinense, Programa de Pós-Graduação em
Educação, Criciúma, 2024.

Orientação: Alex Sander da Silva.

1. Filosofia (Ensino médio) - História. 2.
Filosofia (Ensino médio) - Estudo e ensino. 3.
Reforma do ensino. 4. Base Nacional Comum Curricular.
5. Currículo Base do Ensino Médio do Território
Catarinense. I. Título.

CDD. 22. ed. 107

Bibliotecária Eliziane de Lucca Alosilla - CRB 14/1101

Biblioteca Central Prof. Eurico Back - UNESC

GUSTAVO RODRIGUES JORDÃO

**A CONDIÇÃO DA DISCIPLINA DE FILOSOFIA COM A IMPLEMENTAÇÃO DO
NOVO ENSINO MÉDIO (NEM) NO BRASIL**

Esta dissertação foi julgada e aprovada para obtenção
do Grau de Mestre em Educação no Programa de Pós-
Graduação em Educação da Universidade do
Extremo Sul Catarinense.

Criciúma, __ de _____ de 2024.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. ALEX SANDER DA
SILVA (Orientador – UNESC)

Prof. Dr. CHRISTIAN MULEKA
MWEWA
(Suplente – UFMS/CPTL)

Prof. Dr. RAFAEL RODRIGO
MUELLER (Membro –
UNESC)

Prof. Dr. CELSO JOÃO
CARMINATI (Convidado –
UDESC)

A escrita desse trabalho eu ofereço à minha família, com seu apoio sempre presente, incentivando e inspirando a jornada acadêmica a cada dia. Ofereço também para aquela vontade de transformar de alguma forma a realidade em que vivemos, que ainda se faz presente no meu interior.

AGRADECIMENTOS

Meus agradecimentos aos meus pais, Andrea Santos Rodrigues Jordão e Adair Jordão, pelo seu apoio incessante aos estudos desde muito cedo e pelo incentivo em seguir meu sonho de cursar Filosofia, mesmo em épocas tão difíceis.

Ao meu irmão gêmeo Guilherme Rodrigues Jordão, exemplo de determinação e foco, que está realizando cada vez mais seus sonhos e objetivos e ainda assim não deixa de estar presente na jornada alheia, com sinceros suportes. Nossa admiração é mútua, certamente.

À Emilia, minha amada, que, ao mesmo tempo, foi fonte de inspiração para este trabalho e uma companheira extremamente paciente com as ansiedades e loucuras proporcionadas pelo meio acadêmico. Por proporcionar conversas metafísicas e mostrar o lado leve da vida, mesmo nos momentos conturbados.

Aos amigos e família, pelo incentivo de seguir em frente e pela compreensão de que por vezes precisei estar ausente em algumas situações para que pudesse desenvolver este estudo.

Ao meu orientador Prof. Dr. Alex Sander da Silva, pelas conversas sempre produtivas e por todos os ensinamentos proporcionados durante as aulas e orientações. Você certamente é um exemplo de ser humano, filósofo e professor.

Aos professores e doutores Rafael Rodrigo Mueller e Celso João Carminati, pelas contribuições para este presente trabalho e participação na banca de qualificação e defesa do mestrado em educação.

Aos/às colegas e aos professores e professoras do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da UNESC, pela ampliação da leitura da realidade desenvolvida no período em que compartilhamos, pelos conhecimentos compartilhados, amizades desenvolvidas e pelo entendimento de que a pesquisa e o estudo são trabalhos coletivos.

Ao Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina (UNIEDU), cujo apoio financeiro foi fundamental para desenvolver a pesquisa e realizar o tão sonhado mestrado.

“Esclarecimento é a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. O homem é o próprio culpado dessa menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem. Sapere aude! Tem coragem de fazer uso de teu próprio entendimento, tal é o lema do esclarecimento.”

Immanuel Kant

RESUMO

O presente estudo busca compreender a condição da disciplina de Filosofia com a implementação do Novo Ensino Médio (NEM) no Brasil. No ano de 2017 foi aprovada a lei 13.415/17 que alterou substancialmente o ensino médio brasileiro. Com a publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e posteriormente do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (CBTC), uma concepção de educação foi posta em nome da flexibilidade, do protagonismo e do projeto de vida dos estudantes. Acreditamos que esse modelo de educação está distante de uma concepção crítica, e que as disciplinas historicamente voltadas para este fim sofrem consideravelmente, seja com a redução da carga horária ou de sua oferta a partir de uma perspectiva conformista diante da realidade. Portanto, surge a seguinte problemática: qual a condição da disciplina de Filosofia com a implementação do NEM? Para responder tal questionamento, buscamos primeiramente conceituar, a partir de autores como Freire (2011), Saviani (2011), Adorno (1995) e Vieira Pinto (1960) quais as particularidades de uma educação crítica e as sua contribuição para os educandos. Da mesma forma, foi necessário conceituar a Filosofia e o ensino de Filosofia, bem como a sua história no Brasil, a partir de autores como Carminati (1997), Silva (2005) e Chauí (2000). Após a elaboração da base conceitual, buscamos apontar as particularidades dessa reforma do ensino médio, e como os documentos oficiais como a BNCC e o CBTC estão alinhados com essa visão de educação a partir dos próprios documentos oficiais. Por fim, demonstramos como a condição da disciplina de Filosofia nestes moldes vai contra uma concepção crítica que busca a transformação da realidade que está posta, a partir da leitura de autores como Cechinel e Mueller (2022), Silva (2005, 2011, 2021), Saviani (2011, 2016), Frigotto (2017, 2022) entre outros. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico, visto a leitura de uma realidade subjetiva, onde busca-se a transformação da realidade. Acreditamos que a educação proposta pela reforma representa um retrocesso para o cenário educacional brasileiro, e, apesar de ser um problema demasiadamente amplo, acreditamos ter demonstrado os retrocessos dessa reforma proposta pela lei 13.415/17, a partir de uma concepção crítica de educação e reforçando este aspecto crítico da Filosofia, enquanto disciplina, visão de mundo e prática.

PALAVRAS-CHAVE: Filosofia. Educação Crítica. Lei 13.415/17. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (CBTC).

ABSTRACT

The present study seeks to understand the condition of the Philosophy discipline with the implementation of the New Secondary Education (NEM) in Brazil. In 2017, law 13.415/17 was approved, which substantially changed Brazilian secondary education. With the publication of the National Common Curricular Base (BNCC) and later the Base Curriculum for High School in the Catarinense Territory (CBTC), a conception of education was put forward in the name of flexibility, protagonism and the students' life project. We believe that this model of education is far from a critical conception, and that the disciplines historically focused on this purpose suffer considerably, whether with the reduction of the workload or its offer from a conformist perspective in the face of reality. Therefore, the following problem arises: what is the condition of the Philosophy discipline with the implementation of the NEM? To answer this question, we first sought to conceptualize, based on authors such as Freire (2011), Saviani (2011), Adorno (1995) and Vieira Pinto (1960), what are the particularities of a critical education and its contribution to students. Likewise, it was necessary to conceptualize Philosophy and the teaching of Philosophy, as well as its history in Brazil, based on authors such as Carminati (1997), Silva (2005) and Chauí (2000). After developing the conceptual basis, we sought to point out the particularities of this secondary education reform, and how official documents such as the BNCC and the CBTC are aligned with this vision of education, based on the official documents themselves. Finally, we demonstrate how the condition of the discipline of Philosophy in this way goes against a critical conception that seeks to transform the reality that is in place, based on the reading of authors such as Cechinel and Mueller (2022), Silva (2005, 2011, 2021), Saviani (2011, 2020), Frigotto (2017, 2022) among others. Methodologically, this is a qualitative research of a bibliographic nature, considering the reading of a subjective reality, where the transformation of reality is sought. We believe that the education proposed by the reform represents a setback for the Brazilian educational scenario, and, despite being an overly broad problem, we believe we have demonstrated the setbacks of this reform proposed by law 13.415/17, based on a critical conception of education and reinforcing this critical aspect of Philosophy, as a discipline, worldview and practice.

Keywords: Philosophy. Critical Education. Law 13,415/17. National Common Curricular Base (BNCC). Base Curriculum for High School in the Santa Catarina Territory (CBTC).

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABDC	Associação Brasileira de Currículo
ANPED	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
ANPOF	Associação Nacional de Pós-graduação em Filosofia
APOIA	Programa de Combate à Evasão Escolar, Aviso por Infrequência do Aluno
BDTD	Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CBTC	Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense
CEB	Câmara de Educação Básica
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CEE/SC	Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
EAD	Educação à Distância
EM	Emenda Constitucional
FECAM/SC	Federação Catarinense de Municípios
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IAS	Instituto Ayrton Senna
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
MP	Medida Provisória
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
NEM	Novo Ensino Médio
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PC	Projeto de Lei Complementar
PCNem	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PCSC	Proposta Curricular de Santa Catarina
PISA	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
PL	Projeto de Lei
PNE	Plano Nacional de Educação
ProBNCC	Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular
PT	Partido dos Trabalhadores
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SC	Santa Catarina
SEAF	Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas
SED/SC	Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina
TPE	Movimento Todos pela Educação
UNCME/SC	União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação
UNDIME/SC	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
2 A HISTÓRIA DO ENSINO DE FILOSOFIA NO BRASIL: O CAMINHO PERCORRIDO E AS COMPLEXIDADES ATEMPORAIS.....	23
2.1 As diferentes concepções de educação e uma possível conceituação de uma educação crítica.....	24
2.2 A relação dessa concepção crítica de educação com a Filosofia e o ensino de Filosofia.....	34
2.3 A difícil história do ensino de Filosofia no Brasil.....	44
3 O NOVO ENSINO MÉDIO NO BRASIL.....	54
3.1 Os marcos legais do novo Ensino Médio e a Lei n. 13.415/17.....	54
3.2 A Base Nacional Comum Curricular (BNCC).....	65
3.2.1 O contexto de criação da BNCC e os envolvidos no processo.....	65
3.2.2 A apresentação da BNCC e suas propostas.....	69
3.2.3 A etapa do Ensino Médio.....	74
3.2.4 A área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas na Base.....	77
3.3 O currículo base do Ensino Médio do território catarinense.....	79
3.3.1 A elaboração do CBTC e os seus fundamentos pedagógicos.....	80
3.3.2 As Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e a Filosofia no CBTC.....	85
4 A CONDIÇÃO DA DISCIPLINA DE FILOSOFIA NO NOVO ENSINO MÉDIO.....	91
4.1 As controvérsias do novo Ensino Médio no Brasil.....	92
4.2 A Lei n. 13.415/17 materializada na BNCC e no CBTC.....	97
4.3 O retrocesso filosófico com a implementação do novo Ensino Médio.....	102
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	109
REFERÊNCIAS.....	115

1 INTRODUÇÃO

Curioso, os caminhos que a vida toma, e como às vezes a desconstrução é capaz de construir uma linda história. É com extrema felicidade que um passo importante de formação como este é dado, com a consciência de que muito até aqui foi pensado e planejado. É com um sentimento de gratidão que se busca a conclusão de mais essa etapa, entendida como uma espécie de formação humana, para além de qualquer mero crescimento profissional. Ao entender que o indivíduo nunca deixa de ser uma construção, busca-se a partir disso um eterno ponto de partida e não uma linha de chegada, onde pouco se ambiciona posteriormente.

A ideia de desconstrução sempre esteve muito presente em minha trajetória, pois, para conquistar o emprego dos sonhos - lecionar a Filosofia, muitos caminhos foram deixados para trás, e muitas portas foram fechadas. Talvez essa seja uma das maiores dificuldades humanas: não apenas identificar um caminho a ser seguido, mas dizer não para as diversas possibilidades que se apresentam, especialmente, em uma época como a adolescência, de muitas incertezas e falta de entendimento sobre o mundo.

Eu sou uma construção de todo o caminho percorrido até aqui. A experiência de se trabalhar em um ambiente empresarial, de cursar administração, de migrar para um curso de licenciatura em Filosofia e até do trabalho como tutor em uma universidade. Todos os indícios de que de fato a vida para mim seria recompensada na área educacional, junto à ideia crítica que a filosofia nos proporciona diante de todo tipo de tema, foram aliados ao sentimento que sempre senti em relação ao mundo - de ambicionar um pouco mais - e a compreensão de que muito pouco sabemos sobre ele.

A esperança de que a Filosofia me proporcionasse uma compreensão mais precisa da realidade foi aos poucos se esvaindo durante a graduação, ao mesmo tempo, a certeza de que esse era o meu lugar aumentava. Como? A ideia de fazer a diferença, de buscar um entendimento sobre os seres, sobre a educação, sobre o mundo em geral, prevaleceu, ao passo que compreendia que uma pergunta bem formulada pode orientar muito mais uma vida do que uma resposta pronta e acabada.

Essa curiosidade, despertada ainda no ensino médio a partir de um bom professor, foi potencializada através da trajetória anteriormente mencionada, e fez com que a realização pessoal e profissional se mesclassem em apenas uma. O resultado de tal projeto, foi a formação

em Filosofia, a tão sonhada carreira docente na educação básica e o ingresso no curso de pós-graduação, nível mestrado, logo em seguida.

Penso que o caminho está apenas no início, e que o entendimento da relação entre a educação e a filosofia, algo tão distinto para mim no início da licenciatura em Filosofia, abrirá caminhos ainda mais produtivos, com a elaboração de perguntas ainda mais complexas que possam modificar ou ao menos colocar em xeque preconceitos da área e da sociedade em geral.

Com a formação da academia, as conversas sempre produtivas com o professor orientador, atrelada com a atividade profissional de um jovem professor que logo no início da carreira sente uma mudança na educação brasileira, a inquietação sobre o presente tema de dissertação veio à tona, se mostrando necessário não apenas para reflexão, mas também para crítica. Que o horizonte pensado anos atrás nunca se perca, e que toda ação seja de fato questionadora e refletida, como uma boa herança filosófica e, simultaneamente, uma alternativa de fazer a diferença e, quem sabe, enxergar o mundo e uma educação que de fato seja transformadora e se apresente otimista ante a sociedade.

Pensar a educação e a formação humana nunca foi uma tarefa fácil. Presente desde os primórdios da humanidade, a educação sempre esteve relacionada com a sociedade e a cultura vigente, e talvez esse seja um dos principais fatores que tornem seu estudo tão complexo.

A própria ideia de conceituação, do entendimento do que ela seja está longe de ser unanimidade entre os pensadores, pedagogos e filósofos, e, embora ela passe por revoluções, como na pedagogia de Rousseau em Emílio ou na Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire, um entendimento singular de educação parece nunca ter sido uma possibilidade, devido à variedade de interpretações.

Essas circunstâncias já fazem com que um debate sobre a educação seja pertinente para a academia e a sociedade em geral, visto que é necessária uma atualização de ideias e acontecimentos, ademais, o mundo está em constante transformação e a relação da formação humana não deve ser desatrelada a ideia de cultura, sociedade e época em que estamos vivendo, pois, mais do que compreender o passado, é necessário contextualizá-lo com o momento em que vivemos, para criar de fato um conhecimento e não ficar no raso das informações.

Somente esse trabalho metodológico de buscar um entendimento acerca do que seria a educação na contemporaneidade, apresentando e relacionando as conceituações já realizadas nesses últimos anos, daria um estudo complexo e possivelmente sem uma conclusão pronta e acabada, ou, na linguagem filosófica, uma verdade absoluta, visto as limitações já apresentadas

nos parágrafos anteriores. Então, no presente estudo, entende-se que o que caracteriza de fato uma educação - ou ao menos o que deveria caracterizá-la - é o seu senso crítico, é a busca de emancipação do sujeito, que, em seu resultado mais acabado e lapidado, traz uma ideia de compreensão da realidade e consequentemente a liberdade. Liberdade esta que os dominantes não querem conceder aos dominados, tampouco a partir de uma educação crítica, uma vez que eles sabem o quão perigoso é deixar que esses dominados pensem de forma autêntica, crítica (FREIRE, 1987).

Porém, ao definir que uma educação deve ser emancipadora, crítica e reflexiva, não estamos colocando um ponto final, e sim direcionando o debate para a relação entre educação e ensino, aqui entendido como o processo de adquirir conhecimento que cabe à universidade e a escola promover. Sabe-se que esse tipo de ensino começa já no início da infância, com a educação infantil, logo após tem-se o ensino fundamental, médio até a ida para a academia para ter acesso ao ensino superior. A escola e a universidade, acompanhando as controvérsias e os debates acerca do que seria uma educação, também passou por transformações no decorrer da história.

Nos últimos anos, pode-se observar um debate polêmico em torno da educação básica, especialmente no que diz respeito ao ensino médio. É verdade que muitas reformas já foram pensadas no cenário nacional, e falar sobre elas se faz extremamente importante para compreender os rumos que a educação brasileira e os níveis de ensino podem chegar, conforme se procura compreender quais os objetivos divulgados e aqueles que estão subentendidos nos documentos norteadores e também nos currículos educacionais.

Identificar e entender como a educação brasileira está estruturada, traz resultados práticos muito visíveis, já que é impossível não relacionar o processo educativo com a sociedade em geral, visto que a escola pode ser compreendida como uma introdução para a vida social, promovendo além dos conteúdos e disciplinas, o convívio entre as crianças e os jovens, a ideia de regras e normas a se seguir e também as relações de poder envolvidas em uma sociedade.

É notável que a sociedade contemporânea, quando comparada com épocas anteriores, parece estar mais complexa, densa e de difícil compreensão. Pode-se reparar que as questões econômicas, talvez em decorrência do mundo globalizado, estão mais influentes para o âmbito social do que nunca, e dessa vez, parece que tais influências decaíram sobre a escola, visto que as reformas de ensino já comentadas anteriormente trazem uma ideia central do neoliberalismo

e as adequações necessárias para viver e conviver nesse mundo transformado por tais relações neoliberais, como já alertava Silva (2011, p. 133) de que “os destinos da educação, desse modo, parecem estar diretamente articulados às demandas de um mercado insaciável e da sociedade dita do “conhecimento”.

Portanto, neste contexto, é crucial que haja uma reflexão em torno da lei 13.415 de 2017, responsável por instituir o Novo Ensino Médio (NEM) no Brasil, com sua expressiva modificação no que diz respeito à carga horária e disposição de disciplinas, bem como, com essa ação reformista se relaciona e norteia a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (CBTC).

A partir disso, o que se busca é justamente compreender qual o indivíduo que será formado a partir de tal educação, se é de fato o que a sociedade precisa e se isso entra em acordo com uma ideia de formação humana integral, tão cara aos filósofos e pedagogos durante todo o trajeto histórico percorrido até aqui. É possível verificar disciplinas incentivadas nesta nova reforma, como empreendedorismo, educação financeira, projeto de vida e entre tantos outros itinerários formativos, entendidos como “escolhas” para que o aluno seja capaz de direcionar o seu futuro e se preparar melhor para uma realidade cheia de incertezas, ou em outros termos, ser o protagonista de sua história.

Essa ideia de uma preparação para o futuro, também merece uma análise mais atenta, pois, ao prometer uma base sólida para se compreender um futuro que é incerto, a própria educação pode se tornar infértil e perder a sua capacidade de emancipação e preparação desse jovem para a vida em sociedade, seja em um sentido coletivo de convivência ou subjetivo de projeto pessoal, no momento que “escolha” passa a ser a negação da escolha e quando formação representa a recusa de qualquer traço formativo, o desafio da crítica converte-se no gesto negativo de evidenciar a visão ofuscada por tudo aquilo que muito brilha e seduz” (CECHINEL e MUELLER, 2022, p. 157). É importante, portanto, que tal questionamento sobre a promessa de “preparação” e “possibilidades de escolha” que tal reforma coloca, esteja relacionado com as próprias disciplinas ditas tradicionais do ensino médio, já que, o que se vê nesta nova proposta é uma substituição de conteúdos na escola e não apenas um acréscimo.

Uma das formas possíveis de compreender as disciplinas tradicionais ofertadas pela escola no Brasil, entre elas a Filosofia, História, Química, entre outras, é a partir da criação de uma base sólida, ou seja, entendê-las como responsáveis por apresentar o que a humanidade já desenvolveu e descobriu até aqui, para que o aluno consiga, a partir de tais bases anteriormente

desenvolvidas, dar continuidade à produção de conhecimento, ou simplesmente ser capaz de se tornar de fato alguém socializado e com um entendimento mais crítico sobre o mundo, situar-se nele. Saviani (2016) já alertava sobre a exigência da sociedade contemporânea sob o cidadão em possuir um acervo mínimo de conhecimentos sistemáticos, sendo eles proporcionados na escola pelas linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências da sociedade. Portanto, é necessário e pertinente que haja um estudo relacionando quais as consequências de tais substituições na educação contemporânea.

Embora todas as disciplinas tenham seu valor e sua influência pedagógica, a presente pesquisa irá focar suas atenções nas disciplinas das áreas de humanidades - mais especificamente a filosofia - já que são ciências que naturalmente possuem um caráter mais crítico, do qual não se pode fugir ao tratar sobre. É de extrema importância que se faça o reconhecimento e as projeções sobre as possíveis consequências da diminuição da carga horária de tais disciplinas consideradas “críticas” neste novo modelo de Ensino Médio, uma vez que, atrelada à redução de aulas, tem-se a oferta de conteúdos variados que mal compõem uma disciplina, como aulas de “O que rola por aí” ou de “RPG” o que resulta em um verdadeiro currículo sem conteúdo¹. Mesmo que tais substituições curriculares fossem mais concretas e o esvaziamento da grade curricular não fosse uma realidade, tem-se ainda o problema da centralidade de escolha do aluno que possui pouca maturidade e pode ser “encantado” pelas ilusões proporcionadas por um currículo flexível, o que certamente resulta em prejuízo para o seu futuro e a sua formação humana.

A reforma proporcionada pela lei 13.415/17 que está acontecendo no país é muito mais ampla e possui muitas outras particularidades para além dessas mencionadas. Ainda assim, tais fatos aqui apresentados já parecem ser motivos suficientes para ao menos gerar o debate em torno dela e como ela pode alterar o conceito de educação, não somente no país, mas em uma escala internacional, visto a influência e ações externas ao Brasil que incentivam a reforma e o discurso neoliberal na educação.

Para a realização desta pesquisa foi realizado um estado da arte, onde recorreremos ao site da BDTD, que é a biblioteca brasileira de teses e dissertações. O motivo da escolha é pelo fato de a base de dados possuir um bom filtro, sendo possível direcionar o levantamento dos estudos. Embora as discussões sobre a reforma do ensino médio sejam anteriores à própria lei 13.415 de

¹ Ver <https://exame.com/brasil/apos-reforma-do-ensino-medio-alunos-tem-aulas-de-o-que-rola-por-ai-rpg-e-brigadeiro-caseiro/>

2017, o período de buscas selecionado foi de 2017, ano em que a lei entrou em vigor, até 2024, ano em que estamos realizando e finalizando o presente estudo.

Em uma primeira busca, ao utilizar os termos “ensino médio” e “reforma” no período de tempo mencionado acima, a busca retornou com 580 resultados. Além da relevância do tema, isso demonstra a frequência com que vem sendo estudado esse novo modelo, a partir da efetivação da lei 13.415 em fevereiro de 2017. Verificou-se também que apesar de grande parte dos estudos realizados trazerem questões econômicas e neoliberais, vários analisavam na íntegra a lei que instituiu o NEM e outros direcionavam as pesquisas para componentes curriculares.

Mantendo os mesmos critérios de busca anteriores e acrescentando o termo “filosofia”, os resultados foram para 113. Embora ainda muitos estudos não tivessem ligação direta com nossa pesquisa, algumas dissertações se mostraram muito próximas do que pretendemos investigar. Alguns estudos analisavam o ensino de filosofia a partir de conceitos desenvolvidos por filósofos singulares, entre eles Nietzsche, Edgar Morin e Hannah Arendt. Já outros que apareceram eram estudos mais amplos, tratando da lei 13.415/17 e a filosofia, entre eles *A filosofia negada no ensino médio brasileiro: as implicações da lei nº 13.415/17 às futuras gerações*, dissertação desenvolvida por Roberto Ribeiro da Silva em 2019 na Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também passou a aparecer nesses critérios, visto sua relação direta com a proposta do NEM. Ao manter os critérios de pesquisa e acrescentando o termo “BNCC”, chegamos a 27 resultados, dos quais se destacam *A base nacional comum curricular do ensino médio: implicações para o ensino da filosofia* de Jonathan Dalla Vechia Bugs, dissertação de 2021, *Filosofia e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), presença ou ausência? A Filosofia e o novo Ensino Médio*, uma dissertação de mestrado da Universidade Federal do Maranhão, do autor José Carlos Santos no ano de 2022 e *Um olhar analítico sobre a reforma do ensino de Filosofia a partir da Base Nacional Comum Curricular e do documento curricular do estado do Tocantins*, de Eduardo Ribeiro Gonçalves, dissertação de 2023. Este último trabalho se assemelha bastante com nosso estudo, uma vez que Gonçalves direciona a discussão para o currículo do seu Estado, que é o que buscamos fazer ao trazer o Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (CBTC).

Foi lido o resumo dos três trabalhos mencionados acima que tratam mais especificamente da BNCC, e verificamos que dois deles trazem uma dimensão crítica, apontando o deslocamento da filosofia de um lugar efetivo, bem como demonstrando como tal base pode favorecer um pensamento neoliberal que se mostra desigual na prática. Entretanto, vale destacar que o trabalho *Filosofia e a base nacional comum curricular: presença ou ausência? A Filosofia e o novo ensino médio*, traz uma perspectiva mais descritiva, onde aceita-se a realidade do deslocamento da filosofia como disciplina, entretanto, a partir de mapeamentos das áreas de conhecimento, assume a possibilidade de a filosofia permanecer viva no currículo, ao mesmo tempo que se torna interdisciplinar, a partir da exposição de conhecimentos filosóficos promovidos por professores.

Ao incluir o Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense nos critérios anteriormente apresentados, não obtivemos resultados. Porém, devido ao número de termos, reduzimos somente para os termos “filosofia” e “CBTC” ou “Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense” no período de 2017 à 2024, mas ainda assim, a busca não retornou com resultados. Embora não tenham pesquisas ligadas diretamente ao CBTC, é verdade que ele está inserido no contexto da implementação deste novo modelo de ensino médio, o que acaba demonstrando que ele não está fora de discussão, uma vez que os debates acerca do NEM e da BNCC se relacionam estreitamente com o Currículo de nosso Estado.

Da mesma forma, ao analisarmos o documento na íntegra entendemos ser possível relacioná-lo com a lei 13.415/17 e com a Base Nacional Comum Curricular, uma vez que são documentos que apontam para uma realidade semelhante. Nas pesquisas encontradas, não houve um único padrão ou estratégia de investigação, demonstrando a variedade de possibilidades de se abordar o tema. Entretanto, ao tratar da educação de forma mais ampla e afunilar até se chegar ao ensino médio e à filosofia como disciplina nestes moldes atuais, acreditamos ser possível compreender a realidade que se apresenta e as formas de interpretá-la e possivelmente combatê-la.

Portanto, entendendo a disciplina de filosofia como particular e historicamente preocupada com o desenvolvimento da criticidade, tão ausente nessa nova proposta de ensino brevemente explicada nos parágrafos anteriores, o problema central do presente estudo é compreender: qual a condição da disciplina de filosofia com a implementação do Novo Ensino Médio (NEM) no Brasil? Entende-se que a busca por tais respostas, além de identificar sua condição, pode abrir caminhos de reflexão para os problemas que podem surgir ao adaptar uma

disciplina naturalmente crítica à uma passividade, flexibilidade ou de usá-la como um otimismo exagerado, quando a crítica e identificação de problemas já não parecem se mostrar efetivos e ficam apenas nos breves discursos introdutórios sobre tal disciplina, o que pode causar sérios problemas, uma vez que ao anular uma criticidade, anula-se possivelmente a possibilidade de mudança da realidade, uma vez que “o saber crítico é sempre transformador da realidade” (VIEIRA PINTO, 1993, p. 67).

Para que o objetivo geral do presente estudo, que é o de compreender a condição da disciplina de Filosofia com a implementação do Novo Ensino Médio (NEM) no Brasil, seja efetivamente alcançado, foi escolhido um trajeto a ser percorrido, para uma melhor compreensão sobre a própria educação brasileira, a filosofia no Brasil e a sua posição hoje, ou seja, busca-se um entendimento que vai do geral ao particular.

Portanto, primeiramente o estudo objetificou descrever as concepções de uma educação crítica, bem como, o entendimento sobre o que seria a Filosofia e como uma concepção crítica de educação parece se relacionar com o exercício filosófico. Também foi descrito o ensino de Filosofia e as suas características, bem como o trajeto histórico da Filosofia no Brasil enquanto disciplina.

Da mesma forma, um segundo objetivo específico foi o de analisar os objetivos propostos e a visão educacional que o Novo Ensino Médio (NEM) propõe implantar, a partir da lei 13.415 de 2017, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (CBTC). Tal objetivo tem relação direta com o primeiro, e auxilia para que o terceiro objetivo se concretize, onde, afunilando o campo de análise, focaremos especificamente na disciplina de filosofia e a sua condição nesta nova proposta curricular, ou seja, buscamos compreender a condição da disciplina de filosofia com a implementação do NEM no Brasil.

Metodologicamente, é uma pesquisa qualitativa, considerando-se a busca pelo entendimento de uma realidade que se mostra subjetiva, visto as particularidades que o novo ensino médio traz e também as interpretações que resultam dessa nova prática. Embora exista a compreensão de que o objeto de estudo não será compreendido em sua totalidade, vale a busca por tais entendimentos, já que “[...] as forças as quais é preciso se opor integram o curso da história mundial” (ADORNO, 1995, p. 120), ou seja, compreender a realidade a partir de suas mudanças é buscar adaptar-se a essa nova realidade e então ser capaz de transformá-la ou

criticá-la quando os rumos vão sendo alterados de maneira a prejudicar o meio social ou regredir na história da educação, ou em sentido mais geral, da própria humanidade.

Além de qualitativa, seu cunho é bibliográfico e documental, já que para a sua realização foram estudados e lidos na íntegra diversos documentos norteadores, sendo eles: a própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e suas influências, como os relatórios do Banco Mundial, da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), do Instituto Ayrton Senna (IAS) e Fundo Monetário Internacional (FMI), bem como, o Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (CBTC), mais especificadamente os cadernos 1 e 2, que tratam das disposições gerais e da formação geral básica, respectivamente.

Distintos livros didáticos da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Filosofia utilizados nas escolas também foram analisados, abordando de forma mais ampla e direta o livro *Travessias Filosóficas: um olhar interdisciplinar para a formação no Novo Ensino Médio: filosofia*, da autora Luciane Torino. Além desses documentos, a legislação também foi abordada na íntegra, como a Lei 13.415 de 2017, Lei 9.394 de 1996 e as diversas resoluções responsáveis por definir as Diretrizes Curriculares para a educação brasileira.

Recorremos também a dissertações e artigos sobre o NEM, sejam eles expositivos (auxiliadores e comentadores dos documentos oficiais) ou críticos (contrapondo os documentos) e aos estudos dos clássicos, tão caros para pesquisas na área da educação e também da filosofia. Essa revisão bibliográfica dos clássicos, além de buscar conceitos e ideias da própria educação, buscará também uma ideia de emancipação e de formação crítica do sujeito, sempre fazendo a relação com o pensamento contemporâneo e as discussões presentes na academia e na escola, contrastando com as críticas atuais e então fundamentando uma análise mais profunda e embasada, buscando, a partir do pensar crítico, repudiar os julgamentos derivados da postura simplória da consciência (VIEIRA PINTO, 1993). Além de tais documentos e obras, também serão explorados artigos científicos e sites educacionais, também importantes, visto as diversas possibilidades de se fazer uma revisão de literatura.

A pesquisa se propõe a se desenvolver tanto de forma descritiva quanto exploratória, visto que a descrição se faz necessária para compreender como o novo ensino médio e esse entendimento da reforma está estruturado em sua base, na íntegra. É certo que os documentos serão analisados de maneira crítica e, ao mesmo tempo, buscando com exatidão as informações e os objetivos ali propostos. Não seria possível, no segundo momento, explorar o tema a partir dos levantamentos bibliográficos sem antes ter descrito quais as controvérsias e entendimentos

que os próprios documentos norteadores trazem em sua essência. Já a exploração, realizada em um segundo momento, visa identificar os problemas levantados e as controvérsias de tais documentos e ideologias e, a partir de então, criar hipóteses e buscar o entendimento dos resultados que surgem a partir de tais controvérsias, mais especificamente a ideia de educação crítica já mencionada anteriormente e o papel da filosofia.

O presente estudo, busca induzir o debate e gerar discussões, necessárias na contemporaneidade, pois, diante de uma reforma que em última análise parece retirar aquilo que durante muito tempo na história foi construído e motivo de lutas, se faz necessário ser resistência, ser a crítica e a partir de reflexões e questionamentos, buscar novos caminhos para que, no fim das contas, o ser humano e a sociedade passem a viver melhor e compreender este mundo em que vivem de maneira crítica, responsável e ética.

No próximo capítulo, intitulado *A história do ensino de filosofia no Brasil: o caminho percorrido e as complexidades atemporais*, o estudo buscou refletir sobre o ensino de filosofia no Brasil, pois sabe-se que sua oferta como disciplina no ensino médio sempre foi debatida e não faz muito tempo que ela se tornou obrigatória. Em um cenário onde antes da implementação do novo ensino médio o entendimento da importância filosófica na escola não era unanimidade, é crucial que se busque compreender esse trajeto histórico, pois, a realidade atual certamente tem influências e heranças desses momentos anteriores.

Para isso, primeiro foram apresentadas diferentes concepções sobre educação, buscando identificar o que seria uma educação crítica e a sua adequação para o cenário brasileiro. Autores como Álvaro Vieira Pinto (1960), Dermeval Saviani (2011), Paulo Freire (1987 e 2011) e Theodor Adorno (1995), foram responsáveis por conceituar essa sessão, visto as relevantes contribuições de tais autores para a tradição crítica, sendo Adorno responsável por denunciar as barbáries ocorridas durante a segunda guerra mundial e Vieira Pinto, Freire e Saviani desenvolvendo uma pedagogia crítica de extrema relevância para o cenário nacional, mesmo que de formas distintas, com o fio condutor da crítica como central.

Entendendo a relação estreita entre filosofia e educação, a continuidade do capítulo traz alguns aspectos históricos da Filosofia e do ensino de filosofia e como historicamente esta prática vai se relacionando com uma ideia de emancipação e crítica. Para finalizar o capítulo, finalmente trazemos o contexto histórico do ensino de filosofia no país, a partir das bases teóricas anteriormente apresentadas, explorando as diretrizes e bases, discussões e acontecimentos históricos que resultaram no ensino de filosofia hoje.

No terceiro capítulo, intitulado *A filosofia e o novo ensino médio no Brasil* foi explorada a lei 13.415 de 2017, responsável por instituir o Novo Ensino Médio (NEM) e os seus desdobramentos, tais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo Base do Ensino Médio no Território Catarinense (CBTC).

Em um primeiro momento, expomos as discussões e os debates sobre o ensino médio no Brasil, o percurso histórico que resultou na lei 13.415 de 2017, bem como a própria lei, com as mudanças em relação aos anos anteriores e os artigos que a compõem, a fim de apresentar de uma forma mais ampla os acontecimentos que resultaram na reforma e o que ela propriamente defende.

Após situarmos o campo de disputas com relação ao ensino médio no Brasil e compreender a proposta do NEM, apresentamos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o que está contido na base, a sua relação com a lei 13.415/17 e também as influências internacionais que estão incentivando e que possuem ligação direta não somente com o que está proposto na BNCC, mas também no próprio modelo proposto pelo NEM, demonstrando as tendências que a educação brasileira vem seguindo.

No terceiro momento do capítulo, tratamos especificamente do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense, buscando demonstrar como o currículo de Santa Catarina segue os padrões da BNCC e deste novo modelo de ensino médio proposto a nível nacional. Porém, somente o *caderno 1* que trata das disposições gerais e o *caderno 2*, responsável pela formação geral básica foram analisados, uma vez que o *caderno 3* e o *caderno 4* tratam das trilhas de aprofundamento e dos componentes curriculares eletivos, respectivamente, e ambos não são foco de análise do presente estudo, e inclusive, neste momento², passam por modificações consideráveis.

Por fim, o quarto capítulo *A condição da disciplina de Filosofia no Novo Ensino Médio* analisa o cenário construído e descrito nos capítulos anteriores, a partir do exposto nos documentos oficiais e na lei 13.415/17. Muitos dos autores utilizados como referenciais para as análises deste capítulo estão também no tópico da educação crítica, visto as contundentes defesas que fazem sobre uma educação emancipadora que demonstra ir na contramão do que está proposto pelo NEM.

² O presente estudo foi realizado entre 2023 e 2024.

Este último capítulo também está estruturado em três momentos. No primeiro tópico, apontamos as incoerências e contradições desta nova proposta de ensino médio implementada pela lei 13.415 de 2017, apresentada no terceiro capítulo. No segundo tópico, criticamos a BNCC e o CBTC, documentos oficiais que representam e fortalecem essa nova visão de educação proporcionada pela legislação vigente. Por fim, demonstramos como a disciplina de Filosofia retrocede e é prejudicada neste cenário do NEM, bem como as problemáticas resultantes de tal retrocesso.

Acreditamos que a organização proposta neste presente estudo foi capaz de “preparar o terreno” para que a crítica à forma como a Filosofia está colocada nos currículos fosse efetivamente compreendida e apresentada. Da mesma forma, buscamos a partir do foco nesta disciplina específica, demonstrar como o novo modelo de ensino médio possui falhas para além dessas da área de humanidades, com um verdadeiro esvaziamento do currículo e de uma educação que busca a perpetuação e não a transformação do que está posto. A defesa da Filosofia é em última instância a defesa de toda disciplina tradicional que busca um saber sistematizado e crítico, ou seja, é a luta contra a ausência do conhecimento necessário para a vida esclarecida e de qualidade em sociedade.

2 A HISTÓRIA DO ENSINO DE FILOSOFIA NO BRASIL: O CAMINHO PERCORRIDO E AS COMPLEXIDADES ATEMPORAIS

“Depois de 20 anos na escola
Não é difícil aprender
Todas as manhas do seu jogo sujo
Não é assim que tem que ser”
Geração Coca-Cola / Legião Urbana

Este primeiro capítulo trata-se de uma base para que as discussões apresentadas nos capítulos seguintes estejam bem situadas, pois, ao falar de Filosofia, Educação e Ensino, seria inviável analisar tais conceitos sem antes buscar uma compreensão da sua relevância e também de seus aspectos históricos que nos trazem ao momento atual de estudo e análise. Para este fim, o capítulo foi estruturado em três seções: as características e os benefícios de uma educação crítica, o entendimento do que é a Filosofia e características de seu ensino, e por fim, o percurso histórico da Filosofia como disciplina no país.

Na primeira seção, para fundamentar a ideia de uma educação crítica, recorreu-se a autores do campo, como Álvaro Vieira Pinto (1960), Theodor Adorno (1995), Paulo Freire (1987 e 2011) e Dermeval Saviani (2011). Embora em contextos e épocas distintas, ambos demonstram semelhanças quanto ao entendimento de uma educação de qualidade e transformadora.

Na segunda seção, é apresentado uma concepção de filosofia e posteriormente as características de seu ensino. Para tanto, foram apresentadas ideias de professores e professoras da área, familiarizados com o tema e seus diferentes momentos na história, relacionando com conceituações mais clássicas, como as de Marilena Chauí (2000) e também de Friedrich Nietzsche (2006).

Na terceira e última seção, foi exposto o percurso histórico da filosofia no país. Como trata-se de uma exposição, tal momento foi embasado com as leis que foram implantadas no país, assim como comentários auxiliares de professores que viveram tal momento de disputa política, como o professor Celso Carminati.

Acredita-se que tal capítulo é fundamental para que as discussões subsequentes estejam situadas dentro de um campo conceitual e a partir de aspectos históricos já vivenciados de diferentes formas em nosso país.

2.1 As diferentes concepções de Educação e uma possível conceituação de uma educação crítica

Compreende-se que a educação é uma área fundamental da vida humana, aquela que, junto da racionalidade e do trabalho, talvez seja a responsável por tornar o ser humano singular, diferente das tantas espécies que dividem o mundo em que vivemos, como afirma o professor Alessandro Melo que “o ser humano, como ser social, é constituído e constituinte do processo de trabalho pela linguagem, pela cultura e pela educação” (2012, p. 24). Porém, dentro dessa própria ideia de educação, existem diversas ramificações, o que torna o trabalho de apresentá-la em sua totalidade como uma missão quase inconcebível.

Entretanto, não seria responsável iniciar uma pesquisa na área educacional sem ao menos apresentar – mesmo que de forma breve – qual a concepção de educação que fundamenta a reflexão que a presente dissertação se propõe a fazer. O que se busca nesse primeiro momento, é justamente criar tais bases sólidas citadas anteriormente, para que, além de facilitar a compreensão do posicionamento aqui presente, possa qualificá-lo ainda mais nesse cenário antagônico que envolve o novo ensino médio e as propostas curriculares que dele derivam.

Porém, reconhecendo a amplitude de concepções educacionais, de diferentes autores e pedagogias, bem como contextos em que estão inseridos esses distintos autores, alguns recortes são necessários, bem como alguns direcionamentos. Primeiro, a definição de educação aqui apresentada está estritamente relacionada com a escola e o ambiente escolar. Sabe-se que o ser humano aprende e se educa em diferentes lugares, porém, não é o foco do presente estudo contextualizar de uma forma demasiada ampla.

Da mesma forma, apesar de o conhecimento e a educação estarem em outros lugares para além da escola, ressalta-se a importância de reconhecer que ela é de fato um lugar propício para que a educação ocorra e que sejam adquiridos conhecimentos. Nas palavras de Saviani, “a educação escolar é simplesmente a educação; já as outras modalidades são sempre definidas pela via negativa. Referimo-nos a elas através de denominações como educação não escolar, não formal, informal, extraescolar” (2011, p. 84). Ou seja, o maior espaço para a educação parece ser de fato a escola. Inclusive, muitas vezes confunde-se educação e escola. Tal confusão demonstra a relação estreita que ambas possuem, e, embora exista em alguns autores ideias de desconstrução do ambiente escolar - que está quase sempre relacionado com uma valorização do conhecimento informal e apontamento de algumas fragilidades da escola como instituição -

, compreende-se que é muito difícil promover práticas educativas fora de um ambiente que propicie tal promoção, o que legitima as palavras de Saviani, ao afirmar que a educação escolar é de fato, quase a própria conceituação de educação.

O segundo direcionamento necessário é pelo fato de, ao relacionar a escola e a educação, ser possível surgir em mente diversos marcos históricos, diferentes pedagogias e afins. Todavia, com o intuito de não se estender muito naquilo que não é o foco da discussão, afirma-se de antemão que a concepção que o presente estudo incorpora como a adequada é a educação crítica, no sentido de buscar uma emancipação do indivíduo, não aceitar o estabelecido com passividade – quando este é opressor – e buscar de fato uma transformação social a partir da educação, com a proposta de diferentes práticas e não apenas com a reprodução do tradicional, pois, “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 2011, p. 27). Dessa forma, não basta aceitar que existe uma relação direta entre a compreensão da realidade e a sua posterior transformação, e sim, promovê-la, sempre com o intuito de melhorá-la, a partir de uma primeira compreensão negativa - de crítica - para uma posterior construção de realidade, que tem como base a emancipação e a não manutenção do estabelecido.

Partindo de tal concepção, não se pode deixar de lado alguns filósofos e pedagogos extremamente importantes que conseguiram, de alguma forma, demonstrar a importância de se estabelecer uma educação crítica e as controvérsias que a escola no geral ainda sofre, o que também acaba por demonstrar a necessidade de apresentar os pressupostos teóricos de uma crítica capaz de transformar o próprio ambiente escolar a partir de conceitos sólidos, bem como ter como horizonte essa melhoria na prática futura.

Para fins didáticos, recorreu-se a autores mais contemporâneos, pela impossibilidade estrutural de se iniciar nos clássicos e percorrer o caminho da educação no ocidente, bem como, por acreditar que tais autores estão mais próximos dos recentes acontecimentos, o que pode trazer uma leitura mais precisa com saídas mais coerentes para as problemáticas aqui levantadas. Então, a ideia de educação crítica tem como base pensadores como Dermeval Saviani, Paulo Freire e Theodor Adorno, ou seja, a fundamentação não é cronológica, mas sim conceitual.

É certo que tais autores não são totalmente convergentes e que há discrepâncias de pensamento entre eles. Importante também a ressalva de que o contexto em que cada um está inserido é diferente, o que certamente reflete em suas teorias. Entretanto, a crítica como

substancial, como espinha dorsal do pensamento de cada um se mostra de uma forma semelhante, o que possibilita o uso de tais teorias para fundamentar a ideia de educação que baseia o presente estudo e a posterior crítica ao estabelecido.

É importante relacionar as concepções críticas de tais autores com o momento em que a reforma do novo ensino médio ainda é recente, bem como, a forma como essas teorias podem auxiliar na transformação da própria realidade que se pretende combater. Da mesma maneira, tais pensadores são necessários para a relação com a filosofia e seu ensino que se pretende apresentar posteriormente, bem como, com o caminho adverso que a filosofia como disciplina percorre no Brasil, o que pode ocorrer justamente por ela ser a disciplina que busca desenvolver o senso crítico.

Mas afinal, o que essa concepção de educação crítica defende propriamente? Como ela pode se relacionar com os acontecimentos recentes que estamos presenciando? Se tal concepção surgiu antes de se estabelecer reformas educacionais que parecem ir contra uma educação crítica, é sinal de que ela não conquistou a relevância necessária para transformar os cenários educacionais?

Talvez uma boa forma de começar a responder tais questionamentos seja através da perspectiva freiriana de educação, que, embora seja visível em suas obras “manuais de orientação” de como o professor deve agir, a relação mais ampla entre oprimido e opressor, ou os conceitos do “**ser mais**” ou “**ser menos**”, todas essas ideias estão envolvidas em uma ideia de educação como prática transformadora, ou, em outras palavras, uma educação que se apresenta crítica.

Paulo Freire irá de uma certa maneira colocar a responsabilidade da pedagogia nas mãos dos seres oprimidos, pois sabemos que os opressores de maneira geral, querem a perpetuação do estabelecido, no engessamento social que garanta as suas práticas opressoras e vantagens sobre esses oprimidos. Dessa maneira, a crítica é elaborada por quem mais precisa dela. Segundo Freire (1987, p. 23),

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser da pedagogia dos homens em processo de permanente libertação.

No trecho acima, Freire expõe os fundamentos de sua pedagogia. A educação como crítica, é possível ver nos dois momentos descritos pelo pedagogo. No primeiro momento, o ato de desvelar-se do mundo da opressão, só é possível a partir de uma atitude crítica perante a

realidade, pois, como o próprio pedagogo afirma, é a partir do comprometimento com a práxis que se faz a transformação.

É certo de que tal transformação mencionada por Freire é extremamente complexa e na maioria das vezes não ocorre como o desejado, pois, se de um lado há a crítica estabelecida como instrumento para transformação social, do outro lado há a própria sociedade historicamente construída e opressora, formada pelos opressores. Aqui cabe ressaltar novamente a importância da educação para combater tais opressões, uma vez que sem ela, a práxis transformadora deixa de ser complicada e passa a ser improvável, ou talvez impossível.

Entretanto, em um cenário otimista onde de fato tais práxis transformem a realidade, Freire afirma que a pedagogia passa por uma metamorfose, ou seja, deixa de ser a pedagogia do oprimido. Tal transformação tem sentido e é necessária, uma vez que o oprimido, após superar sua condição, deve necessariamente alterar sua prática conforme a realidade que acabou de conceber. Dessa maneira, a pedagogia passa a ser dos indivíduos que, libertados, continuam nesse processo de libertação.

De forma indireta, o que se tem é a manutenção da crítica como instrumento perpétuo, pois, para que a libertação esteja de fato em um processo permanente, é necessário que a própria educação, ou nas palavras de Freire, a pedagogia, continue se moldando conforme a necessidade das causas sociais. Portanto, tal afirmação do pensamento freiriano parece colocar uma ênfase preponderante na educação crítica, uma vez que ela se faz necessária para romper com o estabelecido imposto pelos opressores, e também para a realidade transformada posteriormente pelos oprimidos, impedindo de certa maneira que esses mesmos oprimidos de ontem sejam os opressores de amanhã, e que a liberdade continue sempre como horizonte social.

Segundo Freire (1987, p. 47), “para o pensar ingênuo, o importante é a acomodação a este hoje normalizado. Para o crítico, a transformação permanente da realidade, para a permanente humanização dos homens”. Tal afirmação, além de novamente frisar a relação entre a criticidade e a transformação da realidade, traz também o lado oposto: o pensar ingênuo, a acomodação, que também merece pauta.

Tal acomodação está de certa maneira relacionada com uma das ideias-chave do pensamento freiriano, que é a educação bancária. Esse modelo educacional pressupõe a autoridade do professor sobre os alunos, uma relação de hierarquia sem mobilidade, onde o educando é sempre dependente do educador. É certo que um modelo de educação crítica não é

possível de aplicação em tais moldes, uma vez que há a transmissão de conteúdos e não de conhecimentos que possam de fato promover uma prática transformadora.

A partir disso, Freire irá apontar um aliado à educação crítica: o diálogo. É certo de que tal aliado traz uma força para que um pensamento crítico se estabeleça, seja por aspectos mais práticos, como o diálogo entre o professor e o aluno, onde um reconhece a subjetividade do outro e juntos formam um pensamento mais elaborado e conectado com a realidade, seja por aspectos mais teóricos e históricos, ao considerar que a prática do diálogo se faz importante desde os primórdios do ocidente e da filosofia com Sócrates e Platão.

Em verdade, não seria possível à educação problematizadora, que rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária, realizar-se como prática da liberdade, sem superar a contradição entre educador e educandos. Como também não lhe seria possível fazê-lo fora do diálogo (FREIRE, 1987, p. 39).

Neste último trecho, Freire sintetiza sua pedagogia do oprimido, ao afirmar que não há uma educação problematizadora promotora da liberdade enquanto a contradição entre o professor e o aluno ainda é existente. Ou seja, a crítica, como transformação da realidade, se dá a partir do diálogo, em uma pedagogia onde se escuta o aluno – que muitas vezes é o oprimido – e a partir de então, em conjunto, tem-se a práxis libertadora. Ao considerar que muitas vezes o estabelecido, o “normal” é uma educação bancária, a própria revolução pedagógica proposta por Freire converge com uma ideia de educação crítica que o presente estudo pretende embasar-se.

Por fim, vale a menção a uma das ideias centrais de Freire (2011, p. 33), ao afirmar que “quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento”. Talvez tal afirmação contextualiza bem o papel da crítica na educação freiriana e suas particularidades, bem como a sintetiza de maneira satisfatória.

Outro autor que merece menção ao tratar da educação como crítica, é Dermeval Saviani. Pode-se afirmar de alguma forma que suas teorias são mais “incisivas” e com uma pressão maior sobre o estado – no sentido político – o que pode colocá-lo como um pensador mais revolucionário que Freire, ao propor saídas propriamente políticas, ações que vão além da simples prática educativa verificada no pensamento freiriano. Entretanto, suas contribuições para a área da educação são igualmente importantes, e sua ausência no presente estudo certamente seria um equívoco.

É importante mencionar que o contexto em que Saviani está inserido é diferente de Freire. Enquanto o primeiro é mais contemporâneo, tecendo críticas inclusive a recentes teorias pedagógicas francesas – como Bourdieu e Passeron –, o segundo sofreu influências diretas do regime militar que se instaurou no Brasil em 1964, sendo uma verdadeira vítima do regime. Tais acontecimentos trazem um peso e uma singularidade para as teorias dos pedagogos, entretanto, a perspectiva crítica de educação se encontra em ambos, e de algumas formas acabam por relacionar-se, o que possibilita a presente análise.

Saviani irá desenvolver a “pedagogia histórico-crítica”, e várias de suas obras irão buscar fundamentar tal posicionamento e seus desdobramentos, bem como, responder às críticas que suas ideias sofreram. É importante mencionar que seu posicionamento tem como um dos objetivos combater a concepção reprodutivista da escola, que, de uma forma geral, compreende o espaço escolar como reprodutor da sociedade. Sobre a pedagogia histórico-crítica, o pedagogo irá afirmar que

Essa formulação envolve a necessidade de se compreender a educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo e, por consequência, a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não sua manutenção, a sua perpetuação (SAVIANI, 2011, p. 80).

Verifica-se que ao colocar o desenvolvimento histórico como parte necessária para se compreender a educação, o que se tem implícito é a ideia de que o cenário educacional e consequentemente a sociedade é passiva de mudanças, uma vez que ao analisarmos a história, verificam-se diversos movimentos de descontinuidade, ou seja, transformações. Tal posicionamento diante do mundo, só é possível diante de uma leitura crítica da realidade, uma vez que a manutenção da sociedade seria o objetivo dos opressores – na linguagem de Freire – e não aqueles cuja vida precisa de fato melhorar.

Ao mesmo tempo, Saviani afirma que além de histórico, o desenvolvimento é também objetivo. Ou seja, a educação tem a necessidade de compreender a história em sua concretude, pois, ao fazê-lo, as contradições sociais se apresentam e acabam por propiciar práticas de transformação, impedindo que a realidade opressora se perpetue. Novamente se tem o papel da escola para realizar tal processo, uma vez que Saviani relaciona fortemente a escola com a própria educação. Nas palavras do próprio pedagogo: “ora, na sociedade atual, pode-se perceber que já não é possível compreender a educação sem a escola, porque a escola é a forma dominante e principal de educação” (2011, p. 88). Dessa forma, a escola ganha relevância, assim como em Freire, para promover uma mudança social necessária e sua consequente

melhora. Ao aceitar a escola como indispensável ao tratar da educação, Saviani traz um horizonte para aqueles que buscam transformar a realidade, demonstrando que o ambiente escolar é certamente um lugar propício para que novas práticas sejam estabelecidas ou ao menos tentadas.

É certo que essa compreensão pode colocar sobre a escola o peso da práxis transformadora, pois, compreendendo a relevância da educação para uma mudança social, e seu laço estreito com a própria escola, seria difícil encontrar outra via para que a sociedade de fato entrasse em mudanças. Dessa maneira, as contradições sociais seriam possíveis de serem visualizadas a partir da prática educacional, ou, em outras palavras, a partir da pedagogia histórico-crítica.

Com efeito, a pedagogia crítica implica a clareza dos determinantes sociais da educação, a compreensão do grau em que as contradições da sociedade marcam a educação e, conseqüentemente, como o educador deve posicionar-se diante dessas contradições e desenredar a educação das visões ambíguas, para perceber claramente qual é a direção que cabe imprimir à questão educacional. Aí está o sentido fundamental do que chamamos de pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2011, p. 86).

Na citação acima, é possível verificar uma análise conclusiva de Saviani sobre sua própria concepção de pedagogia. Também fica explícito alguns pontos de convergência com a teoria freiriana, que cabe aqui mencionar. Primeiramente, a ideia de que a educação é marcada por contradições sociais, o que, para Freire, poderia ser chamado de relação entre opressor-oprimido. Da mesma maneira, ao colocar a responsabilidade sobre o educador a partir de tais contradições, tem-se de certa forma uma centralidade na prática pedagógica, que, sendo crítica, buscaria a emancipação de seus educandos.

Tal emancipação seria possível a partir do direcionamento dado pelo educador sobre a educação. Aqui pode-se ter uma contradição: os educandos, nesse caso, dependeriam da prática verdadeiramente libertadora do educador para que as contradições não se mantenham, algo que Freire tentou solucionar através do diálogo, e da própria “pedagogia do oprimido” que, se resume bem quando Freire explica que “a pedagogia do oprimido, que não pode ser elaborada pelos professores, é um dos instrumentos para esta descoberta crítica – a dos oprimidos por si mesmos e a dos opressores pelos oprimidos, como manifestações da desumanização (1987, p. 17)”, ou seja, não caberia ao educador propor a emancipação, e sim os educandos.

Entretanto, é possível que o foco de Saviani nestes trechos selecionados, seja de fato demonstrar que uma educação crítica é possível, e que, acompanhando as contradições sociais,

a educação tenha uma função maior do que apenas identificar, mas sim buscar solucionar, sem necessariamente se responsabilizar neste momento – ou refletir de forma mais cuidadosa – sobre quais agentes da educação seriam mais adequados a se encarregar por tal solução. Acredita-se que tal contradição entre ambos, não prejudica uma concepção de educação crítica, e sim demonstra que ela é a prioridade, independente dos meios que tais pensadores acreditam ser os mais eficazes.

Para sintetizar o tema da educação crítica, um pensador parece ser de fundamental importância: Theodor Adorno, membro da chamada Escola de Frankfurt. Como já mencionado anteriormente, a exposição das ideias neste primeiro momento do capítulo é conceitual, dessa forma, o contexto em que cada teórico está inserido varia consideravelmente. Inclusive, vale mencionar que as críticas que o filósofo alemão faz para a educação de sua época, está completamente atrelada aos acontecimentos da Segunda Guerra Mundial.

É notável que a ideia de uma educação crítica só é possível a partir da compreensão da realidade injusta que se estabelece, independente da época ou do contexto em que os pensadores estão inseridos. Porém, por estar próximo temporalmente das barbáries e atrocidades proporcionadas pela segunda grande guerra, Adorno traz um caráter afiado e extremamente objetivo ao tratar do papel da educação para com a sociedade, e tal estratégia é totalmente cabível ao compreender a crítica como fundamental no processo educativo.

Adorno, em uma de suas palestras intitulada *Educação após Auschwitz* – palestra que foi manuscrita posteriormente –, propõe que “[...] a exigência para que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação. De tal modo ela precede quaisquer outras que creio não ser possível nem necessário justificá-la” (1995, p. 117). Fica claro em sua afirmação o papel fundamental da educação e consequentemente da escola – a partir da relação vista anteriormente – para a conscientização e consequente emancipação do ser humano, para que barbáries do tipo não voltem a acontecer.

É certo que o apelo que Adorno faz ao campo educacional, da não repetição de Auschwitz, não remete propriamente a este evento isolado, por mais cruel e injusto que ele tenha sido, nos campos de concentração de judeus. O filósofo alemão utiliza de tal exemplo para propor uma ótica educacional voltada para a emancipação do ser humano que, a partir da crítica ao passado e aos erros da humanidade, bem como ao presente a partir de um caráter de formação humana, garanta a impossibilidade de tais fenômenos se repetirem.

Adorno (1995, p. 117) ainda reforça que “qualquer debate acerca de metas educacionais carece de significado e importância frente a essa meta: que Auschwitz não se repita. Ela foi a barbárie contra a qual se dirige toda a educação”. Ou seja, além de buscar a garantia que a crítica resulte em um ser humano antecipado, o que se pressupõe que tal ser humano também teria empatia devido sua emancipação, Adorno também se faz muito claro ao afirmar que existe uma prioridade nas metas educacionais, que é justamente a luta contra a barbárie, que, em última análise só se faz a partir de uma educação transformadora.

O filósofo alemão, assim como os demais pensadores anteriormente apresentados, propõe uma possível solução para os problemas educacionais. Apesar de tal saída parecer mais uma orientação do que uma fórmula pronta e objetiva, é imprescindível sua apresentação para que haja de fato uma compreensão sobre a teoria de Adorno. Se Freire volta a educação para a emancipação do oprimido a partir do diálogo, e Saviani a partir da prática docente que ditará caminhos a partir do reconhecimento de contradições, Adorno irá esboçar sua teoria crítica a partir de uma ideia de consciência, ou, em outras palavras, uma conscientização do indivíduo.

Tal conscientização é tão importante nas teorias de Adorno que é justamente sua ausência que resulta em barbáries, como as vivenciadas durante a segunda guerra. Dessa maneira, o filósofo explica que “é necessário contrapor-se a uma tal ausência de consciência, é preciso evitar que as pessoas golpeiem para os lados sem refletir a respeito de si próprias. A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto-reflexão crítica” (ADORNO, 1995, p. 120). Nota-se, a partir da explicação de Adorno, que a educação possui um horizonte muito bem definido, do qual uma prática emancipadora seria o resultado.

Se a educação não for voltada para uma espécie de conscientização e consequentemente de uma prática emancipadora, ela carece de sentido e de significado, sendo apenas um instrumento de reprodução social, que faz com que os próprios indivíduos, muitas vezes reprimidos, materializem no outro a partir de violências e barbáries seus próprios problemas internos. Interligando com Freire e Saviani, pode resultar em um indivíduo opressor que reproduz a realidade em que está inserido, por conta disso, tal consciência defendida por Adorno não é apenas externa, mas também, uma auto-consciência, uma auto-reflexão crítica.

Sobre a defesa de uma consciência crítica, Álvaro Vieira Pinto (1960), pedagogo e filósofo brasileiro, irá trazer contribuições, ao colocá-la em oposição com o comportamento ingênuo. Este último, segundo ele, é bastante prejudicial, pois ao tratar o pensamento racional com descaso e ironia, cria um obstáculo considerável para construir uma consciência crítica.

Tais elementos também devem ser considerados no âmbito educacional, uma vez que algumas das particularidades dessa nova reforma de ensino proporcionada pela lei 13.415/17 parece ser justamente o descaso com grande parte dos jovens, disciplinas, professores e comunidade escolar em geral.

Entretanto, além do descaso, a ironia também se faz presente no comportamento ingênuo. Tal presença também se justifica, uma vez que a ironia é muitas vezes característica daquele que julga saber o que não sabe, o que, além de não estar dentro de uma perspectiva real da própria realidade objetiva, cria conhecimentos falsos que prejudicam não só a si, mas o próprio meio que está inserido, ou seja, é caminho contrário à própria auto-consciência incentivada por Adorno (1995), quando se abre mão de tais aspectos críticos e acredita-se em uma espécie de subjetividade e individualismo diante de uma realidade cada vez mais difícil.

“A consciência crítica não é ficção filosófica, calcada na descrição de comportamentos psicológicos, mas é inevitável, como maneira de pensar assumida pela comunidade que está sofrendo transformações radicais em suas bases materiais” (VIEIRA PINTO, 1960, p. 12), portanto, ao compreender que neste momento em que vivemos de fato as bases materiais estão passando por consideráveis modificações, faz urgente e necessário uma visão crítica diante de tais mudanças, para que não ocorra uma aceitação ingênua do que está posto, e sim, buscar compreender tais bases materiais para que sejam combatidas, quando estas colocam os indivíduos, neste nosso caso em específico, os alunos, em posição de inferioridade ou de precariedade diante da realidade posta.

A partir das reflexões proporcionadas por tais teorias críticas da educação, é possível esclarecer, ou se aproximar de respostas para as perguntas norteadoras do capítulo. O que uma educação crítica busca defender, em última análise, é a emancipação do sujeito, a não aceitação da realidade e, portanto, a mudança social a partir de uma práxis. Tais objetivos parecem se apresentar em ambas as teorias exploradas, na pedagogia freiriana ao buscar a superação do oprimido, a partir de sua própria pedagogia, na pedagogia histórico-crítica de Saviani, ao buscar identificar contradições sociais para que de fato a realidade não se reproduza sem modificações, bem como, nas reflexões de Adorno e Vieira Pinto, onde se busca uma garantia de que a consciência do indivíduo impeça que barbáries e injustiças ocorram no mundo.

Da mesma forma, nota-se que tais posicionamentos parecem estar dentro do contexto contemporâneo, onde, ao viver uma reforma do ensino médio, se mostre necessário adequar tais teorias, pois tais mudanças proporcionadas pela lei 13.415/17 estão mais próximas de

reproduzir desigualdades criadas por um modelo econômico neoliberal do que promover de fato mudanças substanciais para os indivíduos, especialmente os menos favorecidos – como veremos adiante. A educação nesses moldes se mostra conformista com a realidade, o que certamente provocaria críticas de ambos os teóricos citados até aqui, e, quando se apresenta revolucionária ou inclusiva, se tem uma pseudo-revolução, onde o opressor continua oprimindo e o oprimido continua dependente do opressor.

Por fim, a relevância da educação crítica parece ser atemporal. Embora a humanidade muitas vezes acabe por regredir – e no campo da educação tais regressões parecem ocorrer com mais frequência – não se pode deixar de buscar soluções e problematizações da realidade, pois, se não há crítica, não há mudança e se não há mudança não há justiça, tampouco igualdade. O fato de tais transformações ainda serem necessárias não devem servir como uma espécie de pessimismo para tais teorias críticas, mas sim, verificar que suas práticas são ainda mais necessárias, para que a escola não seja apenas reprodutora das desigualdades e que os oprimidos que dela resultem não tenham tal cárcere imutável.

Portanto, acredita-se que uma concepção crítica de educação seja de fato a adequada – especialmente para o que tal estudo se propõe –, pelas características e exposições até aqui realizadas. Uma mudança na educação e tais pareceres pessimistas diante da reforma só fazem sentido a partir de uma ideia crítica de educação, pois, não há como discordar do estabelecido se de fato não se acredita em uma mudança social. Embora o intuito do trabalho seja apresentar as controvérsias implícitas na reforma, e não necessariamente apresentar soluções intocáveis e objetivas, tal apresentação só faz sentido quando se entende que essa realidade criticada pode ser realmente transformada – e a filosofia é certamente uma aliada e pode contribuir bastante com esse objetivo.

2.2 A relação dessa concepção crítica de educação com a Filosofia e o ensino de Filosofia

Além de expor nosso posicionamento sobre as concepções educacionais, é igualmente necessário buscar uma compreensão do que seja a filosofia e também como procede o seu ensino. Sabe-se que hoje, aceita-se a ideia de “filosofias” ao invés de uma filosofia singular, o que dificulta sua conceituação e também acaba por restringir algumas análises. Todavia, aliada a uma ideia de educação crítica, é possível compreender a filosofia numa perspectiva histórica,

que, aliada a uma prática transformadora, potencializa uma educação que busca a emancipação, indo de encontro com os horizontes proporcionados pelos teóricos anteriormente apresentados. Mas afinal, o que é filosofia? Quando falamos em filosofia, do que propriamente estamos falando? Segundo o professor e doutor em educação Luiz Gonzaga Godoi Trigo (2013, p. 34): “[...] filosofia é uma palavra grega que significa “amor à *sophia*”, termo que pode ser entendido ao mesmo tempo por sabedoria e ciência”³. A partir de tal etimologia, pode-se chegar à ideia de que a filosofia é aquela postura diante do mundo que buscará a sabedoria, uma vez que a ama, a torna prioridade e passa a interpretar o mundo de uma forma mais ampla, com espanto e curiosidade. Tal conceituação é reforçada nas palavras de Marilena Chauí (2000, p. 9), quando afirma que

Assim, uma primeira resposta à pergunta “o que é filosofia?” poderia ser: a decisão de não aceitar como óbvias e evidentes as coisas, as ideias, os fatos, as situações, os valores, os comportamentos da nossa existência cotidiana; jamais aceitá-los sem antes havê-los investigado e compreendido.

Dessa forma, a partir da compreensão de que a realidade se apresenta de variadas formas, porém, muitas dessas apresentações sendo incompletas, ou “em partes”, é necessário um posicionamento diante da própria realidade que não a aceite *a priori* como uma verdade inquestionável. É uma tarefa complicada, visto que além dos fatos, a realidade é composta de valores, comportamentos variados e ideias singulares, entretanto, é a investigação de tais fenômenos que caracteriza uma postura filosófica e conseqüentemente crítica sobre a realidade, que busca em última análise um entendimento verdadeiro do ser humano sobre o mundo que o cerca. Além do mais, a filosofia, como apontado por Chauí, foge do “óbvio”, do “evidente”, uma vez que a realidade, por ser demasiadamente complexa, impede que as coisas se apresentem como tal. Ademais, tem-se aí a relação do posicionamento do filósofo, de espanto, da curiosidade, o que leva alguns teóricos a relacionar tal postura com uma criança que ainda não conhece o mundo em que vive. Tal espanto e admiração pode proporcionar um conhecimento de fato relevante e mais amplo daqueles que compreendem e exercem tal prática filosófica.

³Sabemos que na Grécia Antiga havia uma diferenciação entre os conceitos de **sophia** e **episteme**, sendo o primeiro um conhecimento adquirido a partir de experiências vividas no decorrer da vida e o segundo uma espécie de conhecimento metódico e científico (SAVIANI, 2016), entretanto, o que nos interessa aqui é apenas a junção intrínseca entre o amor e o conhecimento, próprios da Filosofia, o que pode ser explicado em linhas gerais pelo professor Trigo (2013) a partir da citação exposta no corpo do texto.

É relevante também expor algumas particularidades da filosofia que precisam ser compreendidas para que ela possa de fato ser uma aliada preciosa à educação e também ao pensamento crítico dos seres humanos. A primeira particularidade, é entender que as reflexões filosóficas fogem do que poderíamos chamar de “raso”, sendo análises profundas sobre algum objeto ou a realidade que se pretende compreender. A professora e mestra Roseane Almeida da Silva nos auxilia nessa compreensão, em suas palavras: “buscar na filosofia a resposta para algo é debruçar-se sobre questionamentos, uma análise criteriosa com **excessivo** grau de reflexão” (2017, p. 26 grifo nosso). Ou seja, é necessário perceber de antemão que um problema tratado pela filosofia certamente passou por rigorosos processos de reflexão, o que, em última análise, pode garantir confiabilidade e segurança para os estudiosos de tais problemáticas.

Porém, aqui tem-se a segunda particularidade, que é decorrente da primeira. Pelo fato de a filosofia possuir tal grau de complexidade, devido às análises cuidadosas e rigorosas que busca realizar sobre as realidades vivenciadas, cria-se um senso comum de que a filosofia é para poucos estudiosos, ou então, de que para nada serve, pois, ao levar sua prática problematizadora muitas vezes ao extremo, foge o grau de compreensão e proporciona um movimento circular que não aponta saídas nem direções para resolver as problemáticas. Entretanto, tal entendimento é certamente equivocado e pode ser combatido de duas formas diferentes.

A primeira resposta possível, é a compreensão de que todos nós fazemos filosofia. Os filósofos históricos renomados e conhecidos, certamente podem acabar reforçando a ideia de que a filosofia é para poucos, talvez devido à complexidade de seus escritos ou a forma cuidadosa e complicada de descrever a realidade. Porém, todo tipo de questionamento, o exercício de pensar e refletir e a forma de expressar algumas ideias e outras não, são de fato práticas filosóficas. Além de caracterizarem a filosofia, são cotidianas e comuns a todos, ou seja, o que falta é o reconhecimento da filosofia como constituinte da vida dos seres humanos e não a sua inserção.

A segunda saída, é o fato de compreender que o que muda é a potencialidade da filosofia nos indivíduos. Dito de outra forma, não é incoerente aceitar a filosofia como promotora de cuidadosas reflexões e análises e, ao mesmo tempo, presente em todos os seres humanos a partir de simples práticas e questionamentos, pois, o que muda é apenas a relevância que o próprio ser dá a filosofia que ele propriamente já tem. A sociedade, no geral, prefere que a filosofia fique na superficialidade, onde ela pouco pode produzir e incomodar. Segundo Luckesi (1994,

p. 28), “só superando esses preconceitos de dificuldade e especialidade é que podemos nos convencer de que, a contragosto de muitos governantes e muitos políticos, podemos e devemos nos dedicar ao filosofar”. Ou seja, é necessário superar tais preconceitos anteriormente mencionados para podermos de fato assumir uma postura filosófica, ou, nas palavras de Luckesi, dedicar-nos ao filosofar, o que certamente incomoda quem deseja que a realidade continue como está.

Tais governantes e políticos propagam tanto tal ideia de inutilidade da filosofia que muitos indivíduos acabam internalizando o discurso e reproduzindo o que tais autoridades querem. O que essas autoridades temem na filosofia? O que eles sabem que não querem que os demais indivíduos saibam? Tais questionamentos já parecem ter sido de certa forma – mesmo que introdutoriamente – respondidos nos parágrafos acima. Tais práticas de repressão acabam por trazer resultados significativamente maléficos para a sociedade em geral, como as constantes ameaças para a retirada da filosofia do ensino médio – que será debatido no próximo tópico –, bem como a intolerância dos próprios indivíduos que criam, na linguagem nietzschiana, “ídolos”.

Os ídolos, na concepção de Nietzsche, são verdades absolutas, conceitos que acabam cegando os indivíduos sobre a realidade. Algumas possíveis relações com o conceito de ídolos na contemporaneidade poderia ser a “pós-verdade”⁴, ou então simplesmente o senso comum que se estabelece. A partir da identificação dessa realidade, o clássico filósofo alemão propõe “auscultar os ídolos”, já que existem mais deles do que realidades no mundo (NIETZSCHE, 2006). Ademais, o fato de os indivíduos aceitarem diversos ídolos, ou preconceitos como verdades absolutas, não deve desencorajar a prática filosófica, mas fazer com que ela busque alternativas para de fato buscar uma transformação dessa realidade e uma alternativa, visto que “o filósofo não renuncia ao pensamento crítico e, ao não fazê-lo hoje em nossa sociedade, possibilita àqueles que o observam, que o escutam e, principalmente, que aprendem com ele a traçar seu próprio horizonte reflexivo” (SILVA, 2017, p. 54). Dessa forma, ao mesmo tempo que o filósofo estabelece uma crítica útil para a sua vivência, ele cria uma prática coletiva, uma

⁴ Entendemos a pós-verdade como um conjunto de informações sem fundamentos que a sustentem e mesmo assim tidas como verdadeiras por alguns indivíduos. Nesse contexto, a verdade objetiva é desvalorizada, e aceita-se qualquer discurso como correto, geralmente estando ele relacionado com questões emocionais. Tal conceito vem sendo bastante estudado na contemporaneidade por diversos estudiosos.

vez que influencia diretamente na sociedade em que está inserido, servindo de exemplo para aqueles que muitas vezes estão “anestesiados” diante da realidade injusta que se estabelece.

A partir do horizonte reflexivo exposto pela professora Roseane, é importante diferenciar duas particularidades ao tratar da filosofia: a **atitude filosófica** da **reflexão filosófica**, pois, apesar de ambas se complementarem e a partir disso auxiliar na compreensão da própria filosofia, elas possuem singularidades que, propriamente identificadas, auxiliam o próprio indivíduo na prática autônoma e emancipada. Enquanto a atitude filosófica é uma indagação para com o mundo, elaborando questionamentos de natureza: *o que, como e por que* alguma coisa é, a reflexão filosófica se preocupa com questionamentos do tipo *por que, o que e para que* fazemos, pensamos ou dizemos. (CHAUÍ, 2000). De uma forma resumida, pode-se dizer que a atitude é exterior enquanto a reflexão é interior.

Logo, nota-se a relação entre ambos que favorece o entendimento da própria filosofia, pois, se ela é uma análise criteriosa de alguma coisa, caracteriza-se como uma atitude filosófica que por sua vez pode resultar em uma reflexão. Tal reflexão, além de ser própria do sujeito que está filosofando, pode proporcionar uma reflexão alheia, que, sendo incorporada pelos outros indivíduos, resulta em demais atitudes filosóficas e assim sucessivamente. É quase que um movimento dialético onde a síntese é sempre uma nova reflexão sobre o mundo. Os benefícios de tal prática são usufruídos pelos próprios indivíduos e conseqüentemente pela sociedade, que, mesmo passando por diversos contratempos já mencionados anteriormente, ainda buscaria uma prática emancipatória e transformadora. Tal relação entre atitude e reflexão filosófica pode ser verificada nas palavras de Luckesi (1994, p. 23):

A filosofia se manifesta ao ser humano como uma forma de entendimento que tanto propicia a compreensão de sua existência, em termos de significado, como lhe oferece um direcionamento para a sua ação, um rumo a seguir ou, ao menos, para lutar por ele.

Ou seja, tal entendimento e compreensão da existência se dá a partir de reflexões, e o direcionamento da ação é a própria atitude filosófica que o indivíduo emancipado irá desenvolver, lutando ou agindo sobre determinadas realidades. Entretanto, aceitando as conceituações de filosofia até aqui, compreendendo-a como aquela capaz de analisar rigorosamente e conseqüentemente de forma crítica a realidade, com a promoção de reflexões e atitudes filosóficas, cria-se o questionamento se é possível potencializar a propagação da própria filosofia na sociedade, visto os antagonismos dos ídolos e das autoridades que ela tem de enfrentar.

Acredita-se que tal potencialização é possível a partir da própria educação, a partir de uma relação com uma concepção crítica do processo educacional que busca a transformação da realidade e não a sua manutenção. Nota-se que o caráter crítico e emancipador está presente tanto na educação quanto na filosofia, o que parece demonstrar que ambas são aliadas naturais. Na realidade, é uma tarefa extremamente complicada desvincular a filosofia da educação, e essa relação é vista com cada vez mais frequência nos meios acadêmicos e dentro da própria pedagogia, que busca fundamentos filosóficos para embasar-se.

Dessa maneira, após apresentar o que o presente estudo entende ser a filosofia, é crucial que ela seja conectada com a própria educação. Tal necessidade é justificada, já que

Filosofia e Educação, pois, estão vinculadas no tempo e no espaço. Não há como fugir a essa “fatalidade” da nossa existência. Assim sendo, parece-nos ser mais válido e mais rico, para nós e para a vida humana, fazer esta junção de uma maneira consciente, como bem cabe a qualquer humano” (LUCKESI, 1994, p. 33).

É a partir de tal entendimento “consciente” que se busca tal junção, acreditando que quando aliada à educação, tais práticas filosóficas têm um poder de transformação extremamente ampliado. Porém, compreende-se a educação escolar como a principal ao tratar de educação, como já contextualizado no tópico anterior.

Dessa forma, o que se pretende na sequência é apresentar a importância do ensino de filosofia propriamente dito, de como tais práticas filosóficas podem ser repassadas e a maneira certa, segundo nosso entendimento, de apresentá-las aos indivíduos.

Um primeiro argumento sobre a importância de relacionar a filosofia exposta anteriormente com a própria prática do ensino e também com o processo educacional na totalidade, pode ser afirmado fazendo o caminho inverso: ao analisar a escola e os ensinamentos dela resultantes, bem como, os resultados práticos que ela produz, ao mesmo tempo, em que não reconhece ou não se preocupa da forma devida com a filosofia e o ensino de filosofia. Não é difícil notar que existem problemas graves, que perpassam os anos e que inclusive não estão longe da realidade brasileira, entretanto, talvez a própria falta de reconhecimento da relevância da filosofia para esses meios escolares resulte na manutenção de tais situações adversas.

Não é raro no ambiente escolar, verificar uma certa “hierarquia” de importância das disciplinas segundo os próprios professores, alunos e envolvidos no contexto escolar em geral, como o Estado. Mesmo que tal identificação hierárquica ocorra de maneira informal, é possível verificar que as disciplinas de humanidades aparecem quase sempre ao fim da hierarquia, sendo consideradas menos importantes que componentes curriculares como a matemática, português,

física, entre outros. Em alguns casos, tal cenário se estabelece de uma forma tão efetiva que é difícil de combatê-lo, ao mesmo tempo que reforça nos próprios alunos tais entendimentos equivocados sobre a filosofia e o seu ensino, uma vez que passa da informalidade e reflete inclusive nos currículos escolares, com uma distribuição desigual de carga horária.

Os atuais estudos sobre o currículo já destacam que o currículo é uma espécie de arena onde se entrecruzam diferentes visões de mundo. A prática cotidiana na escola também demonstra que há uma hierarquização de disciplinas, algumas consideradas como mais importantes que outras. Essa hierarquização pode ser vista a título de exemplo quando analisamos e percebemos grandes distorções de carga horária semanal em diferentes disciplinas (AZEREDO; SILVA; BITENCOURT, 2017, p. 122).

Ou seja, a partir desse contexto, cria-se uma barreira que muitas vezes ganha força como um “senso comum” de que a aula – e consequentemente o ensino e a aprendizagem – de filosofia não é tão importante, o que reforça ainda mais a impossibilidade de se compreender a real importância de ter contato com a própria filosofia e a função crítica e emancipadora que ela possui dentro do próprio contexto escolar. É certo que tais preconceitos acabam refletindo em outros acontecimentos, como a falta de professores licenciados e de fato atuantes na área, ou ainda, nas ameaças constantes de sua retirada da grade curricular. É possível também que tal hierarquia estabelecida seja o reflexo de tais ameaças e ausências da filosofia na escola básica. De todas as formas, tal análise está presente no próximo tópico deste capítulo, sendo importante neste momento apenas reforçar o entendimento de que a filosofia e o ensino estão estritamente relacionados, e como tal relação – entendida historicamente por diversos professores e filósofos – pode contribuir para a mudança desse cenário. Como, de fato, se relaciona a filosofia com o seu ensino?

Quando se parte da concepção de que uma educação adequada é aquela que busca a transformação (e não manutenção) do estabelecido, se torna fácil, de certa forma, relacioná-la com a filosofia, pois, se “a educação deve aguçar a curiosidade dos jovens e adultos, promover a criatividade e a sensação de que o conhecimento é infinito e pode ser degustado até o fim de nossas vidas sem jamais se esgotar” (TRIGO, 2013, p. 26), é certo de que a função da filosofia se assemelha muito com tal. Se a prática filosófica pode ser entendida como uma prática ou atitude questionadora diante da realidade, o seu ensino certamente deve propiciar que essas características sejam desenvolvidas em sua totalidade. Nota-se, a partir de tais entendimentos, que a filosofia e o seu ensino parecem naturalmente aliar-se a uma concepção crítica de educação, visto que, em última análise, ambas possuem o mesmo objetivo. Tal situação não

apenas favorece o ensino de filosofia na escola, como propriamente demonstra que tal prática é extremamente benéfica para o aluno, o ambiente escolar e consequentemente a sociedade.

A ideia de Silvio Gallo e Walter Kohan de que “pensamos que uma educação para a autonomia, no sentido de formação de indivíduos que possam escolher por si mesmos em que mundo querem viver, só pode ser tal se nela tiver lugar a filosofia” (2000, p. 195), demonstra com clareza o entendimento que o presente estudo tem da relevância da prática filosófica na educação. Os autores reforçam que a formação de indivíduos emancipados, ou em suas palavras, autônomos, só é possível com a utilização e aceitação da filosofia no ambiente escolar. E como tal presença se dá? O ensino de filosofia muitas vezes é entendido apenas como uma exposição da história da filosofia, ou então, de conceitos fundamentados com diferentes correntes filosóficas ou filósofos clássicos, o que, em última análise, não deixa de ser apenas exposição de conteúdos de filosofia, assim como todas as outras disciplinas.

Dessa maneira, é necessário justificar que o ensino de filosofia não é somente tais práticas. Claro que existem alguns aspectos subjetivos, como o entendimento e a práxis do professor de filosofia em sala de aula, a determinação dos conteúdos por ele realizados e o tempo que ele irá priorizar para tratar de determinados temas em contraste a outros. Para uma melhor contextualização do tema e identificação de tais problemáticas, é necessário um estudo mais detalhado da própria formação do docente em filosofia, a falta de incentivo dos cursos de graduação da área, ou a forma de se trabalhar os conteúdos clássicos de filosofia, que devido aos limites do presente estudo, não será possível uma abordagem mais detalhada.

Entretanto, é possível verificar que uma parte significativa dos professores de filosofia vem compreendendo e contribuindo para essa discussão sobre o ensino adequado de sua área, que consequentemente se mostra mais do que apenas a exposição dos conteúdos historicamente produzidos. É certo que apenas tal apresentação histórica da filosofia já demonstra o seu caráter crítico, os famosos embates filosóficos, como os antagonismos de Platão e Aristóteles ou entre a fé e razão no período medieval, o que por si só possibilita ao aluno – mesmo que de forma rasa e introdutória – verificar que o estabelecido é cabível de mudança, e que a história não necessariamente é linear e com apenas uma versão ou entendimento dos fatos, pois, a filosofia parece demonstrar tais contradições históricas.

Porém, a espinha dorsal que a área da filosofia proporciona para uma educação transformadora, talvez seja o ato de filosofar, o que certamente se distingue da filosofia. Enquanto disciplina, a filosofia é, enquanto prática, a filosofia é o próprio filosofar, o que leva

à conclusão de que o ensino de filosofia deve ser ligado a uma prática ou exercício filosófico, o que eleva o patamar de apenas um componente curricular a ser estudado. Sobre o tema, o professor Paulo Schneider (2002, p. 76) diz que “o homem necessita do exercício filosófico no ensino para desembarcar e limpar a mente obnubilada, desestabilizar-se, levantar as tendas, queimar navios, mudar o linguajar cotidiano que o escraviza na rede compreensiva que foi capturado”. Ou seja, além de apenas exposições curriculares, o ensino de filosofia busca auxiliar o indivíduo em sua libertação, sendo muitas vezes necessário para que ela de fato ocorra, identificando assim o que o escraviza e tomando atitudes para que tais práticas deixem de ocorrer. Nas figuras de linguagem usadas pelo professor Schneider, fica evidente que a mudança é necessária, e a filosofia é uma boa aliada para tal.

A afirmação do professor Alex Sander da Silva (2005, p. 45) corrobora com as afirmações feitas pelo professor Schneider, que o presente estudo aceita ser a forma adequada de se compreender o ensino de filosofia, uma vez que, segundo ele “embora a filosofia apresenta-se como uma reflexão eminentemente teórica [...] não significa que esta esteja completamente à margem do mundo prático e se apresenta enquanto uma reflexão crítica radical da realidade”. Ou seja, além das características propriamente teóricas da disciplina e do ensino de Filosofia, é importante compreender que tal teorização necessariamente vem acompanhada de uma posterior prática sobre a própria realidade, ao propor uma reflexão crítica radical, pois, ela não está à margem do mundo prático, como muitos afirmam ao tratar sobre a filosofia e o seu ensino. Tal relação resulta não em uma permanência estática no campo teórico, mas sim, na criação de bases teóricas, a partir de um olhar crítico, para que a própria realidade possa ser melhor compreendida e possivelmente transformada.

Alguns outros pontos também merecem destaque ao tratar do ensino de filosofia. Entre eles, está o próprio contexto em que estamos inseridos, que deve auxiliar nas atividades desenvolvidas pelo professor de filosofia, para que tais aprendizados decorrentes da sala de aula sejam melhor compreendidos e relacionados com a vida de cada um. Sobre isso, Gallo e Kohan (2000, p. 190) contribuem, ao dizer que

É importante, sim, afirmar a necessidade do ensino de filosofia, mas afirmá-la de forma substantiva. Porém, tão importante quanto isso é preocupar-se com o ensino de filosofia no contexto dessa sociedade e de uma política geral da educação, buscando o(s) sentido(s) e a(s) forma(s) desse ensino, garantindo sua efetividade e caráter filosófico.

Assim, apesar de o ensino de filosofia ser voltado para o próprio filosofar do educando – o que certamente já auxiliaria e conduziria a uma prática emancipadora –, se tais práticas filosóficas estiverem inseridas dentro do próprio contexto em que o aluno vive, facilitará a identificação dos problemas a serem resolvidos e promoverá práticas transformadoras por parte desse aluno, fazendo com que a prática de uma educação crítica se apresente de uma forma satisfatória no ambiente escolar e paralelamente a própria sociedade, já que o mundo agora é outro e portanto deve ser pensado em conceitos adequados à situação inédita (VIEIRA PINTO, 1960).

A partir do exposto até aqui, é possível verificar os prováveis motivos que fazem da filosofia tão perseguida, especialmente quando se trabalha com a ideia de seu ensino no ambiente escolar. Como reforçam Gallo e Kohan (2000, p. 194) de que “[...] a filosofia parte de um incômodo existencial para tornar-se, ela mesma, um incômodo para a sociedade estabelecida”. Entretanto, é importante reforçar que tal perseguição se cria primeiramente a partir de sujeitos que querem a perpetuação da realidade e da sociedade. Dessa forma, é papel dos educadores e filósofos engajados com um ensino de filosofia transformador, combater tais perseguições e fazer com que a própria prática filosófica se torne mais “respostas a incômodos existenciais” do que se tornar substancialmente um incômodo. Se a sociedade compreender a filosofia como ela é, tal cenário é certamente possível.

Por fim, a contribuição do professor e filósofo argentino Guillermo Obiols parece sintetizar bem a discussão realizada até aqui. Segundo ele,

Não há motivo algum para desprezar a prática do ensino de filosofia nem para considerá-la como um “mal menor”. Pelo contrário, o ensino de filosofia pode ser um ato de produção filosófica. Ensinar filosofia não é apenas “falar”, nem no ensino de filosofia fala apenas o professor, senão que há um diálogo com os estudantes e com a filosofia mesma” (2002, p. 100).

O ensino de filosofia é extremamente benéfico para a educação, escola e os seus educandos. Quando se compreende tal ensino contextualizado, com a prática do filosofar e, como afirma o professor Obiols, relacionando o professor, os educandos e a própria filosofia através de um diálogo – tão caro à Freire –, é uma práxis transformadora, uma emancipação, um incentivo à liberdade que são estabelecidos. É verdade que é preciso de certa maneira conscientizar os indivíduos de que a prática filosófica traz resultados positivos para a sociedade e auxilia na luta contra os opressores sociais. Entretanto, afirma-se novamente que acreditamos que tal função cabe aos próprios educadores e professores da área, o que justifica também a

necessidade de se contextualizar um ensino de filosofia antes de tratar propriamente de seu percurso histórico e das reformas que ocorrem atualmente em nosso país. Por fim, lembramos de que “a filosofia é, por essência, uma pedagogia do próprio conhecimento. O ato de filosofar é, por essência, um ato pedagógico” (PAVIANI, 2002, p. 44), e por tal relação estreita, não podemos ignorá-la quando temos a mínima pretensão de contribuir para a área educacional. A partir de tais contextualizações, temos aparatos para melhor compreender o difícil percurso histórico da filosofia e do seu ensino em nosso país.

2.3 A difícil história do ensino de Filosofia no Brasil

O ensino de filosofia no Brasil possui uma história complicada e cheia de idas e vindas. É possível de antemão, afirmar que a filosofia como disciplina nunca teve o seu lugar garantido, ao mesmo tempo, em que nunca foi unânime na preocupação dos responsáveis pela educação em nosso país. É verdade que ela teve alguns momentos onde foi possível “respirar”, entretanto, esses são raros, e na maior parte do tempo são cenários pessimistas que se apresentam para esta área do saber e conseqüentemente seus profissionais. Vale a ressalva de que quando o presente estudo aborda o ensino de filosofia, trata-se do ensino de filosofia no ensino médio, uma vez que as lutas que vem ocorrendo normalmente são para a implantação nessa fase de ensino.

Por se tratar de uma história ampla, a presente exposição dos fatos teve de ser recortada, e alguns saltos temporais foram necessários. Neste momento, o presente estudo pretende focar na recente história da filosofia no ensino médio brasileiro, dando maior ênfase para os acontecimentos mais próximos da atual reforma educacional que estamos vivendo, que será abordada no capítulo subsequente. Todavia, para se chegar aos acontecimentos atuais é necessário ao menos apontar as raízes históricas que resultaram na realidade contemporânea, e, como se pode notar, as contradições no ensino da filosofia se apresentam já em seu surgimento.

Pode-se afirmar que o início do ensino de filosofia no país se deu já com os jesuítas, sendo inclusive uma área do saber valorizada. Entretanto, os conteúdos filosóficos eram voltados para a formação de sacerdotes, catequização, entre outros objetivos religiosos, não havendo uma dimensão crítica e laica do pensamento filosófico. Os conteúdos abordados eram predominantemente europeus, o que impediu de certa forma uma filosofia propriamente brasileira. O professor Evandro Ghedin afirma que “ensinou-se quase sempre no Brasil, nas escolas de nível médio, uma filosofia marcada pela ausência de raízes culturais, alheia às

condições sociais e ao contexto histórico da realidade do país” (2002, p. 211). Tal realidade pode ser confirmada já neste início, com o ensino jesuítico, quando se verifica que aqueles que não seguiam a carreira religiosa muitas vezes partiam para a Europa seguir seus estudos, o que demonstra um ensino elitizado e descontextualizado da realidade brasileira.

O ensino de filosofia segue no país tendo seus altos e baixos, e vale aqui ressaltar que um dos raros momentos onde ela foi colocada como disciplina obrigatória foi já durante a era Vargas, em 1942, com a reforma Capanema. Entretanto, mesmo após a reforma, sua carga horária foi sendo aos poucos reduzida, sendo direcionada para uma disciplina complementar em 1961, através da lei 4.024, e finalmente em 1971 como uma disciplina optativa, com a lei 5.692. Ofertar uma disciplina de forma optativa, muitas vezes significa extingui-la de vez, e no caso da filosofia, normalmente é o que ocorre. Da mesma forma, é possível verificar que mesmo sendo entendida como disciplina obrigatória, posteriormente vem a ocorrer projetos que tiram tal posição, ou seja, a disciplina de filosofia nunca chega a se firmar no contexto educacional brasileiro. Sobre a reforma de 1971, o professor e doutor em educação Celso Carminati, afirma que

Os currículos foram organizados com disciplinas obrigatórias que constituíram o chamado **núcleo comum**, com Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde, estabelecido pelo Conselho Federal de Educação; a **parte diversificada** deveria atender às peculiaridades regionais e as disciplinas passaram a ser relacionadas pelo Conselho Estadual de Educação ou escolhidas pelos estabelecimentos de ensino. Assim, o ensino de Filosofia passou a figurar na condição de disciplina optativa, o que significou na prática o seu quase completo abandono” (1997, p. 47 grifo original)

Nota-se, a partir da fala do professor Carminati, que a educação foi estruturada a partir de um núcleo comum onde todos teriam acesso, e uma parte diversificada conforme a região em que a escola estava inserida. Porém, como bem ressalta o professor, tais diversificações acabavam por não ocorrer, uma vez que tal reforma compreendia a educação como uma formação profissionalizante, e os temas valorizados pelos ambientes educacionais faziam parte do núcleo comum. A própria disciplina de filosofia, foi substituída pela educação moral e cívica, que, entre tantos motivos, pode ter ocorrido pois “tratava-se de diminuir a possibilidade de qualquer contestação do status quo, substituindo-o pelo ensino de um moralismo reformista acrítico [...]” (CARMINATI, 1997, p. 58). Ou seja, como a filosofia é uma disciplina que propicia a crítica, os conteúdos filosóficos muitas vezes denunciam o que está errado e o que deve ser combatido em um governo autoritário. Da mesma forma, se o ensino de filosofia no ensino médio não tem um caráter emancipatório e revolucionário – o que fazia o governo

ditatorial temê-la – e busca uma forma submissa e obediente para se manter, ela perde a utilidade, principalmente quando o contexto da educação brasileira buscava um projeto de desenvolvimento econômico (CARMINATI, 1997).

Vale mencionar neste momento que embora a reforma do ensino brasileiro na época ditatorial tenha retirado a filosofia de uma posição importante, os professores e estudiosos da área não aceitaram com passividade, e várias movimentações para que a disciplina fosse reintroduzida no ensino médio se iniciaram, especialmente a partir do ano de 1975. Uma grande aliada na luta da inserção da filosofia no currículo foi a Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas (SEAF), presente até hoje nas discussões filosóficas, os envolvidos com essa sociedade tiveram uma enorme influência nas lutas aqui mencionadas entre 1976 e 1985. Alguns professores da área afirmam que não há como falar sobre a história do ensino de filosofia no Brasil sem mencionar a SEAF.

Já no início da década de 1980, as teorias de Paulo Freire ganharam uma importância nacional, e a sua pedagogia libertadora auxiliava de certa maneira os defensores da filosofia, uma vez que a pedagogia crítica e as práticas filosóficas pareciam ser aliadas naturais. Porém, o posicionamento e apoio do ministério da educação só foi de fato possível quando o mesmo aceitou o desastre que foi a reforma de 1971 e buscou uma compensação para tal, ou seja, as ideias críticas crescentes estavam muito mais presentes em estudiosos e organizações do que propriamente no governo brasileiro.

Na sequência, um acontecimento marcante para a obrigatoriedade do ensino de filosofia no ensino médio, foi a reunião da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), em 1988. Tal associação se reuniu em Porto Alegre para planejar e debater um projeto de LDB nacional. Porém, foi apenas em 1993 que o projeto foi aprovado na câmara dos deputados. O projeto garantia a obrigatoriedade das disciplinas de filosofia e sociologia no currículo, porém, quando chegou no senado, o então senador Darci Ribeiro apresentou um novo projeto, que não contemplava tais disciplinas como obrigatórias. Com a aprovação deste novo projeto no senado, ele vai para votação dos deputados, e acaba sendo aprovado após várias emendas serem acrescentadas. Entretanto, nenhuma das emendas recolocou a filosofia como disciplina obrigatória, o que formalmente a manteve excluída dos currículos escolares.

Tais acontecimentos demonstram mais uma vez as contradições presentes no ensino de filosofia. São fatos históricos que parecem se repetir de tempos em tempos, com aliados do ensino de filosofia lutando pela sua implementação, ao mesmo tempo que antagonistas

contrapõem os projetos, gerando um retrocesso na implantação de tal disciplina. Não é possível afirmar que os argumentos dos contrários à obrigatoriedade da disciplina de filosofia no currículo seja sempre o mesmo, embora certamente pareça haver um “combate” à educação crítica. Entretanto, parece existir uma relação histórica e contínua, que mistura a falta de professores, as poucas ofertas de cursos de graduação, entre outros, que serão melhor abordados ao fim do capítulo.

Finalmente, em 1996 é aprovada a Lei de Diretrizes e Bases 9.394. Essa lei, valorizava de certa forma o ensino de filosofia, como é possível verificar no artigo 36, ao afirmar que é necessário o “domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania” (BRASIL, 1996, p. 15). Pode-se reconhecer que a declaração presente no artigo não é totalmente descabida, pois como exposto anteriormente, sabe-se a relevância social que a filosofia tem para a sociedade, e, colocá-la como necessária para a compreensão e incentivo de uma prática cidadã, é certamente um passo promissor para a presença da filosofia na escola.

Porém, ao analisar cuidadosamente o exposto, é possível verificar diversas incoerências e contradições, o que não traz de forma verdadeira uma valorização para a área da filosofia. Em primeiro lugar, ao exigir o domínio de **conhecimentos** de filosofia, não se tem uma obrigatoriedade de ofertar uma **disciplina**, ficando a critério da escola a maneira de promover tais conhecimentos, o que, em última análise acabava por não ocorrer. Segundo Ghedin (2002, p. 213),

Mas, apesar dessa obrigatoriedade, há estados que não criaram absolutamente nenhuma política séria para a implantação e a execução do ensino de filosofia no ensino médio. Isso é muito grave não só pelo desrespeito à lei, que é uma conquista política, mas pelo descaso com a formação de cidadãos conscientes de seu papel e função política no interior da sociedade.

Ou seja, as ambiguidades presentes na LDB 9394/96 promoveram de fato um relativismo sobre o real papel da filosofia e a maneira que essa área do saber deveria ser promovida no ambiente escolar, o que resultou na manutenção de sua ausência em diversos estados brasileiros, como denunciado pelo professor Ghedin. Outra crítica que é possível mencionar, é sobre o próprio conceito de cidadania mencionado nos documentos oficiais, pois, se o papel da filosofia é preparar para a cidadania, de que cidadania estamos propriamente falando? Essa falta de objetividade e margem interpretativa ao tratar da filosofia é possível verificar em distintos momentos na história da educação brasileira, e ela acaba por servir como um “escape” de responsabilidades do real compromisso com uma educação transformadora.

O próprio descaso da filosofia torna a sua situação mais complexa e difícil de ser solucionada em sua totalidade. É certo que se uma área do saber consegue impor-se com clareza e distinguir bem seus objetivos e as suas práticas, sua retirada do currículo é dificultada. Entretanto, por sua má interpretação e por práticas demasiadamente amplas, como a função dada a ela pela própria LDB, fica complicado definir o que de fato é a filosofia, o seu ensino e consequentemente a sua defesa como crucial para uma educação de qualidade. Ou seja, “o ensino de filosofia no curso secundário brasileiro, apesar de sua longa história e de suas intencionais interrupções nos regimes autoritários, não deixou raízes, não incorporou experiências nem alcançou prestígio” (GHEDIN, 2002, p. 223). É certo que tal prestígio até então inalcançável se deve pelos preconceitos que rodeiam a área do saber do que uma prática verdadeiramente filosófica. De todas as formas, é essa a realidade com que a filosofia se depara e precisa urgentemente se desvencilhar.

Em 1997, os ares de otimismo voltaram a circular o ensino de filosofia, e indícios de que essa sua difícil realidade poderia de fato se alterar. O então deputado federal padre Roque, apresenta um projeto de lei, 3.178/97, para a alteração da LDB, mais especificamente para a parte onde as disciplinas de filosofia e sociologia são apresentadas. Para o deputado, ambas deveriam ser disciplinas obrigatórias e não somente utilizadas como áreas do saber que possuíam conhecimentos necessários para uma causa posterior, que nessa situação, era a própria cidadania. Porém, mesmo com aprovação unânime no congresso nacional, o projeto é vedado posteriormente pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso, que afirmou não haver professores suficientes e qualificados, bem como a ausência de cursos de graduação na área. Tais argumentos foram comprovadamente desmentidos depois, demonstrando que tal posicionamento do presidente não possuía consistência e coerência, o que nos leva a acreditar que suas intenções com a ausência do ensino de filosofia eram outras.

É necessário reforçar que o projeto de lei 3.178/97 do padre Roque era pensado a nível Brasil, ou seja, buscava uma mudança na lei de diretrizes e bases da educação nacional. Todavia, alguns estados brasileiros estavam com posicionamentos diferentes quanto ao ensino de filosofia, e, embora a falta de incentivo à nível federal prejudique a inserção e o fortalecimento da filosofia no ensino médio, alguns desses estados estavam tratando a disciplina de uma forma diferente, inclusive, ofertando-a no ensino médio como disciplina, mesmo que a LDB não exigisse isso. É possível afirmar com tranquilidade que grande parte das escolas não

estava ofertando o componente curricular de filosofia, entretanto, é preciso ressaltar que tal disciplina estava sendo trabalhada em algumas poucas escolas.

Santa Catarina é um exemplo de tal fato. No ano de 1998, o deputado estadual Pedro Uczai elaborou um projeto de lei complementar solicitando a inserção da disciplina de filosofia e sociologia como obrigatórias no currículo. Sobre tal acontecimento, o professor Carminati (2003, p. 52) nos relata que

O Deputado Estadual, Pedro Uczai (PT-SC), enviou à Assembleia Legislativa um projeto de lei complementar nº PC/0015.9/98, dando nova redação ao parágrafo único do artigo 41, capítulo V, sobre o ensino médio. O texto apresenta a seguinte redação: “A filosofia e a sociologia constituirão disciplina obrigatória do currículo do ensino médio” (Lei nº 173/98). Após tramitação nas comissões de Justiça e Educação, Cultura e Desportos, e pronunciamento favorável à emenda, proferido pelo Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina, o projeto foi aprovado por unanimidade, tanto em primeiro quanto em segundo turno, sendo sancionado pelo então governador Paulo Afonso Evangelista Vieira, no dia 21 de dezembro de 1998.

Nota-se que, diferente do que ocorreu à nível nacional, no estado de Santa Catarina o desfecho das lutas pela obrigatoriedade da filosofia como disciplina foi positivo. Porém, apesar de juridicamente a situação ser distinta, relatos sugerem que o resultado prático era muito semelhante no estado com aquilo que ocorria no país inteiro. Tal situação reforça o que os acontecimentos anteriores já demonstraram: a grande dificuldade da filosofia em firmar-se, e, quando consegue legalmente uma obrigatoriedade como disciplina, as coisas demoram a mudar, seja por ações antiéticas e despreocupadas dos governantes, seja pelo próprio desconhecimento dos envolvidos na área educacional, embora aceitar que tais problemas sejam resultado do desconhecimento alheio pode resultar em uma ausência de culpa dos indivíduos competentes para tal, o que seria totalmente irresponsável de nossa parte.

Após um tempo, foi possível verificar com mais clareza que a LDB não estava próxima de cumprir com seus compromissos, especialmente aqueles com a disciplina de filosofia e sociologia, seja pela própria falta de incentivo do governo brasileiro, seja por decisões mais regionais, impostas pelos estados (GHEDIN, 2002). Tal omissão resultou novamente em diversos movimentos para uma inclusão de fato do componente curricular nos currículos escolares. Alguns exemplos são o surgimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCN/EM, que tinham como foco regulamentar os princípios legais já apresentados pela LDB de 1996, como afirma a professora Zita Rodrigues (2002, p. 181) que

Assim, o ensino escolar do nível médio, atendendo às proposições dos PCN/EM (1999) e da LDB 9396/96, deverá cada vez mais se caracterizar como espaço de significações e de possibilidades alternativas, no qual o constante aprender seja o motor condutor do processo.

Essa leitura da realidade exposta pela professora Zita, que valoriza um constante aprender – que pode ser relacionado com uma prática filosófica – certamente influenciou outros grandes movimentos, entre eles da própria área da filosofia, como a Associação Nacional de Pós-graduação em Filosofia (ANPOF), que promove eventos até hoje, abordando temas como a filosofia e o ensino de filosofia, a formação de professores e a filosofia com crianças. É importante mencionar que muitos desses eventos tinham como pano de fundo o projeto do padre Roque que havia sido rejeitado, o que deixava muito claro quais eram as reivindicações que tais movimentos estavam fazendo.

Finalmente, em 2008, é aprovada a lei 11.684 em 2 de junho, pelo vice-presidente José Alencar Gomes da Silva, que estava exercendo o cargo de presidente no momento. Tal lei foi elaborada também com a ajuda do então ministro da educação Fernando Haddad. A lei tornou obrigatório o ensino da disciplina de filosofia e sociologia em todo o ensino médio, o que ampliou o que já acontecia em 17 estados brasileiros. Com a promulgação da lei, foi possível verificar diversos acontecimentos, com um maior número de ofertas de curso de graduação em filosofia, por exemplo, o que resultou em um otimismo quanto à carreira docente do professor da área e a consequente qualificação dos profissionais, o que iria favorecer para que a filosofia se mantivesse como uma área intocável do currículo, pois, com professores qualificados e segurança para trabalhar, certamente a filosofia iria conseguir algum prestígio, que segundo o professor Ghedin (2002), ainda não possuía.

Entretanto, tal otimismo também estava na mudança da própria prática educacional, que, com a presença da filosofia e de seu ensino, os resultados poderiam ser uma práxis transformadora. Porém, ainda em 2002, antes da obrigatoriedade da disciplina se efetivar, a professora e doutora em educação Zita Rodrigues já alertava que “a filosofia, em seu retorno ao ensino médio, não deve ser vista como uma solução às mazelas da educação escolarizada. Isso demanda questões e ações muito mais amplas, com o comprometimento de todos os envolvidos no processo sócio-político-educacional” (2002, p. 182), ou seja, apesar de a filosofia ser uma grande aliada para uma transformação da própria escola, não cabe somente a ela solucionar problemas educacionais, isso seria pedir algo que uma “recente” disciplina – devido a sua conturbada inserção no currículo – não poderia cumprir.

Apesar das dificuldades, o período de 2008 até 2015 foi de uma suposta tranquilidade para a filosofia e a sua posição no ensino médio brasileiro. Porém, em 2016 novamente o cenário começa a se alterar. Com uma proposta de uma reforma do ensino médio, a filosofia

novamente volta a ser ameaçada, sendo possível verificar um retrocesso que pode inclusive ser comparado com a realidade anterior à implantação da LDB de 96, visto que a carga horária desta área do saber pode diminuir consideravelmente. Com a reforma, não somente a filosofia perde seu espaço, como quase todas as disciplinas tradicionais. Tal ação reformista é ainda mais incoerente e prejudicial quando é realizada juntamente com uma ação do governo do então presidente Michel Temer para congelar os gastos da educação, ou seja, é solicitado algo novo e retirado inclusive a garantia do antigo.

Esse início de retrocesso visualizado no ano de 2016 foi materializado no ano seguinte, em 2017, com a lei 13.415. Entre tantas incoerências visualizadas nesta lei, que buscou alterar alguns fundamentos da LDB 9394/96, é possível verificar, no artigo 3, que “a Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia” (BRASIL, 2017, p. 2). É necessário dizer que a palavra filosofia é mencionada somente neste momento no documento oficial, e, embora ela continue como uma disciplina do “núcleo comum”, ela é novamente apontada como **estudos e práticas**, não sendo possível verificar o termo **disciplina**, o que certamente pode vir a ser um novo incômodo para a área.

Nesse contexto, vale mencionar também que a própria filosofia entra em parte, com as demais disciplinas do núcleo comum, dentro das trilhas de aprofundamento do ensino médio, que são basicamente disciplinas escolhidas pelos estudantes para direcionar os seus interesses. Entretanto, ressalta-se mais uma vez que tornar disciplinas optativas é quase o mesmo que as excluir do currículo, mais especificamente no caso de disciplinas mal compreendidas e às vezes ridicularizadas dentro da própria escola, como é o caso da filosofia.

É neste momento histórico que o presente estudo se encontra. Porém, a má interpretação da filosofia como disciplina parece ter as mesmas causas historicamente verificadas pelos professores e estudiosos da área. Ghedin (2002, p. 218-219) explica que “as preocupações situam-se sobre o que ensinar em filosofia no ensino médio, em como ensiná-la, qual a sua pedagogia, além das dificuldades com a formação de pessoal docente devidamente habilitado para a atuação neste campo de ensino [...]”. Ou seja, pelo fato de a filosofia como componente curricular ter demorado para se firmar no ambiente escolar – se é que é possível afirmar que tal firmamento já ocorreu –, não se há clareza do que ensinar quando ela de fato ocupa o seu espaço, da mesma forma que não se sabe ao certo a maneira mais eficaz de promover um primeiro contato da filosofia com os jovens.

A falta de professores também é um problema sério a ser enfrentado, uma vez que ainda faltam profissionais habilitados e qualificados para promover um bom ensino de filosofia. Soma-se a isso a realidade dos bons professores da área, que, com a reforma precisam trabalhar em diversas escolas para conseguir cumprir sua carga horária, e nota-se que a filosofia como disciplina tem um longo e árduo percurso para percorrer. Em alguns momentos está ameaçada pela própria estrutura escolar, em outros, não consegue ocupar o seu precioso espaço quando este lhe é fornecido devido às problemáticas anteriormente proporcionadas para esta área do saber.

Porém, dentre tantas dificuldades e idas e vindas, ainda assim “temos de lutar sempre contra a desconstrução da filosofia e reafirmar sua necessidade e o seu lugar enquanto projeto de construção da liberdade e da autonomia” (GHEDIN, 2002, p. 231), ademais, é certo que a filosofia tem um potencial de transformação e de emancipação que deve ser mantido dentro do ambiente escolar, que possa propiciar uma educação crítica e resultar em benefícios sociais para todos. Tal exposição da história da filosofia no ensino médio não deve soar com um pessimismo exagerado que resulte em uma inutilidade da ação, pelo contrário, deve servir de combustível para buscar uma mudança de fato evidente para a realidade em que se vive.

Ainda, é possível depositar esperanças em práticas internas, buscar uma melhor forma de ensinar a filosofia e fortalecê-la de dentro para fora – como conceituado no segundo momento deste capítulo –, ao mesmo tempo em que se busca apoio popular, de secretarias e organizações que estão sempre presentes na história da filosofia lutando pela sua inclusão e manutenção nas escolas brasileiras, afinal, não basta garantir o acesso, e sim a permanência no currículo escolar.

Segundo Kohan (2002, p. 23), “perceber que as coisas sempre poderiam ser de outra maneira e como elas são é começar a transformá-las”, e certamente tal horizonte de mudanças foi o foco deste primeiro capítulo. Para mudar, é preciso compreensão, e para compreender, é preciso situar-se na história, contextualizá-la com o momento em que estamos na luta, e a partir de então, promover uma leitura crítica da realidade, aliada com a própria educação e com a prática filosófica anteriormente mencionada.

O próximo capítulo irá tratar mais propriamente da reforma do ensino médio proposta pela lei 13.415/17 acima mencionada, bem como, algumas características da BNCC e do CBTC, para então compreender a condição da Filosofia nestes moldes. O foco deste momento foi justamente demonstrar que a história novamente parece estar se repetindo, e a filosofia

novamente pagando o preço por tais ações. É de certa forma consolador verificar que muitos estudiosos da área estão lutando firmemente para que tal retrocesso não ocorra, inclusive, o presente estudo também busca tal função. Felizmente, vem sendo um tema bastante discutido nas universidades, escolas, o que pode fazer com que tais mudanças curriculares sejam reavaliadas⁵.

Após expor nosso entendimento sobre uma possível concepção de educação, a sua relação com a filosofia e o ensino de filosofia, e o percurso histórico do componente curricular de filosofia que nos trouxe até aqui, um próximo passo é analisar a própria lei 13.415/17 e os seus diferentes desdobramentos, a fim de compreender a condição da Filosofia nesta realidade que está posta.

⁵ Neste momento, primeiro semestre de 2024, o Projeto de Lei 1.299 de 2023 tramita na câmara de deputados. O PL exige algumas alterações pontuais no ensino médio, após diversas críticas de estudiosos e instituições escolares e de uma escuta à comunidade.

3 O NOVO ENSINO MÉDIO NO BRASIL

“É tão fácil ir adiante e se esquecer
Que a coisa toda tá errada
Eu presto atenção no que eles dizem
Mas eles não dizem nada”
Toda Forma de Poder / Engenheiros do Hawaii

Neste capítulo, busca-se apresentar o contexto educacional em que estamos inseridos. Para tanto, o capítulo foi dividido em três diferentes momentos. Primeiramente, é relevante para o nosso estudo apontar, mesmo que brevemente, os debates que ocorreram em nosso país nos anos anteriores à implementação da lei 13.415/17, que implementou o NEM no Brasil, bem como, as mudanças trazidas com a efetivação da lei.

Depois, a Base Nacional Comum Curricular é explorada, visto que apesar de possuir um debate particular em torno de sua construção no país, ela está estritamente relacionada com a implementação do NEM, dando inclusive suporte para que a legislação vigente possa de fato efetivar-se. Considerando a amplitude do documento oficial, alguns recortes foram necessários, entretanto, acredita-se que o essencial foi exposto, sendo possível caracterizar a proposta da Base e como esta se manifesta em nossa realidade.

Por fim, situando as discussões para a nossa realidade, no terceiro momento apresentamos os *cadernos 1 e 2* do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense. É possível afirmar que a construção de tais documentos foi completamente pautada na legislação vigente e também no disposto na BNCC. Dessa forma, compreender os direcionamentos do currículo de nosso Estado favorece não somente uma compreensão singular, mas também de grande importância para o cenário nacional.

3.1 Os marcos legais do novo Ensino Médio e a Lei n. 13.415/17

As discussões acerca do ensino médio no Brasil não são recentes. Na verdade, a necessidade de mudanças nessa etapa da educação brasileira é pauta recorrente nos debates educacionais desde a década de 1950 (SANTA CATARINA, 2020a). Por conta disso, muito aconteceu no cenário nacional até que chegássemos ao momento que se apresenta, com todas as suas repercussões, defensores e críticos deste modelo.

Antes de adentrar propriamente na lei 13.415/17, vigente neste momento e responsável por instituir o Novo Ensino Médio (NEM), é necessário compreender, mesmo que de forma breve, as discussões e os marcos legais que historicamente vem influenciando no modelo do ensino médio brasileiro. É importante compreender esse aspecto histórico, visto que as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), tem passado por diversas alterações, com o intuito de assegurar uma educação de qualidade para todos os brasileiros (SANTA CATARINA, 2020a), ou seja, a mudança é recorrente no cenário educacional brasileiro.

É importante também, demonstrar de que forma as discussões em torno do ensino médio se relacionam com os debates sobre uma base nacional comum curricular no Brasil, pois, embora sejam discussões que estão fortemente imbricadas, ambas possuem suas particularidades e não se pode compreendê-las de forma unificada. Neste primeiro momento do capítulo, embora a ideia de uma base comum se apresente, trataremos dela mais especificamente no tópico posterior, sendo necessário neste momento, pontuar as discussões próprias do ensino médio e de suas alterações até a culminância da lei 13.415 de 2017 e as mudanças dela resultantes.

Porém, neste momento é importante a ressalva de que a ideia de uma base nacional comum em todos os currículos educacionais, já era prevista em nossa constituição federal, promulgada em 1988. Em seu artigo 210, é possível verificar a defesa de “fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988). Ou seja, quase sempre as discussões sobre o ensino médio no país eram acompanhadas de conversas sobre o currículo educacional e uma base comum a ser por ele promovida, visto a relação direta que ambos possuem.

Na mesma linha da Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394 de 1996 já trazia um direcionamento do currículo sobre uma base comum a todos os educandos, entretanto, mencionava também a necessidade de uma parte mais flexível, dividindo o currículo em dois conceitos básicos. Em seu artigo 26, é possível verificar que “os currículos de ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada [...]” (BRASIL, 1996). Esse complemento visto na LDB, influenciou várias práticas voltadas para a educação no país posteriormente, como exposto no *caderno 1* do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (2020, p. 26):

Essa orientação induziu à concepção do conhecimento curricular contextualizado pela realidade local, social e individual da escola e do seu alunado, constituindo-se como balizador das diretrizes curriculares traçadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) ao longo da década de 1990, bem como de sua revisão nos anos 2000. Neste mesmo ano, foram lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNem), em quatro partes, com o objetivo de cumprir o duplo papel de difundir os princípios da reforma curricular e orientar o professor na busca por novas abordagens e metodologias.

A partir do exposto acima é possível verificar que além de buscar uma contextualização de cada realidade singular para com os conteúdos a serem distribuídos no currículo e ensinados na escola, tal trecho da LDB incitou diretamente os debates educacionais ao longo da década de 90 e também no início dos anos 2000. Além dos debates, teve peso político ao instigar o Conselho Nacional de Educação (CNE) e as diretrizes curriculares por ele propostas. Também nos anos 2000, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNem), difundiam já os princípios de uma reforma curricular, além de orientar os professores a adaptarem-se a essas novas perspectivas propostas pelos documentos e pela própria LDB, uma vez que a educação brasileira passava por modificações.

Outro acontecimento importante no percurso do ensino médio brasileiro foram as novas Diretrizes Curriculares Nacionais. No dia 14 de julho de 2010 o CNE publicou a resolução Nº4 que definia as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, válidas até os dias de hoje. Além de algumas atualizações, tal resolução também mencionava uma parte diversificada do currículo, afirmando no artigo 15 que ela “enriquece e complementa a base nacional comum, prevendo o estudo das características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da comunidade escolar” (BRASIL, 2010).

Da mesma forma, passa a aparecer com mais frequência no documento menções à uma educação de tempo integral, bem como uma formação integral do sujeito a partir do currículo escolar e demais práticas. No artigo 12, parágrafo 2, a resolução afirma que “a jornada integral com qualidade implica a necessidade da incorporação efetiva e orgânica, no currículo, de atividades e estudos pedagogicamente planejados e acompanhados” (BRASIL, 2010). Nota-se a constante menção a adaptações e a necessidade de modificações e avanços no que diz respeito à escola e aos níveis de ensino, demonstrando o caráter de mudança que não somente o ensino médio, mas toda a educação brasileira vinha passando.

Referente ao ensino médio, novas diretrizes também foram publicadas pouco tempo depois, articuladas com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. No dia 31 de janeiro de 2012, O CNE publicou a Resolução nº 2, definindo as Diretrizes Curriculares

Nacionais para o Ensino Médio, substituindo a resolução nº 3, de 26 de junho de 1998. É possível verificar no documento oficial uma verdadeira articulação com as diretrizes gerais publicadas em 2010, trazendo novamente os itinerários formativos, a educação integral e demais normais para a modalidade do ensino médio. Segundo a resolução, a organização curricular do Ensino Médio deve oferecer tempos e espaços próprios para estudos e atividades que permitam itinerários formativos opcionais diversificados (BRASIL, 2012), o que reforça o dualismo entre a parte flexível e a parte comum e demonstra como tal forma de ver o ensino médio remete a tempo e discussões posteriores, afirmando a necessidade de mudança quase que a cada documento oficial publicado e desenvolvido.

Outros dois acontecimentos importantes para compreender as disputas presentes no ensino médio brasileiro ocorreram logo nos dois anos posteriores, em 2013 e 2014. No ano de 2013 foi publicado o Projeto de Lei (PL) 6.840/2013 que instituía a jornada integral no ensino médio, bem como, dispunha sobre a organização dos currículos e das áreas de conhecimento. Tais práticas objetificavam alterar alguns trechos da LDB, ao afirmar a necessidade de readequação curricular do ensino médio, de forma a torná-lo mais atraente para os jovens (BRASIL, 2013).

Referente a jornada integral, o argumento utilizado foi o de que é necessário que o aluno permaneça um maior tempo na escola para que as possibilidades formativas do ensino médio se desenvolvam adequadamente (BRASIL, 2013). Importante também ressaltar que o Projeto de Lei dizia adotar a jornada estabelecida pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que é de no mínimo, sete horas diárias.

Quanto à organização dos currículos e das áreas de conhecimento, a PL afirmava que os currículos do ensino médio seriam organizados a partir de quatro grandes áreas, a saber: linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas. Tais áreas deveriam ser articuladas, sendo necessário uma contextualização evidenciada, bem como a interdisciplinaridade e transversalidade de tais campos do currículo (BRASIL, 2013). Tal discurso já se assemelha bastante com o modelo vigente de ensino médio, embora tenha passado recentemente por modificações, como veremos adiante.

Já no ano de 2014, foi sancionada a Lei 13.005/2014, que regulamentava o Plano Nacional de Educação (PNE), que possui vigência de 10 anos, se encerrando neste ano de 2024. Tal plano já trazia consigo na época de sua publicação a necessidade de reformular o ensino

médio. Entre as diversas metas divulgadas no documento oficial, vale destacar a meta 07, que busca fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, a fim de atingir determinadas médias nacionais no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) (BRASIL, 2014). Tal preocupação, de desempenho dos alunos em provas padronizadas, será também apontada em documentos posteriores, entre eles na Medida Provisória 746 de 2016, medida esta que resultou na lei 13.415 de 2017, responsável por instituir o novo ensino médio no governo de Michel Temer.

Michel Temer assumiu a presidência do Brasil em um momento politicamente conturbado de nossa história. Eleito como vice-presidente de Dilma Rousseff nas eleições de 2014, foi ele o responsável por assumir o posto de presidente após o impeachment em 2016. Ao assumir o executivo, Temer fez a “dança das cadeiras”, escolhendo novos ministros para os setores do governo. No ministério da educação, assumiu José Mendonça Bezerra Filho.

Nos anos anteriores, na área da educação, embora muito tenha sido proposto a partir do CNE e do congresso nacional, com leis e diretrizes criadas quase que sequencialmente, é possível verificar, apesar dos debates constantes e do jogo de interesses sobre a escola e o ensino médio que ocorreram nesse período, práticas “contínuas” ou “sequenciais”, visto que o governo do PT estava há bastante tempo no poder, com os governos de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, o que, mesmo que de forma indireta, trazia uma lógica interna do que estava sendo proposto, muito provavelmente por conta de articulações do governo com o congresso nacional e os órgãos interessados pelo ensino médio, que melhor trataremos adiante.

Entretanto, ao assumir a pasta do ministério da educação, Mendonça Filho propõe uma reforma do ensino médio, como já mencionado anteriormente, a partir da Medida Provisória (MP) 746 de 22 de setembro de 2016. Cabe lembrar que as MP's têm força de lei e passam a vigorar de forma imediata, logo após a sua publicação no diário oficial, sem a necessidade de seguimento de todo o processo legislativo, sendo analisada e possivelmente alterada posteriormente pelo congresso nacional. A forma como tudo ocorreu neste período demonstra o forte interesse de mudança do governo Temer com relação ao ensino médio, materializando de forma imediata muito do que vinha sido discutido nos anos anteriores, como já verificado neste capítulo.

O então ministro da educação Mendonça Filho, a partir da MP 746/16, justificou a necessidade de alteração do ensino médio de forma urgente, expondo as várias razões de tal prática reformista, o que justificaria o caráter imediato de alteração desta fase de ensino, se

utilizando inclusive de diagnósticos realizados sobre a educação no cenário nacional. Entre algumas das razões visíveis na MP, aponta-se que “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” (BRASIL, 2016). Nota-se, um apelo à relação existente entre a educação e a produção, relação esta que será exposta de forma mais ampla em diversos documentos publicados posteriormente.

Além disso, a questão do currículo, como visto anteriormente no capítulo, sempre presente nos debates acerca do ensino médio no Brasil, é retomada, dessa vez com o argumento da superficialidade e fragmentação, o que faz supostamente fazia com que o jovem não se encontrasse na escola e nas práticas desenvolvidas por ela. Ademais, além de estar dividido, o currículo é extenso, o que faz com que a relação escola e jovem se torne ainda pior. Para sustentar essa argumentação, o então ministro da educação utiliza o IDEB, a nota da Prova Brasil para o ensino fundamental e a nota do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) para o ensino médio (BRASIL, 2016).

Segundo Mendonça Filho, através da MP 746/16, os baixos resultados obtidos pelos alunos brasileiros nas provas, especialmente em português e matemática,

[...] é reflexo de um modelo prejudicial que não favorece a aprendizagem e induz os estudantes a não desenvolverem suas habilidades e competências, pois são forçados a cursar, no mínimo, treze disciplinas obrigatórias que não são alinhadas ao mundo do trabalho, situação esta que, aliada a diversas outras medidas, esta proposta visa corrigir, sendo notória, portanto, a relevância da alteração legislativa (BRASIL, 2016).

Tal argumento do ministro traz à tona diversos temas que estão muito presentes e incentivados nos documentos oficiais publicados posteriormente: o incentivo à uma educação para desenvolver habilidades e competências, a não obrigatoriedade de cursar algumas disciplinas e a necessária relação que a educação deve ter com o mundo do trabalho e consequentemente às questões econômicas. Nota-se a partir deste trecho em questão, muitas das características dessa nova proposta de ensino médio. Para essa “correção”, a medida provisória ainda afirma que,

Um novo modelo de ensino médio oferecerá, além das opções de aprofundamento nas áreas de conhecimento, cursos de qualificação, estágio e ensino médio profissional de acordo com as disponibilidades de cada sistema de ensino, o que alinha as premissas da presente proposta às recomendações do Banco Mundial e do Fundo das Nações Unidas para Infância – Unicef (BRASIL, 2016).

As soluções oferecidas pela própria MP reforçam a leitura que o ministro fez ao diagnosticar os problemas referentes ao ensino médio no Brasil, visto que suas alternativas incluem ofertar cursos de qualificação, estágio e ensino médio profissional. É possível verificar que tais opções são mencionadas juntamente com a possibilidade de aprofundamento nas áreas de conhecimento, o que demonstra a não obrigatoriedade de alguns conhecimentos até então “comuns” e obrigatórios a todos os educandos. Ainda, ao mencionar que tais práticas estão de acordo com organismos internacionais e de cunho econômico, a relação entre mercado e escola torna-se mais uma vez evidente. Tal relação se evidencia ainda mais nas discussões acerca de uma base nacional comum no Brasil, como veremos adiante.

Mesmo com inúmeras críticas, a Medida Provisória 746 de 2016 foi transformada em lei, sendo a então conhecida Lei 13.415 de 2017. É verdade que a MP sofreu alterações antes de ser convertida, entretanto, não iremos nos deter a expô-las neste estudo, visto que a natureza maior da proposta se manteve inalterada. Importante ressaltar que muitas das críticas que a MP e posteriormente a lei 13.415/17 sofreram foi devido ao contexto político em que o Brasil estava inserido. Como dito anteriormente, havia uma crise política e econômica instaurada, o que levou o governo a “congelar os gastos públicos”, através da Emenda Constitucional nº 95, em 2016. Ou seja, o discurso de implementar um novo ensino médio com tempo e educação integral ia totalmente contra às outras práticas do governo, visto que para ampliar o ensino médio era necessário um maior investimento que não poderia ser feito devido ao teto dos gastos públicos aprovado pela emenda constitucional referida acima.

Finalmente, após a implementação da Lei 13.415/17 as escolas começaram aos poucos a se adequar à nova realidade, visto que teriam um prazo de cinco anos para implementar o novo modelo de fato, ou seja, até 2022 (BRASIL, 2017). Foram organizadas algumas “escolas-piloto” que se adequaram as mudanças propostas pelo novo ensino médio de forma mais imediata, e serviram inicialmente de base para que as outras escolas verificassem o seu funcionamento e como estava ocorrendo na prática as mudanças propostas pela lei.

Porém, quais as mudanças que de fato a Lei 13.415/17 promove? Importante destacar que as alterações por ela propostas não alteraram somente a antiga LDB de 1996, mas também o FUNDEB, a CLT no que tange ao trabalho do professor e as políticas de fomento à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral, o que demonstra a amplitude das mudanças propostas. Entretanto, apenas as modificações referentes ao ensino médio serão expostas neste momento, visto ser o foco do presente capítulo. De uma forma mais geral, o

caderno 1 do CBTC, baseado nas alterações propostas pela lei, apresenta o novo ensino médio da seguinte forma:

O novo ensino médio busca atender às necessidades e expectativas dos estudantes dessa etapa, fortalecendo o seu interesse, engajamento e protagonismo, com vistas a garantir sua permanência e aprendizagem na escola. Também busca assegurar o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores capazes de formar as novas gerações para lidar com desafios pessoais, profissionais, sociais, culturais e ambientais do presente e do futuro, considerando a intensidade e a velocidade das transformações que marcam a contemporaneidade (SANTA CATARINA, 2020a, p. 27).

A descrição feita pelo CBTC traz conceitos que irão direcionar grande parte dos documentos oficiais referentes ao ensino médio. Em um primeiro momento, ao mencionar o protagonismo dos estudantes, tem-se o eixo que irá estruturar as disciplinas como projeto de vida, empreendedorismo e o incentivo de competências socioemocionais no currículo. A garantia de permanência na escola também está associada diretamente com as razões dispostas pela MP 746/16 para a implementação de um novo modelo, visto que, segundo os relatórios utilizados pelo ministro Mendonça Filho na época da publicação, a evasão escolar possuía números alarmantes (BRASIL, 2016). Ao falar em velocidade das transformações contemporâneas, tem-se claramente a referência ao mundo globalizado e fortemente influenciado pelas questões socioeconômicas que se vive hoje, sendo necessário então, como o exposto acima, o desenvolvimento de habilidades, valores, atitudes e conhecimentos que formem as gerações não somente para o presente, mas também para o futuro.

Várias mudanças também são visíveis de forma mais direta na Lei 13.415/17, entre elas, a ampliação da carga horária mínima anual de oitocentas horas para mil e quatrocentas horas de forma progressiva, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2022. Ainda sobre a carga horária, afirma-se na lei que a carga horária destinada ao cumprimento da BNCC não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio, ficando o restante da carga horária para os itinerários formativos (BRASIL, 2017).

Também foi realizada a definição de uma nova organização curricular, contemplando a BNCC (BRASIL, 2017). Devido a contemplação da BNCC no ensino médio, ele passa a ser organizado por quatro grandes áreas do conhecimento, conforme as diretrizes do CNE, sendo elas: I – Linguagens e suas tecnologias; II – Matemática e suas tecnologias; III – Ciências da natureza e suas tecnologias e IV – Ciências humanas e sociais aplicadas (BRASIL, 2017).

Embora as quatro grandes áreas tenham influências de documentos norteadores anteriores, foram acrescentados conceitos como “tecnologias” e também “aplicadas”, no caso das ciências humanas, o que traz um direcionamento diferente para tais áreas nesta atualização do ensino médio.

No segundo parágrafo do artigo 3, afirma-se que “a Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia” (BRASIL, 2017). O exposto também representa mudanças significativas nesta modalidade de ensino, uma vez que “estudos e práticas” não remetem necessariamente à componentes curriculares especificamente, tampouco estabelece a carga horária destinada para tais estudos, o que também vem de encontro com a afirmação de Mendonça Filho, ao afirmar na MP 746/16 a necessidade de reduzir as disciplinas obrigatórias, ou seja, o discurso do ministro da educação de Temer se materializou na lei 13.415/17.

No artigo 36, afirma-se que o currículo do ensino médio será composto pela BNCC e por itinerários formativos, que deverão ser organizados através da oferta de diferentes arranjos curriculares, de acordo com a relevância das realidades locais e dos sistemas de ensino (BRASIL, 2017). Tais “arranjos curriculares” não haviam sido mencionados na construção da MP 746/16, sendo incluídos na lei posteriormente. Ainda é possível afirmar que os itinerários formativos

“[...] são compostos por um conjunto de situações e atividades educativas que os estudantes podem escolher, conforme seu interesse, para aprofundar e ampliar aprendizagens em uma ou mais áreas de conhecimento e/ou na formação técnica e profissional, com carga horária total mínima de 1.200 horas (SANTA CATARINA, 2020a, p. 27).

Nota-se, que a inclusão dos itinerários formativos tem o intuito de ofertar ao estudante a escolha do que cursar, em detrimento às treze disciplinas obrigatórias do modelo anterior do ensino médio. Esta é mais uma novidade proposta pela reforma, e teve os referenciais de elaboração estabelecidos no artigo 1 da portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018⁶, para atender à lei 13.415/17 e às novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, publicadas na Resolução MEC/CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018⁷, responsáveis por atualizar a Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012.

⁶ Disponível em https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/70268199

⁷ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=102481-rceb003-18&category_slug=novembro-2018-pdf&Itemid=30192

É possível verificar através dos documentos oficiais que os itinerários formativos são bastante flexíveis, envolvendo os contextos locais e colocando os sistemas de ensino como ativos no processo de escolha e promoção de tais itinerários, podendo eles ser aprofundamento de temas referentes a diferentes áreas do conhecimento, ou então atrelados à formação técnica e profissional.

Quanto à formação técnica, a lei 13.415/17 também traz algumas novidades, com a formação técnica e profissional podendo ser realizada com instituições terceiras, desde que aprovadas previamente pelo Conselho Estadual de Educação, homologada pelo secretário estadual de educação e certificada pelos sistemas de ensino (BRASIL, 2017). Da mesma forma, tem-se também a novidade dos profissionais com notório saber, que podem ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação e experiência profissional, desde que o sistema de ensino reconheça tal saber do profissional em questão (BRASIL, 2017).

Além dessas novidades, duas outras chamam atenção no que se refere à estrutura deste novo modelo para o ensino médio. É possível verificar, no corpo da lei, que “[...] o ensino médio poderá ser organizado em módulos e adotar o sistema de créditos com terminalidade específica” (BRASIL, 2017), ou ainda, que “para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento” (BRASIL, 2017).

Quanto as diferentes formas de organização do ensino médio, por módulos ou créditos, notam-se também uma possível ideia de flexibilização do processo, modelo semelhante ao ensino superior no Brasil. Cabe verificar se com a diversidade de instituições de ensino e realidades distintas, como a própria lei afirma em diversos momentos, tal flexibilidade seria possível ou benéfica. Já sobre a educação a distância, também é possível verificar que tal modalidade está crescendo cada vez mais no Brasil⁸ no que tange ao ensino superior. É verdade que para que seja efetuada uma parceria com uma instituição EaD são necessários diversos critérios a serem cumpridos e estipulados pela lei. Entretanto, vale destacar que o ensino a distância tem se tornado um debate complexo na realidade brasileira, e incentivá-lo na educação básica é no mínimo polêmico.

Por fim, uma mudança instituída pela presente lei que necessita ser lembrada, visto sua ligação direta com o que ela se propõe a fazer, é a política de fomento à implementação de

⁸ Ver <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-da-educacao-superior/ensino-a-distancia-cresce-474-em-uma-decada>.

escolas de ensino médio em tempo integral. Embora essa política já tenha sido debatida anteriormente no Brasil, como visto nos parágrafos acima, é a partir da lei 13.415/17 que a política de fomento para tais práticas é realmente efetivada, com uma série de fatores e normas a serem cumpridas pelas instituições escolares, a fim de que, cumpridos os requisitos estipulados por lei, a União repasse para os Estados e o Distrito Federal, recursos para prestar apoio financeiro às escolas que promovam o ensino médio em tempo integral (BRASIL, 2017).

Como já dito anteriormente, é verdade que outras mudanças foram promovidas através do sancionamento da lei 13.415 de 2017. Entretanto, acreditamos que as mudanças mencionadas no presente tópico são as de maior impacto, e capazes de situar o debate em torno do que vem acontecendo no país e na alteração dos rumos que a educação brasileira vem sofrendo. Desde alterações mais estruturais, como a mudança progressiva de carga horária e a implementação de escolas em tempo integral, até questões curriculares e de conteúdos, o que a presente lei instituiu foram verdadeiras mudanças para a realidade brasileira e consequentemente alunos e professores que diariamente frequentam as escolas no país.

Foi possível verificar no decorrer deste tópico, que as discussões sobre o ensino médio e as propostas de alterações estão longe de ser algo isolado ou coincidente. São projetos que há tempos vêm se manifestando, por vezes a partir de diretrizes curriculares, por outras através de leis e medidas governamentais. Seria difícil compreender as mudanças proporcionadas pela lei 13.415/17 sem conhecer ou lembrar os acontecimentos históricos que construíram a realidade em que estamos hoje inseridos.

A partir deste contexto histórico e das mudanças estabelecidas, é possível compreender de forma mais eficaz a própria Base Nacional Comum Curricular e o Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense, visto que são manifestações da realidade vivenciada em torno do ensino médio no Brasil. É verdade que existem muitas instituições e pessoas preocupadas com a educação brasileira e a etapa do ensino médio, e que tais mudanças exploradas neste tópico não se deram apenas da necessidade política ou educacional do Brasil, sendo, na verdade um jogo de interesse daqueles.

Exploraremos nos próximos tópicos a BNCC e o CBTC, bem como, as influências nacionais e internacionais que ambos sofreram para a sua elaboração, o que demonstra como a implementação da lei que instituiu o novo ensino médio possui ligação com ambos os documentos e aqueles envolvidos em suas produções. Por ora, fica o questionamento se tais mudanças impostas pelos documentos oficiais e pela lei, são realmente a solução para a

educação brasileira e as dificuldades que a comunidade escolar vem historicamente vivenciando.

Tais mudanças estruturais e curriculares representam o incentivo à uma educação integral e flexível preocupada com o aluno em sua totalidade, ou uma desculpa camuflada para um verdadeiro esvaziamento do currículo e a precarização do trabalho docente e da realidade social como um todo?

3.2 A Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

Neste tópico, será apresentada a Base Nacional Comum Curricular. Após uma contextualização sobre os debates em torno do ensino médio no Brasil e uma apresentação da lei 13.415/17, é possível compreender melhor a formulação de uma base comum na educação brasileira e relação que esta possui com o que vem ocorrendo historicamente no país.

Compreendemos a amplitude dos debates acerca da Base e as suas particularidades. Portanto, o presente tópico busca de forma sucinta apresentar a BNCC e contextualizá-la nos objetivos do presente estudo, visto a impossibilidade de abordá-la de forma completa, abordando todas as etapas de ensino e as competências e habilidades detalhadamente. Para tanto, foram criados subtópicos, com o intuito de melhor organizar as ideias aqui dispostas. Primeiramente, será apresentada de forma breve como se deu a formulação da proposta e os envolvidos no processo. Na sequência, uma apresentação geral da base, seus fundamentos pedagógicos e estrutura, afunilando para as áreas do ensino médio e finalmente a área de ciências humanas e sociais aplicadas, onde se encontra a disciplina em foco da presente dissertação, a Filosofia.

3.2.1 O contexto de criação da BNCC e os envolvidos no processo

Como vimos anteriormente no tópico 3.1, os debates sobre a elaboração de uma base comum no currículo se relacionam com as próprias discussões sobre a educação brasileira no geral e as reformas do ensino médio, estando presente nas DCN's, no PNE, e na própria LDB. No próprio texto da BNCC, é mencionado que duas de suas noções fundantes são a relação entre o que é básico e comum e o foco de um currículo formado para o desenvolvimento de competências, conforme já antecipava a LDB (BRASIL, 2018). Entretanto, algumas

particularidades referentes ao contexto de criação de uma base comum são necessárias ser levantadas neste momento.

Um fato mais recente de relevância para a elaboração dessa proposta atual, foram as críticas que os Parâmetros Curriculares Nacionais e às Diretrizes Nacionais de Educação Básica vinham sofrendo, bem como os discursos de professores que buscavam nas avaliações externas, como a Prova Brasil e o ENEM o norte de suas práticas pedagógicas, o que contribuiu para que o MEC “iniciasse” o debate precedente da construção da BNCC em 2009, com o Programa Currículo em Movimento, que embasou o documento preliminar “As novas Diretrizes Curriculares e o direito à aprendizagem e ao Desenvolvimento: a base nacional” (BARREIROS, 2017).

Após a consolidação do documento preliminar e sua publicação em 15 de setembro de 2015, ele passou a ser submetido à consulta pública, sendo chamada de discussão nacional (BARREIROS, 2017). Segundo a própria BNCC (2018, p. 20), a formulação do documento “sob coordenação do MEC, contou com a participação dos Estados do Distrito Federal e dos Municípios, depois de ampla consulta à comunidade educacional e à sociedade, conforme consta da apresentação do presente documento”. Entretanto, é importante mencionar que todo o processo de aprovação da base foi conturbado, com constantes reestruturações dos membros que integravam as comissões de elaboração (CECHINEL e MUELLER, 2022).

Outro fato relevante, são as inúmeras críticas sobre a forma como foi realizada tal consulta à comunidade educacional e à sociedade, visto a escassez de informações e detalhes sobre o processo de escuta ou de participação efetiva de tais membros. Além do mais, “[...] a falta de diálogo com pesquisadores da área de Currículo e da própria Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPEd) e Associação Brasileira de Currículo (ABdC) que ao longo dos anos têm contribuído para o cenário educativo brasileiro” (BARREIROS, 2017, p. 5) trazem ainda mais dúvidas para os critérios de escolha e a forma como se deu tais participações na elaboração da BNCC.

É possível que a ausência de organizações importantes, tais como a ANPEd e a ABdC seja pelo jogo de interesses em torno da construção da própria base. Além de pessoas e instituições diretamente ligadas ao contexto educacional brasileiro, a construção teve fortes participações do setor privado e de âmbito econômico. Segundo Zank e Malanchen (2020, p. 134),

Os representantes do setor privado, ou seja, do Movimento Todos pela Base Nacional Comum⁹, que estão atrelados à construção da BNCC, são empresas como a Fundação Itaú Social, a Fundação Lemann, a Fundação Roberto Marinho, a Fundação CESGRANRIO, o Instituto UNIBANCO, o Instituto Ayrton Senna, o Instituto Natura e o Instituto Inspirare.

Reforça-se, a partir de tal trecho, que a preocupação sobre a criação de uma base nacional comum está além das instituições escolares. As fundações e instituições acima mencionadas, afirmam ter por objetivo “facilitar a construção de uma base de qualidade, para cuja tarefa utiliza debates, estudos e pesquisas com gestores e professores, investigando também situações de sucesso em outros países” (ZANK e MALANCHEN, 2020, p. 134). Nota-se, que atrelada à preocupação do setor privado com a implantação dessa nova base no Brasil, surge a comparação e a inspiração em outros países, muitos deles membros da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômicos (OCDE), onde se estabelece, de forma direta, também as influências internacionais sobre a criação da base. Porém, é possível verificar que para aderir a tais influências, foi necessário incluir tendências globais de educação, e essas, se mostram representadas efetivamente pelas “competências socioemocionais”, que vem sendo compreendidas como constituintes daquilo que necessita ser desenvolvido pelo aluno.

As competências socioemocionais vêm sendo difundidas e incentivadas pela própria OCDE. Segundo um de seus estudos, “as competências cognitivas e as socioemocionais, como a perseverança, o autocontrole e a resiliência, têm a mesma importância. É preciso incentivar todas as competências para indivíduos e sociedades prosperarem” (OCDE, 2015, p. 18). É possível verificar, a relação de equivalência entre as competências cognitivas (aquelas desenvolvidas de fato na escola através de um currículo) e as competências socioemocionais, de cunho mais terapêutico e preparatório para os desafios que o século XXI traz em suas nuances, bem como, para um bom desenvolvimento profissional (OCDE, 2015).

Tal incentivo às competências socioemocionais tem se materializado na realidade educacional brasileira a partir do Instituto Ayrton Senna. Segundo Cechinel e Mueller (2022, p. 116), o estreitamento da relação entre o MEC, a OCDE e essas organizações sociais privadas “dá-se a partir das proposições feitas pelo IAS em consonância com as deliberações da OCDE em termos de ações voltadas à educação brasileira referentes à incorporação, em toda a sua estrutura, de competências socioemocionais necessárias para enfrentar os desafios do século

⁹ Disponível em <https://movimentopelabase.org.br/>.

XXI”. Um evento importante a ser levado em consideração para compreender essas influências sobre a criação da base ocorreu no ano de 2014, o Fórum Internacional de Políticas Públicas: Educar para as Competências do Século XXI, que foi promovido pela própria OCDE e o IAS. Sobre o evento, é possível afirmar que

Sob vários aspectos, podemos considerar o fórum internacional de 2014 como o marco referencial para a parceria que se estabeleceu e vem se fortalecendo entre o MEC, a OCDE e o IAS, em particular esses dois últimos, tendo em vista o número de publicações e estudos veiculados pelas inúmeras organizações sociais relacionadas ao IAS, entre elas: o Movimento Todos pela Educação (TPE), o Movimento pela Base Nacional Comum e o Itaú Social, braço educacional do Banco Itaú (CECHINEL e MUELLER, 2022, p. 133).

Tal leitura realizada pelos professores sintetiza bem o que foi exposto até aqui: como as iniciativas privadas tem se envolvido diretamente no debate sobre uma proposta curricular comum no Brasil, o que certamente demonstra seus interesses sobre a educação brasileira, bem como, as formas como tal envolvimento se relaciona com as políticas mundiais da OCDE e como o IAS faz o intermédio entre o MEC, a OCDE e demais instituições privadas anteriormente citadas.

De forma mais concreta, pode-se citar duas manifestações das competências socioemocionais no contexto educacional brasileira. Ao analisar o texto base da BNCC, verifica-se que das 10 competências gerais, a número 8 e a número 10 estão totalmente relacionadas ao proposto pela OCDE e das discussões promovidas pelo Fórum Internacional em 2014 (CECHINEL e MUELLER, 2022). No documento oficial, tais competências são assim descritas:

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade de lidar com elas.
9. [...]
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BRASIL, 2018, p. 10).

Ao mencionar a saúde emocional, o reconhecimento das emoções, e a capacidade de lidar com tais emoções, tem-se explícita a capacidade de resiliência, autocontrole, perseverança, tão caros e propagados pela OCDE e pelo IAS. Embora no documento oficial o termo “socioemocional” apareça pouquíssimas vezes, é extremamente clara a sua presença e o seu incentivo no decorrer do texto. Ainda, ao trazer a flexibilidade, autonomia e responsabilidade, é possível verificar um discurso que se aproxima bastante de uma maneira de “enfrentar os

desafios do século XXI”, tão propostos e comentados pelas instituições privadas, especialmente o IAS.

Por fim, convém ainda lembrar que o IAS, a partir do EduLab21, tem nos últimos anos buscado aprimorar uma “educação integral”, fundamentado no desenvolvimento de competências essenciais para o século XXI, em particular, competências socioemocionais (CECHINEL e MUELLER, 2022). Nota-se, a partir de tal prática, a ideia de educação integral que vem fortemente promovida pela BNCC, bem como a ideia de competências a serem desenvolvidas por todos os estudantes, com flexibilidade e capacidade de lidar com as suas emoções.

É certo que os acontecimentos que resultaram na elaboração da Base são complexos e controversos em diversos momentos. Porém, é imprescindível que se tenha a noção de que além de supostas participações populares de professores e instituições educacionais, diversas instituições do setor privado e até organismos internacionais também estiveram fortemente envolvidas no processo. Compreender de que forma se deu a elaboração se faz necessário para, ao ter contato com a própria base e o que nela se apresenta, seja possível compreender as razões de ela ser de tal forma e não de outra. Embora neste momento tenha se buscado apenas uma breve exposição do contexto em que a Base foi elaborada, fica o questionamento: até que ponto a influência do setor privado nas políticas públicas, de responsabilidade do MEC, são benéficas para a realidade brasileira e o seu contexto educacional?

3.2.2 A apresentação da BNCC e suas propostas

A Base Nacional Comum Curricular, como o próprio nome sugere, é uma base comum a ser contemplada em todos os currículos no Brasil. Porém, é importante expor neste momento como o próprio documento oficial da Base se apresenta e se dispõe. Convém lembrar que a BNCC não é propriamente um currículo, e sim um documento que irá orientar a criação de currículos escolares a partir do que é comum e do que é diversificado, como já propunha a LDB. Portanto, sua organização não se dá a partir de conteúdos, mas sim de competências e habilidades, como será melhor exposto a seguir. Da mesma forma, a BNCC não surgiu com o intuito de substituir a LDB, o PNE e tampouco as DCN, sendo criada inclusive de acordo com essas normativas, se adequando e complementando os debates que culminaram também na reforma do ensino médio. Na próprio documento oficial, a base é assim apresentada:

“A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN)” (BRASIL, 2018, p. 7 grifo original).

É possível verificar, a partir do exposto acima, o caráter normativo que a BNCC possui. Ainda, ao destacar que é a responsável por definir o conjunto de aprendizagens essenciais, fica evidente a sua função de auxiliar na construção de currículos, sendo as instituições escolares incumbidas da elaboração prática dos mesmos. Ainda, é demonstrado os aspectos legais da Base, com o amparo do PNE, da LDB, e das DCN.

Outro aspecto importante ao tratar da BNCC, é compreendê-la dentro de sua amplitude, pois, ela busca um pleno desenvolvimento da educação, ao integrar a política nacional da Educação Básica e contribuindo para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, no que se refere à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e inclusive aos critérios para a oferta da infraestrutura adequada (BRASIL, 2018). Porém, referente aos conteúdos educacionais, é importante reforçar que, como não cabe à BNCC construir os currículos, mas auxiliá-los, ela se propõe a desenvolver competências que deverão estar implícitas nos currículos elaborados pelas instituições escolares. E o que seria uma competência?

Na BNCC, **competência** é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 8 grifo original).

Nota-se que a definição de competência possui um caráter bastante amplo, incluindo a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, todos com particularidades, a fim de que as demandas complexas da vida cotidiana possam ser resolvidas, bem como o trabalho e a cidadania possam ser exercidas de forma plena. Uma das razões pela opção à uma educação por competências, é justificada no documento oficial ao afirmar que desde as décadas finais do século XX e ao longo do século XXI, na grande maioria dos estados e municípios brasileiros os currículos vêm sendo construídos com foco no desenvolvimento de competências,

bem como em diferentes países (BRASIL, 2018). Um outro fundamento pedagógico de fundamental importância proposto pela Base é a educação integral.

“[...] a BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a **educação integral** [...] independentemente da duração da jornada escolar, o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir” (BRASIL, 2018, p. 14 grifo original).

Como visto anteriormente, a preocupação com uma educação integral vem sendo visível no Brasil já nos anos anteriores, e com a publicação da Base, tal incentivo parece ter se materializado. O documento ainda justifica a diferença de “educação integral” da qual está assumindo compromisso, da “educação em tempo integral”, que supõe um tempo maior na escola sem necessariamente estar formando integralmente. Para que tal formação integral se dê, as estratégias adotadas são a promoção de aprendizagens sintonizadas com as necessidades dos educandos e os seus interesses, bem como os desafios sociais da contemporaneidade. Tal afirmação é bastante densa e possui suas complexidades, e parece aderir aos discursos estabelecidos também pela OCDE, abordados no subtópico anterior.

Outras duas ideias centrais que aparecem no decorrer da Base são a ideia de protagonismo dos estudantes e seu projeto de vida. Apesar de estarem já na apresentação do documento, o que deixa clara a sua importância para a proposta apresentada, tais conceitos são melhor explorados na etapa do ensino médio. Tal ideia está bem explícita na Base, ao afirmar que

[...] a BNCC propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo a sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida (BRASIL, 2018, p. 15).

Esta afirmação, que parece sintetizar bem a ideia central da BNCC, apresenta uma proposta de superação do conhecimento que, segundo o documento, é radicalmente disciplinar, o que muitas vezes não permite uma contextualização da realidade, necessária para que o estudante vire o protagonista da aprendizagem e construa um projeto de vida coerente, com o desenvolvimento das competências e habilidades necessárias para isso. Porém, de que forma o documento se estrutura para que todos esses objetivos acima apresentados de fato se concretizem?

Por se tratar da educação básica no geral, as estruturas apresentadas no documento se referem tanto para as etapas da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio. Embora estruturalmente elas sejam semelhantes, a etapa da educação infantil, devido a faixa etária dos alunos, possui particularidades bem específicas, da qual não nos deteremos aqui por não ser o foco do presente estudo. Apesar de o ensino fundamental estar diretamente relacionado com o ensino médio, apresentaremos mais especificamente esta última etapa de ensino, visto que a Filosofia na BNCC está disposta apenas no ensino médio¹⁰.

Na BNCC, o ensino médio está estruturado em quatro grandes áreas do conhecimento, conforme determina a LDB, a saber: I. Linguagens e suas Tecnologias, II. Matemática e suas Tecnologias, III. Ciências da Natureza e suas Tecnologias e IV. Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (BRASIL, 2018). No documento oficial, é afirmado, baseado no Parecer nº 11/2009, que a organização por áreas não é, necessariamente, uma exclusão das disciplinas, implicando apenas o fortalecimento da relação entre elas, sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade, através do trabalho cooperativo dos professores e de seus planejamentos (BRASIL, 2018).

As competências gerais estão como base fundamental de todas as etapas de ensino, já que são válidas para toda a educação básica. Em seguida, na estrutura, tem-se as áreas do conhecimento citadas acima, e cada área tem suas competências específicas, que irão explicitar como as competências gerais se expressam nas diferentes áreas. No ensino médio, as competências específicas estão relacionadas com as competências específicas das áreas do Ensino Fundamental, com as adequações necessárias ao atendimento das especificidades de formação dos estudantes para esta última modalidade de ensino, visto que se busca uma continuidade do que foi apresentado no ensino fundamental para o ensino médio (BRASIL, 2018).

Porém, “para assegurar o desenvolvimento das competências específicas de área, a cada uma delas é relacionado um conjunto de **habilidades**, que representa as aprendizagens essenciais a ser garantidas no âmbito da BNCC a todos os estudantes do Ensino Médio” (BRASIL, 2018, p. 33 grifo original). Ou seja, de forma geral, as competências gerais orientam as quatro grandes áreas do conhecimento do ensino médio, que por sua vez, possuem

¹⁰ Existem escolas que ofertam a Filosofia já no ensino fundamental, porém, como habitualmente a oferta ocorre apenas no ensino médio, são caracterizadas como exceções, razão pela qual não será abordada de forma aprofundada no presente estudo.

competências específicas que são desenvolvidas a partir de um conjunto de habilidades que norteiam a prática do professor e orientam a produção dos currículos educacionais. Na página 470 da BNCC, a sua estrutura é apresentada da seguinte forma:

Na BNCC, para cada área do conhecimento, são definidas **competências específicas**, articuladas às respectivas competências das áreas do Ensino Fundamental, com as adequações necessárias ao atendimento das especificidades de formação dos estudantes do Ensino Médio. Essas competências específicas de área do Ensino Médio também devem orientar a proposição e o detalhamento dos itinerários formativos relativos a essas áreas.

Relacionadas a cada uma dessas competências, são descritas **habilidades** a ser desenvolvidas ao longo da etapa, além de habilidades específicas de Língua Portuguesa – componente obrigatório durante os três anos do Ensino Médio, da mesma maneira que Matemática (LDB, Art. 35-A, § 3º). Todas as habilidades da BNCC foram definidas tomando-se como referência o limite de **1.800 horas** do total da carga horária da etapa (LDB, Art. 35-A, § 5º).

As competências e habilidades da BNCC constituem a **formação geral básica**. Os **currículos do Ensino Médio** são compostos pela formação geral básica, articulada aos **itinerários formativos** como um todo indissociável, nos termos das DCNEM/2018 (Parecer CNE/CEB nº 3/2018 e Resolução CNE/CEB nº 3/201858) (BRASIL, 2018, p. 470).

Tal apresentação, mesmo que de forma resumida, reforça a estrutura explicitada anteriormente e acrescenta algumas informações relevantes para se compreender a forma como estão dispostas as competências e habilidades. Pois, além de reafirmar a especificidade e a adequação das competências do ensino fundamental para o ensino médio, tem-se a disposição da carga horária total de 1.800 horas já previstas por lei, bem como a afirmação da obrigatoriedade dos componentes curriculares de Português e Matemática, embora a Base se estruture fundamentalmente a partir das quatro grandes áreas.

Por fim, é apresentado a relação entre a formação geral básica, constituída pelas competências e habilidades com os itinerários formativos, que são articulados como um todo indissociável, devendo estar contido nos currículos produzidos pelas instituições escolares, que devem considerar a desigualdade, tão presente em nosso país para a elaboração de tais currículos. E para essa construção, a BNCC se diz desempenhar um papel fundamental, uma vez que explicita as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver, expressando a igualdade sobre a qual as singularidades devem ser consideradas, ou seja, incluir a formação geral e os próprios itinerários formativos (BRASIL, 2018).

A partir do exposto, é possível compreender de forma sucinta a forma como a BNCC se apresenta e como se estrutura para cumprir com o que se propõe. Embora seja possível ter uma ideia da compreensão das etapas de ensino e das áreas a partir do que foi dito, alguns

aspectos mais gerais devem ser reforçados, entre eles qual o ensino médio defendido pela Base e como se estrutura a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas dentro deste contexto.

3.2.3 A etapa do Ensino Médio

Nesse cenário cada vez mais complexo, dinâmico e fluido, as incertezas relativas às mudanças no mundo do trabalho e nas relações sociais como um todo representam um grande desafio para a formulação de políticas e propostas de organização curriculares para a Educação Básica, em geral, e para o Ensino Médio, em particular (BRASIL, 2018, p. 462).

Tal trecho retirado da Base demonstra com clareza a compreensão desta etapa de ensino. Ao dar ênfase para as incertezas do mundo contemporâneo, devido as complexidades das dinâmicas sociais, o texto já reconhece a dificuldade em estabelecer currículos e estruturas educacionais capazes de dar conta das demandas sociais presentes. Além do mais, no ensino médio, o educando já está na reta final dos estudos, tendo uma maior responsabilidade de adaptar-se à realidade social, ao mundo do trabalho, à universidade e em tantos outros cenários sociais.

A partir dessa compreensão, a Base toma posicionamento das práticas necessárias para que os jovens possam ser incluídos a partir de um projeto de universalização do ensino, ao mesmo tempo em que busca garantir a permanência dos jovens na escola, tendo que, para isso, responder tanto as aspirações presentes quanto às futuras (BRASIL, 2018). Portanto, a partir desse diagnóstico, é possível verificar que

Para atender às necessidades de formação geral, indispensáveis ao exercício da cidadania e à inserção no mundo do trabalho, e responder à diversidade de expectativas dos jovens quanto à sua formação, a **escola que acolhe as juventudes** tem de estar comprometida com a **educação integral** dos estudantes e com a construção de seu **projeto de vida** (BRASIL, 2018, p. 464 grifo original).

Algo frequentemente disposto no documento da Base no que se refere ao ensino médio é o acolhimento das juventudes. Sendo citado várias vezes no decorrer das propostas e leituras, fica evidente a prioridade posta para que tal acolhimento tenha efetividade. Conforme o exposto acima, para que seja possível, é necessário um comprometimento com uma educação integral, já exposta anteriormente, para que também seja possível para os educandos construir o seu projeto de vida, uma vez que “é papel da escola auxiliar os estudantes a aprender a se reconhecer como sujeitos, considerando suas potencialidades e a relevância dos modos de participação e

intervenção social na concretização do seu projeto de vida” (BRASIL, 2018, p. 473). Fica explícito, no próprio texto base, que o projeto de vida é o eixo central em torno do qual a escola pode organizar suas práticas (BRASIL, 2018), o que denota uma visão clara do que deve ser posto no ensino médio. Vale lembrar também, que em muitas escolas o Projeto de Vida tornou-se componente curricular, sendo disposto durante todo o ensino médio e com carga horária superior a outros componentes historicamente consolidados, o que materializa o eixo central que a Base defende em tais afirmações.

Além de tal eixo, retomando a LDB 9394/96, o texto dispõe quatro finalidades para o ensino médio, que seriam 1. a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, ou seja, uma progressão de aprendizagens entre as duas etapas, 2. a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, 3. o aprimoramento do educando como pessoa humana e 4. a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos (BRASIL, 2018). Porém, para que todas essas demandas sejam atendidas, a base propõe repensar a organização curricular vigente, que “[...] apresenta excesso de componentes curriculares e abordagens pedagógicas distantes das culturas juvenis, do mundo do trabalho e das dinâmicas e questões sociais contemporâneas” (BRASIL, 2018, p. 468). Nota-se, que tal proposta acabou por materializar-se ao adotar uma organização por áreas, mantendo apenas o português e a matemática como componentes curriculares obrigatórios em todos os anos do ensino médio. Sobre tal organização estrutural da BNCC já vista anteriormente, é possível verificar que ela

[...] adota a **flexibilidade** como princípio de **organização curricular**, o que permite a construção de currículos e propostas pedagógicas que atendam mais adequadamente às especificidades locais e à multiplicidade de interesses dos estudantes, estimulando o exercício do **protagonismo juvenil** e fortalecendo o desenvolvimento de seus projetos de vida” (BRASIL, 2018, p. 468 grifo original).

Além do projeto de vida, norteador das práticas no ensino médio, neste trecho a Base traz outros dois conceitos fundamentais que estão explícitos nesta etapa de ensino. Ao mencionar a flexibilidade, fica clara a resposta à leitura da realidade feita pela própria base, de um mundo de constantes mudanças e transformações, tendo o educando que adaptar-se rapidamente as demandas sociais contemporâneas. Da mesma forma, o protagonismo serve como caminho para que o projeto de vida de cada jovem se efetive de fato, uma vez que devido as singularidades de cada um, é necessário ao aluno responsabilizar-se sobre sua vida e os projetos aos quais deve seguir, o que se materializa também na oferta de itinerários formativos

no ensino médio, onde o próprio aluno daria um direcionamento aos estudos conforme os seus interesses. Tal trecho deixa evidente a proposta que a Base dispõe e os caminhos que tornariam a proposta viável.

Tal direcionamento dos estudos fica melhor explicitado ao compreender os itinerários formativos. Já foi mencionado anteriormente que tais itinerários podem ser tanto um aprofundamento de alguma das áreas de conhecimento, quanto uma educação técnica e profissional. Porém, convém ainda lembrar que para estruturar tais itinerários, a Base dispõe diferentes eixos estruturantes para que eles sejam melhor organizados e auxiliem o estudante a desenvolver o seu projeto de vida, sendo protagonista. Os itinerários tem como eixos: a Investigação Científica, os Processos Criativos, a Mediação e Intervenção Sociocultural e o Empreendedorismo (BRASIL, 2018). Tal divisão, tal como as amplas áreas de conhecimento, demonstram a amplitude e a flexibilidade do currículo. Cabe o questionamento se tal flexibilidade é de fato benéfica ou ainda se realmente existe, visto que muitos dos itinerários acabam por não serem ofertados nas escolas devido à problemas estruturais ou limitações sociais, como veremos adiante, o que pode deixar o protagonismo dos jovens apenas no discurso.

Por fim, é importante mencionar também a menção que a Base faz às tecnologias digitais e também a computação, reconhecendo que com o avanço tecnológico, as mudanças sociais ocorrem frequentemente e muito do que conhecemos hoje, pode estar obsoleto amanhã, e como estas influenciam o ensino médio. No documento oficial, portanto, é reafirmada a necessidade de “garantir aos jovens aprendizagens para atuar em uma sociedade em constante mudança, prepará-los para profissões que ainda não existem, para usar tecnologias que ainda não foram inventadas e para resolver problemas que ainda não conhecemos” (BRASIL, 2018, p. 473). Apesar de ser realmente uma solução possível para viver em um cenário cada vez mais “complexo, dinâmico e fluído”, como mencionado no início do subtópico, fica o questionamento se a organização proposta consegue dar conta de tais objetivos, visto a complexidade e até abstração dos mesmos.

Não somente para as questões tecnológicas, mas para o currículo como um todo, com o projeto de vida, o protagonismo dos estudantes, a educação integral e o acolhimento das juventudes na escola, a Base faz um apelo:

Para que a **organização curricular** a ser adotada – áreas, interáreas, componentes, projetos, centros de interesse etc. – responda aos diferentes contextos e condições dos

sistemas, das redes e das escolas de todo o País, é fundamental que a **flexibilidade** seja tomada como princípio obrigatório (BRASIL, 2018, p. 479 grifo original).

Tal trecho parece resumir de forma satisfatória a organização curricular do ensino médio. Ao falar em áreas, componentes, projetos e até centros de interesses, já fica clara a flexibilidade proposta pela Base para a organização curricular. Entretanto, reforça-se que é fundamental que o princípio obrigatório de tal organização seja de fato a flexibilidade. Embora seja verdade que o mundo está cada vez mais complexo e seja necessário ser adaptável a essas novas realidades postas a cada dia no cotidiano das pessoas e, nesse caso, dos jovens frequentadores do ensino médio, até que ponto a flexibilidade como princípio não retira as bases sólidas fundamentais para uma formação humana de qualidade?

3.2.4 A área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas na Base

Com o intuito de avaliar a condição da Filosofia no novo ensino médio e considerando a relação da Base com este novo modelo, é importante verificar a forma como está disposta a Filosofia no documento oficial. Entretanto, devido à organização por áreas, não existe uma explicitação da Filosofia propriamente, visto a ausência de componentes curriculares na Base. Portanto, o presente subtópico pretende apresentar e contextualizar como a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, da qual a Filosofia faz parte, está disposta na Base Nacional Comum Curricular. No documento, a área é assim apresentada:

A BNCC da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – integrada por Filosofia, Geografia, História e Sociologia – propõe a ampliação e o aprofundamento das aprendizagens essenciais desenvolvidas no Ensino Fundamental, sempre orientada para uma formação ética. Tal compromisso educativo tem como base as ideias de justiça, solidariedade, autonomia, liberdade de pensamento e de escolha, ou seja, a compreensão e o reconhecimento das diferenças, o respeito aos direitos humanos e à interculturalidade, e o combate aos preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 2018, p. 561).

Nota-se, a partir do exposto, que a área busca um aprofundamento do que já vem sendo desenvolvido no ensino fundamental. Entretanto, vale a lembrança de que nesta etapa anterior ao ensino médio, somente os componentes da Geografia e História são ofertados, tendo então, com a inserção da Filosofia e da Sociologia, a progressão dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental. Porém, é possível verificar que tal prática tem como base conceitos, tais como a autonomia, a solidariedade, liberdade de pensamento, buscando o reconhecimento das diferenças e o combate aos diferentes tipos de preconceitos. Apesar de tal explicação ser

bastante didática, é também bastante ampla, o que, assim como as demais áreas do conhecimento, representa a flexibilidade posta no documento oficial.

Em conformidade com tal discurso, de reconhecimento das diferenças, a Base propõe o estabelecimento de diálogos, seja entre indivíduos, grupos sociais ou cidadãos de diversas nacionalidades, para que seja promovida a alteridade e seja possível viver em sociedade de forma ética (BRASIL, 2018). Embora que de forma generalizada, tem-se um aspecto filosófico ao trazer o diálogo como elemento fundamental para a área, uma vez que o diálogo foi fundamental para o surgimento da Filosofia e inclusive da política, na pólis grega, sendo também determinante para as filosofias de Sócrates e Platão, com o método dialético (CHAUÍ, 2000).

Na sequência do documento, afirma-se também que “[...] a BNCC da área de Ciências Humanas prevê que, no Ensino Médio, sejam enfatizadas as aprendizagens dos estudantes relativas ao desafio de dialogar com o Outro e com as novas tecnologias” (BRASIL, 2018, p. 562). É possível verificar que além de retomar a característica fundamental do diálogo com o Outro, este estando mais próximo da tradição filosófica mencionada anteriormente, tem-se o acréscimo, novamente, das novas tecnologias, o que também reforça o caráter de flexibilização e adaptação dos jovens às realidades postas na contemporaneidade, como já abordado no subtópico anterior.

Devida a sua organização como área e a não abordagem particular de cada componente curricular que a compõe, a Base busca organizar-se a partir de categorias, as tematizando e as problematizando. Tais categorias servem inclusive para orientar as competências específicas da área, bem como as habilidades necessárias para que o aluno adquira tais competências. Entre as categorias da área, estão: Tempo e Espaço; Territórios e Fronteiras; Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética; e Política e Trabalho (BRASIL, 2018, p. 562). Nota-se que apesar de algumas categorias demonstrarem serem particularmente de algum componente curricular, como “Territórios e Fronteiras”, que estão mais para o componente de Geografia, quase todas as categorias são interdisciplinares, podendo ser abordadas por todos os componentes da área, embora possuam maior ênfase em uma ou outra disciplina. Todas essas categorias são exploradas de forma ampla no documento oficial, porém, não cabe explicitá-las aqui. Entretanto, segundo a Base (2018, p. 565 grifo original),

A discussão a respeito das categorias **Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética**, bem como de suas relações, marca a constituição das chamadas Ciências

Humanas. O esclarecimento teórico dessas categorias tem como base a resposta à questão que a tradição socrática, nas origens do pensamento grego, introduziu: O que é o ser humano?

Nota-se, que tais categorias parecem resumir bem todas as outras, servido de base para elas. Uma vez que a resposta a ser respondida é ontológica, todas as demais se adequam a ela, visto que a política, os territórios, o tempo, o trabalho, são todos relacionados efetivamente ao próprio ser humano e a sua constituição como ser.

Fica claro, a partir do exposto, como a BNCC se propõe a desenvolver a área de humanidades. A opção por categorias orientadoras de competências a serem desenvolvidas pelos estudantes, a fim de que possam a partir disso, conviver em sociedade, agir de maneira ética e desenvolver-se nas dimensões apontadas, tais como trabalho, política, entre outras. Embora se reconheça a importância da alteridade e do respeito as diferenças, especialmente nestas épocas difíceis em que vivemos, é de chamar a atenção para a ausência de termos com teor mais crítico, visto que, apesar de serem mais visualizados no âmbito filosófico, compõem, certamente, a área de Ciências Humanas, e contemplam todos os seus componentes curriculares.

3.3 O currículo base do Ensino Médio do território catarinense

Após uma exposição da lei 13.415/17 e da Base Nacional Comum Curricular, buscamos neste tópico apresentar o Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense, pois, apesar de ser inspirado na própria Base e orientar as instituições escolares e professores a partir da legislação vigente, possui também suas singularidades e complementariedades a este novo modelo de ensino médio proposto, visto as particularidades do estado de Santa Catarina.

Entretanto, reconhecendo os limites do presente estudo e da amplitude dos currículos escolares desenvolvidos em Santa Catarina, ressalta-se que apenas os cadernos 1 e 2 foram analisados. O caderno 1, responsável pelas disposições gerais, foi analisado na íntegra, enquanto o caderno 2, que trata sobre a formação geral básica e as áreas de conhecimento, foi direcionado para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Os cadernos 3 e 4, que tratam dos itinerários formativos e das disciplinas eletivas, mesmo não sendo analisados diretamente, são mencionados também nos cadernos aqui utilizados, o que acaba por trazer uma dimensão de seu conteúdo, estando então, mesmo de forma resumida, aqui presentes.

Este terceiro tópico será dividido em dois momentos distintos. Primeiramente, abordamos brevemente o caderno 1, que traz o histórico de elaboração do CBTC, bem como, seus fundamentos pedagógicos. Neste primeiro momento, também falamos brevemente sobre os itinerários formativos, visto que são uma das grandes novidades do NEM, e como estão propostos no Currículo. No segundo momento, abordamos o caderno 2, que traz os aspectos da formação geral básica presentes no documento oficial, partindo para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e finalmente, a disposição da Filosofia.

3.3.1 A elaboração do CBTC e os seus fundamentos pedagógicos

É importante, para uma boa compreensão do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense, compreender que ele é uma continuidade do que foi desenvolvido e disposto no Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense. Tal relação faz sentido, uma vez que, como visto anteriormente na BNCC (2018), o Ensino Médio é entendido como uma etapa de continuidade entre as práticas desenvolvidas no Ensino Fundamental, e em Santa Catarina também se entende dessa forma. Além do Currículo da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, o CBTC também é uma continuidade da Proposta Curricular de Santa Catarina de 2014, que hoje se vê substituída pelos quatro cadernos recentemente publicados. Ressalta-se ainda, a influência da lei 13.415/17, da BNCC e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a elaboração dessa proposta.

Tal influência é bastante visível, quando logo na apresentação do documento oficial (SANTA CATARINA, 2020a, p. 18) é apontado a pretensão de que a presente proposta de organização curricular “[...] ressoe em um ensino significativo e atrativo, permitindo aos estudantes serem protagonistas de suas histórias no planejar de seus percursos escolares e suas vidas com maior consistência, desenvolvendo-se integralmente”, ou seja, aspectos como o protagonismo dos estudantes, um desenvolvimento integral e o planejamento por parte dos próprios educandos da sua jornada escolar e da sua vida no geral, são mencionados frequentemente na própria legislação e reforçados na Base Nacional Comum Curricular, como visto anteriormente.

Porém, antes de adentrar propriamente nos fundamentos pedagógicos e nas particularidades do CBTC, é necessário apontar os acontecimentos que marcaram sua elaboração. Segundo o próprio CBTC após avaliar os índices de evasão escolar no Estado,

através da análise de dados levantados pelo Programa de Combate à Evasão Escolar, Aviso por Infrequência do Aluno (Apoia), notou-se que, dentre diversos motivos, o que disparadamente mais apareceu como razão pelo abandono dos estudos foi a falta de relação da vida cotidiana dos educandos com o ambiente escolar. Tal fato, segundo o CBTC, demonstrava a necessidade de adequação dessa etapa de ensino, para incluir de fato o interesse e a necessidade dos estudantes, o que serviu de referência para a elaboração de uma nova proposta (SANTA CATARINA, 2020a).

Para que a construção dessa nova proposta fosse feita democraticamente, buscou-se um trabalho alinhado com diferentes instituições e organizações, entre elas: a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (Uncme/SC), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime/SC), a Federação Catarinense de Municípios (Fecam/SC), o Conselho Estadual de Educação (CEE/SC) e a Secretaria de Estado da Educação (SED/SC). Ou seja, a partir de tal organização, afirma-se no próprio documento oficial, a efetivação de um intenso trabalho coletivo, que envolveu membros atuantes nas diversas esferas da educação (SANTA CATARINA, 2020a). Ainda, sobre a elaboração da proposta, afirma-se que

[...] a elaboração deste Currículo Base do Ensino Médio foi iniciada em abril de 2019, através do Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC). Envolveu-se neste trabalho uma equipe de vinte e cinco profissionais da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina, apoiada por uma consultora geral de currículo. Esta equipe realizou o estudo dos principais documentos de referência - a Proposta Curricular de SC; o Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense; a Base Nacional Comum Curricular e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2018) -, possibilitando, assim, a construção da primeira versão do documento, denominado "Marco Zero". Essa proposição inicial foi submetida a consulta pública, que recebeu 2.120 contribuições válidas nas diferentes áreas do conhecimento (SANTA CATARINA, 2020a, p. 19).

Nota-se a partir do trecho referido acima, que a elaboração do CBTC se iniciou poucos meses após a implementação da BNCC, sendo inclusive, sua construção alinhada à um programa de apoio da própria Base. Influenciada também por outros documentos já mencionados, criou-se a primeira versão do documento, que foi submetida a consulta pública, recebendo diversas contribuições. Apesar de tal afirmação, nota-se que no documento oficial não são expostos mais detalhes sobre a forma que tal consulta pública se deu, bem como, a forma como tais contribuições foram recebidas. De todas as formas, ressalta-se a participação popular, o que reforçaria a ideia de construção democrática ressaltada no documento.

Finalmente, após esse movimento inicial, 254 profissionais da educação efetivos da Rede Estadual de Ensino foram convidados para atuar como elaboradores/formadores/colaboradores do Currículo. Tal integração dos profissionais se deu a partir de um edital de seleção, que dispunha vagas para professores, profissionais das Coordenadorias Regionais de Educação e também de gestores escolares. (SANTA CATARINA, 2020a). Tal atuação desses profissionais resultou nos documentos aqui analisados. Entretanto, o que de fato, está contido nessa nova proposta?

Em um primeiro momento, é importante mencionar que historicamente, as propostas curriculares elaboradas em Santa Catarina trazem fortemente o aspecto da diversidade no âmbito escolar. Nesta última versão é possível confirmar tal fato, ao se afirmar que,

A Proposta Curricular de Santa Catarina (PCSC), em suas diferentes versões e documentos-síntese (1991, 1998, 2005, 2014, e na atual, agora em processo de finalização, com o Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense), assume a **diversidade como princípio formativo**” (SANTA CATARINA, 2020a, p. 29 grifo original).

Tal princípio formativo baseado na diversidade é explicitado como a compreensão de que “[...] a diversidade constitui a identidade dos sujeitos escolares, e, portanto, importa que estes sejam acolhidos em suas diferentes condições de existência e diferentes manifestações” (SANTA CATARINA, 2020a, p. 29). Apesar de tal entendimento da diversidade em Santa Catarina não ser recente, estando presente já nos documentos de 1991, nota-se que tal princípio formativo está diretamente relacionado com a BNCC, uma vez que afirmar a importância de acolher as diferentes condições de existência dos sujeitos escolares está presente e é reforçado em diversos momentos da Base, ao promover uma escola que “acolha as juventudes” a partir de uma educação integral e do projeto de vida de cada um (BRASIL, 2018).

Mesmo que não seja possível afirmar de antemão que a aderência pela diversidade como princípio formativo seja somente para adequar-se à BNCC, visto a historicidade que o conceito possui em Santa Catarina, é relevante fazer tal relação, uma vez que além de acolher as juventudes, o conceito de equidade está bastante presente neste último CBTC, bem como na própria Base. Uma vez tendo como princípio formativo a diversidade, a escola poderá “[...] sair do abstracionismo do sujeito idealizado e aproximar-se do sujeito real, favorecendo a construção de percursos de escolarização efetivamente pautados na equidade” (SANTA CATARINA, 2020a, p. 37). Parece, ao analisar ambos os documentos oficiais – CBTC e BNCC – que tal busca pela equidade parece ser um dos argumentos para uma mudança considerável

do ensino, a flexibilização e a implementação de um novo ensino médio. Segundo o CBTC (SANTA CATARINA, 2020a, p. 46),

O Novo Ensino Médio deve se tornar um espaço de aprendizagens e vivências que oportunizem ao estudante desenvolver-se integralmente, compreendo-o em sua condição de sujeito multidimensional, contemplando suas necessidades, interesses e expectativas. Para alcançar esse objetivo, operou-se a flexibilização do currículo, propondo-se alcançar uma aproximação desta organização com a realidade contemporânea e com a formação pessoal, social/cidadã e profissional destes estudantes.

Dessa forma, entende-se que a partir dessa busca pela equidade e do reconhecimento das diversas identidades que compõem o ambiente escolar, buscou-se, segundo o exposto no documento, a criação de um espaço onde o estudante pode se desenvolver de forma integral, compreendendo que possui várias dimensões e interesses. Para que seja possível que todas as dimensões sejam contempladas, a flexibilidade do currículo foi posta, uma vez que a realidade contemporânea é dinâmica e um currículo necessita também ser, para dar conta de responder a todas as demandas dos estudantes.

Tal flexibilização curricular é proposta pelos chamados itinerários formativos, e, “[...] é uma importante ferramenta para “dar voz” aos estudantes, tendo como eixo seus projetos de vida, ampliando-lhes o leque de possibilidade e repertórios culturais” (SANTA CATARINA, 2020a, p. 23). Compreende-se, portanto, que o intuito da flexibilização curricular é, em última análise, propor o protagonismo dos estudantes, uma vez que tem seus projetos de vida como eixo. Entretanto, como estão apresentados e materializados tais itinerários formativos, responsáveis por tal flexibilização curricular, no CBTC? É verdade que os itinerários formativos são mencionados já na legislação e na própria BNCC. Entretanto, o CBTC também conceitua o que são tais itinerários, afirmando que (SANTA CATARINA, 2020a, p. 49),

Os itinerários são, portanto, arranjos curriculares flexíveis, compostos por situações educativas e unidades curriculares, que permitem ao estudante seguir diferentes percursos escolares, ampliando e aprofundando seus conhecimentos, e tendo ampliadas suas possibilidades de desenvolvimento pleno e integral.

Ou seja, o que se objetiva é o desenvolvimento integral do aluno, a partir de “arranjos curriculares” flexíveis. Vale a menção de que o termo “arranjo” tem influência direta da Base, como abordado no segundo tópico deste capítulo. Ainda, ressalta-se que são tais arranjos que permitirão aos estudantes seguir percursos diferentes, para que direcionem seus estudos. Entretanto, como são organizados tais itinerários? Para as escolas da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina, os itinerários formativos compreendem uma organização composta por:

Projeto de Vida, Componentes Curriculares Eletivos, Segunda Língua Estrangeira e Trilhas de Aprofundamento (SANTA CATARINA, 2020a grifo original).

Apesar de não abordarmos aqui toda a organização que compõe os itinerários, algumas considerações são necessárias para que se compreenda a estruturação proposta pelo CBTC. Primeiramente, a oferta do projeto de vida é como componente curricular, e está presente em todas as séries do ensino médio, tendo, inclusive, a carga horária maior que a grande maioria das disciplinas ditas “tradicionais”. Já as trilhas de aprofundamento e os componentes curriculares eletivos são ofertados semestralmente, a partir de portfólios próprios (*Cadernos 3 e 4*) e devem estar de acordo com os interesses dos estudantes e as possibilidades da escola. Por fim, a segunda língua estrangeira deve estar de acordo com os arranjos locais, podendo ser o espanhol, alemão, italiano, entre outras, uma vez que o inglês se tornou obrigatório.

Além disso, como já mencionado anteriormente, os itinerários formativos são baseados em quatro diferentes eixos estruturantes, sendo eles a investigação científica, os processos criativos, a mediação e intervenção sociocultural e o empreendedorismo (BRASIL, 2018).

Sobre tais eixos, o CBTC impõe algumas particularidades, visto que, segundo as DCNem, cada itinerário formativo deve ser trabalhado a partir de pelo menos um dos eixos, mas preferencialmente atravessar todos. Já para as escolas de ensino médio em Santa Catarina, definiu-se que todos os itinerários formativos devem, obrigatoriamente, contemplar os quatro eixos estruturantes, atribuindo maior ou menor foco para cada um deles, quando se tratar de trilhas de aprofundamento. Quando forem os componentes curriculares eletivos, podem ser contemplados um ou mais eixos (SANTA CATARINA, 2020a). O projeto de vida, constituinte dos itinerários formativos, serve para auxiliar os estudantes a escolher seus caminhos em um currículo flexível, além de ter sido organizado no CBTC em conformidade com a BNCC, sendo trabalhado a partir de três dimensões: pessoal, cidadã e profissional (SANTA CATARINA, 2020a). Entretanto, apesar de ser possível verificar as influências de outros documentos norteadores, é necessário ressaltar uma particularidade central do CBTC com relação a todos os componentes dos itinerários formativos.

Considerando o escopo teórico-epistemológico do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense, assentado na Perspectiva Histórico-Cultural, frisa-se que a forma de organização do trabalho pedagógico, a partir do foco pedagógico e das habilidades vinculadas aos eixos estruturantes, deve estar em consonância com a perspectiva adotada por este documento curricular. **A perspectiva Histórico-Cultural figura, portanto, como o grande eixo organizador das habilidades dos eixos estruturantes** (SANTA CATARINA, 2020a, p. 59-60 grifo original).

Nota-se, que, mesmo com as influências diretas dos eixos estruturantes, o CBTC não abre mão de sua base epistemológica, que se caracteriza como uma educação que “[...] tem o **trabalho como princípio educativo**, considerando que é pela produção que o homem estabelece relações com seus semelhantes, produz conhecimentos, constrói a sociedade e faz história” (SANTA CATARINA, 2020a, grifo original). Tal escopo teórico-metodológico é visto em outros momentos do documento e também na própria elaboração das trilhas de aprofundamento e dos componentes curriculares eletivos, que demonstram uma das particularidades do CBTC em relação à Base, uma vez que expõe sua concepção epistemológica e formula as práticas em torno dela.

Acreditamos que tal exposição geral dos componentes dos itinerários formativos auxiliam na compreensão da flexibilização curricular e do próprio entendimento que o CBTC traz desse novo formato do ensino médio. Seria demasiadamente extenso trazer todos os componentes de forma detalhada, mas ressalta-se que todos trazem um aspecto de flexibilidade, seja na forma como serão ofertados, nos professores selecionados para lecioná-los (no projeto de vida, os professores de todas as áreas podem lecionar) e no fator de escolha dos estudantes.

Segundo o documento, “[...] o processo de escuta torna-se um dos pontos basilares da organização do Novo Ensino Médio no território catarinense” (SANTA CATARINA, 2020a, p. 60), uma vez que, a partir de tal escuta dos educandos, que serão ofertados os itinerários de maior interesse dos mesmos. Entretanto, sabe-se que a escolha também está atrelada com a estrutura da escola, o que pode acarretar na oferta do que é conveniente para a instituição escolar, e não necessariamente para a comunidade e o aluno.

Após essa apresentação mais geral da elaboração da proposta e da parte flexível do currículo, na sequência apresentamos alguns apontamentos sobre a formação geral básica, constituinte do Ensino Médio proposto pelo CBTC, bem como a área das Ciências Humanas e o componente curricular de Filosofia. Tais apontamentos certamente favorecem um entendimento mais amplo da própria estrutura do ensino médio, apresentada inicialmente pelo caderno 1.

3.3.2 As Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e a Filosofia no CBTC

Ao tratar da formação geral básica do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense, disposto no caderno 2, é possível verificar que ele tem fundamentos na BNCC e está articulado com a lei 13.415/17. Assim como ambos, também está estruturado por áreas do

conhecimento, onde o planejamento entre os docentes se torna de fundamental importância para que o currículo funcione, bem como a articulação entre o que é comum e o que é diverso, uma vez que são relacionados. Segundo o documento, “cabe frisar a importância de se preservar tanto a relação entre a formação geral básica e a parte flexível – Itinerários formativos –, quanto a relação entre os componentes que integram essas áreas (SANTA CATARINA, 2020a, p. 47). Ou seja, existem articulações tanto entre os componentes dos itinerários, vistos anteriormente, e os componentes da formação geral básica, que devem ser relacionados a fim de promover uma formação integral.

Por ser complementares, é imprescindível compreendê-los na íntegra, para que o currículo possa fazer sentido, não somente para os estudantes, mas também para os professores que estão trabalhando sob essa orientação. Entretanto, apesar de a organização da formação geral básica dar-se por áreas do conhecimento, no CBTC opta-se “[...] por uma organização que prevê a manutenção de carga horária para cada um dos componentes curriculares que integram as quatro áreas” (SANTA CATARINA, 2020b, p. 13). É possível verificar, portanto, que mesmo que a BNCC proponha áreas do conhecimento sem necessariamente disponibilizar componentes curriculares, sendo apenas o português, a matemática e o inglês como obrigatórios, em Santa Catarina, através de sua proposta curricular, tem-se a manutenção dos componentes curriculares mais tradicionais, embora com carga horária reduzida.

Importante também, ressaltar que o CBTC traz para as áreas de conhecimento, temas contemporâneos transversais, uma vez que, segundo a BNCC e as DCN (2013), eles devem atravessar todas as áreas do conhecimento, pois são uma referência nacional obrigatória (SANTA CATARINA, 2020b). Os temas transversais, a título de esclarecimento são o **meio ambiente, ciência e tecnologia, (multiculturalismo) interculturalismo, cidadania e civismo, saúde e economia** (BRASIL, 2018). Esses temas relacionam-se com as competências específicas e com as habilidades de cada área do conhecimento, e consequentemente com os componentes curriculares que integram cada uma delas no território catarinense.

A área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas do CBTC, é composta pelos componentes de Filosofia, Sociologia, História e Geografia. Segundo o próprio documento (SANTA CATARINA, 2020b, p. 57) “[...] as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas propõem o “aprofundamento e a ampliação” da observação de saberes como forma de construir o raciocínio sistematizado e o pensamento analítico e interpretativo”. Nota-se a partir de tal afirmação, o foco da área específico das humanidades, tal como a análise e interpretação dos

pensamentos, bem como uma forma mais ampla de raciocínio. Ainda, ao falar sobre a relação a área com a educação integral dos estudantes, tão cara à essa proposta, afirma-se que se “pressupõe, em primeira instância, a identificação de seu objeto de estudo: o ser humano e as relações que ele estabelece entre si e o ambiente, tornando viáveis e possíveis diferentes expressões e formas de compreensão de mundo” (SANTA CATARINA, 2020b, p. 57).

Por se tratar de uma área que trata diretamente do ser humano e de suas relações, nota-se a relevância dela para o incentivo de uma educação que se propõe integral. Ainda, ao falar sobre diferentes expressões e formas de compreensão, tem-se a dimensão ampla da área, que pode também ser relacionada à diversidade e o seu princípio formativo, como proposto pelo currículo. Ainda, aliado à essa ideia de ser humano como objeto de estudo, algumas bases são postas no currículo, sendo elas a **desnaturalização**, o **estranhamento** e a **sensibilização** (SANTA CATARINA, 2020b).

Por desnaturalização, compreende-se a não aceitação da realidade como está posta, ou seja, questionar se o que ocorre é de fato natural e correto. O estranhamento, caracteriza-se pelo sentimento de incômodo pelo que está posto, buscando, a partir de um protagonismo, questionar as verdades que se colocam como dogmáticas. Por fim, a sensibilização é a o rompimento com os sentimentos de indiferença, buscando de fato uma atitude concreta diante dessa realidade desnaturalizada e estranhada. (SANTA CATARINA, 2020b). Nota-se que tais fundamentos caracterizam bem a área, e os componentes curriculares, baseados nesses conceitos e nos temas transversais, parecem demonstrar um norte para a prática docente.

Além do mais, tem-se ainda algumas categorias norteadoras da área. Segundo o CBTC (SANTA CATARINA, 2020b, p. 67),

Fundamentando-se nos pressupostos presentes na Proposta Curricular de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2014) e na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), este documento, que é específico para Santa Catarina, elenca, a serem trabalhadas na área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no ensino médio, as seguintes categorias fundamentais: **conhecimento científico; ethos social; tempo; espaço; memória; patrimônio, indivíduo; identidades; sociedade; territórios; natureza e ambiente; relações de poder; relações de saber/poder; poder; política; cidadania; diversidades; cultura; saúde; mundos do trabalho; trabalho e ética.**

É possível verificar que, apesar de serem categorias específicas para Santa Catarina, como afirmado na citação acima, muitas delas tem influência direta da BNCC, tendo o direcionamento da área semelhante ao proposto na própria base e também na proposta curricular anterior do território catarinense. Tais categorias, apesar de serem amplas e abraçarem diversos

componentes da área de humanidades, tem também suas singularidades. Entretanto, o que parece ser característico de cada conceito, é a possibilidade de abordá-lo a partir de cada disciplina da área, mudando apenas o foco de análise, o que acaba, fortalecendo um ensino que busca desenvolver competências e habilidades, e não conteúdos previamente definidos a partir de cada disciplina, uma vez que a categoria “tempo” por exemplo, pode ser abordada por princípios filosóficos, geográficos, históricos ou sociológicos, o que muda o conhecimento a ser desenvolvido, a depender da abordagem escolhida, pois essas categorias “ [...] foram mobilizadas de modo a compor um quadro de conhecimentos pensados de forma relacional e interdependente, que culminará com o desenvolvimento das novas competências e habilidades dos(as) estudantes” (SANTA CATARINA, 2020b, p. 75).

Embora não seja possível descrever todas as categorias detalhadamente neste estudo e as suas relações, é possível verificar uma melhor explicação de cada uma delas no próprio *caderno 2* do CBTC, que as relaciona entre si, demonstra essa interdependência e aponta objetos do conhecimento a serem desenvolvidos, articulados com as competências e habilidades da BNCC acima citadas.

Além de conceituar a área, com a apresentação dessas categorias e também dos norteadores da sua elaboração, o *caderno 2* traz uma explicação de como compreende cada componente curricular em específico, a saber: Filosofia, Sociologia, História e Geografia. Entretanto, como o foco do presente estudo é a disciplina de Filosofia, abordaremos apenas ela em específico, embora compreendamos que ambas as disciplinas apareçam interligadas na área. A Filosofia, no CBTC, é assim conceituada (SANTA CATARINA, 2020b, p. 61):

A Filosofia, na sua essência, constitui-se de um saber, de uma atitude e de um modo de reflexão singular. Antes mesmo de se apresentar como um conhecimento disciplinar e escolar (no ensino médio), é um saber crítico, mais “uma concepção de mundo enquanto totalidade e compromisso com sua realização prática”.

Nota-se, na citação acima, que o CBTC compreende a Filosofia como constituída de um modo de reflexão singular, reforçando a sua característica crítica, antes mesmo de ser considerada uma disciplina, com sua inserção na escola. Ainda, trata a filosofia como uma concepção de mundo, o que caracteriza a sua amplitude e a sua característica busca por compreensão da realidade, bem como o compromisso da realização prática. É possível relacionar tal compreensão de Filosofia com alguns dos conceitos anteriormente apresentados, tais como o estranhamento e a sensibilização, uma vez que compreender o mundo em sua totalidade pode ser entendido como a busca por suas incoerências e se comprometer com uma

prática diante dele é sensibilizar-se sobre uma realidade. Ao que parece, a Filosofia parece estar bem alinhada com a própria área de humanidades proposta pelo currículo do território catarinense.

Ainda, como justificativa para a sua inserção e manutenção na área das humanidades, o CBT afirma que (SANTA CATARINA, 2020b, p. 61):

A filosofia estimula o exercício da reflexão, evitando a segmentação ou fragmentação do saber, promovendo a capacidade de imaginar e criar hipóteses para alternativas aos problemas. Para tanto, sua presença na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas propicia tanto o hábito do pensamento reflexivo dos(as) estudantes, quanto o cultivo de competências necessárias à formação humana integral.

A partir do exposto, é possível verificar que apesar de o documento oficial compreender a Filosofia como a responsável pelo exercício da reflexão, ela parece ser colocada como uma grande aliada para que o modelo de ensino proposto funcione. Em um primeiro momento, ao utilizá-la para evitar a fragmentação do saber, tem-se um discurso semelhante ao “etapismo” que pretende ser superado (BRASIL, 2018). Da mesma forma, coloca-se o cultivo de competências, para que a formação integral dos educandos possa de fato ocorrer. Ao compreender que a educação integral é o objeto do ensino médio em geral, como já afirmado anteriormente, é de se concluir que a Filosofia é colocada como um papel central não somente para a área das humanidades em que está inserida, mas para o próprio objetivo exposto para o ensino médio em geral. Talvez tal compreensão da Filosofia tenha auxiliado para a sua manutenção como componente curricular, mesmo ela perdendo sua obrigatoriedade como disciplina nessa legislação vigente.

Por fim, vale ressaltar que apesar de a Filosofia ser abordada como componente específico neste momento, o CBTC deixa bem claro em diversos momentos que tais componentes devem ser articulados, a fim de promover um ensino a partir das categorias e das áreas de conhecimento propostas pela BNCC. Segundo o próprio documento, “o diálogo entre os campos do conhecimento que compõem a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas possibilita aprendizagens a partir de categorias e objetos do conhecimento próprios da área” (SANTA CATARINA, 2020b, p. 64). Ou seja, os objetos do conhecimento são estimulados dentro da grande área, e não necessariamente a partir de componentes curriculares exclusivamente. Entretanto, abordar a Filosofia de forma detalhada também auxilia na compreensão do próprio modelo de ensino médio vigente e do que pode resultar a partir disso.

Nota-se que o Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense possui suas particularidades, mesmo estando muito relacionado e inspirado na BNCC, nas Diretrizes Curriculares Nacionais e na Lei 13.415/17. É certo que tal abordagem do CBTC favorece um melhor entendimento de como a realidade está posta no território catarinense, bem como, de como a BNCC pode vir a ser implementada a depender da realidade local de cada estado do país. Mesmo com algumas adaptações e uma abordagem mais detalhada de alguns temas que são tratados com demasiada flexibilidade na BNCC, tem-se ainda o questionamento se tais currículos são capazes de sanar os problemas relacionados à educação brasileira, e se, ao tratar da filosofia, se ela é capaz de desenvolver um senso crítico e um verdadeiro exercício de reflexão efetivo, mesmo sendo colocada como a responsável por fazê-lo. Como isso de fato se materializa?

4 A CONDIÇÃO DA DISCIPLINA DE FILOSOFIA NO NOVO ENSINO MÉDIO

“Deixa o menino aprender ô iaia
Que a saúde do povo daqui
É o medo dos homens de lá
A sabedoria do povo daqui
É o medo dos homens de lá
A consciência do povo daqui
É o medo dos homens de lá”
Deixa o Menino Jogar / Natiruts

A partir das apresentações acima realizadas acerca do ensino médio brasileiro, é possível afirmar que diversos questionamentos surgem, pois, de trás de todo o discurso de melhorias, protagonismo e inovação, visto desde a lei 13.415/17 até o CBTC, fica a dúvida se tais mudanças são possíveis em um cenário conturbado em nosso país, agravado com a efetivação da EM nº 95/2016 que congelou os gastos públicos durante 20 anos.

Na realidade, além de não garantir uma melhora, é possível afirmar que os resultados da implementação da lei 13.415/17 causaram sérios retrocessos, sendo uma regressão aos tempos de não equivalência dos ramos de ensino na década de 1940, mediante os itinerários formativos e se completando com a regulamentação da BNCC, sepultando uma concepção de educação básica e descaracterizando as licenciaturas (FRIGOTTO, 2022). Este último capítulo tem por objetivo apresentar como esse verdadeiro retrocesso na educação brasileira representa também um problema para a disciplina de Filosofia, historicamente negligenciada no Brasil em diversos momentos, como visto no capítulo 2.

Entretanto, compreendendo que não somente a disciplina de Filosofia foi extremamente prejudicada, mas todas as disciplinas, e que esse prejuízo reflete em todos os envolvidos no meio escolar: alunos, professores, pais, gestores e comunidade no geral, buscamos fazer uma crítica mais ampla, demonstrando as incoerências e problemáticas mais gerais e como estas refletem na Filosofia e em uma educação crítica por ela potencializada.

Para tanto, o primeiro tópico deste capítulo apresentará as problemáticas da própria reforma implementada pela lei 13.415/17. Posteriormente, no segundo tópico, como a BNCC e o CBTC, alinhados com essa política educacional, reforçam e complementam os problemas desenvolvidos pela reforma. Por fim, ao trazer a disciplina de Filosofia para este cenário conturbado, abordamos no terceiro e último tópico a sua condição enquanto disciplina e como ela está distante de uma concepção crítica de educação, que, como apontamos, está relacionada com a própria Filosofia e o seu ensino.

4.1 As controvérsias do novo Ensino Médio no Brasil

Desde a apresentação da MP 746/16 em caráter de urgência, é possível afirmar que o debate acerca do ensino médio no Brasil foi marcado por disputas e polêmicas, ou seja, as críticas ao modelo vigente se iniciaram já na pré-implementação, e, apesar de tais oposições não terem tido tanta efetividade na época, visto que a MP acabou virando lei, é certo que tais críticas são totalmente justificadas.

Antes de apontarmos de fato as críticas e os problemas evidentes que surgem com essa proposta, ressalta-se que a implementação do Novo Ensino Médio foi suspensa pelo governo Lula em abril de 2023, e, no momento dessa escrita, o PL 1.299 de 2023, de autoria dos deputados João Carlos Bacelar Batista e Lídice da Mata que busca substituir os itinerários formativos por áreas do conhecimento, tramita na câmara de deputados¹¹. Tais acontecimentos, longe de encerrar a discussão aqui proposta, apenas demonstram a complexidade do tema, e, embora algumas mudanças significativas sejam solicitadas pelos deputados¹², ressalta-se que não é uma revogação total do modelo, e muitas das críticas utilizadas para a apresentação do PL são justamente a de autores e estudiosos que a tempo vem fazendo tais críticas, como veremos adiante, portanto, não detalharemos aqui a recente PL 1.299/23.

Também pelo fato de a estrutura básica do ensino médio não ser alterada substancialmente com essas propostas em tramitação (ainda existe uma parte flexível do currículo), bem como pelo fato de elas não terem se efetivado ainda, acreditamos que tais críticas aqui dispostas poderão reforçar a necessidade de tais medidas serem aprovadas, e, se possível, ampliadas para outras questões. Porém, quais as problemáticas derivadas dessa nova estrutura de ensino médio efetivada com a lei 13.415/17 e quais as consequências para os estudantes e para as instituições escolares no Brasil? Em primeiro lugar, é importante compreender que muitas das reformas sociais, e as de cunho educacional não escapam desse fato, estão imbricadas com a lógica capitalista na qual vivemos, e tal lógica direciona e

¹¹Ver mais em: <https://www.camara.leg.br/noticias/975778-projeto-substitui-itinerarios-formativos-previstos-no-novo-ensino-medio-por-areas-de-conhecimento/>. Ressalta-se que em Santa Catarina, devido ao debate que vem sendo feito a nível nacional, as trilhas de aprofundamento, constituintes dos itinerários formativos, foram substituídas por **aprofundamentos** nas áreas de conhecimento, nas matrizes escolares do ano de 2024, o que gerou um aumento de carga horária na formação geral básica. Entretanto, disciplinas eletivas supostamente das escolhas dos alunos e a disciplina de projeto de vida continuam sendo ofertadas.

¹² Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2023/10/24/apos-criticas-e-consulta-publica-sobre-reforma-mec-apresenta-proposta-para-novo-ensino-medio.ghtml>.

influencia diretamente os rumos que as questões sociais tomam. Segundo Silva e Santos (2021, p. 91),

As reformas educacionais, nessa sociedade de mercados capitalistas, não escapam aos critérios mercantis de exigências da eficiência e do produtivismo. Nesse sentido, as propostas de reformas na educação brasileira, ao serem definidas por esses critérios, legitima-se uma definição das formas educativas próprias da dominação social vigente.

Ou seja, a educação, nestes moldes, busca manter o que está estabelecido, uma vez que seu papel é auxiliar na produção e na eficiência do mercado. O que se pode afirmar de antemão, é que essa reforma da qual tratamos está diretamente associada a este contexto, embora o discurso da classe dominante busque ideologizá-lo de uma forma a incluir o jovem em uma espécie de protagonismo e de um projeto de vida melhor, a partir da estrutura deste novo ensino médio já apresentado: com uma formação geral básica fragilizada pelas áreas do conhecimento e grande parte do currículo voltado para itinerários formativos que abusam da flexibilidade, ao mesmo tempo em que não a ofertam de maneira apropriada.

Nesta lógica, Motta e Frigotto (2017, p. 368) alertam que essa estrutura, na realidade “apresenta rigidez no tocante à implementação das disciplinas recomendadas pelos organismos internacionais coletivos e orgânicos do capital e do mercado [...]”, ou seja, disciplinas dentro da lógica capitalista são incentivados e fortemente recomendados em nome do protagonismo e da flexibilidade, ao mesmo tempo em que existe uma “[...] negação tácita do conhecimento básico para uma leitura autônoma da realidade social, esta acobertada pela delegação da “livre-escolha” do jovem entre as opções ofertadas” (2017, p. 368). Essa afirmação dos autores parece sintetizar bem o que essa reforma vem propor, e tal proposta está, como já alertava também Silva e Santos (2021), atreladas aos critérios mercantis.

Uma característica visível ao falar de reformas com um certo cunho capitalista e de mercado, é também o seu caráter de urgência. Os problemas apontados pela classe dominante são sérios e as consequências devastadoras, sendo necessário, então, uma atitude urgente e prática, o que pode fazer com que as mudanças ocorram de forma extremamente rápida. Sobre a urgência da implementação da MP 746/2016, posterior lei 13.415/17, Motta e Frigotto (2017, p. 365) apontam que

É nessa seara que a reestruturação do currículo do Ensino Médio é posta como urgente: melhorar o desempenho no IDEB e no PISA, flexibilizando o currículo de forma a facilitar as escolhas das disciplinas que os jovens das classes populares teriam menor dificuldade e, com isso, provavelmente, melhor desempenho nas avaliações em larga escala; desenvolver habilidades e competências que facilitem o ingresso no

mercado de trabalho, formal ou informal, ou que proporcionem ocupações que venham a gerar renda — nesse caso, por meio do ensino de empreendedorismo.

A partir disso, reforça-se a necessidade de reestruturar o ensino médio brasileiro, em questões curriculares, para melhorar o desempenho em provas de larga escala, como já apontado anteriormente e reforçado neste momento por Motta e Frigotto (2017). Entretanto, reestruturar a educação em torno desse objetivo é extremamente problemático. Em um primeiro momento, como mencionado na citação acima, a tendência seria a escolha de disciplinas que os estudantes possuem maior facilidade, o que, em última análise, faria com que o aproveitamento nas provas melhorasse, ao mesmo tempo em que suas formações obviamente se afastassem de uma formação integral (tão propagada neste discurso de inovação) o que soa bastante contraditório, pois aproveitamento em provas não necessariamente significa em conhecimentos apreendidos. Ainda há de considerar que tais escolhas por parte dos estudantes seriam extremamente limitadas, devido à falta de estrutura das escolas, o que, no fim das contas, faz com que as instituições optem em ofertar a parte flexível do currículo da forma mais barata possível.

Tal fato traz à tona um dos problemas basilares da reforma: o fato de tal reforma do ensino médio ter sido puramente curricular. É certo que a educação brasileira precisa de mudanças, entretanto, tais mudanças são muito além do que propriamente questões curriculares, sendo necessário um olhar para a questão estrutural das escolas, dos investimentos em educação, da jornada de trabalho e a formação dos professores. Entretanto, “[...] o discurso da qualidade educacional é atribuído apenas à organização curricular, contexto no qual as necessidades materiais das escolas, dos trabalhadores em educação e especialmente das condições de vida dos estudantes são ignoradas pelas políticas públicas” (ZANK e MALANCHEN, 2020, p. 134). Ou seja, as políticas públicas já nascem com um foco distorcido, apontando apenas para questões curriculares como se fosse possível uma mudança social sem mexer em condições de trabalho, de vida dos educandos e das estruturas escolares.

Tal discurso, no fim das contas, acaba se utilizando de um suposto protagonismo dos estudantes e da sua capacidade de empreender desenvolvida na escola para prepará-los e responsabilizá-los pelo seu sucesso no mercado de trabalho, sucesso este que dificilmente irá se materializar, uma vez que, segundo apontam Cechinel e Mueller (2022, p. 164) “as possibilidades irrestritas comunicadas a todo instante chocam-se com cenários concretos e complexos de desemprego, ampla concorrência, precarização do trabalho e desesperança

quanto a um futuro de fato diferente”. Dessa forma, mesmo a promessa conformadora de se inserir no mercado de trabalho não é garantida, uma vez que os dados apontam cada vez mais para uma concorrência demasiada ampla, onde uma formação não garante uma posição e tampouco cria um diferencial para este cenário complexo, que, segundo os autores, é de desesperança, ou seja, “a contrarreforma, no seu conjunto, oferece aos jovens, em termos de conhecimentos básicos para a vida e para o trabalho, um “pastel de vento” (FRIGOTTO, 2022).

Em entrevista concedida ao Instituto Humanitas, da UNISINOS, ao ser questionado sobre o novo ensino médio, Frigotto (2022) afirma que,

Os que projetaram “o novo” ensino médio representam as forças sociais dominantes que jamais se preocuparam em construir uma nação de fato. Optaram por um projeto de capitalismo dependente que concentra riqueza na mão de poucos e amplia a desigualdade. Em vez de produzir ciência e tecnologia, optaram e optam pela cópia; em vez de desenvolver um projeto de desenvolvimento autônomo, optaram e optam pelo endividamento externo; e, finalmente, mantêm uma assimetria entre seus ganhos e o dos trabalhadores. Isto explica o descaso pela universalização da educação básica, mormente do ensino médio, e o pífio investimento público para dar as bases materiais de um ensino de qualidade.

Tal declaração traz elementos primordiais para compreender as inconsistências da reforma e parece sintetizar bem as problemáticas até aqui apontadas. Em um primeiro momento, a desigualdade ampliada com a reforma do ensino médio está totalmente atrelada com a realidade das escolas, realidade esta ignorada pelos responsáveis por projetar o novo modelo de ensino médio. Sobre esse problema, é possível afirmar que “os contextos escolares mais precarizados, sem um amplo investimento financeiro em contratações e infraestrutura, estão fadados a replicar essa precariedade sob a forma de um ou outro itinerário formativo capaz de ser viabilizado na estrutura já existente” (CECHINEL e MUELLER, 2022, p. 131), ou seja, a desigualdade entre as escolas será acentuada e materializada cada vez mais, uma vez que sem investimentos públicos, o que resta é a adequação ao que já está posto em cada instituição escolar.

Da mesma forma, ao apontar a falta de produção de ciência e tecnologia próprios, fica evidente a dependência do Brasil aos organismos internacionais, como a OCDE, e como tais políticas internacionais influenciam diretamente na estrutura educacional do país, o que é extremamente prejudicial, uma vez que, segundo Cechinel e Mueller (2022, p. 134), “o tratamento empresarial recebido pela educação brasileira por meio das políticas públicas supracitadas e de seus vínculos com agentes como OCDE e IAS, produz, como resultado, diferentes formas de marginalização ou exclusão” ou seja, essa assimetria entre os trabalhadores

e a classe dominante, o endividamento externo, e a falta de desenvolvimento de tecnologias próprias, são todos reflexos dessa exclusão, e os marginalizados acabam sendo a grande maioria dos jovens brasileiros, frequentadores da educação pública, que, como mencionado por Frigotto (2022), está longe de ter um ensino de qualidade.

Segundo Saviani (2016, p. 58), “de nada adiantaria democratizar a escola, isto é, expandi-la de modo a torná-la acessível a toda a população se, ao mesmo tempo, isso fosse feito esvaziando-se a escola de seu conteúdo específico, isto é, a cultura letrada, o saber sistematizado”. Tal afirmação, traz à tona o que vem ocorrendo neste novo modelo de ensino médio: não somente a substituição de disciplinas por uma suposta flexibilidade, mas justamente, **o esvaziamento curricular**. Segundo Zank e Malanchen (2020, p. 135), “pensar que apenas 60% do currículo está reservado às áreas do conhecimento já caracteriza, por si só, o esvaziamento dos conteúdos”, e tal afirmação se agrava ainda mais quando se entende que os outros 40% carecem de qualquer fundamentação teórica, pois, em nome da flexibilidade, as escolhas podem optar o que ofertar, como ofertar e tal oferta se materializa justamente em um “pastel de vento” (FRIGOTTO, 2022).

Nessa lógica, Cechinel e Muller bem afirmam que “a relação causal “mais educação = melhor vida” é tão falsa quanto “menos educação = pior vida”, principalmente quando se analisa o processo formativo espetacular em relação à totalidade social e às suas contradições inerentes” (2022, p. 39), ou seja, com a oferta de uma escola e uma ideia maior de educação que, além de esvaziar o currículo dos conhecimentos necessários a serem adquiridos pelos alunos, os responsabiliza, a partir de uma ideia de protagonismo, pelo provável fracasso que vem a seguir, é certo que a relação “mais educação = melhor vida” se torna uma falácia insustentável.

Frigotto (2012), irá destacar que a formação da juventude deve estar articulada ao trabalho, à cultura e a ciência, indispensáveis ao conhecimento da realidade histórica e ao desenvolvimento da criticidade e da criatividade dos sujeitos. E, como vimos, o que tudo indica é que tal reforma proposta pela lei 13.415/17 está longe de compreender o trabalho como conceito amplo, e muito menos de desenvolver aspectos culturais e científicos, o que, em última análise, retira a criticidade e a singularidade de cada sujeito, onde o protagonismo propagado não aparece de fato, pois, uma reforma dessa amplitude busca apenas “[...] transformar a escola em espaço de legitimação burguesa e do pensamento pós-moderno objetificado na fragmentação necessária para o mundo do trabalho na sociedade capitalista” (ZANK e

MALANCHEN, 2020, p. 137). Dessa forma, o objetivo de uma educação que desenvolva o ser humano de uma forma verdadeiramente integral e crítica,

[...] não poderá ser atingido com currículos que pretendam conferir competências para a realização das tarefas de certo modo mecânicas e corriqueiras demandadas pela estrutura ocupacional concentrando-se na questão da qualificação profissional e secundarizando o pleno desenvolvimento da pessoa e o preparo para o exercício da cidadania, tal como se evidencia na proposta divulgada pelo MEC sobre a base nacional comum curricular (SAVIANI, 2016, p. 81-82).

A leitura de Saviani sobre a BNCC, mesmo ocorrendo anos antes de sua última versão, já demonstrava as incoerências que estariam por vir. Apesar de acreditarmos ter explicitado de forma geral como essa reformulação do ensino médio implementada pela lei 13.415/17 é problemática, expor alguns aspectos da BNCC e do CBTC podem contribuir para uma melhor compreensão da Filosofia e da própria realidade educacional do país, uma vez que, segundo FERRETI e SILVA (2017, p. 397), “[...] existem, no nosso entender, relações se não de identidade, de estreita aproximação entre o propósito educacional que orienta a BNCC e o que serve de base teórica, política e ideológica à MP nº 746”. Dessa forma, o próximo subtópico pretende explorar brevemente as incoerências da BNCC e do CBTC, e como tais documentos reforçam uma concepção acrítica de educação em nosso país.

4.2 A Lei n. 13.415/17 materializada na BNCC e no CBTC

É preciso garantir aos jovens aprendizagens para atuar em uma sociedade em constante mudança, prepará-los para profissões que ainda não existem, para usar tecnologias que ainda não foram inventadas e para resolver problemas que ainda não conhecemos. Certamente, grande parte das futuras profissões envolverá, direta ou indiretamente, computação e tecnologias digitais (BRASIL, 2018, p. 473).

Tal trecho retirado da Base demonstra bem o entendimento de educação que está nela contido. Um discurso pautado na mudança, em um mundo flexível, sendo necessário então um protagonismo para lidar com as incertezas, uma vez que não se sabe as profissões, tecnologias ou problemas do futuro. É fácil identificar relação de tal discurso de flexibilidade com o disposto na reforma do ensino médio, com a opção de escolhas de caminhos e desenvolvimento do projeto de vida do educando. Porém, logo de cara surge o questionamento: como preparar o jovem para um mundo que é incerto? Para problemas que ainda não existem? Tal objetivo parece fracassar logo de arrancada.

Fica evidente, que a estratégia adotada pela Base para essa adaptação ao novo e inesperado, deve ser desenvolvida a partir de competências e habilidades. Eis a razão para

organizar um currículo por áreas em detrimento de conteúdos e disciplinas historicamente consolidadas. Segundo Zank e Malanchen (2020, p. 146), “[...] em vez de valorizar a apropriação de conhecimentos históricos [...], o mercado prima por sujeitos que estejam aptos apenas às novidades e que possam desenvolver funções técnicas com destreza, sem envolvimento histórico ou crítico sobre o trabalho, a educação e o desenvolvimento social”. Nota-se, portanto, que a adaptação às novidades do meio capitalista necessariamente vem acompanhadas de um envolvimento acrítico, sem uma perspectiva de transformação da realidade, perpetuando o pensamento da classe dominante.

Nas palavras de Saviani (2016, p. 82), a organização curricular, independente dos níveis de ensino, “[...] deverá tomar como referência a forma de organização da sociedade atual, assegurando sua plena compreensão por parte de todos os educandos”. A partir disso, é possível verificar que o que a BNCC propõe caminha na contramão do disposto pelo autor, uma vez que, além de fazer uma leitura descontextualizada da organização social, impede o educando de receber uma compreensão plena da realidade, uma vez que esvazia o currículo, fragiliza disciplinas consolidadas e impõe habilidades e competências como se fossem a chave do conhecimento, tornando os alunos neutros diante da própria realidade que vivem.

Essa neutralidade, é reforçada na BNCC a partir das competências socioemocionais, e servem não somente para uma aceitação da própria Base, mas do próprio modelo de ensino médio proposto de forma mais ampla. Sobre a presença de tais competências socioemocionais na educação brasileira, Cechinel e Mueller (2022, p. 179) afirmam que isso “revela o instante em que a ideia de formação cede gradativamente o seu espaço crítico para um elemento terapêutico reintegrador oriundo do próprio coração da sociedade do espetáculo e de suas dinâmicas de produção e consumo”. Ou seja, longe de formar um aluno que irá questionar a realidade em que está inserido, a educação brasileira nestes moldes cria um aluno preparado para lidar com o próprio fracasso eminente, que surge da própria sociedade em que vive, onde, sem crítica para contestar, resta a aceitação, a passividade sobre as injustiças que lhe ocorrem, em nome de uma flexibilidade e de uma responsabilização do próprio educando sobre ela.

Em outras palavras, “as competências socioemocionais teriam o efeito psicoativo de instituir um processo educativo que ameniza as dores de uma crise que impossibilita os indivíduos de prosperar socioeconomicamente” (CECHINEL e MUELLER, 2022, p. 173), ou seja, a realidade está posta, e basta a conformidade sobre tal situação de vulnerabilidade e falta de alternativas para os sujeitos. Além das competências socioemocionais presentes na Base,

algumas outras inconsistências são bem visíveis no decorrer do documento. Sobre elas, Cechinel e Mueller (2022, p. 129-130) discorrem que:

Um outro ponto nevrálgico da BNCC que tem recebido inúmeras críticas diz respeito ao esvaziamento formativo provocado durante o ensino médio pela diminuição da carga horária de quase todos os componentes do currículo, à exceção de português e matemática. Em outras palavras, como se sabe, para além da lógica das competências e habilidades que compõem as quatro áreas do conhecimento – linguagens e suas tecnologias, matemáticas e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias e ciências humanas e sociais aplicadas –, a BNCC mantém apenas português e matemática como componentes curriculares fixos, reduzindo as disciplinas anteriores como história, geografia, sociologia, filosofia, educação física, artes etc. a meros temas transversais que aparecem diluídos aqui e ali sob a forma de habilidades.

Neste trecho, os autores trazem um ponto fundamental do novo ensino médio já abordado no subtópico anterior: o **esvaziamento formativo**. Talvez essa seja inclusive uma diferenciação das demais discussões sobre reformas ocorridas em nosso país, tal esvaziamento curricular em nome de uma flexibilidade parece ser algo próprio deste momento em que vivemos, a partir das legislações anteriormente explicitadas. Tal esvaziamento se dá, a partir do tratamento de disciplinas historicamente consolidadas como meros temas transversais, o que acaba por confundi-los em torno de habilidades a serem desenvolvidas, que, em nome da interdisciplinaridade, acaba por criar uma confusão, inclusive por parte dos professores, sobre o que ensinar ou não.

Ainda, reforça-se aqui a falta de um esclarecimento teórico satisfatório acerca do que se entende por competência na BNCC, uma vez que no documento oficial, “[...] é definida como a mobilização dos conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 8). Porém, tal conceituação se afasta de uma ideia mais clara sobre uma educação integral, bem como, acentua certa instrumentalização tecnicista do currículo (CECHINEL e MUELLER, 2022). Nota-se, portanto, que uma das bases fundamentais da BNCC, um ensino por “**competências**”, em uma análise mais cuidadosa, parece ir contra seu próprio incentivo de uma educação integral, em outras palavras, “não há, portanto, uma preocupação com a formação integral dos indivíduos, sendo ofertado apenas o domínio de algumas competências próprias ao atendimento rápido das necessidades do mercado de trabalho e da reprodução da sociedade capitalista” (ZANK e MALANCHEN, 2020, p. 146).

Tal visão de organização curricular responsável pelo atendimento às necessidades capitalistas também é reforçada com a disciplina de Projeto de Vida. Com uma carga horária

considerável e responsável por auxiliar os jovens a definir o seu futuro e assumir o protagonismo, a “disciplina sem conteúdo” traz também um grande relativismo para a educação brasileira, tudo em nome de uma flexibilidade que acaba por prejudicar a formação dos alunos, distanciando-os de uma formação integral e contribuindo para o esvaziamento curricular. A formação integral converte-se, nesses moldes, não em um enfrentamento capaz de apontar caminhos para a “desbarbarização da humanidade” (ADORNO, 1995), mas sim em um canal para reafirmar o triunfo do indivíduo em meio à barbárie e a luta de todos contra todos (CECHINEL e MUELLER, 2022), o que causa uma desresponsabilização do próprio estado e um peso para as disciplinas como projeto de vida, empreendedorismo e educação financeira.

Na mesma linha da BNCC, é possível verificar como o CBTC compreende o ensino médio a partir da reforma proposta pela lei 13.415/17, adequando-se à legislação vigente. Por ter influências diretas da Base, muitas das críticas realizadas à BNCC acabam “respingando” também nos currículos desenvolvidos em Santa Catarina. Apesar de realizar algumas modificações¹³, é possível afirmar que a estrutura do CBTC está dentro da realidade nacional, com grande parte do currículo voltados para os itinerários formativos, em detrimento da formação geral básica. Uma das justificativas apontadas pelo CBTC que justificariam essa estrutura proposta a nível nacional é a necessidade de

Reconhecer que a escola não constitui, para muitos jovens, um espaço atrativo e capaz de fornecer elementos a seus projetos de vida e ainda identificar a considerável parcela dos que a abandonam para se inserir no mercado de trabalho são aspectos que merecem especial atenção. É possível, diante de tal diagnóstico, afirmar que, por vezes, a educação formal e o trabalho se tornaram espaços que se autoexcluem do projeto de vida dos jovens que, ou se dedicam aos estudos, ou se dedicam ao trabalho. Nessa perspectiva, as duas dimensões infelizmente competem pela atenção de nossa juventude (SANTA CATARINA, 2020a, p. 41).

Tal citação presente no CBTC é bem forte, e traz, assim como outros documentos oficiais e pareceres, o foco do projeto de vida do estudante como justificativa para suas alterações. Tornar a escola mais atrativa para os jovens é uma das saídas apontadas, para que ele considere a instituição escolar como constitutiva do seu projeto de vida. Fica implícito que a forma de a tornar mais atrativa seria pela disposição dos itinerários formativos, uma vez que o educando irá direcionar os caminhos que pretende trilhar na escola. Entretanto, ao trazer novamente o fato de não ser uma escolha verdadeira, tem-se um discurso vazio que não se materializa na prática.

¹³ Como visto anteriormente, mesmo aderindo às áreas de conhecimento, mantém-se no CBTC a obrigatoriedade da oferta dos componentes curriculares de cada área.

Da mesma forma, ao argumentar que os alunos largam a escola para adentrar no mercado de trabalho, cria-se uma dicotomia e busca-se a partir dela, incentivar uma relação entre a escola e o mundo do trabalho, a fim de que o educando não precise escolher entre as duas opções. Porém, apesar de o documento afirmar que o trabalho deve ser entendido como “[...] categoria constitutiva do ser humano, que deve ser compreendida enquanto princípio educativo” (SANTA CATARINA, 2020a, p. 41), nota-se que o resultado prático de tal relação é incentivar um trabalho no sentido de empregabilidade, a fim de colocar o jovem no mercado de trabalho, com o suposto desenvolvimento de competências e habilidades e a neutralidade proporcionada pelas competências socioemocionais, uma vez que “o novo ensino médio é uma traição aos jovens atuais e as futuras gerações, pois lhes impõe uma dupla barreira: o acesso à universidade e ao trabalho complexo” (FRIGOTTO, 2022), e, em nosso Estado, tal situação não é diferente. Nem exclusivamente os estudos e uma possível vaga na universidade, e nem exclusivamente o trabalho e uma possível chance no trabalho complexo, eis os resultados da proposta do NEM.

Por fim, é possível afirmar, a partir da exposição das problemáticas sobre a própria lei 13.415/17, bem como as suas manifestações presentes na BNCC e no CBTC, que este modelo de educação que se apresenta busca a manutenção do que está posto, e se distancia substancialmente de uma concepção crítica de educação, como abordamos anteriormente. Ressalta-se ainda, que uma consciência crítica, derivada de uma concepção crítica de educação “[...] é a única que está dotada da verdadeira funcionalidade e utilidade, pois conduz à mudança da situação do homem e da realidade à qual pertence” (VIEIRA PINTO, 1993, p. 63), dessa forma, o NEM, longe de possuir uma funcionalidade prática de mudança, garante a perpetuação de uma realidade que não deve mudar, a partir dos interesses dominantes, uma vez que não promove tal consciência.

A partir do discurso da inovação, da flexibilidade e das urgências do mundo contemporâneo, o que se apresenta para os educandos é uma falta de opções, atreladas ao pífio investimento em educação em nosso país, bem como a falta de estrutura curricular e a disponibilidade de conhecimentos historicamente produzidos em nossa sociedade. Abrir mão de saberes necessários para uma visão crítica de mundo e uma emancipação diante da realidade que se mostra injusta, em contraste à supostos saberes do futuro que é incerto, demonstram os equívocos que a educação brasileira vem caminhando, embora saibamos que “[...] as pseudossoluções, aparentemente desconexas, estão organicamente articuladas como peças de

uma engrenagem social contaminada pelas relações de mercados capitalistas” (SILVA, 2011, p.137). Ou seja, uma educação acrítica como apontamos, não é um acidente, e sim um projeto. No próximo tópico, abordamos como a Filosofia, historicamente uma disciplina crítica está condicionada neste molde da reforma do ensino médio, bem como, um possível papel atribuído a ela neste contexto e as possibilidades de transformação, mesmo em um cenário complexo e caótico como este que se apresenta.

4.3 O retrocesso filosófico com a implementação do novo Ensino Médio

Ao apontarmos anteriormente no capítulo algumas das principais incoerências resultantes da implementação deste novo modelo de ensino médio, é de certa forma fácil verificar como a disciplina de Filosofia também acaba sendo prejudicada, inclusive de uma forma bem objetiva: a retirada de sua obrigatoriedade como disciplina, é mais um retrocesso considerável em todas as lutas que já aconteceram no país para a sua inserção e obrigatoriedade no ensino médio, o que também confirma a tese de Carminati (1997, p. 47) de que “o ensino de filosofia no II grau, sobretudo neste século, tem oscilado de acordo com os interesses governamentais, ora presente, ora ausente”, ou seja, a história parece repetir-se no mesmo eixo, e dessa vez, os interesses governamentais demonstram estar bastante alinhados com instituições privadas que certamente ficam aliviadas com a retirada de uma disciplina capaz de emancipar os alunos de uma realidade difícil, que segundo eles, deve ser abraçada pelos educandos.

Carminati (1997, p. 60) ainda vai afirmar que “embora se afirme o papel crítico da filosofia na história do pensamento brasileiro, parece-nos que a filosofia em geral tem sido muito mais consciência da crise e muito menos projeto para sair da crise”. Tal realidade descrita pelo autor, além de se materializar ainda neste momento, parece ter um agravante: com a ausência da Filosofia como disciplina, até a consciência da crise parece estar ausente do ambiente escolar. Tal ausência parece ser motivada tanto pela junção confusa entre os componentes da área de ciências humanas, quanto pelas já explicitadas competências socioemocionais, que em última instância responsabilizam o educando pelas suas falhas, o que acaba por caracterizar não uma realidade geral em crise, mas um caso particular fracassado, mas que ainda pode vencer, em nome do protagonismo e da flexibilidade proposta.

Entretanto, o que pretende-se neste último momento, não é somente apontar como as estruturas deste novo modelo de ensino médio acaba prejudicando a Filosofia como disciplina,

mas sim, os problemas dessa condição da Filosofia enquanto disciplina crítica, pois, nos parece bastante claro que a concepção de uma educação crítica e um ensino de filosofia voltado para a criticidade (capítulo 2) são totalmente contrários à ideia de educação propagada a todo tempo na legislação vigente, que parece a todo momento confundir a educação integral com a educação **em tempo** integral (CECHINEL e MUELLER, 2022).

Segundo Cechinel e Mueller (2022, p. 173), “a produção de uma subjetividade pacificada pela quantificação de competências e reconciliada com a instabilidade social constante parece ser o fim último da educação escolar no contexto atual”. Acreditamos que os autores tem razão, e, como visto anteriormente no início deste tópico, a própria consciência de um período de crise, ou, segundo os autores, de instabilidade social constante, acaba por ser prejudicada, pois a escola estaria ali justamente para pacificar os educandos, colocando-os como centro do processo de suas vidas, assumindo os seus acertos e os seus erros. Talvez a Filosofia se torne uma grande pedra no sapato justamente aí: Filosofia e passividade ante a realidade são naturalmente irreconciliáveis.

Segundo Alex Sander da Silva (2005, p. 37), “as referências da antiguidade clássicas, situadas principalmente em Sócrates, Platão e Aristóteles, apresentam a filosofia numa busca inquietante da verdade, construindo seu caminho numa relação não muito amistosa com a Pólis”. Tal afirmação, além de apontar o caráter histórico de “incomodar” desde cedo os responsáveis por organizar a vida coletiva, apontam a missão fundamental da Filosofia: buscar inquietamente a verdade, podendo até ser, como visto, um incômodo para os governantes, se estes não estiverem de acordo com a missão filosófica. Ao entender que a Filosofia como componente curricular no contexto escolar, mantém tal caráter de busca efetiva e inquieta da verdade, é fácil perceber as razões de sua ausência ser tão bem quista pelos responsáveis pela organização destes modelos acrílicos de educação. Sobre a Filosofia como componente curricular, Silva (2005, p. 49) aponta que

A tarefa disciplinar da filosofia no espaço escolar seria enfrentar um espaço complexo e desafiador, principalmente, quando se acentua um olhar intencional ao mundo dos alunos. Um olhar, sobretudo, incomodado com os fatos e situações que alcança o espaço escolar, dos desajustes e das ingenuidades. Diante dessa insatisfação, o olhar crítico da filosofia tem um lugar importantíssimo diante dos desdobramentos das situações mundanas reproduzidas no ambiente escolar. De modo que a crítica filosófica deve ser encarada de modo diferencial entre os vários tipos de críticas em geral.

Dessa forma, nota-se que a Filosofia enquanto disciplina, buscaria um olhar intencional à realidade de cada aluno. Entretanto, tal olhar seria de incômodo, com os problemas sociais,

com a ingenuidade social que busca a manutenção do mesmo, com a conformidade diante de uma realidade que se mostra injusta. Além disso, após essa leitura da realidade, o que se buscaria seria a transformação da mesma, e não a aceitação, seria “dar nome aos bois”, e não aderir a culpa sozinho pelo que ocorre, pois, como o autor aponta acima, o olhar crítico da Filosofia possui importância não somente para o ambiente escolar, mas para as situações mundanas, que ocorrem de forma mais ampla e certamente acabam por refletir também na escola. Ao buscar compreender a realidade em sua totalidade, não se vai apenas “da escola para o mundo”, mas também “do mundo para a escola”, ou seja, tem-se uma relação dialética que permite ao educando compreender que a sua vida não depende apenas de si, ao mesmo tempo em que não o coloca em uma posição de vítima e de aceitação passiva da realidade não mais pelo conformismo, mas pelo desânimo, pelo pessimismo filosófico.

Silva (2005), ainda aponta que o objetivo da Filosofia como disciplina no ensino médio não é o de despertar filósofos especialistas, ou então “profissionais da Filosofia”, sendo uma das suas principais missões ensinar os jovens a pensar melhor, de forma coerente e crítica. Já defendemos tal visão de Filosofia, apontando no segundo capítulo que todos são, em certa medida filósofos, portanto, a disciplina de Filosofia no ensino médio proporcionaria um melhor desenvolvimento de algo que naturalmente já fazemos, trata-se de formação humana.

Entretanto, ao afirmar que a Filosofia continua no currículo, porém, como “itinerários formativos”, podendo ou não ser escolhida pelos jovens, retira-se substancialmente essa ideia de formação humana, uma vez que os jovens devem escolher, segundo as próprias orientações, caminhos que os interessem profissionalmente, ou que tenham a ver com seu “projeto de vida”. Porém, devido à falta de entendimento sobre a própria Filosofia por parte dos educandos, bem como a falta de efetividade do projeto de vida, a ideia que se tem da própria Filosofia é a de uma carreira voltada para a área, de especialistas de Filosofia, e não necessariamente como uma formação verdadeiramente humana e integral, que, como vemos, o projeto de vida está longe de concretizar. Tal situação só reafirma a ausência da Filosofia dos currículos, porém, com a “justificativa” de simplesmente os alunos não terem optado por ela, o que é totalmente irresponsável.

E o que agrava ainda mais o quadro é o fato de tais “trocas” realizadas pelos alunos de algumas disciplinas ante outras, é, como vimos, um esvaziamento curricular, pois tira-se a Filosofia e coloca-se o projeto de vida, uma disciplina sem conteúdo, sem professor específico e com métodos de avaliação diversos. Ou seja: não se tem nada. Apontamos e acreditamos na

capacidade da Filosofia desenvolver a criticidade, entretanto, tal reflexão crítica não é possível de acontecer sem a aquisição de conhecimentos, ou seja, o conhecimento a ser adquirido pelos educandos é um elemento fundamental para que uma atitude crítica realmente ocorra. Não existe criticidade sem conhecimento, e para obter conhecimento, pensamos que conteúdos são necessários, pois do contrário cai-se no esvaziamento curricular.

Além da flexibilidade colocada em todo o currículo da escola, é possível verificar também que tal discurso estende-se para a própria prática docente. Além dos documentos norteadores, como a BNCC e o CBTC, tal incentivo de flexibilização e interdisciplinaridade está também nos livros de formação continuada que preparam a prática docente para este novo modelo de ensino médio, descrito nos documentos oficiais explorados nos primeiros tópicos deste capítulo. No livro *Travessias Filosóficas: um olhar interdisciplinar para a formação no Novo Ensino Médio: filosofia*, por exemplo, é apontado algumas formas de compreender e organizar a Filosofia a partir dessa nova visão de ensino. Apesar de falar em flexibilidade da prática docente em vários momentos, a autora Luciene Torino, também traz alguns pontos de partida para traçar horizontes de orientação a respeito do que e de como ensinar Filosofia no Ensino Médio pautado pelas normas da BNCC, sendo eles:

1. Despertar a atitude filosófica por excelência: a dúvida e a indagação radical a respeito de tudo que nos cerca;
2. Levar os estudantes, por meio da admiração, do espanto, do susto, ao reconhecimento da própria ignorância em relação ao mundo;
3. Incentivar o uso livre da própria razão, o exercício do pensar por si mesmo;
4. Ter a história da filosofia como fonte fundamental do professor na elaboração das atividades e estratégias de ensino e aprendizagem, de modo a evitar a dispersão e a dissolução dos conteúdos próprios desse componente curricular em favor de outros conteúdos que a falseiem, bem como permitir o tratamento preciso dos seus conteúdos próprios nas categorias presentes nas competências e habilidades da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas de acordo com as normas da BNCC (2021, p. 64).

Embora em uma primeira leitura tais pontos de partida pareçam ir de encontro ao de um ensino de filosofia efetivo, alguns problemas são percebidos. Talvez o mais incoerente de todos seja a esperança de que tais objetivos se concretizem em um currículo voltado para o desenvolvimento de competências e habilidades. Tal modelo educacional já demonstrou suas fraquezas no Brasil na década de 1990 no governo de FHC (ZANK e MALANCHEN, 2020) e representa uma compreensão de educação tecnicista, o que vai substancialmente contra um ensino efetivo de filosofia que busque uma emancipação e uma educação crítica, capaz de ler e transformar a realidade.

Ademais, pode-se verificar a superficialidade ao tratar dos três primeiros objetivos, uma vez que conceitos como “dúvida”, “espanto”, “pensar”, quando não devidamente caracterizados e contextualizados, podem estar em qualquer discurso de cunho filosófico, bem como, ao mencionar que a história da filosofia deve ser fonte fundamental do professor, pode resultar em um ensino técnico da Filosofia, em “historiadores” da Filosofia. Reforça-se ainda, que a necessidade de colocar a história da filosofia como fundamental, é para, segundo a autora, não “dispersar” daquilo que é próprio da Filosofia. Tal argumento só demonstra a relatividade eminente de se trabalhar com grandes áreas do conhecimento, onde mistura-se temas de vários componentes e se perde os objetos de estudo, enquanto faz o educador acreditar que fez um trabalho satisfatório, desde que os alunos tenham “desenvolvido habilidades”, habilidades estas baseadas em categorias, que, invés de auxiliar o professor a definir os conteúdos, parece facilitar para uma maior confusão e mistura dos temas a serem trabalhados por eles com os alunos.

Em outro momento, a autora reforça ser imprescindível promover a interação entre os componentes curriculares de Filosofia e o desenvolvimento das habilidades da área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (TORINO, 2021). Para que isso se efetive, é preciso:

Em primeiro lugar, definir com clareza os objetivos, isto é, os resultados que desejamos alcançar com cada plano ou atividade de ensino;
Em segundo lugar, propor os meios – métodos, pelos quais será possível garantir a realização dos objetivos anteriormente definidos (TORINO, 2021, p. 66-67).

Novamente cai-se em uma superficialidade. Ao afirmar que para os componentes próprios da filosofia sejam desenvolvidos é necessário definir esses objetivos e propor métodos para eles, não responde muita coisa, uma vez que tais práticas são necessárias para qualquer educador e qualquer prática que queira realizar na escola. Definir objetivos não são eficazes quando não se sabe quais objetivos. E os métodos são inúteis quando não se sabe onde quer chegar. Ao que tudo indica, os objetivos são definidos pelo próprio professor, pois, “o professor, portanto, será respeitado em sua autonomia e também em seu perfil filosófico, criando estratégias mais eficazes de ensino e aprendizagem que possam efetivamente convergir aos fins determinados pela BNCC” (TORINO, 2021, p. 70).

Embora não seja foco do presente estudo tratar propriamente da formação de professores, é certo que para dar autonomia para os educadores, é necessário que tais educadores tenham o preparo necessário e a prática docente capaz de promover um ensino de

qualidade. Com a ausência de professores qualificados¹⁴, bem como a falta de cursos de preparação do próprio MEC sobre o novo ensino médio, a flexibilidade se torna um relativismo e o esvaziamento do currículo é ainda mais agravado com professores que aceitam tal realidade e “fingem dar aula” enquanto os alunos “fingem que aprendem”. Uma contraconduta possível em um currículo sem conteúdo seria a prática docente, que em sala de aula busca, dentro dos limites impostos, uma mínima mudança social. Entretanto, ao que tudo indica, em nome da flexibilidade e da interdisciplinaridade, até tal prática está difícil de acontecer.

Portanto, a partir do exposto, verifica-se que longe de ser apenas um esvaziamento curricular o responsável pela condição precária da Filosofia neste novo modelo de ensino, a sua própria oferta, quando minimamente ocorre, é prejudicada pela confusão com as demais disciplinas da área de Ciências Humanas e pelo incentivo da flexibilidade para professores que não estão preparados para lecionar a Filosofia. É bem possível que a ideia de flexibilização proposta pelos documentos oficiais tenha o entendimento de que isso não resultará em um ensino crítico, o que reforçaria, segundo Silva (2011), que isto não é um acidente, e sim um projeto. Ainda segundo Silva (2005, p. 58)

[...] o ensino filosófico como um fenômeno educativo ao preservar a reflexão crítica do conhecimento, manifesta um saber que não seja apenas um conjunto de saberes e fazeres com fins determinados, mas que seja, uma movimentação de temas que garantam a articulação de teorias e reflexões de diversas ordens que exigem um estilo na práxis. Que não seja apenas uma mera repetição de conteúdos, mas que no seu interior seja possível relacionar conceitos, problematizar questões, interpretar ideias, considerando suas mediações históricas, se não na sua totalidade, pelo menos seus aspectos relevantes, garantindo um mínimo de especificidade filosófica ao ensino a que se pretende proceder, particularmente, no ensino médio.

Nota-se, portanto, que a caracterização de um ensino realmente transformador a partir da disciplina de Filosofia está muito distante do proposto nestes moldes do Novo Ensino Médio. Pois, longe de existir uma determinação prévia, a prática é levada em consideração a partir de diferentes articulações, que possibilitam o aluno a identificar-se na realidade e possivelmente transformá-la. Para tanto, não é incentivada apenas a disposição de conteúdos, ou da história da Filosofia, mas sim a explicação e apropriação de conceitos, ideias, buscando uma especificidade filosófica que garanta ao jovem não a perpetuação do que está posto, mas a transformação

¹⁴ Nota-se que pelo fato de a Filosofia não ter se firmado no país, muitos dos professores que lecionam a Filosofia são professores de outras áreas, que por vezes fazem uma segunda licenciatura breve ou que estão improvisados na área. Portanto, a falta de formação de professores, embora esteja presente nas diversas áreas, parece se agravar um pouco mais quando o assunto é a Filosofia.

daquilo que o coloca numa posição de inferioridade e que a classe dominante insiste em dizer-lo que ali é o seu lugar.

A filosofia enquanto disciplina do ensino médio resulta da conjugação de um repertório de conhecimentos, referências que auxiliam na elaboração de significados para o existir humano (SILVA, 2005), e tais conhecimentos são aqueles necessários para uma reflexão crítica, tão importante para a transformação não somente da vida de cada educando, mas sim de toda a realidade. Longe de qualquer desenvolvimento de competências socioemocionais ou de um projeto de vida vazio que busque a conformidade, a reflexão filosófica busca a identificação de problemas e a possível solução, a partir da concretude da realidade e de suas contradições.

Apesar de compreendermos a importância da escola, reconhece-se que “[...] ela faz parte de uma organização social maior e, apesar da importância que tem na construção da sociedade, não tem condições sozinha de alterar os rumos ou extinguir o problema da desigualdade” (ZANK e MALANCHEN, 2020, p. 142). Acreditamos nessa hipótese, porém, pensar formas de melhorar a educação pode ser um caminho viável, embora lento, para que a sociedade passe a mudar também nas demais esferas, uma vez que todos passam (ou deveriam passar) pela escola. Concordando com Luckesi (1994, p. 31) que “[...] se percorremos a História da Filosofia e dos filósofos, vamos verificar que todos eles tiveram uma preocupação com a definição de uma cosmovisão que deveria ser divulgada através de processos educacionais”, parece-nos um bom caminho criticar tais processos educacionais contemporâneos que atrapalham não somente a visão de mundo dos atuais educandos, mas possivelmente das gerações futuras.

As relações entre Filosofia e Educação parecem ser quase naturais (LUCKESI, 1994), e tal relação íntima pode trazer bons resultados para a vida dos estudantes, que, longe de conformar-se com uma realidade que os submete à mediocridade, podem e devem ser capazes de buscar a transformação e a sua emancipação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou problematizar o contexto educacional em que estamos inseridos, com este novo modelo de ensino médio e as consequências dele decorrentes. Mais especificamente, tentamos apontar a condição da disciplina de Filosofia nestes moldes, e quais problemas derivam de sua ausência no ensino médio, ou presença caracterizada pelo relativismo que é incentivado em nome de uma flexibilidade e interdisciplinaridade.

Reconhecemos a amplitude do tema e as diferentes formas de abordá-lo, e temos entendimento de que outros aspectos poderiam também ser abordados para uma melhor compreensão da realidade que está posta. Entretanto, dentro das estratégias adotadas, acreditamos ter sido possível verificar como a educação brasileira está passando por sérios problemas, e como tais problemas são decorrentes de estratégias do setor empresarial junto à educação, uma vez que tal lógica empresarial tem aumentado cada vez mais sua influência sobre a realidade educacional brasileira, seja nos currículos, seja nos materiais didáticos presentes nas escolas. Tal realidade foi possível de ser compreendida a partir do caminho percorrido neste estudo.

Em um primeiro momento, ao buscar uma definição de educação que julgamos ser adequada, acreditamos que um horizonte foi traçado, e tal horizonte tem por resultado a transformação da realidade e a emancipação do sujeito de uma realidade desigual. Portanto, na perspectiva da educação libertadora em contraste à educação bancária (FREIRE, 2011), tem-se um ideal de escola onde uma concepção crítica da realidade pode ser desenvolvida. Tal desenvolvimento também pressupõe uma consciência crítica (SAVIANI, 2011) em detrimento de uma consciência ingênua (VIEIRA PINTO, 1993), tendo tal consciência o papel fundamental de evitar a barbárie (ADORNO, 1995).

Tal ideal de educação, parece naturalmente alinhar-se à Filosofia, quando a entendemos como “[...] uma forma de conhecimento que, interpretando o mundo, cria uma concepção coerente e sistêmica que possibilita uma forma de ação afetiva” (LUCKESI, 1994, p. 27). Dessa forma, a partir da interpretação da realidade, temos um entendimento sobre ela, sempre sistêmico, detalhado, que acaba por permitir não somente uma reflexão sobre as coisas, mas uma ação sobre a própria realidade. Ao compreender tal característica, é imprescindível incentivar e promover um ensino de Filosofia de qualidade na escola, voltado para essa característica fundamental de práxis.

Portanto, é necessário compreender que “a filosofia enquanto disciplina do ensino médio resulta da conjugação de um repertório de conhecimentos, que funcionam como um sistema de referências para elaboração dos significados do existir humano” (SILVA, 2005, p. 57). Tais conhecimentos são aqueles que possibilitarão uma leitura adequada da realidade e consequentemente uma ação coerente sobre ela, dando sentido à própria existência.

Entretanto, tal relação entre a criticidade, a filosofia e o ensino de filosofia na escola, nunca chegou a efetivar-se realmente. Como vimos, historicamente a Filosofia enquanto disciplina passou por altos e baixos, com poucos “altos” durante a sua trajetória no país. Dessa forma, o problema do cenário educacional brasileiro atual, com relação à Filosofia, não é uma novidade, uma vez que a história parece repetir-se.

Após demonstrar o histórico da própria disciplina de Filosofia no país, buscamos no terceiro capítulo apontar as particularidades do contexto em que estamos inseridos atualmente. Portanto, abordamos a Lei 13.415/17, a sua rápida aprovação e as mudanças proporcionadas por ela. Foi possível verificar que muitas das mudanças são retrocessos inclusive maiores e mais prejudiciais do que reformas anteriormente ocorridas no Brasil, não somente para a Filosofia, mas para a educação brasileira como um todo.

Alguns dos aspectos que proporcionam tal cenário é a volta de uma educação voltada para competências e habilidades, bem como a organização do currículo por áreas do conhecimento em detrimento aos componentes curriculares e uma exagerada flexibilização do currículo a partir dos itinerários formativos. Como vimos, todos esses aspectos possuem um interesse empresarial como pano de fundo, o que torna o currículo coerente, quando o objetivo da educação está relacionado diretamente para o mercado de trabalho e não para uma formação humana e integral, que busca a emancipação dos sujeitos e o combate às barbáries de nosso tempo.

Além da Lei 13.415/17, trabalhamos na sequência a Base Nacional Comum Curricular, na íntegra, com suas bases metodológicas, ensino por competências e o seu entendimento de uma educação integral. É possível ver claramente influências de instituições privadas, seja nas competências gerais, seja na justificativa de uma educação voltada para o protagonismo, preparação para o mercado de trabalho e projeto de vida dos estudantes, projeto este que vai muito mais de encontro com uma conformidade com o que está estabelecido do que uma verdadeira mudança no rumo de suas vidas.

Chama a atenção a ausência de explicação sobre os componentes curriculares, bem como os objetos do conhecimento que deveriam ser promovidos na escola pelos professores, tendo uma maior predominância as habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes, a partir de temas transversais e categorias de cada área do conhecimento. Em nosso entender, uma educação com estes moldes confunde a prática docente e não permite aos alunos compreender a realidade em que estão inseridos, embora o intuito, segundo a própria BNCC (2018), seja de promover dessa forma a interdisciplinaridade, para que os conteúdos façam mais sentido para os educandos.

Por fim, antes de adentrar propriamente nas análises e na condição da Filosofia com a implementação do NEM, apresentamos o Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense, a partir dos *cadernos 1 e 2*. Foi possível verificar a adequação do CBTC com a Base e com a legislação vigente, embora tenha feito algumas adaptações para os currículos de nosso Estado.

Apesar de o Estado de Santa Catarina ter buscado desenvolver historicamente um ideal de educação a partir da construção de um currículo estadual, com um acompanhamento considerável e coletivo dos professores da rede, é possível verificar que essas influências vindas da BNCC representam um retrocesso no próprio caminho percorrido em nosso estado, que até então, possuía originalidade na constituição histórica da Rede Pública de Ensino de Santa Catarina (THIESEN, 2021).

Nesse deslocamento de direção da política, Santa Catarina, assim como em outros estados da federação, passa a vivenciar um progressivo apagamento do movimento coletivo de construção curricular considerado pelas redes de ensino como uma rica experiência em um processo histórico altamente relevante (THIESEN, 2021, p. 6).

Nota-se, a partir da afirmação do professor Juares, como a implementação da BNCC centralizou o debate e a construção dos currículos educacionais brasileiros, extrapolando sua função de uma simples base, impondo-se nas construções curriculares locais e retirando as particularidades regionais que são importantes para a construção de um currículo capaz de promover uma educação de qualidade.

Ainda sobre a adequação do CBTC com a Base, Thiesen (2021, p. 10) irá afirmar que “juntar uma Proposta Curricular que tem seus conceitos sustentados por uma filosofia de base crítica-dialética e por uma pedagogia histórico-cultural aos parâmetros de um instrumentalismo liberal com foco em competências é, no mínimo, estranho”. Tal afirmação sintetiza bem os acontecimentos que vem ocorrendo em nosso estado e as problemáticas que deles surgem. Nota-

se, portanto, que apesar das particularidades postas no CBTC, muito do que foi construído historicamente e coletivamente parece estar se perdendo, para uma centralização proposta pela base e uma consequente neutralização das particularidades regionais e críticas.

Ainda convém lembrar o Projeto de Lei 1.299 de 2023, que busca alterar a Lei 13.415/17. Por conta disso, algumas alterações já estão acontecendo neste ano de 2024 nas escolas, devido às polêmicas dos itinerários formativos. Tais alterações impedem de fazer uma leitura exata dos rumos que a educação vem tomando no estado, embora os aspectos gerais tenham se mantido.

A título de exemplo, em Santa Catarina a disciplina de Projeto de Vida, constituinte dos itinerários formativos, possui carga horária maior que quase todas as disciplinas, perdendo somente para Português e Matemática. Tal distribuição de carga horária demonstra bem o ideal de flexibilidade curricular que ainda está evidente em nosso Estado. Dessa forma, embora algumas mudanças estejam ocorrendo, ainda é cedo para verificar se elas são substanciais e se realmente terão efeito para a prática docente e especialmente para a vida dos alunos.

Finalmente, ao tratar da condição da disciplina de Filosofia na legislação e nos documentos norteadores no último capítulo, apontamos como ela está deslocada de sua verdadeira função educacional, pois, “apropriar-se do sentido da crítica filosófica, do ponto de vista, principalmente do ensino de filosofia, permite ao indivíduo dar-se conta das temáticas pertinentes do pensamento, da sua razão, isto é, da própria consciência de si” (SILVA, 2005, p. 45-46), e verificamos que tal consciência está longe de ser promovida na escola. Tal ausência se dá tanto pela falta de oferta da Filosofia como componente curricular, quanto pelo seu ensino “técnico”, que, apesar de utilizar-se de conceitos da teoria crítica, não materializa tais conceitos na prática docente e na vida dos estudantes. Cechinel e Mueller (2022, p. 151) afirmam que

A escola deve substituir as alucinações por representações, ou seja, por processos cognitivos e afetivos constantes e autônomos, guiados por um currículo relativamente autocentrado, que tenha o seu valor situado para além das flutuações recorrentes de um fluxo mercadológico ou informacional incerto.

Ou seja, tais representações são necessárias para combater essas flutuações recorrentes do exagerado discurso de flexibilização e interdisciplinaridade. Pois, ao prometer preparar o jovem para o futuro a partir de um currículo sem conteúdo, tem-se, de fato, uma alucinação, que, perpassa todos os componentes curriculares, incluindo, obviamente a Filosofia.

É necessário combater a ausência da disciplina de Filosofia no currículo, mas não somente, é igualmente importante garantir que o ensino da Filosofia quando a disciplina estiver

disposta, seja de fato um ensino representativo, capaz de garantir o desenvolvimento do senso crítico dos alunos, longe de qualquer espécie de conformismo ou de uma responsabilização solitária do próprio indivíduo, em nome de um protagonismo que serve apenas para desresponsabilizar o Estado e as instituições privadas do seu dever de bem-estar social. A disciplina de Filosofia posta dessa maneira serve apenas como alucinação.

Segundo Silva (2011, p. 136), “a educação tem cumprido, no capitalismo, uma tarefa basilar para a dominação dos indivíduos: desviar a atenção do manifesto segredo ideológico. Segredo do qual as massas nem desconfiam, mas que é vital para que a dominação permaneça inalterada”. Reconhecendo tal realidade, nossa tarefa é a de retomar a atenção dos estudantes para as injustiças que estão ocorrendo, atrás de um discurso interessante e bonito de que são protagonistas da sua história e de que no ambiente escolar estão se preparando para um mundo competitivo, onde, se forem capazes e bons o suficiente, terão algum êxito.

E para retomar tal atenção, a Filosofia é uma ótima aliada, uma vez que ela “é importante para que entendamos como refletir melhor sobre nossas vidas, o que implica organizarmos, selecionarmos e assumirmos nossas escolhas” (TRIGO, 2013, p. 52). Entretanto, este assumir, organizar e selecionar melhor os acontecimentos que nos rodeiam, mediados pela prática filosófica, estão distantes da lógica mercantil e covarde de responsabilização individual por tudo que ocorre, tem-se, em última análise, uma visão esclarecida, reflexiva e ativa diante da realidade.

Buscamos aqui, a partir de um panorama geral, demonstrar como a Filosofia, entendida como uma disciplina crítica, vai contra à educação proposta na legislação vigente, tendo a sua condição submissa à lógica do capital. Entretanto, alguns outros aspectos poderiam ser abordados de uma forma mais detalhada a fim de esclarecer alguns pontos: a formação dos professores de Filosofia, a qualidade dos cursos de graduação, a oferta dos cursos EaD, a influência dos cursos profissionalizantes presentes na BNCC para a legislação vigente, bem como a ausência dos cursos de preparação de professores nas redes de ensino.

Acreditamos que todas essas problemáticas podem contribuir para a discussão que pretendemos realizar aqui, bem como, dar outros possíveis direcionamentos e identificar outras problemáticas que por vezes podem ter ficado ausente da presente dissertação. Acreditamos que o momento da pesquisa é propício para tal debate, uma vez que ainda passamos por mudanças no currículo e na legislação, o que demonstra como a problemática é atual e como mudanças possivelmente acontecerão nos próximos meses.

Finalmente, que o cenário educacional brasileiro pessimista que se apresenta não sirva como um incentivo à omissão dos educadores, filósofos e todos os preocupados verdadeiramente com a educação brasileira. É a partir de estudos, debates e pontos de vistas diferentes sendo cruzados que mudanças efetivas podem acontecer. E tais mudanças são importantes e necessárias não somente para os alunos, mas para toda a sociedade.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. Educação após Auschwitz. *In*: ADORNO, Theodor. **Educação e Emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 119-138.

AZEREDO, Jéferson Luis; SILVA, Alex Sander da; BITENCOURT, Ricardo Luis. **Concepções de aprendizagem no ensino de Filosofia**: novos contextos e exigências curriculares. *In*: Educação em Revista, v. 18, n.1. Marília: UNESP, 2017. p. 109-128.

BARREIROS. D. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**: sujeitos, movimentos e ações políticas. Anais da 38ª Reunião Anual da ANPED. São Luiz: Maranhão, 2017.

BRASIL. Câmara dos deputados. **Projeto de Lei nº 6.840 de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a jornada em tempo integral no ensino médio, dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio em áreas do conhecimento e dá outras providências.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Resolução CNE/CEB n. 2, de 30 de janeiro de 2012. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 31 jan. 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Resolução CNE/CEB n. 4, de 13 de julho de 2010. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 jul. 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 24 jan. 2024.

BRASIL MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96**. Brasília, DF: 1996.

BRASIL MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 13005/14**. Brasília, DF: 2014.

BRASIL MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 13415/17**. Brasília, DF: 2017.

BRASIL. **Medida Provisória Nº 746, de 22 de setembro de 2016**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e

a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Diário Oficial da União, 23 set. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 24 jan. 2024.

CARMINATI, Celso João. **O ensino de filosofia no segundo grau: do seu afastamento ao movimento pela sua reintrodução**. (A Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas). Florianópolis (SC): Universidade Federal de Santa Catarina. 1997. Dissertação de Mestrado.

CARMINATI, Celso João. **Formação e docência: a trajetória de professores de filosofia de ensino médio**. Florianópolis (SC): Universidade Federal de Santa Catarina. 2003. Tese de Doutorado.

CECHINEL, André. MUELLER, Rafael Rodrigo. **Formação espetacular!:** educação em tempos de Base Nacional Comum Curricular / André Cechinel, Rafael Rodrigo Mueller. – Salvador: EDUFBA, 2022.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2000. Estudos da OCDE sobre competências: competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais / OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômicos. – São Paulo: Fundação Santillana, 2015.

FERRETI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro da. Reforma do ensino médio no contexto da medida provisória Nº 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia. In: Ensino médio: antigas e novas polêmicas. Campinas: CEDES, 2017. Educ. Soc. vol. 38 no. 139.

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

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

FRIGOTTO, G. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 57-82.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Reforma do ensino médio representa uma regressão e uma traição aos jovens e ao país**. [Entrevista concedida a] Instituto Humanitas UNISINOS, 2022. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/categorias/159-entrevistas/616742-reforma-do->

ensino-medio-representa-uma-regressao-e-uma-traicao-aos-jovens-e-ao-pais-entrevista-especial-com-gaudencio-frigotto. Acesso em: 24 jan. 2024.

GALLO, S.; KOHAN, W. Crítica de alguns lugares-comuns ao se pensar filosofia no ensino médio. In: GALLO, S.; KOHAN, W. **Filosofia no ensino médio** / Sílvio Gallo, Walter Omar Kohan (organizadores). – Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p. 174-196.

GHEDIN, Evandro. A problemática da filosofia no ensino médio. In: FÁVERO, A.; RAUBER, J.; KOHAN, W. **Um olhar sobre o ensino de filosofia** / Org. Altair Alberto Fávero, Jaime José Rauber, Walter Omar Kohan. – Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2002, p. 209-234. (Coleção filosofia e ensino).

KOHAN, Walter Omar. Perspectivas atuais do ensino de Filosofia no Brasil. In: FÁVERO, A.; RAUBER, J.; KOHAN, W. **Um olhar sobre o ensino de filosofia** / Org. Altair Alberto Fávero, Jaime José Rauber, Walter Omar Kohan. – Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2002, p. 21-40. (Coleção filosofia e ensino).

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da educação** / Cipriano Carlos Luckesi. – São Paulo: Cortez, 1994. – (Coleção magistério 2º grau. Série formação do professor).

MELO, Alessandro de. Fundamentos socioculturais da educação / Alessandro de Melo. – Curitiba: InterSaberes, 2012. – (Série Fundamentos da educação).

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida provisória Nº 746/2016 (Lei 13.415/17). In: **Ensino médio: antigas e novas polêmicas**. Campinas: CEDES, 2017. Educ. Soc. vol. 38 no. 139.

NIETZSCHE, F. **Crepúsculo dos ídolos**. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

OBIOLS, Guillermo. Uma introdução ao ensino da filosofia / Guillermo Obiols; trad. Sílvio Gallo – Ijuí: Ed. Unijuí, 2002. – 144 p. (Coleção filosofia e ensino).

PAVIANI, Jayme. Filosofia do ensino de filosofia. In: FÁVERO, A.; RAUBER, J.; KOHAN, W. **Um olhar sobre o ensino de filosofia** / Org. Altair Alberto Fávero, Jaime José Rauber, Walter Omar Kohan. – Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2002, p. 67-83. (Coleção filosofia e ensino).

RODRIGUES, Zita Ana Lago. A filosofia no ensino médio conforme a LDB-9394/96 e as diretrizes curriculares do MEC – PCN/EM (1999). In: FÁVERO, A.; RAUBER, J.; KOHAN, W. **Um olhar sobre o ensino de filosofia** / Org. Altair Alberto Fávero, Jaime José Rauber, Walter Omar Kohan. – Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2002, p. 165-188. (Coleção filosofia e ensino).

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo base do ensino médio do território catarinense**. Florianópolis, 2020a. Caderno 1 – Disposições gerais. Disponível em: <https://www.cee.sc.gov.br/index.php/downloads/documentos-diversos/curriculo-base-do-territorio-catarinense/2069-curriculo-base-do-territorio-catarinense-do-ensino-medio-caderno-1/file>. Acesso em: 24 jan. 2024.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo base do ensino médio do território catarinense**. Florianópolis, 2020b. Caderno 2 – Formação geral básica. Disponível em: <https://www.cee.sc.gov.br/index.php/downloads/documentos-diversos/curriculo-base-do-territorio-catarinense/2068-curriculo-base-do-territorio-catarinense-do-ensino-medio-caderno-2/file>. Acesso em: 24 jan. 2024.

SAVIANI, Demerval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. *Revista Movimento de Educação*, ano 3, n. 4, 2016.

SAVIANI, Dermeval, 1944 – **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**/ Dermeval Saviani – 11.ed.rev. – Campinas, SP: Autores Associados, 2011. – (Coleção educação contemporânea).

SCHNEIDER, Paulo Rudi. Filosofia e Ensino. In: FÁVERO, A.; RAUBER, J.; KOHAN, W. **Um olhar sobre o ensino de filosofia** / Org. Altair Alberto Fávero, Jaime José Rauber, Walter Omar Kohan. – Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2002, p. 67-83. (Coleção filosofia e ensino).

SILVA, Alex Sander da. **Auto-Reflexão da Razão e o ensino de Filosofia: Diferentes Elementos**. Florianópolis (SC): Universidade Federal de Santa Catarina. 2005. Dissertação de Mestrado.

SILVA, Alex Sander da; SANTOS, Karoline Cipriano dos. Educação e resistência contra a ignorância e a barbárie: notas do pensamento crítico de Paulo Freire e Theodor Adorno. In: **Biopolítica, barbárie e formação humana** [recurso eletrônico] / Amarildo Luiz Trevisan, Elisete Medianeira Tomazetti, Noeli Dutra Rossatto (orgs.) – Santa Maria, RS: FACOS-UFSM, 2021. p. 91-98.

SILVA, Alex Sander da. Fetichismo, alienação e educação como mercadoria. In: Educação, trabalho e emancipação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul: EDUNISC, v. 19, n1, 2011. p. 123-139.

SILVA, Roseane Almeida da. **Caminhos da Filosofia** / Roseane Almeida da Silva. Curitiba: InterSaberes, 2017. (Série Estudos de Filosofia).

THIESEN, Juares da Silva. Currículo Base do Território Catarinense: tendência ao apagamento da Proposta Curricular do Estado considerada patrimônio dos educadores. IN: **Revista Brasileira do Ensino Médio**. Ipojuca (PE), 2021.

TORINO, Luciene Maria. **Travessias filosóficas**: um olhar interdisciplinar para a formação no Novo Ensino Médio: filosofia / Luciene Maria Torino. – 1. ed. – São Paulo: FTD, 2021.

TRIGO, Luiz Gonzaga Godoi. **Pensamento filosófico**: um enfoque educacional / Luiz Gonzaga Godoi Trigo. Curitiba: InterSaberes, 2013. (Série Abordagens Filosóficas em Educação).

VIEIRA PINTO, Álvaro. **Consciência e Realidade Nacional**. Rio de Janeiro: Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), 1960. 2 v. (Coleção Textos Brasileiros de Filosofia, 1).

VIEIRA PINTO, Álvaro. **Sete lições sobre educação de adultos** / Álvaro Vieira Pinto: Introdução e entrevista de Dermeval Saviani e Betty Antunes de Oliveira: versão final revista pelo autor. – 8. ed. – São Paulo: Cortez, 1993.

ZANK, Debora Cristine Trindade; MALANCHEN, Julia. A Base Nacional Comum Currículo do ensino médio e o retorno da pedagogia das competências: uma análise baseada na pedagogia Histórico-crítica. IN: **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular** / Julia Malanchen, Neide da Silveira Duarte de Matos, Paulino José Orso, (org.). – Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2020. – (Coleção educação contemporânea).