

A condição da disciplina de Filosofia no Novo Ensino Médio: sintomas de um retrocesso no horizonte

ARTIGO

Gustavo Rodrigues Jordãoⁱ

Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, SC, Brasil

Alex Sander da Silvaⁱⁱ

Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, SC, Brasil

1

Resumo

O presente estudo buscou apresentar a condição da disciplina de Filosofia após a implementação do Novo Ensino Médio no Brasil. Com a efetivação da Lei 13.415/17, a educação brasileira passou por mudanças significativas. Neste cenário proposto pela nova legislação, a criação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) complementou um ideal de educação que está presente em nosso país. Acreditamos que este ideal está dentro de uma lógica neoliberal que favorece os interesses do mercado e das instituições privadas que estão cada vez mais inseridas no contexto educacional. Nesse cenário de mudanças, algumas disciplinas, como a Filosofia, perderam espaço. Portanto, buscamos investigar a condição desta área do saber em meio as contradições e mudanças impostas por essa nova realidade. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa, bibliográfica e documental. Acreditamos que as mudanças proporcionadas pela Lei 13.415/17 representam sérios retrocessos não somente para a Filosofia, mas para a educação em geral.

Palavras-chave: Filosofia. Novo Ensino Médio. Base Nacional Comum Curricular. Educação Crítica. Currículo Base.

The Condition of the Discipline of Philosophy With the Implementation of the New Secondary Education

Abstract

The present study sought to present the condition of the Philosophy discipline with the implementation of the New Secondary Education in Brazil. With the implementation of Law 13,415/17, Brazilian education underwent significant changes. In this scenario proposed by the new legislation, the creation of a National Common Curricular Base (BNCC) complemented an ideal of education that is present in our country. We believe that this ideal is within a neoliberal logic that favors the interests of the market and private institutions that are increasingly inserted in the educational context. In this changing scenario, some disciplines lost space, such as Philosophy. Therefore, we seek to investigate the condition of this area of knowledge amidst the contradictions and changes brought about by this new reality. Methodologically, it is qualitative, bibliographic and documentary research. We believe that the changes provided by Law 13,415/17 represent serious setbacks not only for Philosophy, but for education in general.

Keywords: Philosophy. New High School. Common National Curriculum Base. Critical Education. Base Curriculum.

1 Introdução

2

A Filosofia, enquanto disciplina escolar, possui uma importância que vai além da simples assimilação de conteúdos por parte dos alunos. Por se tratar de uma disciplina historicamente preocupada com a crítica e a emancipação do sujeito, sua presença na escola é extremamente importante e relevante, não somente para o meio educacional, mas para toda a sociedade. Entretanto, sabe-se que, com as reformas curriculares que, de tempos em tempos, viram pauta em nosso país, a Filosofia passa a ter o seu lugar ameaçado, e muitas vezes essa ameaça se efetiva com sua retirada dos currículos. Isso não apenas prejudica uma formação verdadeiramente humana nas escolas, mas também faz com que o próprio componente curricular não consiga firmar-se.

Com a implementação do Novo Ensino Médio, a partir da Lei 13.415 de 2017, mudanças substanciais ocorreram na educação brasileira¹. Apesar de essas modificações serem incentivadas em nome de uma melhoria do cenário educacional brasileiro, a partir de uma flexibilização do currículo e o desenvolvimento de uma educação integral pautada no protagonismo estudantil, é possível verificar que a realidade resultante dessa legislação é bastante preocupante, e os cenários otimistas nela previstos não se efetivam na prática.

Ao relacionarmos a implementação deste novo modelo de ensino médio com a criação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o seu ensino por competências e habilidades, bem como a partir de áreas do conhecimento e de itinerários formativos, temos um cenário educacional bem claro: marcado pelas influências de mercado e do neoliberalismo, com um incentivo para uma educação que busca uma preparação para o

¹ Ressalta-se aqui os debates políticos que acontecem neste momento em nosso país com relação ao Novo Ensino Médio no Congresso Nacional. Isso não representa, em nosso entendimento, uma resolução do problema, apenas comprova o quanto estudos sobre tal Lei ainda são necessários e relevantes.

mercado de trabalho e para a empregabilidade, em contraste com uma formação humana verdadeiramente integral e crítica.

Essa ideia é reforçada quando compreendemos que uma organização por áreas do conhecimento retira disciplinas historicamente consolidadas e cria um verdadeiro esvaziamento curricular. Nesse cenário, a Filosofia volta a ser entendida como “estudos e práticas”, o que caracteriza mais um retrocesso para essa área do saber em nosso país, ao passo que possui esse agravante de esvaziar o currículo.

O Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (CBTC) também é uma manifestação regional da própria Base e da legislação vigente. A influência da BNCC está presente no documento em diversos momentos e reforça essa ideia de educação que, em nome do protagonismo, incentiva a passividade dos alunos diante de uma realidade cada vez mais difícil, marcada pela desigualdade social e pelos interesses das instituições privadas.

Diante desse cenário, o objetivo geral deste estudo é compreender a condição da disciplina de Filosofia com a implementação do Novo Ensino Médio (NEM) no Brasil. Para atingir esse objetivo, uma contextualização é necessária. Primeiramente, apresentamos a Lei 13.415/17 e suas incoerências. Em seguida, a BNCC e o CBTC, documentos oficiais e normativos que complementam um ideal de Ensino Médio. Por fim, buscamos finalmente responder ao problema de pesquisa: qual é a condição da disciplina de Filosofia com a implementação do Novo Ensino Médio (NEM) no Brasil?

2 Metodologia

Metodologicamente, este estudo se configura a partir de uma pesquisa qualitativa, uma vez que ele está preocupado “[...] com aspectos da realidade que não podem ser quantificados” (Gerhardt e Silveira, 2009, p. 32). Ou seja, ao buscar compreender a condição de determinada disciplina em um novo molde de ensino e ideal de educação, temos um cenário singular que solicita um entendimento amplo e subjetivo. Em última

análise, trata-se de uma busca pela compreensão e explicação de uma dinâmica resultante de relações sociais (Gerhardt e Silveira, 2009).

A pesquisa se configurou como bibliográfica e documental, uma vez que recorremos a importantes teóricos sobre o tema do Ensino Médio e da Filosofia, assim como aos documentos oficiais e às legislações vigentes, para expor e compreender o cenário que está posto. Entre os principais autores utilizados estão Silva (2005, 2011, 2021), Cechinel e Mueller (2022), Frigotto (2012, 2022) e Saviani (2016). Os documentos oficiais incluem a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (CBTCem).

3 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. As críticas ao modelo vigente começaram ainda na fase de 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. 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, está em tramitação na Câmara de Deputados². Esses acontecimentos, longe de encerrar a discussão aqui proposta, apenas demonstram a complexidade do tema. Embora algumas mudanças significativas sejam solicitadas pelos deputados³, ressalta-se que não é uma revogação total do modelo.

² Ver 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 as trilhas de aprofundamento, foram substituídas por **aprofundamentos** nas áreas de conhecimento.

³ 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>.

Muitas das críticas utilizadas para a apresentação do PL são justamente a de autores e estudiosos vêm fazendo há tempos, como veremos adiante; portanto, não detalharemos aqui o recente PL 1.299/23.

Também pelo fato de a estrutura básica do ensino médio não ser alterada substancialmente com essas propostas em tramitação (já que ainda existe uma parte flexível do currículo), bem como pelo fato de elas ainda não terem sido efetivadas, acreditamos que as críticas aqui expostas poderão reforçar a necessidade de tais medidas serem aprovadas e, se possível, ampliadas para outras questões. Mas quais as problemáticas derivadas dessa nova estrutura do ensino médio, efetivada pela lei 13.415/17, e quais as consequências para os estudantes e as instituições escolares no Brasil?

Em primeiro lugar, é importante compreender que muitas das reformas sociais, incluindo as de cunho educacional, não escapam desse fato, estão imbricadas com a lógica capitalista na qual vivemos, e essa lógica direciona e 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, nesses moldes, busca manter o que está estabelecido, uma vez que seu papel é auxiliar na produção e na eficiência do mercado. Pode-se afirmar, desde já, que essa reforma está diretamente associada a esse contexto. Embora o discurso da classe dominante busque ideologizá-la de uma forma a incluir o jovem em uma espécie de protagonismo e de um projeto de vida melhor, a partir da estrutura desse 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.

Nessa 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 incentivadas e fortemente recomendadas 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 parece sintetizar bem o que essa reforma propõe, e tal proposta está, como já alertavam também Silva e Santos (2021), atrelada aos critérios mercantis.

Uma característica visível ao falar de reformas com um certo cunho capitalista e de mercado é 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 extremamente rápidas. 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 termos curriculares, para melhorar o desempenho em provas de larga escala, como já apontado anteriormente e agora reforçado 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. Isso soa bastante contraditório, pois o aproveitamento em provas não necessariamente significa conhecimentos apreendidos. Ainda há de considerar que essas escolhas dos estudantes seriam extremamente limitadas, devido à falta de estrutura das escolas. No fim das contas, as instituições tendem a 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 a reforma do ensino médio ter sido puramente curricular. É certo que a educação brasileira precisa de mudanças; entretanto, tais mudanças vão muito além das questões curriculares, sendo necessário um olhar atento para a questão estrutural das escolas, os investimentos em educação, a 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).

Esse 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”. 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 à realidade das escolas, uma realidade 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 a 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”. 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. 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, principalmente, 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”. Essa 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 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, responsabiliza-os, 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) destaca que a formação da juventude deve estar articulada ao trabalho, à cultura e à ciência, indispensáveis para o conhecimento da realidade histórica e para o desenvolvimento da criticidade e da criatividade dos sujeitos. E, como vimos, tudo indica que a reforma proposta pela lei 13.415/17 está longe de compreender o trabalho como um conceito amplo e muito menos de desenvolver aspectos culturais e científicos. Isso, 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. 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.

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 quais serão as profissões, tecnologias ou problemas do futuro. É fácil identificar a relação desse discurso de flexibilidade com o disposto na reforma do ensino médio, com a opção de escolhas de caminhos e o 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.

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, que servem não somente para uma aceitação da própria Base, mas também 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, nesses moldes, cria um aluno preparado para lidar com o próprio fracasso iminente, que surge da própria sociedade em que vive. Sem crítica para contestar, resta a aceitação e a passividade sobre as injustiças que lhe ocorrem, em nome de uma flexibilidade e de uma responsabilização do próprio educando.

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). 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, 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. Esse esvaziamento ocorre a partir do tratamento de disciplinas historicamente consolidadas como meros temas transversais, o que acaba por confundi-las 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 e acentua uma certa instrumentalização tecnicista do currículo (Cechinel e Mueller, 2022).

Tal visão de organização curricular, responsável pelo atendimento às necessidades capitalistas, é também reforçada pela disciplina de Projeto de Vida. Esse “novo” componente curricular, com uma carga horária considerável, torna-se agora responsável por auxiliar os jovens a definir seu futuro e assumir o protagonismo. A “disciplina sem conteúdo” traz 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 à luta de todos contra todos (Cechinel e Mueller, 2022). Isso resulta em uma desresponsabilização do próprio Estado e um peso para 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 modificações⁴, é possível afirmar que a estrutura do CBTC está dentro da realidade nacional, com grande parte do currículo voltado 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, 2020, p. 41).

A citação presente no CBTC é bem forte e traz, assim como outros documentos oficiais e pareceres, o foco no 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 considerem a instituição escolar como parte constitutiva do seu projeto de vida. Fica implícito que a forma de torná-la mais atrativa seria através da oferta de itinerários formativos, uma vez que o educando irá direcionar os caminhos que pretende trilhar na

⁴ Mesmo aderindo às áreas de conhecimento, mantém-se no CBTC a obrigatoriedade da oferta dos componentes curriculares de cada área.

escola. Entretanto, ao trazer novamente o fato de não ser uma escolha verdadeira, tem-se um discurso vazio que não se materializa na prática.

Da mesma forma, ao argumentar que os alunos largam a escola para adentrar no mercado de trabalho, cria-se uma dicotomia que busca 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, 2020, p. 41), essa relação permanece superficial.

Por fim, é possível afirmar, a partir da exposição das problemáticas sobre a Lei 13.415/17 e suas manifestações presentes na BNCC e no CBTC, é possível afirmar que este modelo de educação busca a manutenção do que está posto e se distancia substancialmente de uma concepção crítica de educação, como abordamos anteriormente. Assim, 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 o que se apresenta.

3.1 A Condição da disciplina de Filosofia no Novo Ensino Médio (NEM): sintomas de um retrocesso no horizonte

Ao apontarmos anteriormente algumas das principais incoerências resultantes da implementação do novo modelo de ensino médio, torna-se evidente como a disciplina de Filosofia também acaba sendo prejudicada, de uma forma bem objetiva: a retirada de sua obrigatoriedade como disciplina é mais um retrocesso considerável em todas as lutas que ocorreram no país para a sua inserção e obrigatoriedade no ensino médio. Isso 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 se repetir no mesmo eixo, e, desta vez, os interesses governamentais demonstram estar bastante alinhados às 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”. Essa 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. Essa ausência parece ser motivada tanto pela junção confusa dos componentes da área de ciências humanas, quanto pelas já explicitadas competências socioemocionais, que, em última instância, responsabilizam o educando pelas suas falhas. Isso caracteriza não uma realidade geral em crise, mas um caso particular fracassado, que, no entanto, pode vencer em nome do protagonismo e da flexibilidade proposta.

Entretanto, o objetivo deste último momento não é somente apontar como as estruturas do novo modelo de ensino médio prejudicam a Filosofia como disciplina, mas sim, os problemas dessa condição da Filosofia enquanto disciplina crítica. Parece-nos evidente que a concepção de uma educação crítica e de um ensino de filosofia voltado para a criticidade são totalmente contrários à ideia de educação propagada na legislação vigente, que parece frequentemente 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 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: a Filosofia e a passividade diante da 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, também destaca a missão fundamental da Filosofia: a busca inquieta pela 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 inquietante da verdade, é fácil perceber as razões de sua ausência ser tão bem quista pelos responsáveis pela organização desses 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, esse olhar seria de incômodo, com os problemas sociais, com a ingenuidade social que busca a manutenção do mesmo, e com a conformidade diante de uma realidade que se mostra injusta. Além disso, após essa leitura da realidade, o que se buscaria seria sua transformação, e não a aceitação. Seria “dar nome aos bois” e não assumir sozinho a culpa 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 se refletir também na escola. Ao buscar compreender a realidade em sua totalidade, a Filosofia não 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. A Filosofia no ensino médio proporcionaria um melhor desenvolvimento de algo que naturalmente já fazemos: a formação humana.

Entretanto, ao afirmar que a Filosofia continua no currículo, porém apenas como “itinerários formativos”, podendo ou não ser escolhida pelos jovens, retira-se substancialmente essa ideia de formação humana. Isso ocorre porque os jovens devem escolher, segundo as próprias orientações, caminhos que os interessem profissionalmente ou que tenham a ver com seu “projeto de vida”. No entanto, 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 nos currículos, porém com a “justificativa” de simplesmente os alunos não terem optado por ela, o que é totalmente irresponsável.

O quadro se agrava ainda mais quando consideramos as “trocas” realizadas pelos alunos, substituindo algumas disciplinas por outras, o que representa 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 de desenvolver a criticidade, entretanto, tal reflexão crítica não é possível de acontecer sem a aquisição de conhecimentos. 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 esse discurso se estende à 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, são apresentadas 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 orientar a respeito do que e 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, esses pontos de partida pareçam ir de encontro ao de um ensino efetivo de Filosofia, 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. Esse 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. Ao mencionar que a história da filosofia deve ser fonte fundamental do professor, pode resultar em um ensino técnico da Filosofia e em “historiadores” da Filosofia. Reforça-se ainda, que a necessidade de colocar a história da filosofia como fundamental é para, segundo a autora, não se “dispersar” daquilo que é próprio da Filosofia. Tal argumento só demonstra a relatividade iminente de se trabalhar com grandes áreas do conhecimento. Nesse contexto, temas de vários componentes acabam se misturando, diluindo os objetos de estudo, enquanto faz o educador acreditar que fez um trabalho satisfatório, desde que os alunos tenham “desenvolvido habilidades”, mas essas habilidades, baseadas em categorias, que, ao invés de auxiliar o professor a definir os conteúdos, parece contribuir 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, recai-se em uma superficialidade. Ao afirmar que, para que os componentes próprios da filosofia sejam desenvolvidos, é necessário definir esses objetivos e propor métodos, 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 é eficaz quando não se sabe quais são esses objetivos. Da mesma forma, 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 aos educadores, é necessário que eles tenham o preparo necessário e a prática docente capaz de promover um ensino de qualidade. Com a ausência de professores qualificados⁵, 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 possível contraconduta em um currículo sem conteúdo seria uma prática docente que, dentro dos limites impostos, busca promover uma mínima mudança social. Entretanto, ao que tudo indica, em nome da flexibilidade e da interdisciplinaridade, até mesmo essa 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. Soma-se a isso o incentivo à flexibilidade para professores que não estão preparados para lecionar a Filosofia. É 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.

4 Considerações finais

O presente estudo buscou problematizar o contexto educacional no qual estamos inseridos, com este novo modelo de ensino médio e suas consequências. Mais especificamente, tentamos apontar a condição da disciplina de Filosofia nestes moldes, e quais problemas derivam de sua ausência no ensino médio, ou de sua presença

⁵ Nota-se que pelo fato de a Filosofia não ter se firmado no país, muitos dos professores que lecionam a Filosofia são professores de áreas afins, que por vezes fazem uma segunda licenciatura breve ou que estão improvisados no componente curricular de Filosofia.

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 atual. 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.

Ao tratar da condição da disciplina de Filosofia na legislação e nos documentos norteadores, conseguimos apontar o quanto ela está deslocada de sua verdadeira função educacional. Longe de promover sua particularidade de uma educação crítica, ela passa a ser tratada, a partir dessa legislação vigente, como “estudos e práticas”, o que acaba por generalizar a Filosofia no contexto escolar, não garantindo seu lugar enquanto componente curricular, tampouco com suas particularidades de criticidade.

Dessa forma, verifica-se a ausência da Filosofia neste novo modelo de ensino médio. Cabe ressaltar, porém, que identificamos que essa ausência parece se materializar de duas formas diferentes: primeiramente, com a sua efetiva retirada dos currículos, em nome de uma interdisciplinaridade e flexibilidade a partir de grandes áreas do conhecimento, como incentiva a BNCC. Em segundo lugar, observa-se sua presença nas escolas enquanto componente curricular específico, porém com seu foco deslocado para questões menos críticas, tornando-se conivente com a ideia de projeto de vida e protagonismo do educando. Esses discursos buscam, em nosso entendimento, conformar o educando sobre sua realidade precária, sem sensibilizá-lo sobre as possibilidades de mudança e transformação social.

Tanto o deslocamento da Filosofia para “estudos e práticas”, quanto sua posição enquanto disciplina da área de conhecimentos gerais ou flexíveis, a partir dos itinerários

formativos, representam, em nossa perspectiva, uma precarização do ensino de filosofia em nosso país, que, ao que tudo indica, não é acidental, mas sim planejada e executada por instituições privadas relevantes dentro do cenário neoliberal. Ademais, com uma ideia de ensino médio que prepare o jovem para o mercado de trabalho, é possível cair na armadilha de reduzir o papel da filosofia na escola a formar especialistas em filosofia, o que está longe de ser sua principal contribuição na educação básica.

Historicamente, sabe-se que a Filosofia deve promover uma formação verdadeiramente integral, com um cunho crítico, que busque a transformação da realidade e que possa combater a desigualdade social. Portanto, sua posição na escola é mais do que voltar-se para uma área de trabalho ou de conteúdos técnicos. A Filosofia é, antes de tudo, uma formação humana, com potencial de promover a transformação social.

Que o cenário educacional brasileiro pessimista, que se apresenta no Brasil, não sirva como um incentivo à omissão dos educadores, filósofos e todos os que realmente se preocupam com a educação brasileira. É a partir de estudos, debates e pontos de vistas diferentes sendo cruzados que mudanças efetivas podem acontecer. Essas 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.

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.

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

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.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO Gaudêncio.; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. (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-116-ensino-medio-representa-uma-regressao-e-uma-traicao-aos-jovens-e-ao-pais-entrevista-especial-com-gaudencio-frigotto>. Acesso em: 24 jan. 2024.

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

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.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo base do ensino médio do território catarinense**. Florianópolis, 2020. 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.

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

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.

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.

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).

ⁱ**Gustavo Rodrigues Jordão**, ORCID: [0009-0005-1047-2663](https://orcid.org/0009-0005-1047-2663)

Professor Admitido em caráter temporário na Secretaria de Estado de Educação de Santa Catarina (SED)

Mestre em Educação na Universidade do Extremo Sul Catarinense. Especialista em Educomunicação e Tecnologia pelo Centro Universitário Internacional Uninter e graduado em Filosofia pela mesma universidade.

Contribuição de autoria: Escrita.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8624378205447150>

E-mail: gustavojordao44@gmail.com

ⁱⁱ**Alex Sander da Silva**, ORCID: [0000-0002-0945-9075](https://orcid.org/0000-0002-0945-9075)

Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC)

Doutor em Educação. Professor e orientador do PPGE da Universidade do Extremo Sul Catarinense.

Contribuição de autoria: Orientador e revisor.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2850514083704546>

E-mail: alexsanders@unesc.net

Editora responsável: Genifer Andrade

Especialista ad hoc: Diego Rodrigo Pereira e Maria de Lourdes Leoncio Macedo.

Como citar este artigo (ABNT):

JORDÃO, Gustavo Rodrigues.; SILVA, Alex Sander da. A Condição da Disciplina de Filosofia no Novo Ensino Médio: sintomas de um retrocesso no horizonte. **Rev. Pemo**, Fortaleza, v. 6, e13178, 2024. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/13178>

Recebido em 27 de maio de 2024.
Aceito em 11 de julho de 2024.
Publicado em 21 de novembro de 2024.