UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAÍ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONHECIMENTO E SOCIEDADE

DENIS RODRIGUES SILVA

O LUGAR DO ENSINO DA FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO APÓS A PUBLICAÇÃO DA BNCC

POUSO ALEGRE – MG
2025

DENIS RODRIGUES SILVA

O LUGAR DO ENSINO DA FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO APÓS A PUBLICAÇÃO DA BNCC

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade da Universidade Vale do Sapucaí, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação, Conhecimento e Sociedade,

Área de concentração: Educação e Tecnologia

Linha de pesquisa: Inovação, Ferramentas e Processos.

Orientadora: Profa. Dra. Letícia Rodrigues de Souza.

POUSO ALEGRE – MG

2025

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca

Silva, Denis Rodrigues.
O lugar do ensino da filosofia no ensino médio após a publicação da BNCC/ Denis Rodrigues Silva – Pouso Alegre: Univás, 2025.

113f.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade – Universidade do Vale do Sapucaí, 2025.

Orientadora: Profa. Dra. Letícia Rodrigues de Souza.

1. Ensino de Filosofia. 2. BNCC. 3. Ensino médio. 4. Competências. 5. Formação crítica. Título.

CDD – 371.3078

Bibliotecária responsável: Michelle Ferreira Corrêa
CRB 6-3538

UNIVÁS

PRÓ-REITORIA DE
PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

Certificamos que a dissertação intitulada "**O Lugar do Ensino da Filosofia no Ensino Médio após a Publicação da Bncc "** foi defendida, em 29 de setembro de 2025, por **DENIS RODRIGUES SILVA,** aluno regularmente matriculado no Programa de Pós-graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade, nível Mestrado, sob o Registro Acadêmico nº 98030102, e aprovado pela Banca Examinadora composta por:

Assinado eletronicamente por:
Letícia Rodrigues de Souza
CPF: ***.315.978-**
Data: 30/09/2025 19:11:14 -03:00

UNIVÁS

Profa. Dra. Letícia Rodrigues de Souza
Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS
Orientadora

Assinado eletronicamente por:
Alan Faria Andrade Silva
CPF: ***.917.136-**
Data: 01/10/2025 10:19:36 -03:00

UNIVÁS

Prof. Dr. Alan Faria Andrade Silva
Universidade Federal do Rio de Janeiro - (UFRJ)
Examinador

Assinado eletronicamente por:
RODRIGO RIOS FARIA DE OLIVEIRA
CPF: ***.479.156-**
Data: 30/09/2025 19:48:27 -03:00

UNIVÁS

Prof. Dr. Rodrigo Rios Faria de Oliveira
Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS
Examinador

Recredenciamento pela Portaria MEC nº 1139, de 13/09/2012 - D.O.U. de 13/09/2012, nº 178, Seção 1, p. 16

Dedico este trabalho a todos os professores que me ajudaram na construção do conhecimento.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, causa primeira da existência. Manifesto minha gratidão à Universidade do Vale do Sapucaí e ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade pelo apoio concedido e pelas aulas recebidas. Agradeço à professora Dra. Letícia Rodrigues de Souza pela orientação e aos professores Dr. Alan Faria Andrade Silva e Dr. Rodrigo Rios Faria de Oliveira pela disponibilidade e pelo aceite ao convite para compor a banca. Faço um agradecimento especial ao professor dr. Francisco Evangelista (in memoriam) pelas contribuições dadas a este trabalho. Expresso meus agradecimentos ao Projeto Trilhas do Futuro, da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, pela concessão da bolsa e pela licença. Sou igualmente agradecido aos meus pais, Ismael e Terezinha, às minhas irmãs, Ana Clara, Isabela e Maria Luiza e à minha sobrinha, Luiza. Por fim, agradeço aos meus amigos e colegas pelo apoio e carinho.

Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo.

Michel Foucault

RESUMO

O Ensino de Filosofia na educação média brasileira tem uma longa história que, partindo da presença jesuíta no início da colonização, chega aos nossos dias. Percebe-se, nesse processo histórico, que o ensino filosófico enfrentou resistências de vários setores do poder, com a intenção de silenciá-lo e anulá-lo. A presença de um conteúdo na composição curricular não é somente uma forma de possibilitar a partilha de conhecimento historicamente acumulado, mas, no caso do Ensino de Filosofia, é também uma maneira de propiciar recursos e ferramentas para a construção de um ser humano crítico e independente. Busca-se compreender por que, após a publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), intensificou-se um movimento que realiza ações no sentido de efetivar uma secundarização do conteúdo filosófico nos bancos escolares. Esse processo tem sua manifestação tanto no desligamento no grupo das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA) quanto na desconsideração dos conteúdos temáticos frente às perspectivas das competências e habilidades da BNCC. Após uma análise histórica documental, realizou-se um estudo do estado da arte de artigos científicos sobre a temática do Ensino de Filosofia a partir de 2018. Pretendeu-se, assim, buscar publicações de cunho científico que oferecessem elementos fundamentais para uma discussão que visa demonstrar a fragmentação do ensino filosófico na BNCC. Considerando o trabalho de pesquisa realizado nesta elaboração acadêmica, conclui-se que o Ensino de Filosofia na BNCC sofreu uma secundarização, de modo que as temáticas específicas da área foram diluídas nas competências previstas pelo documento. Essas competências representam uma lógica formativa que busca instituir uma formação utilitária para atender às demandas do mercado, rompendo, assim, o ciclo de formação crítica e emancipadora que se desenvolve por meio das aulas de Filosofia.

Palavras-chave: ensino de filosofia; BNCC; ensino médio; competências; formação crítica.

ABSTRACT

The teaching of philosophy in Brazilian secondary education has a long history that began with the Jesuit presence at the start of colonization and continues to this day. Throughout this historical process, philosophical teaching has faced resistance from various sectors of power, with the intention of silencing and nullifying it. The presence of content in the curriculum is not only a way of enabling the sharing of historically accumulated knowledge, but, in the case of philosophy teaching, it is also a way of providing resources and tools for the construction of a critical and independent human being. We seek to understand why, after the publication of the National Common Core Curriculum (BNCC), there has been an intensified movement to effectively marginalize philosophical content in schools. This process is manifested both in the separation from the Applied Humanities and Social Sciences (CHSA) group and in the disregard for thematic content considering the BNCC's perspectives on competencies and skills. After a historical documentary analysis, a state-of-the-art study of scientific articles on the theme of Philosophy Teaching was carried out, starting in 2018. The aim was to seek scientific publications that would offer fundamental elements for a discussion aimed at demonstrating the fragmentation of philosophical teaching in the BNCC. Considering the research carried out in this academic elaboration, it is concluded that the Teaching of Philosophy in the BNCC has been relegated to a secondary position, so that the specific themes of the area have been diluted in the competencies provided for in the document. These competencies represent a formative logic that seeks to establish a utilitarian education to meet market demands, thus breaking the cycle of critical and emancipatory education that develops through philosophy classes.

Keywords: philosophy education; BNCC; high school; competencies; critical education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPOF	Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CHSA	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
EMC	Educação Moral e Cívica
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FNPE	Fórum Nacional Popular de Educação
GT	Grupo de Trabalho
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NEM	Novo Ensino Médio
OCN	Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
OSBP	Organização Social e Política Brasileira
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio
PCN+	Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PL	Projeto de Lei
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PT	Partidos dos Trabalhadores
ProBNCC	Programa de Apoio à Implementação da BNCC
SEE/MG	Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais
SNE	Sistema Nacional de Educação
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 16

2 HISTÓRIA DO ENSINO DA FILOSOFIA NO BRASIL 22

2.1 O Ensino de Filosofia no Brasil Colônia 22

2.2 A questão positivista e a instalação da República 26

2.3 A ditadura civil-militar e as implicâncias no ensino de Filosofia 28

2.4 O Ensino de Filosofia a partir das Leis de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394/96) 29

3 AS DINÂMICAS CURRICULARES DO ENSINO DE FILOSOFIA E A SUA CONSOLIDAÇÃO NA OBRIGATORIEDADE 34

3.1 Os Parâmetros Curriculares Nacionais e a filosofia 34

3.2 Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais- PCN+ 39

3.3 Orientações Curriculares para o Ensino Médio 41

3.4 A Legalidade para garantir a obrigatoriedade da Filosofia 45

4 HISTÓRICO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) 48

4.1 Construções históricas e interferências na edificação das ideias políticas curriculares 48

4.2 A reforma do ensino médio e a incidência sobre a Filosofia 54

4.3 Os fundamentos norteadores da BNCC e suas implicâncias nas Ciências Humanas e na Filosofia 60

5 A PRESENÇA DA FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO APÓS A BNCC: ESTADO DA ARTE 69

5.1 A constituição da BNCC como marco curricular e a desconfiguração/inviabilização do Ensino de Filosofia 71

5.2 Crítica à ideologia das competências e à lógica neoliberal da educação 83

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS 94

REFERÊNCIAS 98

1 INTRODUÇÃO

O tema desta pesquisa surge exatamente no anseio de entender como ficou o Ensino de Filosofia após a publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada no ano de 2018. Muitas legislações educacionais mudaram e continuam alterando os caminhos do ensino filosófico e, devido a isso, faz-se necessário lançar um olhar metodológico a fim de compreender quais transformações ocorreram na edificação da BNCC, os atores envolvidos nesse processo, bem como as marcas ideológicas e de poder que forjaram a legislação que conduz a educação básica brasileira.

Inicialmente, utilizando-se de uma revisão bibliográfica, que, como afirma Gil (2008), permite uma cobertura ampla do fenômeno a partir da utilização de materiais já desenvolvidos, como livros e artigos, construiu-se uma análise histórica documental. Essa análise tem o objetivo de apresentar como foi o Ensino de Filosofia ao longo da história da educação brasileira, bem como documentos curriculares que definiram a presença do conteúdo nos bancos escolares.

Posteriormente, no intuito de definir a condição do ensino filosófico atual, foi realizada, por meio do método *estado da arte*, uma análise de artigos científicos que abordam a situação do Ensino de Filosofia após a implementação da BNCC. A intenção foi buscar elementos que comprovem uma fragmentação da Filosofia como conteúdo, bem como a posição que o documento curricular delegou à área do conhecimento no rol de disciplinas do ensino médio.

Não é novidade que as transformações legais fazem do ensino filosófico uma oscilação entre presenças e ausências, como afirma Gallo (2013). Costa (1960) demonstram que foram inúmeros os preceitos legais que mudaram o curso da educação filosófica no país, como a Reforma de Francisco Campos, instituída em 1932, a qual colocou o Ensino de Filosofia como complementar, e a Lei nº 5692 de 11 de agosto de 1971, que excluiu definitivamente o conteúdo de Filosofia dos bancos escolares e foi estabelecida na ditadura civil brasileira.

Colocar o Ensino de Filosofia como complementar e retirar a Filosofia do currículo não podem ser considerados movimentos isolados, mas ações que visavam interromper a formação crítica e, consequentemente, a aprendizagem integral do ser humano. Justamente por isso, torna-se relevante destacar que o ensino filosófico, como apontam Nascimento e Lima (2023), promove, por meio da reflexão constante, uma transformação social.

A BNCC, como documento curricular legal, foi construída por mãos humanas e, por esse motivo, teve seu traçado influenciado por vários elementos temporais e sociais. Magdaleno e Faria (2024) falam acerca da rapidez na construção da BNCC e da dificuldade em saber quem

eram os especialistas que atuavam na produção do documento. A velocidade da produção e o desconhecimento dos construtores deixa um recado nas entrelinhas: as influências das classes dominantes e neoliberais (Azevedo; Reis, 2018), que, de maneira efusiva, participaram do documento que orientaria a educação nacional em várias esferas.

Como ficariam a Filosofia e o seu Ensino em um documento produzido com traços neoliberais, segundo as regras das classes que mantêm o poder? A Filosofia seria mencionada como conteúdo, integraria uma área do conhecimento, mas receberia um tratamento desigual e secundário, como destacam Oliveira e Castro (2024). Já o ensino filosófico ficaria diluído nos componentes das ciências humanas, o que afetaria profundamente o trabalho pedagógico das unidades de ensino.

No intuito de entender um pouco mais sobre o Ensino de Filosofia no Brasil, bem como o seu espaço, realizou-se uma breve caminhada histórica e legal sobre a temática. O Ensino de Filosofia no Brasil remonta à presença jesuíta junto aos colonizadores, que, por muitos anos, foram os principais responsáveis pela educação nessas terras. Nessa época, o Ensino de Filosofia possuía uma forte ligação com as questões religiosas e buscava fortalecer as crenças e as posturas morais católicas (Brocanelli, 2012).

Em meados do século XVIII, o Marquês de Pombal, com suas intenções modificadoras, alterou os rumos da questão filosófica e do ensino no país. Amparada em uma lógica iluminista (Munhoz; Costa, 2020), a caminhada do ensino seguiu em outro compasso após as reformas pombalinas. Posteriormente, a instauração da República trouxe consigo os ideais positivistas, pois a valorização da ciência gerou grande impacto no ensino e na questão escolar como um todo.

Após anos de caminhada republicana, já no século XX, a ditadura militar rompeu drasticamente os rumos nacionais e educacionais. Reformas e mudanças curriculares alteraram não apenas a educação, mas também a própria disciplina de Filosofia, que, já sem atenção, foi excluída definitivamente do currículo escolar. Mais tarde, com a redemocratização, novos ares tomaram o país e a educação. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB — Lei nº 9.394/1996) não foi apenas um marco pontual, pois repercutiu por vários anos como sinal da mudança salutar de que a educação brasileira carecia.

Com a LDB, a Filosofia e o seu Ensino ganharam espaço, ainda que apenas em termos legais e não de modo concreto. Belieri e Sforni (2012) mencionam a forte ligação que se estabeleceu entre o Ensino de Filosofia, a cidadania e a ética. Ademais, a referida ligação continuou em documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), os Parâmetros

Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCN+) e as Orientações Curriculares Nacionais (OCN).

Em 1971, a Filosofia foi excluída do currículo e, somente em 2008, o Ensino de Filosofia conquistou a obrigatoriedade curricular. A consolidação da presença contínua e legalizada da Filosofia nas escolas resultou da somatória de muitas lutas e vozes. Com a Base Nacional Comum Curricular, o Ensino de Filosofia assumiu outra roupagem e passou a figurar em posição de menor relevância, em termos legais.

Portanto, é nesse contexto do espaço preenchido que nasceu o desejo da presente pesquisa: o lugar assumido pelo Ensino de Filosofia após a publicação da BNCC, pois existe, segundo Nascimento e Lima (2023), uma disputa em torno de ideais de formação que podem fomentar um projeto de sociedade. Onde a Filosofia e o seu Ensino se encontram nesse projeto de formação de sociedade pensado na BNCC? Seria um papel ligado à área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas? (Brasil, 2018b). Essas são algumas questões que norteiam esta pesquisa. Em outra análise, fazer parte de uma área de conhecimento não é problemático, desde que não haja um processo de secundarização ou de diluição das suas temáticas ao longo do documento.

O problema, ao que parece, reside no momento em que o ensino se torna pensado de "forma transversalizada e interdisciplinar" (Bazzanella; Junkes; Bazzanella, 2021, p. 283). Isso significa, por conseguinte, que o conteúdo filosófico não fará mais uso das prerrogativas epistemológicas que lhe são devidas, mas terá as suas arestas podadas para compor um ensino que caminha extremamente distante do seu cerne reflexivo e questionador. Thessing (2020) diz que a diluição da Filosofia é uma estratégia do neoliberalismo para endossar uma formação técnica carente de reflexão. Fica mais evidente que a diluição e o processo de tornar o ensino transversal reforçam a busca de uma metodologia que atenda às demandas formativas de mão de obra e não uma educação emancipadora e reflexiva, proporcionada através dos conteúdos filosóficos.

Calcando-se, assim, em todos os elementos históricos, curriculares e políticos, busca-se compreender o problema colocado nesta pesquisa. Segundo Ulhôa (1998), quando se pensa sobre um problema de pesquisa, é preciso considerar a palavra 'problema' com as suas significações e refletir sobre o não conhecimento do movimento desse objeto de pesquisa. A questão problemática desta pesquisa nasce após a publicação da BNCC, dado que a sua versão para o ensino médio não deixou claro como seria o Ensino de Filosofia, portanto, coube buscar entender como ficou o Ensino de Filosofia no ensino médio após a promulgação da BNCC.

Sabe-se que a presença filosófica no ensino médio é altamente vantajosa, pois o seu ensino pode contribuir para o desenvolvimento de criticidade, para a formação cidadã e, como afirma Foucault (2011), para uma educação filosófica que seja *parresiástica*, termo grego que faz referência a 'tirar o véu', sendo que o seu processo educativo colabora no desvelamento daquilo que se encontra encoberto em si e no mundo.

De tal modo, a hipótese que passa a ser considerada é que, após a vigoração da BNCC, perceberam-se algumas mudanças no Ensino de Filosofia que desconsideram a criticidade, a autonomia e a emancipação para descortinar aquilo que é oculto, ou seja, houve um rompimento epistemológico que desconfigurou a educação filosófica, drenando as possibilidades instrutivas da respectiva área em vista de preceitos formativos neoliberais e tecnicistas.

As questões norteadoras que deram substrato ao processo reflexivo concentraram-se em compreender como historicamente se deu o Ensino de Filosofia, pois, ao acompanhar o percurso temporal, é possível traçar paralelos ou mesmo reconhecer rupturas e retomadas. Os documentos legais educacionais são outra fonte riquíssima na percepção de como chegou-se à construção da BNCC, bem como no estabelecimento de marcos na configuração do ensino de ontem e de hoje. A Base Nacional Comum Curricular carrega marcas de uma identidade histórica, ideológica e discursiva que não é somente sua, mas diz de si e do acumulado progressivo e presente que pulsa em suas orientações.

O objetivo geral desta pesquisa é investigar o status da Filosofia no ensino médio brasileiro após a vigência da BNCC como norma curricular nacional, considerando as implicações no seu ensino e atentando-se ao conteúdo como parte das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA). Em termos específicos, será considerado o percurso histórico da Filosofia em território nacional, atentando-se às reformas e às modificações curriculares e, em seguida, será analisado o retorno da obrigatoriedade do Ensino de Filosofia, em 2008, como um marco legal relevante para o contexto presente e futuro. Ademais, será realizada uma investigação da presença da Filosofia na área da Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA), partindo da interdisciplinaridade proposta como um sinalizador da diluição da disciplina. Por fim, serão propostas a identificação e a discussão dos mecanismos que contribuíram para a fragmentação e para o esvaziamento da Filosofia no ensino médio nacional.

No capítulo História do Ensino da Filosofia no Brasil, há a apresentação de como o Ensino de Filosofia foi iniciado em terras brasileiras por meio dos padres jesuítas. São apresentados os valores católicos e morais que ditaram a caminhada da educação e do Ensino de Filosofia. Apresentam-se também as reformas pombalinas com suas perspectivas iluministas. Com o surgimento da República, destaca-se a instituição de estruturas educacionais

mais veementes, remodeladas pelo positivismo e pelas reformas que transcorreram na época. Ainda no mesmo capítulo, cita-se o período da ditadura militar, momento histórico que realizou rompimentos intensos, excluindo a Filosofia e o seu Ensino do currículo. Com a LDB (Lei nº 9394/96), novos ares inundam a educação brasileira, que, além de ser um marco legal, recoloca a Filosofia nas menções, associando-a à cidadania.

O capítulo As dinâmicas curriculares do Ensino de Filosofia e a sua consolidação na obrigatoriedade lança olhares para a questão curricular e legal. Portanto, são analisados três documentos curriculares norteadores: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que buscam orientar a construção de currículos; as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+), que atuam de maneira complementar aos PCNs, oferecendo orientações didáticas e práticas para o andamento das aulas e, por fim, as Orientações Curriculares Nacionais (OCN), que aprofundam as indicações pedagógicas com foco nas habilidades e nas competências. Finalizando esse capítulo, destaca-se a legislação que instituiu a obrigatoriedade do Ensino de Filosofia (Lei nº 11.684 de 11 de junho de 2008), evidenciando sua importância e impacto.

Em seguida, no capítulo Histórico da Base Nacional Comum Curricular, lança-se um holofote sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), parte basilar do trabalho. Esse momento da pesquisa é iniciado pela menção de questões históricas e políticas na construção do documento curricular. Prossegue-se o estudo, demonstrando como se sucedeu a Reforma do Ensino Médio e qual o lugar da Filosofia nessa produção curricular. Posteriormente, lançam-se luzes sobre os fundamentos da BNCC e sobre o espaço das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA) e da Filosofia no documento oficial.

No capítulo A presença da Filosofia no ensino médio brasileiro após a BNCC: *estado da arte*, foram analisados sete artigos por meio do método *estado da arte*. Publicadas entre 2018 e 2024, as produções científicas buscam avaliar como ficou o Ensino de Filosofia após a implementação da BNCC. Considerou-se o uso do método citado como uma forma de mapear as produções e de gerar compreensão acerca das referências (Romanowski; Ens, 2006) para a discussão.

Seguindo as orientações metodológicas para realização do *estado da arte* propostas por Romanowski (2002), a seguinte sequência de etapas foi realizada: foram eleitos os descritores para realizar a busca dos artigos e foi feita a pesquisa nos bancos de dados. Posteriormente, critérios foram criados para a seleção do material pertinente. Em seguida, foram executadas a

leitura e a coleta. Por fim, o relatório foi organizado, estabelecendo as conexões com material histórico-documental já produzido.

A realização do *estado da arte* foi de suma importância para estabelecer um marco reflexivo estrutural, a fim de evidenciar a posição da Filosofia no documento curricular. Sendo assim, pôde-se reafirmar a fragmentação do Ensino de Filosofia, decorrente de uma formação associada à lógica das competências, voltada ao atendimento das demandas neoliberais.

2 HISTÓRIA DO ENSINO DA FILOSOFIA NO BRASIL

Neste primeiro capítulo, apresenta-se a caminhada histórica do Ensino da Filosofia no Brasil. Os elementos históricos citados têm a intenção de demonstrar um panorama de como se dava o processo do ensino filosófico em terras brasileiras. Inicia-se pelo trabalho realizado pela Companhia de Jesus, que, em um primeiro momento, objetivava a catequização, utilizando a filosofia de maneira instrumental. Posteriormente, fala-se das reviravoltas causadas pelas ações do Marquês de Pombal, que, com suas perspectivas iluministas, alterou os rumos antes seguidos pela educação jesuítica.

A questão positivista é um marco influenciador no cenário educacional, assim como a vinda da família real para o Brasil. Com os ares republicanos, diversas reformas passaram a impactar o Ensino de Filosofia e deram um rumo diferente para as práticas pedagógicas brasileiras. O momento da ditadura, por sua vez, não foi conturbado somente nos aspectos políticos, mas também nas dinâmicas educacionais, em especial no Ensino de Filosofia, que teve sua continuidade interrompida e foi restabelecido somente com a LDB (Lei nº 9394/1996) — em termos legais e não práticos. Por fim, faz-se menção a alguns documentos curriculares, como as Diretrizes Curriculares Nacionais e os Parâmetros Curriculares Nacionais, os quais aderem ao Ensino de Filosofia nas unidades escolares, mas sem a reafirmação efetiva da sua inclusão nos currículos escolares.

2.1 O Ensino de Filosofia no Brasil Colônia

A história do Ensino da Filosofia no Brasil remonta à presença dos padres jesuítas[1] e à política pedagógica da Igreja Católica, como destaca Martins (2013), junto à colonização brasileira. Segundo Rosário e Melo (2015), o estudo, nesse período, foi pensado como algo de grande valor no combate às ideias protestantes, na manutenção dos valores morais e na divulgação da fé cristã. O objetivo era formar indivíduos letrados, mas, além da instrução para ler e escrever, existia, nos padres jesuítas, um desejo mais profundo: a edificação de católicos. Isso deveria acontecer a partir do seguimento de princípios e de comportamentos fundamentados nos valores cristãos e na propagação da fé, reafirmando, assim, os preceitos da Igreja Católica em consonância com o movimento da Contrarreforma (Cartolano, 1985).

[1]Pertencentes à Companhia de Jesus, os religiosos jesuítas, tiveram sua criação em 1539 por Inácio de Loyola e a sua Constituição aprovada pelo Papa Paulo III, em 1540. O grupo religioso nasce com o objetivo missionário, mas com o passar do tempo assume também missões educativas Correr (2006).

> A orientação educacional destinava-se a oferecer aos filhos das famílias mais influentes e de posses do território brasileiro, uma educação clássica, humanista e acadêmica, alicerçada por um humanismo cristão-filosófico(...) (Brocanelli, 2012, p. 45).

O processo de formação oferecido pelos padres jesuítas tinha um grupo direcionado: os filhos das famílias que possuíam mais posses. Formar e catequizar as pessoas da colônia eram uma forma de dar robustez ao novo mundo e, com o tempo, firmar as bases católicas nas terras exploradas. O Ensino de Filosofia, nesse contexto, possuía um aspecto livresco e condicionante, em que as situações eram delimitadas e controladas pelos professores padres.

Neste ínterim, o questionamento próprio da Filosofia não tinha espaço em decorrência dos planos rígidos de ensino propostos pela Companhia de Jesus, que seguia, de maneira concisa, os preceitos e as regras da *Ratio Studiorum*. O plano de estudos elaborado por Inácio de Loyola, como afirmam Shigunov Neto e Maciel (2008), possuía como fundamento as ideias aristotélicas e tomistas, orientando a aprendizagem segundo a lógica católica.

A inflexibilidade advinda da Contrarreforma, movimento católico europeu que visava restaurar a fé cristã e expandir o catolicismo, foi marcante nos métodos e nas práticas dos seguidores de Santo Inácio. O crescimento jesuíta em Portugal fez com que os padres inacianos adotassem uma linha mais rigorosa junto aos dogmas e às tradições católicas, visando arrebatar mais almas para a seara cristã (Martins, 2013). Nada que fosse contrário a esses ideais era tolerado. Como as aulas de Filosofia no contexto colonial eram ministradas pelos padres jesuítas, tais posturas contundentes marcaram, com fortes tendências religiosas, o ensino do conteúdo.

> As aulas de filosofia eram ministradas por meio de repetições diárias e semanais dos conteúdos; o professor deveria valer-se dos manuais; e os estudantes, por seu lado, debitaram a reprodução exata e fiel dos conhecimentos adquiridos no contato com os comentadores de Aristóteles e Tomás de Aquino (Almeida, 2020, p. 131-132).

Fica evidenciado que o Ensino de Filosofia apresenta caráter distante das perguntas e próximo de uma postura reprodutiva, tornando-o repetitivo na prática cotidiana. Transparecem, nesse comportamento, uma visão livresca e controladora. Como destaca Vieira (2024), a visão livresca é aquela que possui um tom formalista, ligado estritamente ao que está no texto e na sua redação. Acosta e Nunes (2018) reforçam a questão da escolástica na influência livresca, ou seja, segundo a corrente filosófica absorvida pelos jesuítas, certos autores deveriam ser evitados por terem ideias nocivas, as quais poderiam incorrer no ateísmo.

Embora o processo formativo em si possa ter uma tonalidade positiva, o pensamento jesuítico buscava na *Ratio Studiorum*[2], como afirma Mazai e Ribas (2016), uma fundamentação dogmática e teológica, subordinando todo o processo do conhecimento aos valores religiosos cristãos. Autores como Aristóteles e São Tomás de Aquino são considerados colunas que devem sustentar as ideias vigentes. Todo escrito que não estiver configurado na linha dos pensadores eleitos é condenado à exclusão. Ideias advindas de Galileu e demais pensadores não eram vistas com bons olhos, de forma que eram totalmente rechaçadas. A Filosofia era vista de uma maneira formalista no sentido de somente ser um comentário com bases formais e livrescas, com bases aristotélicas e escolásticas (Silva, 2009). Aqui, faz-se importante retomar a ideia que a filosofia, nessa perspectiva, deveria servir à teologia, em que a constituição da Filosofia, por meio dos seus recursos, deveria ser empenhada na direção de justificar, defender e combater toda ideia que não comungava dos preceitos aceitos e chancelados.

Até 1759, os padres jesuítas responsabilizavam-se pela educação em terras brasileiras. Rosário e Melo (2015) relatam a vinda de grupos religiosos jesuítas com os governos gerais, implantados pela Coroa Portuguesa. Os esforços dos consagrados de Loyola criaram oito espaços de ensino, sendo cinco elementares e três de nível médio. Em 3 de setembro de 1759, Dom José I, rei do Império português, após inúmeros conflitos entre a Coroa Portuguesa e os jesuítas, assinou o decreto que expulsava os religiosos do reino. Com os jesuítas fora do Brasil, a Filosofia e o seu Ensino procuraram um novo espaço, no intuito de superar a questão do escolasticismo, objetivando a construção de um ensino filosófico/científico que fosse mais próximo da realidade. No mesmo período, incumbido por Dom José I, rei de Portugal, o Marquês de Pombal (Sebastião José de Camargo e Melo) veio como o encarregado de modernizar a colônia e colocá-la no mesmo nível de evolução das demais cidades em destaque na época, como Paris e Londres.

> Com a expulsão e ascensão de um espírito moderno, no sentido de suplantar as doutrinas jesuíticas, ocorreram algumas mudanças substanciais na educação que influenciaram o ensino secundário, afetando também o ensino de Filosofia, como a reforma na Universidade (Jerônimo; Menezes, 2024, p.40).

O ensino filosófico, que antes era focado na questão religiosa, abriu-se para novas perspectivas e passou a contemplar outras questões. Como afirma Costa e Costa (2020), uma forma de ensinar com bases mais iluministas atendia aos interesses do Marquês de Pombal e

[2] Do latim: plano de estudos (Puentes, 2010). Aprovada em 1599, tinha como intenção manter os professores fiéis ao ensino que não fosse destoante do catecismo católico. Usada como plano de estudos da Companhia de Jesus (Jesuítas) Brocanelli (2012, p. 44).

começou a ser incentivada, mas o caráter livresco do período jesuítico manteve-se repetitivo, autoritário e fortemente ligado à Europa.

Segundo Saviani (2010), a Filosofia é retirada do ensino superior com as reformas e passa a ter uma função propedêutica[3] ao curso de teologia, ou seja, preparatória (Mazai; Ribas, 2016). Acredita-se que, mesmo tendo uma presença nos currículos, a Filosofia continuou com um caráter aristotélico e tomista, ou seja, limitada a certos assuntos em vista de uma interpretação religiosa, o que, de certa maneira, afetou sua fecundidade reflexiva. Almeida (2020) reforça que o saber filosófico manteve, nessa ocasião, um caráter dogmático um tanto afastado das questões palpáveis. Reforça-se que a Filosofia continuava desvinculada dos aspectos imanentes aos humanos e enfatizava o fazer filosófico como algo devoto. Tanto a Coroa Portuguesa quanto a Companhia de Jesus não vislumbravam, na filosofia, um aporte reflexivo, mas sim um instrumento político que desse conta das manutenções sociais demandadas na colônia. "Com isso, fica evidente que a metrópole tinha pouco interesse em equipar a colônia com um sistema educacional eficiente, pois este era incompatível com os objetivos de dominação e submissão impostos" (Zotti, 2017, p. 134).

Tal postura denota que a evolução do processo de ensino de filosofia não tinha grandes chances de melhoria, visto que seu chamado ou vocação estava exatamente direcionado para o princípio colonizador. O destaque da Filosofia como disciplina necessária e propedêutica na preparação do curso de Direito em 1820 e no ensino médio, elucida Lemos (2023), corrobora um papel coadjuvante ou mesmo subsidiário aos interesses considerados primários, que nem sempre consideram a reflexão crítica como algo basilar na edificação humana.

No período imperial, de 1822 a 1889, algumas regalias recaíram sobre o Brasil, visto que, com a família real residindo em terras brasileiras, novas circunstâncias mudaram as perspectivas das "terras tupiniquins". Mudanças como a constituição de uma Biblioteca, a criação de instituições de escolas superiores e a instalação da Imprensa Régia são incrementos que mudam os ares do conhecimento nas terras tropicais (Aquino, 2023). Com tais instrumentos e instituições, foi possível difundir as ideias filosóficas no país, ainda que por meio de manuais que seguiam doutrinas filosóficas mais fechadas. Um esboço filosófico foi, então, rascunhado no chão brasileiro.

[3] A palavra "propedêutico" vem de "introdução" e busca fornecer fundamentos sobre determinado conhecimento, de forma mais generalista Passos (2023).

2.2 A questão positivista e a instalação da República

Com a decadência do Império, a complicação da questão escravocrata e as dificuldades da agricultura, o positivismo passou a ser uma opção nos tempos conturbados. Fundado pelo filósofo francês Auguste Comte, o positivismo, conforme afirmam Reale e Antiseri (2005), tem como pilares a estabilidade política, o processo da industrialização e o desenvolvimento científico-tecnológico. Nesse sentido, uma mudança substancial passou a ocorrer a partir das inserções positivistas: o espaço antes ocupado pela igreja e pela teologia foi assumido, desse momento em diante, pela civilidade dos cursos jurídicos e sociais. Os assuntos do ser (a ontologia) perderam a relevância e as buscas por métodos e maneiras de estudar o objeto social e político ganharam destaque. "Percebe-se, desse modo, o desenvolvimento do pensamento filosófico brasileiro, desligando-se gradativamente das raízes políticas e religiosas de séculos anteriores e das regras da Ratio Studiorum" (Brocanelli, 2012, p. 49).

Os ventos do positivismo somados às circunstâncias históricas no Brasil alteraram uma rota que há tantos anos marcava a educação e o Ensino de Filosofia. Um grande marco foi a forte influência positivista na política brasileira, instaurando novos rumos na condução do Estado, começando com as reformas pombalinas[4], que passaram a dar um reforço à aplicação da ciência e da formação profissional. Mazai e Ribas (2016) destacam que as expressões carregadas da escolástica dão lugar às mentes desejosas que abraçam o positivismo com entusiasmo. Aqueles tempos em que se dava valor a uma eloquência abarrotada de letras foram superados e novos caminhos foram trilhados a partir da valorização científica com a doutrina positivista.

A influência de tal corrente filosófica passou a demarcar as reformas políticas educacionais que ocorreriam a partir do século XIX, mudanças essas que teriam um peso na presença ou na ausência da Filosofia nos currículos escolares. Benjamin Constant, influenciado pelos ideais positivistas e depositando suas crenças no valor do conhecimento científico, aprovou, em 1891, a chamada Reforma Benjamin Constant. Esse processo garantiu o ensino primário gratuito e o ensino laico. Reforçou-se a separação da Igreja em relação às questões educacionais por meio do positivismo e notou-se a inserção de mais disciplinas de cunho

[4] De cunho administrativo e educativo, as reformas do Marquês de Pombal, realizadas em Portugal e no Brasil, são a expressão de um desejo inovador em conformidade com os ideais iluministas, bem como uma tentativa de tornar laico o estado que vivia em consonância/simbiose com a Igreja Católica (Maciel; Shigunov Neto ,2006, p. 469-470).

científico, tornando o ensino extremamente enciclopédico. No caso da filosofia, seu espaço foi ocupado pelas aulas de lógica.

Com Epitácio Pessoa, em 1901, por meio do Decreto federal nº 3.914, de 26 de janeiro de 1901, houve a inclusão da disciplina de lógica no sexto ano do ensino secundário.

> Percebe-se que o ensino de Filosofia não possuía tanta relevância, pois o ensino secundário era prioritariamente para a preparação ao acesso do ensino superior, entretanto, nem a disciplina de lógica como de Filosofia era exigida nos exames para esse acesso (Jeronimo, 2023, p. 47).

Logo, em 5 de abril de 1911, Rivadávia Corrêa, então Ministro do Interior do governo de Hermes da Fonseca, baseando-se nos ideais positivistas, instituiu o Decreto federal nº 8.659, que tinha como intuito tornar autônomas as escolas secundárias e superiores, desligando-as, assim, do status oficial. O Estado perdeu o monopólio sobre os diplomas e certificados. Isso foi feito a fim de dar autonomia ao ensino livre como forma de enfrentar os males da época, dentre eles o alto número de diplomas e certificados expedidos (Cury, 2009). Em relação ao ensino de Filosofia nessa época, o seu status no currículo não teve continuidade.

Através do Decreto federal nº 11.530 de 18 de março de 1915, a reforma de Carlos Maximiliano organizou os ensinos secundário e superior. Foram definidas a quantidade de anos do ensino secundário (cinco séries) e a quantidade de disciplinas (de quatro a seis). No ano de 1925, com Rocha Vaz, foi estabelecida, pelo decreto federal de número 16.782, em 13 de janeiro, a extinção dos exames de preparação, com objetivo de que o ensino secundário fosse um preparativo para a vivência em sociedade através do aprendizado cultural suficiente. A Filosofia passou a figurar como disciplina do quinto e do sexto ano ginasial.

Em 09 de abril de 1942, o Decreto federal nº 4.244 indicou a reforma de Gustavo Capanema, que deu novas estruturas ao ensino médio: o ginásio deveria ter quatro anos e o colegial, três anos. Havia, também, a seção que diferenciava o colegial em clássico e científico. Como o próprio nome já dizia, o científico tinha como intuito o foco na área das ciências, enquanto o clássico, com foco na formação intelectual, reservava à Filosofia o espaço de quatro aulas semanais. Em 1961, foi aprovada a primeira versão da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação). No entanto, tal legislação educacional trouxe consigo a perda da obrigatoriedade da Filosofia no ensino médio. A Filosofia, então, passou a figurar como disciplina optativa do segundo ciclo.

Como destacam Dutra e Del Pino (2010), a partir desse momento em diante, o Ensino da Filosofia começou a sofrer um declínio no que se refere à sua valorização e à sua inserção nos currículos escolares. Considerando a época e o contexto histórico, percebeu-se um clima

que contribuiu com sentimentos e atitudes que não reafirmavam a presença da Filosofia no currículo oficial.

2.3 A ditadura civil-militar e as implicâncias no ensino de Filosofia

A ditadura civil-militar de 1964 foi um acontecimento histórico que resultou em uma série de intercorrências dadas ao Brasil nessa época. A questão econômica, as atitudes do governo de João Goulart, as possíveis aproximações com países do leste europeu e o assombro com a ideia do comunismo colocaram parte das Forças Armadas, a classe média e a Igreja Católica em posição de criar uma alternativa para tais eventos, que teve seu ápice na instauração do golpe civil-militar (Alves, 2014a).

Diante das enormes transformações, aqueles que detinham o poder durante a ditadura civil-militar tinham a percepção de que somente o aparato repressivo não seria suficiente para manter os projetos em curso de maneira satisfatória. A educação, em todos os seus níveis, foi vista como uma valiosa maneira de efetivar as demandas dos projetos militares (Germano, 1990). A partir de 1964, no período da ditadura civil-militar, a Filosofia continuou como disciplina optativa, seguindo as normatizações da Lei federal 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Tal condição perdurou até 1971, quando a disciplina foi proibida e excluída das escolas.

Com o início do governo militar, em 1964, um clima de patriotismo e civismo passou a reinar no contexto educacional. Em 1969, reforçando os aspectos militares que organizaram o governo e a educação, foi inserida, no currículo, a disciplina "Educação Moral e Cívica[5]" (EMC), que, ao final do ensino médio, passou a ser denominada "Organização Social e Política Brasileira" (OSBP). A disciplina, conforme menciona Martins (2014), baseava-se em um ensino tecnicista em termos curriculares e pedagógicos. Esse ensino, de acordo com Lima e Pinheiro (2025), era focado em *formar, cultivar e disciplinar* os valores patrióticos e moralistas do regime militar.

> Com este caráter técnico e estas exigências, o governo achou por necessário suprimir a Filosofia do segundo grau, visto que não haveria espaço para ela diante da nova demanda que se apresentava para a educação nacional. No lugar em que poderia estar a Filosofia, encontravam-se as disciplinas relacionadas ao civismo; disciplinas estas que serviam para implantar a ideologia militar sobre a nação (Costa; Subtil, 2016, p. 90).

Tais disciplinas orquestraram o processo de retirada da Filosofia das escolas. Sabe-se que a exclusão da Filosofia não foi um processo iminente, mas uma construção de fatos que

[5] Instituída em 12 de dezembro pelo decreto 869, a disciplina Educação Moral e Cívica tem como objetivo o estudo de questões nacionais, bem como o fortalecimento da cidadania e do patriotismo (Brasil, 1969).

demonstrou seu completo desaparecimento das escolas brasileiras em nome de determinados valores, os quais eram considerados essenciais para a circunstância. O primeiro motivo seria questão financeira ou a percepção de que a presença da Filosofia no currículo escolar seria um 'luxo' (Silveira, 1991). A segunda motivação teria fundamentos ideológicos, que denotaram que a presença filosófica seria um risco, pois colaborava para a formação crítica, uma postura malvista pelos militares.

Em 1971, em 11 de agosto, por meio da Lei federal nº 5.692, as disciplinas Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira foram asseguradas como componentes obrigatórios do currículo da educação básica. A disciplina de Filosofia, por sua vez, foi excluída, como destaca Jacomeli (2012). Percebe-se, então, que a exclusão da Filosofia, ou seu processo de aniquilamento, não foi direcional, mas gradativo. Nesse sentido, a disciplina de Moral e Cívica visava oferecer uma opção de ensino por conter o termo 'moral' em sua descrição. Dessa maneira, a disciplina de Filosofia poderia ser opção (Cartolano, 1985).

No ano de 1982, duas situações transcorridas colaboraram para o Ensino de Filosofia. A primeira delas foi a alteração da LDB, com a Lei federal nº 7.044 de 11 de agosto de 1971, que permitiu que as escolas não ficassem presas à formação profissional e tivessem a liberdade de direcionar um trabalho no sentido da formação do indivíduo. A segunda situação foi o Parecer nº 342/1982, do Conselho Federal da Educação, que possibilitou o retorno da Filosofia com o status de disciplina optativa. Desse modo, os fatores citados anteriormente, a decadência do governo militar e o processo de redemocratização possibilitaram novos ares para o ensino filosófico.

2.4 O Ensino de Filosofia a partir das Leis de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394/96)

Faz-se necessário, antes de adentrar na realidade da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), realizar um percurso sobre o movimento que antecede a sua promulgação. No ano de 1986, reuniram-se, em Goiânia, várias pessoas ligadas à educação com o intuito de refletir e produzir propostas que pudessem ser dirigidas aos constituintes, momento que correspondeu à IV Conferência Nacional de Educação. A carta aprovada nesse encontro foi incorporada, de maneira global, na parte da Constituição que se referia à educação (Alves, 2002).

A apresentação do projeto de lei em 1988, na Câmara Federal, gerou um conflito entre aqueles que buscavam uma LDB mais alinhada à questão pública e aqueles que aspiravam à

maior liberdade no campo privado educacional, como forma de atração do capital internacional (Bollmann; Aguiar, 2017). Mesmo com esse processo conflituoso, distinta das inúmeras reformas educacionais que o Brasil passou, a reforma da LDB carregou o diferencial de ter contado com a participação pública feita por várias organizações populares (Alves, 2002).

Por um lado, buscava-se uma LDB que estivesse sintonizada com uma educação comprometida com a demanda pública e com as parcelas mais excluídas da sociedade, mas, no Brasil, a sociedade política frequentemente se sobressai sobre a sociedade civil (Oliveira, 1997). O avanço em termos de aprovação da LDB logrou êxito somente quando as demandas elitistas e privatistas se incorporaram ao documento, sendo assumidas e defendidas por políticos associados ao campo em questão (Brzezinski, 2010).

Em 1996, no dia 20 de dezembro, foi promulgada a LDB, Lei nº 9394. A aprovação dessa lei, que propunha direcionar toda a educação nacional, trazia, como afirma Saviani (2008), características que poderiam ser consideradas neoliberais, como valorização das questões mercadológicas, incentivo à iniciativa privada em relação ao poder estatal e diminuição dos investimentos públicos. Além de intervir profundamente na questão educacional, as influências neoliberais também atuaram no sentido de ressignificar a pobreza. Segundo Alves, "A pobreza ou a riqueza não são mais uma questão de ordem econômica ou política, propriamente dita, e sim de capacitação profissional e intelectual do indivíduo" (Alves, 2002, p. 65). A incapacidade de conseguir um lugar do mercado de trabalho ou estar em uma situação de vulnerabilidade passa a ser consequência do não aproveitamento das oportunidades estudantis. A educação figura como a salvadora da pátria, em que as pessoas são levadas a crer que a solução de todos os problemas iria ocorrer com uma melhor instrução, fazendo da educação uma instância ideológica (Chauí, 2014) que camufla a verdadeira realidade.

Entende-se que a LDB é um documento normativo, com alcance nacional, sendo também uma legislação que define os conteúdos e as disciplinas que devem ocorrer em cada etapa de estudo. Com esse marco legal educacional, após tantos embates, o Ensino de Filosofia passou a figurar novamente como um conhecimento necessário aos estudantes. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 assegura, no parágrafo 36 (na antiga redação), que os estudantes deveriam possuir os conhecimentos de filosofia e de sociologia ao final do ensino médio. Se, por um lado, havia a exigência de que os alunos acessassem os conhecimentos filosóficos, por outro, não havia nenhuma orientação legal que viabilizasse o processo de aprendizagem dos conteúdos em questão ou mesmo da criação de uma disciplina de Filosofia (Alves, 2002; Rocha, 2016). Instituiu-se, com essa imprecisão legal, um espaço nebuloso para a Filosofia, interpretando que a posição em questão estaria mais próxima a uma disciplina

optativa — posição que fora assumida pela área filosófica em diversos momentos históricos do Brasil. Com a decisão de optar ou não pela inserção da Filosofia recaindo sobre as secretarias estaduais e municipais de educação, oportunizou-se um movimento de *inviabilidade* (Alves, 2002) do ensino de Filosofia, sendo a escolha de outras alternativas curriculares muito mais plausível.

Ao invés de pensar na exclusão da Filosofia como disciplina, cogitou-se a inviabilidade do seu Ensino, pois, embora a LDB mencionasse a disciplina e justificasse sua importância, o Ensino da Filosofia encontrava-se impossibilitado de transcorrer em sua plenitude. Segundo Oliveira,

> [...] a opcionalidade da filosofia mostra certa inviabilidade do acesso aos seus conhecimentos. Visto que a LDB não nos permite identificar o lugar real da Filosofia, cabe a busca por normas complementares, para verificar a atuação da Filosofia no Ensino Médio, todavia, no primeiro momento não se obteve resultados favoráveis, representando a diluição do ensino de filosofia (Oliveira, 2022, p. 139).

Portanto, confirma-se, mais uma vez, o lugar de inviabilidade — ou inferiorização — em que se descaracteriza o papel da disciplina, revogando, assim, a possibilidade de um ensino crítico que promova a autonomia por um *filosofar* que seja feito com outras disciplinas e professores, inferiorizando cada vez mais o conteúdo.

De modo semelhante, abordando as legislações e as regulamentações brasileiras, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCN), no artigo 10, § 2º, inciso b, na redação de 1998, falam da necessidade de os alunos terem acesso aos conhecimentos de filosofia e de sociologia. Assim como a LDB, mencionam os conteúdos em questão, sem, entretanto, apontar ações práticas para sua efetivação legal (Brasil, 1998). Reforçando o coro do Ensino da Filosofia, em 2000, os Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio (PCNEM) descrevem a necessidade do ensino filosófico, ainda de uma maneira transversal, dando uma tonalidade ligada às questões éticas (Brasil, 2000).

Todos os documentos citados acima descrevem o Ensino da Filosofia, mas há uma demarcação imprecisa de como ele se realiza. O primeiro ponto diz respeito às secretarias estaduais e municipais que têm competência para tornar tal ensino efetivo por meio dos currículos. O segundo ponto demonstra que a redação aberta sobre o Ensino da Filosofia ou mesmo a indução à interdisciplinaridade gera interpretações controversas, que contribuem para a permanência da Filosofia no status figurativo.

Em 1997, no mês de junho, o deputado federal Roque Zimmermann propôs um projeto no qual a Filosofia seria um componente obrigatório, alterando a LDB. Segundo o deputado federal,

> O estilo reflexivo (da filosofia) não pode ser ensinado formal e diretamente, mas pode ser suficientemente ilustrado quando o professor e os alunos refazem o percurso da interrogação filosófica e identificam a maneira peculiar pela qual a Filosofia constrói suas questões e suas respostas. Ora, é desta maneira específica que a Filosofia realiza o trabalho de articulação cultural [...] (Silva, 1992, p. 163).

As justificativas da inclusão da Filosofia e da Sociologia demonstram que a presença filosófica no ensino teria grande valia, possibilitando instrumentos específicos a professores e a estudantes para trabalhar a cultura de maneira articulada. No entanto, o projeto foi vetado pelo presidente Fernando Henrique Cardoso, em 2001. Dentre as várias justificativas, argumentou-se que não existiam profissionais suficientes para atender à demanda e que o projeto em questão oneraria os cofres públicos.

> [...] um primeiro motivo da exclusão da Filosofia, enquanto disciplina, do currículo escolar brasileiro. Ou seja, é excluída por uma característica da nova forma de gestão político-econômica do Brasil, isto é, gestão neoliberal, que visa a redução de gastos públicos com a educação, transferindo ou dividindo a responsabilidade desta com a iniciativa privada (Rocha, 2016, p. 14).

O peso da 'mão do mercado', que tanto assola as situações econômicas, não deixa também de interferir no processo estatal e educacional. A situação acima confirma, mais uma vez, a interferência de grupos políticos ligados ao capital que reforçam a perspectiva de grupos neoliberais no mundo educacional, buscando robustecer uma formação por competências na disputa por uma vaga no mercado de trabalho (Belieri; Sforni, 2012).

Em 2003, o deputado Ribamar tentou novamente, por meio de um projeto de lei, tornar a Filosofia obrigatória.

> A filosofia nos currículos de Ensino Médio não pode atuar num espaço restrito, dissolvendo-a em modalidades temáticas de outras disciplinas. Ora, a Filosofia tem no atual contexto político do fortalecimento das instituições democráticas do país um dos papeis mais relevantes neste projeto, qual seja, o de contribuir para uma formação e fundamentação da opinião pública brasileira, não deixando somente a cargo da imprensa, que muitas vezes se vê à deriva com o cerco do fenômeno midiático[...] (Montero, 2011, p. 101)

A justificativa demonstra o quanto o Ensino de Filosofia poderia ser contributivo na questão da opinião pública. Em uma sociedade como a brasileira, a qual enfrenta desventuras em termos educacionais, faz-se necessário o fomento de uma postura crítica e coerente que não seja moldada pelos valores midiáticos, os quais tendem a inclinar-se às estruturas do poder e do

capital. Entretanto, mesmo após ser aprovado na Comissão de Educação e Cultura e seguir para Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania, o projeto foi arquivado. O pedido de desarquivamento ocorreu em 2007, sendo contemplado com a promulgação pela Presidência da República. Após intensas lutas para a obrigatoriedade da Filosofia enquanto disciplina, é necessário constituir uma legislação educacional que estabeleça os nortes para o ensino do conteúdo.

No capítulo seguinte, uma análise acerca das leis que dizem respeito ao Ensino de Filosofia será realizada, a fim de perceber como se deu a sua redação e, consequentemente, suas implicações na vida de professores e estudantes.

3 AS DINÂMICAS CURRICULARES DO ENSINO DE FILOSOFIA E A SUA CONSOLIDAÇÃO NA OBRIGATORIEDADE

Na busca de um aprofundamento deste trabalho e de trazer elementos que sejam contributivos ao processo compreensivo do espaço da Filosofia na BNCC, realizar-se-á a análise de alguns documentos legais que marcaram a trajetória pedagógica do Brasil e do Ensino de Filosofia. Antes de analisar os documentos curriculares, é pertinente destacar, como ressalta Duarte (2007), que a educação está prevista como direito no artigo sexto da Constituição Brasileira de 1988, sendo também um direito social, como afirmam Santana e Ferreira (2024).

> A Carta Magna, sob a perspectiva do Estado de bem-estar social, prevê que os entes da federação deverão organizar, em regime de colaboração, seus sistemas de ensino e criar políticas públicas que visem articular e coordenar as suas ações. No caso da política de educação, desde a década de 1990, esse processo vem sendo fortalecido por meio de redistribuição de recursos, indução financeira para adoção de determinados programas, diretrizes e regulamentação, de sistemas de avaliação e arranjos federativos (Oliveira; Nobre; Rocha, 2023, p. 532).

No prisma do Estado de bem-estar social, diversas ações são empregadas como forma de garantir o papel estatal no fomento e no acesso ao direito social à educação. Nos desdobramentos subjacentes ao processo evolutivo legal que regulamenta a instância educacional, desenvolvem-se, com mais especificidade, os documentos curriculares que constituem uma efetividade legal em torno da defesa do direito à educação.

Posteriormente, passa-se ao estudo dos PCN+ (Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais), documento implementado a partir de 2002, reforçando o coro em torno da questão da competência, mas já oferecendo elementos mais direcionados para o Ensino da Filosofia, como a sugestão de temas a serem trabalhados. Finalizando a análise de documentos, tem-se as OCN (Orientações Curriculares para o Ensino Médio) de 2006, que oferecem direcionamentos mais efetivos acerca da ação pedagógica ao ensino, colocando a Filosofia e o seu Ensino como contribuintes da ação crítica na construção de opiniões com fundamento.

3.1 Os Parâmetros Curriculares Nacionais e a filosofia

Em termos históricos, os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) surgem no Brasil, como afirma Galian (2014), em 1997, oferecendo uma resposta a duas situações: a primeira diz respeito à transformação técnico-industrial-informática pela qual o país passava e a segunda

refere-se à universalização da rede pública e do ensino médio, mudança que requisitou pessoas com qualificação específica.

No que diz respeito ao seu objetivo, os PCNs surgem com objetivo de criar um currículo mínimo a ser trabalhado na escola pública. Em outubro de 1997, os professores foram agraciados com o volume referente ao fundamental I. Um ano depois, a edição ligada ao ensino fundamental II foi disponibilizada (Galian, 2014). Com a discussão e a publicação de alguns volumes, iniciada em 1999, os PCNEM tiveram a sua versão de Ciências Humanas disponível em 2000, buscando oferecer reforma curricular e possíveis orientações aos professores na construção das atividades de aprendizagem (Brasil, 2000).

A adoção dos PCNEM teve a finalidade de ser um norte em termos de valores, reflexões e práticas com objetivo de auxiliar nos afazeres pedagógicos das redes e das instituições de ensino. A ideia dos PCNEM é ser um referencial que dê um horizonte e, ao mesmo tempo, ofereça um subsídio para programas como o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e o PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) (Gomes, 2006, p. 26).

Considerando os diversos embates ao longo da história, relatados em capítulos anteriores deste trabalho, os PCNEM (Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio) evidenciaram, em seu texto, os espaços que configuram a dimensão do Ensino de Filosofia.

> A nova legislação educacional brasileira parece reconhecer, afinal, o próprio sentido histórico da atividade filosófica e, por esse motivo, enfatiza a competência da Filosofia para promover, sistematicamente, condições indispensáveis para a formação de cidadania plena (Brasil, 2000, p. 45).

Os PCNEM, na IV parte, discursam sobre a filosofia, estabelecendo uma relação com a cidadania. A alocução que se segue nas linhas do documento reforça a questão cidadã como elemento basilar na construção da comunidade política. A pretensão do documento é atribuir à filosofia a missão de contribuir na formação da cidadania como mecanismo de estruturação da humanização. Alves (2002), fazendo uma análise das questões que são pertinentes ao ensino filosófico, discute três perguntas presentes nos PCNEM: a) quais os conhecimentos necessários? b) qual filosofia se busca? e c) qual concepção de cidadania deve ser adotada em termos educativos? A primeira pergunta é respondida fazendo uma menção às competências e às habilidades, considerando os pontos principais para serem desenvolvidos em filosofia na parte das ciências humanas. A segunda pergunta é respondida fazendo uma alusão à visão filosófica de cada professor como uma escolha "categorial e axiológica de ler o mundo" (Brasil, 1999, p. 96). Por fim, a terceira pergunta é respondida considerando três pontos: o primeiro considera a estética como capacidade de se abrir ao diferente; o segundo contempla a ética na

perspectiva de seguir certas normas, mas também ser capaz de criticá-las e, no terceiro ponto, pensa-se o viés político como acesso aos bens variados, concretos ou não e a aliciação na construção cidadã.

> [...] (a) filosofia encaixar-se-ia em função de uma dupla determinação: a) ela faculta ou deve estimular a emergência da "autonomia intelectual e do pensamento crítico" e b) é apontada como instância de "compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos" (Alves, 2004, p. 3).

A ideia não é mais uma formação que gere conteúdo e que prepare o aprendiz para competir por certas funções, mas sim um processo de aprendizagem que lance o olhar de maneira dupla: ser capaz de refletir por si próprio e, por outro lado, também olhar profundamente para os processos sapienciais. Percebe-se, nesse ponto, uma mudança de paradigma no processo de aprendizagem da filosofia, que se justifica por permitir ao aprendiz refletir com criticidade sobre si e sobre o mundo.

> Os PCN trazem competências e habilidades básicas a serem desenvolvidas na disciplina de Filosofia, as quais acabam por circunscrever que conhecimentos de filosofia são necessários para que as estudantes e os estudantes possam assumir autonomamente os princípios de cidadania, aproximando-os da realidade (Silva; Velasco, 2020, p. 2).

O documento reforça a ênfase às competências e habilidades que podem estar associadas ao Ensino da Filosofia. O destaque se dá exatamente para lançar uma luz sobre o trabalho filosófico como parceiro da construção cidadã, atitude que incide diretamente na concretude da vida humana. "Essa proposta destaca o retorno da Filosofia, porém, de forma transdisciplinar, isto é, como disciplina de suporte curricular de uso apenas instrumental para assegurar uma leitura totalizante do currículo" (Almeida, 2011, p. 104).

Faz-se necessário, para os objetivos da presente pesquisa, lançar atenção sobre um vocábulo que é utilizado para falar do Ensino de Filosofia. O documento reafirma e até defende a presença da Filosofia nos currículos, porém a expressão em questão pode gerar interpretações nocivas ao contexto do ensino filosófico. O uso do termo "transdisciplinar", segundo Severino (2011), é insustentável, pois pode acarretar uma visão unilateral, ou seja, fomentar ideologias que anseiam por disseminar suas concepções. Isso significa que a presença da Filosofia nos documentos curriculares de maneira transversalizada atende aos interesses ideológicos, que veem na sua dissolução uma maneira de manter o seu primaz de poder sem rompimentos.

Tal construção de sentido pode ser observada no direcionamento dado à Filosofia pelos PCNEM, em que, por um viés, é indispensável na construção da cidadania e, por outro, oferece um suporte para as demais disciplinas (Almeida, 2011). Um conflito de ideias pode ser

analisado, sendo que a Filosofia não pode ocupar, ao mesmo tempo, as duas dinâmicas. Sua importância não condiz com a posição oferecida pelo documento em questão. Volta-se aos discursos de outrora, nos quais a Filosofia era posta como importante, porém sem nenhuma regulamentação para o seu Ensino.

Os Parâmetros Curriculares do Ensino Médio falavam de competências e de habilidades acerca dos conteúdos. Antes de analisar as competências e habilidades da Filosofia, é importante trazer à tona a definição dos conceitos para maior clarividência. Perrenoud (1999) conceitua o termo competência como a capacidade de agir eficazmente em determinado tipo de situação, apoiado em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles. Já a habilidade,

> [...] é uma "inteligência capitalizada", uma sequência de modos operatórios, de analogias, de intuições, de induções, de deduções, de transposições dominadas, de funcionamentos heurísticos rotinizados que se tornaram esquemas mentais de alto nível ou tramas que ganham tempo, que "inserem" a decisão (Perrenoud, 1999, p. 33).

Enquanto a capacidade pode ser entendida como uma ação que se direciona com base em certos saberes, não se prendendo ao contexto, a habilidade é a aplicabilidade dos processos cognitivos, a qual permite um movimento direcional da prática humana.

Os PCNs (1999) (2000) não direcionaram temas específicos que deviam ser trabalhados, porém indicavam habilidades para serem desenvolvidas, realizando uma consonância com a LDB/96 (Gallo, 2013). Segundo os PCNEM, existem algumas competências próprias da Filosofia, sendo a primeira: "*Ler textos filosóficos de modo significativo"*. A intenção aqui é possibilitar uma leitura interativa com os textos filosóficos ao estudante. O contato com os textos da filosofia pretende ser uma competência discursivo-filosófica, em que há a participação efetiva do educando. A segunda competência é: "*Ler, de modo filosófico, textos de diferentes estruturas e registros"*, a qual teve por foco ampliar o cabedal leitor do aprendiz. A finalidade era propiciar a extração de questões que poderiam ser de cunho filosófico de jornais, revistas, pintura, propagandas, entre outros, com o objetivo de possibilitar ao estudante uma leitura de mundo mais completa, que não se prenda a fatores e a interpretações superficiais, sendo, por essa circunstância, empregado o termo 'transdisciplinar'.

Adiante, a terceira competência apresentada pelos PCNEM era: "*articular conhecimentos filosóficos e diferentes conteúdos e modos discursivos nas ciências naturais e humanas, nas artes e em outras produções culturais"*. A partir dessa competência, a perspectiva era trabalhar a busca de conexões, de modo que, em meio a uma sociedade tão plural e diversa, fosse possível conectar conhecimentos em vista de postura sólida e, ao mesmo tempo, flexível, contemplando, assim, as rápidas mudanças da modernidade. A quarta competência da Filosofia

nos Parâmetros, por sua vez, era: "*contextualizar conhecimentos filosóficos, tanto no plano de sua origem específica quanto em outros planos: o pessoal-biográfico; o entorno sociopolítico, histórico e cultural; o horizonte da sociedade científico-tecnológica"*.

> A mediação entre o texto filosófico e o contexto vivencial dos/as estudantes costumam ser fundamentais para que estes/as possam efetivamente apropriar-se daquilo que é lido. Uma apropriação significativa, por sua vez, requer que os educandos e educandas sejam capazes, por fim, de aplicar a competência em questão à realidade em que estão inseridos (Silva; Velasco, 2020, p. 8).

Por meio da quarta competência, a ideia era permitir um vínculo entre o estudante e o texto, ou seja, possibilitar que a leitura fizesse sentido ao estudante, dialogasse com a sua existência e fosse o motor de atuação na realidade própria, criando mecanismos de ação e transformação.

A quinta competência era "*elaborar por escrito o que foi apropriado de modo reflexivo"*. Verifica-se que

> O ensino de filosofia não pode prescindir do acontecimento, de onde emergem os deveres que orientam a elaboração de problemas. Os problemas filosóficos não se encontram nos textos dos filósofos e sequer podem ser comunicados pelos professores de filosofia; eles estão submetidos aos deveres, às orientações e às direções que não pertencem à história da filosofia, mas do acontecimento. Mesmo que os problemas estejam orientados para o passado ou para o futuro, eles estão submetidos às multiplicidades, aos deveres que emergem como forças que operam em silêncio. Os problemas emergem dos acontecimentos e das experimentações (Gallina, 2004).

A competência em questão propiciaria a inserção no contexto da elaboração e da criação de conceitos e de ideias ao jovem aprendiz. Dessa forma, seria permitido ao estudante o momento de elaboração tanto de maneira oral quanto escrita, plasmando sua autonomia intelectual.

Por último, a sexta competência afirmava: *"debater, tomando uma posição, defendendo-a argumentativamente e mudando de posição face a argumentos mais consistentes"*. Nessa, percebe-se uma competência que poderia influir diretamente na construção do diálogo construtivo, primando, assim, por uma existência que encarasse conflitos ao invés de promover a violência e o discurso de ódio. A ideia em questão também ajudaria na elaboração do ser político que todo ser humano é, aquele capaz de se posicionar, de colocar-se em debate para averiguar quais posições fazem sentido e têm sustentação, sejam as suas ou de outrem. Seguindo tal seara, o estudante seria posto em um momento em que exerceria a liberdade e a política ao mesmo tempo, qualificando-se, então, para a vida coletiva.

3.2 Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais- PCN+

Em termos mais práticos, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio não conseguiram dar o suporte necessário ao Ensino de Filosofia, visto que propunham habilidades de cunho mais generalizador que poderiam alçar passos em vários campos. Diante de um anseio mais específico, em 2002, foram lançadas as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais, denominadas PCN +. Percebe-se, nesse novo documento, uma mudança substancial em relação ao anterior, a qual seria o indicativo de alguns conteúdos a serem trabalhados nas aulas de Filosofia, indicando um abandono parcial da abordagem transversal. Entretanto, o trabalho na formação cidadã associado à estruturação de uma sociedade democrática permanece.

> […] a Filosofia, por suas características, tem condições de contribuir de forma bastante efetiva no processo de aprimoramento do educando como pessoa e na sua formação cidadã (Brasil, 2002, p. 44).

Nota-se, no documento, um direcionamento para a questão da especificidade da Filosofia, de modo que são propostas competências e habilidades exclusivas para essa área de conhecimento. As Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+) entendem a filosofia "como uma reflexão crítica a respeito do conhecimento e da ação, a partir da análise dos pressupostos do pensar e do agir e, portanto, como fundamentação teórica e crítica dos conhecimentos e das práticas" (Brasil, 2002, p. 44).

É possível compreender, portanto, que o documento faz uma escolha metodológica e pedagógica ao definir uma área voltada à criticidade, que reflete uma implicância no cotidiano por meio do pensar e do agir. Dessa maneira, constrói-se, naquilo que documento tenta propor, a formação humanística que prepara a pessoa para a convivência em sociedade e para os novos modelos do mercado de trabalho.

Em seguida, o documento nomeia o professor de Filosofia como "filósofo-educador" (Brasil, 2002), considerando que a prática pedagógica promove a participação significativa e traz questões da realidade para o momento de aprendizagem, as quais podem ser analisadas e pensadas de um modo ético e político. Essa ação deve ser sempre pautada na autonomia do próprio educando, visto que tal atitude torna o sujeito autônomo e consciente (Brasil, 2002).

Por meio do processo mediador, realizado pelo "filósofo-educador", alguns conceitos estruturantes são propostos de modo a elucidar o caminho educativo: o ser, o conhecimento e a

ação. A busca do ser dentro da filosofia reflete exatamente a busca das origens, uma busca ontológica. No que diz respeito ao conhecimento, a evocação é por conhecer os instrumentos e a metodologia do pensar. A ação, por sua vez, relaciona-se à prática humana em suas dimensões ética, política, cultural, entre outras (Almeida, 2011). Por meio das competências propostas, a intenção é que o estudante possa acionar os recursos cognitivos em quaisquer campos da sociedade.

Na sequência, as competências serão listadas de modo a demonstrar, em linhas gerais, por onde o trabalho docente poderá caminhar com os educandos. Para tanto, nas competências ligadas à *Representação e comunicação,* o estudante é convidado a ler textos filosóficos e diversos de modo diferenciado, tomando posse do que foi absorvido e permitindo, assim, uma argumentação robusta e direcionada. Ademais, pelas competências associadas à *Investigação e compreensão*, o pressuposto é articular conhecimentos das ciências naturais e linguagens (culturais) com a questão filosófica, produzindo discursos com significado. Por fim, por meio das competências de *Contextualização sociocultural*, pretende-se gerar um processo situacional dos conhecimentos filosóficos e outros, de modo a ampliar a competência cognitiva do aprendiz.

Dando sequência à análise, observa-se, no documento, a distribuição dos temas filosóficos em três grandes eixos. O primeiro eixo, denominado *Relações de poder e democracia*, contempla os seguintes temas: Democracia grega; Democracia contemporânea e Avesso da democracia. O segundo eixo, *A construção do sujeito moral*, contempla os seguintes temas: Autonomia e liberdade; Formas de alienação moral e Ética e política. Por fim, o terceiro eixo, *O que é filosofia*, tem os seguintes temas: Filosofia, mito e senso comum; Filosofia, ciência e tecnocracia e Filosofia e estética.

Por meio do desenvolvimento dos temas apresentados, percebe-se que a ideia de cidadania é objetivada, visto que temas como a democracia e os seus desdobramentos, bem como a questão da autonomia, reforçam a questão do cidadão como uma preocupação delegada à Filosofia. Ademais, cabe destacar que, em 2002, quando o documento foi publicado, as aulas de Filosofia ainda não tinham um espaço garantido no currículo da educação básica.

Pensando em todo o desdobramento posterior do Ensino de Filosofia, os PCN + não obtiveram uma real permanência na legislação educacional porque

> preconizavam uma transição em que o foco deixa de ser uma escola de ensino médio que prepara para o vestibular, para um ensino médio visto como etapa conclusiva e significativa em si mesma, em que a interdisciplinaridade, a contextualização e a articulação de conhecimentos têm papel fundamental (Macedo, 2021, p. 3).

A mudança de paradigma destacada não obteve o êxito esperado, visto que o documento tinha um valor orientador. A disciplina de Filosofia, em si, não havia sido incorporada ao currículo e teve seu espaço ainda mais reduzido em avaliações como a prova do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que, segundo a ótica de Gomes e Borges (2009), possuía a intenção de avaliar a configuração da inteligência em termos de competência. Segundo Cortez (2013), somente as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (Brasil, 2006) ofereceram uma lista de tópicos para estruturar o currículo de Filosofia, havendo a mescla de temas, problemas e a própria história da filosofia. Por fim, há uma menção às lacunas internas do documento (Macedo, 2023), principalmente no que diz respeito à questão da Filosofia, ocasionando um comprometimento na forma como o próprio conteúdo é prescrito no currículo. Desse modo, a maneira como os temas podem ser desenvolvidos e explorados no contexto pedagógico pode incorrer a uma imprevisibilidade, um processo de fechamento ou mesmo de falta de direção, comprometendo os caminhos do ensino filosófico.

3.3 Orientações Curriculares para o Ensino Médio

Diante do insucesso dos documentos legais anteriores, como os PCNs, o governo federal optou por elaborar as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCN). A idealização das OCN nasceu do encontro e do diálogo entre professores, gestores e técnicos em educação que perceberam a necessidade de um documento que fornecesse elementos didáticos pedagógicos para o trabalho escolar com o ensino médio.

> [...] o documento sinaliza que tem o objetivo de ser um manual ou um texto para sua reprodução e servir como um instrumento de apoio para a reflexão do professor em sua prática pedagógica (Soares Junior; Romeiro, 2020, p. 950).

Percebe-se que, apesar de não responder às questões que eram postas, os documentos educacionais lançados após a LDB/96 tentaram, de alguma maneira, direcionar a aprendizagem brasileira, porém os encaminhamentos dados pelos PCN foram insuficientes. Como afirma Gallo (2013), a Filosofia nos currículos é um jogo de presença e ausência, de modo que, por mais esforço que se possa fazer, existem, infelizmente, empecilhos que são parceiros da ilusão da presença filosófica que se desfazem com o caminhar da história. Uma crença alimentada por muitos é de que evoluções significativas passariam a ser realidade a partir da instauração de um documento formal que incluísse a disciplina.

> Pelo contrário, tem sido um processo cheio de idas e vindas, períodos de dormência, de maiores ou menores transformações e maiores ou menores interlocuções com o público externo e profissionais da área (Macedo, 2022).

Revelam-se, nesse cenário, visões de mundo que permeiam toda a formação recebida pelos professores de Filosofia e que, no ensino, são reproduzidas com poucas perspectivas de mudança no contexto educacional em que se inserem. Isso promove a caracterização da Filosofia como algo à margem de estruturas e arquiteturas curriculares críticas e transformadoras. As OCN, com o objetivo de direcionar de maneira mais organizada, tiveram a intenção de instrumentalizar uma colaboração com os docentes e seus apoiadores na seara pedagógica.

Com o lançamento das Orientações Curriculares Nacionais das Ciências Humanas, em 2006, foi dado mais um passo na direção de criar espaço e condições para que o Ensino de Filosofia se consolidasse. Temas como a análise crítica da realidade e a capacidade de emitir opiniões e posicionamentos sobre problemas são algumas das questões que marcaram a evolução das OCN (Beliri; Sforni, 2012). Também transpareceu, com bastante evidência, a elucidação para que a Filosofia figurasse como disciplina obrigatória no currículo. Não obstante, o grande diferencial desse documento em relação aos anteriores reside no fato da contribuição e da assinatura da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Filosofia (ANPOF). Um tema que perpassa o documento é exatamente a preocupação com aquele que vai direcionar o trabalho filosófico, ou seja, dar subsídios pedagógicos e metodológicos ao professor de Filosofia. Resgata-se, nesse sentido, a busca da formação cidadã por meio da qual o profissional habilitado deve ser um agente de conhecimentos filosóficos inerentes à área do saber, de modo a propiciar ao educando não só a formação cidadã em si, mas os fundamentos filosóficos que embasam tal reflexão discente.

Um dado interessante observado nas OCN em relação à Filosofia é o questionamento sobre a sua atuação enquanto parte do processo formativo, executando um papel instrutivo de grande valia na formação dos educandos, principalmente no que diz respeito à formação cidadã e ética.

> A pergunta que se coloca é: qual a contribuição específica da Filosofia em relação ao exercício da cidadania para essa etapa da formação? A resposta a essa questão destaca o papel peculiar da filosofia no desenvolvimento da competência geral de fala, leitura e escrita – competência aqui compreendida de um modo bastante especial e ligada à natureza argumentativa da Filosofia e à sua tradição histórica. Cabe, então, especificamente à Filosofia a capacidade de análise, de reconstrução racional e de crítica, a partir da compreensão de que tomar posições diante de textos propostos de qualquer tipo (tanto textos filosóficos quanto textos não filosóficos e formações discursivas não explicitadas em textos) e emitir opiniões acerca deles é um pressuposto indispensável para o exercício da cidadania (Brasil, 2006, p. 26).

É válido lembrar que o trabalho com a cidadania não é exclusivo do processo filosófico, porém há questões próprias da filosofia que corroboram a formação cidadã. O detalhe argumentativo do processo filosófico pode fomentar, junto ao educando, uma visão encarnada da sua realidade, em que a questão não esteja à margem da história, com um cunho teórico, mas participativa na medida em que a leitura dos textos e da concretude possibilite a postura opinativa no sentido imanente e teórico, proporcionando uma criação de ideias e de conceitos que auxiliem na *práxis*[6] da existência humana.

> A Filosofia cumpre, afinal, um papel formador, uma vez que articula noções de modo bem mais duradouro que outros saberes, mais suscetíveis de serem afetados pela volatilidade das informações. [...] Os conhecimentos de Filosofia devem ser para ele vivos e adquiridos como apoio para a vida, pois do contrário dificilmente teriam sentido para um jovem nessa fase de formação (Brasil, 2006, p. 28).

Além de atuar diretamente na formação cidadã por meio da "leitura concreta do mundo", a filosofia tem a possibilidade de atuar intrinsecamente na vida dos jovens, pois, por meio de sua própria estrutura diferenciada, ela permite atuação e relação direta na existência dos educandos, constituindo saberes que façam sentido. Isso gera, por consequência, uma elaboração de vida significativa.

Doravante, são apresentados, nas OCN, trinta temas que podem ser trabalhados durante as aulas de Filosofia. Esses temas demonstram uma caminhada pela história da filosofia, permitindo, ao professor, não somente um itinerário a ser cumprido, mas uma noção da trajetória filosófica ao longo da história.

> Há de se concordar, nesse ponto, com Sílvio Gallo: "Filosofia é processo e produto ao mesmo tempo; só se pode filosofar pela História da Filosofia, e só se faz história filosófica da Filosofia, que não é mera reprodução". A ideia é importante, pois deixa de opor o conteúdo à forma, a capacidade para filosofar e o trato constante com o conteúdo filosófico, tal como se expressa em sua matéria precípua – o texto filosófico (Brasil, 2006, p. 32).

A prática filosófica não é somente algo teórico e muito menos uma reflexão sem direcionamento. A história da filosofia oferece o substrato necessário ao procedimento do filosofar, que é uma situação cíclica, no sentido de gerar um movimento que conecta o que se refletiu no passado às estruturas do momento atual. Por isso, a grande importância do professor de Filosofia é possuir uma formação sólida para o trabalho em sala de aula, permitindo, realmente, que "as reflexões e pensamentos filosóficos" sejam desenvolvidos plenamente.

---

[6] Segundo Japiassu e Marcondes (2006) a palavra de origem grega práxis faz menção a uma relação dialética entre o ser humano e espaço natural, de modo que a transformação do meio ocasione uma mudança do próprio ser.

> [Os] conteúdos de Filosofia [...] à luz do objetivo das OCN, de se constituir numa alternativa orientadora da prática docente em sala de aula, emerge enquanto cultura material que pode ser utilizada pelo professor na elaboração do planejamento de sua disciplina, configurando num esforço de aproximação das políticas pública de educação com o chão da escola (Danelon; Santos, 2019, p. 149).

Diferentemente dos documentos legais educacionais anteriores, as OCN oferecem uma lista de temas filosóficos a serem trabalhados pelo professor. A intenção é muito clara: se anteriormente os documentos tinham uma pretensão teórica, agora o objetivo é exatamente facilitar e melhorar o trabalho docente dentro das instituições de ensino. Os temas propostos também fazem parte de um esforço para criar uma ligação harmônica entre o ensino médio e o ensino superior, de modo que o estudante, acessando os graus superiores, já o fizesse com um certo conhecimento (Barreira, 2010). Um elemento a ser frisado diz respeito à variedade de temas, os quais têm uma ligação com a história da filosofia e são dispostos de forma ampla, exatamente para permitir um leque mais significativo de possibilidade no trabalho do professor (Danelon; Santos, 2019). Segue abaixo os temas sugeridos pelas OCN como meio de direcionar o trabalho docente filosófico:

> 1) Filosofia e conhecimento; Filosofia e ciência; definição de Filosofia; 2) Validade e verdade; proposição e argumento; 3) Falácias não formais; reconhecimento de argumentos; conteúdo e forma; 4) Quadro de oposições entre proposições categóricas; inferências imediatas em contexto categórico; conteúdo existencial e proposições categóricas; 5) Tabelas de verdade; cálculo proposicional; 6) Filosofia pré-socrática; uno e múltiplo; movimento e realidade; 7) Teoria das ideias em Platão; conhecimento e opinião; aparência e realidade; 8) A política antiga; a República de Platão; a Política de Aristóteles; 9) A ética antiga; Platão, Aristóteles e filósofos helenistas; 10) Conceitos centrais da metafísica aristotélica; a teoria da ciência aristotélica; 11) Verdade, justificação e ceticismo; 12) O problema dos universais; os transcendentais; 13) Tempo e eternidade; conhecimento humano e conhecimento divino; 14) Teoria do conhecimento e do juízo em Tomás de Aquino; 15) A teoria das virtudes no período medieval; 16) Provas da existência de Deus; argumentos ontológicos, cosmológico, teleológico; 17) Teoria do conhecimento nos modernos; verdade e evidência; ideias; causalidade; indução; método; 18) Vontade divina e liberdade humana; 19) Teorias do sujeito na filosofia moderna; 20) O contratualismo; 21) Razão e entendimento; razão e sensibilidade; intuição e conceito; 22) Éticas do dever; fundamentações da moral; autonomia do sujeito; 23) Idealismo alemão; filosofias da história; 24) Razão e vontade; o belo e o sublime na Filosofia alemã; 25) Crítica à metafísica na contemporaneidade; Nietzsche; Wittgenstein; Heidegger; 26) Fenomenologia; existencialismo; 27) Filosofia analítica; Frege, Russell e Wittgenstein; o Círculo de Viena; 28) Marxismo e Escola de Frankfurt; 29) Epistemologias contemporâneas; Filosofia da ciência; o problema da demarcação entre ciência e metafísica; 30) Filosofia francesa contemporânea; Foucault; Deleuze Brasil (2006, p. 34-35).

> A Filosofia é teoria, visão crítica, trabalho do conceito, devendo ser preservada como tal e não como um somatório de ideias que o estudante deva decorar. Um tal somatório manualesco e sem vida seria dogmático e antifilosófico, seria doutrinação e nunca diálogo (Brasil, 2006, p. 35).

A construção do processo filosófico por meio dos temas sugeridos é uma forma de criar um ambiente propício para o emergir crítico, rompendo com a ideia de que a filosofia se restringe apenas ao acúmulo de conhecimento filosófico.

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio foram pensadas para tentar responder, de uma maneira diferenciada, às questões que os PCN não obtiveram tanto êxito. O suporte significativo para que o professor possa realizar seu ofício dentro da escola foi uma das bandeiras que o documento tentou encampar para proporcionar uma fruição do trabalho pedagógico. As OCN retomaram as competências destacadas nos PCNEM, de modo a reforçar o trabalho que poderia ser feito, nas aulas de Filosofia, por meio da fala, da leitura e da escrita, repercutindo, assim, uma fertilidade crítica que atuaria na concretude e na existência cidadã de cada estudante.

3.4 A Legalidade para garantir a obrigatoriedade da Filosofia

Após vários debates ocorridos em todas as regiões brasileiras a partir de 2006, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou o Parecer nº 38/2006, que tornou a Filosofia um componente obrigatório. Com o parecer aprovado, foi publicada a Resolução nº 3/1998, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM). Entretanto, tal publicação não efetivou o processo de obrigatoriedade da Filosofia, pois abriu brechas para o ensino interdisciplinar do conteúdo.

Em 2 de junho de 2008, José Alencar, presidente em exercício, sancionou a Lei nº 11.684, que previa a obrigatoriedade do Ensino de Filosofia e de Sociologia por meio de uma aula semanal em cada série do ensino médio (Souza, 2020). A legislação citada alterou o artigo 36 da LDB, que passou a determinar a obrigatoriedade dessas disciplinas no ensino médio do país.

> Filosofia e Sociologia, portanto, são as únicas disciplinas do currículo da educação básica cuja necessidade para o exercício da cidadania é explicitamente reconhecida pela lei (Silveira, 2013, p. 57).

Apesar de tanta importância, a implementação real ocorreu depois de muitos anos. A associação do Ensino de Filosofia à questão do cidadão não era algo novo, porém a própria legislação educacional rechaçou tal imperativo, reforçando as ligações profícuas de uma aprendizagem filosófica com as estruturas cidadãs. Sabe-se que a conquista da obrigatoriedade não foi um fato isolado, mas que congregou, em si, a luta de professores, estudantes, filósofos

e demais pessoas que percebiam, na presença filosófica no ensino médio, uma maneira de cooperar na emancipação dos estudantes. Para tanto, o Conselho Nacional de Educação emitiu o Parecer nº 22/2008, que oferecia explicações mais detalhadas sobre como deveria ocorrer o Ensino de Filosofia nas escolas. A ideia era reafirmar a presença do conteúdo filosófico nas instituições de ensino, de modo a oportunizar o real acesso às dinâmicas próprias do conteúdo como maneira de fomentar a criticidade. O mesmo documento delimitou até o ano de 2012 para que as redes de ensino se adequassem à inserção dos novos conteúdos.

Tendo a sua obrigatoriedade assegurada legalmente, após anos de supressão, a Filosofia

> volta ao currículo do ensino médio como uma disciplina que necessita de uma atenção especial por parte de todos os atores envolvidos, pois são estes anos iniciais que tratarão de configurar o papel da filosofia no ensino médio, estruturando um perfil geral de trabalho que lhe dê identidade de ensino e consiga responder aos desafios que lhe são inerentes (Ramalho; Ramalho, 2017, p. 337).

Com o espaço curricular garantido, tal configuração não foi a única garantia do processo do Ensino de Filosofia, pois, após anos de calabouço, foi preciso abrir as janelas para reconfigurar o ar. Um trabalho consistente precisou ser realizado no sentido de edificar as bases do ensino filosófico, de modo que os anseios cultivados por um tempo significativo fossem realmente respondidos.

> Teoricamente, trata-se de um grande avanço em termos de reconhecimento internacional, pois a Educação, que busca parâmetros de Humanismo a fim de se equiparar a outros países, traz a Filosofia e a Sociologia como meio para alcance de tais parâmetros (Kussler, 2011, p. 3).

Um detalhe muito rico a ser mencionado na reinserção da Filosofia no currículo médio brasileiro é exatamente um trabalho na formação humanista, visto que galgar passos nesse sentido é de suma importância. A perspectiva é exatamente construir uma reflexão humanista, por meio das aulas de Filosofia, que não considere somente o Ser fechado em si, mas o Ser na sua relação com o outro, edificando, assim, um ser humano ético e decente para com o mundo e para com o outro (Santos; Nalli, 2024).

Nesse sentido, os documentos oficiais citam que "[...] serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio"(Brasil, 2008). A própria redação da legislação também carrega, consigo, um novo significado. Na LDB (Lei 9394/96), a redação fazia alusão à Filosofia e à Sociologia como elementos "necessários ao exercício da cidadania" (Brasil, 1996). Havia uma intencionalidade em direcionar o trabalho dos conteúdos de modo a ditar o caminho a ser seguido, quando a nova legislação de 2008

deixou, de modo aberto, os caminhos próprios de cada área do conhecimento para desenvolver a sua própria evolução e o seu próprio trajeto.

Em 1985, o governo federal criou o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) com o objetivo de fornecer obras didáticas para a aprendizagem aos estudantes do país. No ano de 2012, a Filosofia foi contemplada no programa, pois já figurava como disciplina obrigatória no currículo médio. A partir desse novo movimento restaurador do processo caminhante da filosofia, o livro de Filosofia passa a ser, então,

> [...] um instrumento que auxilia no desenvolvimento do pensamento filosófico entre os estudantes. Ele não deve ignorar sua história, mas reconhecê-la como condição para que as atitudes filosóficas sejam desenvolvidas (Mendes, 2024, p. 7).

Como citado anteriormente, entre presenças e ausências, a Filosofia conquistou mais uma melhoria no seu ensino, proporcionando aos estudantes uma ferramenta adicional na caminhada filosófica, um material de eficaz benefício rumo às escadas do saber. Vale destacar que as várias obras optam por caminhos diferentes na abordagem da questão filosófica, prevalecendo a questão histórica da filosofia. Em termos de estimativas, 7.981.590[7] (sete milhões, novecentos e oitenta e um, quinhentos e noventa) alunos receberam livros didáticos em 2012, segundo o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) que coordena o PNLD. No próximo capítulo, será apresentado um panorama da construção pedagógica e política da BNCC e suas relações com o Ensino de Filosofia.

[7] Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). (s.d.). Evolução do PNLD no ensino fundamental (2004-2013). Disponível em: https://www.fnde.gov.br/phocadownload/programas/Livro_Didatico_PNLD/Dados_Estatisticos/evolucao_pnld_ensino_fundamental_2004a2013.pdf. Acesso em: 18 ago. 2024.

4 HISTÓRICO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

Neste capítulo, objetiva-se lançar uma atenção especial à BNCC, buscando entender como nasceu esse documento legal educacional e fazendo um percurso histórico a partir de legislações que fomentaram o desenvolvimento da Base Nacional Comum Curricular. Tensões políticas e sociais são citadas como parte do processo constitutivo da BNCC, bem como o andamento no que diz respeito à sua implementação e ao seu desenrolar no Distrito Federal, nos estados e nas unidades escolares. Um marco desse documento curricular é exatamente a questão das competências e habilidades, marco ideológico e pedagógico de cunho neoliberal que está presente nas entranhas da construção político educacional. Também é mencionado o espaço que a Filosofia ocupa e os revezes que assolam o conteúdo em meio à constituição e à presença na vida acadêmica da educação básica brasileira.

4.1 Construções históricas e interferências na edificação das ideias políticas curriculares

A história da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) não é algo recente, considerando que a Carta Magna de 1988 fala de "conteúdos mínimos nacionais e conteúdos específicos em âmbito local e regional" (Silva; Santos, 2018, p. 2) e a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96) mencionou a construção de um currículo que pudesse ser utilizado em todo o território nacional. Ambos os documentos legais fazem parte do ordenamento jurídico da Constituição Brasileira de 1988 e, como afirmam Silva e Sena (2022), a BNCC toma os artigos 205 e 210 da Constituição Federal, considerando a educação como direito. No artigo 26 da LDB, a redação do texto afirma:

> Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Brasil, 1996).

É perceptível, por conseguinte, o desejo da própria legislação de criar um mecanismo curricular que atinja todo o país, permitindo que os educandos, mesmo na sua diversidade, possam ter o mesmo aprendizado em todos os espaços educacionais do Brasil. Durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), houve o desenvolvimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que tinham a intenção de encaminhar a prática pedagógica de cada conteúdo curricular. Como caracterizam Oliveira e Lima (2015), os parâmetros são um processo gestacional curricular que contribuiu para a construção e para a

idealização da BNCC. Outras legislações educacionais fizeram menção à necessidade de organizar nacionalmente um currículo e tentaram realizar isso de alguma maneira, o que não deixou de lançar as sementes para a futura BNCC. Por outro lado, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica afirmam que "são estas diretrizes que estabelecem a base nacional comum, responsável por orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras" (Brasil, 2013).

Diante disso, percebe-se a intenção de criar meios e recursos a fim de que haja uma organização nacional, para que todos os demais processos, como avaliação e acompanhamento, sejam direcionados e realizados de maneira equânime. Acrescendo-se às diretrizes, o Plano Nacional de Educação (PNE) destaca, no item 7.1:

> estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local (Brasil, 2014).

A BNCC, além de ser um documento legal educacional orientador, pretende, também, criar um vínculo de colaboração entre os entes da federação de modo a universalizar as visões pedagógicas, independentemente da localidade. Ademais, considerando as construções históricas feitas por Silva (2022), serão apresentadas algumas informações significativas na edificação da BNCC. No ano de 2015, realizou-se um seminário, tendo como resultado a indicação de uma consulta pública para elaboração da primeira versão da BNCC (Brasil, 2017). Tais consultas foram realizadas entre setembro de 2015 e março de 2016 (Micarello, 2016). Em 2016, veio a público a primeira versão da BNCC.

> É oportuno salientar que a SEB/MEC organizou as comissões de especialistas que sistematizaram as duas versões da BNCC: a comissão que trabalhou na primeira fase, constituída por 116 especialistas, de 37 universidades, além de professores e membros do CONSED e da UNDIME, nomeada em junho de 2015, concluiu a proposta preliminar em 15 de setembro, ocasião em que o documento foi publicado (Aguiar, 2018, p. 7).

A partir de um esforço significativo, a primeira versão da BNCC contou com o apoio de vários especialistas e instituições ligados à educação. Não há como negar as questões políticas que já tinham um peso sob o governo de Dilma Rousseff.

> Com o impeachment da presidenta Dilma Rousseff, encerra-se um ciclo de poder, iniciado em 2003, com políticas públicas permeáveis às demandas da sociedade civil, e retomam-se, com o governo Michel Temer do Movimento Democrático Brasileiro (MDB), as linhas mestras do projeto político neoliberal interrompido pela vitória eleitoral do presidente Lula da Silva (Aguiar, 2019).

Interrompido por um golpe jurídico-midiático-parlamentar, como afirma Araújo (2018), as políticas públicas da gestão do Partido dos Trabalhadores (PT) tiveram a sua continuidade ceifada. Nem mesmo as questões ligadas à constituição da BNCC escaparam, como a reunião do Fórum Nacional de Educação e o Conselho Nacional de Educação que tiveram suas atribuições e continuidades dilaceradas pelo governo Temer (Aguiar, 2019). Com os ataques defenestrados contra o CNE, foi criado, como uma alternativa, o Fórum Nacional Popular de Educação (FNPE), que tinha como missões o acompanhamento e o acolhimento de todas as medidas de cunho popular na construção do documento legal educacional. Assim,

> As parcerias com movimentos empresariais - como o Movimento pela Base Nacional Comum (MBNC) - demonstram a venda do setor público e a interferência das empresas privadas nas decisões educacionais do país. Esse movimento foi patrocinado pela Fundação Lemann em conjunto com outras instituições públicas e privadas, como UMDIME, CONSED, INEP, UnB, entre outras instituições públicas. As instituições particulares foram várias, dentre elas o Banco Itaú, a Natura, Diversa, Cesgranrio e, principalmente, as que produzem os materiais didáticos: Fundação Santilana e Abrelivros, Instituto Ayrton Senna, Insper e Fundação Roberto Marinho. Todas essas instituições, públicas ou privadas, constituem um grupo hegemônico que representa um projeto educacional para todo o país (Vasconcelos; Magalhães; Martinelli, 2021).

Os rompimentos com as instituições, como CNE, demonstram que outras forças orquestraram suas participações na elaboração da BNCC, dentre elas vários grupos e empresas do mundo público e privado que tinham intenção de participar da redação do documento, sendo que, dessa maneira, poderiam inserir suas visões e tirar proveito das consequências desse ato.

> Publicada a versão preliminar da BNCC, um intenso e caloroso debate ganhou as páginas dos jornais. [...]; esperava um documento mais engajado, sem qualquer espécie de aceno ao mercado ou às políticas neoliberais. Engrossaram o coro das críticas às entidades científicas, os movimentos sociais organizados e organizações não governamentais ligadas à educação (Neira; Alviano Junior; Almeida, 2016, p. 36).

A publicação da primeira versão da BNCC, portanto, não deixou dúvidas sobre a sua incapacidade em responder aos anseios educacionais. Apresentada de maneira conturbada, a legislação carregava demandas que precisavam ser analisadas e repensadas. Nesse sentido, há um destaque interessante, apontado por Aguiar (2019), de que ela realiza uma divisão feita nas etapas da educação básica, desconsiderando as conquistas e impedindo a articulação entre os diferentes momentos formativos. Assim, em 3 de maio de 2016, a segunda versão foi apresentada:

> A elaboração da segunda versão foi realizada sob muita pressão para cumprimento do calendário estabelecido, devido, sobretudo, ao acirramento das disputas políticas no cenário nacional. Evidência dessa pressão, foi a entrega simbólica, pelo Ministro Mercadante, da segunda versão da BNCC ao Conselho Nacional de Educação e ao Conselho Nacional dos Secretários de Educação, com a afirmação de que o CONSED junto com a UNDIME faria as consultas sobre a segunda versão da Base para que o documento final fosse consolidado e entregue ao CNE (Aguiar, 2018, p. 735).

As mudanças na tramitação dos processos evidenciaram que novas circunstâncias abalariam o andamento da situação. O impeachment da presidenta Dilma e as mudanças políticas fizeram com que o presidente Michel Temer nomeasse Mendonça Filho como Ministro da Educação, político que foi responsável por orientar os rumos das próximas versões da BNCC.

Diante disso, de 23 de junho a 10 de agosto do mesmo ano, ocorreram 27 seminários estaduais com vários representantes que possuíam algum envolvimento com a educação. Instituído por Mendonça Filho, o Comitê Gestor da Base assumiu a condução dos trabalhos sobre as questões recolhidas dos seminários, ao invés de encaminhar o documento aos especialistas (Silva, 2022).

Doravante, em abril de 2017, apresentou-se a terceira versão. Aguiar (2018) afirma que a versão contempla a educação infantil (creche e pré-escola) e o ensino fundamental (do primeiro ao nono ano); no entanto, a etapa do ensino médio seria apresentada apenas no final do ano de 2017.

> De setembro a dezembro de 2017, a Base Nacional Comum Curricular tramitou no CNE. Ela foi aprovada desconsiderando a construção já produzida pelas instituições educacionais comprometidas com a educação pública de qualidade social e sob forte resistência de três conselheiras, representantes de entidades nacionais, que votaram contra a BNCC, assim como diversas instituições e associações de docentes e pesquisadores que também manifestaram oposição à Base (Caetano, 2020a, p. 66).

Invertendo os processos construtivos adotados no governo da presidenta Dilma, o Ministro da Educação, bem como o CNE, articulou a construção dessa versão, que já não possuía a parte do ensino médio, em uma tramitação um tanto rápida, que desconsiderou a participação popular. Por fim, com a Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, homologou-se o documento que deu as orientações e os encaminhamentos para a instituição e implantação da Base.

Posteriormente, em 5 de abril de 2018, o Ministério da Educação (MEC) publicou a Portaria nº 331, instituindo o Programa de Apoio à Implementação da BNCC (ProBNCC) (Brasil, 2018a), o qual oferecia os ordenamentos necessários para a inserção das orientações nos espaços educativos (Alves; Oliveira, 2022). Isso posto, em 14 de dezembro de 2018,

publicou-se a versão final da BNCC, contemplando também o ensino médio, por meio da Portaria nº 1348 (Brasil, 2018b). Diferentemente das outras versões, a terceira edição da BNCC trouxe a questão das competências e habilidades de maneira mais enfática, (Brasil, 2018b), conforme visto a seguir:

> No que se refere à organização da BNCC, centrando o ensino no desenvolvimento de competências e habilidades, este aspecto também tem sido questionado, visto que se reconhece aí uma continuidade da pedagogia do "aprender a aprender", já amplamente discutida e rejeitada pelos educadores em outro momento (Branco, 2019, p. 156).

Portanto, com a efetiva implantação da BNCC, constatou-se que a lógica das competências e habilidades seria uma linha condutora do documento. Por meio das competências e habilidades, o estudante seria estimulado a desenvolver uma aprendizagem em termos práticos e reais, em detrimento de um desenvolvimento integral do ser humano para a ação cidadã e autônoma (Farias, 2023). A expressão "aprender a aprender" reforça uma visão individualista, em que o estudante passa a ser totalmente responsável pelo seu aprendizado, atitude essa já vista com temor pela comunidade educativa. É válido lembrar que,

> 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, 2018b, p. 10).

Pode-se observar que a ideia é levar o próprio aprendiz a mobilizar seus conhecimentos em todos os níveis, de modo que ele mesmo seja capaz de resolver suas questões, sejam elas de ordem pessoal ou coletiva por meio de uma razão prática e dirigida, como afirma Foucault (2008). Segundo Freire (2019), a razão prática tem relação com uma variedade de lógicas específicas e práticas institucionais históricas que atuam em campo, implicando em sistematizações que versam sobre estabilidade e eficácia. As competências assumem um papel de ordenar, através das aprendizagens, ações que sejam consideradas satisfatórias, conduzindo o estudante a um aprendizado que categorize e que reforce o individualismo.

> Portanto, não caberia à escola a função de ensinar conhecimentos sistematizados, mas sim, levar o/a estudante a 'aprender a aprender', mediante o desenvolvimento de esquemas cognitivos, psicomotores e socioafetivos que possibilitem a ação em situações concretas. A validade de seus aprendizados seria julgada por sua viabilidade e utilidade nas experiências individuais. Tais aprendizados conformaram as competências como a mobilização de conhecimentos de diversas ordens e não mais os sistematizados que caracterizam o conteúdo escolar (Ramos; Paranhos, 2022, p. 80).

Desse modo, a competência passa a ter um caráter individualista, no sentido de confiar totalmente ao estudante a sua caminhada de aprendizado. Tudo passa a ter um sentido prático e pessoal, o intuito do aprendizado coletivo e de maneira reflexiva torna-se prática distante. Assim, com o objetivo de lançar um olhar amplo sobre toda a caminhada da BNCC, segue um quadro que visa sintetizar todos os elementos que perpassam sobre a evolução dessa legislação educacional:

Quadro 1 - Quadro das versões da BNCC

BNCC	Dimensões		
	Ciclos de governos	Marcos legais	Políticas correlacionadas
BNCC (2015)	Dilma Rousseff (2011-2016) Ministro da Educação: Renato Janine Ribeiro (6 de abril a 30 de setembro de 2015).	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e Plano Nacional de Educação	"formação tanto inicial quanto continuada dos nossos professores, [...] material didático" (p. 2)
BNCC (2016)	Dilma Rousseff (2011-2016) Ministro da Educação: Aloizio Mercadante (2 de outubro de 2015 a 12 de maio de 2016).	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e Plano Nacional de Educação	"Plano Nacional de Formação de Professores, Política Nacional de Materiais e Tecnologias Educacionais, Política Nacional de Avaliação da Educação Básica e Política Nacional de Infraestrutura Escolar" (p.26)
BNCC (2017)	Michel Temer (2016-2018) Ministro da Educação: José Mendonça Filho (12 de maio de 2016 a 6 de abril de 2018).	Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e Plano Nacional de Educação	"Formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação" (p. 8)
BNCC (2018)	Michel Temer (2016-2018) Ministro da Educação: Rossieli Soares da Silva (10 de abril a 31 de dezembro de 2018).	Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e Plano Nacional de Educação	"Formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação" (p. 8)

Fonte: Alves e Oliveira (2022, p. 10).

No quadro acima, elaborado por Alves e Oliveira (2022) com base nas versões da BNCC, é possível notar alguns dados pertinentes à análise desenvolvida. Primeiramente, pode-se verificar que as mudanças políticas têm influência na construção das políticas educacionais. As duas primeiras versões tiveram sua edificação no governo Dilma Rousseff. Logo, na observação das políticas relacionadas, pode-se notar elementos como formação de professores, material didático e infraestrutura escolar, ou seja, práticas que reforçam a construção de uma educação no sentido amplo, no atendimento de todas as pessoas. Como afirmam Oliveira, Souza e Perucci (2008), houve uma intensa agenda dedicada à formação inicial e continuada dos professores durante a gestão da presidenta Dilma. No governo do presidente Temer, foi formulada a terceira versão, em 2017, a qual contemplou até o ensino fundamental II, e a versão de 2018, que já continha o ensino médio. No dizer de Bento (2020), a agenda neoliberal foi

assumida, limitando gastos públicos e assumindo o neoliberalismo como condutor dos processos, em especial dos educacionais.

4.2 A reforma do ensino médio e a incidência sobre a Filosofia

As grandes mudanças curriculares trazidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) atingiram a Filosofia. Com toda a transformação e os anseios que perpassam a questão político-educacional, mudanças e tempos diferenciados estavam por vir.

> Vale rememorar aqui que a intenção de reformar a educação já estava colocada dentro do governo Dilma, e que já neste período pairavam ameaças de prejuízos ao ensino de Filosofia e Sociologia na educação básica (Queiroz, 2023, p. 29).

Havia a reflexão que o número de disciplinas ou de conteúdos não era atrativo para o estudante, então pensava-se em remodelar as matérias de forma a tornar o ensino médio mais 'atraente'. Nesse processo de reconstrução, os conteúdos de Filosofia e Sociologia já eram vistos como alvos, pois o terreno oferecido pelas áreas do conhecimento não era considerado 'rentável' nas possíveis alternativas.

> A justificativa de que há um número "exagerado" de disciplinas obrigatórias e que havia a necessidade de apontar novas perspectivas para os jovens, no sentido de apontar possibilidades formativas específicas de acordo com suas áreas de interesse fora, novamente, utilizada para afirmar a necessidade da reforma [...] (Barros, 2021, p. 5).

Então, partindo da premissa de que o modelo vigente não correspondia ao interesse dos jovens, ele foi modificado para que se tornasse prazeroso aos estudantes a fim de atrai-los. Tal argumento pode ser visto, por um lado, como hedonista, buscando apenas aquilo que é satisfatório e, por outro lado, como uma falha no campo científico, ao generalizar a ideia de que a mudança é necessariamente melhor.

Por meio da Medida Provisória nº 756, publicada no Diário Oficial durante o período em que Mendonça Filho era Ministro da Educação, as disciplinas de Filosofia e Sociologia perderam a obrigatoriedade no ensino médio, pois deixaram de ser consideradas disciplinas e passaram a figurar com outra nomenclatura. Isso aconteceu por meio da Lei federal nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que tinha a redação no seu artigo 3º §2º: "A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas[8] de educação

[8] Com a mudança incluída pela Lei nº 14.945, de 2024, a nova redação sobre o conteúdo de filosofia no ensino médio, será segundo o artigo 35, inciso IV: "– ciências humanas e sociais aplicadas, integrada por filosofia,

física, arte, sociologia e filosofia" (Brasil, 2017). Além de toda reviravolta que ocasionava a falta de obrigatoriedade, havia também a dissolução dos conteúdos, visto que eles não eram mais chamados de disciplinas ou matérias, mas de estudos ou práticas. A forma com que a legislação colocou os termos abriu brechas para o desaparecimento dos conteúdos, bem como para a associação com outras disciplinas que ainda tinham status.

> A olhos descuidados, uma leitura rápida do artigo 35-A da mesma lei pode levar ao entendimento de que sociologia e filosofia foram inseridas como obrigatórias na BNCC. No entanto, há que se ponderar que não é exatamente isso que o texto da lei assegura, pois o que deve ser garantido são estudos e práticas, e não a inclusão obrigatória do componente curricular. Essa mudança desconsidera que filosofia e sociologia são campos de saberes, abrindo a possibilidade para que seus conteúdos sejam até mesmo tratados como temas transversais, diluídos em outras disciplinas da BNCC (Lima; Maciel, 2018).

É de suma importância atentar-se à questão da escrita, pois não basta simplesmente dizer que algo é significativo quando, na verdade, essa transcrição não carrega consigo a potência de expressar, de modo claro e objetivo, tal intenção. Em tempos em que existe uma aversão à reflexão, exatamente por influências neoliberais que fizeram sua inserção na construção da BNCC, a transversalidade e a diluição da Filosofia têm o seu sentido confirmado.

> O termo flexibilização é muito tentador porque remete, na fantasia das pessoas, à autonomia, livre escolha, espaço de criatividade e inovação. Mas flexibilização pode ser também desregulamentação, precarização, instabilidade da proteção contra a concentração da riqueza material e de conhecimento, permitindo a exacerbação dos processos de exclusão e desigualdade social. Flexibilizar uma política pode ser também o resultado da falta de consenso sobre ela. Estamos mais uma vez frente a uma equação economicista para pensar a educação, com análises reducionistas e propostas imediatistas (Krawczyk; Ferretti, 2017, p. 36).

Tanto a flexibilização dos conteúdos quanto a possibilidade de liberdade que a Base traz são referências ideológicas. Ao mesmo tempo em que o conteúdo específico pode ser trabalhado de várias maneiras, abre-se porta para a sua não existência, bem como para o seu desaparecimento paulatino.

Não obstante as complicações da reformulação da Base, tem-se a figura de Jair Bolsonaro, que assumiu a presidência da República em 2019. Com marcas distantes do campo republicano, agentes do governo de Bolsonaro lançaram falas que feriram a Filosofia. Abraham Weintraub, então Ministro da Educação, afirmou a pretensão de "descentralizar os

geografia, história e sociologia." (Brasil, 2024) A nova legislação insere a filosofia no conjunto das ciências humanas sem considerar as suas especificidades.

investimentos em faculdades de filosofia e sociologia (humanas)"[9]. Não sendo suficiente a flexibilização e da diluição, declarações sensacionalistas atingiram o ensino filosófico superior, sendo esse o espaço de formação dos futuros docentes. De uma forma ou de outra, a Filosofia se vê sempre atacada, seja na educação básica ou na educação superior, justificando-se por seu teor reflexivo e por não oferecer um resultado imediato, como se essa característica desabonasse o caminho filosófico.

Em 2020, a Reforma do Ensino Médio carecia de uma implementação. Cada estado da federação e o Distrito Federal iniciaram, conforme as suas realidades, a implantação. Pela Portaria nº 521, de julho de 2020, foi fornecido um calendário para que a organização pudesse sofrer uma cadência própria. Idealizava-se que o ano de 2020 fosse dedicado à construção dos referenciais pelo Distrito Federal e pelos estados. O ano de 2021, por sua vez, deveria ser destinado à homologação dos referenciais curriculares. Posteriormente, os anos de 2022, 2023 e 2024 deveriam ser para a implementação (Brasil, 2021).

No Estado de Minas Gerais, o Novo Ensino Médio foi implantado pela Portaria nº 230 da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), intitulado Currículo Referência de Ensino Médio do Sistema de Ensino do Estado de MG, cujo documento

> [...] destina-se, finalisticamente, a orientar o processo de implementação dos projetos pedagógicos a cargo das Instituições de Ensino Médio, públicas e privadas, que integram o Sistema Estadual de Ensino do Estado de Minas Gerais (Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais, 2021a).

Após os devidos encaminhamentos dados pela Portaria nº 230, que oferecia as diretrizes para desenvolvimento do Novo Ensino Médio (NEM), a Secretaria de Estado de Educação de Minas publicou a Resolução nº 4.657/21 (SEE/MG,2021b), que oferecia as matrizes curriculares segundo a Reforma do Ensino Médio. Nesse sentido, o estado mineiro optou por uma implantação gradual, sendo que, nesse primeiro momento, era ofertada uma aula no primeiro ano do ensino médio à disciplina de Filosofia. A seguir, em 2022, foi publicada, pela SEE/MG, a Resolução nº 4.777, que mantinha uma aula no primeiro ano do EM e continuava a considerar uma aula de Filosofia no segundo ano do mesmo ciclo. Com a Resolução nº 4.208, de 2023, definiu-se uma hora/aula de Filosofia em cada ano do ensino médio no estado de Minas Gerais.

---

[9] Disponível em: https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/presidente-quer-reduzir-investimentos-em-faculdades-de-filosofia-e-sociologia-faz-sentido/. Acesso em: 16 jan. 2025.

> O ideal é que a carga horária da disciplina de Filosofia fosse distribuída de modo a contemplar os três anos de ensino, para que o seu estudo fosse amadurecendo e adquirindo profundidade a cada ano (Franklin, 2023, p. 161).

Sobretudo, a presença da Filosofia nos três anos do EM é de suma importância; porém, é questionável que o conteúdo necessitasse de mais espaço para que a construção do processo filosófico se efetivasse.

> No caso específico da Filosofia, que perde o caráter disciplinar, o impacto se torna ainda maior, já que há a diluição de seu conteúdo nas áreas de conhecimento fragmentando seu ensino (Nascimento; Alves, 2021, p. 15).

Exatamente nesse ponto da diluição do conteúdo de Filosofia e da diminuição da quantidade de aulas, existe uma questão que interessa refletir para os objetivos desta pesquisa, pois o desenho curricular realiza a pavimentação de um caminho em que a disciplina de Filosofia esteja restrita a poucas aulas e tenha os seus conteúdos dissolvidos em outras áreas do conhecimento. Dessa forma, é imperativo que se mantenha a observação da trajetória curricular da Base e dos referenciais curriculares estaduais, no sentido de compreender a cartografia do processo de ensino e as suas direções ideológicas.

Durante a transição entre o governo Bolsonaro e o mandato do presidente Lula, realizou-se uma ação com vários grupos de trabalho (GT), estando entre eles o grupo de educação. Nas reuniões do grupo de educação, apresentou-se uma "Carta pela Filosofia", que continha várias reivindicações e foi escrita por várias associações, a saber: Associação de Professores/as de Filosofia, Filósofos/as do Brasil (Aproffib); Associação de Professores/as de Filosofia, Filósofos/as do Estado de São Paulo (Aproffesp); Associação de Professores e Estudiosos de Filosofia (Aspefil) e Associação de Estudos e Atividades Filosóficas (SEAF). A "Carta pela Filosofia" destacou:

> Exigir a revisão dos componentes curriculares nos estados com referência à quantidade de horas/aulas semanais de Filosofia no Ensino Médio, tanto na rede pública como na rede privada. E que sejam no mínimo duas horas/aulas semanais em todas as séries (APROFFIB; APROFFESP; ASPEFIL; SEAF, 2022).

Percebe-se um movimento que entende e sente a realidade da Filosofia nas escolas públicas do país, principalmente após a Reforma do Ensino Médio. Entendendo os impactos que ocorreram com a questão do Ensino da Filosofia, várias entidades ligadas aos docentes de Filosofia na educação básica solicitaram, por meio da carta, uma revisão das questões curriculares como forma de realizar uma manutenção mais próxima e concisa do ensino filosófico. Entretanto, no relatório apresentado pela equipe de transição, nenhuma menção foi

feita à Filosofia e muito menos às questões relativas ao ensino médio. Pelo contrário, pensa-se no aprofundamento da continuidade do seu processo de estabelecimento.

> Outras questões preocupantes dizem respeito ao não cumprimento das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) e a não instituição do Sistema Nacional de Educação (SNE), cuja implementação é urgente. Também merecem atenção a implementação da Base Nacional Comum Curricular; a reforma do ensino médio; a concessão de bolsas de pós-graduação, iniciação à docência, iniciação científica e ensino médio e técnico; as políticas de cotas para estudantes do ensino superior; a educação profissional e tecnológica; a estrutura das autarquias vinculadas ao MEC; e as ações do INEP, como o Censo Escolar e o SAEB (Gabinete da Transição Governamental, 2022, p. 16).

Apesar de todos os esforços e desejos, percebe-se que, na construção política do governo Lula, em sua terceira gestão, pode haver novos episódios em relação ao Filosofar. Contudo, em relação ao processo da BNCC, dentro do seu desenvolvimento formativo e ideológico, acredita-se na continuidade do atendimento aos clássicos interesses ligados às questões políticas, como os grupos empresariais neoliberais que já participaram da construção do documento e permanecem vinculados ao seu desenrolar.

Após a posse do presidente Lula, e tendo como Ministro da Educação Camilo Santana, uma série de pressões foram realizadas para que houvesse uma nova análise da questão do Novo Ensino Médio (NEM).

> A Portaria nº 399/2023, que institui a consulta pública para a avaliação e reestruturação da política nacional de Ensino Médio e o PL nº 2.601/2023, que propõe a substituição revogatória dos itinerários formativos definidos pela Lei nº 13.415/2017, no chamado Novo Ensino Médio, no sentido de luta pela retomada conceitual e técnica das áreas de conhecimento, são exemplos da luta de estudantes e profissionais da educação, da classe trabalhadora (Souza; Soares; Ruckstadter, 2023, p.13).

Atendendo aos clamores de vários grupos da educação, foi instituída uma portaria que deu início a uma consulta que visava verificar a discussão sobre o Novo Ensino Médio e seus itinerários formativos. Após a consulta a várias entidades e grupos ligados à educação, foi emitida uma nota sobre os resultados, destacando a Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia (ANPOF)

> Entendemos que a resposta à consulta levantada é importante, mas insuficiente para um debate amplo sobre o futuro da política voltada para o EM no país. O NEM já demonstra sinais de fracasso: seja pela escassez de recursos materiais para sua implementação, seja pela perda das disciplinas (especialmente, filosofia) nos currículos, seja pela multiplicação de novos componentes nos percursos formativos, que se mostram caóticos, seja pelo crescimento da desespecialização docente por assumir conteúdo alheios à sua cadeira de formação, seja a implementação acelerada sem considerar a própria formação de professores, seja o aprofundamento das

> desigualdades entre diferentes sistemas de ensino e também da carga horária docente. Por isso, a Comissão de Trabalho sobre o Ensino de Filosofia é favorável à revogação do NEM, acompanhado de um período de transição para reformulação da estrutura do ensino médio que efetivamente acolha estudantes, professores, pesquisadoras, pesquisadores e movimentos da sociedade civil em caráter transparente e republicano (Comissão de Ensino de Filosofia da ANPOF, 2023).

A nota demonstra os inúmeros percalços que assolam a implementação e o desenvolvimento do Novo Ensino Médio, destacando as perdas para a Filosofia e para a educação em geral. São evidenciadas as ausências do documento em realmente atender às necessidades educacionais, sendo construído sem uma contemplação daqueles que trabalham cotidianamente com as demandas escolares. De fato, o número alto de disciplinas, a falta de preparação para que os professores assumam os novos conteúdos e a questão da dissolução da Filosofia pedem uma ação mais eficiente, que, segundo a nota, seria a revogação do NEM para a reconstrução de um novo modelo de ensino médio, que venha de encontro às necessidades dos estudantes e dos professores.

Segundo Borges *et al.* (2024), a Lei nº 14.415/17, que regia o Novo Ensino Médio, foi alterada, em 2024, para a Lei federal nº 14.495, de 31 de julho de 2024. Assim, considerando uma série de consultas realizadas e a sanção presidencial, algumas questões foram modificadas no NEM. A formação geral passou a ter 2400 horas, sendo que na primeira versão ela contava com 1800 horas. Anteriormente, apenas Português e Matemática eram consideradas disciplinas obrigatórias. No entanto, a partir da nova mudança, as disciplinas clássicas, como História, Geografia, Filosofia e Química, também receberam o mesmo status. Os itinerários, que antes dependiam da organização das redes estaduais, passaram a ser dois por escola, exceto nas escolas de ensino técnico (Brasil, 2024).

> [...] a Lei 14.945/2024, que institui a política nacional do Ensino Médio no governo Lula, como um aparato legislativo progressista, pois manteve a essência das políticas educativas neoliberais no contexto brasileiro, principalmente o ensino por habilidades e competências e a organização de itinerários formativos, flexibilizando o currículo. (Maldonado; Silva; Souza, 2024, p. 10)

As reformulações do ensino médio, embora buscassem uma adequação do projeto, que foi plasmado em um complexo contexto político e ideológico, acabaram por manter seus anseios incompletos, mesmo com as mudanças realizadas. O ideal neoliberal de apenas formar pessoas para o mercado de trabalho, focando no ensino individualizante de competência e habilidades, demonstra que o projeto mudou o modelo, porém o estilista continua o mesmo.

4.3 Os fundamentos norteadores da BNCC e suas implicâncias nas Ciências Humanas e na Filosofia

A Base Nacional Comum Curricular tem como objetivo nortear e oferecer substrato para a construção dos currículos em todo o país. Como mencionado, a ideia da Base nasce em consonância com a LDB (Lei nº 9394/96).

> […] com o aparecimento da expressão BNC, na LDB de 1996, inúmeras forças entraram em andamento: do lado do governo (então com Paulo Renato Souza no Ministério da Educação), o que se deu? Em primeiro lugar, a tentativa de implantação de "parâmetros curriculares" como 'necessidade educacional' – milhares de reais foram pagos a alguns para produzir isto e milhares foram gastos em ações para que municípios e estados o "adotassem" – após publicação massiva dos mesmos: reuniões locais, regionais e nacionais, em especial de secretarias da Educação destes sistemas. (Alves, 2014b, p. 1468).

Entende-se, portanto, que a percepção do termo gera uma série de ações e práticas em busca da Base, ou seja, de um documento que pudesse contemplar todo o país em termos educacionais. Não é uma questão simples envolver o país, mas pensou-se nessa ordem de modo que um movimento coordenado fosse realizado, seja pelas legislações, como os PCN, seja pelo esforço ideológico feito junto às unidades da federação no sentido de gerar uma adesão.

> […] a partir do ano de 2013, a reivindicação e a organização de um "novo" movimento de recriação de um currículo nacional com perspectivas a homogeneização curricular, não inédita, mas sem precedentes em relação ao volume de mobilizações e atores envolvidos no processo (Andrade; Neves e Piccinini, 2021, p. 5).

Logo, após uma série de atitudes e práticas, consolidou-se, em 2013, o processo de edificação da Base Nacional Comum Curricular. O documento teve nuances de unificação de ensino em todo território nacional e contou com a participação especial de vários atores, que ditaram a marcha dessa caminhada construtiva. A rápida retrospectiva visa, inicialmente, demonstrar os atores que colaboraram de maneira integral na construção do documento, lançando, assim, os fundamentos que incidirão sobre as Ciências Humanas e a Filosofia.

> Durante o processo de construção da base, movimentos empresariais se articularam através do Movimento pela Base Nacional Comum (MPB), que coordenou esse processo e se apresentou como um grupo não governamental de profissionais e pesquisadores da educação que atua, desde 2013, para facilitar a construção de uma base de qualidade. […] Uma das principais implicações das instituições privadas, nesse caso, a Fundação Lemann no Brasil, diz respeito às transferências de políticas educacionais que estão ocorrendo através de redes de sujeitos privados e corporativos, ou seja, um deslocamento do protagonismo do Estado para o setor privado de uma política estrutural de currículo (Caetano, 2020b, p. 40-50).

Exercendo forte influência, os grupos empresariais viram algo muito positivo na participação ativa na edificação da BNCC. Houve interesse em participar desse movimento na intenção de fazer valer as suas ideologias. Por isso, grupos se articulam e formam instituições que interagem de maneira efetiva, buscando sempre colaborar da maneira mais eficaz. Tais valores representam exatamente o peso de grupos privados atuando na construção de legislações curriculares. Isso flerta com uma construção curricular que atenda aos interesses empresariais e diminua, consideravelmente, o papel do Estado. Enquanto grupos do mundo privado se articulam, as vozes que realmente devem ser ouvidas sofrem um silenciamento. Assim, diante da

> [...] injustiça sofrida pelos "professores", que tiveram seus testemunhos ignorados, podemos atribuir a mesmo a um preconceito identitário? [...] no processo de elaboração da BNCC, há fortes indícios de ocorrência de uma injustiça epistêmica testemunhal. Injustiça manifesta no prejuízo epistêmico em relação ao testemunho dos agentes sociais responsáveis pela educação (Basquerote; Chiodini, 2023, p. 61).

Durante as consultas na BNCC, frisou-se muito que nem todas as participações receberam a devida atenção. Barreiro (2017) afirma que houve uma diminuição significativa das participações, seja das Secretarias de Educação, seja dos professores e demais atores da educação que teceram críticas ao modelo de produção do documento adotado pelo MEC. Observa-se, aqui, uma situação em que grupos com mais poder e articulação conseguem mais êxito nos seus objetivos. Não obstante, como mencionado anteriormente, as conjunturas políticas tiveram grande impacto na constituição da BNCC. De certa forma, houve uma injustiça sistêmica contra os professores que não tiveram o direito de expressão garantido e acolhido no documento. Como serão mostradas futuramente, as fundamentações da BNCC têm um teor muito mais ligado às questões empresariais do que propriamente associações com profissionais que atuam ou estudam a educação básica com profundidade.

Pina e Gama (2020) destacam que os interesses empresariais na BNCC têm, como objetivo, o foco nas competências e habilidades visando as avaliações externas, como o PISA, a nível mundial, e a Prova Brasil, em nível nacional. Dessa forma,

> Uma pedagogia articulada com os interesses populares valorizará, pois, a escola; não será indiferente com que ocorre no seu interior; estará empenhada em que a escola funcione bem; portanto, estará interessada em métodos de ensino eficaz. Tais métodos situar-se-ão para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e de outros (Saviani, 2008, p. 55-56).

Toda a modelagem dada por grupos empresariais fez com que a sua influência, exercida com veemência em um aparato influenciador, obtivesse efeito. Os traços da BNCC reforçam

uma lógica formativa que atenda às demandas empresariais a partir do uso de escolas e de seus currículos, gerando um deslocamento da "pedagogia articulada", que realmente contempla o processo de aprendizagem como algo orgânico e cíclico, no sentido de se movimentar e adequar para atender à dinâmica própria da educação, para uma pedagogia empresarial de competências e habilidades. Nesse rompimento de sentido, faz-se necessário entender, de maneira mais profunda, a questão das competências e habilidades na BNCC, bem como as suas especificidades nas Ciências Humanas e na Filosofia. Segundo descrito no documento da Base Nacional Comum Curricular, a

> [...] 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, 2018b, p. 8).

É perceptível, por meio da definição, que as competências buscam um ordenamento, uma capacitação do ser humano para a realização de atividades. Pode-se dizer que as competências têm uma ligação muito maior com o pragmatismo e com a superficialidade das ações, pois endossam uma prática que pode levar a uma existência alienada.

> Nessas competências estão refletidas as tendências neoliberais na educação e a influência dos organismos internacionais, buscando atender às exigências atuais do mercado profissional (Farias; Botan; Ferreira, 2023, p. 10).

Infelizmente, as competências e habilidades da BNCC possuem um modelo que visa preparar a pessoa para uma formação mercadológica. Nessa formação e, consequentemente, nessa ação, são perceptíveis seus objetivos: lucro e competitividade. A escola e o currículo, embora sejam espaços fundamentais para a formação integral do ser humano, não podem ser reduzidos a um fornecimento de mão de obra para um mundo produtivo. Pelo contrário, a ideia da escola e do currículo é exatamente possibilitar o encontro com o conhecimento historicamente acumulado como meio de reflexão e de ampliação de escolhas, que cabem a cada indivíduo.

Considerando que a BNCC possui dez competências gerais para educação básica, buscar-se-á elucidar, de maneira sintética, cada uma delas, procurando demonstrar as questões enviesadas que perpassam o texto e como elas podem incidir na formação dos educandos brasileiros.

> 1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. 2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das

> ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas. 3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural. 4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. 5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. 6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. 7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. 8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas. 9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. 10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (Brasil, 2018b, p. 9-10).

A primeira competência discorre sobre conhecimento, sendo que, na imensidão do Brasil, existe um nível de desigualdade tão profundo que nem sempre é possível falar de acesso ao conhecimento em certas situações. Como afirmam Gonçalves e Deitos (2020), o conhecimento proposto na competência tem a intenção formativa para um trabalhador, colocando uma sobreposição do saber prático sobre o teórico.

Na segunda competência, como destaca Fernandes (2023), a investigação científica é sempre conduzida por uma corrente ideológica, e qual será essa vertente? Em meio à pluralidade de concepções e a negações científicas, é preciso definir, de maneira clara, como se darão os processos educacionais de investigação científica.

Considerando a valorização da cultura, a terceira competência traz à tona a cultura como algo que deve ser valorizado e praticado; porém, como muito bem-posto por Candau e Moreira (2008), o destaque mencionado não pode se dar apenas com as práticas culturais hegemônicas, mas também com aquelas que ocupam um espaço inferiorizado de condições históricas e ideológicas. Em uma sociedade que demanda cada vez mais uma comunicação clara e direta, a quarta competência lança luzes sobre o processo comunicativo. Habermas (1987) menciona que

a ação comunicativa é a utilização da linguagem orientada para o entendimento. Desse modo, comunicar é uma atividade de extrema importância na atualidade. Por isso, torna-se tão necessário buscar o consenso em meio a tantos ruídos e dissensos que são produzidos na contemporaneidade.

Doravante, fazer uso adequado dos recursos tecnológicos é a intenção da quinta competência. A relação do ser humano com a máquina se aprofunda a cada dia e, por esse motivo, é tão urgente estabelecer um vínculo no uso dos mecanismos que não seja fetichista, como afirma Harvey (2016). Ou seja, é preciso entender que as soluções em vários níveis não são somente de cunho tecnológico. Faz-se necessário um discernimento e, por isso mesmo, um aprendizado cada vez mais consciente não apenas no sentido de dominar as técnicas, mas de se apropriar delas e de utilizá-las de modo prudente.

Por meio da sexta competência, destaca-se o projeto de vida, elemento extremamente citado na BNCC. Dardot e Laval (2016) mencionam que, no neoliberalismo inserido no trabalho educacional, o sujeito é estimulado a cuidar de si, projetar a sua existência no intuito de se sobressair na acirrada competição que o mundo defenestra em termos capitalistas. O projeto de vida, como competência presente na BNCC, fomenta muito mais uma preparação mercadológica do que propriamente um momento reflexivo e estudioso em vista de uma compreensão melhor da existência.

Ademais, considerando a importância dos direitos humanos e da consciência socioambiental, a sétima competência lança olhar sobre as dinâmicas pertinentes a esses campos. É inegável a validade da reflexão que permeia a órbita dos direitos humanos e da consciência ambiental, mas tal percurso cognitivo não pode se furtar, como elucidam Gonçalves e Deitos (2020), aos prejuízos e às contradições que o dinamismo capitalista impõe a esse campo. Mencionar uma competência que fala em autocuidado e em saúde física e mental pode aparentar algo importante. Porém, considerando a fala de Liguori e Voza (2017) sobre os conceitos de Gramsci no que diz respeito ao Estado, sabe-se que, para edificar sua hegemonia, ele se isenta de suas obrigações e culpabiliza o sujeito pelo seu não cuidado.

Na oitava competência, o objetivo é a estimulação do cuidado com a saúde física e mental. Como afirmam Alves *et al.* (2024), intenciona-se realizar uma aproximação entre o autoconhecimento e o autocuidado como exercício na educação básica. Percebe-se uma ampliação do escopo escolar, abrindo-se às demandas dos tempos, acolhendo dentro do seu espaço algo além do trabalho com a aprendizagem estrita. De um outro ponto de vista, é importante destacar que, por detrás da estimulação do autocuidado, pode haver outras intenções. Considerando Matias e Fernandes (2023), o trabalho com uma competência ligada ao

autocuidado pode ser superficial e muitas vezes trazer questões de controle dos corpos alinhado ao neoliberalismo (Alves *et al*., 2024).

Por meio da competência nove, a BNCC propõe a valorização da diversidade, gerando, assim, tolerância e convivência social amistosa. Entretanto, não se reduz somente à questão de possibilitar o convívio com o diferente, mas de reforçar a marca do diverso tão necessário ao mercado, que carece de um processo diferencial que se atrele à circulação de bens, a fim de garantir uma expansão contínua, visto que o importante é o diferente em uma certa medida, não o exótico que foge à regra (Gonçalves, Deitos *apud* Carvalho, 2010). Por fim, a décima competência elenca a questão do agir resiliente e de forma ética. Como já mencionado na análise de outras competências, a perspectiva de cada elemento não se priva ao que foi grafado no papel, mas extrapola esses limites. Além de concentrar somente no ser humano as responsabilidades, deixa transparecer o desejo por pessoas que sejam dóceis e suscetíveis aos ordenamentos que convém àqueles que detém o poder (Fernandes, 2023).

Todas as competências da BNCC têm o intuito de organizar os currículos nas várias esferas da federação. Faz sentido mencionar que

> currículo oculto diferenciado pode ser observado no fato de que aos estudantes da classe trabalhadora são ensinados pontualidade, ordem, respeito à autoridade e outros componentes da formação de hábitos. Aos estudantes de classes mais altas são ensinadas abertura intelectual, resolução de problemas, flexibilidade etc. – habilidades e disposições que lhes permitirão atuar como gestores e profissionais qualificados, não como trabalhadores não qualificados ou semiqualificados. (Apple, 2006 *apud* Bowles; Gintis, 1976, p. 143).

É interessante refletir sobre a existência de um currículo oculto[10] na Base e nas suas entrelinhas, o que nos leva a vislumbrar a intencionalidade de formar a classe trabalhadora e a diferença na formação daqueles que possuem mais posses. A unidade escolar e o currículo que é trabalhado na instituição atuam de maneira explícita e implícita na formação. Enquanto as camadas mais simples da sociedade são instruídas a cumprirem, de maneira eficaz, as suas demandas, aqueles que detém mais poder aquisitivo desfrutam de uma formação que possibilita a abertura de pensamento e a resolução de problemas.

A Base Nacional Comum Curricular propõe que a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas ao Ensino Médio, composta por Filosofia, Geografia, História e Sociologia, esteja

[10] Michael Apple, em sua obra 'Ideologia e Currículo', introduziu o conceito de 'currículo oculto'. Esse se refere às mensagens e valores transmitidos implicitamente nas escolas, além do conteúdo programático, através de materiais didáticos e das interações cotidianas (Apple, 2006).

> organizada de modo a tematizar e problematizar algumas categorias da área, fundamentais à formação dos estudantes: Tempo e Espaço; Territórios e Fronteiras; Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética; e Política e Trabalho (Brasil, 2018b, p. 562).

Por meio das novas regulamentações[11], os conteúdos foram agrupados em áreas do conhecimento, sendo que as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA) possuem quatro disciplinas que têm a intenção de trabalhar e de direcionar seus saberes nas temáticas citadas acima. Outra situação é pensar como os quatro saberes trafegarão nas problematizações específicas de cada área do conhecimento. Pode-se dizer que a Filosofia possui relações ou é citada pela BNCC em apenas algumas temáticas próprias da área. A primeira categoria fala sobre o tempo e possui uma estreita ligação com o caminho filosófico. Em relação à segunda, que seria "Território e fronteira", não há nenhuma menção direta à Filosofia. No terceiro item, tem-se o conceito de ética, algo muito caro à caminhada filosofal, bem como uma menção da própria BNCC aos primeiros filósofos (Brasil, 2018b). Em relação à quarta temática, há o aparecimento do conceito de política (Brasil, 2018b), profundamente estudado pelo campo filosófico, além da ideia de trabalho (Brasil, 2018b), a qual também perpassa o estudo de muitos filósofos (Salvia; Neto, 2021).

> [...] evidenciam-se objetivos abrangentes sem as devidas problematizações teóricas; os conceitos apresentados são amplos diante da vasta complexidade temática dos conhecimentos históricos, geográficos, filosóficos e sociológicos (Dantas, 2020, p. 11).

Considerando-se toda caminhada feita historicamente e filosoficamente pelos conteúdos citados, é perceptível um processo de reducionismo, em que se desconsidera a abrangência dos saberes e realiza-se uma operação de compartimentação. Desse modo, verificando os apontamentos feitos sobre as categorias de área, busca-se lançar um olhar para as competências das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

> 1. Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a **compreender e posicionar-se criticamente** em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em **argumentos** e fontes de natureza científica. 2. Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das **relações de poder** que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-nações. 3. Analisar e avaliar criticamente as **relações** de diferentes grupos, povos e sociedades com a **natureza** (produção, distribuição e consumo) e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de alternativas que respeitem e promovam a consciência, a **ética** socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e

[11] Artigo 35 da LDB (9394/96) e artigo 3º da lei 14.415/17.

> global. 4. Analisar as relações de produção, **capital e trabalho** em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades. 5. **Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos**. 6. Participar do **debate público de forma crítica**, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com **liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade**[12] (Brasil, 2018b, p. 570).

Os termos grifados visam transparecer àqueles conteúdos que têm uma relação direta com a Filosofia. Os autores Nascimento e Alves (2021) afirmam que houve uma redução das temáticas de Filosofia na BNCC, resultando na inexistência de temas ligados à lógica e à estética. Ética, Filosofia Política, Metafísica e Epistemologia aparecem com discrição, mas sem uma referência à caminhada histórica filosófica.

> Nas competências específicas, os aspectos filosóficos mencionados são a formação crítica, com possibilidades de tomadas de posições e escolhas com dimensão ética e adoção de princípios e atitudes éticas. Há referência à ética socioambiental, sem explicitar o que a constitui. Dessa forma, nas competências [...], a questão da criticidade e da ética está presente, cuja formação perpassa pela filosofia. No entanto, o que predomina são competências e habilidades direcionadas para o campo histórico, social e geográfico, com o discurso da promoção da sustentabilidade socioambiental e o consumo responsável, mantendo a lógica do capital (Oliveira; Castro, 2024).

Há necessidade de esforço para localizar os termos pertinentes ao campo da Filosofia, mas eles podem ser identificados, apesar de serem poucos e diluídos. Portanto, conclui-se que, diante das habilidades específicas das CHSA, o conteúdo filosófico[13] perdeu muito espaço. A predominância de certos conceitos reforça, mais uma vez, a lógica do capital, a qual busca a sobreposição do prático, em certos casos, sobre o teórico. Buscando analisar as duas primeiras competências e as suas possíveis relações com a Filosofia, encontramos mais ausências do que presenças. Segundo Ramalho (2021), a primeira competência entende a compreensão e a crítica como elementos que não são somente filosóficos, mas linguísticos. Em relação à segunda competência, pensa-se a Filosofia como uma ajuda aos jovens no ensino da ética.

[12] Os grifos dados aos termos tiveram como base o quadro produzido por (Salvia; Cunha Neto, 2021, p. 16).
[13] Salvia e Cunha Neto (2021) afirmam na BNCC os conteúdos de filosofia não aparecem como uma lista disciplinar tradicional, mas como competências e habilidades que apontam conceitos e conteúdos que exigem a atuação da filosofia como disciplina.

> Aqui teríamos três constantes para as competências, seriam elas: - Procedimentos, ou metodologias - procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente; análise crítica, debate público. - Política e sociedade - fronteiras, relações de poder, Estado; produção, distribuição e consumo; relações sociais, capital, trabalho, transformação social; diferentes relações com a natureza. - Valores e comportamento – justiça, preconceito, violência; Direitos Humanos; pluralidade de posições, exercício da cidadania, liberdade autonomia, consciência crítica e responsabilidade. A consciência, a ética socioambiental e o consumo responsável; cidadania (Salvia; Cunha Neto, 2021).

Considerando que existe um desejo de propor as competências como uma noção que permeia o currículo e a construção dele, as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas têm, nas suas competências, uma lógica que segue procedimentos, políticas e valores. Como aludido, tais 'nomenclaturas' anseiam ser instrumentos direcionais, colaborando na prática pedagógica. Uma questão que pode ser levantada diz respeito a como realizar um trabalho com disciplinas tão significativas sem considerar suas especificidades epistemológicas? Isso posto, destaca-se que

> Há uma generalização do conhecimento filosófico e não são citadas as principais correntes filosóficas que sustentam as bases epistemológicas de outros componentes curriculares. Com a Sociologia, não é diferente (Dantas, 2020, p. 7).

Cria-se um vácuo de tal modo que o trabalho fica sem as suas colunas, sem as suas bases de sustentação. A epistemologia de cada área de conhecimento seria de suma importância, ainda mais nas *práxis*[14] do aprendizado, momento no qual o trabalho deve ser realizado com esmero, objetivando-se exatamente a maior capacidade de apropriação de conhecimento.

Buscando reforçar ainda mais o processo elucubrativo, no próximo capítulo será apresentado um caminho metodológico com o *estado da arte*, onde buscar-se-á compreender a luz das reflexões dos artigos escolhidos qual a posição o Ensino de Filosofia ocupa na Base Nacional Comum Curricular.

[14] Como afirma Japíassu e Marcondes (2006) práxis é um movimento dialético que transforma o ser humano e a si em um movimento cíclico.

5 A PRESENÇA DA FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO APÓS A BNCC: ESTADO DA ARTE

Tendo realizado uma fundamentação histórica e legal do Ensino de Filosofia, busca-se analisar a situação efetiva da Filosofia nas unidades escolares após a publicação do documento de orientação curricular, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Torna-se válido ressaltar que este trabalho de pesquisa buscou verificar onde se encontra o Ensino de Filosofia, qual o seu *lugar* após a publicação da BNCC. O caminho metodológico prezou, primeiramente, por contextualizar historicamente como se constituiu o espaço filosófico na educação brasileira. Tal ação objetiva criar uma "leitura panorâmica" (Medeiros; Fortunato; Araújo, 2023, p. 1) do processo educacional da disciplina, de modo que a compreensão da atual realidade não se desse de forma deslocada, mas sim a partir da análise da realidade contemporânea através das produções científicas elencadas. A busca por artigos com a temática discutida demonstra interesse e anseio por verificar as discussões acadêmicas que foram e estão sendo feitas no âmbito do Ensino da Filosofia. A análise de cada artigo visa oferecer um substrato para a compreensão mais plausível do objetivo geral e dos objetivos específicos do referido trabalho.

Nesse sentido, a intenção foi trazer artigos que discutam como a Filosofia e o seu Ensino se configuraram após a publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O *estado da arte* dos artigos busca trazer elementos que sejam úteis à discussão e constituam o embasamento para um robustecimento desta pesquisa e da resposta, a qual se pretende produzir. Essa atividade científica foi realizada recorrendo a artigos que analisam os impactos legais que reverberam na metodologia e na prática do ensino. Como afirmam Romanowski e Ens (2006), o *estado da arte* tem como objetivo gerar a compreensão de como se dá a produção de conhecimento em determinada área, analisando as produções científicas que venham a ofertar referenciais teóricos e substratos para o trabalho em questão.

Considerando o *estado da arte*, sete artigos científicos, publicados entre 2018 e 2024, foram selecionados. Essas produções discutem a situação do Ensino da Filosofia após a publicação da BNCC. Para localizar os artigos, foram usadas as plataformas Google Acadêmico, Plataforma de Periódicos da Capes e Scielo. No mecanismo de busca das plataformas, foram inseridos os seguintes descritores para localizar os artigos: "Ensino de Filosofia após a implementação da BNCC", "Ensino Filosofia BNCC", "BNCC e filosofia", "a Filosofia na BNCC" e "currículo, filosofia e BNCC". Considerou-se, inicialmente, a análise dos resumos e das palavras-chave como forma de validar a interseção no contexto estudado.

Em seguida, os artigos foram fichados e analisados de modo a levantar elementos que pudessem dialogar ou confrontar os objetivos dessa pesquisa.

A seguir, apresenta-se a análise inicial dos artigos coletados nesta pesquisa, os quais seguem uma ordem temporal e estabelecem entre si uma conexão. Por meio das reflexões realizadas nessas produções acadêmicas e do método *estado da arte*, amparado em (Romanowski; Ens, 2006 *apud* Romanowski, 2002), busca-se um substrato para a compreensão da posição secundarizada destinada ao Ensino de Filosofia.

Faz sentido destacar que a opção por cada artigo seguiu alguns parâmetros. Conforme Cruz e Ferreira (2023), existem etapas que são consideradas no *estado da arte*. A primeira etapa seria analisar a pergunta do trabalho: qual o lugar do ensino de Filosofia após a publicação da BNCC? Considerando a pergunta em questão, abre-se um segundo momento, no qual há a reflexão sobre a importância do questionamento e os seus impactos na educação, percebendo que, de fato, há sentido e necessidade em entender os rumos que eram dados ao ensino filosófico na educação básica brasileira.

Partindo do pressuposto da importância da pergunta da pesquisa, tem-se a terceira etapa. Nesse momento, foram elencados critérios de inclusão e exclusão para os artigos. Para eleger os artigos, considerou-se que os títulos e as palavras-chave deveriam conter os termos: filosofia ou Ensino de Filosofia, BNCC e ensino médio. A ausência dos termos foi considerada para efetuar a exclusão dos demais artigos. Na quarta etapa, procedeu-se a escolha dos artigos considerando os termos, bem como a opção das bases de pesquisa que serão acionadas para o levantamento dos artigos (Scielo, Plataforma de Periódicos da Capes e Google Acadêmico).

Considerando que os artigos foram selecionados pelas presenças dos termos em seus títulos e em suas palavras-chave, fez-se, também, útil uma investigação mais profunda, sendo a análise de cada artigo por meio da leitura como prática viável na localização de pontos pertinentes ao trabalho. Visando mais celeridade, foi efetuado um fichamento em busca da pertinência de cada artigo ao corpus da análise. Tem-se, aqui, a quinta etapa.

Na sexta etapa, foi realizada uma extração dos dados por categorização, conforme recomendam Ferreira (2002), Romanowski e Ens (2006) e Vosgerau e Romanowski (2014), que indicam esse procedimento como uma forma de considerar os elementos determinantes e relevantes para a pesquisa. Nesse momento, após leitura, fichamento e análise de cada artigo, as produções foram divididas em dois grupos. O primeiro grupo compreende quatro trabalhos: Novaes de T. Menezes e Silva (2018), Brito (2019), Fávero, Centenaro e Santos (2020) e Bezerra *et al*. (2012). Essa seleção possui um enfoque mais histórico, evidenciando como a Reforma do Ensino Médio e a implantação da BNCC incidiram sobre o Ensino de Filosofia. O

segundo grupo, por sua vez, apresenta um discurso mais específico, demonstrando como as competências e o pensamento neoliberal assolam o Ensino da Filosofia. São eles: Soares e Brício (2022), Marinho (2023) e Lima (2024).

Interpretar e mapear os dados constituiu-se a sétima etapa. Conforme afirma Ferreira (2002), a análise — *estado da arte* — oferece uma "realidade constituída" (Ferreira, 2002, p. s/p), ou seja, demonstra como se encontra o Ensino de Filosofia com os avanços curriculares embasados na BNCC. Por fim, tem-se a síntese e a escrita dos resultados. Como será exposto à frente, buscou-se discutir os assuntos mais relevantes dos artigos, bem como dialogar com os demais escritos acadêmicos, almejando estabelecer, com os pontos históricos e curriculares, uma discussão que permitiu identificar a localização da Filosofia e do seu Ensino em meio às últimas mudanças curriculares

5.1 A constituição da BNCC como marco curricular e a desconfiguração/inviabilização do Ensino de Filosofia

No intuito de compreender o lugar da filosofia em tempos atuais, observa-se que os quatro primeiros artigos buscaram lançar luzes sobre as mudanças legislativas que incidem sobre as orientações curriculares. O foco em especial está sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como condutora do processo curricular, a qual evidencia uma redução da Filosofia como disciplina. Os artigos reforçam um esvaziamento do pensamento crítico e refletivo em prol de um ensino técnico e utilitário.

As produções analisadas demonstram que a Filosofia perdeu espaço no novo arranjo curricular orientado pela BNCC, de modo que as lacunas passaram a ser assumidas pelas competências e habilidades. A presença das competências reforça o papel influenciador do neoliberalismo, perspectiva que busca resultados práticos e respostas às demandas do mercado. Assim, a educação deixa de ser um espaço emancipador, o que contribui para o desaparecimento da Filosofia como disciplina no currículo, tirando, então, a oportunidade de desenvolvimento do pensamento crítico, democrático e autônomo.

O primeiro artigo é produção de Antonio Basilio Novaes T. de Menezes e Roberto Ribeiro Silva, publicado em 2018 e intitulado *A reforma do ensino médio brasileiro e o lugar da filosofia na lei 13.415.17*. Eles tiveram como suporte teórico de suas discussões os autores Hannah Arendt e Karl Marx. Novaes T. de Menezes e Silva (2018) buscaram discutir, primeiramente e com base nos filósofos, o espaço político como um lugar da pluralidade que transcorre na concretude da vivência humana. O Estado consolida-se como uma instituição com

diversas contradições, que sofre mudanças históricas e revezes, sendo capturado por certos grupos, como os burgueses que inserem sua perspectiva e secundarizam direitos, fortalecendo a divisão de classe. Pode-se interpretar a Medida Provisória nº 746 como uma ação desse Estado capturado, que visa fomentar mudanças substanciais na educação e no Ensino de Filosofia, alterações que continham intuitos de uma classe dominante, o que compromete a formação cidadã das futuras gerações.

Como foi analisado anteriormente neste trabalho, na página 30, os projetos militares (Germano, 1990) da ditadura arrebataram a educação como uma forma de atender aos seus interesses, assim como é proposto por Novaes de T. Menezes e Silva (2018), fazendo menção ao sequestro da lógica da ação estatal por grupos com interesses econômicos. Foi mencionado também, na produção deste estudo, a partir de Pina e Gama (2020), que as mudanças da BNCC estão mais alinhadas a atender às avaliações externas do que propriamente em promover uma pedagogia articulada, a qual contemple a escola e o trabalho com os educandos, como destaca Saviani (2008). A própria mudança de paradigma em alterar os rumos, que antes buscavam um ensino articulado e agora atendem aos interesses avaliativos ou são instrumentalizados, só reforça o sequestro estatal e educacional, sendo o último assumido como direito social pela Carta Magna de 1988.

A desregulação do ensino que se refere à exclusão da Filosofia e da Sociologia compromete seriamente a formação cidadã investigativa e crítica do educando. Novaes de T. Menezes e Silva (2018) citam a filósofa Hannah Arendt para demonstrar que tais acontecimentos, como a exclusão de disciplinas, possuem uma relação estrita com a confusão entre o espaço público e privado, descrito pela filósofa. A confusão entre espaço público e privado, segundo Arendt, é decorrente de um processo que ressalta a individualidade e impossibilita a ação da palavra e da política (Silva, 2017). Novaes de T. Menezes e Silva (*apud* Barroso, 2005) demonstram que, na educação, as reformas estruturais marcam o processo de aprendizagem por uma lógica de competição e de concorrência, atos que estão ligados ao mundo empresarial. Ou seja, na mesma proporção em que ocorre a confusão do espaço público e privado, a lógica mercadológica invade o campo educacional, distorcendo também o mundo educativo com vieses utilitários do neoliberalismo.

Ambas as situações denotam que realmente existe um processo que visa desconsiderar a Filosofia e o seu Ensino, pois, como foi dito por Krawczyk e Ferreti (2017), há uma lógica da economia que reflete sobre a educação, atuando com práticas redutoras e imediatas. Retirar a Filosofia viabiliza que as pessoas tenham menos criticidade e, consequentemente, não consigam perceber um diferencial entre aquilo que é privado e público, facilitando, assim, uma formação

de mão de obra cada vez mais suscetível às demandas produtivas. A lógica econômica também age no sentido de reduzir a presença estatal na educação, contribuindo para uma presença mais massiva da iniciativa privada, o que foi afirmado na página 35, na discussão do peso *da mão do mercado* sobre a educação.

O segundo artigo foi escrito por Evandro de Oliveira Brito, intitulado *O ensino da filosofia e a Base Nacional Comum Curricular para o ensino médio — BNCC-EM*. Publicado em 2019, destaca os prejuízos que a Medida Provisória nº 746, de 2016 causou à educação e ao Ensino de Filosofia. A reflexão de Brito (2019) tem um diferencial em relação a Novaes de T. Menezes e Silva (2018), pois, enquanto o primeiro artigo concentra-se na crítica, o segundo artigo, além de tecer apontamentos, indica caminhos de resistência para o ensino filosófico.

O artigo de Brito (2019) destaca os ataques ao Ensino da Filosofia e também discute sobre as investidas contra o Plano Nacional de Educação, um mecanismo que tem respaldo na Emenda Constitucional nº 59, de 2009, a qual propunha uma cooperação entre os entes federados nas dinâmicas e nas evoluções educacionais. Foi também por meio da Medida Provisória nº 746 que o processo emancipatório do ensino e seu resguardo fundamentador na LDB (9394/96) foram descontinuados, reverberando, assim, na legislação que garantia a obrigatoriedade do Ensino de Filosofia.

É possível identificar, com esse artigo, as consequências negativas da medida provisória, que, mais tarde, influenciou a lei que fundamentaria a BNCC. Retomando o artigo anterior, escrito por Novaes de T. Menezes e Silva (2018), realiza-se uma menção ao sequestro estatal para atender às demandas formativas que promovem uma formação mercadológica neoliberal, o que constitui uma consequência danosa para a formação crítica e autônoma. De outra forma, a apreensão do Estado fez, como afirmou Caetano (2020) nessa pesquisa, com que o protagonismo na condução curricular deixe de ser um protagonismo do Estado para ceder às influências da iniciativa privada.

Brito (2019) destaca como era o Ensino de Filosofia antes de 2016, demonstrando que havia uma preocupação com questões didáticas no trabalho pedagógico filosófico, considerando que a filosofia consistia na "curiosidade pelo conhecimento científico" (Brito *apud* Rocha, 2008, p. 6). Nesse mesmo período, outra questão pairava sobre o ensino filosófico: o estabelecimento de uma relação da Filosofia, enquanto disciplina, com as demais áreas, aqui pensadas como curiosidades humanas específicas. A BNCC interrompeu um processo extremamente rico que transcorria com a Filosofia no seu edificar como disciplina, pois, com a destituição do campo filosófico de disciplina, não fazia mais sentido pensar nas demandas estruturantes da área de conhecimento, e sim lutar novamente por um lugar de dignidade

curricular. A modificação da redação interrompe, portanto, um processo de consolidação e interfere drasticamente na estruturação do ensino filosófico nas escolas brasileiras.

Buscando aprofundar as alterações que caíram sobre a Filosofia, entendida como disciplina, Brito (2019) demonstra que as preocupações que pairavam sobre a epistemologia curricular da Filosofia foram alteradas, visto que o seu status não continuava o mesmo, o que também faz retomar instruções legais, citadas neste trabalho, que possuem uma outra visão do conteúdo filosófico. Muitas legislações colocam o conteúdo de Filosofia em posições diferenciadas, como foi o caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), em que, segundo Almeida (2011), a Filosofia figurou de forma transdisciplinar, posição que traz consequências unilaterais para a questão filosófica, atendendo aos interesses ideológicos (Severino, 2011).

Outra controvérsia seria sobre a Filosofia e sua conexão com as outras áreas dentro da BNCC, como o grupo das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA). Afirmou-se, com Almeida e Alves (2021), que houve um processo de redução das temáticas filosóficas na BNCC, sendo preconizadas as questões históricas, sociais e geográficas, como afirmam Oliveira e Castro (2024). A interpretação demonstra a ação de um movimento que diminui os conteúdos, afetando, assim, a Filosofia. Dessa forma, a disciplina não apenas perde seu status, como também sofre uma redução significativa na oferta de aulas, tornando-se escassa.

Na busca de apreender ainda mais sobre a BNCC, faz-se necessário retomar sua definição e seu objetivo. Com base legal na Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018, a Base Nacional Comum Curricular tem como objetivo a orientação do Distrito Federal, dos estados e dos municípios na edificação de currículos específicos, bem como na fixação das aprendizagens essenciais em todo território nacional (Brasil, 2018b).

As competências e habilidades são o eixo norteador do documento. Em consonância com o documento curricular, as competências podem ser entendidas como a mobilização dos conhecimentos, enquanto as habilidades têm relação com as práticas dos elementos cognitivos (Brasil, 2018b). Nota-se que, em termos de ideal, houve a preservação da noção do ensino emancipatório e autônomo por meio das competências e habilidades e, de maneira interdisciplinar, do Ensino de Filosofia. Por meio das dez competências da BNCC, é possível perceber a presença de determinadas áreas da Filosofia, mas tal constatação não efetiva o ensino de maneira contundente. Isso abre portas para um trabalho que reforce a resistência filosófica em permanecer como conteúdo, uma "resistência à desumanização da educação" (Brito, 2019, p. 22).

Além de carregarem várias possibilidades, as habilidades e competências reforçam a razão prática dirigida, como afirma Foucault (2008). O filósofo francês define a razão prática como um dispositivo que atua na produção das subjetividades, manifestando-se por meio das tecnologias de produção, do sistema de sinais, do poder e de si (Eizirik, 2006). A lógica das competências reforça o que é viável, útil e individual, atuando, assim, no modelo da razão prática. As ações da comunidade escolar, como espaço coletivo, são excluídas da mesma maneira que a Filosofia e o seu Ensino, de modo que ambas primam pela curiosidade do conhecimento (Rocha, 2008). Dessa forma, algumas questões exigem uma discussão mais aprofundada, no sentido de pensar a ligação do Ensino da Filosofia com as competências, incorporando em todos aqueles que vão atuar com o ensino e a aprendizagem uma postura menos desumana, mais crítica e emancipatória.

Pode-se, aqui, fazer menção a Lima (2024), que tece uma crítica às competências como exemplificação da razão prática mencionada por Foucault (2008). Nessa produção, usando o conceito de governabilidade, elabora-se uma crítica ao processo que busca moldar as subjetividades. A referida postura intenciona-se em produzir mão de obra para o mercado de trabalho, desvalorizando o pensamento crítico que é articulado nas aulas de Filosofia, o que ocasiona a desvalorização da aprendizagem coletiva, reflexiva e autônoma, mencionadas por Brito (2019).

Frente aos processos citados por Brito (2019), verifica-se a edificação de uma escalada de desconsideração para com o Ensino de Filosofia por meio da BNCC. O autor entende, porém, que ainda são preservadas algumas condições para a aprendizagem filosófica, mesmo que de maneira transversal, considerando que um ideal filosófico ainda permanece implícito nas linhas da BNCC como resistência às investidas da onda neoliberal.

Com o título *Reformas curriculares e o ataque ao pensamento reflexivo: o sutil desaparecimento da filosofia no currículo da Educação Básica no Brasil*, tem-se o terceiro artigo selecionado para compreensão dos objetivos desta pesquisa. Essa produção científica foi publicada em 2020 e escrita por Altair Alberto Fávero, Júnior Bufon Centenaro e Antônio Pereira dos Santos. O referido artigo inicia suas linhas discorrendo sobre os impactos da Medida Provisória nº 456, a qual converteu-se na Lei Federal nº 13.415/17, que, na sua redação, coloca a filosofia e a sociologia não como disciplinas, mas sim como "estudos e práticas" (Brasil, 2018b).

Considerando que este trabalho de pesquisa faz uso do método *estudo da arte*, que possibilita mapear e inventariar as produções acadêmicas (Medeiros; Fortunato; Araújo, 2023), considera-se que, até o presente momento da escrita, os artigos analisados (Menezes, Silva,

2018; Brito, 2019) foram contundentes em criticar a BNCC como uma legislação que trouxe consequências negativas para o Ensino de Filosofia, seja na sua desvalorização como disciplina ou na ênfase dada às competências, em busca de constituir uma formação funcionalista ao invés de fomentar a perspectiva crítica.

Partindo das reflexões elaboradas por Fávero, Centenaro e Santos (2020), é possível compreender que uma mudança da escrita não é algo corriqueiro, mas que impacta diretamente na alteração legal de um conteúdo. A presença filosófica, segundo o regimento curricular da BNCC, não é nomeada como disciplina e passa a integrar uma área de conhecimento com áreas correlatas. Percebe-se que não há diretamente uma proibição do ensino, mas também não existe nenhuma obrigatoriedade. Deixa-se, portanto, o Ensino de Filosofia em uma situação delicada, a qual pode gerar a sua flexibilização ou a sua exclusão.

Em vários momentos históricos do ensino filosófico, a sua presença não foi resguardada efetivamente, vide, por exemplo, a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) que, segundo Alves (2002), possui um caráter genérico por não demonstrar concretamente como o conteúdo irá aparecer, colaborando para que a Filosofia não precisasse se constituir como disciplina obrigatória. Com esse exemplo histórico e legal, pode-se inferir que a descaracterização filosófica não é novidade, mas aponta um lembrete sobre a importância de atentar-se ao constante processo de inviabilização da permanência efetiva da Filosofia no currículo.

Ao analisar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Fávero, Centenaro e Santos (2020) percebem que são criados precedentes para que a Filosofia e as demais áreas das humanidades tenham presença mínima, optativa ou praticamente nula, o que seria de grande desvantagem para os estudantes, ocasionando, dessa forma, um impacto direto na formação e na instrução cidadã de cada indivíduo no futuro (Oliveira; Castro, 2024).

A BNCC e a sua implementação não são apenas um caso brasileiro, mas um episódio que ocorre na América Latina, com financiamento de grupos multilaterais que buscam engendrar projetos que visam a melhoria na educação, flexibilizando os currículos para dar ênfase em conteúdos que melhorem a posição de escolas e dos estudantes em uma lógica de mensuração focada apenas na rentabilidade e na formação da mão de obra, como constataram Fávero, Centenaro e Santos (2020). A lógica das competências e a sua presença nos documentos curriculares brasileiros é algo que já ocorre há um tempo, como nos Parâmetros Curriculares Nacionais e nas Orientações Curriculares Nacionais (OCN). Mencionado anteriormente, Branco *et al.* (2019) destaca o aprendizado por meio das competências como formador com

tendências individualistas, visto que o foco é atender ao mercado e à sua competição, como citado por Belieri e Sforni (2012).

Sobre a influência na BNCC, Vasconcelos, Magalhães e Martinelli (2021) mencionam a grande interferência dos parceiros empresariais na constituição da Base, que influenciam drasticamente no projeto educional para o país, justificando-se pela preocupação com a qualidade educacional nas avaliações externas; no entanto, eles buscam uma formação da classe trabalhadora que se adeque à competição e ao individualismo com objetivo de ofertar dados que demonstrem sucesso nas provas, o que não necessariamente configura um aprendizado efetivo.

A avaliação é sempre uma maneira de constatar como se deu determinado trabalho. Quando se pensa a educação em vista de atender apenas à demanda de uma avaliação, corre-se o risco de obter dados que não contemplem o todo, como a situação dos educadores ou mesmo a condição social de cada estudante que realiza a avaliação. A BNCC, além de buscar uma adequação para atender às avaliações, como PISA, Enem e Prova Brasil (Fávero; Centenaro; Santos, 2020), também assume a lógica das competências, uma ideologia que foi acatada no Brasil entre décadas de 1990 e 2000.

Tem-se, dentro da constituição do documento curricular, elementos que não podem ser analisados rapidamente. O uso da lógica das competências e habilidades em consonância com as avaliações de larga escala e o Ensino de Filosofia: como considerar essa equação? Algumas questões mencionadas nesta dissertação podem ser retomadas. Uma delas é o interesse de grupos empresariais que se fizeram presentes na edificação da Base (p.55), incutindo, no documento, suas perspectivas a fim de integrar, produzir e comercializar os materiais didáticos, atuando diretamente na formação de indivíduos para que se adaptem ao mercado de trabalho (Alves, 2011). Aliado ao processo intervencionista dos grupos empresariais, as avaliações de larga escala com base nas competências e habilidades são adotadas com suporte na lógica da performance, como afirma Moreira (2009), transformando o processo de ensinar e aprender em uma mercadoria que tem desempenho e constitui qualidade.

O Ensino de Filosofia, infelizmente, nesse cenário, não teria tantas oportunidades, visto que, como afirma Silva e Scherer (2011), primeiro se é crítico, para, só depois, tornar-se autônomo. São escassas as possibilidades que podem fomentar a criticidade e gerar a autonomia em um ambiente tão controlado, como esse que forjou a BNCC.

Ao assumir a lógica de competências e habilidades, Fávero, Centenaro e Santos (2020) afirmam que o conhecimento deixa de ser um bem universal e passa a ser um elemento de rentabilidade associado a pessoas mais capazes. Novaes T. de Menezes e Silva (2018), no

primeiro artigo analisado, falam do sequestro do Estado por grupos burgueses. Aqui, tem-se o sequestro do conhecimento para atender apenas aos melhores. Não é mais a formação e a transmissão de conhecimento, mas um capital humano que foi colonizado segundo os organismos multilaterais. Pode-se intuir que as competências retiram o aprendizado de um movimento coletivo e o colocam como algo que é feito por cada pessoa, desconsiderando toda comunidade educativa e fomentando uma postura de aprendizado totalmente individualista, como afirmou Branco *et al.* (2019) nesse trabalho.

Além de reforçar uma prática individualista, as competências e habilidades focam em um processo de adaptação ao invés da criticidade, destacam Gilioli e Galuch (2014). Fica complexo pensar o ensino filosófico em uma circunstância que não haja coletividade e criticidade, porque uma formação nesses moldes será totalmente excludente em relação às questões reflexivas.

Considerando o desenvolvimento da BNCC e os seus direcionamentos, pensa-se o ensino médio como uma etapa que pretende preparar a mão de obra para um mercado carente de trabalhadores, mas esse indivíduo que se prepara assume, a partir das novas aprendizagens, uma postura dócil às necessidades mercadológicas, ocupando funções baixas para atender a uma demanda do capital. Desconfigurar o Ensino de Filosofia é atuar na manutenção dos processos que solidificam uma formação que atenda aos interesses rentáveis. Fávero, Centenaro e Santos (2020) fazem menção à figura de Lipman para entender como a Filosofia e o seu Ensino têm contribuições assertivas para a formação humana, seja pela racionalidade filosófica como uma maneira estruturante de pensar ou pelo prazer na busca pelo conhecimento que transcorre no espírito coletivo.

Os autores do artigo, Fávero, Centenaro e Santos (2020), para justificar a importância da Filosofia no ensino básico, recorrem a Lipman, Sharp e Oscanyan (2014), os quais demonstram o ensino do conteúdo como algo colaborativo na leitura, no raciocínio e na criatividade. Tais práticas, além de serem de suma importância, reverberam, em todos os níveis sociais, um movimento formativo, o qual enfatiza a escola como responsável por um papel ímpar na instrução humana. Ainda citando Lipman (2008), os produtores do artigo lembram que o pensamento crítico é criativo, no sentido de que a racionalidade amplia horizontes de maneira lógica, de modo a criar um terreno propício para que o pensamento complexo se estabeleça.

A Filosofia e o seu Ensino exercem, nesse processo, uma valiosa função, pois reiteram o papel basilar da racionalidade filosófica na circunstância educacional, demonstrando que a educação está além da assimilação. De modo significativo, a Filosofia pode ser uma aliada de

grande valia na construção de uma educação para o pensar, não no sentido de ser uma exclusividade da questão filosófica em si, mas como integrante de um processo formativo que se soma às demais disciplinas na construção da curiosidade organizada, que busca o erro na edificação de critérios de confiabilidade e verdade.

Traçando um paralelo, Alves (2004), na página 39, coloca a filosofia como estimuladora da autonomia intelectual e do pensamento crítico, pensamento que vai de encontro com a proposta de Lipman (2008), que percebe, na criticidade da Filosofia, indicativos para a ampliação de horizontes, que possibilitam a autonomia do ser humano. Pode-se, também, conectar as ideias de Lipman (2008), usadas por Fávero, Centenaro e Santos (2020), ao pensamento que entende a filosofia como "fermento da lucidez" (Morin, 2003, p. 54), conjecturando uma educação que não seja só assimiladora de conteúdo, mas uma educação para o pensar por meio da curiosidade (Brito, 2019), que consiga diferenciar o melhor e o pior raciocínio por meio da lógica.

Em uma sociedade marcada pelo tecnicismo e pela validação prática das ações, é complexo falar da importância da Filosofia. Citando Lipman (2008), os autores lembram que a filosofia possui relações com o prazer e com a autocorreção para a produção do saber através de uma investigação. Por meio da filosofia, é possível garantir a autoformação, a crítica e o compromisso social, ou seja, o ensino filosófico não busca apenas a transmissão de conhecimento ou mesmo uma formação específica, mas um modo de vida que gere impactos significativos. As mudanças que podem ser ocasionadas pela filosofia não passam somente pela absorção das questões teóricas, mas pelas ferramentas, ou seja, pela capacidade de ser curioso, de pensar criticamente sobre as diversas circunstâncias necessárias da vida humana.

Mesmo considerando as ideias anteriormente desenvolvidas por Brito (2019), em que se acredita ser possível realizar um trabalho de resistência do Ensino de Filosofia na BNCC, empecilhos são encontrados: as competências. Fávero, Centenaro e Santos (2020 *apud* Lipman, 2008) vislumbram um ensino filosófico que vá além da transmissão de conhecimentos, constituindo-se como causador de impactos significativos pela curiosidade e pela criticidade. Tal ação encontraria inviabilidade na lógica das competências, de modo que o direcionamento visa resultados, como nas avaliações externas e na formação de mão de obra adequada à ânsia mercadológica.

Considerando a construção de um ambiente propício para o desenvolver da Filosofia, Lipman (2008), segundo os escritores, entende a sala de aula como uma comunidade onde todos podem participar e construir saberes que solidificam as competências intelectuais. A ideia é que a sala de aula não seja um mero espaço de transmissão de saberes, mas converta-se em uma

comunidade investigativa onde haja diálogo e cooperação. Dentro da comunidade investigativa que a sala de aula pode convergir, é imprescindível que o estudante seja levado a conjugar os seus valores com os valores comunitários, de modo que toda construção da comunidade escolar, na trilha da democracia, seja dada como algo que pode ser pensado e modificado, e não algo fechado e finalizado. No contexto do processo, a Filosofia atua com uma dimensão formativa, utilizando o questionamento para abrir novos caminhos na seara educativa.

Dessa forma, considerando a análise feita por Fávero, Centenaro e Santos (2020), na qual a BNCC e a lógica das competências têm um caminho formativo utilitarista, há a sugestão das ideias de Lipman (2008), destacando a presença filosófica nos bancos escolares como uma contribuição contundente na formação dos sujeitos, que podem acessar um aprendizado fecundo, o qual extrapola os limites disciplinares, sempre buscando fomentar um processo de autocorreção na investigação para pensar melhor. Na liberdade filosófica, é possível clarificar os conceitos, gerando um movimento emancipatório, oposto ao processo alienante.

O quarto artigo analisado foi publicado em 2021, por Rodrigo da Silva Bezerra, Daniela Batista da Rocha, Anny Sanches Correa de Rezende e Larissa Karina Estevita de Lima, com o título *O ensino de filosofia no Brasil e a nova BNCC: panorama histórico, político e social a defender*. A intenção do escrito científico é exatamente traçar algumas linhas para que se possa compreender o processo anterior à BNCC, especialmente no que diz respeito ao Ensino de Filosofia, bem como os resultados posteriores, demonstrando uma influência significativa das políticas neoliberais nesse marco legal educacional. Percebe-se um diferencial, nesse artigo, em relação a Novaes T. de Menezes e Silva (2018), Brito (2019) e Fávero, Centenaro e Santos (2020), visto que o escrito parte de uma contextualização histórica.

Seguindo o mesmo escopo inicial desse trabalho, Bezerra, Costa e Oliveira (2021) traçam um panorama histórico dos primeiros marcos da educação e do Ensino da Filosofia. Discute-se como o ensino e a filosofia serviram às necessidades de cada época, sendo instrumento de formação para as classes nobres e meio de formatação para as camadas mais simples. Brocanelli (2012), outrora citado, afirma que a instrução educacional era destinada aos grupos familiares com mais recursos, com bases no humanismo cristão-filosófico. Observa-se uma educação que muitas vezes sofre um processo de instrumentalização para servir aos interesses vigentes, no caso uma formação atrelada ao princípio religioso. Na questão do Ensino da Filosofia, sua subordinação aos princípios aristotélicos e tomistas reforça sua ligação com os valores religiosos cristãos, destacam Mazai e Ribas (2016). As reviravoltas da época, como a influência da enciclopédia e do iluminismo, marcam uma alternância de paradigma; porém, o processo instrutivo segue os mesmos passos rígidos e livrescos (Costa; Costa, 2020).

Avançando no tempo, tem-se, na Era Vargas, uma repaginação do ensino, o qual passa a ser visto como meio de ascensão social, mas que continua atendendo às elites. O Ensino de Filosofia oscila na sua presença (Gallo, 2013), seja do ponto de vista do positivismo — que dava mais valor às questões científicas —, ou mesmo das reformas educacionais — que atuavam no sentido de fomentar a obrigatoriedade das aulas de Filosofia.

Dois marcos desconstrutores situam o Ensino de Filosofia para Bezerra, Costa e Oliveira (2021), a sua posição como optativa, segundo a Lei nº 4024/61, e a exclusão da Filosofia como disciplina, pela Lei nº 5692/71. Os dois duros golpes defenestrados contra a Filosofia e o seu Ensino constituem um processo de decaimento que assola o conteúdo na inserção nos currículos escolares, afirmam Dutra e Del Pino (2010).

Somente com a Lei nº 9394/96, o Ensino de Filosofia pôde desfrutar novamente de uma menção digna nos autos legais educacionais. A respeito do ensino filosófico, a LDB de 1996 destaca que os estudantes devem ter acesso aos conhecimentos filosóficos e sociológicos (Brasil, 1996), mas não exemplifica como isso deveria transcorrer. Em 2008, foi aprovada a obrigatoriedade do Ensino de Filosofia e de Sociologia no ensino médio, com a Lei nº 11.683. Contudo, a Lei nº 13.415/17 desconfigura totalmente o status do ensino filosófico, relegando a disciplina a uma abordagem de cunho mais transversal. Nesse rápido ínterim, destacaram-se inúmeros momentos da história do Ensino da Filosofia, mas, infelizmente, muitos deles falam de um silenciamento, de uma instrumentalização ou de um ensino sem uma dignidade disciplinar. Alves (2002), analisando a presença do ensino filosófico, destacou que, no período colonial e imperial, a sua presença foi 'garantida'. No período republicano, a situação ficou 'indefinida'. Na época da ditadura civil-militar, considerou-se 'ausência definida' e, por fim, a partir da década de 80 até o século XX, foi possível observar uma 'presença controlada'. Compreende-se que a Filosofia teve a sua garantia de fato instaurada e mantida em poucos momentos históricos do ensino, o que na realidade executou-se foi uma constante manobra que deslocava a órbita do ensino filosófico, fragmentando sua real presença.

A Reforma do Ensino Médio não foi apenas um ajuste ou uma adequação do caminhar legal curricular, mas uma transformação que passou a transcorrer após o impeachment da presidenta Dilma Rousseff, na gestão de Michel Temer, então presidente (Aguiar, 2019). Vincula-se um discurso da contenção de gastos e despesas e da readequação das atividades públicas para pautar e aprovar, em todos os níveis de discussão, as mudanças no aspecto formativo brasileiro. A educação como prática crítica e emancipadora (Ambrosini, 2012) vê-se, então, ofertada como tributo aos devaneios do mercado, não tendo mais possibilidade de se edificar como ação que transforma o ser humano na sua integralidade.

"A educação, historicamente marcada por prolongamentos da intencionalidade dos grupos dominantes, tem sido instrumentalizada para o alcance da conformação da sociedade que se quer para o futuro" (Melo; Souza, 2017, p. 34). No processo que se move e se articula com a consolidação da Base, existem grupos poderosos que fazem valer o seu desejo na construção de uma sociedade, e isso se faz exatamente a partir da atuação na construção das estruturas curriculares que direcionarão os trabalhos de aprendizagem.

No caso específico da Filosofia e do seu Ensino dentro da BNCC, um direcionamento para transversalidade é efetivado. Sabe-se que, por meio dessa dinâmica, é atrelada ao conteúdo filosófico uma inconsistência, reverberando na possibilidade da exclusão da Filosofia e do seu Ensino, afirmam Bezerra, Costa e Oliveira (2021). Se por um lado existe uma movimentação para que o conteúdo filosófico continue presente nos bancos escolares, reafirmando a sua sobrevivência, por outro lado, a lógica da BNCC reforça uma pauta de utilidade e praticidade. Permeada pelo ínterim das competências e habilidades, o documento curricular da Base insiste na performance das avaliações externas e no valor mercadológico daquele que aprende, desconsiderando a aprendizagem na sua essência.

No contexto da influência neoliberal na edificação da BNCC, a educação perde sua vocação primeira, que seria, segundo a Constituição Federal, artigo 205 (Brasil, 1988), e na LDB, artigo 2º (Brasil, 1996), promover o desenvolvimento integral, com uma preparação para o trabalho e para a cidadania, apoiando-se na liberdade, na solidariedade e na formação integral. A referida perspectiva torna-se escanteada e dá lugar a um aspecto utilitarista que cede aos interesses externos, configurando um abandono à finalidade educativa real, como mencionado recentemente.

> No âmbito da sociabilidade neoliberal, o projeto educativo torna-se projeto de subordinação da formação humana às demandas do mercado. A figura típica comumente encontrada é a do "empreendedor", que nada mais é que o sujeito não conformado com sua situação e que, movido pela crença no sistema capitalista, age voluntariamente para melhor se colocar tanto no mercado, como empresário (até de si mesmo), quanto no mercado de trabalho (Melo; Marochi, 2019).

Além do fomento para que a educação desconsidere a sua finalidade primária na formação integral do ser humano, uma outra demanda é colocada: a concepção que considera a adaptação e a subordinação. A educação como dinâmica formativa e coletiva perde seu valor construtivo formativo e passa a funcionar em uma perspectiva na qual o estudante escolhe suas matérias e se responsabiliza por seus sucessos e fracassos, ou seja, o Estado e o sistema educacional não são mais responsáveis, mas o indivíduo que assume para si todas as responsabilidades no sentido de evoluir ou de fracassar. Esse é o projeto unilateral com base

nas competências e habilidades. Toda formação será em vista de uma sociedade individualista e competitiva. Como afirma Ball (2005), a importância é dada ao desempenho das pessoas e não às suas subjetividades. Compreende-se, assim, que as influências externas ao mundo educativo e as pressões por uma formação direcionada realocam a educação como prática constitutiva humana para uma ação performática com foco nas subjetividades.

Ponderando a análise dos artigos até este ponto, percebe-se que ambos tecem críticas à instauração da BNCC e aos impactos que a legislação trouxe para o Ensino de Filosofia. Novaes de T. Menezes e Silva (2018) e Bezerra, Costa e Oliveira (2021) tomam uma direção mais contundente nos apontamentos, demonstrando os pontos negativos do marco legislativo curricular como o sequestro da educação por grupos poderosos e a desconfiguração da formação para atender a um ideário formativo performático. Brito (2019), Fávero, Centenaro e Santos (2020), além de apresentarem a desconfiguração do ensino filosófico, apontam caminhos. Brito (2019) demonstra que, mesmo com a lógica das competências, preservou-se um conceito formativo que deve ser buscado como forma de resistência por parte da comunidade filosófica. Fávero, Centenaro e Santos (2020) recorrem à figura de Lipman (2008) como aquele que propõe o Ensino de Filosofia como espaço da educação para o pensar, sendo essa geradora da autonomia, da crítica e da vivência democrática.

Pode-se considerar, dessa forma, que ambos os artigos são unânimes em afirmar que a reforma empreendida pela BNCC resultou em um forte enfraquecimento do Ensino de Filosofia e das humanidades, abrindo portas para uma educação utilitária, direcionada e disciplinadora das subjetividades.

5.2 Crítica à ideologia das competências e à lógica neoliberal da educação

Os artigos a seguir buscaram analisar a racionalidade neoliberal que procura transformar o Ensino de Filosofia em algo técnico. A lógica das competências e habilidades é uma estratégia de controle, de esvaziamento da crítica e de submissão da educação às demandas do mercado. É válido salientar que, em muitos momentos do presente trabalho, houve menção às influências do mercado nos documentos curriculares, como afirmam (Farias; Botan; Ferreira, 2023), discorrendo sobre a atuação do mercado sob as competências.

Buscando aprofundar um pouco mais a discussão, serão analisados artigos científicos que lançam luzes sobre as competências. Esse eixo norteador da BNCC exerce uma especificidade no documento curricular, dando a ele uma marca formativa totalmente direcionada para a formação mercadológica docilizadora. Quando esta pesquisa propôs analisar

alguns documentos curriculares (LDB, PCN, OCN), não deixou de considerar as influências construtivas[15] e muito menos as reverberações que tais ideologias implicavam no traço curricular. A referida ação busca não só compreender as convicções do documento, mas também os impactos dessa ideologia no Ensino de Filosofia.

Os autores Helton Lima Soares e Vilma Nonato de Brício publicaram o artigo intitulado *O ensino da filosofia sob o controle da concepção de competências da BNCC*, em 2022. Os pesquisadores destacaram que, em 2008, a comunidade filosófica celebrou a conquista da obrigatoriedade do Ensino de Filosofia, o que marcou profundamente o retorno da disciplina. Entretanto, a *Reforma do Novo Ensino Médio* trouxe um novo espaço para o conteúdo filosófico, a sujeição à lógica das competências e habilidades com base na visão neoliberal que instrumentaliza a educação, esvaziando seu sentido como atividade formativa e coletiva. Segundo Soares e Brício (2022 *apud* Aranha, 2000), a filosofia possui uma perspectiva abrangente, analisando as situações de forma conjunta. A referida postura reforça uma atitude globalizante que vai em direção antagônica à lógica das competências, que, por sua vez, prima pela competição de especialistas que possuem uma visão fragmentada da realidade.

No intuito de criar espaço para uma reflexão mais acentuada, Soares e Brício (2022) refazem um percurso da história do Ensino da Filosofia na ditadura civil-militar, demonstrando como o conteúdo filosófico foi fortemente afetado pelas mudanças educacionais da época. Esse trabalho, na página 31, fez menção a dois episódios que impactaram profundamente o Ensino de Filosofia, sendo eles a inserção das disciplinas *Educação Moral e Cívica* (EMC) e *Organização Social e Política Brasileira* (OSPB), por meio do Decreto nº 869/69 e da retirada da Filosofia do currículo oficial, por meio da Lei nº 5962/71. Costa e Subtil (2016) afirmam que, segundo a perspectiva do governo, a Filosofia não caberia nas demandas da educação nacional, pois, no seu lugar, deveriam estar disciplinas ligadas ao civismo, com foco na ideologia militar e na nação. Tais mudanças tiveram a colaboração estadunidense, sendo justificadas como uma maneira de fomentar a formação técnica e permitir o acesso de capital financeiro, ideológico e empresarial pelo Brasil (Costa, Costa, 2020; Motta, Frigotto, 2017).

Com a Lei nº 7044/82, Soares e Brício (2022) mencionam o retorno da Filosofia como disciplina optativa após anos de silenciamento. Figurar apenas como uma opção pode parecer pouco, mas é um passo no sentido de consolidar um espaço para colaborar na formação e na criticidade das pessoas. A partir da Lei nº 9394/96, houve uma alteração para o Ensino de

[15] Aqui pode-se relembrar da influência religiosa no ensino de filosofia no Brasil colonial, a influência iluminista com as reformas de Marquês de Pompal e o direcionamento neoliberal que atua a partir da LDB como afirma Saviani (2008).

Filosofia, pois seus conhecimentos passaram a ser considerados necessários à formação cidadã. De um lado, considera-se importante o Ensino de Filosofia e, de outro, propõe-se um ensino de maneira transversal. Pinho (2014) discorre que o ensino via transversal é algo sofismático[16] no sentido de que professores são formados para trabalhar um conteúdo que não possui o status de disciplina. A transversalidade se coloca como opositora ao ensino filosófico, pois não garante o devido espaço ao conteúdo e possibilita que outros docentes possam conduzir a aprendizagem filosófica.

Na intenção de dar mais espaço ao Ensino da Filosofia, segundo os autores, debateu-se um projeto que tinha como objetivo garantir a obrigatoriedade da Filosofia e da Sociologia. O Projeto nº 3178, que se tornou a Lei Complementar nº 9, foi votado e aprovado, mas não foi sancionado pelo presidente Fernando Henrique Cardoso. Com a Lei nº 11684/08, a Filosofia e a Sociologia obtiveram a tão sonhada garantia legal, porém, em menos de dez anos, a Lei nº 13417/17 encerrou a obrigatoriedade disciplinar nos bancos escolares.

A descontinuidade da presença filosófica, segundo a *Reforma do Ensino Médio,* não é um movimento isolado, afirmam Soares e Brício (2022), mas um resultado da escalada neoliberal que se intensifica no campo educacional. Formação técnico-profissionalizante, atuação de empresas privadas na educação pública e diminuição da participação estatal são alguns dos ingredientes que fazem parte do ordenamento neoliberal (Oliveira, 2020) na educação. Isso faz com que a sociedade se divida em ganhadores e fracassados (Soares; Brício, 2022), responsabilizando cada pessoa pelo peso da sua ascensão ou do seu declínio e desfocando o processo coletivo para enaltecer o individualismo.

O novo paradigma neoliberal na educação, que se materializa na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), expressa-se através de *aprendizagens essenciais*, as quais, segundo Brasil (2018), são definidas pelos conhecimentos e habilidades que o estudante deve adquirir ao longo da sua formação. Pensou-se a Base Nacional como forma de orientar Estados e Municípios na formatação dos seus currículos, garantindo a unificação em termos de aprendizagem por todo território nacional.

Considerando que as aprendizagens essenciais são desenvolvidas nas competências, as quais norteiam o que deve ser assimilado, tem-se um processo de intencionalidade carregado de ideologia. Segundo a filósofa Marilena Chauí (2014), a ideologia atua com representações e práticas, oferecendo explicações racionais e mostrando que as diferenças políticas, culturais e

[16] Segundo o Dicionário Online de Português, sofismático significa: da natureza do sofisma; caráter do raciocínio que induz o erro por estar aparentemente correto. Disponível em: https://www.dicio.com.br/sofismatico/. Acesso em: 23 jul. 2025.

sociais são ocultadas, sobressaindo um sentimento de identidade fundado na liberdade, na igualdade, na justiça e na nação. Dessa forma, quando se estrutura a educação de forma tecnicista e utilitária, as pessoas passam a assumir o processo ideológico como natural, pois não possuem ferramentas cognitivas para realizar um discernimento crítico — eis o porquê da exclusão da Filosofia do currículo escolar.

Não obstante o processo excludente da Filosofia, enquanto disciplina, a BNCC carrega consigo um processo de construção unificadora e hegemônica. Foram mencionados, no trabalho, Farias, Botan e Ferreira (2023), que destacam como as competências intencionam atender às demandas neoliberais em cumprir as exigências mercadológicas. Ao analisar as dez competências da BNCC, observa-se, em Dardot e Larval (2016), a discussão sobre como o neoliberalismo, encarnado no mundo educacional, estimula o indivíduo a ser o único responsável por si, fomentando, assim, a competição e a individualidade no processo formativo.

Dias e Lopes (2003) afirmam que a lógica da competência não é algo recente, mas remonta ao início do século XX, destacando que o sucesso do aluno é responsabilidade do professor. No Brasil, uma série de documentos curriculares foi forjada com base nas competências: as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (1988), os Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio (PCNEM, 1999) e as Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional (1999). No próprio documento relativo aos PCNEM, ao tratar de determinados conteúdos, como a Filosofia, usa-se o termo *competência* para definir a capacidade do conteúdo de promover a formação da "cidadania plena" (Brasil, 2000, p. 45).

Contudo, o discurso defensor das competências elenca suas capacidades, como a eficiência, constituindo uma formação que pode ser organizada e gerar bons efeitos. Sabe-se, no entanto, que não há somente vantagens e melhorias que podem ocorrer no processo educacional curricular. De outro modo, existem as situações que geram desabono. O currículo oculto, como afirma Apple (2001 *apud* Bowles; Gintis, 1976), ocorre quando são ensinados, às camadas mais simples, a pontualidade, o respeito e a ordem; enquanto os estudantes das classes mais abastadas aprendem a abertura intelectual e a resolução de problemas, entre outros. Refuta-se, assim, a questão de que, por meio da competência, haveria um ensino uniforme. Pelo contrário, ele acontece de maneira específica, segundo as camadas sociais. Fazendo memória do que foi escrito recentemente, as competências possuem uma relação com a ideologia, em que situações são mascaradas, como o próprio currículo que se torna oculto. Logo, é difícil perceber as nuances entre os diferentes grupos sociais e o que se ensina a cada um deles (Chauí, 2014).

Partindo do pressuposto de que a Base Nacional Comum Curricular se norteia pelas competências e pelos interesses mercadológicos e utilitaristas, é preciso verificar como a denominação "estudos e práticas", dada ao conteúdo de Filosofia, pode ser compreendida e transformada. Pretende-se fazer um trabalho com as *migalhas* filosóficas (ANPOF, 2018), buscando entender onde a disciplina se encontra alicerçada pelas dez competências da BNCC e inserida no contexto do grupo das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA).

Soares e Brício (2022) afirmam que, no ano de 2021, a ANPOF produziu uma carta com a pretensão de auxiliar os professores de Filosofia a identificarem, nas competências, o que há de especificamente filosófico, com o objetivo de apoiar os docentes na produção de suas aulas. O documento curricular não apresenta um processo que permite a presença da Filosofia além do seu espaço definido. Gallo (2007), embasando-se em Gilles Deleuze, coloca a filosofia como criadora de conceitos que podem ser tanto internos como externos, referindo-se, aqui, à contribuição com as outras áreas do conhecimento. Tal situação demonstra que é possível criar interconexões da filosofia a partir do uso de competências de outras áreas do conhecimento.

Finalizando a discussão, segundo Soares e Brício (2022), é possível fazer três constatações. Em muito pouco tempo, a Filosofia, como conteúdo disciplinar, sofreu transformações significativas. Logo, sua vivência como área do conhecimento regulamentada é incerta. A influência neoliberal se fez muito intensa e demarca seu campo com a constituição da BNCC. Com a nova nomenclatura dada à Filosofia, os riscos da flexibilização e da exclusão não são mais possibilidades remotas.

A autora Cristiane Maria Marinho publicou, na revista Dialectus, em 2023, o artigo intitulado *A BNCC e a diluição do ensino de filosofia no contexto do fortalecimento do neoliberalismo brasileiro*. Para a autora, o processo educacional sempre esteve vinculado às questões políticas de cada instante da história, e não é diferente com a BNCC, que reforça uma inspiração tipicamente neoliberal. As orientações, segundo a perspectiva do neoliberalismo, incidem em caminhos formativos que sejam pragmáticos, associados ao mercado e com atenção significativa ao desempenho, em detrimento de uma formação crítica, criativa e emancipadora.

Marinho (2023) realiza um panorama histórico do Ensino de Filosofia no Brasil, começando pela fundação do primeiro colégio médio em Salvador, dirigido pelos padres jesuítas. Nesse contexto, o ensino filosófico tinha papel importante na colaboração formativa da fé cristã. Passando pelo início do século XX, Marinho (2023) aborda reformas, permanências e retiradas do conteúdo filosófico como marcas que assolam a disciplina na sua historiografia. Como mencionado por Novaes de T. Menezes e Silva (2018), Bezerra, Costa e Oliveira (2021)

e Soares e Brício (2022), existem marcos históricos legais que alteram de maneira significativa a presença curricular do Ensino de Filosofia.

Em termos de rememoração, é válido lembrar que, em 1971, o Ensino de Filosofia foi excluído da grade curricular, considerando que, a partir da nova legislação, deveriam permanecer na grade curricular somente as disciplinas que tivessem um cunho mais científico (Marinho, 2023). Fazendo um salto para o final da ditadura civil-militar, tem-se uma resolução que permite o retorno da Filosofia ao ensino médio, por meio do Parecer nº 7044/82.

Duas datas marcam um processo muito emblemático para o Ensino de Filosofia, os anos de 2008 e 2017. No ano de 2018, tem-se a publicação da Lei nº 11684/08, a qual garante a obrigatoriedade da Filosofia e da Sociologia no ensino médio. Considerando a retirada oficial em 1971, foram 37 anos entre a sua exclusão e a sua reinserção oficial. Em meados de 2017, aproximadamente uma década após a garantia legal curricular reestabelecida, o Ensino de Filosofia tem a sua presença descontinuada pelo espaço descrito legal que lhe é atribuído, pois passa a ser denominada "estudos e práticas" (Brasil, 2017). Rompe-se, em menor tempo, toda uma construção curricular que vinha se reerguendo em nome dos preceitos neoliberais (Gallo, 2017).

Ao analisar a constituição da BNCC, Marinho (2023) realiza uma reflexão, apoiando-se em Gallo (2017) e em Foucault (1988), sobre o conceito de biopolítica[17] presente no documento. Pensa-se que, a partir do trabalho arregimentador que o documento faz em termos nacionais, um padrão na formação das pessoas pela educação básica é criado. Por meio dos elementos padronizadores educacionais desenvolvidos a partir da evolução documental nas unidades federativas e nos estados, pode-se mensurar o aprendizado por avaliações de larga escala, medir e controlar as demandas ligadas ao mesmo ínterim, e, consequentemente, formar um cidadão segundo os moldes da educação neoliberal.

[17] Este bio-poder, sem a menor dúvida, foi elemento indispensável ao desenvolvimento do capitalismo, que só pôde ser garantido à custa da inserção controlada dos corpos no aparelho de produção e por meio de um ajustamento dos fenômenos de população aos processos econômicos. Mas, o capitalismo exigiu mais do que isso; foi-lhe necessário o crescimento tanto de seu reforço quanto de sua utilizabilidade e sua docilidade; foram-lhe necessários métodos de poder capazes de majorar as forças, as aptidões, a vida em geral, sem por isto torná-las mais difíceis de sujeitar; se o desenvolvimento dos grandes aparelhos de Estado, como instituições de poder, garantiu a manutenção das relações de produção, os rudimentos de anátomo e de bio-política, inventados no século XVIII como técnicas de poder presentes em todos os níveis do corpo social e utilizadas por instituições bem diversas (a família, o Exército, a escola, a polícia, a medicina individual ou a administração das coletividades), agiram no nível dos processos econômicos, do seu desenrolar, das forças que estão em ação em tais processos e os sustentam; operaram, também, como fatores de segregação e de hierarquização social, agindo sobre as forças respectivas tanto de uns como de outros, garantindo relações de dominação e efeitos de hegemonia; o ajustamento da acumulação dos homens à do capital, a articulação do crescimento dos grupos humanos à expansão das forças produtivas e a repartição diferencial do lucro, foram, em parte, tornados possíveis pelo exercício do bio-poder com suas formas e procedimentos múltiplos. O investimento sobre o corpo vivo, sua valorização e a gestão distributiva de suas forças foram indispensáveis naquele momento (Foucault, 1988, p. 131).

Na busca da edificação do cidadão, conforme a BNCC, alguns elementos são colocados como necessários. Pensando na construção da identidade brasileira, a língua portuguesa é considerada um elemento que integra e que unifica as pessoas. Desde a colonização, realiza-se um trabalho para que todos falem o português, para que seja criado um laço uniforme entre as pessoas que habitam o território. Marinho (2023), considerando os estudos da realidade brasileira, demonstra o quanto a BNCC reforça um processo de "governamentabilidade democrática" (Gallo, 2017), que nada mais seria do que um artifício da biopolítica para constituir um cidadão e o seu país, após a época repressiva da ditadura civil-militar. Essa construção realizar-se-ia por meio de elementos nacionais que unificariam a nação e, ao mesmo tempo, gerariam controle por certos meios biopolíticos: educação, saúde e futebol, por exemplo. As práticas de saúde, de educação e de esporte podem atuar como dispositivos da biopolítica, por meio dos quais o Estado gere os corpos e os comportamentos, incorporando normas, movimentos e identidades (Oliveira, 2021).

Aprofundando os estudos sobre o processo neoliberal que se desenvolve pela BNCC, faz-se necessário entender alguns elementos clássicos da própria estrutura do neoliberalismo enquanto prática nos países. Marinho (2022, 2023), apoiando-se em Foucault (1979), transparece que o processo neoliberal se dá na diminuição da participação estatal, bem como no movimento que converte todas as ações, práticas e movimentos dos sujeitos nos moldes de uma empresa: *empresariamento*.

Retomando Dardot e Larval (2016) e Marinho (2022), compreende-se o papel catalisador da BNCC sob a perspectiva neoliberal, pois pensa-se e propõe-se as aprendizagens dos estudantes de maneira generalizada, como se não existissem subjetividades, anulando as questões sociais específicas de cada espaço de conhecimento e dos participantes. O documento faz uma longa menção ao "empreendedorismo" (Brasil, 2017) como uma forma de incentivar o processo ativo do estudante, bem como o enfrentamento aos vários desafios da sociedade que está em constante transformação.

> O discurso do empreendedorismo é funcional a uma racionalidade neoliberal baseada no individualismo, em que o indivíduo é chamado a ser aprendente continuamente: de forma cíclica, tendo como premissa suas necessidades, seus projetos, seus sonhos, aprendendo a conceber em qual contexto está inserido e como dele deve agir, de forma individual e socialmente (Nascimento Júnior, 2023, p. 42).

Na BNCC, a lógica do processo do empreendedorismo é o incentivo a uma formação que coloque o estudante como único responsável pelo seu caminho, uma educação que esconde

a lógica formativa individualista, gerando, assim, uma reflexão acadêmica desconexa de si mesma e do mundo.

Nas linhas da BNCC, como mencionado por Brito (2019), Fávero, Centenaro e Santos (2020), Bezerra, Costa e Oliveira (2021) e Soares e Brício (2022), a lógica das competências é extremamente presente, como na divisão da BNCC em competências gerais e por área de conhecimento. Tal lógica de pensamento valoriza um conhecimento que pode ser aplicado e desconsidera, consequentemente, aqueles que caminham com uma certa abstração. Uma inversão passa a ser estimulada, na qual a transmissão e a aquisição do conhecimento historicamente acumulado passam a ser desconsideradas em vista de competências que precisam ser desenvolvidas.

Recorrendo a uma ideia que já foi transcrita, o neoliberalismo objetiva a aplicação, no sujeito, de todas as práticas empresariais, de modo que, por um processo de assimilação, possa se introjetar, refletir e agir em coadunação com a mesma perspectiva. Dessa forma, o educando deve ser empreendedor, competente e ter um projeto de vida. Figurando como uma disciplina central, o Projeto de Vida, na BNCC, quer oferecer um direcionamento aos estudantes, entretanto não considera se os estudantes já não possuem um projeto e qual seria a verdadeira intenção dessa presença na estrutura curricular. Segundo Silva (2023), o Projeto de Vida se enquadra como modelo neoliberal que serve ao sucateamento da educação pública, crítica e emancipadora, pois atua no sentido de produzir corpos dóceis e direcionados ao mundo do trabalho.

Como ficaria o Ensino de Filosofia dentro de um documento plasmado pela ânsia neoliberal, com o intuito de formar pessoas segundo as demandas do mercado? Ficaria em um lugar de desconsideração, seria diluído, pois a Filosofia não foi retirada, como em 1971, mas também não foi mencionada como importante, como na LDB de 1996. Dessa forma, foi, na verdade, situada em um local de insignificância. "No entanto, essa flexibilidade também pode ser interpretada como uma forma de diluir o ensino específico de Filosofia e Sociologia, subordinando-as a outras disciplinas ou conteúdos semelhantes" (Ribeiro, 2024, p. 48-49). Dessa forma, faz-se urgente a atenção para que um processo de exclusão definitiva não se instaure e repita os tristes momentos de outrora.

O autor Galba Vanderlei Batista Lima produziu, em 2024, o artigo intitulado *BNCC, racionalidade liberal e o ensino da filosofia.* Na construção da produção científica, é possível notar que o enfoque foi a percepção das competências como norte formativo dos educandos, alçado em uma perspectiva neoliberal que não se interessa pela formação crítica. Eis o motivo da *desfragmentação do seu ensino* e a *diluição dos temas filosóficos* em outras disciplinas, visto

que o conteúdo de filosofia deixa de ser contemplado como disciplina a partir da terceira versão da BNCC (2017/2018).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento nacional que foi aprovado em 2017 (terceira versão), tendo como intenção oferecer suporte às unidades federativas e aos seus respectivos municípios na edificação de seus currículos. Assim como Lima (2024) menciona, a LBD também já fazia uma alusão a um documento que oferta orientações com dimensões nacionais (Soares; Brício, 2022).

Para o autor, ao construir um documento com dimensão tão significativa, faz-se necessária a contribuição dos mais interessados. Os professores, dentre esses, seriam peça-chave na estruturação da redação. Contudo, Lima (2024) destaca haver uma desconsideração com esses profissionais da educação. Afirma-se que houve, contra os professores, uma "injustiça epistêmica testemunhal" (Basquerote; Chiodini, 2023, p. 61) no sentido de que a contribuição desses educadores foi totalmente anulada, considerando que o conhecimento da realidade proveniente desses profissionais poderia auxiliar, de maneira relevante, a produção do documento. Além da anulação testemunhal, elaborou-se um documento que não se aproxima da gestão democrática, nem em sua construção nem em sua implementação. Caetano (2020) já havia afirmado que a Base foi aprovada a partir da desconsideração da participação das pessoas, prática essa percebida a partir da sua segunda versão (p. 55).

Na versão de 2017, a BNCC considera que somente os componentes de língua portuguesa e matemática deveriam estar presentes nos três anos do ensino médio. Nesse processo de exclusão, as demais disciplinas sofreram um abalo, pois não possuíam nenhuma garantia de como se dariam as suas presenças no contexto escolar. É válido lembrar que este trabalho fez menção, em vários momentos, ao status dado à disciplina de Filosofia como "estudos e práticas" (Brasil, 2017), porém percebe-se, com Lima (2024), que não é apenas algo direcionado ao conteúdo filosófico, mas também às demais áreas do conhecimento.

Entre presenças e ausências de conteúdos e valores, Lima (2024) destaca Foucault (2008) para mencionar o conceito de *governamentalidade democrática*[18]. O filósofo francês descreve que o Estado não vai mais usufruir de violência para conduzir os processos. Pelo contrário, os valores e práticas serão incutidos gradativamente por uma sequência de ações que orientam o agir do sujeito.

[18] A governamentalidade democrática se trata de uma lógica de governo que se pauta pela cidadania, reforçando-se em elementos como sociedade, questões econômicas, a segurança, o desenvolvimento populacional e a liberdade. O ponto marcante deste modelo governamental foi a Constituição Federal de 1988 (Constituição Cidadã), a qual deu substrato a LDB, colocando a cidadania como elemento chave (Melo, 2023).

Na busca por edificar o sujeito, segundo as normas presentes nas linhas da BNCC, tem-se as novas disciplinas e os novos conteúdos que possuem proximidade muito estreita com a lógica mercadológica. Disciplinas como "projeto de vida", "protagonismo juvenil" e "itinerários formativos" reforçam o direcionamento para uma governamentalidade neoliberal, a qual, nas reflexões de Maria de Carvalho Leal e Leal dos Santos (2024), realiza uma série de controles estratégicos, fazendo uso de uma de várias tecnologias para complementar a prática da subjetivação. Ainda segundo as autoras, a reformulação dos currículos é considerada uma tecnologia governamental que contribuiria no sentido da subjetivação que seria a condução dos sujeitos para remodelarem suas escolhas em vista do ideal da concorrência. As práticas formativas e de orientação da subjetivação têm apenas um interesse: satisfazer o mercado e as suas necessidades, local onde as pessoas e o próprio processo educacional são somente elementos a serem bem empregados com objetivo de satisfazer o capital.

A BNCC, como documento curricular legal, incorpora processos de norteamento e lógicas valorativas. Lima (2024), fazendo menção a Kant (2021), discorre a respeito da nomeação dada às faculdades: superiores e inferiores. As superiores (Teologia, Direito e Medicina) são aquelas que contribuem com a doutrinação por parte dos governos, ou seja, ajudam na manutenção da influência sobre as pessoas. As outras faculdades seriam as inferiores, como é o caso da Filosofia. O Ensino de Filosofia, apesar de ser colocado em uma posição menor, carrega consigo a responsabilidade de conduzir a autonomia por meio da criticidade, como já elucidado por Silva e Scherer (2011).

Ver o ensino filosófico como algo minoritário foi uma perspectiva do passado com uma intenção, o que não é diferente do cenário atual, onde uma lógica formativa faz uso dos mecanismos curriculares para corroborar a formação de mão de obra nos moldes neoliberais, desconsiderando uma educação filosófica pautada em uma pedagogia articulada (Saviani, 2008), por uma estratégia de contrapoder com a promoção da crítica (Thessing, 2020) e por uma autonomia intelectual (Alves, 2004).

Ponderando os elementos propostos, pode-se considerar que a racionalidade neoliberal age de maneira direcionada, reduzindo a participação popular e reforçando suas ideias para fazer a manutenção da sua presença/influência na BNCC. No caso do ensino filosófico, exige-se uma atenção redobrada, visto que a incerteza do seu futuro é uma realidade diante do avanço da ideologia pragmática neoliberal.

Diante do exposto por Soares e Brício (2022), Marinho (2023) e Lima (2024), vislumbra-se que as competências como eixo direcionador formativo da BNCC são o grande mote da discussão. Elencando as críticas, nota-se que Soares e Brício (2022) demonstram os

elementos formativos que as competências fazem valer na instauração de formação uniformizadora. Os autores também mencionam que a ANPOF, na intenção de colaborar com os docentes de filosofia, realizou uma análise das competências da BNCC/CHSA, demonstrando quais conteúdos filosóficos poderiam ser trabalhados, considerando a fragmentação dos temas filosóficos no documento.

Marinho (2023) e Lima (2024) seguem uma direção crítica, demonstrando que as competências são uma forma de atuação da lógica neoliberal, que atinge diretamente a formação e o controle das pessoas. Recorrendo às ideias de Foucault (1988, 2008), os autores evidenciam que um processo formativo, por meio da educação, pode ser muito eficaz na governamentabilidade democrática, ou seja, na educação docilizadora das pessoas.

Em suma, o Ensino de Filosofia, diante da estrutura educativa voltada à formatação das pessoas, encontra-se em uma posição de risco, pois a sua presença promove justamente o oposto da lógica neoliberal: a crítica autônoma e emancipadora. Exige-se, portanto, uma postura atenta para resistir e assegurar a presença da Filosofia no documento curricular.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar o presente trabalho, pôde-se inferir que a implantação da Base Nacional Comum Curricular modificou e reconfigurou de maneira incidente o Ensino de Filosofia nas escolas brasileiras de ensino médio. Inicialmente, houve um movimento do documento curricular em mudar a nomenclatura da disciplina para "estudos e práticas" (Brasil, 2017). Posteriormente, o Ensino de Filosofia, sob a égide das competências, passou a ser transversal (Fávero; Centenaro; Santos, 2020), no sentido de que seu conteúdo foi diluído (Marinho, 2023) em meio às outras áreas das humanidades, comprometendo drasticamente a presença de qualidade das reflexões filosóficas na formação dos jovens da educação básica.

A pergunta colocada nesta pesquisa foi: qual o lugar do Ensino de Filosofia após a implementação da BNCC? Com base na análise histórica e curricular, assim como no *estado da arte* dos artigos, concluiu-se que o ensino filosófico se encontra em um espaço fragilizado (Fávero; Centenaro; Santos, 2020). A fragilidade da Filosofia, enquanto componente curricular, cria um ambiente de desfavorecimento que pode colaborar com a possível extinção gradativa da área, como ocorreu em 1971, na ditadura militar.

Ao longo da história, o ensino filosófico tem sido frequentemente instrumentalizado (Alves, 2002), sendo diluído em diversas áreas do conhecimento, como foi no caso da BNCC, a qual fragmentou as temáticas da Filosofia na área de Ciência Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA), oportunizando uma educação baseada em competências (Lima, 2024).

Ponderando as análises deste trabalho, ficou demonstrado que, efetivamente, houve uma movimentação em relação ao Ensino de Filosofia. As mudanças transcorreram em menos de uma década, descontinuando a conquista da obrigatoriedade da presença filosófica na educação básica. A desconfiguração do Ensino de Filosofia, realizada pela BNCC e demonstrada nesta dissertação, é uma resposta à pergunta feita na introdução quando se busca compreender o espaço do ensino filosófico na relação com o projeto de sociedade a ser instituído.

As transformações curriculares desconsideraram a formação para criticidade, para autonomia e para emancipação, ao desejarem constituir um ser humano competente e hábil para o mercado de trabalho de modo pragmático. Partindo de um projeto formativo no qual o ser humano terá aptidões conforme as competências e habilidades da BNCC, criar-se-á uma carência de operações cognitivas que permitam fazer as distinções necessárias entre as diferentes perspectivas ideológicas.

Ao adotar a abordagem por meio das competências, a BNCC demonstra seu alinhamento à lógica neoliberal e aos grupos empresariais que se fizeram presentes na sua construção a partir

da segunda versão. A condução curricular por meio das competências reforça uma educação formativa utilitarista, compactuada com o mercado e com um processo instrutivo que fomente a docilização dos indivíduos.

A partir de uma análise histórica realizada neste trabalho, fica explícito que, desde os primórdios da educação no Brasil, a caminhada pedagógica sempre esteve atrelada aos processos políticos e sociais. Passando por vários episódios históricos, de ontem e de hoje, como reformas, mudanças de governo e alterações curriculares, buscou-se evidenciar que tais fatos não são inertes ao Ensino de Filosofia, pois, em muitos momentos, como efetivado pela BNCC, alocou-se o ensino filosófico para uma posição secundarizada.

Na busca de trazer mais elementos diferenciados e inovadores para esta pesquisa, lançou-se mão da crítica à influência neoliberal na BNCC. Concluiu-se que, pela forte presença de vários grupos empresariais, foi inserida, no documento curricular, uma perspectiva formativa orientada para a instrução prática em vista do mercado de trabalho, alicerçando-se nas competências e habilidades. Apontou-se uma incongruência entre a formação mercadológica e o Ensino de Filosofia, pois, enquanto a primeira prima pela razão prática que objetiva a formatação da subjetividade, como afirmou Foucault (2008), o trabalho do ensino filosófico busca a crítica e a autonomia (Alves, 2004).

Considerando todo o percurso histórico feito no Ensino de Filosofia, é possível compreender que a BNCC repete um movimento de desconfiguração do status do Ensino de Filosofia. O ensino filosófico sempre sofreu fortes influências de cada época. No Brasil Colônia, por exemplo, tem-se a marca jesuíta, condicionada a uma posição livresca pouco acessível e objeto das perspectivas ideológicas religiosas. A BNCC possui uma marca curricular ideológica que reproduz um tratamento secundarizado dado à Filosofia e ao seu Ensino. Conectar-se à herança histórica do Ensino de Filosofia é perceber, na contemporaneidade, a necessidade de superar a desvalorização dessa disciplina a fim de reafirmar a construção da integralidade humanística.

Tratando-se de uma pesquisa de mestrado, o tempo foi escasso diante das demandas que são amplas e complexas. Considera-se também que a temática é recente, embora exista um número significativo de estudos na área. Dessa forma, o caminho tomado por esta pesquisa revelou-se inovador e diferenciado. A análise histórica e documental, junto ao *estado da arte*, ofereceu significativas contribuições metodológicas para este trabalho, proporcionando reflexões para sua base teórica.

Realizar um exame crítico dos documentos curriculares com suas perspectivas ideológicas e políticas é sempre uma provocação, visto que seu aprofundamento demanda uma

fundamentação significativa. A análise histórica também carrega dificuldades, vistas a escassez de tempo, a variedade de fontes e a necessidade do rigor metodológico.

Em termos sociais, a pesquisa é muito enfática, demonstrando os prejuízos que a marginalização do Ensino de Filosofia acarretou, o que implicou diretamente na ausência de uma formação básica que fomente a criticidade com vias para a emancipação de cada ser humano. Em termos políticos, o trabalho lança uma reflexão que demonstra as extensões neoliberais, na BNCC, como nocivas, destacando as influências que a educação brasileira sofre, as quais podem ser decisivas na manutenção ou na reformulação das estruturas sociais.

No campo científico e prático, este trabalho demonstrou que as atuais políticas curriculares buscam concretizar um projeto formativo que contribua na formação de pessoas que sejam dóceis às necessidades do capital. Houve a percepção de uma alteração na lógica formativa, que, antes, conforme a LDB e outros documentos curriculares, norteava-se pela formação crítica e cidadã. A BNCC assumiu uma pauta formativa esculpida na estruturação de seres humanos que sejam hábeis e competentes para executar as demandas produtivas, desconsiderando, assim, o papel formativo da criticidade que leva à emancipação.

A confecção desta dissertação oferece grandes contribuições para a prática docente e para a sociedade, em sua totalidade. No aspecto relativo ao trabalho docente, pode-se destacar que há uma ampliação do escopo reflexivo, incidindo diretamente no exercício junto aos estudantes e na formulação dos planos de aula conforme as normas curriculares. Nas contribuições para com a sociedade, reforça-se a importância da presença filosófica no ensino básico como ferramenta formativa que corrobora as mudanças sociais em curso e nas futuras alterações coletivas.

Acredita-se que este trabalho foi inovador no sentido de lançar luzes sobre a manifestação da Filosofia como conteúdo na BNCC. Sua presença escassa foi analisada como um reflexo não só atual, mas também como uma caminhada curricular que sofre com interferências, as quais são motivadoras das retiradas e inserções dos conteúdos de aprendizagem. Considerando que a dissertação fez um recorte amplo, pode-se pensar, para as próximas pesquisas, em direcionamentos que abordem a presença filosófica em termos estaduais ou municipais. Outra possibilidade seria realizar uma comparação entre os currículos estaduais, buscando perceber suas proximidades e diferenças.

Em termos práticos, esta pesquisa é uma lembrança valiosa a todos os envolvidos na educação e no Ensino de Filosofia. É importante compreender as motivações dos documentos curriculares, não correndo o risco de, assim, somente reproduzir uma lógica que se efetiva como contribuinte eficaz da verdadeira formação humana. Acompanhar a aplicação das políticas

curriculares, principalmente no que se refere ao Ensino de Filosofia, é uma forma de verificar a sua permanência e ampliação junto aos órgãos competentes. A busca pela melhoria do ensino filosófico pode ser feita por relatórios, pelo acompanhamento das associações de professores e pelas pesquisas acadêmicas que reforcem a importância da presença considerável do conteúdo na grade curricular.

Por fim, acredito que a realização desta pesquisa foi um esforço que surgiu do meu empenho enquanto professor de escola pública interiorana. O Ensino da Filosofia não é uma tarefa fácil, pois, além de ser uma prática milenar, carrega consigo a árdua tarefa de buscar o conhecimento a partir de questionamentos. Nem todos estão preparados para desenvolver a busca pelo saber usando tais elementos e, por isso, o papel do "filósofo-educador" (Brasil, 2002) é tão significativo. Ao diminuir o espaço da Filosofia e do seu Ensino, retira-se também um espaço de atuação daquele que irá colaborar diretamente na educação filosófica de tantos jovens. Acredito que este trabalho foi uma produção que buscou levantar a necessidade de refletir mais sobre a presença significativa da Filosofia no currículo. A efetiva presença curricular filosófica proporciona um espaço de qualidade aos educadores, que oportuniza e expande o trabalho com a formação crítica, reflexiva e autônoma das futuras gerações.

REFERÊNCIAS

ACOSTA, L. G. G.; NUNES, L. de L. A filosofia e sua presença nos currículos brasileiros: Um breve resgate histórico. **Saberes**: Revista interdisciplinar de Filosofia e Educação, [*S. l.*], v. 18, n. 2, 2018. DOI: 10.21680/1984-3879.2018v18n2ID13614. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/saberes/article/view/13614. Acesso em: 8 jan. 2025.

AGUIAR, M. A. da S. Política educacional e a base nacional comum curricular: o processo de formulação em questão. **Currículo sem Fronteiras,** 18, n. 3, p. 722-738, set./dez. 2018. https://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss3articles/aguiar.pdf. Acesso: 12 nov. 2024.

AGUIAR, M. A. da S. Reformas Conservadoras e a "Nova Educação": Orientações Hegemônicas no MEC e no CNE. **Educ. Soc.,** Campinas, v. 40, 2019 Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/fdCK8QDyRGNwBFWKsMYtvFv/?lang=pt. Acesso em: 12 nov. 2024.

ALMEIDA, E. de S. **Ensino de filosofia no nível médio:** por uma cidadania da práxis. 2011. 183f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011. Disponível em: https://hdl.handle.net/20.500.12733/1616692. Acesso em: 17 out. 2024.

ALMEIDA, F. S. de. A filosofia como matéria de ensino no Brasil: gênese e atualidade dos processos históricos. **Cadernos CIMEAC**, v. 10, n. 2, p. 128, 9 nov. 2020. Disponível em: https://doi.org/10.18554/cimeac.v10i2.3939. Acesso em: 15 ago. 2024.

ALMEIDA, YCM; ALVES, FCS. **O Ensino da Filosofia no Contexto da Reforma do Ensino Médio**: no âmbito da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/54945/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Fl%C3%A1via%20-%2027-04.pdf . Acesso em: 28 jul. 2025.

ALVES, D. J. **A Filosofia no Ensino Médio:** ambiguidades e contradições na LDB. Campinas: Autores Associados, 2002

ALVES, A. J. L. Os PCNs e o ensino da filosofia. **Verinotio:** Revista on-line de Filosofia e Ciências Humanas, v. 1, n. 1, p. 1-10, 2004. Disponível em: https://www.verinotio.org/sistema/index.php/verinotio/article/view/41. Acesso em: 16 out. 2024.

ALVES, D. J. O ensino de filosofia nos anos de repressão pós-1964. **Ensaios Filosóficos,** v. 10, p. 44-63, 2014a. Disponível em: http://www.ensaiosfilosoficos.com.br/Artigos/Artigo10/ALVES_D_O_ensino_de_filosofia_nos_anos_de_repressao_pos_1964.pdf. Acesso em: 10 out. 2024.

ALVES, N. Sobre a possibilidade e necessidade curricular de uma base nacional comum. **Revista e-Currículo**, v. 12, n. 3, pág. 1464–1479, 2014b. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21664. Acesso em: 21 jan. 2025.

ALVES, F. S. *et al*. Tensionamentos acerca do Autoconhecimento a partir (e além) da BNCC. **Educação & Realidade**, v. 49, 2024. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edreal/a/R4XbnX3Q5WTyzmw7rFSFWwt/?lang=pt. Acesso em: 10 ago. 2025.

ALVES, M. M. F.; OLIVEIRA, B. R. de. A trajetória da base nacional comum curricular (BNCC): análise dos textos oficiais. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 25, 2022. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/20537/209209217176. Acesso em: 16 jan. 2025.

AMBROSINI, T. F. Educação e emancipação humana: uma fundamentação filosófica. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 47, 2012. Disponível em: http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640058. Acesso em: 9 ago. 2025.

ANDRADE, M. C. P.; NEVES, R. M. C.; PICCININI, C. L. Base nacional comum curricular: disputas ideológicas na educação nacional. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 42, n. 158, p. 35-52, 2021. doi: 10.1590/es.2021.42158. Disponível em: https://www.niepmarx.blog.br/MM/MM2017/AnaisMM2017/MC37/mc373.pdf. Acesso em: 21 jan. 2025.

ANPOF. **BNCC**: A experiência fragmentada do saber e o ensino de filosofia, 2018. Disponível em: https://www.anpof.org.br/comunicacoes/notas-e-comunicados/bncc-a-experiencia-fragmentada-do-saber-eo-ensino-de-filosofia2. Acesso em: 09 ago. 2025.

APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

APPLE, M. W. **Educação e poder.** Porto: Porto Editora, 2001.

APROFFIB; APROFFESP; ASPEFIL; SEAF. **Carta pela Filosofia**, 02 dez. 2022. Disponível em: https://www.abcdaluta.com.br/post/carta-pela-filosofia/. Acesso em: 17 jan. 2025.

AQUINO, J. A trajetória da filosofia na educação básica brasileira. **Revista Docentes**, [*S. l.*], v. 8, n. 21 Dossiê, p. 28–34, 2023. Disponível em: https://periodicos.seduc.ce.gov.br/revistadocentes/article/view/780. Acesso em: 8 jan. 2025.

ARANHA, M. L. de A.; MARTINS, M. H. P. **Filosofando:** introdução à filosofia. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2000.

ARAÚJO, R. M. L. A reforma do ensino médio do governo Temer, a educação básica mínima e o cerco ao futuro dos jovens pobres. **HOLOS**, [*S. l.*], v. 8, p. 219–232, 2018. DOI: 10.15628/holos.2018.7065. Disponível em: https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/7065. Acesso em: 14 jan. 2025.

AZEVEDO, J. C; REIS, J. T. **Políticas Educacionais no Brasil Pós-Golpe**. Porto Alegre: Editora Universitária Metodista IPA, 2018.

BARREIRA, M. M. Ensino da filosofia: uma leitura crítica da filosofia subjacente às orientações curriculares do MEC. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 24, n. 47, p. 105-124,

jun. 2010. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-596X2010000100007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 10 jan. 2025.

BARREIRO, D. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): sujeitos, movimentos e ações políticas. **38ª Reunião Nacional da ANPEd**, Maranhão, out. 2017. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalho_38anped_2017_GT12_227.pdf. Acesso em: 21 jan. 2025.

BARROS, R. de. Uma análise da Lei 13.415/17: o novo Ensino Médio e o lugar da Filosofia no Currículo. **Revista Digital de Ensino de Filosofia - REFilo,** [S. l.], v. 7, p. 1–22, 2021. doi: 10.5902/2448065767426. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/refilo/article/view/67426. Acesso em: 16 jan. 2025.

BARROSO, J. O estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 92, p. 725-751, 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/TVLjsSNcwyChwwYkxtGX7YD/?format=pdf&lang=pt . Acesso em: 17 set. 2024.

BASQUEROTE, A. T.; CHIODINI, É. L. **A BNCC e o Novo Ensino Médio:** um olhar sobre o cenário da Educação Básica no Brasil. [*S. l.*]: Editora CLAEC, 2023. Disponível em: https://books.google.com.br/books?id=sQ3jEAAAQBAJ&lpg=PA59&ots=RGdacD3rP7&dq=fundamentos%20da%20bncc&lr&hl=pt-BR&pg=PA61#v=onepage&q=fundamentos%20da%20bncc&f=false. Acesso em: 21 jan. 2025.

BAZZANELLA, S. L.; JUNKES, J. D.; BAZZANELLA, S. E. P. A Base Nacional Comum Curricular: potencialidades e limites no ensino de Filosofia. **Revista Húmus,** São Luís, v. 11, n. 33, p. 278-297, 2021. Disponível em: https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/revistahumus/article/view/17399/9550. Acesso em: 15 maio 2025.

BELIERI, C. M.; SFORNI, M. S. de F. O ensino de filosofia na atual LDB e nas Orientações Curriculares do Ensino Médio: uma tensão entre conteúdo escolar e o desenvolvimento humano. **Revista do NESEF Filosofia e Ensino**, Curitiba, v. 1, n. 1, p. 23-36, out./nov./dez., 2012. Disponível em: https://educacao.ufpr.br/nesef/wp-content/uploads/sites/10/2018/10/v1_o_ensino_de_filosofia_na_atual_ldb_e_nas_orientacoes_curriculares_do_ensino_medio_uma_tensao_entre_conteudo_escolar_e_o_desenvolvimento_humano.pdf. Acesso em:15 out. 2024.

BENTO, J. K. **O discurso da Base Nacional Comum Curricular:** "Educação é a Base". 2020. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade Federal de Alagoas, Programa de Pós-Graduação em Educação, Alagoas, 2020. Disponível em: https://www.repositorio.ufal.br/. Acesso em: 13 maio 2025.

BEZERRA, R. da S.; COSTA, A. C. dos S.; OLIVEIRA, E. V. de S. O ensino de filosofia no Brasil e a nova BNCC: panorama histórico, político e social a defensor. **Revista Educação Transversal**, v. 1, p. 44-54, 2021. Disponível em: https://periodicos.educacaotransversal.com.br/index.php/rechso/article/view/44/54 . Acesso em: 06 jun. 2024.

BOLLMANN, M. G. N.; AGUIAR, L. C. LDB - projetos em disputa: Da tramitação à aprovação em 1996. **Retratos da Escola**, [*S. l.*], v. 10, n. 19, p. 407–428, 2017. doi: 10.22420/rde.v10i19.703. Disponível em: https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/703. Acesso em: 31 jul. 2025.

BORGES, S. da S.*et al*. A Formação Continuada de Professores para o Novo Ensino Médio no Distrito Federal – Um estudo de caso. **Ensino & Pesquisa,** v. 22, n. 3, p. 455-470, 18 dez. 2024. Disponível em: https://doi.org/10.33871/23594381.2024.22.3.9648. Acesso em: 21 jan. 2025.

BOWLES, S.; GINTIS, H. **Educação na América Capitalista:** reforma educacional e as contradições da vida econômica. Nova York: Basic Books, 1976.

BRANCO, E. P.; BRANCO, A. B. de G.; IWASSE, L. F. A.; ZANATTA, S. C. BNCC: a quem interessa o ensino de competências e habilidades?. **Debates em Educação,** [*S. l.*], v. 11, n. 25, p. 155–171, 2019. doi: 10.28998/2175-6600.2019v11n25p155-171. Disponível em: https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/7505. Acesso em: 16 jan. 2025.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm . Acesso em: 29 abr. 2025.

BRASIL**. Decreto-Lei nº. 869, 12 de setembro de 1969**. Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/del0869.htm#:~:text=DECRETO%2DLEI%20N%C2%BA%20869%2C%20DE%2012%20DE%20SETEMBRO%20DE%201969.&text=Disp%C3%B5e%20s%C3%B4bre%20a%20inclus%C3%A3o%20da,Pa%C3%ADs%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAncias. Acesso em 09 jan. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1996/lei9394.htm. Acesso em: 10 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica.** Brasília: MEC, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf. Acesso em: 10 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC, 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf. Acesso em: 10 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Básica.** Ciências Humanas. Brasília: MEC, SEB, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf. Acesso em: 16 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília: MEC, 2002. Disponível

em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/pcn/cienciah.pdf . Acesso em: 29 atrás. 2025

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio:** ciências humanas e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEB, 2006. v. 3. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf. Acesso em: 05 nov. 2024.

BRASIL. **Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008**. Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm. Acesso em: 10 out. 2024.

BRASIL**. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.** Brasília: MEC, 2013. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/acesso-a-informacao/media/seb/pdf/d_c_n_educacao_basica_nova.pdf. Acesso em: 13 mar. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.gov.br/participamaisbrasil/blob/baixar/32890. Acesso em: 13 mar. 2024.

BRASIL**. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 fev. 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 16 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, DF, 2018a. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 16 jan. 2025.

BRASIL**.** Ministério da Educação**. Portaria nº 331, de 5 de abril de 2018**. Institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular - ProBNCC e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para sua implementação. Brasília, DF, 2018a. Disponível em: https://undime.org.br/uploads/documentos/phpbJEN9S_5acba4bfbdff8.pdf. Acesso em: 16 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.348, de 14 de dezembro de 2018**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular na etapa do Ensino Médio - BNCC-EM, em complementação ao disposto na Resolução CNE/CP nº 2/2017, que instituiu a Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Brasília DF, 2018b. Disponível em: https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Port-MEC-1348-2018-12-14.pdf. Acesso em: 16 jan. 2025.

BRASIL. **Portaria nº 521, de 13 de julho de 2021**. Institui o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, 14 jul. 2021. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-521-de-13-de-julho-de-2021-331876769. Acesso em: 17 jan. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis nºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023**.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 31 jul. 2024. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2024/lei-14945-31-julho-2024-796017-publicacaooriginal-172512-pl.html. Acesso em: 21 jan. 2025.

BRITO, E. O. de. O ensino de Filosofia e a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio – BNCC - EM. **Fundamento,** v. 18, p. 1-23, 2019. Disponível em: https://periodicos.ufop.br/fundamento/article/view/4645. Acesso em: 29 ago. 2024.

BROCANELLI, C. R. O ensino de filosofia no brasil: história e perspectivas para o 'filosofar'. **Colloquium Humanarum**, v. 9, n. 1, p. 43-61, 30 jun. 2012. Disponível em: https://doi.org/10.5747/ch.2012.v09.n1.h116. Acesso em: 15 ago. 2024.

BRZEZINSKI, I. Tramitação e desdobramentos da LDB/1996: debates entre projetos antagônicos de sociedade e de educação. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 2, jul./out. 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/j/tes/a/TNWFnmD9yYcPCsbfLX4sXrz/. Acesso em: 31 jul. 2025.

CAETANO, M. R. Agora o Brasil tem uma Base! A BNCC e as influências do setor empresarial. Que Base?. **Educação em Revista**, Marília, SP, v. 21, n. 2, p. 65–82, 2020a. DOI: 10.36311/2236-5192.2020.v21n02.06.p65. Disponível em: https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/9993. Acesso em: 16 jan. 2025.

CAETANO, M. R. As reformas educativas globais e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **TEXTURA - ULBRA**, v. 50, 2020b. Disponível em: http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/5397. Acesso em: 21 jan. 2025.

CANDAU, V. M; MOREIRA, A. F. B. **Currículo, Conhecimento e Cultura**. *In:* Indagações sobre Currículo. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf. Acesso em: 22 jan. 2025.

CARTOLANO, M. T. P. **Filosofia no Ensino de 2° grau**. São Paulo: Cortez, 1985.

CARVALHO, E. J. Educação e diversidade cultural. *In:* CARVALHO, E. J.; FAUSTINO, R. C. **Educação e diversidade cultural**. Maringá: Eduem, 2010, p. 17 –54.

CHAUÍ, M. de S. **Cultura e democracia:** o discurso competente e outras falas. São Paulo: Cortez, 2014.

COMISSÃO DE ENSINO DE FILOSOFIA DA ANPOF. **Nota técnica sobre a consulta de avaliação e reestruturação da política de ensino médio.** Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia, 2023. Disponível em: https://anpof.org.br/comunicacoes/notas-e-comunicados/comissao-de-ensino-de-filosofia-da-anpof-emite-nota-tecnica-sobre-a-consulta-de-avaliacao-e-reestruturacao-da-politica-de-ensino-medio. Acesso em: 17 jan. 2025.

CORRER, A. R. **A Filosofia na Ratio Studiorum.** 2006. 91f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2006. Disponível em: https://iepapp.unimep.br/biblioteca_digital/pdfs/2006/PLOKUTLTELNB.pdf. Acesso em: 08 jan. 2025.

CORTEZ, R. da S. Currículo de Filosofia no ensino médio: sua importância e desafios. **Fundamento**, v. 1, n. 4, 9 jun. 2013. Disponível em: https://periodicos.ufop.br/fundamento/article/view/2281. Acesso em: 09 jan. 2025.

COSTA, C. **Panorama da História da Filosofia no Brasil.** São Paulo: Cultrix, 1960.

COSTA, V. P. da; COSTA, D. F. da Trajetória da presença-ausência do ensino de filosofia nas reformas educacionais desde os portugueses aos tempos hodiernos. **PRISMA - Revista de Filosofia**, [*S. l.*], v. 2, n. 2, p. 1–23, 2021. Disponível em: //periodicos.ufam.edu.br/index.php/prisma/article/view/8637. Acesso em: 8 jan. 2025.

COSTA, R. C. da; SUBTIL, M. J. D. A ditadura militar no Brasil e a proibição do ensino de filosofia: entre o tecnicismo e a subversão política. **Revista Filosofia e Educação**, v. 14, n. 2, p. 30-45, 2016. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8664187. Acesso em: 17 set. 2024.

CRUZ, F. R.; FERREIRA, J. de L. Estudos de revisão em educação: estado da arte e revisão sistemática. **Revista Espaço Pedagógico,** [*S. l.*], v. 30, 2023. DOI: 10.5335/rep.v30i0.11512. Disponível em: https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/11512. Acesso em: 10 jan. 2024.

CURY, C. R. J. "A desoficialização do ensino no Brasil: a Reforma Rivadávia". **Educação & Sociedade**, v. 30, out. 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/LH9bkKhhg6G9rZ8pcLRBmnM/. Acesso em: 25 mar. 2025.

DANELON, M., SANTOS, M. S. da S. Planejamento do ensino de Filosofia: entre a normatividade e a prática pedagógica. **Cuestiones de Filosofía,** v. 5, n. 24, p. 145-170, 2019. https://doi.org/10.19053/01235095.v5.n24.2019.9034. Acesso em: 10 jan. 2025.

DANTAS, J. S. As ciências humanas, a base nacional comum curricular e a reforma do ensino médio: disputas epistemológicas em tempos de ultraconservadorismo. **Revista Pedagógica,** [*S. l.*], v. 22, p. 1–17, 2020. DOI: 10.22196/rp.v22i0.3887. Disponível em: https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/3887. Acesso em: 23 jan. 2025.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo:** ensaios sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DIAS, I. S.; LOPES, C. de S. Desenvolvimento de competências na educação: perspectiva pedagógica. **Revista Educação Pública.** 2023. Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/23/28/desenvolvimento-de-habilidades-e-competencias-na-formacao-continuada-de-docente-com-sequencias-didaticas-mediadas-por-tecnologias. Acesso em: 29 set. 2024.

DUARTE, C. S. A educação como um direito fundamental de natureza social. **Educação & Sociedade**, v. 100, p. 691–713, 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300004&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 6 ago. 2025.

DUTRA, J. da C.; DEL PINO, M. A. B. Resgate histórico do ensino de Filosofia nas escolas brasileiras: do século XVI ao século XXI. **InterMeio:** Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v. 16, n. 31, p. 85-93, jan.-jul., 2010. Disponível em: https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/2441. Acesso em: 17 set. 2024.

EIZIRIK, M. F. Poder, saber e práticas sociais. **Psico**, [*S. l.*], v. 37, n. 1, 2006. Disponível em: https://pucrs.emnuvens.com.br/revistapsico/article/view/1407. Acesso em: 9 ago. 2025.

FARIAS, C. D. O. da S. BNCC: formação de competências e habilidades para a adaptação ao mercado. **Educação & Sociedade**, 2023. Disponível em: https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/45296/2/Compet%C3%AAnciasHabilidades%C3%82mbito%20.pdf. Acesso em: 6 ago. 2025.

FARIAS, C. dos S.; BOTAN RUFATO, G.; FERREIRA RUIZ, M. J. BNCC: Formação de competências e habilidades para a adaptação ao mercado. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, [*S. l.*], v. 39, n. 1, 2023. DOI: 10.21573/vol39n12023.127053. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/127053. Acesso em: 21 jan. 2025.

FÁVERO, A. A., CENTENARO, J. B., & SANTOS, A. P. dos. (2020). Reformas curriculares e o ataque ao pensamento reflexivo: o sutil desaparecimento da filosofia no currículo da Educação Básica no Brasil. **Revista Digital De Ensino De Filosofia - REFilo,** 6, e10/ 1–17. https://doi.org/10.5902/2448065742599. Acesso em: 06 ago. 2024.

FERNANDES, N. L. **A pedagogia das competências na base nacional comum curricular:** aspectos ideológicos e hegemônicos nas competências gerais**.** 2023. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Escola de Formação de Professores e Humanidades, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2023. Disponível em: http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/4984. Acesso em: 22 jan. 2025.

FERREIRA, N. S. de A. As pesquisas referem "estado da arte". **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 79, p. 257-272, 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/vPsyhSBW4xJT48FfrdCtqfp/pdf/ . Acesso em: 29 jul. 2025.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir:** nascimento da prisão. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1988.

FOUCAULT, M. **Nascimento da Biopolítica.** São Paulo: Coleção Tópicos, 2008.

FOUCAULT, M. **A coragem da verdade**. São Paulo: WMF, 2011.

FRANCKLIN, A. A carga horária do ensino de filosofia no novo ensino médio. **Griot:** Revista de Filosofia, [*S. l.*], v. 23, n. 3, p. 156–166, 2023. DOI: 10.31977/grirfi.v23i3.3462. Disponível em: https://www3.ufrb.edu.br/index.php/griot/article/view/3462. Acesso em: 17 jan. 2025.

FREIRE, A. T. F.. Michel Foucault e o problema da racionalidade. **Revista Inter-Legere**, *[S. l.]*, v. 2, n. 24, p. 193–216, 2019. DOI: 10.21680/1982-1662.2019v2n24ID16214. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/interlegere/article/view/16214. Acesso em: 29 ago. 2025.

GABINETE DE TRANSIÇÃO GOVERNAMENTAL. **Relatório Final**, Brasília, dez. 2022. Disponível em: https://gabinetedatransiczao.com.br/noticias/relatorio-final-do-gabinete-de-transicaogovernamental/. Acesso em 17 jan. 2025.

GALIAN, C. V. A. Os PCN e a elaboração de propostas curriculares no Brasil. **Cadernos de Pesquisa,** v. 44, n. 153, p. 648–669, jul. 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/NkSxWKg6qDxsPwgvpMPz6cC. Acesso em: 16 out. 2024.

GALLINA, S. O ensino de filosofia e a criação de conceitos. **Cadernos CEDES**, v. 24, n. 64, p. 359-371, set. 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cedes/a/YX5NL7y6RN. Acesso em: 16 out. 2024.

GALO, S. **Filosofia no ensino médio:** temas, problemas e propostas. São Paulo: Loiola, 2007.

GALLO, S. A filosofia e seu ensino: conceito e transversalidade. **Ethica**, Rio de janeiro, v. 13, n. 1, p. 17-35, 2006. Disponível em: http://professor.ufabc.edu.br/~la.salvia/wp-content/uploads/2016/09/gallo-filosofia-e-seu-ensino-conceito-e-transversalidade.pdf. Acesso em: 28 mar. 2025.

GALLO, S. Filosofia e Exame Nacional do Ensino Médio: Desafios e perspectivas da avaliação. *In*: **Revista Avaliações da Educação Básica em Debate:** ensino e matrizes de referência das avaliações em larga escala**.** Brasília: Inep, 2013. p. 413-29. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/avaliacoes-e-exames-da-educacao-basica/avaliacoes-da-educacao-basica-em-debate-ensino-e-matrizes-de-referencia-das-avaliacoes-em-larga-escala. Acesso em: 05 nov. 2024.

GALO, S. Biopolítica e subjetividade: resistência? **Educar em Revista**, Curitiba, v. 66, p. 77-94, out./dez. 2017. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-596X2017000301497 . Acesso em: 16 abr. 2025.

GERMANO, J. W. **Estado Militar E Educação No Brasil:** 1964/1985: um estudo sobre a política educacional. 1990. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1990. Disponível em: https://hdl.handle.net/20.500.12733/1575093. Acesso em: 10 out. 2024.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GILIOLI, E. B.; GALUCH, M. T. B. Livro didático público de Educação Física: potencial formativo. **Imagens da Educação**, v. 1, p. 1–11, 2014. Disponível em: http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/22208. Acesso em: 29 abr. 2025.

GOMES, A. S. **Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio**: a perspectiva dos professores. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/9900. Acesso em: 24 out. 2024.

GOMES, C. M. A.; BORGES, O. O Enem é uma avaliação educacional construtivista? Um estudo de validade de construto. **Est. Aval. Educ**., São Paulo, v. 20, n. 42, p. 73-87, abr. 2009. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-68312009000100006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 08 mai. 2025.

GONÇALVES, A. M.; DEITOS, R. A. Competências gerais da base nacional comum curricular (bncc): análise teórica e ideológica da proposição socioemocional. **Revista Inter Ação**, v. 2, p. 420–434, 2020. Disponível em: https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/63822. Acesso em: 18 mar. 2025.

HABERMAS, J. **Conhecimento e Interesse**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

HARVEY, D. **17 contradições e o fim do capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2016.

JACOMELI, J. C. A exclusão da disciplina de Filosofia no ensino médio brasileiro. **Educação & Realidade,** Porto Alegre, v. 3, p. 645-664, set./dez. 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/CdywN8vpFQXJBFbvk3hF5qQ/?format=pdf. Acesso em: 23 abr. 2025.

JAPÍASSU, H.; MARCONDES, D. **Dicionário básico de filosofia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

JERÔNIMO, M. K. **A Filosofia no ensino integrado:** a percepção dos professores sobre o ensino de Filosofia e as possibilidades de emancipação. Orientador: Antônio Basílio Novaes Thomaz de Menezes. 2023. 176f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2023. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/items/ae4a5b6c-7fb0-44f8-ba1b-11b72ffb61f5. Acesso em: 21 mai. 2025.

JERONIMO, M. K.; DE MENEZES, A. B. N. T. Do Brasil colônia à primeira república: um breve retrospecto do ensino de filosofia no nível secundário. **Revista Querubim**, Niterói (RJ), v. 2, ed. 52, p. 37-44, 2024. Disponível em: https://periodicos.uff.br/querubim/issue/view/2983. Acesso em 12 ago. 2024.

KRAWCZYK, N.; FERRETTI, C. J. Flexibilizar para quê? Meias verdades da "reforma". **Retratos da Escola,** [*S. l.*], v. 11, n. 20, p. 33–44, 2017. DOI: 10.22420/rde.v11i20.757. Disponível em: https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/757. Acesso em: 16 jan. 2025.

KUSSLER, L. A filosofia [re] volta nas escolas. **Revista Pandora**, v. 28, p. 59-73, 2011. Disponível em: http://revistapandorabrasil.com/ Acesso em: 10 de maio de 2024.

LEMOS, L. S. O ensino de filosofia nas políticas educacionais: (des)caminhos e perspectivas. **Alamedas**, Cascavel, v. 11, n. 2, p. 114-129, 2023. Disponível em: https://e-revista.unioeste.br/index.php/alamedas/article/download/32157/22684/128990. Acesso em: 08 de jan. 2025.

LIGUORI, G.; VOZA, P. (org.). **Dicionário gramasciano** (1926-1937). São Paulo: Boitempo, 2017.

LIMA, G. V. B. BNCC, racionalidade neoliberal e o ensino de filosofia. **Revista Contemporânea**, *[S. l.]*, v. 4, n. 1, p. 616–627, 2024. DOI: 10.56083/RCV4N1-034. Disponível em: https://ojs.revistacontemporanea.com/ojs/index.php/home/article/view/2452. Acesso em: 27 out. 2024.

LIMA, J. J. D. J. Competências pedagógicas na educação em saúde: avaliação das percepções dos docentes universitários. **Revista de Ensino, Artes e Saúde,** v. 8, 2024. DOI: https://doi.org/10.51891/rease.v10i8.15283. Acesso em: 07 mai. 2025.

LIMA, J. P. L. de; PINHEIRO, A. R. S. "Formar, Cultivar e Disciplinar": a Ospb e os interesses político-econômicos da ditadura empresarial militar brasileira no Ensino Médio nas décadas de 1960 e 1970. **Temporalidade**s, v. 2, p. 37-61, 2025. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/temporalidades/article/view/53913. Acesso em: 6 de maio de 2025.

LIMA, M.; MACIEL, S. L. A reforma do Ensino Médio do governo Temer: corrosão do direito à educação no contexto de crise do capital no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/ypLL3PnTmLQkFfr97q4s3Rf. Acesso em: 16 jan. 2025.

LIPMAN, M. **Filosofia para crianças:** um convite ao pensamento crítico. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LIPMAN, M.; SHARP, A. M.; OSCANYAN, F. S. **Filosofia na sala de aula**. Tradução de Ana Luiza Fernandes Falcone. 2. ed. São Paulo: Nova Alexandria, 2014.

MACEDO, E. P. N. de. ENTRE EIXOS: Filosofia no ENEM a partir das Orientações Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+). **SciELO Preprints**, 2021. doi: 10.1590/SciELOPreprints.2842. Disponível em: https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/2842. Acesso em: 9 jan. 2025.

MACEDO, E. P. N. de. Debater para encontrar caminhos: a evolução da presença da filosofia ao longo dos vinte anos do Enem (1998-2018). **Pro-Posições,** v. 33, 2022. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pp/a/HJXGjhPRhqB8CDB4MwhX4ff/#:~:text=Atrav%C3%A9s%20de%20uma%20an%C3%A1lise%20da%20evolu%C3%A7%C3%A3o%20de%20quantitativo,o%20exame%20oferece%20%C3%A0%20implementa%C3%A7%C3%A3o%20de%20referenciais%20curriculares. Acesso em: 09. jan. 2025.

MACEDO, E. P. N. de. Filosofia nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio e no Enem: lacunas temporais e conceituais. **Educação e Pesquisa**, v. 47, 2021. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022021000100739&tlng=pt. Acesso em: 2 mai. 2025.

MACIEL, L. S. B.; SHIGUNOV NETO, A. A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino. **Educ**. Pesqui., São Paulo, v. 32, n. 3, p. 465-476, dez. 2006. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022006000300003&lng=pt&nrm=iso. acessos em: 08 jan. 2025.

MAGDALENO, B. V.; FARIA, R. W. S. de C. Construção colaborativa da BNCC: vozes dissonantes. **Educar em Revista,** v. 40, 2024. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/fbd6VJrQCRbz9JpLKFVJdDS/. Acesso em: 15 maio 2025.

MALDONADO, D. T.; SILVA, D. S.; SOUSA, F. C. de. Apresentação: Reforma do ensino médio e a disciplina de educação física nos estados brasileiros: impactos na prática pedagógica. **Cadernos de Formação RBCE,** v. 15, n. 1, 2024. Disponível em: https://periodicos.ufrrj.br/index.php/CadForRBCE/article/view/1155. Acesso em: 21 jan. 2025.

MARINHO, C. **Processos de subjetivação, governamentalidade neoliberal e resistência**: uma leitura a partir de Michel Foucault e Judith Butler. São Paulo: Intermeios, 2022.

MARINHO, C. M. A BNCC e a diluição do ensino de filosofia no contexto do fortalecimento do neoliberalismo brasileiro. **Revista Dialectus - Revista de Filosofia**, v. 29, p. 14–28, 2023. Disponível em: http://www.periodicos.ufc.br/dialectus/article/view/91326. Acesso em: 9 ago. 2024.

MARTINS, A. M. S. Considerações históricas sobre o ensino de filosofia no Brasil do período colonial até o século XX. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 13, n. 49, p. 309–321, 2013. DOI: 10.20396/rho.v13i49.8640334. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640334. Acesso em: 7 jan. 2025.

MARTINS, M. do C. Reflexos reformistas: o ensino das humanidades na ditadura militar brasileira e as formas duvidosas de esquecer. **Educ. Rev.**, Curitiba, n. 51, p. 37-50, mar. 2014. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602014000100004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 06 maio 2025.

MATIAS, L.; FERNANDES, A. Competências e habilidades na BNCC: análise reflexiva de uma prática pedagógica produzida e aplicada em uma escola da rede privada do município de Conceição das Alagoas/MG. **Metodologias e Aprendizado**, v. 6, p. 502–5015, 2023. Disponível em: https://publicacoes.ifc.edu.br/index.php/metapre/article/view/3932. Acesso em: 10 ago. 2025.

MAZAI, N.; RIBAS, M. A. C. Trajetória do ensino de Filosofia no Brasil. **Disciplinarum Scientia: Ciências Humanas**, Santa Maria (RS, Brasil), v. 2, n. 1, p. 1–13, 2016. Disponível em: https://periodicos.ufn.edu.br/index.php/disciplinarumCH/article/view/1582. Acesso em: 18 jun. 2024.

MEDEIROS, E. A. de; FORTUNATO, I.; ARAÚJO, O. H. A. As pesquisas do tipo "estado da arte" em educação: contribuição para a produção acadêmica. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação,** v. 18, 2023. Disponível em: https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/1057 . Acesso em: 9 jul. 2025.

MELO, R. S. de. Governamentalidade democrática e cidadania: análise à luz da Constituição Federal de 1988. **Revista da Faculdade de Direito,** v. 2, 2023. Disponível em: https://revistas.ufg.br/revfd/article/download/69441/40726/ . Acesso em: 19 jul. 2025.

MELO, A. de; MAROCHI, A. C. Cosmopolitismo e performatividade: categorias para uma análise das competências na Base Nacional Comum Curricular. **Educação em Revista**, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/4DQvHYbQqZRGgg5BjT6jn5y/?format=pdf . Acesso em: 11 mai. 2025.

MELO, A. A. S. de; SOUSA, F. B. de. A Agenda do Mercado e a Educação no Governo Temer. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 9, n. 1, p. 25-36, 2017. Disponível em: https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/21619/14336. Acesso em 11 out. 2017.

MENDES, J. Um estudo decolonial sobre os livros didáticos de filosofia distribuídos pelo PNLD 2012, 2015 e 2018. **Revista Digital de Ensino de Filosofia - REFilo,** [*S. l.*], v. 10, n. 1, p. 1–30, 2024. DOI: 10.5902/2448065785550. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/refilo/article/view/85550. Acesso em: 10 jan. 2025.

MICARELLO, H. A. L. da S. A BNCC no contexto de ameaças ao estado democrático de direito. **EccoS – Revista Científica**, [*S. l.*], n. 41, p. 61–75, 2016. doi: 10.5585/eccos.n41.6801. Disponível em: https://uninove.emnuvens.com.br/eccos/article/view/6801. Acesso em: 14 jan. 2025.

MONTERO, M. F. A. G. **O ensino de filosofia no ensino médio brasileiro:** antecedentes e perspectivas. 2011. 172f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/10316/1/Maria%20Fernanda%20Alves%20Garcia%20Montero.pdf . Acesso em: 16 ago. 2024.

MOREIRA, A. F. A cultura da performatividade e a avaliação da Pós-Graduação em Educação no Brasil. **Educação em Revista**, v. 3, p. 23–42, 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982009000300003&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 2 mai. 2025.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita:** repensar a reforma, reformar o pensamento. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MOTTA, V. C. da; FRIGOTTO, G. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória Nº 746/2016 (LEI Nº 13.415 /2017). **Educação & Sociedade**, v. 139, p. 355–372, 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302017000200355&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 10 abr. 2025.

MUNHOZ, R. F.; COSTA, R. F. A aplicação dos padrões de ensino propostos pelo marquês de pombal na capitania de São Paulo. **Revista de Estudos de Cultura**, v. *5*, n. 15, 91–104, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.32748/revec.v5i14.13851. Acesso em: 06 jan. 2025.

NASCIMENTO, C. L. L. do; ALVES, N. S. O ensino de filosofia no contexto das competências e habilidades do novo ensino médio. **Revista Digital de Ensino de Filosofia - REFilo**, [*S. l.*], v. 7, p. 1-19, 2021. DOI: 10.5902/2448065767446. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/refilo/article/view/67446. Acesso em: 17 jan. 2025.

NASCIMENTO, F. L. C. do; LIMA, M. N. B. O lugar legado à filosofia diante da Reforma do Ensino Médio e as orientações da BNCC. **Filosofia e Educação**, Campinas, SP, v. 14, n. 3, p. 190–208, 2024. doi: 10.20396/rfe.v14i3.8672860. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8672860. Acesso em: 3 abr. 2025.

NASCIMENTO, F. L. C. do; LIMA, M. N. B. O lugar legado à filosofia diante da Reforma do Ensino Médio e as orientações da BNCC. **Filosofia e Educação**, v. 3, pág. 190–208, 2024. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8672860. Acesso em: 13 mar. 2025.

NASCIMENTO JÚNIOR, F. das C. S. do. **Educação, formação e empreendedorismo:** racionalidade neoliberal e sujeito aprendente. Curitiba: Appris, 2023.

NEIRA, M. G.; ALVIANO JÚNIOR, W.; ALMEIDA, D. F. de. A primeira e segunda versões da BNCC: construção, intenções e condicionantes. **EccoS – Revista Científica**, [*S. l.*], n. 41, p. 31–44, 2016. doi: 10.5585/eccos.n41.6807. Disponível em: https://uninove.emnuvens.com.br/eccos/article/view/6807. Acesso em: 14 jan. 2025.

NOVAES, T.; MENEZES, A. B; SILVA, R. R. A reforma do ensino médio brasileiro e o lugar da filosofia na Lei 13.415/17. **Saberes:** Revista interdisciplinar de Filosofia e Educação, [*S. l.*], v. 18, n. 2, 2018. DOI: 10.21680/1984-3879.2018v18n2ID15268. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/saberes/article/view/15268. Acesso em: 9 ago. 2024.

OLIVEIRA, R. P. de. Sociedade civil e sociedade política nos planos de educação. **Educação e Sociedade,** Campinas, v. 20, n. 68, p. 47–68, jul./set. 1997. DOI: 10.1590/S0101-73301997000200004. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/xLgdKKckJq45xztrM9rrRSy/. Acesso em: 2 abr. 2025.

OLIVEIRA, B. R; SOUZA, W. M. de; PERUCCI, L. S. Política de formação de professores nas últimas décadas no Brasil: avanços, desafios, possibilidades e retrocessos. **Roteiro**, v. 43, p. 47–76, dez. 2018. Edição Especial. Disponível em: https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/16491. Acesso em: 19 jun. 2025.

OLIVEIRA, E.; ENS, R. T.; FREIRE ANDRADE, D. B. S. *et al*. Análise de conteúdo e pesquisa na área da educação. **Revista Diálogo Educacional**, v. 9, 2003. Disponível em: https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/6479. Acesso em: 29 jan. 2025

OLIVEIRA, E. A. B. de; NOBRE, J. M. N.; ROCHA, G. A. da. O impacto do Estado do Bem-Estar Social e do Estado Mínimo no sistema educacional brasileiro. **Revista da**

Faculdade de Direito do Sul de Minas, Pouso Alegre, v. 39, n. 2, p. 523-540, jul./dez. 2023. Disponível em: https://revista.fdsm.edu.br/index.php/revistafdsm/article/view/688. Acesso em: 31 jul. 2025.

OLIVEIRA, J. C. L. de; LIMA, M. do C. de S. Parâmetros Curriculares Nacionais: um processo gestacional do currículo. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 129, p. 299–324, jan./mar. 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/hBsH9krxptsF3Fzc8vSLDzr/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 05 mai. 2025.

OLIVEIRA, I. A. de; CASTRO, D. T. de. A secundarização da Filosofia na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **e-Curriculum,** São Paulo, v. 22, 2024. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-38762024000100103&lng=pt&nrm=iso. Acesso: em 23 jan. 2025.

OLIVEIRA, T. R. de. Walter Benjamin e o ensino de filosofia: uma didática da experiência. **Cadernos Walter Benjamin**, v. 125-159, 2022. Disponível em: https://www.gewebe.com.br/pdf/cad28/texto_07_28.pdf. Acesso em: 31 jul. 2025.

PASSOS, J. **Ensino propedêutico**, 2023. Disponível em: https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/dicionario-jornalistico/ensino-propedeutico#:~:text=A%20palavra%20%E2%80%9Cproped%C3%AAutico%E2%80%9D%20vem%20de,divis%C3%B5es%20por%20segmento%20de%20ensino. Acesso em: 18 maio 2025.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

PINA, L. D; GAMA, C. N. Base Nacional Comum Curricular: algumas reflexões a partir da pedagogia histórico-crítica. **Revista Trabalho Necessário**, v. 18, n. 36, p. 1–27, maio/ago. 2020. DOI: 10.22409/tn.v18i36.40400. Disponível em: https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/42813. Acesso em: 29 ago. 2025.

PINHO, R. I. B. V. O ensino da filosofia no Brasil: considerações históricas e político-legislativas. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 28, n. 56, p. 757-771, jul./dez. 2014. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-596x2014000200013. Acesso em: 17 set. 2024.

PUENTES, R. V. A instrumentalidade cultural da didática jesuítica: uma análise do Ratio Studiorum. **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, v. 9, n. 2, p. 477–499, jul./dez. 2010. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/11459. Acesso em: 13 maio 2025.

QUEIROZ, D. F. de S. **A presença do ensino de filosofia nas escolas do ensino médio e a apropriação crítica das NTICS.** 2023. Dissertação (Mestrado em Filosofia e Ensino) - Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET/RJ, Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: https://dippg.cefet-rj.br/ppfen/attachments/article/81/2023_DiegoFelipeDeSouzaQueiroz.pdf. Acesso em: 16 jan. 2025.

RAMALHO, E.; RAMALHO, V. Para que Filosofia?. **Especiaria:** Cadernos de Ciências Humanas, v. 16, n. 28, p. 336-355, 2017. Disponível em: https://periodicos.uesc.br/index.php/especiaria/article/view/1507. Acesso em: 16 out. 2024.

RAMALHO, E. M. S. M. Da vulnerabilidade da Filosofia: um estudo sobre a presença da filosofia como uma disciplina frente às mudanças curriculares atuais no ensino médio. **Perspectiva Filosófica,** v. 2, 2021. Disponível em: https://periodicos.ufpe.br/revistas/perspectivafilosofica/article/view/249346. Acesso em: 28 jan. 2025.

RAMOS, M.; PARANHOS, M. Contrarreforma do ensino médio: dimensão renovada da pedagogia das competências?. **Retratos da Escola**, [*S. l.*], v. 16, n. 34, p. 71–88, 2022. doi: 10.22420/rde.v16i34.1488. Disponível em: https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1488. Acesso em: 17 jan. 2025.

REALE, G.; ANTISERI, D. **História da Filosofia**: do romantismo ao empiriocriticismo. São Paulo: Paulus, 2005.

RIBEIRO, J. A não-obrigatoriedade do ensino de Filosofia e a ideologia neoliberal: notas acerca de um retrocesso político e educacional. Saberes: **Revista interdisciplinar de Filosofia e Educação**, [*S. l.*], v. 18, n. 2, 2018. doi: 10.21680/1984-3879.2018v18n2ID13544. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/saberes/article/view/13544. Acesso em: 3 abr. 2025.

RIBEIRO, A. de O. **Biopolítica em Hardt e Negri como parâmetro interpretativo do Novo Ensino Médio e influências no ensino da Filosofia no Brasil.** 2024. 81 f. Dissertação (Mestrado em Metafísica) — Universidade de Brasília, Brasília, 2024. Disponível em: http://repositorio.unb.br/handle/10482/51997. Acesso em: 3 abr. 2025.

ROCHA, R. P. da. **Ensino de Filosofia e currículo**. Petrópolis: Vozes, 2008.

ROCHA, R. M. A filosofia neoliberal e seus reflexos no (não) ensino de filosofia na educação secundária brasileira: reflexões a partir da LDB/96. **Revista Filosofia Capital**, [*S. l.*], v. 11, p. 8–20, 2016. Disponível em: https://www.filosofiacapital.org/index.php/filosofiacapital/article/view/334. Acesso em: 11 out. 2024.

ROMAN, R. B. A instrumentalização da filosofia com o objetivo de adestramento social. **Occursus:** Revista de Filosofia, Fortaleza, v. 9, n. 1, p. 149-153, jan./jun. 2024. doi: https://doi.org/10.52521/occursus.v9i1.13106. Acesso em: 05 nov. 2024.

ROMANOWSKI, J. P. **As licenciaturas no Brasil:** um balanço das teses e dissertações dos anos 90. 2002. 183 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-22102014-134348/publico/JOANA_PAULIN_ROMANOWSKI.pdf. Acesso em: 20 jul. 2025.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo "Estado da Arte" em Educação. **Diálogos Educacionais**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37–50, set./dez. 2006. Disponível em: https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/24176. Acesso em: 29 ago. 2025.

ROSÁRIO, M. J. A. do; MELO, C. N. de. A educação jesuítica no Brasil colônia. **Revista HISTEDBR**, Campinas, SP, v. 15, n. 61, p. 379–389, 2015. doi: 10.20396/rho.v15i61.8640534. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640534. Acesso em: 13 maio. 2025.

SALVIA, A. L. L.; CUNHA NETO, O. O que pode o ensino de filosofia na BNCC?. **Revista Digital de Ensino de Filosofia - REFilo,** [*S. l.*], v. 7, p. 1–24, 2021. doi: 10.5902/2448065767379. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/refilo/article/view/67379. Acesso em: 23 jan. 2025.

SANTANA, M. O. de; FERREIRA, M. A. dos S. O estado de bem-estar social e o direito à educação: o estado de bem-estar social e o direito à educação. **Revista Direito e Liberdade**, v. 2, p. 18–18, 2024. Disponível em: https://ww2.esmarn.tjrn.jus.br/revistas/index.php/revista_direito_e_liberdade/article/view/2815. Acesso em: 6 ago. 2025.

SANTOS, T. A. F. dos; NALLI, M. A. G. O humanismo nas escolas: O que podemos esperar?. **Revista Eletrônica Mutações,** [*S. l.*], v. 17, n. 28, p. 83–100, 2024. Disponível em: //www.periodicos.ufam.edu.br/index.php/relem/article/view/15021. Acesso em: 10 jan. 2025.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008. Disponível em: https://grupos.moodle.ufsc.br/pluginfile.php/1674332/mod_resource/content/1/Escola%20e%20Democracia%20%28edi%C3%A7%C3%A3o%20comemorativa%29.pdf. Acesso em: 21 jan. 2025.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. SEE/MG. **Portaria nº230 -Homologa o Parecer CEE 192/2021 do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais.** Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021a. Disponível em: https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/PORTARIA%20N%C2%BA%20230,%20DE%2008%20DE%20ABRIL%20DE%202021%20(1).pdf. Acesso em 17 jan. 2025.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. **Resolução SEE Nº 4.657/2021, de 12 de novembro de 2021.** Dispõe sobre as matrizes curriculares destinadas às turmas do 1º ano do Ensino Médio e às turmas do 1º e 2º período do Ensino Médio da Modalidade da Educação de Jovens e Adultos, com início em 2022 na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais. Belo Horizonte: SEE/MG, 2021b. Disponível em: https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/component/gmg/document/download/27554-resolucao-see-n-4-657-2021-de-10-de-novembro-de-2021. Acesso em: 17 jan. 2025.

SEVERINO, A. J. Do ensino da Filosofia: estratégias interdisciplinares. **Revista: Educação em Revista**, Marília, v. 12, n. 1, p. 81-96, jan./jun., 2011. Disponível:https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/1539. Acesso em: 17 maio 2025.

SHIGUNOV NETO, A.; MACIEL, L. S. B. O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões. **Educar em Revista**, n. 31, p. 169–189, 2008. Disponível: https://www.scielo.br/j/er/a/VKN68qKSCDDcvmq5qC7T6HR/. Acesso em: 06 mai. 2025.

SILVA, F. L. **O fundamento e as práticas da filosofia no ensino médio à luz dos Parâmetros Curriculares Nacionais.** São Paulo: Cortez, 1992.

SILVA, T. A. de F.; SCHERER, C. O ensino de filosofia no novo ensino médio e o desenvolvimento da criticidade e autonomia. **Revista Saberes**, v. 2, p.1-29, 2011. Disponível em: https://unisales.br/wp-content/uploads/2023/06/o-ensino-de-filosofia-no-novo-ensino-medio-eo-desenvolvimento-da-criatividade-e-autonomia.pdf . Acesso em: 29 abr. 2025.

SILVA, A. C. C. e. **Efeitos do discurso neoliberal na educação:** o projeto de vida como dispositivo pedagógico de formação do sujeito-empresa. 2023. 230 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2023. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/49622. Acesso em: 2 ago. 2025.

SILVA, A. E. da. **BNCC e currículo:** um estudo da construção do referencial curricular no município de Ipojuca. 2022. Tese (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2022. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/45657 . Acesso em: 14 jan. 2025.

SILVA, F. D. de S.; SENA, I. P. F. de S. Base Nacional Comum Curricular: confronto entre o marco legal e a política em implementação. **Revista Linguagem, Educação e Sociedade,** v. 26, n. 52, p. 249–270, 2022. Disponível em: https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/3132 . Acesso em: 9 jul. 2025

SILVA, J. C. da. Os jesuítas e o ensino de Filosofia no Brasil. *In:* Seminário nacional de estudos e pesquisas "História, sociedade e educação no Brasil", 6, 2009, Campinas. **Anais** [...]. Campinas: FE/UNICAMP, HISTEDBR, 2009. Disponível: https://histedbrantigo.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/_files/DMUEbAe2.doc. Acesso em: 07 jan. 2025.

SILVA, J. E. F. da; VELASCO, P. D. N. Competências e habilidades para a Filosofia na escola: correlações entre os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e a proposta lipmaniana de Filosofia para Crianças. **Revista Digital de Ensino de Filosofia**, v. 6, 2020. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/refilo/article/view/43388. Acesso em: 16 out. 2024.

SILVA, M. V. da; SANTOS, J. M. C. T. A BNCC e as implicações para o currículo da educação básica. *In:* Congresso Nacional da Diversidade do Ser (CONADIS), 2018. **Anais** [...]. Recife: Editora Realize, 2018. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conadis/2018/TRABALHO_EV116_MD1_SA13_ID786_08102018110158.pdf. Acesso em: 6 ago. 2025.

SILVEIRA, R. **Ensino de filosofia no segundo grau:** em busca de um sentido. 1991. Dissertação (Mestrado em Educação). Campinas, SP: FE-UNICAMP, 1991. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000031922&opt=4. Acesso em: 10 out. 2024.

SILVEIRA, R. J. T. Ensino de Filosofia e cidadania: uma abordagem a partir de Gramsci. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 53-77, jan./abr. 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbeped/a/XWZt6dsVzbtbKdLw5nNSPbN/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 05 nov. 2024.

SOARES, H. L.; BRÍCIO, V. N. de. O ensino de filosofia sob o controle da concepção de competências na BNCC. **Revista Digital de Ensino de Filosofia - REFilo**, *[S. l.]*, v. 8, p. e3/1–19, 2022. DOI: 10.5902/2448065768682. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/refilo/article/view/68682. Acesso em: 27 out. 2024.

SOARES JÚNIOR, N. E.; ROMEIRO, A. C. V. L. As Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: uma análise da área da linguagem. **Revista Espaço do Currículo**, 2020. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/45466/32566. Acesso em: 22 out. 2024.

SOUZA, G. G. M. de; TEIXEIRA NETO, J. Uma Proposta de Filosofia para o Ensino Médio. **Trilhas Filosóficas**, [*S. l.*], v. 5, n. 2, p. 41–56, 2020. Disponível em: https://periodicos.apps.uern.br/index.php/RTF/article/view/1794. Acesso em: 15 out. 2024.

SOUZA, A. C.; SOARES, C. M.; RUCKSTADTER, V. C. M. A Base Nacional Comum Curricular como política pública reformista: uma análise a partir do pensamento de Rosa Luxemburgo. **Revista HISTEDBR,** Campinas, SP, v. 23, 2023. doi: 10.20396/rho.v23i00.8674106. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8674106. Acesso em: 17 jan. 2025.

THESSING, A. F. "O novo ensino médio e o papel da filosofia como antidespótica: o currículo como estratégia política". **UniLetras**, v. 42, set. 2020. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/uniletras/article/view/15367. Acesso em: 27 mar. 2025.

TREVISOL, M. G.; SCHOENARDIE, D. A. O papel das humanidades na BNCC mediante o ideário da educação tecnológica. **Educação Por Escrito**, [*S. l.*], v. 15, n. 1, 2024. doi: 10.15448/2179-8435.2024.1.45128. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/porescrito/article/view/45128. Acesso em: 29 mar. 2025

ULHÔA, J. P. de. O professor e sua prática. **Educação e Filosofia**, v. 12, n. 24, p. 187-203, jul. / dez. 1998.

VASCONCELOS, C. de M.; MAGALHAES, C. H. F.; MARTINELI, T. A. P. A influência neoliberal nas políticas educacionais brasileiras: um olhar sobre a BNCC. **Eccos Rev. Cient.**, São Paulo, n. 58, jul., 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-92782021000300100&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 14 jan. 2025.

VIEIRA, J. V. E. **Ensino de Filosofia no Brasil:** a repercussão das reformas da educação na disciplina de Filosofia. 2024. 105 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2024. Disponível em: http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/75683. Acesso em: 08 jan. 2025.

VOSGERAU, D. S.'A R.; ROMANOWSKI, J. P. Pesquisas estado da arte em educação: características e desafios. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 453–472, 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/3fp5VFrtYzSBQnPpxTfYtMM/. Acesso em: 29 ago. 2025

ZOTTI, S. A. O currículo no Brasil colônia: proposta de uma educação para a elite. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 2, n. 2, p. 115-140, 2017. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/516. Acesso em: 8 jan. 2025.