

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS - UEA
PRÓ REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PROPESP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS
HUMANAS - PPGI.CH
NÍVEL MESTRADO

DESCONSTRUÇÃO DO ESPAÇO DEMOCRÁTICO:
FILOSOFIA, MEDIAÇÃO E ENSINO MÉDIO

JOSÉ CELSO DE MELLO SAMPAIO FILHO

MANAUS
2022

JOSÉ CELSO DE MELLO SAMPAIO FILHO

DESCONSTRUÇÃO DO ESPAÇO DEMOCRÁTICO:
FILOSOFIA, MEDIAÇÃO E ENSINO MÉDIO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade do Estado do Amazonas - PPGICH/UEA, como exigência final dos requisitos mandatórios para obtenção do título de Mestre em Ciências Humanas (Teoria, História e Crítica da Cultura).

Orientador: Dr. Ernesto Renan de Melo Freitas Pinto

Coorientador: Dr. Deodato Ferreira da Costa

MANAUS
2022

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a). **Sistema Integrado de Bibliotecas da Universidade do Estado do Amazonas.**

S192d Sampaio, José Celso de Mello Filho
Desconstrução do espaço democrático : Filosofia, Mediação e Ensino Médio / José Celso de Mello Filho Sampaio . Manaus : [s.n], 2022.
80 f.: color.; 21,0 cm.

Dissertação - Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2022.
Inclui Bibliografia.
Orientador: Pinto, Ernesto Renan Melo de Freitas. Coorientador: Costa, Deodato Ferreira da .

1. Filosofia. 2. Educação. 3. Democracia. 4. Interdisciplinaridade. 5. Adorno. I. Pinto, Ernesto Renan Melo de Freitas (Orient.) II . Costa, Deodato Ferreira da (Coorient.) III. Universidade do Estado do Amazonas. IV. Título

CDU(1997)168.522(043.3)

A DESCONSTRUÇÃO DO ESPAÇO DEMOCRÁTICO
Filosofia, Mediação e Ensino Médio.

JOSÉ CELSO DE MELLO SAMPAIO FILHO

Aprovado em: ____/____/____

Prof. Dr. Ernesto Renan Freitas Pinto (orientador)
Prof. Visitante UEA

Prof^ª. Dr^ª. Eneila Almeida dos Santos (interno)
Universidade do Estado do Amazonas

Prof. Dr. Nelson Matos de Noronha (externo)
Universidade Federal do Amazonas

Dedicatoria

Dedico esse trabalho aos meus avôs Nelito e Guaia (in memoriam) de quem gostaria de sentar para tirar umas dúvidas. A Larissa (in memoriam) o anjo nos céus que cada conquista minha seja também sua, pela sua partida antecipada. Dedico a todos os falecidos na Pandemia de Corona Vírus, sobretudo aos educadores e educadoras que nos deixaram, a vocês também é direcionado esse trabalho.

AGRADECIMENTO

Primeiramente quero agradecer a todos meus familiares, nominalmente ao núcleo duro, lêza Maria minha mãe, José Celso meu pai e as minhas irmãs Kássia e Lívia, não posso deixar de fora meu Tio José Montevam que sempre me auxilia com reflexões sempre pertinentes.

Quero agradecer num segundo momento a Universidade do Estado do Amazonas, e ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas, pela acolhida, esse agradecimento é direcionado a pessoa do meu orientador Dr. Ernesto Renan Freitas, de quem no silêncio aprendi a admirar. Institucionalmente agradeço a CAPES, quem me concedeu nesses 24 meses bolsa sem a qual talvez a permanência no programa fosse inviabilizada.

Agradeço a parceria da minha turma, que foi excepcional para superarmos juntos as adversidades apresentadas pela pandemia, nominalmente Daniel, Bruna, Larissa, Gheysa, Andreia, Calina, Andreia, Manoel, Marta, Aline, Jakeline e Nelma. Mesmo privados de uma frutuosa convivência presencial tivemos que aprender a nos comunicar e ter afetos que apesar de transmitidos de forma virtual, foram bastante reais.

Por fim agradeço de maneira muito especial a minha companheira Liliane Farias e ao meu amigo João Neto, esses dois foram os que de mim ouviam sempre atentos as ideias que as vezes não faziam sentido, puxavam minha orelha enquanto procrastinava e me consolavam quando eu chorava.

A todos esses e muitos outros, meu Muito Obrigado!

Educação não transforma o mundo.
Educação muda as pessoas. Pessoas
transformam o mundo.

Paulo Freire

RESUMO

O presente trabalho é fruto de uma reflexão a partir de literatura atual e mais antiga, recorrendo a alguns teóricos importantes para refletir sobre os impactos da proposta do novo ensino médio, que começa a ser implementado agora (2022) nas escolas em todo país. Busca apresentar a história da Educação, e também da Filosofia no Brasil, apresentando a ideia e o próprio documento que norteia o [novo] Ensino Médio, a Base Nacional Comum Curricula (BNCC), por fim faz uma reflexão do impacto desse novo modelo de educação a partir de FREIRE e ADORNO, e seus reflexos na democracia, buscando refletir sobre uma possível saída dentro do próprio documento que é a Educação Interdisciplinar e Ecologia, seria, a possibilidade de levar as últimas consequências a própria base.

Palavras-chave: BNCC, Interdisciplinaridade, Educação, Filosofia, Semiformação, Adorno.

ABSTRACT

The present work is the result of a reflection based on current and older literature, using some important theorists to reflect on the impacts of the proposal of the new high school, which is starting to be implemented now (2022) in schools across the country. It seeks to present the history of Education, and also of Philosophy in Brazil, presenting the idea and the very document that guides the [new] High School, the Base Nacional Comum Curricula (BNCC), and finally reflects on the impact of this new model of education. education based on FREIRE and ADORNO, and its reflexes on democracy, seeking to reflect on a possible way out within the document itself, which is Interdisciplinary Education and Ecology, would be the possibility of taking the last consequences to its own base.

Key-words: BNCC, Interdisciplinarity, Education, Philosophy, Semi-formation, Adorno.

RESUMEN

Le présent travail est le résultat d'une réflexion basée sur la littérature actuelle et plus ancienne, utilisant quelques théoriciens importants pour réfléchir sur les impacts de la proposition du nouveau lycée, qui commence à être mis en œuvre maintenant (2022) dans les écoles à travers le pays. Il cherche à présenter l'histoire de l'éducation, mais aussi de la philosophie au Brésil, en présentant l'idée et le document même qui guide le [nouveau] lycée, le Base Nacional Comum Curricula (BNCC), et enfin à réfléchir sur l'impact de ce nouveau modèle d'éducation basé sur FREIRE et ADORNO, et ses réflexes sur la démocratie, chercher à réfléchir sur une issue possible dans le document lui-même, qui est Éducation interdisciplinaire et écologie, serait la possibilité de prendre les dernières conséquences à sa propre base.

Mots clés: BNCC, Interdisciplinarité, Éducation, Philosophie, Semi-formation, Adorno.

LISTA DE ABREVIATURAS

APOF – Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia.

BNCC – Base Nacional Comum Curricular.

CNE – Conselho Nacional de Educação

EM – Ensino Médio.

LDB – Lei de Diretrizes e Base.

MEC – Ministério da Educação.

MPB – Movimento pela Base

MP – Medida Provisória.

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais.

SEAF – Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Inspiração do modelo aplicado no EM do Brasil	32
Figura 2 Conteúdo mínimo e vertentes da Natureza e Humanidades	32
Figura 3 Imagem retirada da BNCC p. 468.	34
Figura 4 imagem retirada de: https://educador.brasilecola.uol.com.br/estrategias-ensino/interdisciplinaridade-obstaculos-epistemologicos-motivacoes-.htm :.....	37
Figura 5 Imagem produzida pelo autor.....	38
Figura 6 JAPIASSU, 1982, p. 209	39
Figura 7: Formação Geral básica BNCC	43
Figura 8: Cronologia da BNCC	46
Figura 9: Fonte: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/	51

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Fases da BNCC em nível nacional	49
--	----

Sumário

<i>Dedicatória</i>	3
AGRADECIMENTO	4
<i>Epigrafe</i>	5
INTRODUÇÃO	5
CAPÍTULO I – Panorama da Educação brasileira: Um breve histórico	8
1.1. Um ensaio breve sobre arqueologia da Educação Brasileira.	8
1.2. A educação contemporânea.....	18
1.3. As sequelas do silenciamento.	24
CAPÍTULO II – Debates e atropelos no processo de construção do [novo] Ensino Médio	29
2.1 BNCC o que é?.....	31
2.2. Interdisciplinaridade ou transversalidade.....	35
2.3. Interdisciplinaridade na BNCC.....	40
2.4. BNCC Currículo Dificuldade e competências para implementação.	44
2.5. Pandemia, desafios para o [novo] ensino médio e para está dissertação.....	51
CAPÍTULO III – Proposta para [re]democratização do espaço educacional	54
3.1. As razões da [de]formação Cidadã: Prejuízos para à democracia.	55
3.2. Semiformação e/ou no Currículo brasileiro	58
3.3. Proposição uma educação interdisciplinar, ecológica e comunicadora.	63
CONSIDERAÇÕES FINAIS	69
REFERÊNCIAS	74

INTRODUÇÃO

O contexto em que iniciamos nossa reflexão parte de um momento de ruptura democrática no Brasil, concretizado com o golpe parlamentar de 2016, que resultou no impeachment da presidente Dilma Rousseff. A partir de então, assume a presidência o então vice-presidente Michel Temer, cuja primeira grande medida, após a deposição de Dilma, foi a assinatura da Medida Provisória (MP) 746/16. Tal medida, sem a devida discussão no âmbito do Ministério da Educação (MEC), resultou na aprovação da Lei nº 13.415/2017, que instituiu o chamado "Novo Ensino Médio" (NEM).

Neste trabalho, refletiremos sobre o papel da escola, em especial o Ensino Médio, objeto central desta análise, considerando os impactos causados pelo documento, Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e das alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nesse nível de formação básica. Um aspecto central é o retrocesso representado pela retirada da obrigatoriedade de disciplinas como Filosofia, Sociologia (Lei 11.684/08), Artes e Educação Física. Neste contexto, a ênfase no ensino de Filosofia ganha relevância, dada sua importância como guardião da democracia e formadora de consciências críticas.

A problemática inicial deste trabalho girava em torno da insegurança quanto à manutenção da Filosofia no currículo e a possibilidade de defender sua permanência. Contudo, diante da conjuntura política e social do país, a instabilidade democrática passou a ocupar o centro das preocupações, especialmente a relação entre o ensino e a defesa da democracia. Nesse sentido, garantir o lugar da Filosofia no Ensino Médio é fundamental não apenas como um componente curricular, mas como um pilar para a formação de sujeitos reflexivos, conscientes de seus direitos e deveres, capazes de sonhar com um mundo interepistemológico que preze por uma ética ecológica e pela emancipação de escolhas condicionadas.

Justifica-se, portanto, a elaboração deste trabalho como uma reflexão acessível e dialógica, utilizando o paradigma simplificador proposto por Edgar Morin (2015). Pretende-se que esta discussão inspire debates em salas de aula de Filosofia ou Sociologia no Ensino Médio, promovendo uma formação cidadã

comprometida com a transformação social. Faz-se necessário romper com a narrativa fatalista de que o Brasil é um reflexo inevitável de uma colonização "mal-sucedida". Ao contrário, é essencial reconhecer que o sucateamento da educação no país reflete um projeto deliberado de exclusão e elitização do conhecimento.

Nesse cenário, é imprescindível reconhecer as "Miletos" brasileiras: os territórios periféricos que são ignorados, mas que possuem um potencial filosófico e criativo extraordinário. A Filosofia, que nasceu na periferia da Grécia, na cidade portuária de Mileto, deve ser resgatada como um saber que pertence às margens e aos excluídos, não como um privilégio das elites. A negação desse potencial é parte de um projeto que visa aprisionar mentes e limitar possibilidades de emancipação.

Para abordar tais questões, esta dissertação é dividida em três capítulos. O primeiro dedica-se à contextualização histórica das mudanças no Ensino Médio, destacando os impactos políticos e sociais do golpe de 2016. O segundo capítulo discute os aspectos conceituais relacionados à BNCC, com ênfase nas confusões entre interdisciplinaridade e transversalidade, bem como na redução do "comum" no currículo escolar, que prioriza eixos amplos como Ciências Humanas e da Natureza em detrimento de componentes específicos. Por fim, o terceiro capítulo apresenta uma proposição teórico-conceitual e prática para a educação, defendendo a necessidade de uma segurança intelectual, sendo o professor com formação epistemológica específica, atuando na sua área de conhecimento, ao invés do que propõe a BNCC, que poderia ministrar as aulas aqueles com "notório saber", buscando com as formações plurais nessas diferentes epistemologias, um campo de interseção interepistemológico, para a superação dessa ideia de disciplina.

Conceitos como ecologia, epistemologia, ética e cidadania são temas que transcendem áreas específicas do saber e exigem um diálogo constante entre os campos do conhecimento. No entanto, essa interdisciplinaridade não pode servir como pretexto para a exclusão da Filosofia do currículo. Pelo contrário, a Filosofia deve ser o alicerce para refletir sobre esses temas, garantindo que suas especificidades contribuam para a formação de sujeitos críticos e engajados.

Em síntese, este trabalho busca compreender e propor caminhos para um Ensino Médio que seja verdadeiramente democrático, inclusivo e emancipador. Ao reconhecer os desafios e retrocessos impostos pelas reformas recentes, reafirma-se a importância de uma educação que promova a liberdade, o pensamento crítico e a construção de um futuro mais justo e igualitário.

CAPÍTULO I – Panorama da Educação brasileira: Um breve histórico

O primeiro capítulo divide-se em três partes ou momentos, ao iniciar com uma arqueologia a moda de Foucault ou Nietzsche faz um apanhado histórico da educação desde o período colonial com os Jesuítas até a ditadura Civil Militar de 1964, buscando fazer alusão aos momentos de presença, ausência e incerteza da Filosofia no Currículo.

Já num caminho mais hodierno, desde a redemocratização o que o artigo chama de Educação Contemporânea faz alusão a como usamos a Lei de Diretrizes de Base (LDB) de 1971 até 1996 quando vem a LDB a 9.394, que traz uma incerteza para o ensino da Filosofia. Mas dentro desse aspecto o ganho da obrigatoriedade em 2008 por ela.

Faz uma narração sobre a criação da Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas a SEAF e a Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia a ANPOF, ambas com intuítos diferentes dentro do cenário Nacional.

Ainda no ponto dois, arrisca em linhas gerais falar da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e sua conturbada criação a partir de uma medida provisória. Focando nesse aspecto a filosofia nesse processo da base sem um espaço disciplinar garantido, o mesmo foi removido pela LDB 13.415 de 2017.

Por fim, em uma narrativa, que se arrisca ser poética, o autor debruça-se sobre a Filosofia e esse silenciamento para as plebes. A elite nunca quis afastar-se da filosofia, o que traz consequência para a mesma e seu ensino. E com uma conclusão ainda esperançosa achamos que mesmo com os ataques nesse momento será mais difícil tirar a filosofia do currículo escolar brasileiro.

1.1. Um ensaio breve sobre arqueologia da Educação Brasileira.

Michel Foucault, diz que o trabalho de uma arqueologia do saber não deve regredir ao absoluto, e de fato, não pretendo pensar a educação aos moldes dos povos tradicionais. O marco para pensar a educação brasileira e sua relação com a Filosofia, e com o desvirtuamento dela vai iniciar em 1500 com a invasão colonizadora dos Portugueses, a pretensão da arqueologia não

se concretiza, pois para estar deveria ser dedicado um único trabalho, por isso a proposta de uma breve arqueologia para que seja uma narrativa curta.

Sabe-se com um prisma muito poético que nossa colonização trouxe os padres jesuítas, que se encarregaram nesse primeiro momento da educação que se compreende de 1549 - 1759. O primeiro documento formal da educação brasileira é o *Ratio Studiorum*¹ formulada pela Companhia de Jesus para que houvesse a educação dos colonos portugueses, e também conversão e catequese dos habitantes dessa nova terra. Nesse sentido esse primeiro período chama-se na história da educação de Período Jesuítico. O sistema da educacional se organizava da seguinte forma:

Educação dedicada ao catecismo. As sementes do ensino no Brasil nasceram em 1549, quando os primeiros jesuítas desembarcaram na Bahia. A educação concebida pela Igreja Católica, que mantém laços estreitos com o governo português, visa converter as almas dos índios brasileiros à fé cristã. A divisão do ensino era clara: as aulas ministradas aos índios aconteciam em escolas temporárias construídas pelos próprios índios nas chamadas missionárias; por outro lado, as crianças assentadas recebiam seus conhecimentos nas escolas, que eram mais estruturadas devido ao maior investimento.

No Brasil, os cursos organizados pelos jesuítas funcionavam em colégios e seminários, e estruturavam-se, de modo geral, em quatro graus de ensino sucessivos e propedêuticos: o curso elementar, o curso de humanidades, o curso de artes e o curso de teologia. (ALVES, 2002, p. 9)

"Índios são folhas em branco", escreveu o líder jesuíta brasileiro, padre Manuel de Nóbrega, em carta à corte portuguesa. A educação dos índios, especialmente da tribo da cúrcuma, foi tarefa empreendida pelo padre José de Anchetta, considerado um dos educadores mais atuantes dos jesuítas. Para educar os indígenas, Anchieta utiliza alguns dos recursos que ainda são utilizados nas escolas brasileiras, como teatro, música e poesia. Anchieta é, sem dúvida, uma das figuras mais importantes da história da educação no Brasil devido às suas obras bem preservadas, especialmente suas cartas que documentam o cotidiano da escola.

¹Literalmente **Razão para Estudos**, mas pode ser compreendido também como o **Plano de Estudos**.

Essa formatação dos cursos dos jesuítas apresentadas por Alves refere-se ao ensino baseado no Império Português. E essa experiência colonizadora trazia toda a experiência catequética da Companhia de Jesus (SJ²) para que conseguissem implementar um processo educacional na nova terra. Então tínhamos na colônia o mesmo modelo de ensino da metrópole.

Na outra ponta da educação, são as crianças portuguesas que prestam serviços diferenciados. Descendentes de europeus também frequentavam aulas de jesuítas, mas recebiam instrução mais aprofundada, incluindo outras disciplinas. O conhecimento transmitido aos alunos não se limita à divulgação do ensino religioso, mas envolve mais conteúdo baseado em texto. Uma educação diferenciada para esses públicos privilegiados era uma exigência de cima, feita pela elite colonial radicada no Brasil.

Pensando a proposta da presença Filosofia na educação brasileira, é apresentado no Período Jesuítico da seguinte forma:

A filosofia aparece no contexto do plano pedagógico da Companhia de Jesus, nos *studia superiora*, que correspondiam ao curso de filosofia e de teologia 'O curso de filosofia levava três anos onde Aristóteles era o autor estudado: no primeiro ano, lia-se A lógica; no segundo, de Coelo, de Generatione e meteoros; no terceiro, continuava-se com De Generatione, acrescentando-se De Anima e a Metafísica; paralelamente a essas obras principais, lia-se na cadeia da moral, a Ética na de Matemática, a Geometria³' (idem, p. 10)

A presença da filosofia no currículo da colônia portuguesa foi então garantida durante esse período. Existem nesses quase 200 anos de ensino jesuítico um espaço para o ensino da filosofia das ciências humanas bem definido, porém, é um ensino garantido para os fidalgos, os que pertenciam a corte ou que tinham poder aquisitivo, normalmente os portugueses que deixaram a metrópole para vir viver na colônia.

Apesar da clara distinção entre os ensinamentos passados aos índios e aos filhos dos colonos, a educação jesuíta seguiu (ou tentou seguir) o documento curricular: *Ratio Studiorum*. O Guia Curricular, elaborado em 1599, é a base para o conteúdo do pensamento da Igreja. Esta taxa inclui instrução em Gramática Intermediária, Gramática Avançada, Humanidades, Retórica, Filosofia e Teologia. A partir do ensino da escrita, uma organização social hierárquica baseada na alfabetização começou a tomar forma no país. Ou seja,

²Societas Iesu, nome latino da Companhia Inaciana.

³CUNHA *apud* ALVES.

aqueles que aprendessem a ler e escrever teriam mais chances de prosperar nas colônias. Nos locais de ensino jesuíta, os padres são muito exigentes em comportamento exemplar. Os alunos que não respeitam os princípios morais cristãos são punidos.

Os indígenas e outros considerados livre, mas que pertenciam a plebe não tinham acesso a um ensino tão consolidados como apresentado por Cunha. Alves (2002) demonstra da seguinte forma:

É preciso registrar, também, que esses cursos eram destinados aos “homens bons” da Colônia, os proprietários, senhores de engenho etc., estando os índios, os negros e os brancos pobres excluídos desse processo. Quando muito tinham acesso aos cursos elementares e aos de humanidades, que eram organizados pelos jesuítas para os “externos”, isto é, “para jovens e crianças não pertencentes à Companhia de Jesus” (CUNHA, 1980, p.28). Os cursos que permitiam um grau mais elevado de cultura, formação e profissionalização, os *studia superiora*, que compreendiam os cursos de filosofia e teologia, estavam reservados aos filhos dos “senhores ricos e proprietários” da colônia. Somente eles tinham acesso e direito à educação, de nível superior[...] (p.12)

Em 1759 há um rompimento entre a metrópole e a Companhia de Jesus, deixando então o papel que desenvolviam na colônia vacante, surge a figura de Marques de Pombal, que assume a educação da colônia, no período que fica conhecido por “Período Pombalino” que está compreendido entre os anos de 1750 a 1777 nesses 27 anos da educação pombalina a filosofia esteve presente quem se faz ausente foi a teologia e o conhecimento mítico.

A expulsão dos jesuítas, comandada pelo então primeiro-ministro português Marquês de Pombal, significou uma completa reformulação do sistema educacional brasileiro. Por ordem do Estado, os livros e manuscritos jesuítas foram destruídos pelos portugueses, e a religião foi excluída do currículo. Trata-se de uma tentativa de introduzir disciplinas mais práticas no cotidiano escolar. No entanto, entre a expulsão dos jesuítas e a organização de um novo modelo no Brasil, o país viveu um hiato de cerca de uma década sem escolas estruturadas.

Marques de Pombal era um adepto do positivismo francês emergente com Auguste Comte, que condenava o pensamento cristão. Logo que há o rompimento da metrópole com os Jesuítas a colônia segue desse princípio, as terras que estavam sob tutela do SJ logo foram tomadas e um novo modelo de ensino implementado. Quando se trata das reformas sabe-se:

[...] em especial no campo educacional, representaram, também, do ponto de vista ideológico, o momento de abertura de Portugal às ideias iluministas liberais, hegemônicas em quase toda a Europa nesse período. Das reformas pombalinas, a mais significativa foi, talvez, a da Universidade de Coimbra, em 1772, sem dúvidas a mais conhecida. (Idem, p.13)

Dessa reforma originam-se da faculdade de Artes de Coimbra as faculdades de Filosofia e de Matemática. A filosofia tinha papel propedêutico fundamental na introdução de diversos curso. Essas reformas colocadas sob a *Ratio Studiorum* estão ligadas mais a metrópole, o que diz respeito nesse sentido a colônia é a necessidade da adaptação pedida pela metrópole. Talvez o projeto pombalino não tenha tido um maior efeito na história, porque apesar da retirada abrupta dos Jesuítas, não houve uma substituição no que diz respeito ao nível estrutural da educação estabelecida na colônia.

Curiosamente, as aulas reais acontecem nas próprias casas dos professores. A fragmentação dos espaços de ensino é uma das principais dificuldades enfrentadas pelo governo português, com muitos jovens impossibilitados de frequentar as aulas, além da incapacidade de oferecer formação docente (uma carência histórica no país). A idade escolar também não é sistematizada. Crianças com mais de 7 anos de idade foram tratadas, mas nenhum limite de tempo do estudo foi estabelecido. Ainda há muito a ser feito sobre esse período, mas os documentos históricos que temos à mão sugerem que o alcance do ensino pós-reforma no Pombalina era menor do que a prática da ordem jesuíta, que funcionava em quase todo o país.

O “novo ensino” deveria ocorrer através de “aulas régias”, ou seja, “aulas avulsas” e isoladas, sem haver a necessidade de colégios para ministrar qualquer curso. Todavia, a despeito do que se pretendia com a reforma pombalina, esta terminou sendo mais prejudicial que positiva para o ensino no Brasil Colônia, pois, com a expulsão dos jesuítas e a não criação de um organismo político-educacional alternativo ao mantido pela Companhia de Jesus, houve um inevitável desmonte de toda a estrutura educacional criada para ministrar a instrução na Colônia, deixando a Colônia brasileira sem educação escolar com seguinte, ou equivalente estruturalmente, aquela que estava sendo expurgada. (Idem)

Então, nota-se ainda a seguridade do ensino da filosofia como matéria propedêutica e sua presença garantida. Mas ainda muito silenciosa e de caráter um tanto questionável quanto ao acesso das massas. Sabe-se como dito acima que o Período Jesuítico era de uma educação muito seleta para os

fidalgos. O que não muda com o período Pombalino, que representa um atraso estrutural para a colônia, a semente arquetípica que somos nós na atualidade.

Com a mudança do império português para o Brasil, inicia-se uma nova fase que é o Período Imperial que perdura até a primeira república em 1889. Durante este período a filosofia teve sua presença garantida com a função propedêutica, até pelo fato de os currículos escolares da educação básica ainda não serem estruturados do modo como é na atualidade. A filosofia sempre foi, desde a invasão colonizadora até o fim do Império uma disciplina propedêutica para o ingresso nos cursos superiores (*Studia Superiora*).

Um dos momentos mais importantes da história da educação brasileira foi a chegada da família real ao Brasil em 1808, que havia fugido da Europa em resposta à invasão de Portugal por Napoleão. Em um dos navios da Europa, cerca de 60.000 livros desembarcaram no Rio de Janeiro, que mais tarde se tornou a biblioteca nacional da capital fluminense. A presença da família real portuguesa facilitou alguns investimentos na área da educação, e esses contributos culminaram na criação da primeira escola de ensino superior. Estes locais são inteiramente dedicados à educação acadêmica dos filhos de aristocratas portugueses e brasileiros.

Durante sua permanência no Brasil, D. João VI investiu na montagem de uma infraestrutura administrativa para conduzir seus negócios e interesses a partir do Brasil colônia, agora transformado em sede provisória do Reino português. Começaram “a funcionar, por exemplo, a imprensa Régia, uma escola de comércio, uma academia de guerra, a célula inicial da nossa atual Biblioteca Nacional, no Rio de Janeiro, etc.” (idem, p. 19)

Ainda como império, mas independente a partir de 1822 o Brasil buscou estabelecer uma estrutura curricular. Este com muito pesar foi se moldando, eles tinham como alvo os “preparatórios” ou “exames parcelados. Sabe-se em Cunha *apud* Alves que para o ingresso em Direito por exemplo era necessário.

Apesar da independência do país em 1822, a educação durante o período imperial não trouxe muitos avanços reais. O estabelecimento do ensino gratuito por ordem judicial portuguesa não representa, de facto, um investimento na construção de escolas com espaço físico suficiente, muito menos o emprego de professores bem formados e a utilização de métodos e materiais de ensino aprofundados. A falta de investimento prioritário em

educação prejudicou ainda mais a classe popular do país. Por outro lado, é fácil para as crianças de famílias ricas irem para a universidade e podem ir para a universidade em Portugal.

[...]a aprovação nos exames de língua Latina e francesa, retórica, filosofia racional imoral, aritmética e geometria. no caso específico da filosofia, “a filosofia racional forneceria ao estudante meios de pensar, aquilatar o acerto ou erro das proposições; a filosofia moral seria o primeiro degrau para o estudo do direito natural, a base da jurisprudência” (idem, p.22)

A aparição de um currículo no império vem em 1841 com o ministro Antônio Carlos que estabelece 7 anos para a duração das séries. E um ultimo ano fortemente enciclopédico. Como apresenta Haidarapud Alves, com as disciplinas: “Grego, latim, inglês, alemão, francês, geografia, história, retórica e poética, *filosofia*, geometria, matemática e cronologia, mineralogia e geologia, zoologia filosófica, desenho figurativo e música coral” (Idem, p.23)

Em 1827, o Brasil promulgou sua primeira lei dedicada à educação. O texto afirma em seu artigo 1º que “em todas as cidades, vilas e locais de maior população haverá as escolas iniciais necessárias”. As novas regras também são um marco para as meninas, que estão começando a se misturar com os meninos da faculdade estadual de artes liberais. Ainda não há um prazo definido para o ensino fundamental, mas a lei é o início de uma nova forma de organizar a educação no Brasil.

Só alguns anos depois é que o foco na formação de professores voltou a ser uma prioridade. Como critério mais importante do que a formação formal, os concursos para contratação de professores públicos avaliam o nível de conhecimento das disciplinas em sala de aula. Em 1834, o governo monárquico abriu a primeira escola de formação de professores, a Escola Normal de Niterói. Durante os primeiros 50 anos de funcionamento, as escolas normais eram frequentadas quase exclusivamente por homens.

Durante a Regência, a constituição foi reformada, que continua até hoje. Na chamada "lei complementar" promulgada pelo governo, a formação primária, secundária e de professores são deixadas para as províncias, enquanto o ensino superior está sob a alçada da autoridade central. Como resultado, fortaleceu-se a descentralização da educação, com impacto negativo na organização educacional do país.

Como já dito, não houve desavenças quanto o papel ou a presença da filosofia no currículo do Brasil Colônia até o Brasil Imperial. Então em 1889 com a primeira república até a primeira ditadura de Vargas em 1930 temos rumos um pouco diferentes. O que não muda ainda nessas primeiras décadas da república é uma formação voltada para as “elites” e para as funções administrativas da recente república.

[...] a educação escolar pública, esta agora passava a ser prerrogativa do Estado e não mais dos colégios católicos, e seria laica nos estabelecimentos estatais. Com a instauração da República, o ensino escolar, que desde a colônia esteve de uma forma ou de outra sob os “cuidados” da Igreja católica, responsável nesse aspecto pela reprodução da ideologia do Estado monárquico, passa a ser “cultivado”, agora pelos positivistas, que se tornam os “novos ideólogos” do poder. (Idem, p. 25)

A partir desse ideário da república, tendo sempre em vista a educação como meio de propagação das ideologias estatais, nesse primeiro momento a filosofia encontra-se ausente do currículo escolar brasileiro. Cartolano *apud* Alves apresenta o currículo da seguinte forma:

Português, latim, grego, francês, inglês ou alemão (conforme a opção do aluno), matemática, astronomia, física, química, história natural, biologia, sociologia e moral, geografia, história universal, história do Brasil, literatura nacional, desenho, ginástica, evoluções militares esgrima, música [sic] (Idem, p.27)

Após a Proclamação da República, algumas reformas específicas foram realizadas. A primeira delas foi realizada em 1890 pelo ministro da Educação Benjamin Constant e voltada para o ensino superior. No entanto, as escolas primárias não entraram nas prioridades dos primeiros governos republicanos. Uma das heranças do Império brasileiro na Constituição Republicana de 1891 foi a manutenção da dualidade do sistema escolar: as boas escolas da elite e as poucas escolas, as escolas de qualidade questionável para todos os demais. Basicamente, as escolas administradas pelo governo federal são para os mais ricos. As classes mais pobres foram deixadas para a rede estadual de ensino, que era mal estruturada e com professores de baixa qualidade, mesmo depois que a lei republicana investiu mais.

As tentativas de mudar essa realidade começaram a ganhar força na década de 1920. O movimento Escolas Novas ganhou força no meio educacional, com reformas nacionais inspiradas nos ideais da Escola Nova.

Nomes como o educador Anísio Teixeira tornaram-se líderes do movimento. Com base nas ideias do filósofo americano John Dewey, a Escola Nova do Brasil busca tornar a educação mais inclusiva e adota um modelo de ensino mais moderno e focado na educação prática da vida, é sua marca.

Getúlio assume em 1930 com o cenário caótico da quebra de 29 na bolsa em New York. O Brasil fica em baixa com o setor cafeeiro e com toda a indústria brasileira. Com todas as controvérsias do cabresto, a oposição de Getúlio a ala mais conservadora que possuía o controle dessa “máquina eleitoral” leva os conservadores a vencer a eleição, mas o ocorrido em 28 de julho de 20, a morte de João Pessoa enfraquece a Ala conservadora do exército gaúcho depois do poder no Rio de Janeiro levando Getúlio assumir interinamente a cadeira de presidente da república. Esse período interino torna-se uma Ditadura popular que perdura até o ano de 1945.

No sentido da segurança a filosofia a reforma de Francisco Campos (1932) traz uma reestruturação da educação escolar, rompendo com o modelo que vem desde o período colonial e cria diferenciação no sistema de ensino seriado que aparece da seguinte forma.

[...] frequência obrigatória, extinguindo o sistema de preparatórios exames parcelados para o ingresso no ensino superior, que existia desde o período colonial. Quanto a nova estrutura do curso secundário, este ficou dividida em dois ciclos: um fundamental, de cinco anos, obrigatório para o ingresso nas escolas superiores, dava uma formação básica geral; e outro complementar, de dois anos, que preparava para o ingresso nas escolas de direito, medicina e engenharia. A filosofia passou a compor o currículo do ciclo complementar, como história da filosofia e como lógica. (Idem, p.32)

A Constituição de 1934 foi a primeira a incluir em seu texto um capítulo inteiro sobre educação. Devido à forte centralização estatal que marcou a era Vargas, o sistema de ensino seguiu as diretrizes e decisões do governo federal. A autonomia do Estado é muito limitada e regulamentada. Em 1942, a educação industrial foi regulamentada. No mesmo ano, foi criada a escola SENAI voltada para os segmentos mais pobres da população.

Mas a educação só apareceu na Constituição como um “direito de todos” depois do governo Vargas. No final da década de 1940, a escola secundária expandiu-se fortemente e aos poucos perdeu seu caráter elitista, embora ainda não estivesse aberta a todos. Em 1940, 155.000 pessoas estavam

matriculadas neste segmento escolar, segundo a Secretaria de Estatística do Ministério da Educação e Cultura. Dez anos depois, esse número subiu para 365.000. Na educação profissional, o número de alunos também mais que dobrou. Ainda nessa época, as ideias do educador pernambucano Paul Freire tiveram repercussão nacional, especialmente por sua abordagem da alfabetização e da educação dos pobres.

Em 1961, foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Fundamentos Educacionais (LDB). Historicamente, esse documento estabeleceu um núcleo disciplinar comum a todos os ramos. No entanto, é na segunda versão da LDB que é possível ver um sistema de ensino mais parecido com o atual. "Outro problema é que a participação das mulheres na educação pública aumentou nesse período; a diferença entre os sexos é quase a metade", compara a professora. Nesse documento, a partir de 1971, era obrigatória a conclusão do ensino fundamental, fixada em oito anos, e agora são utilizados os termos primeira e segunda séries - na segunda etapa do ensino, procurou-se dar características mais técnicas, priorizar o exército que governa o país. A ideia permaneceu popular até 1982.

Esse sistema é levado com algumas reformas por meio de portarias e leis até 1964. No golpe cível militar mais recente que o Brasil teve, durante esse governo autoritário a filosofia teve sua ausência definida quanto disciplina curricular. O avanço que temos acontece no ensino superior com a criação e avanços de muitos cursos de filosofia laicos, nas universidades federais. Depois da deposição do poder de João Goulart, os militares assumem o poder do Brasil por 24 anos.

Nesse período a educação toma a forma mais aproximada do que conhecemos atualmente no estilo seriado. Educação infantil, 1º grau e 2º grau que foram estruturados pela Lei de Diretrizes e Base (LDB) 5.692 de 1971. Um dos passos que o governo militar intensificou no segundo grau foi o ensino técnico principalmente nas áreas de magistério, contabilidade e enfermagem em alguns grandes centros metropolitanos.

A ausência da filosofia se justificava da seguinte forma:

[...] o ensino de filosofia, não atendendo a essas solicitações tecnoburocráticas e políticos-ideológicas, já não servia aos objetivos das reformas que se pretendiam instruir nas estruturas do ensino

brasileiro. [...] para justificar a ausência da filosofia no currículo, como a inclusão de outras disciplinas que teriam conteúdo *correspondente* ao da filosofia. As disciplinas criadas foram: educação moral e cívica (EMC), organização social e política brasileira (OSPB) e estudos dos problemas brasileiros (EPB). (Idem, p. 38)

Essa estrutura perdurou até a LDB 1996, quando entrou em vigor a designação de ensino fundamental e médio. As mudanças ocorridas naquele ano incluíram duas etapas como ensino fundamental e integração formal da educação infantil, que ganharam mais relevância em todo o país.

Com sua ausência justificada o presente trabalho vem até esse momento em sua arqueologia, o que se sucede a redemocratização, nesses 30 anos da jovem democracia brasileira trabalhar-se-á como educação contemporânea, ainda levando em conta a discursão da presença/ausência da filosofia no currículo escolar.

Embora a construção da educação no Brasil tenha quase 500 anos, o país ainda enfrenta gargalos no campo. O analfabetismo é um deles. Por exemplo, o Plano Nacional de Educação (PNE) estipula que o problema deve ser erradicado até 2025. No entanto, os números do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) são decepcionantes. Foram contabilizados 12 milhões de analfabetos em 2017, ou 7,2% da população adulta – o mesmo PNE chegou a estabelecer uma meta de 6,5% até 2015.

Embora a educação básica seja praticamente universal no Brasil, 90% das crianças de 4 a 5 anos recebem a escolaridade obrigatória. O grupo de 15 a 17 anos teve números ainda piores, com uma taxa de educação de 87,2%. A avaliação das profissões dos professores e as condições estruturais das escolas são exemplos de onde avançamos pouco. Temos ótimas escolas, mas uma instabilidade absurda em várias partes do país. A valorização docente é uma questão laica no Brasil, que a qualidade do ensino se tornou nosso maior gargalo desde a educação infantil.

1.2. A educação contemporânea.

Mesmo com a constituinte de 1988 e reestabelecendo as bases da democracia, nesse período conturbado a conquista do artigo quinto da igualdade, mas sobretudo o artigo sexto “Art. 6º São direitos sociais a educação[...]” (BRASIL, 1988) a educação como primeiro pilar dos direitos sociais. A LDB continuou a ser a Lei 5.692/71.

Desse modo a resistência das instituições que tinha história com a Filosofia manifestaram-se e desse modo um dos marcos da Educação contemporânea e sua relação com a Filosofia está a criação da SEAF (Sociedades de Estudos e Atividades Filosóficas) fundada em 1976 durante a Ditadura Militar formada majoritariamente por Filósofos Cariocas ou pertencentes as universidades do Rio de Janeiro.

SEAF foi fundada no dia 10 de julho de 1976, na cidade do Rio de Janeiro, por Olinto Antônio Pegoraro (UFRJ), Leda Miranda Hühne (USU-RJ), Maria Célia Simon² (USU-RJ), Valério Rodhen (UFGRS), José Anchieta Corrêa (UFMG), José Henrique Santos (UFMG), José Sotero Caio (UFRJ), Hilton Ferreira Japiassú (UFRJ e PUC-RJ), Antônio Rezende (PUC-RJ), Francimar Arruda Campos (USU-RJ), Ana Maria Garcia (USU-RJ) e Walter José Evangelista (UFMG). De acordo com as declarações do professor Pegoraro, a SEAF surgiu da preocupação que vivíamos em 1975-76. A censura e o burocratismo cego dominavam também o meio universitário. Isto gerava profundo desânimo entre professores e alunos. Todo projeto aberto esbarrava em entraves intransponíveis. O silêncio e o isolamento tiveram como consequência principal a improdutividade e a queda de nível, notadamente no âmbito dos Departamentos de Filosofia que sofreram censura mais forte. (Pegoraro, 1980:1) (CARMINATI, p.69)⁴

Com intuito de combate a censura implementada pelo governo militar a SEAF faz resistência. Nesse mesmo sentido com os avanços da redemocratização a filosofia não tem um lugar espaço garantido na educação básica. A discussões acerca da garantia do espaço disciplinar para filosofia no 2º grau como instrumento de continuidade dos cursos de graduação no senado e na câmara avançam durante os anos que antecedem a implementação da LDB 9.394 que foi aprovada em 1996.

Mesmo com muitas discussões e aprovações, a filosofia ficou com presença controlada nesse período, uma das “ambiguidades e contradições” que apresenta o Dalton Alves, no texto que fornece maior parte do nosso referencial. Vale ressaltar que o presente artigo visa trabalhar essa arqueologia relacional da Educação com a Filosofia, mas não pode deixar de mencionar que a LDB supracitada foi um avanço da defesa das escolas públicas.

Nesse sentido, procurando ressaltar o avanço que a LDB 9.394 representa de avanço entre o setor público privado temos:

⁴Texto de dissertação de mestrado sem data.

A lei aprovada para servir de Diretrizes e Base da Educação Nacional é a expressão do embate histórico entre o público e o privado na política educacional brasileira, tema recorrente, que constitui, ainda, a razão fundamental dos muitos conflitos em nossa área educacional. (ALVES, 2002, p.63)

Há uma Ala conservadora dentro da própria Filosofia que tenta desarticular a SEAF que foi fundada em 1983 que é a ANPOF (Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia) tem na raiz de sua criação o perfil voltado mais para a pós *stricto sensu* e que vem para desarticular as medidas que a SEAF vinha tendo dentro do congresso, assim a Marilena Chauí apresenta linhas do que era a SEAF, a motivação da criação da ANPOF, mas o que devemos e podemos esperar da ANPOF.

A SEAF foi criada muito menos como uma associação acadêmica do que como um movimento social de resistência à ditadura. A idéia básica era: o que nós, da filosofia, podemos e devemos fazer para demarcar nossa resistência? Naturalmente, isso fazia com que os temas e as publicações tivessem uma natureza eminentemente prática, de intervenção prática: “Como Ajudar o pessoal que está sendo perseguido na PUC-RJ?”; “Como Fazer frente a [Universidade] Gama Filho?”; “Como garantir o patrimônio da USP?”; “como ajudar a formar um bom departamento no Mato Grosso?”; “como lutar para que a filosofia seja ensinada no segundo grau?”. [...] A ANPOF, por outro lado, é algo completamente diferente. A parte a política acadêmica, ela é uma associação que se preocupa fundamentalmente com a excelência acadêmica e é ligada não tanto as questões do ensino, mas a pesquisa em filosofia. [...] Acredito que podemos transformar a ANPOF para que tenha uma atuação mais efetiva junto às pós-graduações. Penso que Valéria a pena considerá-la um fórum de discussões de políticas acadêmicas, definindo com mais clareza a relação entre a graduação e a pós-graduação, oferecendo critérios e auxílios para implementação ou para o desenvolvimento de cursos de pós-graduação, defendendo a autonomia das pós graduações no diálogo com as agências financiadoras de pesquisa, de maneira a assegurar que as pós graduações não se submetam as regras dessas agências no que respeita a produção filosófica propriamente dita (quero dizer: o que as agências tenham suas regras, normas e prazos para financiamento das pesquisas, é mais do que certo e necessário, mas não podemos transformar as determinações extrínsecas a pesquisa, vindas das agências, em critério interno do trabalho acadêmico). Em suma, penso que a ANPOF chegou ao momento em que pode passar de fórum acadêmico a fórum de política acadêmica. (NOBRE e REGO, 2000, p. 310)

As duas coexistem por um bom tempo, mas depois a ANPOF é tomada num conflito de Filosofias, essas discussões apresentam-se no livro “conversas com filósofos brasileiros” (NOBRE e REGO, 2000), que apresentam as diversas frentes que buscavam uma Filosofia “Pura” e uma Filosofia da

Educação e nesse sentido a ANPOF sede as pressões internas com a criação do GT “Filosofar e ensinar a Filosofar” em 2006, ou ANPOF Ensino Médio.

Como a filosofia tinha um espaço controlado, alguns estados já possuíam a filosofia no segundo grau, muitas instituições privadas nunca se afastaram do ensino da filosofia, esse passo da ANPOF para estreitar as relações com os professores do Ensino Básico, trouxe folego para em 2008 com um Filósofo de formação a frente do Ministério da Educação (MEC) Fernando Haddad sanciona a Lei 11.684 da obrigatoriedade da Filosofia e sociologia no Ensino Médio. A Lei incluía o inciso IV no Art. 36 “serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como *disciplinas obrigatórias* em todas as séries do ensino médio.” (*Grifo Nosso, BRASIL, 2008*)

E o ensino de Filosofia segue firme até as discussões emergirem novamente na câmara com a proposta de reformulação da educação. Essa discussões já aconteciam em diversas instancias principalmente no que diz respeito a educação do campo, educação indígena que todo cientista de educação, sabe que o prisma colonial ainda perpassa todas as relações de poder nessas relações.

Quando acontece o impedimento da Presidente Dilma Rousseff em agosto de 2016 o seu vice assume, logo no mês de setembro é publicada a Medida Provisória 746/16 com uma reforma totalmente horizontal e passando sobre diversas instancias do MEC que vinham debatendo um Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que vinham diversos especialistas debatendo desde 2015.

O Site do MEC (<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>) traça um histórico para a BNCC desde a constituinte os passos que foram dados nos avanços da educação, mas os que se destacam são os PCN+ de 2000.

São lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), em quatro partes, com o objetivo de cumprir o duplo papel de difundir os princípios da reforma curricular e orientar o professor, na busca de novas abordagens e metodologias. (BRASIL)

Já em 2008 temos “É instituído em 2008 e funciona até 2010 o Programa Currículo em Movimento que busca melhorar a qualidade da educação básica por meio do desenvolvimento do currículo da educação infantil, do ensino fundamental e ensino médio.” (BRASIL) e muitos outros

avanços na educação básica, sufocados e suprimidos com a MP que reforma para o antigo.

A um retrocesso no que diz respeito as conquistas do início do séc. XXI na educação brasileira. A pressa para as aprovações traz em fevereiro de 2017 a LBD 13.415 que substitui a 9.394 além de revogar a lei 11.684 da obrigatoriedade da Filosofia e Sociologia.

A BNCC diz sobre as Humanidades:

De posse desses *instrumentos*, os jovens constroem **hipótese** e elaboram **argumentos** com base na seleção e na sistematização de dados, obtidos em fontes confiáveis e sólidas. É laboração de uma hipótese é o primeiro passo para o **diálogo**, que pressupõem sempre o direito ao contraditório. É por meio do diálogo que os estudantes ampliam sua percepção crítica tanto em relação à produção científica quanto às informações que circulam nas mídias, colocando em prática a **dúvida sistêmica**, elemento essencial para o aprimoramento da conduta humana. (BRASIL, 2018, p.548)

Desse modo, a BNCC busca caracterizar em linhas gerais as competências e habilidades cunhadas as Ciências Humanas. seguida disso o documento apresenta 6 páginas com competências variadas as disciplinas, sim, mas as competências e habilidades da filosofia sociologia e artes devem ser trabalhadas de forma transversal, hoje não é garantida as mesmas o espaço disciplinar pela lei de diretrizes de base 13.415.

Em 2015 foi apresentado o primeiro arquétipo da BNCC, que foi rejeitada quase na integridade do texto, tendo participação de diversos fóruns de todos os estados, a BNCC aprovada teve três momentos de 2017 a 2018, de uma reforma apressada e com consulta via internet, e muito das intervenções eram pedindo que houvesse mais tempo para que os grupos de pesquisa pudessem se juntar para dar pareceres sobre.

Já “Em abril de 2017, o MEC entregou a versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE). O CNE irá elaborar parecer e projeto de resolução sobre a BNCC, que serão encaminhados ao MEC.” (BRASIL⁵) que foi publicado pelo CNE em 2018 como versão final.

⁵<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>

Dentro desse contexto histórico, nota-se o papel dado a filosofia, a palavra Filosofia na BNCC EM aparece três vezes na pág. 33 ligada as ciências humanas, com mesmo sentido na pág. 547 e por fim na pág. 551 dizendo:

Definir o que seria o **tempo** é um desafio sobre o qual se debruçarão e se debruçam grandes pensadores de diversas áreas do conhecimento. O tempo é matéria de reflexão na *Filosofia*, na Física, na Matemática, na Biologia, na História, na Sociologia e em outras áreas do saber. (*grifo nosso*, BRASIL, 2018)

Então, a reflexão proposta na BNCC é em si com um viés interdisciplinar, a problemática posta, é que a filosofia não tem mais seu espaço assegurado com a nova LBD. Não se diz nem de presença garantida, nem controlada, nem mesmo sua ausência. Mas a BNCC na sua habilidade número cinco das ciências humanas, a filosofia compete:

Reconhecer e combater as diversas formas de desigualdade e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos. O exercício de reflexão, que preside a construção do pensamento filosófico, permite aos jovens compreender os fundamentos da ética em diferentes culturas, estimulando o respeito às diferenças (culturais, religiosas, étnico-raciais etc.), à cidadania e aos Direitos Humanos. Para a realização desse exercício, é fundamental abordar circunstâncias da vida cotidiana que permitam desnaturalizar condutas, relativizar costumes, perceber a desigualdade e o preconceito presente em atitudes, gestos e silenciamentos, avaliando as ambiguidades e contradições presentes em políticas públicas tanto de âmbito nacional como internacional. (Idem, 565)

E fica facultado a filosofia principalmente a atribuição do pensamento ético e político. E em outros momentos específicos a BNCC fala da estética, além da própria história da Filosofia. Temos assim uma redução da capacidade filosófica dentro das políticas educacionais na educação básica, ressaltando ainda que não existe a garantia do espaço disciplinar.

Hoje, muitos estados não romperam seus laços com a filosofia, e ela goza de presença continua no 2º grau, mas esse movimento pode estar com os dias contados. A filosofia que sempre foi uma atividade da elite e para as elites, hoje alcança as periferias das mais diversas cidades brasileiras. Professores formados na maioria das vezes pelas UF's.

A filosofia é fonte de resistência, e na atualidade o chão da sala de filosofia é um dos espaços da seguridade democrática. A filosofia nunca esteve ausente da educação das elites, mas a *amizade ao conhecimento* dos pobres

essa é apartada hora ou outra desses que pertencem a filosofia na sua raiz. A filosofia nasce nas periferias da Grécia e espalhasse ao centro, a elite sempre quis se empoderar dela, mas ela 'não pertence a nada nem a ninguém, talvez por isso sirva para tudo' (JAPIASSU, 1997)

1.3. As sequelas do silenciamento.

Todos os baques nos deixam marcas, algumas profundas outras saram e nem aparecem mais. Se tivermos no solo fértil da imaginação uma ontologia personalizada para a filosofia. Imaginaria eu uma senhora, mãe com rosto muito amável, está veio do campo, já tem na pele as marcas do sol e dos roçados, mas em sua meia idade foi escrava de uma família branca e rica muitas vezes não podia falar, apenas calar e consentir, que seus dons tão hábeis fossem usados, as vezes lhes chicotavam deixando suas costas marcadas, esses servos cruéis acoitavam também as mãos da pobre filosofia para que ela não conseguisse carregar seus filhos. Mas ela é forte, e mesmo com as marcas ela insiste em carregar todos os pobres filhos em seus braços reflexivos.

A filosofia foi desde muito cedo desvirtuada, tirada dela por especificistas⁶, e todas as reflexões que a ela cabiam foram tornando-se áreas de conhecimentos a parte e muitas vezes boçais. Que vivem em guetos desconexos da realidade do povo que alimenta e sustenta pomposas pesquisas. Pensar uma Filosofia Brasileira, a partir da cultura e da formação do povo misturado é um trabalho difícil. Mas dizer que não existe filosofia no Brasil, que não há uma filosofia brasileira é negar o trabalho de tantos pensadores que vieram e traçaram seus passos na reflexividade do povo.

No texto "Conversas com Filósofos Brasileiros" essa pergunta é recorrente sobre a existência de uma filosofia brasileira e vamos ficar com duas respostas, que se apresentam em oposição. A do prof. Miguel Reali, conservador e pensador da filosofia do direito e da Marilena Chauí a única das mulheres nessa entrevista, que já apresenta um cenário preocupante. Reale fala:

⁶Os guardiões da disciplinaridade, dos saberes específicos.

Bom, estou convencido de que hoje em dia já se pode falar numa filosofia brasileira, tal o número de autores que tomaram posição própria perante os grandes pensadores. E os portugueses foram além, fundando o instituto de filosofia Luso-Brasileira. Eles Entendem que existe uma filosofia de língua portuguesa. O problema é muito delicado e diz respeito a existência ou não das chamadas filosofias nacionais. O fato de a filosofia tratar dos problemas universais não quer dizer que o filósofo não seja condicionado pelo seu modo de ser social e histórico, e, sobretudo, pela sua língua, o que é solo da cultura, o que é o ponto de interseção entre o a natureza e a cultura ao mesmo tempo. E cada idioma tem as suas peculiaridades, cada língua tem os seus valores ostensivos e outros ocultos. Há Palavras alemães que são intraduzíveis para o português, assim como até no próprio italiano, que é uma língua irmã, há palavras que não encontram uma tradução rigorosa. Quer dizer, a nossa língua é uma condicionante do nosso ser pessoal e do nosso ser filosofante, da nossa própria capacidade de pensar e de filosofar. Há, hoje em dia, uma filosofia brasileira, mas não no sentido, evidentemente, de uma autarquia, o que seria uma tolice. Somos uma continuação do patrimônio do pensamento ocidental. Por mais que o Brasil possa progredir e os Estados Unidos possam avançar na linha do tempo, a América será sempre idealmente uma projeção da Europa. (NOBRE e REGGO, 2000, p. 21)

E a Chauí:

Com relação a essa questão, faço minhas as palavras do professor Lívio Teixeira. Quando a revista *Aut Auftez* um número dedicado ao tema “filosofia no Brasil”, perguntaram lhe sobre a existência de uma filosofia brasileira. E ele disse que preferia falar em “contribuições brasileiras à filosofia”. Esta demarcação me parece muito boa, me parece preferível a tentar falar em filosofia brasileira. É claro que, se se tem em vista da produção dos últimos 40 anos, que constitui uma impressionante massa crítica de textos filosóficos, estamos perfeitamente autorizados a pensar nisso. Mas a expressão me parece ruim, pois a grandeza da filosofia, quando comparadas às demais disciplinas, está na universalidade. Mesmo quando o universo filosófico é abstrato, é este o campo da filosofia. Talvez possamos falar em idiosincrasias nacionais - O imperialismo na Inglaterra; o idealismo na Alemanha; o intelectualismo na França -, mais o que se tem, na verdade, é uma pluralidade de respostas, historicamente determinadas, e uma pluralidade de argumentos, conceitualmente determinado, para questões que são universais. E por isso prefiro falar em “contribuições brasileiras à filosofia” (Idem, p.310)

Nesses pontos que num primeiro momento podem parecer contraditórios, mas não são, as falas convergem, mesmo de um professor conservador e uma professora progressista temos avanços na filosofia sobre suas contribuições. Há uma produção crítico e filosófica no Brasil. Mas ela está numa casta de acesso de poucos, acredito que a filosofia brasileira só será filosofia brasileira quando houver uma democratização do acesso a essas produções.

A filosofia está com muitos projetos como o Ciência na Escola (PCE) de financiamento FAPESP levando os alunos no Ensino Médio a produzirem e ler textos de filosofia. Essa democratização, o processo de silenciamento da filosofia não é para as elites pensantes e financeiras, mas para a periferias. Esse que vivem e são jogados e cada vez mais amarrados pelo sistema nas cavernas⁷ de uma educação mercantil que, educa para a caverna.

Somos engendrados nessa mudez filosófica do trabalho de formiguinha. Programas como o de Iniciação a docência (PIBID) e o Residência Pedagógica (PRP) dentro da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) apesar de fazerem um trabalho fantástico acaba ficando no silêncio do sistema, pois não interessa a divulgação de um serviço filosófico a comunidade.

A Filosofia, ao longo dos últimos anos, conquistou maior espaço no cenário educacional brasileiro, mas continua enfrentando desafios impostos por sistemas opressores que operam em dinâmicas de microfísica do poder, a partir de uma ótica neoliberal, fascista, tecnocrata e burguesa. Esses sistemas buscam constantemente silenciá-la, evidenciando a tensão entre a sua vocação emancipatória e os interesses de controle social. No entanto, a resistência filosófica no Brasil hoje encontra-se mais consolidada, tornando o silenciamento dessa "senhora Mãe de filhos mais velhos" uma tarefa cada vez mais árdua. Tal fato reflete não apenas os avanços da Filosofia brasileira, mas também o impacto de sua contribuição à própria prática filosófica global.

Neste capítulo, propôs-se realizar uma arqueologia histórica a partir de uma análise crítica das leis e de seus impactos sobre o Ensino Médio no Brasil. Apesar de inicialmente tímida, a crítica ao sistema educacional revela como a Filosofia tem sido injustamente retratada como um "monstro doutrinador", um discurso que visa justificar sua exclusão do currículo escolar. A partir das considerações da banca de qualificação, buscou-se aprofundar essa crítica, explorando como as estruturas históricas e sociais educam e formam para atender às demandas das elites, relegando a Filosofia e as Ciências Humanas a papéis secundários, o que constitui um enorme prejuízo para o pensamento crítico e para a formação cidadã.

⁷Alusão ao livro VII da República com Alegoria da Caverna.

Essa análise também nos leva a refletir sobre a percepção social da Filosofia, frequentemente vista como uma "estranha" por grande parte da sociedade. Contudo, desde seu nascimento em Mileto, na periferia da Grécia, a Filosofia carrega em sua essência a resistência às estruturas hegemônicas. No Brasil, um país marcado pela formação colonialista e pela exclusão estrutural, a Filosofia cumpre o papel de questionar essas dinâmicas e propor caminhos alternativos, em busca de uma austeridade epistemológica para uma verdadeira emancipação. Essa resistência, contudo, demanda a integração de leituras decoloniais para consolidar um pensamento filosófico verdadeiramente brasileiro, que dialogue com as especificidades do país e valorize as contribuições locais.

A Filosofia no Brasil precisa se despir de sua pompa acadêmica para alcançar as periferias e se comunicar com os espíritos autônomos que ali se formam, por meio dos seus próprios modos de filosofar. Esse movimento é essencial para chamar os sujeitos a abraçarem a maioria crítica, desenvolvendo a capacidade de questionar o Estado, suas políticas e estruturas de poder. Essa prática filosófica emancipatória não apenas fortalece a cidadania, mas também contribui para a construção de uma sociedade mais justa e participativa.

Apesar de ainda ser alvo de ataques frequentes, a Filosofia obteve conquistas significativas nos últimos anos. A inclusão na grade curricular do Ensino Médio por cerca de uma década e o fortalecimento de espaços acadêmicos, como a ANPOF (Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia), demonstram que, embora os desafios sejam grandes, os avanços são igualmente notáveis. Esses avanços, no entanto, não devem ser vistos como um ponto de chegada, mas como degraus de uma longa caminhada rumo à consolidação de uma Filosofia que seja verdadeiramente inclusiva e transformadora.

Conclui-se, portanto, que a Filosofia desempenha um papel indispensável no debate educacional e na formação crítica de cidadãos. Sua história no Brasil, marcada tanto por avanços quanto por retrocessos, reflete as tensões de um país que ainda luta para democratizar o acesso ao conhecimento e superar as desigualdades estruturais. Este capítulo

demonstrou como a Filosofia, mesmo sendo alvo de tentativas de silenciamento, mantém sua relevância ao resistir às forças opressoras e ao promover uma reflexão crítica necessária para o fortalecimento da democracia.

CAPÍTULO II – Debates e atropelos no processo de construção do [novo] Ensino Médio.

No segundo capítulo da dissertação, busca apresentar em linhas gerais do que é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), suas contradições e o eminente fracasso de uma proposição ao Comum, generalizadora, num país de proporções continentais como o Brasil, com seis biomas e realidades muito distintas, e ainda que, se constituam Referenciais Curriculares (RC's) de locais de forma bem consolidada, não irá resolver as dificuldades, muito pelo contrário aumentará as desigualdades nessas relações educacionais, com isso em mente proponho um exercício mental da seguinte analogia:



Figura 1: Imagem para colaborar com a analogia, produzida por IA.

A Educação Básica no Brasil pode ser comparada a um prédio antigo e abandonado, cuja estrutura está profundamente comprometida. Desde os alicerces, que correspondem à alfabetização e à base da aprendizagem, até o topo, representado pelo Ensino Médio, tudo revela sinais de descuido, rachaduras históricas e negligência sistemática. As paredes que deveriam sustentar o desenvolvimento contínuo dos estudantes estão marcadas por buracos de desigualdade, infiltrações de abandono social e o mofo de políticas mal planejadas.

O térreo, onde as primeiras etapas da educação deveriam formar um alicerce sólido, está afundando. As fundações, frágeis desde o início, não

receberam o cuidado necessário, e os problemas que começam ali se alastram para os andares superiores. As escadas que deveriam conduzir os estudantes com segurança e continuidade para o próximo nível estão quebradas, e muitos caem no caminho, desmotivados e sem apoio.

Apesar desse cenário de abandono e deterioração, surge a proposta de reformar apenas o topo do prédio: o Ensino Médio. Ideias são lançadas para pintar as paredes superiores, trocar as janelas do último andar e modernizar os móveis de lá, como se uma aparência renovada fosse capaz de compensar a instabilidade da estrutura que está à beira do colapso. Mas como esperar que o topo de um prédio se mantenha firme se suas bases estão em ruínas?

A pergunta que fica, então, é inevitável: qual é a chance de reformar apenas o último andar de um prédio comprometido e abandonado funcionar?

A partir daí começamos a reflexão, apresentar-se-á uma ideia de interepistemologia, e a eminente contradição entre a prática e a teoria interdisciplinar, até mesmo a que foi colocada na BNCC. Isso porque não conseguem fazer a distinção entre atividade educacional interdisciplinar e transversalidade, esse é um dos pontos críticos para uma educação contemporânea mais assertiva. Criando a possibilidades das diversas epistemologias conviverem e constituírem juntas um pensamento epistemológico ligado à sua própria realidade.

Desta forma, o trabalho faz uma propositura a partir de (SANTOS et al., 2009) que a partir da superação do pensamento abissal se constitua uma ecologia dos saberes que é em si uma epistemologia de conexão, que denominaremos interepistemologia, fugindo das nomenclaturas disciplinares⁸. Que promova uma educação descolonizadora e livre das amarras do individualismo epistemológico ocidental (do hemisfério norte). E assim termos uma educação que promova a práxis e a conexão com a comunidade.

⁸ O trabalho, buscará não utilizar nomenclaturas como disciplina, que será alterada por componente ou campo epistemológico, grade curricular, que será usado matriz curricular dentre outras que dão a educação e ao processo de ensino e aprendizagem uma ideia fechada, a proposta é que seja um horizonte de possibilidades não determinadas.

2.1 BNCC o que é?

A Base Nacional Comum Curricular, é a nova diretriz para o ensino nacional brasileiro, divide-se em três grandes documentos. Um voltado ao ensino infantil, ensino fundamental que se subdivide em dois, fundamental 1 e 2, e o documento voltado para o Ensino Médio. O documento BNCC foi aprovado no ano de 2018 após a promulgação da Lei 13.415 (lei de diretrizes e base) que ficou conhecida como reforma do ensino médio.

Mais ao olhar as ambiguidades e contradições presentes na, agora antiga, LDB a Lei 9394/1996 todas as reformulações disciplinares como a obrigatoriedade da Filosofia e Sociologia chegam por leis externas a LDB e depois aderem a esta. A BNCC vem sendo discutida no Brasil desde o ano 2000 com a implementação de documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) e outros.

A BNCC é fruto de amplo processo de debate e negociação com diferentes atores do campo educacional e com a sociedade brasileira e encontra-se organizada em um todo articulado e coerente fundado em direitos de aprendizagem, expressos em dez *competências* gerais, que guiam o desenvolvimento escolar das crianças e dos jovens desde a creche até a etapa terminal da Educação Básica.
[...]

Prevista na Constituição de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, e no Plano Nacional de Educação, de 2014, a BNCC expressa o compromisso do Estado Brasileiro com a promoção de uma educação integral e desenvolvimento pleno dos estudantes, voltada ao acolhimento com respeito às diferenças e sem discriminação e preconceitos. (BRASIL, 2018, p. 5, *grifo nosso*)

Na introdução da BNCC que foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) temos o tempo de discussão dito que foi em 4 anos, quando vamos ao site do MEC isso remonta-se a 1998, as contradições são aparentes no próprio documento. Mas a questão cronológica não nos assusta a ponto de tecer uma crítica ao documento, sobre este aspecto, são outros quesitos que vão de um cunho epistêmico-prático ao epistêmico-reflexionado. A ideia da proposição do COMUM, mas que as sedes (UF's) devem cada uma desenvolver seu Referencial Curricular (RC) no caso do Amazonas será a RCA. A partir somente das competências que a BNCC julga necessária para cada vertente ou inclinação que a escola campo adotar.

O investimento que foi feito em propaganda não conseguiu abarcar o tal Novo Ensino Médio, frases soltas como: “eu escolho o que vou estudar? Ah, então eu aprovo!!!” foram repetidas inúmeras vezes de diferentes formas, além de se espelhar na educação de outros países.



Figura 2: Inspiração do modelo aplicado no EM do Brasil⁹

E de fato, olhando a realidade brasileira, sobretudo a periferia, campo, educação indígena, sabe-se que tais países não possuem parâmetro para uma educação que o Brasil precisa ter. Pode ter educação que o país pode, mas não a que o país precisa que é de fato uma educação decolonial. Segue-se das linhas que serão postas à escolha dos alunos:

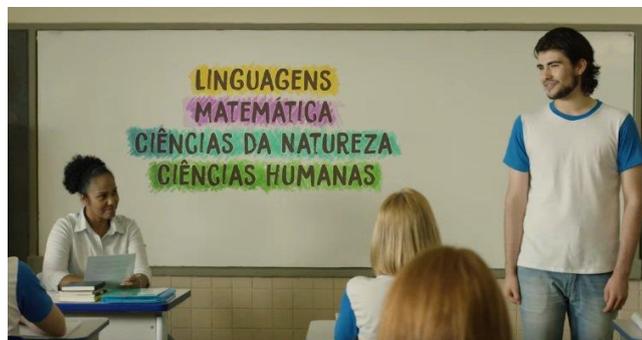


Figura 3: Conteúdo mínimo e vertentes da Natureza e Humanidades¹⁰

O ensino obrigatório a partir da reforma apresentada pela BNCC no EM são Língua Portuguesa, Matemática e Língua Inglesa. As demais, Ciências da

⁹ Disponível em:

https://www.google.com/url?sa=i&url=https%3A%2F%2Fappsindicato.org.br%2Fespecialistas-desconstroem-propaganda-do-mec-sobre-reforma-do-ensino-medio%2F&psig=AOvVaw3jEtKlInn_E7oqUQGnwdYII&ust=1604087881278000&source=images&cd=vfe&ved=0CA

¹⁰ Disponível em:

https://www.google.com/url?sa=i&url=https%3A%2F%2Ffluizmuller.com%2F2017%2F01%2F08%2Fespecialistas-desconstroem-propaganda-do-mec-sobre-reforma-do-ensino-medio%2F&psig=AOvVaw3jEtKlInn_E7oqUQGnwdYII&ust=1604087881278000&source=images&cd

Natureza e Ciências humanas seriam “a escolha” que os alunos poderiam ou poderão fazer. Além de não optar por nenhum desses e sim por um ensino técnico para que ao sair do EM possa ingressar direto no Mercado de Trabalho.

Muitas coisas tornam-se complicadas nesse sentido e não refletidas, sobre as escolhas. As especulações são grandes sobre como isso se dará na escola, se cada escola poderá abarcar apenas uma tendência. E se a minha¹¹ escolha não tiver na escola próximo a minha casa? Mais uma vez a falsa democracia será evocada com a falsa noção de decisão sobre meu currículo.

Tendo tecido essas considerações sobre a BNCC, passa-se a apresentar a linhas das tendências. Primeiro das obrigatórias seguidas das ciências da natureza e humanidades.

No Ensino Médio, o foco da área de **Linguagens e suas Tecnologias** está na ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria nas práticas de diferentes linguagens; na identificação e na crítica aos diferentes usos das linguagens, explicitando seu poder no estabelecimento de relações; na apreciação e na participação em diversas manifestações artísticas e culturais e no uso criativo das diversas mídias.

Matemática e suas Tecnologias, os estudantes devem utilizar conceitos, procedimentos e estratégias não apenas para resolver problemas, mas também para formulá-los, descrever dados, selecionar modelos matemáticos e desenvolver o pensamento computacional, por meio da utilização de diferentes recursos da área.

Ciências da Natureza e suas Tecnologias propõe que os estudantes possam construir e utilizar conhecimentos específicos da área para argumentar, propor soluções e enfrentar desafios locais e/ou globais, relativos às condições de vida e ao ambiente.

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas amplia essa base conceitual e, mantendo referência às principais categorias da área, concentra-se na análise e na avaliação das relações sociais, dos modelos econômicos, dos processos políticos e das diversas culturas. (BRASIL, 2018, p.470)

Todo o processo é baseado na aquisição de habilidades e competências legadas a essas áreas, a ideia criticada por Freire, de uma educação bancária é exatamente o fruto da BNCC, a partir de um ideal irrefletido com a aquisição prática para uma educação técnica de esvaziamento de sentido da História, Geografia, Sociologia, Artes e demais expressões das humanidades que não se apresentam com esse viés mais econômico.

¹¹ Pronome possessivo na primeira pessoa possessivo pensando como um estudante.

Há um processo claro do que se entende das epistemologias gerais. O que falta à BNCC, é conectar-se com seu contexto social, do que BOAVENTURA (2009) nos apresenta denominando de Epistemologias do Sul. Falta o entendimento do que é e como se forma o Pensamento Complexo apresentado por MORIN (2005). Ainda assim apresenta o seguinte gráfico, sobre a divisão do EM:



Figura 4 Imagem retirada da BNCC p. 468.

O que era para ter de elementos inovadores dentro das próprias áreas do conhecimento, é o elemento interdisciplinar, para buscar uma transdisciplinaridade não aparecem tão claramente, ainda em todo o documento do EM médio quando refere-se a currículo, isso aparece uma vez da seguinte forma: “decidir sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares e fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem;” (BRASIL, 2018, p. 16).

Entrando assim, nas questões que dizem respeito a constituição do pensamento interdisciplinar, há uma clara confusão, não confusão de complexidade, mas de ignorância no sentido de confusão conceitual entre as vertentes interdisciplinares e transversais no ensino. Por isso, o trabalho pretende esclarecer que a condição desse ensino é desfazer as confusões

conceituais, para depois passar a uma análise crítica com a proposição de uma educação interdisciplinar e ecológica que a BNCC se furta à discussão.

2.2. Interdisciplinaridade ou transversalidade.

Nesse tópico pretende-se desfazer a “confusão” prático-conceitual entre as terminologias Interdisciplinar e Transversal, já muito usada nas atividades. A saber, grupos de análise, de estudo, estruturas curriculares, projetos pedagógicos, bem como na BNCC, que como visto anteriormente, põe em sua base a projeção de atividades interdisciplinares. Essas atividades buscam formar esses núcleos de trabalho interdisciplinar, mas muitas vezes pela falta da experiência e por uma formação nichada e disciplinar, o profissional é impedido pela prática (costume) e por uma questão lógico-epistêmica de desenvolver o trabalho com viés interdisciplinar.

Antes de entrar no mérito da confusão prático-conceitual, tentar-se-á, a partir de Fazenda (2003), entender os obstáculos para a implementação de práticas e/ou ações interdisciplinares. O primeiro obstáculo apresentado por Ivani é o epistemológico que diz:

Essa classe de obstáculo vem sendo talvez a mais fácil de ser teoricamente enfrentado, pois várias teorias, estas como a da complexidade, a autopoietica e a sistêmica, entre outras? Esse esforço torna possível a compreensão dos limites da verdade da relatividade das disciplinas e das ciências. entretanto, a eliminação das barreiras entre as disciplinas enfrenta ainda o obstáculo das estruturas institucionais que, de certa forma, reforçam o capitalismo epistemológico das diferentes ciências. Obstáculos de ordem psicológicas e culturais, de certa forma também têm sido enfrentados através da disseminação de estratégias diferenciadas, onde o medo de perder prestígio social e a desinformação são contemplados. (FAZENDA, 2003p.50)

A autora ainda apresenta outros três obstáculos que são de cunho metodológico, formativo e de material, que vão de encontro à implementação de atividades interdisciplinares. Ainda há a necessidade de tornar claro que ter o título de interdisciplinar não torna a atividade interdisciplinar, interdisciplinaridade é uma prática, uma metodologia, um entendimento

epistêmico de reciprocidade teórico-prático, ou até uma atitude de práxis¹², (reflexão, ação, reflexão).

Para entender um pouco dos outros três obstáculos que se assentam no primeiro, acima disposto (FAZENDA, 2003) apresenta-se algumas noções sobre. Quando trata do metodológico fala do cuidado que se deve ter ao equacionar uma atividade interdisciplinar. Quando se trata do aspecto formativo, temos o problema com uma raiz mais funda dentro dos guetos departamentais. Nesse sentido, Japiassu (1997) apresenta um aspecto ligado ao Ensino e a Formação dos professores de Filosofia mas que corrobora com a perspectiva de Fazenda, e sem dificuldade podemos fazer uma generalização sem medo para as licenciaturas das Humanidades.

[...] seu ensino em nossas universidades. Encontram-se hoje pulverizado em microestudos ditos “monográficos” de textos ou de autores, sem articulação, praticamente informativo, sem visão de conjunto, despreocupado com a formação dos futuros docentes pesquisadores. [...] praticamente sem portas nem janelas, sem nenhum espírito inovador ou interdisciplinar capaz de fermentar e dinamizar suas atividades pedagógicas de ensino e metodologias de pesquisa. [...] Começa aí o processo de enfeudamento da filosofia, de sua “disciplinarização”, conseqüentemente, de seu isolamento dos demais Campos do saber. (JAPIASSU, 1997p.75)

Quando se reflete sobre a condição de matérias é o que Ivani diz ser o de menor grau de dificuldade, temos obras e demais matérias sendo produzidos hoje no Brasil por pessoas que vem refletindo essas práticas interdisciplinares. Seguido do que foi apresentado sobre interdisciplinaridade e entendendo que seu cerne é a reciprocidade e a colaboração. Podemos desenhar a atividade interdisciplinar como:

¹²Nessa linha de entendimento, reflexão e mundo, subjetividade e objetividade não se separam: opõem-se, implicando-se dialeticamente. A verdadeira reflexão crítica origina-se e dialetiza-se na interioridade da “práxis” constitutiva do mundo humano – é também “práxis”. (Pedagogia do Oprimido)



Figura 5 imagem retirada de: <https://educador.brasilecola.uol.com.br/estrategias-ensino/interdisciplinaridade-obstaculos-epistemologicos-motivacoes-.htm>:

Nasce então da colaboração mútua, da derrubada dos muros, e, enxertia¹³ das trincheiras disciplinares, a interdisciplinaridade, que nesse trabalho será chamada de interepistemologia. Por isso, se faz necessário buscar algo além do comum, uma verdadeira corroboração entre as áreas do conhecimento, para a construção do novo. Uma reflexão que leve todos adiante, sem desprezar as singularidades.

Mas não é o que acontece diante das atividades interdisciplinares, ou ditas interdisciplinares. Os obstáculos já colocados, levam à prática de uma atividade transversal, ou seja, que tenha qualidade de passar na mão de cada pesquisador, mas sem o intercâmbio de ideias, métodos e reflexões. A transversalidade é um trabalho que dá certo, é uma metodologia ativa para a simplificação de conteúdos programáticos em conjunto, mas não atinge a reciprocidade entre as disciplinas para que aconteça a atividade verdadeiramente interdisciplinar.

O que chamamos desde o início de confusão, se dá de forma prioritária no campo epistemológico. O que desemboca nos demais obstáculos ao desenvolvimento da atividade interdisciplinar. Quando não se conhece a prática sobre a interdisciplinaridade, as ideias são confundidas, conforme abaixo demonstrado.

¹³Ganhar aqui um cunho epistemológico a palavra.

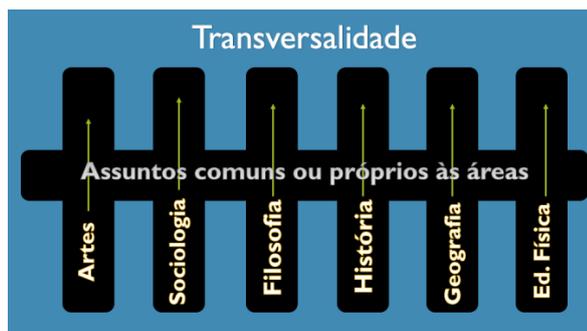


Figura 6 Imagem produzida pelo autor.

Nesse sentido, cada um apresenta sua perspectiva sobre determinado assunto, sem uma alteridade disciplinar ou reciprocidade epistêmica.

Em um grupo de trabalho interdisciplinar sobre terras indígenas, pode-se ter engenheiros, antropólogos, geógrafos, administradores, assistentes sociais dentre outras. Em um trabalho interdisciplinar, fariam as análises, e se sentariam para formular um parecer comum. Esse trabalho demandaria algum tempo até sua conclusão, além de se criar conveniências, a algumas verdades (pré-noções) que são estabelecidas em cada área do conhecimento. Porém, esse trabalho ocorreria, mesmo com o nome de interdisciplinar, com vários pareceres, um de cada área, e ganharia o nome de interdisciplinar quando na verdade a prática seria da transversalidade.

Esse paradigma é colocado por Morin (2005) , na sua obra *introdução ao pensamento complexo*, quando trabalha a noção de paradigma simplificador. Desse modo ele introduz:

Assim, o paradigma simplificador é um paradigma que põem ordem no universo, expulsa dele a desordem. A ordem se reduz a uma lei, a um princípio. A simplicidade vê o uno, ou o múltiplo, mas não consegue ver que o uno pode ser ao mesmo tempo múltiplo. Ou o princípio da simplicidade separa o que está ligado (disjunção), ou unifica o que é diverso (redução). (MORIN, 2005p.59)

A atividade transdisciplinar é instauradora do paradigma simplificador, dentro das áreas do conhecimento, tendo muitas vezes a função de fazer o processo disjuntivo, disto ou daquilo. O processo para que se tenha de fato uma educação interdisciplinar e dialógica, se faz necessário para repensar o homem, antes de passar para o último tópico desse artigo, pretende-se refletir um pouco sobre o homem, junto de Edgar Morin, ainda com a ideia do

Paradigma Simplificador, e refletir junto de JAPIASSU (1982) sobre a morte das ciências humanas e o sentido de homem.

Diferentemente de “a ciência”, as disciplinas humanas colocam a questão da ciência a partir da história e na história. Todavia, não somente esses discursos estão ligados entre si, mais se inserem no tecido ideológico da época e no meio. Tais disciplinas não realizam cortes epistemológicos decisivos, totais irreversíveis. Isso não quer absolutamente dizer que devam ser relegadas ao domínio da filosofia ou ao da literatura, como ainda pretende o preconceito positivista, para o qual todo esforço para se “ultrapassar” a matematizar ação seria uma “regressão” a uma etapa pré-científica. (JAPIASSU, 1982p.208)

Nessa distinção das Ciências Humanas para as Disciplinas Humanas o Professor Japiassu nos apresenta a perspectiva foucaultiana da Ciências Humanas, qual o Filósofo francês nega com veemência a cientificidade das humanidades, o Triedro dos Saberes. Seguida disso o epistemólogo faz a inserção de um gráfico para compreender o local das ciências humanas:

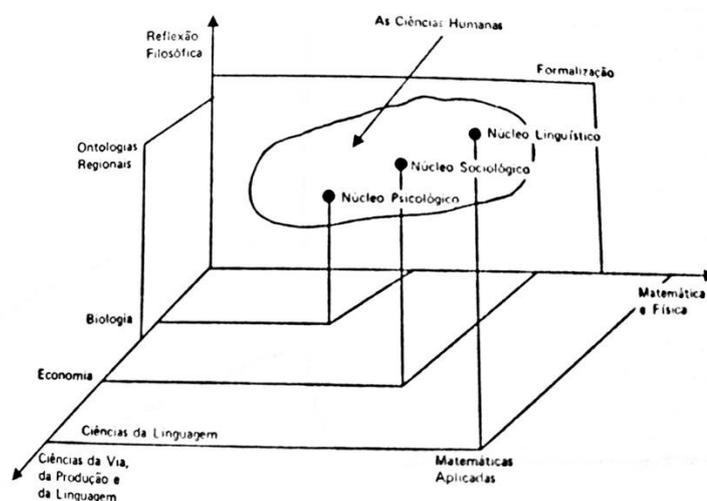


Figura 7 JAPIASSU, 1982, p. 209

Japiassu não fala de complexidade. Porém, essa flutuação das ciências humanas no encontro com a ciência da linguagem, da matemática e da reflexão filosófica, faz emergir essas ciências no plural, que são causas necessárias e suficientes da complexidade. Desse modo, se faz remeter ao

pensamento complexo, a ideia do paradigma simplificador e do homem, sujeito dessas ciências, com isso diz Morin (2005) :

O homem é um ser evidentemente biológico. É ao mesmo tempo um ser evidentemente cultural, metabiológico e que vive num universo de linguagem, de ideias e de consciência. Ora, essas duas realidades, a realidade biológica e a realidade cultural, o paradigma de simplificação nos obriga a disjuntá-las ou a reduzir o mais complexo ao menos complexo. Vamos, pois, estudar o homem biológico no departamento de biologia, como um ser anatômico, fisiológico, etc. e vamos estudar o homem cultural nos departamentos das ciências humanas e sociais. Vamos estudar o cérebro como órgão biológico estudar a mente, *themind*, como função ou realidade psicológica. Esquecemos que um não existe sem a outra, ainda mais que um é a outra ao mesmo tempo, embora sejam tratados por termos e conceitos diferentes. (p. 59)

A partir do disposto, compreendemos ainda mais como funciona a interdisciplinaridade.

Sendo assim, se desfaz a confusão com a atividade interdisciplinar e a prática da transversalidade. Por isso passar-se-á a uma proposição do que foi analisado e disposto no início do artigo.

A tentativa de explicitação da verdadeira ação interdisciplinar, para propor uma rede de atividades que dará um pontapé em trabalhos transversais, para a superação do paradigma simplificador e assim desacomodar-se, para deste modo, iniciar uma práxis interdisciplinar.

2.3. Interdisciplinaridade na BNCC

Levando em conta a diversidade econômica, social e cultural do Brasil, indicando que biblioteca Nacional Comum Curricular (BNCC) divide opiniões em relevância evita o risco de homogeneização de recursos que antes eram críticos para o aprendizado contextualizado e significativo. O arquivo está em toda a Rede de Educação para a Educação Básica Nacional. Então, o que vale a pena pensar possibilidade desta base.

É necessário que ao ler tal documento, a rede educacional encontre uma referência para o trabalho em si. na visão de que o sistema educacional deve orientá-los obras que utilizam a BNCC, etc. como referência, sem prejuízo de sua autonomia, ao se referir à abordagem de temas contemporâneos, ela é explicada no próprio documento impactar a vida local e global. Neste caso, o

conselho de ensino é horizontal e abrangente. Isso é inclusive mencionado em um dos 10 planos de ação aprender:

Segundo Morin (2005), o conhecimento fragmentado que carregamos em nossos corpos, hoje descobre realidades e problemas, horizontais, planetários e globais. Esses problemas têm instabilidade geral e problemas insolúveis. Portanto, podemos nos perguntar: se o problema é generalizado e o conhecimento do aluno é fragmentado, como ele vai lidar com esse problema? Uma pessoa se sente como uma pessoa, com um corpo completo de conhecimento, ou é remendado? Porque quando confrontado com um problema global, ele não sabe para onde se virar. De certa forma, a interdisciplinaridade surge como uma atitude que colabora como articuladora do processo de ensino e aprendizagem.

Passa-se de uma relação pedagógica baseada na transmissão do saber de uma disciplina ou matéria, que se estabelece segundo um modelo hierárquico linear, a uma relação pedagógica dialógica na qual a posição de um é a posição de todos. Nesses termos, o professor passa a ser o atuante, o crítico, o animador por excelência (FAZENDA, 1979, p.48-49).

Como aponta Fazenda (1979), também destacou o caráter dialógico dessa relação de ensino e aprendizagem, necessária para a problematização do conhecimento. Este último utiliza os apontamentos de Paulo Freire, enfatizando que a interdisciplinaridade é o processo metodológico pelo qual o sujeito constrói o conhecimento a partir de sua relação com o contexto, com a realidade e com sua cultura. Busca-se sua expressão por meio da representação de dois movimentos dialéticos: a problematização da situação pela qual a realidade se revela e a sistematização do conhecimento de forma integrada.

Vale a pena revisitar a BNCC, documento central deste trabalho, para ilustrar um dos poucos momentos em que a interdisciplinaridade foi validada como princípio metodológico. O estudo dos conceitos fundamentais de economia e finanças é contemplado nas unidades curriculares de disciplinas da seção curricular de matemática, destinadas à formação dos alunos em finanças - rentabilidade dos investimentos, juros, inflação e liquidez. Esta é a única vez em todo o documento que uma questão deste tipo que promove o desenvolvimento das competências pessoais e sociais dos alunos surge como um contexto possível para alargar e aprofundar o conceito: "Esta unidade

temática facilita a investigação interdisciplinar sobre questões de cultura, sociedade nas dimensões do consumo, do trabalho e do dinheiro, tanto políticas e psicológicas quanto econômicas” (Brasil, 2017, p. 225).

A interdisciplinaridade é um fator extremamente importante para superar a fragmentação de conteúdos e currículos, não apenas nas escolas, mas também na compreensão do conhecimento global. Este tema tem sido estudado por diferentes especialistas, e este trabalho é apoiado pela pesquisa de Fazenda (1979), que apontou que a interdisciplinaridade é um articulador no processo de ensino porque se produz como uma ação conjunta, na atitude de sala de aula; em Nas notas de Morin (2005), ela é entendida como uma forma de pensar; Japiassu (1976) a utiliza como eixo básico da organização curricular.

Para analisar a BNCC, nos remetemos à visão de Japiassu (1976) de que essas disciplinas se reforçam cada vez mais em sua interpenetração constante e ideal. Para tal, devem ser complementados os métodos, conceitos, estruturas e axiomas em que se baseiam as diferentes práticas de ensino das várias disciplinas.

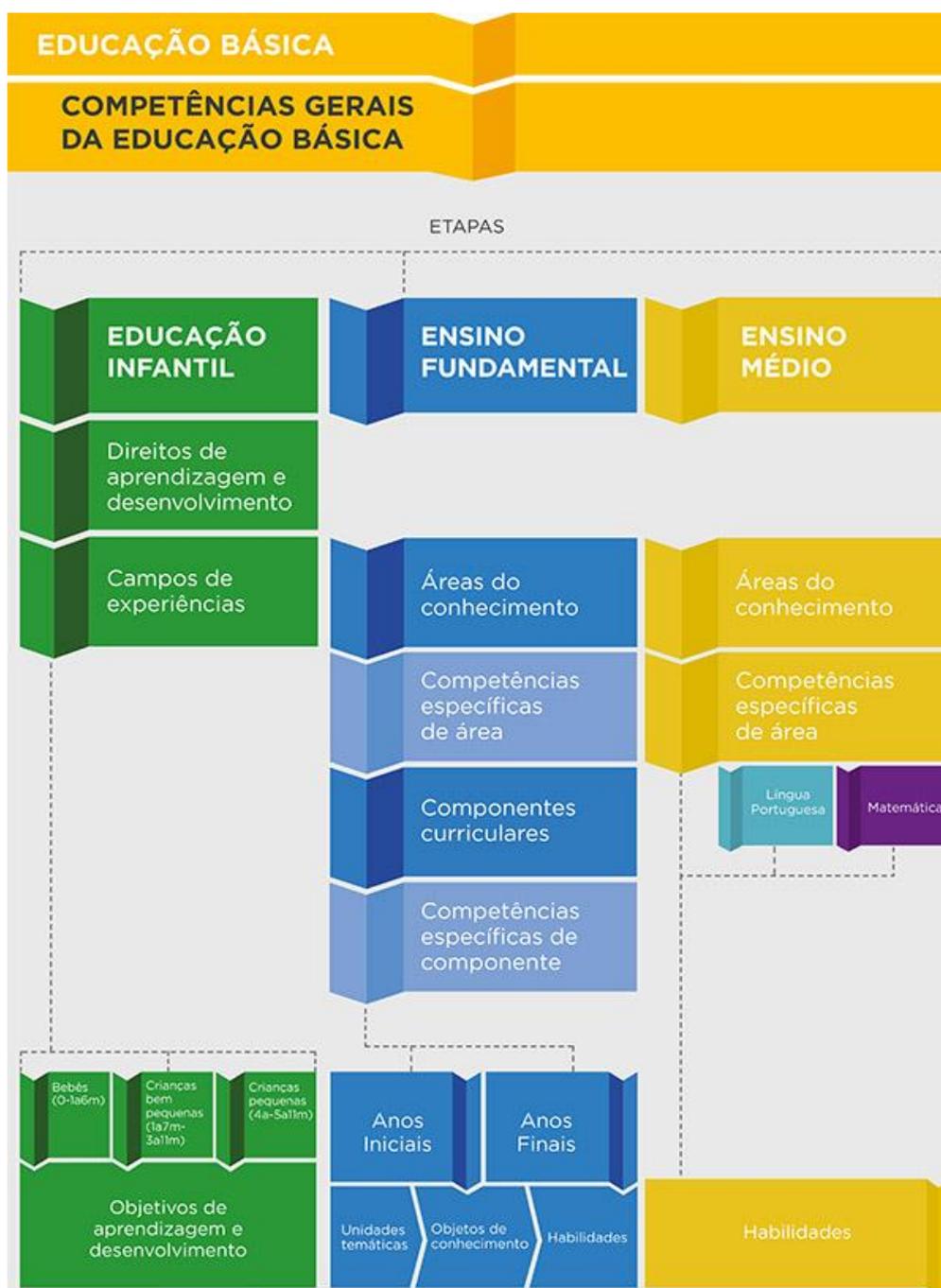


Figura 8: Formação Geral básica BNCC
 Fonte: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

Uma comparação entre as versões do documento mostra que a finalidade da educação mudou, e sua área de direitos de aprendizagem e desenvolvimento foi substituída por competências gerais. Além disso, não se pode deixar de notar que o projeto 'Tópicos Integrados' na 2ª edição possibilita as articulações entre o eixo disciplinar e outras áreas do conhecimento. Por outro lado, a versão final menciona que a incorporação de temas contemporâneos ao currículo de forma transversal e integrativa é ditada pelo

sistema pedagógico. Dentre esses temas, destacam-se: os direitos da criança e do adolescente (Lei nº 8.069/199012), educação no transporte (Lei nº 9.503/199713), proteção ambiental (Lei nº 9.795/199914), educação alimentar e nutricional (Lei nº 9.795/199914) Lei nº 11.947/200915), processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso (Lei nº 10.741/200316), educação em direitos humanos (Decreto nº 7.037/200917).

Estariam contemplados nesses textos legais os Temas Integradores propostos nas versões discutidas junto à sociedade civil e entre os colegas do magistério de todo o Brasil, que foram consultados em versões anteriores do documento?

Segundo Freitas (2017), deve haver uma BNCC que seja referência nacional, produto de sua visão de nação diversa, o que é muito diferente de produzir um “catálogo” de capacidades e competências, como na versão final do documento.

Na BNCC, os temas abordados nas competências de todos os componentes curriculares dependem do sistema de ensino e da escola, porém, o processo e o método não são abordados no documento. Nesse caso, estabelece-se o foco do presente trabalho, pois os preceitos interdisciplinares existentes nos documentos de orientação curricular antes da entrada em vigor no país tornam esse princípio relevante para a prática docente e a construção do conhecimento. A perspectiva da aprendizagem interdisciplinar parece tomar menor proporção devido à inclusão de temas abrangentes nos documentos de análise. As implicações desse fato precisam ser questionadas e estudadas.

2.4. BNCC Currículo Dificuldade e competências para implementação.

Por muito tempo, a noção popular de currículo escolar era um conjunto de componentes curriculares e conteúdos pré-estabelecidos que deveriam simplesmente ser repassados aos alunos no processo de aprendizagem vertical. Nesse caso, o papel do Estado é decidir sobre esse conteúdo e distribuí-lo aos alunos, que são os destinatários desse conhecimento previamente construído.

Essa perspectiva pressupõe o desafio de considerar as especificidades do bairro, do município e da comunidade em que a escola está inserida, a fim de estabelecer uma governança democrática que traga para dentro da escola

as questões importantes que cercam a escola e as realidades vivenciadas pelos alunos.

Em 2017, o Ministério da Educação lançou a “Base Nacional Comum Curricular” (BNCC) Abre em um novo guia para orientar as escolas no desenvolvimento de um processo de gestão curricular adequado a esse modelo. Depois de muito debate e dispositivos legais, este é um documento destinado a orientar a educação no Brasil da educação infantil ao ensino médio.

Para orientar as escolas em um processo de gestão curricular que se enquadre nesse modelo, BNCC foi promulgada pelo Ministério da Educação em 2017. Resultado de muitos debates e dispositivos legais, é um documento elaborado para orientar a educação no Brasil, da educação infantil ao ensino médio.

Ao longo dos anos, muitos pesquisadores acadêmicos, especialistas, educadores e gestores escolares consideraram essa fundação, com o Movimento pela Base (MPB), uma ONG dedicada à construção e implantação da BNCC e novas escolas e entidades de ensino médio.

A MPB descreve os efeitos negativos da falta de uma base curricular nacional na educação brasileira:

Esta ausência tem consequências. Uma das mais invisíveis, mas das mais graves, é que muitos estudantes não adquirem conhecimentos e habilidades que todo brasileiro tem direito a adquirir. Essa é uma das causas das grandes desigualdades educacionais existentes no Brasil.

Atualmente, o MPB trabalha no monitoramento da BNCC por meio do Observatório de Métricas e na produção e catalogação de materiais para auxiliar professores e gestores que estão passando por esse processo. Segundo dados do MPB em seu observatório, 94% das redes municipais de ensino já iniciaram o processo de adequação curricular. No site do observatório, você encontra outros indicadores de educação infantil e fundamental, além de poder utilizar dados de sua própria rede para atualizar a base e obter informações sobre a situação de implantação em seu estado ou município.

Naturalmente, a base não é um documento escrito isoladamente, e seu conceito é consistente com outras definições importantes sobre os rumos e objetivos da mudança nacional na educação no Brasil. Alguns desses pontos, como o Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado em 2014, foram abordados pelo ex-ministro Fernando Haddad em uma série especial de vídeos de entrevistas com ex-ministros da educação.



Figura 9: Cronologia da BNCC

Fonte: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

Além da definição e promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), seu processo de implementação, inicialmente planejado para ser concluído até o final de 2021, enfrentou uma série de desafios, especialmente devido ao contexto de isolamento social imposto pela pandemia de COVID-19. Esse período marcou um momento de profunda adaptação para o sistema educacional brasileiro, evidenciando lacunas estruturais e a necessidade de planejamento mais robusto para a execução de políticas públicas educacionais.

Um aspecto central do processo de implementação da BNCC é a garantia da participação democrática, viabilizada por meio de audiências públicas. Essas audiências são essenciais para promover debates amplos que envolvam alunos, responsáveis, professores, gestores escolares e a comunidade ao redor das escolas. No entanto, a falta de acesso à internet em muitas instituições públicas, privadas e residências dificultou a realização dessas discussões no formato remoto. Ainda que alguns debates estivessem previstos para o segundo semestre de 2021, com a retomada dos eventos presenciais, muitos deles foram adiados para o decorrer de 2022, evidenciando os entraves logísticos e sociais causados pela pandemia.

Nesse contexto, a pandemia trouxe desafios adicionais para a implementação da BNCC, impactando profundamente o ensino presencial e acentuando as desigualdades no acesso à educação. Enquanto secretarias de educação e conselhos regionais se empenhavam em estabelecer documentos específicos para regulamentar a implementação da BNCC, o impacto da pandemia sobre os estudantes brasileiros não podia ser ignorado. A interrupção das aulas presenciais, combinada com as dificuldades no ensino remoto, tornou o processo de adaptação curricular ainda mais complexo, exigindo estratégias diversificadas para mitigar os prejuízos educacionais.

Apesar das adversidades, alguns estados e municípios avançaram no processo de consulta pública e na formulação de documentos para a implementação da BNCC. Com relação à educação infantil e ao ensino fundamental, a maioria das referências curriculares estaduais já estava alinhada às diretrizes da BNCC até 2018 e 2019. O foco atual, portanto, concentra-se na reformulação e construção do currículo do ensino médio, que exige maior atenção devido às especificidades da etapa e à inclusão dos itinerários formativos previstos no "Novo Ensino Médio".

Um exemplo significativo desse avanço foi o estado de São Paulo, que, em julho de 2020, aprovou o currículo paulista do ensino médio. Esse foi o primeiro documento curricular estadual do Brasil a se alinhar tanto à BNCC quanto às novas diretrizes do "Novo Ensino Médio". Tal iniciativa representou um marco, evidenciando o protagonismo do estado no cenário nacional. Além disso, de acordo com o monitoramento realizado pela MPB, outros 22 estados brasileiros também apresentaram referências curriculares alinhadas à BNCC, ajustando-as às respectivas legislações estaduais.

No entanto, a implementação da BNCC no ensino médio apresenta desafios que vão além da simples adaptação curricular. Ela demanda uma articulação consistente entre políticas públicas, formação continuada de professores, infraestrutura escolar adequada e participação ativa da comunidade escolar. Nesse cenário, a pandemia expôs a necessidade de repensar não apenas a organização curricular, mas também os modelos de ensino-aprendizagem, priorizando soluções que combinem equidade e qualidade educacional.

Currículos do Ensino Médio em fase de aprovação pelo Conselho Estadual:	Currículos do Ensino Médio em fase de consulta pública e elaboração:
Acre	Bahia
Alagoas	Maranhão
Amazonas	Rio Grande do Norte
Amapá	
Ceará	
Distrito Federal	
Espírito Santo	
Goias	
Minas Gerais	
Mato Grosso	
Mato Grosso do Sul	
Pará	
Pernambuco	
Piauí	

Paraná
Rio de Janeiro
Roraima
Rio Grande do Sul
Santa Catarina
Sergipe
São Paulo
Tocantins

Tabela 1: Fases da BNCC em nível nacional

Fonte: <http://mec.gov.br/>

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) não deve ser entendida como um modelo curricular rígido ou padronizado, mas sim como um guia orientador que estabelece objetivos de aprendizagem para cada etapa da educação básica. Seu propósito é garantir uma formação comum aos estudantes brasileiros, respeitando as particularidades metodológicas, sociais e regionais de cada contexto escolar. Essa flexibilidade permite que o documento dialogue com a diversidade que caracteriza o sistema educacional do país.

Com base nesses princípios, a BNCC busca promover a qualidade da aprendizagem no Brasil por meio de padrões mais abertos e adaptáveis. Ao invés de impor uma abordagem única, ela preserva a autonomia das secretarias estaduais e municipais de educação, bem como dos gestores escolares, para desenvolver currículos que atendam às especificidades de suas comunidades. Esse equilíbrio entre diretrizes gerais e adaptações locais reforça o papel da BNCC como instrumento de coesão nacional sem desconsiderar as particularidades regionais.

Dessa forma, a BNCC formaliza a possibilidade de customização curricular, respeitando as iniciativas já implementadas por setores educacionais e instituições de ensino. Esse caráter orientador permite que os sistemas de ensino alinhem suas práticas pedagógicas aos objetivos nacionais, sem renunciar à singularidade de cada contexto. Assim, a BNCC contribui para a construção de uma educação mais equitativa e contextualizada, essencial para atender às demandas de um país tão diversos como o Brasil.

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.” Assim, essas competências vão além da educação focada no domínio de conteúdos específicos e distribuídos por disciplinas. (BRASIL, 2018)

A estrutura da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) está fundamentada em diretrizes que vão além das competências a serem desenvolvidas, incluindo o princípio da integralidade. Esse conceito orienta o ensino com o objetivo de promover o desenvolvimento holístico dos alunos, considerando-os em sua complexidade e pluralidade. Diferentemente do ensino em tempo integral, a educação integral não se restringe ao aumento da carga horária, mas busca romper com visões reducionistas ao abranger diversas dimensões do desenvolvimento humano, sempre alinhada aos valores de inclusão, equidade e diversidade de forma transversal.

Em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o ensino médio deve consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, preparando os alunos tanto para o exercício da cidadania quanto para o mundo do trabalho. Esse nível de ensino também deve fomentar o progresso pessoal dos estudantes e a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos envolvidos nos processos produtivos. Essas diretrizes reforçam a ideia de uma educação que vai além da mera transmissão de conteúdos, preocupando-se com a formação integral do sujeito.

Sob essa perspectiva, a BNCC dialoga diretamente com as mudanças trazidas pela Lei nº 13.415/2017, que reformula o ensino médio ao valorizar o projeto de vida dos alunos e seu papel ativo na construção do conhecimento. O artigo 36 da LDB, em sua nova redação, reflete essa abordagem, consolidando a relação entre o currículo nacional e o novo modelo de ensino médio, que busca articular a formação acadêmica às aspirações pessoais e às demandas do mundo contemporâneo.

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

I - linguagens e suas tecnologias;

- II - matemática e suas tecnologias;
- III - ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV - ciências humanas e sociais aplicadas;
- V - formação técnica e profissional.

Assim, o Novo Ensino Médio e a BNCC propõem aliar perspectivas tradicionais de aprendizagem, interdisciplinares, mas interdisciplinares, com novas competências, permitindo que os alunos aprimorem os conhecimentos que consideram mais importantes para sua formação e projetos de vida.



Figura 10: Fonte: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

Em um capítulo da série especial Ensino Médio em Profundidade, o Movimento pela Base explica como a BNCC oferece a distribuição do que é considerado a base do ensino médio e como novos cursos podem ser desenhados nessa perspectiva. Além da parte básica do currículo distribuída pela BNCC na área de conhecimento, deve haver uma parte flexível da jornada escolar de cada aluno chamada de roteiro de formação.

2.5. Pandemia e os Impasses na Implementação do [Novo] Ensino Médio: Desafios e Reflexões para Esta Dissertação.

Promulgada pelo Ministério da Educação em 2017, a BNCC foi projetada para ser implantada integralmente em todas as escolas brasileiras até o final de

2021. No entanto, a pandemia de Covid-19 introduziu desafios inéditos e complexos para educadores e gestores, especialmente devido à interrupção das atividades escolares presenciais em todo o país. Os esforços iniciais para implementação concentraram-se na preparação de documentação e ajustes estruturais, mas etapas fundamentais, como consultas públicas, formação de professores e validações formais, sofreram atrasos significativos. Essa interrupção expôs a fragilidade de um sistema educacional já sobrecarregado e intensificou as desigualdades regionais.

A pandemia também evidenciou a necessidade de ajustes não apenas na infraestrutura, mas no próprio enfoque educacional. A sobrecarga imposta a gestores e equipes docentes pela adaptação emergencial ao ensino remoto comprometeu os avanços esperados. Estados e municípios tentaram manter a implementação da BNCC enquanto lidavam com medidas de distanciamento social e com as demandas emergenciais de saúde pública. Contudo, a adaptação necessária às condições excepcionais da pandemia implicou atrasos nos cronogramas e exigirá um acompanhamento contínuo, além de investimentos substanciais ao longo de vários anos. Esse processo é particularmente desafiador em regiões mais afastadas, como o interior do Amazonas, onde problemas de conectividade, infraestrutura e formação docente são ainda mais acentuados.

A crise sanitária não apenas interrompeu o fluxo regular das atividades escolares, mas também trouxe à tona questões relacionadas ao bem-estar socioemocional da comunidade escolar. A BNCC, ao enfatizar o desenvolvimento de competências socioemocionais, apresenta um potencial valioso para enfrentar esses desafios. Entretanto, em meio a perdas pessoais e coletivas, estresse mental e traumas vividos em cenários extremos, como o colapso do sistema de saúde em Manaus, a educação enfrentou um duplo golpe: um retrocesso nas condições materiais e uma desarticulação emocional em todos os níveis. Além disso, problemas estruturais, como a presença de garimpeiros ilegais e o aumento da contaminação por mercúrio em cidades ribeirinhas, como Autazes, agravaram a situação das comunidades escolares nessas regiões, evidenciando o impacto cumulativo de crises ambientais, sociais e educacionais.

O processo de construção do novo ensino médio reflete os dilemas e atropelos de um projeto que, embora promissor em sua concepção, encontra barreiras estruturais e conjunturais que dificultam sua implementação. A pandemia revelou a fragilidade das redes de ensino, escancarou desigualdades regionais e exigiu a reconfiguração de prioridades, incluindo a necessidade urgente de investir em infraestrutura, formação docente e suporte emocional para estudantes e professores. Em cidades como Manaus e Autazes, os desafios se multiplicam, combinando crises ambientais, sociais e educacionais que afetam diretamente o sucesso das políticas públicas.

Portanto, o novo ensino médio enfrenta não apenas o desafio de sua implementação técnica, mas também a necessidade de responder a um contexto profundamente desigual e impactado por múltiplas crises. A educação no Brasil, especialmente em regiões periféricas, exige um planejamento que não se limite a reformas pontuais, mas que reconheça e enfrente as especificidades e complexidades de cada território. Essa reflexão é fundamental para compreender que qualquer projeto educacional de alcance nacional precisa ser pensado de forma inclusiva, com estratégias que contemplem as realidades locais, promovendo uma verdadeira transformação social e educacional.

CAPÍTULO III – Proposta para [re]democratização do espaço educacional.

Este trabalho emerge de um esforço ruminativo e histórico, que se fundamenta na necessidade de enfrentar as bases epistêmicas sólidas que sustentam o modelo educacional brasileiro, marcadamente influenciado por saberes ocidentais, metropolitanos e colonizadores. A proposta central desta dissertação alinha-se ao propósito interdisciplinar das Ciências Humanas, ao buscar formar sujeitos reflexivos e críticos tanto sobre a história quanto sobre a cultura. Retomando as bases do PIBIC desenvolvido em 2018, no qual defendi que a filosofia não se limita a "pensar as coisas", mas também funciona como um instrumento de auto-reflexão (metafilosofia), a proposta aqui apresentada busca problematizar e repensar as bases epistemológicas que sustentam o ensino de Filosofia e, por extensão, o currículo escolar brasileiro.

Neste sentido, o trabalho propõe uma análise crítica da perda do espaço democrático nas salas de aula e na escola como um todo. Para redemocratizar a educação, é necessário reconhecer sua atual falta de democracia. Apesar da ausência de uma pesquisa empírica em sala de aula devido à pandemia, apresento argumentos que evidenciam a não-democratização desse espaço e o papel fundamental da filosofia na manutenção de uma chama democrática. Entendo a filosofia como o solo fértil onde a democracia ainda persiste, tanto de fato quanto de direito. Essa análise se complementa com uma analogia ao nascimento da BNCC, interpretada como uma gestação apressada, contaminada por interesses políticos e marcada pela ausência de autorreflexão. Inspirando-se na alegoria da caverna de Platão, busca-se uma distinção entre a educação proposta pela BNCC e a perspectiva emancipadora defendida neste trabalho.

No aprofundamento teórico, recorro a autores como Paul Feyerabend, que ilumina o desmonte da educação ao problematizar a ausência de razão nos sistemas educativos, e Paulo Freire, cujas "Pedagogia da Autonomia" e do "Oprimido" oferecem uma base crítica para pensar a função social do ensino de Filosofia e Ciências Sociais na formação cidadã. Além disso, Theodor Adorno, através de sua análise sobre semiformação, semicultura e o papel da filosofia,

contribui para refletirmos sobre o currículo e a formação no contexto brasileiro. O terceiro capítulo deste trabalho, embora evidencie retrocessos visíveis, também aponta para saídas possíveis, guiadas pelo princípio kantiano do *Sapere Aude*, que transfere ao sujeito a responsabilidade pela superação de sua condição de menoridade e semiformação, imposta pelo modelo atual de ensino.

Por fim, ao nos inspirarmos em Boaventura de Sousa Santos, propomos uma educação ecológica, que incorpore linhas transdisciplinares e uma ética que promova a emancipação do sujeito enquanto *transcidadão*, alguém integrado a um mundo mais amplo e solidário. Complementarmente, as contribuições de Jürgen Habermas, especialmente em sua Teoria do Agir Comunicativo, orientam a construção de diálogos efetivos e inclusivos no processo educativo. Essa abordagem interdisciplinar e crítica permite a elaboração de uma reflexão teórica robusta, necessária para compreender e transformar os desafios enfrentados pelo novo ensino médio no Brasil.

3.1. As razões da [de]formação Cidadã: Prejuízos para à democracia.

Para aprofundar a análise proposta, é essencial retornar ao pensamento do iluminismo alemão, particularmente a Immanuel Kant, para compreender os elementos centrais da humanização do ser humano. Em sua obra *Sobre a Pedagogia* (1999), Kant destaca, logo na introdução, a importância da educação para a formação do homem enquanto ser humano, especialmente no que tange à aquisição de disciplina. O filósofo afirma: “*O homem é a única criatura que precisa ser educada. Por educação entende-se o cuidado de sua infância (a conservação, o trato), a disciplina e a instrução com a formação. Consequentemente o homem é, educando e discípulo*” (KANT, 1999, p. 11). Essa observação kantiana sobre a educação como um elemento constitutivo da existência humana serve de base para dialogar com o pensamento de Paulo Freire, que, em sua visão, entende o ser humano como sujeito do "quefazer".

Freire diferencia o ser humano dos animais ao descrever o homem como sujeito do "quefazer", em contraposição aos animais, que são sujeitos do "puro fazer". Essa distinção implica que o homem não apenas executa ações, mas as

reflete, orientando-se pela práxis — a combinação de ação e reflexão transformadora. Nesse sentido, a conjugação das pedagogias freirianas, especialmente *Pedagogia do Oprimido* e *Pedagogia da Autonomia*, é fundamental para compreender como a desconstrução da formação educacional impacta diretamente a atividade democrática. A pedagogia freiriana, ao enfatizar a autonomia e a criticidade, contrapõe-se a modelos de ensino que reduzem a educação a um processo meramente instrumental, evidenciando a urgência de uma prática educativa que fomente a consciência crítica e a emancipação dos sujeitos.

Antes de aprofundar a análise de *Pedagogia do Oprimido* como uma obra central para compreender as deformações históricas da educação brasileira, é necessário observar os aspectos abordados por Freire em *Pedagogia da Autonomia* (2011). Nesta obra, ele estabelece que “ensinar não é transferir conhecimento”, mas criar possibilidades para a construção e produção do saber. Assim, Freire rejeita modelos educativos pautados na transmissão mecânica e unidirecional do conhecimento, propondo uma pedagogia que valorize o diálogo, a problematização e a participação ativa dos educandos. Essa perspectiva freiriana, alinhada à preocupação kantiana com a formação integral do homem, fornece um arcabouço teórico robusto para refletir sobre os desafios da educação brasileira contemporânea e a necessidade de reconstruir suas bases de forma democrática e emancipadora.

[...] este saber necessário ao professor — de que ensinar não é transferir conhecimento — não apenas precisa ser apreendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser — ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica —, mas também precisa ser constantemente testemunhado, vivido. [...] Me torno tão falso quanto quem pretende estimular o clima *democrático* na escola por meios e caminhos autoritários. Tão fingido quanto quem diz combater o racismo, mas, perguntado se conhece Madalena, diz: “Conheço-a. É negra, mas é competente e decente.” Jamais ouvi ninguém dizer que conhece Célia, que é loura, de olhos azuis, mas é competente e decente. No discurso perfilador de Madalena, negra, cabe a conjunção adversativa, mas; no que contorna Célia, loura de olhos azuis, a conjunção adversativa é um não senso. (FREIRE, 2011, p. 79) (*grifo nosso*)

O modelo bancário de educação, que por décadas moldou a concepção formativa das "grades curriculares", carrega consigo resquícios de atrasos históricos que ainda projetam sombras e ecoam retrocessos no sistema educacional brasileiro. Essa concepção reducionista, pautada na transferência

passiva de conhecimento, transforma a educação em um processo mecanicista, desprovido de criticidade e autonomia. É imperativo desmascarar a falácia daqueles que, sob o discurso de defender um clima democrático, perpetuam práticas autoritárias. Nesse sentido, Paulo Freire alerta para a necessidade de superar a dicotomia entre o *quefazer* e o *puro fazer*, destacando que "*o esforço revolucionário de transformação radical destas estruturas não pode ter, na liderança, homens do quefazer e, nas massas oprimidas, homens reduzidos ao puro fazer*" (FREIRE, 2020, p. 300). A redução do ser humano ao puro fazer, comparável à condição animal, revela-se como parte de um projeto que desumaniza e aliena.

Para elucidar e problematizar esse processo, é necessário recorrer à perspectiva crítica de Paul Feyerabend, em *Adeus à Razão* (2015). Nesta obra de caráter ensaístico, o autor questiona o predomínio absoluto da racionalidade instrumental e sugere que o ensino e a aprendizagem são processos complexos, que operam tanto no âmbito objetivo quanto no subjetivo, podendo ou não estar condicionados às leis da razão. Feyerabend propõe uma abordagem pluralista, em que diferentes formas de conhecimento coexistem e dialogam, desafiando o monopólio da ciência e da racionalidade como única via legítima para o entendimento humano.

Ao integrar as críticas de Freire e Feyerabend, torna-se evidente que a superação do modelo bancário requer uma transformação paradigmática que coloque o sujeito como protagonista de sua própria formação, valorizando a pluralidade de saberes e a autonomia intelectual. Esse movimento não apenas questiona as bases autoritárias da educação tradicional, mas também abre caminho para práticas pedagógicas mais inclusivas, democráticas e emancipadoras.

O processo, em alto grau, é inconsciente, como pode ser visto nas inúmeras tentativas de apresentá-lo como algo realizado de acordo com as 'leis da razão': 'subjetivamente', a maioria dos cientistas obedece a regras rígidas e incondicionais. "Objetivamente" eles praticam uma arte ou um comércio. Não nego que as condições que influenciam as habilidades no desempenho de uma atividade possam ser descritas e que seus efeitos possam ser explicados. (FEYERABEND, 2015, p. 135. *Tradução nossa*)

É importante destacar que o autor introduz, desde o início de seu ensaio, a noção de incompletude como um aspecto essencial do processo educacional.

Essa perspectiva dialoga com as reflexões de Paulo Freire, que alerta para os riscos de abandonar as "leis da razão" no âmbito do ensino-aprendizagem. Ao reduzir os sujeitos a meros agentes do "puro fazer", a educação corre o risco de transformar indivíduos em repetidores automáticos, moldados por uma lógica massificada e desprovida de criticidade.

O processo de massificação, portanto, opera em contradição com os fundamentos de uma educação verdadeiramente dialógica. Em *Pedagogia do Oprimido* (2015), Freire descreve essa dinâmica como uma tensão entre "educação e massificação", na qual o processo educativo é reduzido a um instrumento de domesticação e controle. Contudo, o educador popular propõe alternativas práticas e reflexivas (*práxis*) para resistir a essa lógica massificadora. Essas linhas de ação buscam não apenas recuperar a centralidade da razão no processo educativo, mas também promover a autonomia, a criticidade e a humanização dos sujeitos envolvidos.

Estávamos convencidos, e estamos, de que a contribuição a ser trazida pelo educador brasileiro à sua sociedade em "partejamento", ao lado dos economistas, dos sociólogos, como de todos os especialistas voltados para a melhoria dos seus padrões, haveria de ser a de uma educação crítica e criticizadora. De uma educação que tentasse a passagem da transitividade ingênua à transitividade crítica, somente como poderíamos, ampliando e alargando a capacidade de captar os desafios do tempo, colocar o homem brasileiro em condições de resistir aos poderes da emocionalidade da própria transição. Armá-lo contra a força dos irracionalismos, de que era presa fácil na emersão que fazia, em posição transitivante ingênua. (FREIRE, 2015, p. 157)

O levantamento do espírito crítico e a superação da ingenuidade das massas tornam-se uma necessidade urgente e um alicerce essencial para o fortalecimento da educação democrática. Entretanto, esse pilar tem sido sistematicamente enfraquecido no Brasil, como evidenciado pela Lei 11.684/08, que garantiu a obrigatoriedade do ensino de Filosofia e Sociologia no ensino médio, e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), que destacaram tais disciplinas como fundamentais para a construção do espírito crítico e da conscientização cidadã. A revogação dessa obrigatoriedade, primeiro pela Medida Provisória 746/16 e posteriormente pela Lei 13.415/17, que instituiu o "novo ensino médio", representa um claro desmonte de um modelo educacional comprometido com a formação integral do indivíduo, acarretando em processos de semiformação e semicultura.

No campo da sociologia da educação, é evidente que a diversidade de interesses e a complexidade das mudanças culturais desafiam os sistemas de ensino a responder às demandas de uma sociedade democrática. Contudo, a educação para a cidadania, frequentemente evocada nos discursos oficiais, muitas vezes se resume a um ornamento retórico, sem um compromisso real com a prática democrática. Essa lacuna reflete-se em sistemas educacionais que, ao invés de promoverem a emancipação dos sujeitos, perpetuam uma lógica hierárquica e autoritária. Como apontou Anísio Teixeira, há uma tendência histórica de privilegiar escolas "paternalistas", que formam indivíduos para a obediência e execução, em detrimento da reflexão crítica e da capacidade de comando e pensamento. Nesse contexto, a construção de uma escola democrática é um imperativo que ainda precisa ser alcançado.

A Educação para a Democracia (EPD), conforme concebida por teóricos como John Dewey, implica em uma formação integral que abrange três dimensões interdependentes: formação intelectual e informacional, educação moral e educação comportamental. A formação intelectual busca desenvolver a capacidade de análise crítica e julgamento, fornecendo informações e acesso ao conhecimento em diversas áreas, incluindo a literatura e a arte. A educação moral promove valores republicanos e democráticos, cultivando uma consciência ética baseada na razão e na emoção. Já a educação comportamental, iniciada desde os primeiros anos escolares, incentiva a tolerância às diferenças, a cooperação ativa e o comprometimento com o bem comum.

Esses elementos, quando integrados, fortalecem a prática democrática ao formar cidadãos conscientes e participativos. Entretanto, no Brasil, observa-se uma fragilidade na educação literária em comparação com as ciências exatas e biológicas, o que limita a humanização do ensino. Antônio Candido, em sua defesa do papel pedagógico da literatura, argumenta que esta é essencial para o desenvolvimento de características humanas fundamentais, como a reflexão, o conhecimento, o senso estético e a empatia. Assim, a literatura não apenas amplia horizontes, mas também humaniza ao despertar a consciência sobre a complexidade da vida, da sociedade e da existência. Dessa forma, é evidente que a educação democrática demanda uma

abordagem holística que articule saberes e práticas em prol da formação integral do sujeito.

3.2. Semiformação e/ou no Currículo brasileiro

O texto aborda os problemas educacionais analisados por Theodor W. Adorno, particularmente a partir da segunda metade do século XX, mais precisamente nas décadas de 1950 e 1960, um período pós-Segunda Guerra Mundial, cujos efeitos ainda estavam profundamente presentes na sociedade. A guerra, para Adorno, simbolizava o ápice da barbárie, representando a conversação menos humana possível. Como veremos, esses momentos extremos negaram à singularidade qualquer tipo de apoio em um plano universal de poder e dominação.

Na perspectiva de Adorno, refletir criticamente sobre o passado e compreender os fatores históricos que possibilitaram barbáries como Auschwitz se constitui como uma das exigências centrais da educação. Em suas palavras: "A exigência de que Auschwitz não se repita é a exigência primordial da educação" (ADORNO, 1995a, p. 177). Mas o que significa dizer que Auschwitz não deve repetir os mesmos erros? Até que ponto a educação pode erradicar uma barbárie dessa magnitude? São questões complexas e desafiadoras, especialmente se considerarmos que muitos dos fatores que conduzem a esses horrores ainda persistem na sociedade, como o discurso autoritário e as constantes tentativas de normatizar o comportamento. Isso é particularmente relevante ao analisarmos o livro "Dialética do Iluminismo" (1947) de Adorno e Horkheimer, onde discutem, entre outros temas, a "indústria cultural".

Theodor W. Adorno nasceu em Frankfurt am Main, Alemanha, em 1903, e faleceu em Visp, Suíça, em 1969. Sua formação foi abrangente e intensa, abrangendo áreas como filosofia e música. Adorno produziu sua obra em meio a dois eventos cataclísmicos do século XX: a Primeira e a Segunda Guerra Mundial. Durante a Primeira Guerra, ele era apenas um adolescente, o que significa que teve uma compreensão limitada sobre os acontecimentos em seu país. As guerras, como sabemos, não começam ou terminam com os conflitos reais; seus efeitos continuam a afetar as sociedades muito tempo após o cessar-fogo, deixando marcas de dor e outros males duradouros.

Em sua crítica, Adorno destaca a "indústria cultural" como um dos principais agentes que tenta afastar os indivíduos do pensamento crítico. Ao representar o mundo de maneira padronizada, ela impede que o indivíduo estabeleça um encontro genuíno com a realidade, criando uma "pseudoindividualidade". A indústria cultural não só determina o que os indivíduos devem consumir, mas também o que devem pensar. Assim, ela controla tanto o bolso quanto a mente. Como Adorno e Horkheimer afirmam: "Na indústria, o indivíduo é ilusório não apenas por causa da padronização do modo de produção. Ele só é tolerado na medida em que sua identidade incondicional com o universal está fora de questão" (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 128).

Ao discutirmos o conceito de semiformação, nos deparamos com um dos aspectos centrais do pensamento de Adorno. O termo "Bildung", em alemão, refere-se tanto à formação cultural quanto à cultura. O título original, "Halbbildung", pode ser interpretado como semicultura ou semiculto, embora a maioria dos textos prefira traduzir como "semiformação". Contudo, neste contexto, adotamos a abordagem do professor Bruno Pucci, que propõe a tradução por semiformação, considerando os elementos formativos de um currículo e alinhando-se mais de perto ao foco desta pesquisa.

O que hoje se manifesta como crise da formação cultural não é um simples objeto da pedagogia, que teria que se ocupar diretamente desse fato, mas também não pode se restringir a uma sociologia que apenas justaponha conhecimentos a respeito da formação. Os sintomas de colapso da formação cultural que se fazem observar por toda parte, mesmo no estrato das pessoas cultas, não se esgotam com as insuficiências do sistema e dos métodos da educação, sob a crítica de sucessivas gerações. Reformas pedagógicas isoladas, indispensáveis, não trazem contribuições substanciais. (ADORNO, 2010, p. 08)

A manifestação da crise de formação, é o que de fato investigamos nesse trabalho, o que vem desde a muito sofrendo um desmonte no processo educacional brasileiro, Adorno, quando escreve esse pequeno artigo, conseguiu manifestar uma radiografia do processo educacional de democracias em desmonte, que sem dúvidas é nosso caso, ao mesmo nos últimos 5 anos, uma sucessão de eventos nos trouxeram até aqui, mas no movimento de *práxis*, é necessário refletir bastante sobre onde estamos e para onde queremos e necessitamos ir, para a retomada das rédeas formativas do país.

[...]formação cultural agora se converte em uma semiformação socializada, na onipresença do espírito alienado, que, segundo sua gênese e seu sentido, não antecede à formação cultural, mas a sucede. Deste modo, tudo fica aprisionado nas malhas da socialização. Nada fica intocado na natureza, mas, sua rusticidade — a velha ficção — preserva a vida e se reproduz de maneira ampliada. Símbolo de uma consciência que renunciou à autodeterminação, prende-se, de maneira obstinada, a elementos culturais aprovados. Sob seu malefício gravitam como algo decomposto que se orienta à barbárie. (ADORNO, 2010, p. 09)

Partindo da premissa de que o momento de exceção é também uma forma de barbárie, o processo em questão se revela como algo anti-ontológico, um rasgar do sentido do ser, um esvaziamento da noção de pertencimento e uma "renúncia à autodeterminação". O apagão histórico que acompanha esse cenário faz com que as reivindicações recuem, criando uma situação em que, como diz o adágio, "um povo que não sabe de onde veio, não sabe onde quer chegar". Nesse contexto, a alienação do espírito, somada à velha ficção criada nos alicerces da colonização, faz com que o produto cultural oferecido, supostamente destinado a formar os indivíduos, não seja mais do que uma invenção voltada ao controle da barbárie.

Para uma compreensão mais aprofundada do pensamento de Adorno, podemos recorrer à sua obra *Gesammelte Schriften* (Escritos Reunidos), que no Brasil é publicada sob o título *Educação e Emancipação*. Para o primeiro momento de análise, focaremos nos artigos "O que significa elaborar o passado" e "Educação contra a barbárie", que são fundamentais para iniciar a reflexão sobre os elementos que compõem o pensamento do filósofo e que serão aprofundados posteriormente ao longo deste trabalho.

[...] a consciência irresoluta consola-se argumentando que fatos dessa gravidade só poderiam ter ocorrido porque as vítimas deram motivos quaisquer para tanto, e este vago "motivos quaisquer" pode assumir qualquer dimensão possível. O deslumbramento se impõe por sobre o equívoco gritante existente na relação entre uma culpa altamente fictícia e um castigo altamente real. Às vezes os vencedores são convertidos em responsáveis por aquilo que os vencidos praticaram quando eles próprios ainda se encontravam por cima, e os crimes de Hitler seriam de responsabilidade daqueles que teriam tolerado seu assalto ao poder, e não daqueles que o apoiaram. A idiotice de tudo isto constitui efetivamente sinal de algo que não foi trabalhado psicologicamente, de uma ferida, embora a ideia de ferida coubesse muito mais em relação às vítimas. (ADORNO, 2003, p. 30)

Para compreender o presente, é imprescindível mergulharmos no passado, entender de onde viemos e os motivos que nos trouxeram até aqui. O

texto do filósofo crítico apresenta os elementos essenciais e a vacuidade das justificativas para certas ações do governo nazista. No Brasil, é necessário adentrarmos na sucessão de golpes que construíram nossa história: começando como colônia, passando por uma república, uma ditadura fascista, um regime militar e, por fim, uma democracia frágil, marcada por devaneios golpistas e autoritários.

O grave problema da semiformação está intrinsecamente ligado ao fato de que a perspectiva de verdadeira formação não é alcançada. Como discutido no segundo capítulo, ao trazer o epistemólogo brasileiro Hilton Japiassu, que afirma: “As universidades brasileiras converteram-se em caça-níqueis de créditos”, essa realidade também se reflete em nossas escolas. Há uma falsa universalização da educação, em que escolas regulares, EJA’s e centros de formação técnica se transformam em emissores de certificados. A dinâmica de avaliações e a presença física não são suficientes para garantir uma formação real. A questão que se impõe é: o que falta para que isso aconteça?

A tese que gostaria de discutir é a de que desbarbarizar tornou-se a questão mais urgente da educação hoje em dia. O problema que se impõe nesta medida é saber se por meio da educação pode-se transformar algo de decisivo em relação à barbárie. Entendo por barbárie algo muito simples, ou seja, que, estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a sua própria civilização — e não apenas por não terem em sua arrasadora maioria experimentado a formação nos termos correspondentes ao conceito de civilização, mas também por se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição, que contribui para aumentar ainda mais o perigo de que toda esta civilização venha a explodir, aliás uma tendência imanente que a caracteriza. Considero tão urgente impedir isto que eu reordenaria todos os outros objetivos educacionais por esta prioridade. (ADORNO, 2003, p. 154)

Nesta entrevista, veiculada pela Rádio de Hessen em 14 de abril de 1968, Adorno e Becker discutem algumas abordagens para enfrentar o cenário de barbárie a partir dos elementos formadores da educação. Para Adorno, a barbárie é entendida como o desencontro civilizacional entre o sujeito e a sociedade. Para superar essa desconexão, é necessário um processo fecundo dentro da educação, que requer um reordenamento das prioridades educacionais, como destacado no terceiro ponto do debate.

Adorno entende a semiformação como o resultado de um tipo de educação que falha em esclarecer o educando de maneira plena, no sentido

kantiano, servindo ao contrário aos interesses da indústria cultural. O filósofo abordou essas questões e outras em uma série de palestras transmitidas por uma emissora de rádio na cidade de Hessen, entre 1959 e 1969. As traduções dessas palestras, no Brasil, receberam o título de Educação e Emancipação, compiladas por Wolfgang Leo Maar.

Durante essas conferências, Adorno destacou a complexidade de formalizar a educação dentro das indústrias culturais e semiformais. Em uma de suas exposições, ele afirmou:

A seguir, correndo risco, gostaria de apresentar minha visão inicial sobre a educação. Não se trata de imitar pessoas, pois não temos o direito de imitar os outros; tampouco é apenas a disseminação do conhecimento, cujas características estão associadas às coisas mortas. Trata-se, sim, de gerar uma consciência real. Isso tem até as maiores implicações políticas; se seus pensamentos podem expressar isso e suas demandas políticas. Ou seja: um estado democrático tem a responsabilidade não apenas de funcionar, mas de operar de acordo com sua concepção de libertar seu povo. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada como uma sociedade liberta dela mesma. (ADORNO, 1995a, p. 141-142).

Adorno afirma que a educação nunca pode ser reduzida a um modelo fixo, ou um modelo de ensino formalizado, como propõe a BNCC, um ensino fechado qual deve cumprir certo número de competências e habilidades. Para ele, esse modelo engessa a educação, impedindo seu desenvolvimento e a capacidade de autocrítica. Quando uma escola não promove reflexão crítica, ela se comporta como uma fábrica, tratando os alunos como “objetos”. Esse modelo educativo autoritário dificulta a autoemancipação dos estudantes, colocando-os em uma posição passiva enquanto coloca o professor como figura ativa detentora do saber.

Para Adorno, a educação é inevitavelmente política, por isso, é necessário uma compreensão de um Projeto de Educação que visa o Político e o Pedagógico, sem que isso leve a um discussão vazia e partidária. As instituições educacionais, como as escolas, não podem permanecer centradas em uma única “verdade”, impedindo o debate crítico sobre a realidade da sociedade. Pelo contrário, essas instituições devem se reinventar constantemente e aceitar suas próprias críticas. Quando uma escola é capaz de refletir sobre sua prática, ela limita as possibilidades de barbárie.

O filósofo também percebe o risco de uma repetição de Auschwitz, pois as condições que deram origem a essa barbárie ainda estão presentes na sociedade contemporânea, como, por exemplo, a permanência de uma ordem discursiva autoritária. Para os frankfurtianos, Auschwitz permanece como um fantasma enquanto continuarem a existir discursos autoritários e tentativas de “unificar” a sociedade sob uma única visão de mundo. Esse tipo de discurso, infelizmente, ainda se manifesta nos ambientes escolares, revelando tendências de formalização social, uma herança dos regimes totalitários.

Adorno observa que, embora a formalização seja frequentemente considerada um processo positivo, ela ignora sua tendência de se afastar das necessidades sociais concretas. A formalização, que busca a objetividade por meio de métodos de pesquisa altamente refinados, está intimamente ligada à instrumentalização, ou seja, à crença de que o aperfeiçoamento das ferramentas garante a verdade. Esse processo limita a visão crítica dos alunos e os impede de desenvolver uma compreensão real do mundo, colocando a escola como uma instituição de imposição de uma verdade única, antiepistemologia, por assim dizer.

Para Adorno e Horkheimer, como apresentado em *Dialética do Esclarecimento*, a modernidade trouxe consigo um conceito de conhecimento vinculado exclusivamente à dominação. Tanto a semiformação quanto a padronização são consequências da própria indústria cultural, que ao consumir certos produtos, os indivíduos acabam esquecendo que também são consumidos. Em uma sociedade marcada pela semiformação e pela formalização, os produtos se tornam os consumidores, e os consumidores, por sua vez, tornam-se objetos de consumo. Essa inversão na relação sujeito-objeto é uma característica fundamental do capitalismo contemporâneo.

A formalização, portanto, faz com que os alunos percebam o mundo apenas sob a ótica do que a escola considera ser verdade. A escola, enquanto instituição, se coloca como portadora de uma verdade, deixando de ser um espaço de construção de ideias e se tornando um reproduzidor do sistema vigente. Isso impede que os alunos desenvolvam um pensamento crítico e criativo, tornando-os apáticos.

Adorno e Horkheimer sugerem que a educação não deve se limitar a um modelo formalista, que muitas vezes se distorce para servir aos interesses da indústria cultural, sociedade burguesa vigente. Ela deve capacitar os alunos a questionarem as normas impostas e a refletir sobre a realidade, especialmente sobre os discursos autoritários que ainda permeiam a sociedade. Para Adorno, a educação libertadora não pode abdicar do debate, pois é por meio dele que os alunos se tornam conscientes de sua liberdade e autonomia.

A educação deve ser, portanto, um espaço de reflexão e autocrítica. Somente quando a educação se afasta da padronização e permite que os alunos desenvolvam sua autonomia, ela se torna uma ferramenta efetiva de emancipação. A autonomia, entendida no sentido kantiano, é a condição necessária para que os alunos possam fazer suas próprias escolhas com base na razão, e não na pressão de normas externas. A educação libertadora, ao se basear na autonomia e na reflexão crítica, pode transformar a sociedade, afastando-a das sombras da barbárie e promovendo uma democracia verdadeira e substancial.

3.3 Proposição uma educação interdisciplinar, ecológica e comunicadora.

Nesta proposta, alguns elementos emergem em um movimento conjuntivo com a ideia de ecologia, especialmente à luz das Epistemologias do Sul (Santos et al., 2009), com destaque para o primeiro capítulo, intitulado “Da Colonialidade à Descolonialidade”, que aborda a necessidade de um pensamento e/ou educação decolonial. A proposta de integrar a ecologia nesse contexto não se fundamenta no “logos” — no sentido racional ou científico —, mas no conceito de “oikós”, que se traduz como casa ou lugar comum. Este termo evoca a ideia de natureza não como um recurso a ser explorado, mas como um espaço de pertencimento e cuidado coletivo. Nesse sentido, busca-se descolonizar o pensamento acerca do “meio ambiente”, que tem sido historicamente reduzido a uma questão utilitária, e resgatar a visão indígena, em que a natureza, simbolizada por *Iacy* (mãe natureza), e a pulsão de Tupã em cada folha, são compreendidas como entidades vivas e sagradas, imbuídas de sentido e valor próprios.

A proposta aqui discutida, portanto, baseia-se nas contribuições de Boaventura de Souza Santos, que, ao se referir às Epistemologias do Sul e ao conceito de “pensamento abissal moderno”, destaca a capacidade da modernidade de produzir e radicalizar distinções. Segundo Santos et al. (2009, p. 24), o conceito de abissalidade epistemológica se refere à divisão do mundo em uma linha de demarcação que separa o que é considerado conhecimento válido e legítimo, do que é marginalizado e silenciado. Esse abismo foi forjado a partir das colonizações do Hemisfério Sul, com a imposição de uma lógica epistemológica ocidental que subjugou outras formas de saberes. No entanto, a partir dessa crítica, surge a ideia de um pensamento pós-abissal, capaz de superar as divisões criadas pela modernidade e reconectar saberes dissidentes e silenciados.

A proposta para a construção de uma Base Curricular Nacional, portanto, busca precisamente essa capacidade de produzir e radicalizar distinções de forma descolonizada. A educação, em sua perspectiva mais profunda, deve ser capaz de desconstruir os paradigmas coloniais que ainda permeiam o conhecimento e a formação humana. Nesse sentido, a proposição de uma “Ecologia dos Saberes” — que compreende tanto os saberes visíveis quanto os invisíveis, tradicionais ou ocultos — se torna um eixo central para a formação de um ser humano integral. Isso implica em uma formação que vá além do conhecimento técnico e instrumental, envolvendo a compreensão do sujeito como parte integrante de um todo maior, que é a natureza, e que reconhece a interconexão entre a vida humana e os outros seres e elementos do planeta.

Essa proposta de ecologia, portanto, não se limita a um simples discurso ambientalista, mas abarca uma visão de mundo que integra a educação, o cuidado com a natureza e o respeito às formas de saber que surgem das experiências e cosmologias não-ocidentais. A formação de um ser humano integral deve ser orientada para a comunhão com a natureza, reconhecendo-a não apenas como um espaço de recursos, mas como um ente com o qual o ser humano deve se relacionar de maneira harmônica, respeitosa e consciente. Assim, o currículo de uma sociedade verdadeiramente descolonizada deve ser capaz de engendrar um saber que transcenda as limitações impostas pela

modernidade e pela colonização, propondo uma verdadeira transformação na maneira como nos relacionamos com o mundo e com os outros.

Dessa forma é apresentado:

O pensamento pós-abissal parte do reconhecimento de que a exclusão social no seu sentido mais amplo toma diferentes formas conforme é determinada por uma linha abissal ou não-abissal, e que, enquanto a exclusão é absolutamente definida persistir, não será possível qualquer forma de alternativa pós-capitalista progressista. Durante um período de transição possivelmente longo, defrontar a exclusão abissal será um pré-requisito para abordar de forma eficiente muitas formas de exclusão não abissal que tem dividido o mundo moderno de lado da linha. Uma concepção pós-abissal de marxismo (em si mesmo, um bom exemplo de pensamento abissal) pretende que a emancipação dos trabalhadores seja conquistada em conjunto com a emancipação de todas as populações descartáveis do sul global, que são oprimidas, mas não diretamente exploradas pelo capitalismo global. Da mesma forma, que os direitos dos cidadãos se não estarão seguros enquanto os não cidadãos sofrerem em tratamento sub-humano. (SANTOS et al., 2009p.44)

Todo processo de desconstrução e transformação passa por uma emergência de uma coletividade de pensamento, de habilidades de cooperação e reciprocidade, que a didática e prática interepistemológicas que proporcionam a formação integral dos cidadãos. Desse modo poderíamos nos perguntar ainda: onde encaixa-se a filosofia? ao que podemos responder com Japiassu (1977) :

O pensar filosófico tem um duplo inconveniente: de um lado, ele nos ensina a criticar (não rejeitar, mas passar ao crivo, examinar) as opiniões recebidas ou impostas, as tradições transmitidas, as ideias admitidas; de outro, ensina-nos ao ultrapassar o conformismo e o não conformismo em vista de uma coerência sempre maior do pensamento e da ação. (p.162)

A filosofia é a liga (cola) e a ação impulsionadora da práxis interepistemológica. Para a partir daí, ter-se um solo preparado e fértil para o plantio de uma educação ecológica, para engendrarmos um pensamento, uma ação, enfim, uma vivência de práticas voltadas ao comum, à ecologia de saberes. Nesse sentido extraímos de Boaventura essa ideia:

Confronta a monocultura da ciência moderna com uma ecologia de saberes. É uma ecologia, porque baseia no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos (sendo um deles a ciência moderna) e em interações sustentáveis e dinâmicas entre eles sem comprometer a sua autonomia. A ecologia de saberes

baseia-se na ideia de que o conhecimento é interconhecimento. (SANTOS et al., 2009p.44)

A proposição de uma "ecologia dos saberes" se revela um conceito de natureza transdisciplinar, mas, neste contexto, busca-se ainda estabelecer, com firmeza, as bases de uma comunhão epistemológica robusta, que sirva como alicerce para um futuro campo de saberes interepistemológicos, onde a educação se realize sem barreiras, respeitando a diversidade e a pluralidade de perspectivas. A proposta de educação aqui defendida visa transformar o espaço educacional, permitindo que este se constitua como um terreno fértil para a ação coletiva, ativa e propositiva, em direção às transformações sociais necessárias para a construção de uma sociedade mais justa e equânime. A educação não deve ser apenas um processo de transmissão de conhecimento, mas um meio de transformação social que reconheça e valorize as diferenças, criando condições para que os indivíduos possam, de forma crítica e reflexiva, contribuir para a construção de um futuro mais inclusivo.

No coração dessa proposta, encontra-se uma pedagogia filosófica que busca ser radicalmente transformadora, desafiando as estruturas estabelecidas e propondo, de forma contundente, a descolonização do saber. Em consonância com essa proposta, é imperativo que o ambiente educacional se transforme em um espaço de resistência ao uso de terminologias capacitistas e coloniais. O uso dessas terminologias, profundamente enraizadas nas estruturas de poder, não deve ser simplesmente proibido, mas, sim, acompanhado de uma reflexão crítica sobre as razões e as consequências do seu uso, tanto no plano social quanto no fisiológico. O objetivo é não apenas retirar tais termos do vocabulário escolar, mas fomentar uma mudança de mentalidade que recuse qualquer forma de discriminação ou subordinação, seja ela explícita ou implícita.

A reflexão sobre o currículo, especialmente sobre a sobreposição de conceitos muitas vezes inaplicáveis em sua forma atual, exige uma análise crítica das relações entre dos campos epistemológicos existentes. A busca por um currículo comum que contemple as epistemologias do Sul e respeite as diferentes formas de conhecimento deve ser vista como uma oportunidade de reconfiguração das bases epistemológicas da BNCC. Esse repensar do currículo nacional não pode se limitar a um simples ajuste técnico, mas deve

ser uma tentativa de garantir um modelo educativo que realmente reflita a diversidade cultural e epistemológica de uma nação com dimensões continentais e uma enorme pluralidade de biomas e tradições. O que deve ser considerado "comum" em um país como o Brasil, com sua riqueza e diversidade, é uma questão central que precisa ser abordada com maior profundidade e sensibilidade.

Além disso, a atual estrutura da BNCC mostrou-se incapaz de contemplar adequadamente essas demandas, uma vez que a aceleração de um processo que já durava mais de vinte anos foi abruptamente interrompida por uma Medida Provisória (MP-746/17), que visava atender a interesses do capital, desconsiderando o projeto de uma educação nacional democrática e equânime. A imposição de um currículo padronizado e centrado nas exigências do mercado de trabalho comprometeu a construção de um projeto de educação comprometido com a democracia e com a promoção da justiça social, configurando um cenário em que a necropolítica e a exclusão social continuam a prevalecer.

O artigo 225 da Constituição Brasileira de 1988 (CF/88) estabelece, de forma clara, o direito de todos ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, reconhecendo a necessidade de preservá-lo para as presentes e futuras gerações. No entanto, a legislação ambiental brasileira, embora reconheça a importância da educação ambiental, ainda enfrenta desafios significativos em sua implementação eficaz. O desenvolvimento de programas de conscientização ambiental desde os primeiros anos escolares é fundamental para garantir que as futuras gerações assumam a responsabilidade pela preservação do meio ambiente e compreendam as implicações de suas ações no ecossistema global.

A educação ambiental, portanto, deve ser entendida não apenas como um conjunto de conteúdos a serem transmitidos, mas como um processo de formação crítica, que possibilite aos indivíduos refletirem sobre seu papel na sociedade e no mundo. Nesse sentido, a escola, como espaço de socialização e troca de saberes, assume um papel central na promoção de uma consciência crítica e cidadã. A integração da educação ambiental no currículo deve ser feita de maneira transversal, abordando as questões ambientais de forma interligada com todas as áreas do conhecimento, e não como um tema isolado.

Esse movimento de transversalidade e interdisciplinaridade deve buscar uma mudança profunda no modelo educativo tradicional, baseado em uma concepção de ensino fragmentado e compartimentalizado. A proposta de uma educação crítica e libertadora, como defendida por Paulo Freire, visa transformar a escola em um espaço de reflexão e ação, onde os indivíduos não sejam meros receptores de conhecimento, mas agentes ativos na construção de seu próprio saber e na transformação da realidade. A educação ambiental, nesse contexto, não deve ser vista apenas como uma responsabilidade do Estado, mas como um compromisso coletivo que envolve todos os membros da sociedade.

A proposta de [re]democratização do espaço educacional, por meio de uma ecologia dos saberes, exige um compromisso com a construção de um currículo que, além de atender às necessidades formativas de uma sociedade plural, seja capaz de fomentar uma educação crítica, libertadora e descolonial. Essa comunhão de saberes e epistemologias devem ser vistas não apenas como metodologias pedagógicas, mas como princípios fundamentais para a criação de um espaço educativo inclusivo e transformador. A educação deve, assim, ser um meio de capacitar os indivíduos a compreenderem sua posição no mundo, suas responsabilidades sociais e ambientais, e a agir de forma consciente e responsável.

A implementação dessa proposta requer uma profunda reflexão sobre as bases epistemológicas que sustentam o currículo nacional, com especial atenção às epistemologias do Sul, que trazem uma visão crítica sobre as hierarquias de saberes e a imposição de uma lógica eurocêntrica. Somente a partir dessa reflexão será possível criar um currículo que não apenas respeite a diversidade, mas que também promova a equidade e a justiça social, contribuindo para a construção de uma educação verdadeiramente democrática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho constitui uma análise crítica e uma proposição sobre o Novo Ensino Médio, tomando como ponto de partida uma reflexão histórica e pedagógica. Buscou-se realizar uma breve arqueologia da educação brasileira, destacando a presença, ausência e incerteza do ensino de Filosofia no currículo nacional. Essa investigação inicial foi motivada pela tentativa de compreender as discussões que marcaram a elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Novo Ensino Médio. Em seus primeiros debates, surgiram propostas que sugeriam a exclusão de disciplinas como Filosofia, Sociologia, Educação Física e Artes do itinerário básico, além de uma estrutura curricular pouco articulada. Embora tais ideias iniciais tenham sido, em grande parte, superadas, ainda é necessário aprofundar as análises sobre as consequências dessas alterações.

No segundo capítulo, procurou-se explorar os fundamentos da BNCC, com especial atenção aos conceitos de interdisciplinaridade e transversalidade, que atravessam esta dissertação. A leitura crítica do documento foi complementada por discussões em podcasts com especialistas e pela observação das iniciativas do MEC e das secretarias estaduais de educação na implementação da base. Esse período foi marcado por desafios impostos pela pandemia de COVID-19, que exigiu adaptações emergenciais e a transição para o ensino remoto. A necessidade de alocar equipes para viabilizar tal modalidade evidenciou a insuficiência das ferramentas tecnológicas e pedagógicas, mesmo para estudantes com acesso mínimo à tecnologia. Esses desafios tiveram um impacto significativo, não apenas sobre o ensino, mas também sobre a produção acadêmica, gerando tensões emocionais e afetivas para todos os envolvidos.

O terceiro capítulo, estruturado em três seções, foi dedicado à reflexão sobre a relação entre educação e democracia. Primeiramente, examinou-se o conceito de semiformação (*Halbbildung*) em Adorno, considerando a maneira como o currículo do Ensino Médio ainda se apresenta incompleto e fragmentado. Posteriormente, argumentou-se em favor da integração efetiva da interdisciplinaridade no âmbito escolar, uma premissa prevista, mas raramente realizada. Finalmente, discutiu-se a relação entre educação e ecologia,

destacando a importância de uma abordagem transdisciplinar que conecte ciências exatas e humanidades, promovendo uma ética comprometida com a vida e a sustentabilidade ambiental.

O estudo revelou que, apesar de avanços significativos na implementação do Novo Ensino Médio, persistem desafios estruturais e conceituais. A exclusão inicial de disciplinas fundamentais, ainda que revisada, aponta para uma tendência preocupante de desvalorização de áreas do conhecimento que são essenciais para a formação integral do estudante. A interdisciplinaridade, além de um conceito teórico, precisa ser incorporada de maneira concreta nas práticas pedagógicas, promovendo a superação de uma abordagem conteudista e fragmentada.

Ademais, a pandemia de COVID-19 expõe a vulnerabilidade do sistema educacional brasileiro, revelando disparidades no acesso à tecnologia e dificuldades na manutenção de um ensino de qualidade em situações de crise. Esses desafios reforçam a necessidade de investimentos mais robustos em infraestrutura e formação docente, além da criação de políticas educacionais que garantam equidade e inclusão.

Por outro lado, a incorporação da ecologia como eixo transversal no currículo é uma oportunidade para fomentar reflexões sobre sustentabilidade e responsabilidade socioambiental. Essa abordagem pode contribuir para a formação de cidadãos mais conscientes e engajados com os desafios globais contemporâneos.

Em síntese, esta dissertação buscou não apenas compreender as transformações no Ensino Médio, mas também propor caminhos para uma educação mais inclusiva, interdisciplinar e comprometida com os princípios democráticos. O Novo Ensino Médio apresenta-se como uma oportunidade para avanços significativos, desde que sejam superados os desafios apontados e garantido o compromisso com uma formação cidadã plena. Nesse sentido, a educação não pode ser vista como mero instrumento de transmissão de conhecimentos, mas como um processo transformador, capaz de preparar os indivíduos para compreender e intervir no mundo de maneira crítica e responsável.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. A filosofia e os professores. Trad. Wolfgang Leo Maar. In: _____. Educação e emancipação. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 195. p. 51-74.

_____. Tabus acerca do magistério. Trad. Wolfgang Leo Maar. In: _____. Educação e emancipação. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1995a. p. 97-117.

_____. Educação – Para Quê? Trad. Wolfgang Leo Maar. In: _____. Educação e emancipação. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1995b. p. 139-154.

_____. Teoria da semiformação. In: PUCCI, Bruno; ZUIN, Antonio A. S.; LASTÓRIA, Luiz A. Calmon Nabuco (Org.).

ALVES, D. J. (2002). *A filosofia no ensino Médio: Ambiguidades e contradições da LDB*. Campinas: Autores Associados.

ARENDT, Hannah. A crise na educação. IN: Entre o passado e o futuro. Tradução Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2009.

BRASIL Base Nacional Comum Curricula (BNCC) Ensino Médio. Brasília, Senado, 2018.

_____. (20 de dezembro de 1996). *LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996*. Acesso em 13 de maio de 2020, disponível em Site do Planalto: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

_____. (20 de junho de 2007). *LEI Nº 11.494, DE 20 DE JUNHO DE 2007*. Acesso em 13 de maio de 2020, disponível em Site do Planalto: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm

_____. (02 de junho de 2008). *LEI Nº 11.684, DE 2 DE JUNHO DE 2008*. Acesso em 13 de maio de 2020, disponível em Site do Planalto: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm

_____. (22 de setembro de 2016). *Site do Planalto*. Acesso em 13 de maio de 2020, disponível em MEDIDA PROVISÓRIA Nº 746, DE 22 DE SETEMBRO DE 2016.: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/mpv/mpv746.htm

_____. (21 de dezembro de 2017). *Base Nacional Comum Curricular (BNCC) Etapa Ensino Médio*. Acesso em 13 de maio de 2020, disponível em Site do MEC:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=85121-bncc-ensino-medio&category_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192

_____. (16 de fevereiro de 2017). *LEI Nº 13.415, DE 16 DE FEVEREIRO DE 2017*. Acesso em 13 de maio de 2020, disponível em Site do Planalto: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm

_____. (17 de dezembro de 2018). *PARECER HOMOLOGADO - Portaria nº 1.348, publicada no D.O.U. de 17/12/2018*. Acesso em 13 de maio de 2020, disponível em Site do MEC: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=103561-pcp015-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192

_____. (17 de dezembro de 2018). *RESOLUÇÃO Nº 4, DE 17 DE DEZEMBRO DE 2018*. Acesso em 13 de maio de 2020, disponível em Site do MEC: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104101-rcp004-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192

CANDIDO, Antonio. - « Direitos humanos e literatura » , In A.C.R. Fester (Org.) *Direitos humanos E...*, Cjp/Ed. Brasiliense, 1989.

DEWEY, John. *Educação e democracia*. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Perspectiva, 2012.

FAZENDA, Ivani *Interdisciplinaridade: qual sentido?* São Paulo, Paulus, 2003

FEYERABEND, Paul. *Adeus à razão*. Tradução de José Augusto P. M. de Oliveira. 1. ed. São Paulo: Unesp, 1996.

_____. *Adeus à razão*. Título original: *Farewell to Reason*. Tradução de José R. de Rivera. Retoque de capa: Titivillus. Editor digital: Titivillus, 2015. ePub base r1.2.

_____. *Diálogos sobre o conhecimento*. Tradução e notas de Gita K. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2008.

_____. *Tratado contra o método: Esquema de uma teoria anarquista do conhecimento*. Título original: *Against Method*. Tradução de Diego Ribes. Retoque de capa: Titivillus. Editor digital: Titivillus, 2015.

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

_____. *Pedagogia do oprimido [recurso eletrônico]* / Paulo Freire. - 1. ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020

GALLO, S.; KOHAN, W. *Crítica de alguns lugares-comuns ao se pensar a Filosofia no Ensino Médio*. In: GALLO, S.; KOHAN, W.(Org.). *Filosofia no Ensino Médio*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

GOTO, R.; GALLO, S. *Da Filosofia como disciplina: desafios e perspectivas*. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

JAPIASSU, Hilton *Introdução ao pensamento epistemológico*. Rio de Janeiro, F. Alves, 1977.

—. *Nascimento e Morte das Ciências Humanas*. Rio de Janeiro, F. Alvez, 1982.

—. *Um Desafio à Filosofia: Pensar-se nos dias de Hoje*. São Paulo, Editora Letras & Letras, 1997.

KOHAN, Walter O.; OLARIETA, Beatriz F. (orgs). *A escola pública aposta no pensamento*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. –(Coleção Ensino de Filosofia).

HABERMAS, Jürgen. *Teoria do Agir comunicativo: Racionalidade da ação e Racionalização Social v.1*, tradução Paulo Astor Soethe; Revisão Técnica de Flávio Beno Siebeneichler. São Paulo: Editora WMF Martins fontes, 2012

_____. *Teoria do Agir comunicativo: Sobre a Crítica da Razão Funcionalista v.2*, tradução Paulo Astor Soethe; Revisão. São Paulo: Editora WMF Martins fontes, 2012

MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento Complexo*. Porto, Sulina, 2005.

NOBRE, M., & REGO, J. M. (2000). *Conversas com Filósofos brasileiros*. São Paulo : Ed. 34.

PEDRINI, Alexandre de Gusmão (Org.) *Educação Ambiental: Reflexões e práticas contemporâneas*. Edição 8ª ed.. Petrópolis, Editora Vozes, 2011.

SANTOS, Boaventura de Souza, MENEZES, Maria Paula (Org.) *Epistemologias do Sul*. Coimbra, Almedina e CES, 2009.

SINDICADO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR - ANDES-SN. *A Contrarreforma do Ensino Médio: o caráter excludente, pragmático e imediatista da Lei no 13.415/2017*. Cartilha produzida pelo Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior - ANDES-SN. Brasília, 2017.

SOMMERMAN, Américo *Inter ou Transdisciplinaridade?* São Paulo, Paulus, 2006.