

A presença insurgente da Filosofia: resistência crítica ao imperativo tecnicista da BNCC¹

JOSÉ APARECIDO DE OLIVEIRA LIMA²

JOSÉ ANDERSON DE OLIVEIRA LIMA³

Resumo

Este artigo analisa o deslocamento da disciplina de Filosofia no Ensino Médio brasileiro a partir da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da Reforma do Ensino Médio. Argumenta-se que o novo modelo, fundamentado em uma lógica de “competências e habilidades” voltadas para o mercado de trabalho, esvazia o potencial crítico e humanizador da Filosofia. Ao transformar seu ensino em uma “possibilidade” instrumentalizadora, o próprio ato de “pensar filosoficamente” – de forma autônoma, questionadora e existencial – emerge como uma ameaça sistêmica ao projeto educacional tecnicista em curso. A análise documental de marcos legais, como a LDB e a BNCC, em diálogo com referências teóricas, como Michel Foucault e István Mészáros, sustenta a tese de que a Filosofia se torna um espaço de resistência a um modelo que visa formar “mão de obra” em detrimento da formação humana integral. O estudo conclui que a aparente modernização curricular representa, na prática, um retrocesso ao subordinar o conhecimento crítico a imperativos educacionais econômicos, tornando a prática filosófica genuína em um ato de insubordinação pedagógica.

Palavras-chave: Ensino de filosofia. BNCC; Reforma do ensino médio. Pensamento crítico. Formação tecnicista.

The insurgent presence of Philosophy: critical resistance to the technicist imperative of the BNCC

Abstract

This article analyzes the displacement of Philosophy as a discipline in Brazilian High School following the implementation of the National Common

Curricular Base (BNCC) and the High School Reform. We argue that the new model, based on a logic of “competencies and skills” geared towards the labor market, hollows out the critical and humanizing potential of philosophy. By transforming its teaching into an instrumentalizing “possibility,” the very act of “thinking philosophically” – in an autonomous, questioning, and existential manner – emerges as a systemic threat to the ongoing technicist educational project. The documentary analysis of legal frameworks such as the LDB and the BNCC, in dialogue with theoretical references like Michel Foucault and István Mészáros, supports the thesis that philosophy becomes a space of resistance against a model that aims to train a “workforce” at the expense of integral human formation. The study concludes that the apparent curricular modernization represents, in practice, a regression by subordinating critical knowledge to economic educational imperatives, making genuine philosophical practice an act of pedagogical insubordination.

Keywords: Philosophy teaching. BNCC. High school reform. Critical thinking. Technicist education.

La presencia insurgente de la Filosofía: resistencia crítica al imperativo tecnicista de la BNCC

Resumen

Este artículo analiza el desplazamiento de la disciplina de Filosofía en la Enseñanza Media brasileña a partir de la implementación de la Base Nacional Común Curricular (BNCC) y de la Reforma de la Enseñanza Media. Se argumenta que el nuevo modelo, fundamentado en una lógica de “competencias y habilidades” orientadas al mercado laboral, vacía el potencial crítico y humanizador de la filosofía. Al transformar su enseñanza en una “posibilidad” instrumentalizadora, el propio acto de “pensar filosóficamente” –de forma autónoma, cuestionadora y existencial– emerge como una amenaza sistémica al proyecto educativo tecnicista en curso. El análisis documental de marcos legales como la LDB y la BNCC, en diálogo con referentes teóricos como Michel Foucault e István Mészáros, sostiene la tesis de que la filosofía se convierte en un espacio de resistencia frente a un modelo que busca formar “mano de obra” en detrimento de la formación humana integral. El estudio concluye que la aparente modernización curricular representa, en la práctica, un retroceso al subordinar el conocimiento crítico a imperativos educativos económicos, convirtiendo la práctica filosófica genuina en un acto de insubordinación pedagógica.

Palabras clave: Enseñanza de la filosofía. BNCC. Reforma de la enseñanza media. Pensamiento crítico. Formación tecnicista.

Introdução

As recentes transformações na Educação Básica brasileira, consolidadas pela Lei nº 13.415/2017 (Reforma do Ensino Médio) e pela homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), reconfiguraram vivamente os objetivos e as estruturas do ensino filosófico na Educação Básica. Neste novo cenário, a disciplina de Filosofia, que, após anos de luta, conquistou sua obrigatoriedade em 2008, vê seu status crítico e propósitos humanizantes ameaçados. De componente curricular essencial para o “desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (Brasil, 1996, art. 35, III), seu ensino é flexibilizado, diluído na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e condicionado à “possibilidade dos sistemas de ensino”.

Aqui, busca-se tratar da seguinte problemática: a lógica instrumental e mercadológica que subjaz à BNCC é fundamentalmente antagônica à natureza da prática filosófica. Enquanto o novo currículo preconiza uma formação pragmática, focada em “competências e habilidades” para “resolver demandas [...] do mundo do trabalho” (Brasil, 2018, p. 8), a Filosofia no Ensino Médio se define pelo questionamento subjacente, pela reflexão sobre a existência e pela crítica às estruturas totalitárias e excludentes presentes na sociedade atual.

Nesse contexto, o objetivo deste trabalho é analisar como o “pensar filosoficamente” se torna, paradoxalmente, uma ameaça ao projeto educacional vigente. A hipótese central é que a ênfase tecnicista da BNCC não apenas marginaliza a Filosofia, mas a percebe como um obstáculo, uma vez que seu exercício promove a subjetividade crítica que o modelo busca controlar e padronizar. Para desenvolver esta análise, o texto se estrutura em três partes: primeiramente, revisita o percurso legal da Filosofia no currículo; em seguida, examina a virada tecnicista imposta pela BNCC; e, por fim, discute o papel da Filosofia como forma de resistência pedagógica, com base nos aportes teóricos de Michel Foucault (1999) e István Mészáros (2008).

Um breve recorte acerca dos documentos que norteiam a Filosofia na Educação Básica brasileira

Primeiramente, apresenta-se a um prévio entendimento das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN).

A LDB [Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional] define o ensino médio como uma etapa do nível denominado Educação Básica, constituído pela Educação Infantil, pelo Ensino Fundamental e pelo Ensino Médio, sendo este último sua etapa final (Brasil, 2013, p. 154).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 2000) dividiam o conhecimento em quatro áreas: Bases Legais; Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias. Tais áreas, apesar de terem seus objetivos de estudos específicos, visavam, dentro da prática escolar, desenvolver o conhecimento na perspectiva da interdisciplinaridade.

A base da Lei nº 9.394 da LDB é desenvolver no estudante o conhecimento acerca das questões básicas de convivência social e dos valores que formam o ser humano. Nesse horizonte, o objetivo é que o estudante consiga entender sua realidade e contemple novas possibilidades de perceber a mesma realidade, mas a partir de novas interpretações (Brasil, 1996).

Antes de falar da nova BNCC, uma Base Nacional Comum Curricular, Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que institui e orienta a implantação das novas diretrizes para currículos e propostas pedagógicas de ensino, serão apresentadas as finalidades dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 2000), fundamentados no artigo 35 da LDB (Brasil, 1996), o qual afirma que o Ensino Médio:

Etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidade.

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV – a compreensão dos fundamentos científicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996).

O artigo 36 da mesma lei, parágrafo 1º, inciso III, tem como meta alinhar o conhecimento filosófico e sociológico nos caminhos necessários

para o “íntegro exercício da cidadania” (Brasil, 1996). Em 2006, por meio do Parecer nº 38, a lei diz que “o documento juntado contém uma série de considerações favoráveis à inclusão obrigatória de disciplinas de filosofia e sociologia no currículo do ensino médio” (Brasil, 2006, p. 1). E conclui:

Não é demais destacar que, na ótica da LDB, os conhecimentos de Filosofia e Sociologia são justificados como **‘necessários ao exercício da cidadania’** (artigo 36, § 1º, inciso III, da Lei nº 9.394/96). Com os demais componentes da Educação Básica, devem contribuir para uma das finalidades do Ensino Médio, que é a de ‘aprimoramento como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico’ (art. 35, inciso II, da LDB). E devem, ainda, mais especialmente, seguir a diretriz de ‘difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática’ (art. 27, inciso I, da LDB) (Brasil, 2006, p. 3, grifo nosso).

Com aprovação da Lei Federal nº 11.684/2008, foi introduzida a disciplina de Filosofia como componente curricular obrigatório no Ensino Médio para a obtenção de conhecimentos filosóficos (Brasil, 2008). Reflete-se até o momento que o conhecimento filosófico nessa etapa do Ensino Básico, por intermédio da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias (Brasil, 2000), tem se tornado relevante para o desenvolvimento do ser humano enquanto animal racional que está envolvido na natureza e enquanto constituição de sujeitos sociais.

Mesmo historicamente e ainda hoje existindo as inconstâncias da presença da Filosofia nos currículos escolares, considera-se que o conhecimento filosófico resiste e vem se mostrando cada vez mais pertinente na Educação Básica, principalmente diante dos cenários políticos, sociais e econômicos que urge por uma razão indolente dos sujeitos para manutenção dos monopólios históricos e padronizados de uma sociedade cada vez mais egocêntrica. Aqui, pode-se denominar as “biopolíticas”⁴ debatidas por Foucault (1999) em seu livro “Em defesa da sociedade”, como um forte regime de governamentalidade sobre os sujeitos.

Dando continuidade, as finalidades presentes no artigo 27 da LDB nº 9.394/96 e no parecer do Conselho Nacional de Educação nº 38/2006 apresentam hipóteses de um ensino de Filosofia compreendido no percurso da formação interpretativa e compreensiva do mundo entre os estudan-

tes. Antes mesmo da implementação da nova BNCC, vale lembrar que as lutas travadas em prol da inserção de uma Filosofia e de uma Sociologia nos currículos contribuíram e contribuem para o implemento das disciplinas na formação básica de ensino.

E, claro, vale ressaltar que a Filosofia, mesmo antes da nova BNCC, nunca esteve totalmente longe dos padrões de formação que indicam uma educação nos moldes do atendimento às necessidades capitalistas. Porém, os autores deste artigo estão convencidos de que não é preciso se preocupar em desenvolver mais uma discussão prolongada acerca da presença da Filosofia no contexto da Educação Básica brasileira. Esse problema já foi discutido e, sobretudo, teve a sua relevância apontada na formação dos estudantes do Ensino Médio (Rodrigo, 2009; Cerletti, 2009; Lorieri, 2002; Luckesi, 2011; Lipman, 1994).

O ensino de Filosofia perante a ameaça tecnicista no Ensino Médio

O objetivo aqui é, na verdade, perceber as ideias subjacentes que fazem parte do modelo tecnicista de educação, fundamentado em “habilidades e competências” trazidas na “nova” e “esperançosa” Lei de Implementação da BNCC. A partir disso, busca-se desencadear uma discussão acerca da ideia de efetivação da disciplina de Filosofia, tendo em vista a “possibilidade dos sistemas de ensino”, o que se refere novamente ao incômodo de pensar em um cenário sem o conhecimento filosófico no Ensino Básico.

Reflete-se, porém, que, nas Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2013), o entendimento é de que o jovem do Ensino Médio possa ele mesmo “superar uma noção homogeneizante e naturalizada desse estudante, passando a percebê-lo como sujeito com valores, comportamentos, visões de mundo, interesses e necessidades singulares” (Brasil, 2013, p. 155). Contudo, no contexto da BNCC, as competências são definidas no âmbito dos procedimentos, ou seja, das “habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2018, p. 8).

Causa espanto que essa nova ênfase curricular apresenta tons imperativos de um fazer e exercer como aptidões originárias do mundo do trabalho. Não se pode colonizar a formação de uma identidade social apenas por diretrizes individualistas ou impositivas, as quais possuem sua concre-

tude residindo no objetivo e na prática discursiva de um desenvolvimento de “mão de obra” para o trabalho. Afinal, ao fazer isso, deixam-se de lado as formações humanas e os modos de subjetivação que, por exemplo, fazem parte das relações complexas do ser humano com o cotidiano que não envolvem apenas processos de ordenação ou padronização de sujeitos, mas de dispersão daquilo que envolve diferentes subjetividades e indiferentes discursos históricos. Colocar tudo em uma caixa é atrofiar o sujeito que está em constante formação e transformação de seu “eu” no mundo.

Deve-se destacar ainda um trecho que chama bastante atenção: trata-se da alteração da LDB nº 9.394/96 acerca do que consta a Filosofia como disciplina obrigatória pelo termo de “possibilidade” para o ensino de Filosofia nas escolas da nova BNCC. Veja:

Na direção de substituir o modelo único de currículo do Ensino Médio por um modelo diversificado e flexível, a Lei nº 13.415/2017 alterou a LDB, estabelecendo que: 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: [...] IV – ciências humanas e sociais aplicadas [na qual está inserido o ensino de Filosofia e Sociologia] (Brasil, 2018, p. 468, grifo nosso).

E no caso de acontecer de não existir a possibilidade do ensino de Filosofia nas escolas dos milhares de sistemas de ensino do Brasil? Bem, tal indisponibilidade poderia resultar em uma possível extinção do ensino de Filosofia no Brasil. Com a nova BNCC, muita coisa relacionada à Filosofia foi alterada, reprimida e revogada. A área do conhecimento filosófico deixou de ser “obrigatória” e passou a acontecer mediante “possibilidades”.

Outra mudança ocorre quanto à “aplicabilidade” da disciplina em sala de aula. Agora, a Filosofia faz-se presente na área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, alinhada a 6 competências específicas e a 32 habilidades que devem ser desenvolvidas pelo aluno do Ensino Médio (Nascimento; Alves, 2021). Quer dizer, na nova e esperançosa BNCC, as competências e habilidades são definidas como conceitos e práticas, representando, a propósito, um encaixotamento de saberes, habilidades e atitudes que têm, como principal objetivo, “resolver” as demandas do cotidiano e do mundo do trabalho (Brasil, 2018).

A Filosofia como disciplina desse Ensino Médio e “presente” na nova BNCC – aqui se está tratando da “possibilidade” do ensino de Filosofia na Educação Básica, pública e gratuita – é vista como qualquer outra matéria, com características e objetivos bem definidos. Ao menos é assim naquilo que é próprio da grade curricular e, conseqüentemente, da nova BNCC. A disciplina está inserida em um condicionamento de competências e habilidades; agora com novas competências e novas habilidades.

Sobre isso, concorda-se com Melo e Lima (2021, p. 7), para quem a nova BNCC “trata vagamente sobre as habilidades e competências a serem desenvolvidas pelos estudantes [...] sem se referir, de forma específica, a nenhuma disciplina ou componentes curriculares”. Na realidade, a BNCC não faz referência à especificidade da Filosofia. Os dizeres sobre o conhecimento filosófico são citados apenas três vezes na base curricular, meramente afirmando sua incorporação na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Isso mostra o quanto o filosofar não condiz com pensamentos e discursos de sistematização, seja do conhecimento desenvolvido na sala de aula, seja nas formas históricas de subjetivação do sujeito.

De outro modo, presume-se que uma das inúmeras questões acerca do tema é a característica do projeto, pois, embora revestida de sentidos, normas e aplicabilidades, pensa-se que a diferenciação do projeto com relação à formação da subjetividade assenta na “máquina produtiva da mão de obra”, isto é, no parâmetro prático para atendimento ao mercado de trabalho. Como mediação, para ajudar a compor a linha coerente de pensamento, apresenta-se uma reflexão de Foucault (1999) sobre as “diretrizes do saber”, procedentes do século XVIII, que ambicionavam, a todo o custo, uma emergente “qualificação” técnica e tecnológica como ideia de configuração de uma vida independente para os sujeitos. Uma legítima “luta” por esses saberes que giravam em torno das aptidões para os termos políticos e econômicos. Foucault (1999) retrata, nesse período histórico, uma educação que está mais preocupada com a ideia de “qualificar” o sujeito em relação à economia e à posse do saber do que em relação ao aperfeiçoamento do “conhecimento sobre a ignorância”.

O processo observado pelo filósofo francês pode ser retratado no viés ideológico da atual formação escolar, que urge por construir uma sociedade mais comprometida, em grau superior, com os fundamentos econômicos e menos com os aspectos de humanização. Claro, a ideia não é explícita, mas, em um contexto liberalista-positivista-capitalista, está-se

inserido em um processo de construção e aprimoramento do individualismo e da competitividade entre os estudantes da Educação Básica. Deve-se, contudo, concordar que “tudo isso permanece escondido pela própria natureza do discurso reformista” (Mészáros, 2008, p. 64).

O filosofar subversivo como ato de resistência e contradição ao projeto de encaixotamento do conhecimento

A cada novo governo no cenário político, uma nova ideologia de reforma é instaurada, particularmente acerca da formação dos estudantes do Ensino Básico. São “reparos”, “correções”, “melhoramentos” que atendem aos interesses sociais e econômicos de uma ideologia política governamental. Como retrata Mészáros (2008), instituições de ensino que são induzidas a uma aceitação ativa do que lhes é imposto são “princípios reprodutivos orientadores dominantes na própria sociedade, adequados a sua posição na ordem social [...] eles devem adotar as perspectivas globais da sociedade mercantilizada como inquestionáveis” (Mészáros, 2008, p. 44-45).

O discurso do melhor emprego, do melhor aluno, da melhor escola, do melhor Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), do melhor professor etc. se refere a uma idealização inquestionável de educação, de sujeito e de “projeto de vida”. A “educação para além do capital”, instigada por Mészáros (2008), alerta para um projeto de educação fundamentado na “educação como mercadoria”, na “educação como negócio” e na “educação como qualificação para força de produção”.

Da mesma forma, Foucault (1999) discute a importância de romper com a centralização piramidal, ou seja, recomenda-se contradizer uma educação formadora de preceitos que busquem assegurar e permitem “transmitir a um só tempo de baixo para cima os conteúdos desses saberes, e de cima para baixo as direções de conjunto e as organizações gerais que se quer fazer prevalecer” (Foucault, 1999, p. 216). Inseridos em uma concepção heterogênea, padronizar o conhecimento é encaixotar os sujeitos em apenas uma maneira de ser-estar no mundo.

Com efeito, consideram-se legítimas as indagações dos filósofos, seja as do filósofo contemporâneo Mészáros (2008), que ajuda a refletir acerca de uma formação humana que supere a racionalidade educacional pautada na lógica desumanizadora e considerando o capitalismo, seja as do filósofo Foucault (1999), que faz análises acerca da formação humana

no século XVIII, despertando para uma subversiva educação que possa contribuir para a constituição da identidade social, dos processos de subjetivação e de domínio do “eu”, questões determinantes frente à ignorância e à indolência de seu tempo. Pois bem, no século XVIII ou nos dias de hoje, deve-se reconhecer o lugar das formações discursivas como um ato revolucionário contra as práticas de “dessubjetivação” ou daquilo que Foucault (2009) vai tratar como “destituição subjetiva”.

É relevante reafirmar que o sujeito está para além dos anseios sistêmicos. A contribuição de uma educação, em especial de uma Filosofia, com a formação e transformação do sujeito é com a preocupação em fazê-lo olhar para si mesmo e, conseqüentemente, perceber o outro diferente, isto é, uma educação, especialmente uma Filosofia, como um modo de viver que pode estar alinhado aos aspectos de humanidade e de um conhecimento descentrado. A concordância com Mészáros (2008) e Foucault (1999) advém desde o pensar sobre a questão da necessidade de uma formação humanizadora e crítica até o romper com a formação operária ou desleixada. Essas reflexões podem/devem quebrar os paradigmas de desumanização e obscurantismo deixados por trás das orelhas históricas das bases curriculares mencionadas e de suas diretrizes.

A educação – constantemente desafiada por novas regras, novas normas e diretrizes, além de uma Filosofia com as aproximações, os distanciamentos e as reaproximações no Ensino Básico, como se acabou de ver – precisa perceber a pedagogia tecnicista do atual projeto de ensino fundamentado pelo discurso sujeito-trabalhador ou pelo “modelo de excelência” do sujeito-competências. Essas tendências delineiam uma formação educacional que vislumbra “o melhor trabalho”, “a melhor formação”, “o melhor emprego” ou o “funcionário mais habilidoso”, além de suscitar depreciações quanto a juízos de valores, a partir do qual um trabalho passa a carregar julgamentos de importância em detrimento de outros ofícios e, conseqüentemente, de outros trabalhadores.

Para Luckesi (2011), essa ideia de uma educação com tendência “liberal tecnicista” deixa de lado pressupostos importantes de humanização, pois, na doutrina liberal de uma educação com resquícios tecnicistas, o compromisso com o formativo se dá com as “atividades de descobertas” e “aplicações de competências”. Assim, “seu interesse imediato é o de produzir indivíduos ‘competentes’ para o mercado de trabalho, transmitindo, eficientemente, informações precisas, objetivas e rápidas” (Luckesi, 2011,

p. 80). Mas isso não é tudo. A nova e “esperançosa” proposta de base curricular para o Ensino Básico de educação – BNCC – não tem na formação subjetiva seu foco principal, nem mesmo está preocupada com as perguntas da vida ou se importa em discutir os modos de ser e viver no mundo.

Para exemplificar e ter uma noção básica do projeto em curso, o termo “formação humana” aparece apenas duas vezes em toda a “humanizante” BNCC. A nova reformulação educacional traz mais vestígios antigos de uma formação de técnicas específicas e habilidades do que de uma formação preocupada com o ser humano. Pensa-se, então, que não há nada de novo nessas atuais diretrizes, apenas estratégicas ferramentas de aprimoramento da mão de obra.

A educação escolar, singularmente as disciplinas e suas especificidades, está determinada a exercer um padrão de domínio sobre os sujeitos, seja comportamental ou de esperança. Pensa-se que a instituição não pode acorrentar-se nas condições estáticas de um sistema instrumentalizado e fechado nos “procedimentos” da reprodutibilidade conteudista ou nas “habilidades” de formação estereotipadas, que preparam “corpos dóceis” ou mão de obra para sobreviver no mercado de trabalho. Afinal, essa discursividade, de um lado ou de outro, pode maximizar o tecnicismo do estudante em detrimento de uma formação fundamentada na humanização do olhar crítico sobre si e sobre o mundo à sua volta.

Segundo Cunha (1994, p. 65),

A escola como instituição social determina aos seus próprios integrantes os comportamentos que deles se esperam. Por outro lado, como instituição social, ela é determinada pelo conjunto de expectativas que a sociedade faz sobre ela. Este fluxo é que reproduz a ideologia dominante.

A BNCC acomoda-se no parecer de bases do Conselho Nacional de Educação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, homologada em 2011, quando justifica a necessidade de um discurso contra “a centralidade das disciplinas nos currículos e substituí-las por aspectos mais globalizadores e que abranjam a complexidade das relações existentes entre os ramos da ciência no mundo real” (Brasil, 2012, p. 43).

O foco da formação escolar no chão da sala de aula deveria ser fundamentado no conhecimento segundo suas especificidades. Contudo, o que se vê é um ensino amarrado aos pilares paradigmáticos de uma educação utópica. Isso se reflete no discurso da BNCC, que vende uma

educação idealista no que se refere a competências e habilidades para uma formação especializada de estudantes. Essa ideia de um projeto de vida, com características salvíficas, é tentadora, na medida em que o objetivo das competências e habilidades envolveriam, em tese, a “melhoria da qualidade de vida” (BNCC, 2018, p. 550). Entretanto, o direcionamento dado pela BNCC tem mais a ver com a efetivação das capacidades técnicas, da elaboração e do aprimoramento do que com “o que fazer”, “o como fazer” e “o fazer bem-feito”.

Desejável seria construir discursividades transformadoras, debatendo fidedignamente as exclusões sociais que a realidade apresenta, todavia os regulamentos mantêm as pretensões do mercado, da força produtiva, do desinteresse com o educar para o modo de viver; claro, desde os séculos XVII e XVIII, a educação torna-se sinônimo de gasto ou despesa toda vez que não sinaliza as exigências da lógica do mercantilismo, pois

O corpo humano se tomou essencialmente força produtiva a partir dos séculos XVII, XVIII, todas as formas de dispêndio irredutíveis a essas relações, à constituição das forças produtivas, todas as formas de dispêndio assim manifestadas em sua inutilidade, foram banidas, excluídas, reprimidas (Foucault, 1999, p. 37).

Na educação humanizatória, a Filosofia pode ter papel de presença no pensar sobre as questões das relações cotidianas. Aqui, faz-se referência a perguntas que não estão na nova BNCC, questões excluídas, banidas ou reprimidas, problematizações relacionadas às especificidades de tratar filosoficamente sobre o modo de viver a vida, pois, enquanto a designação com o “trabalho” aparece no corpo do texto da BNCC por 221 repetidas vezes, destacando cerca de 50 repetições envolvendo o sentido de “mercado de trabalho”, “mundo do trabalho” e “formação para o trabalho”, temas atuais que perpassam cotidianamente nas escolas, como as questões de “gênero”, “fome”, “pobreza” ou “trabalho escravo”, não estão presentes nas discursividades acerca de habilidades e competências para lidar com essas problematizações no dia a dia. Para Evandro Ghedin (2008, p. 55), é solene pensar uma educação, especialmente uma Filosofia, como “atividade teórica de reflexão e de crítica de problemas apresentados pela realidade, e esses problemas refletem necessidades e exigências de uma época e de uma realidade”.

Pensar filosoficamente é inquietar-se com o que é exposto no mundo das vivências e segundo as discursividades presentes na sala de aula. Os

diversificados modos de viver a vida dos estudantes trazem problematizações que refletem suas realidades e as destituições do vivido. Nem Filosofia e muito menos uma educação formadora podem andar, exclusivamente, de mãos dadas com as diretrizes das competências e habilidades, apenas com o objetivo de uma formação profissionalizante. Por isso, é relevante, sobretudo, contradizer esse padrão, provocar os paradigmas do ensino e filosofar a vida, que está para além das salas de aulas, das bases curriculares e dos livros. Acerca desse pensamento, escreve Foucault (1996, p. 44) que “todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo”. É urgente, portanto, transformar os discursos que estão presentes nas salas de aulas e ausentes nas diretrizes orientadoras.

Ora, o “fenômeno BNCC” tem um discurso muito bem definido naquilo que se refere ao mundo do trabalho, ao mercado, à reprodução do capital, pois parece claro o espírito empreendedor almejado nas atribuições; logo, segundo a BNCC, trata-se de competência necessária “apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho” (Brasil, 2018, p. 9).

Nesse aspecto, pensa-se que, no contexto da Filosofia, refere-se novamente à relevância de sua presença para uma provocação filosófica. Com esse novo modelo instrucionista, constitui-se uma renovada e árdua tarefa de uma prática filosófica na sala de aula da Educação Básica, porém, hoje, essa tarefa é mais que benéfica. Segundo Lima (2000, p. 66), “[...] o trabalho da filosofia não consiste em trazer, necessariamente, soluções e respostas, mas em pensar o existente, a experiência individual e coletiva, a prática”.

Não se pode negar, pois, que o ensino em sala de aula é regido por uma escolha forçada e imposta para o estudante, que está na escola contra sua vontade. Pensando na relação desse estudante com a escola, Tardif (2014, p. 131) reflete que esses alunos estão submetidos a estar na escola não como consequência de liberdade, mas de controle, pois “[...] a escola não é escolhida livremente, ela é imposta, e isso, inevitavelmente, suscita resistências importantes em certos alunos”. Por certo, quando se olha o ensino da Filosofia só por esse ângulo de habilidades e competências da nova BNCC, há conseqüentemente os maiores índices de aversão à disciplina. Essa realidade educacional e filosófica está prenhe de problemas, mas esse não é um problema de agora. Para Lima (2003), esse projeto de

escola se refere a uma ideia reducionista sobre o aspecto da formação humana de um lado e da formação tecnicista como ponto mais importante do outro, pois

a escola moderna foi organizada na lógica positivista de uma linha natural de progresso e estabeleceu um nexu reduzido entre cultura e formação. A ideia de formação ficou retida em processos de subjetivação transcendental [...] (Lima, 2003, p. 89).

A valer, é significativo ressaltar um ensino de Filosofia no caminho da emancipação desses estudantes, que buscam interpretar suas realidades, tendo em vista não “as relações próprias do mundo do trabalho”, como é o objetivo da nova BNCC, mas as relações próprias da interpretação de si mesmo e de uma possível modificação do mundo à sua volta. Nesse quesito, pode-se dizer que hoje essa discursividade apresenta resquícios de colonização pela instrumentalização dos interesses técnicos e práticos da reprodução do conhecimento. Aliás, todo o projeto segue as estratégias de manutenção da mão de obra.

Por outro lado, a astúcia principal da Filosofia presente nas escolas padronizadas pela nova BNCC pode ser desenvolvida na materialização do conteúdo filosófico em sala de aula, considerando o modo de viver a vida de cada estudante, na correlação das discursividades provocadas pelo cotidiano e na criatividade de pensar a si mesmo – estudantes-sujeitos-autores de seus modos de ser-estar no mundo. Pensa-se que a possibilidade de uma Filosofia que se propõe a alcançar esses estudantes-sujeitos-autores pode ser um fator elogiável não só de formação de discursividades modificadoras, mas de transformação dos modos de subjetivação desses sujeitos.

Fazer Filosofia regulamentada apenas na elaboração de questões e de suas respostas para decorebas e avaliações desconfigura a essência filosófica do questionar o mundo, independentemente das respostas. De modo simples, como se fala sempre em sala de aula, na disciplina de Filosofia, a preocupação não é com quem acerta mais questões, mas com quem faz mais perguntas. Quer dizer, o questionamento das coisas pode conduzir o sujeito a conhecer a si mesmo e, conseqüentemente, fazer interpretações e importar-se com o modo de vida dos outros. Nesse caso, pensa-se na hipótese da ampliação desse diálogo, tendo em vista o outro diferente, pois “[...] a ausência total dos autores se torna impossível. Não há como não se importar com quem fala” (Arroyo, 2013, p. 55).

Um ensino de Filosofia, caracterizado por um modelo de educação assimétrico e submisso aos mecanismos de concorrência, pode acentuar a padronização de sujeitos segundo uma formação de performances individualistas. A individualização proposta aqui apresenta características egocêntricas e um olhar fechado em si mesmo. Essa concepção deixa de lado as discursividades do cotidiano, as quais são inerentes a uma formação subjetiva. Pode ser satisfatória uma Filosofia e uma educação fundamentadas na formação da sensibilidade crítica e política dos estudantes. É também satisfatório que “indivíduos educacionais assumam uma postura política em prol de uma educação que possibilite a transformação social, principalmente se opondo à educação tradicional” (Lima *et al.*, 2017, p. 50)

No contexto da formação crítica e diante de uma realidade multifacetada, a Filosofia assemelha-se àquela que pode ser responsável pelas provocações acerca da realidade imposta. Appropriadamente, pode-se dizer que a Filosofia “é um saber que nasce, se estrutura e se desenvolve, fundamentalmente, na e pela pergunta. O que é? Como é? Por quê? São, por exemplo, perguntas que se encontram na origem da atitude filosófica” (Sofiste, 2007, p. 7). Trata-se de uma educação e de um conhecimento filosófico como uma presença astuta, em que o objetivo do questionar sempre é diminuir o abismo existente entre o discurso sobre a vida e a própria experiência da vida.

É possível que delimitar essa formação com os olhos apenas em um futuro empreendedor, de conquistas e sucessos, seja perigoso, já que esse futuro, apresentado de maneira messiânica e salvífica, talvez não aconteça. E, se não acontecer, qual a habilidade foi desenvolvida para o depois? Não conseguir o sucesso, mesmo com todo empenho, seria falta de competência? Mas, se a nova formação proporcionasse esse viés, a falta de sucesso não seria um problema na origem da formação? Enfim, para o estudante, é relevante desenvolver discursos de presença que problematizam o hoje da existência, a formação do agora e não ser levado pelo vento em uma reprodução positivista do senso comum que inflama, cada vez mais, uma falsa ideia de “querer é poder”. Nem sempre o querer acompanha as condições necessárias de poder. Essa ilusão alvissareira mostra-se como mais uma ferramenta de crenças sobre um ser-estar bancado pela ideia de um “êxito próprio”. Pensa-se que essa promessa serve mais para edificar futuros frustrados e sujeitos desmotivados pela sensação de falha.

É adequado pensar a Educação Básica como mais um fundamento pertinente na contribuição da formação humana. Essa formação carece considerar uma sociedade contemporânea complexa, formada por crenças que neutralizam o pensar descentrado, composta por discursos que camuflam comportamentos, constituída por ideologias que ludibriam verdades, e por sujeitos que urgem por conclusões apressadas. Em outras palavras, necessita-se da presença de uma formação discursiva instigadora dos problemas da vida, não apenas com olhos nos aspectos da ordenação profissional, mas no horizonte das problematizações do modo de entender esses aspectos de seu contexto de vida, criando panoramas cada vez mais descentrados para uma melhor compreensão crítica da realidade que lhe foi imposta.

Mesmo que, mais uma vez, novas bases sejam formuladas e outras reformuladas por interesses especializados, a Filosofia na sala de aula precisa ser uma presença astuta na provocação do modo como o estudante pensa, diz e vive a vida. Deseja-se dizer com isso que a presença de uma Filosofia vigilante pode ser um contributo para confrontar e questionar a instrumentalização dos conceitos educacionais que podem acorrentar o modo de ser-estar no mundo. Concorde-se com Arroyo (2013), segundo o qual a vida não pode estar fora dos currículos, muito menos das novas bases curriculares, pois, “[...] quando os currículos são pobres em experiências sociais, seus conhecimentos se tornam pobres em significados sociais, políticos, econômicos e culturais para a sociedade” (Arroyo, 2013, p. 119). O que se quer expressar com esse pensamento é que, no que tange à formação discursiva dos estudantes, os sujeitos envolvidos na educação precisam discutir acerca de suas realidades e do modo como as vivem.

Uma Filosofia que é pobre em experiências sociais torna pouco fértil o conhecimento filosófico na maneira de lidar com o modo de vida desses sujeitos sociais. Ora, “[...] quando as experiências sociais são ignoradas, se ignora o trabalho humano, a experiência mais determinante do conhecimento” (Arroyo, 2013, p. 117). É bom que todos saibam que é relevante para a formação humana pensar em currículos preocupados com “valores”, não como dinheiro ou a riqueza, que aprisionam o ser humano na ideia predadora do consumo ou na produção de lucro, mas em currículos preocupados com as valorosas experiências sociais.

Essas diferentes realidades seguem as problematizações do contexto de vida em evidência, que é, basicamente, de normas e racionalidades vinculadas ao modo de fazer educação segundo suas formações filosóficas

e ideológicas. Claro, “não iremos enveredar pelo discurso muito divulgado de [...] um aparelho ideológico para reprodução e disseminação das ideias das classes [...]” (Matos, 2015, p. 109). Aqui, quer-se apenas expor o palco onde acontecem as problematizações e contextualizações dos sujeitos envolvidos na Filosofia. Neste momento, aponta-se para uma Filosofia que não só encontra os currículos reguladores, mas também modos de vida presentes na Educação Básica.

Para Tardif (2014, p. 128), a preocupação da educação pode ser com a humanização dos sujeitos, pois

O objeto do trabalho dos professores são seres humanos individualizados e socializados ao mesmo tempo. As relações que eles estabelecem com seu objeto de trabalho são, portanto, relações humanas, relações individuais e sociais ao mesmo tempo.

Pensa-se que, na educação, qualquer que seja a disciplina, qualquer que seja o professor, falhar nesse compromisso de possibilitar um conhecimento em relação ao mundo de hoje significa a desvirtuação do conhecimento, considerando a formação humana de seus estudantes. Nesse aspecto, é relevante perguntar-se a todo momento: “o que ensinar?”, “para que ensinar?” e “como ensinar?” (Matos, 2013).

Com clareza, deve-se perceber a importância da presença da Filosofia em sala de aula, tendo em vista a sua relevância crítica frente aos currículos, mesmo passando novamente pelo processo de aceitabilidade, de obrigatoriedade ou de possibilidade nas escolas. Pensa-se que a Filosofia pode contribuir não só como presença astuta, mas também como atividade para um modo de ver a vida e de auxiliar na quebra das correntes que aprisionam os estudantes em opiniões e crenças do senso comum; na utopia de que “é assim que tem que ser”, na ilusão do “querer é poder” ou na crença de que “foi Deus que quis assim”.

As experiências discursivas dos sujeitos que estão fora dos muros da positividade idealista e oculta nos currículos formadores acontecem de verdade nas salas de aulas da vida cotidiana, em especial nas discursividades dos sujeitos educacionais. Segundo Arroyo (2013, p. 71), os currículos e suas diretrizes “acumulam muitos saberes, mas sabem pouco dos adultos que os ensinam e menos ainda das crianças, adolescentes e jovens que os aprendem [...]. Sujeitos de histórias, mas sem direito a conhecer sua história”. Na sala de aula da Educação Básica, constantemente se é perpassado

por discursividades sobre a maneira como os alunos vivem a vida. Não é possível, portanto, fechar os olhos para elas.

Pensar na presença da Filosofia durante a formação dos estudantes da escola pública, mesmo acorrentado aos parâmetros reguladores, é, primeiramente, conhecer os sujeitos e, a partir dos questionamentos pertinentes, contribuir com eles para conhecerem-se. Assim, primeiro é preciso enxergar as discursividades presentes na sala de aula advindas de sujeitos dotados de experiências e, depois, alinhar as “competências e habilidades” em relação ao olhar para si, considerando as problematizações que cercam o cotidiano. Quando se enxerga quem fala, pode-se reconhecer as dificuldades encontradas; quando se problematizam os reguladores existentes, consegue-se provocar modos diferentes e descentralizados de olhar para as coisas.

Aqui, fala-se de uma educação, de preferência de uma Filosofia, não na verticalidade da nova e “esperançosa” BNCC, mas na horizontalidade das discursividades que provocam um enxergar sempre renovado e apto a reconstruir-se acerca do modo como se lida com a maneira de ser-estar no mundo.

Tecendo uma conclusão possível

Buscou-se aqui demonstrar que a reconfiguração do Ensino Médio promovida pela BNCC pode representar um perigoso ataque à essência do conhecimento filosófico. Ao substituir a busca pela sabedoria e pela formação humana por um treinamento para o mercado de trabalho, o novo modelo transforma a Filosofia em sua própria antítese: um conjunto de habilidades instrumentais.

O paradoxo que intitula este trabalho se confirma: a presença insurgente do pensar filosófico pode – de forma crítica, autônoma e subversiva – tornar-se um ato de resistência real ao projeto educacional hegemônico, cujo objetivo é a produção de sujeitos padronizados e eficientes para o mercado de trabalho. A Filosofia, em sua vocação para o questionamento, revela-se um elemento disfuncional em um sistema que preza pela resposta rápida e pela adaptação acrítica.

Resta aos educadores e filósofos, portanto, o desafio de praticar um ensino de Filosofia para a contradição. Uma Filosofia que, mesmo confinada a uma “possibilidade” curricular, afirme sua inquietação como espaço de desnaturalização das ideologias, de humanização das relações e de construção de

subjetividades livres. A presença da Filosofia na escola hoje, mais do que nunca, depende de sua capacidade de ser astuta e vigilante, confrontando a instrumentalização com a força do pensamento. Resta contribuir para que futuros estudos de caso sobre a implementação da BNCC em diferentes sistemas de ensino possam aprofundar empiricamente a análise aqui apresentada.

Recebido em: 11/04/2025

Revisado em: 20/05/2025

Aprovado em: 25/06/2025

Nota

1 O artigo é resultante da tese de doutorado do primeiro autor, defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) no ano de 2022, sob a orientação do Prof. Dr. Junot Cornélio Matos.

2 Graduado em Filosofia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL) (2015). Mestre em Educação pela UFAL (2018). Doutor em Educação (2022) pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFAL. Professor efetivo de Filosofia na Secretaria de Educação do Estado de Alagoas. Tem experiência na área de Filosofia e Educação, com ênfase em Ensino de Filosofia e Educação, Filosofia no Ensino Médio, Formação de Professores. E-mail: aparecido.filosofia@gmail.com.

3 Graduado em Filosofia (Licenciatura) pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL) (2014). Mestre em Filosofia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) (2019). Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFAL. Professor efetivo da disciplina de Filosofia na Secretaria de Educação de Alagoas desde 2014. E-mail: jose.anderson@professor.educ.al.gov.br.

4 Na obra “Em defesa da sociedade”, de Foucault (1999), a ideia de “biopoder” e “biopolítica” compreende um forte regime de governamentalidade sobre a espécie humana. Para o filósofo: “trata-se sobretudo de estabelecer mecanismos reguladores que, nessa população global com seu campo aleatório, vão poder fixar um equilíbrio, manter uma média, estabelecer uma espécie de homeostase, assegurar compensações; em suma de instalar mecanismos de previdência em torno desse aleatório que é inerente a uma população de seres vivos, de otimizar, se vocês preferirem, um estado de vida: mecanismos, como vocês veem, como os mecanismos disciplinares, destinados em suma a maximizar forças e a extrai-las, mas que passam por caminhos inteiramente diferentes. Pois aí não se trata, [...] por conseguinte, em absoluto, de considerar o indivíduo no nível do detalhe, mas, pelo contrário, mediante mecanismos globais, de agir de tal maneira que se obtenham estados globais de equilíbrio, de regularidade; em resumo, de levar em conta a vida, os processos biológicos do homem-espécie e de assegurar sobre eles não uma disciplina, mas uma regulamentação” (Foucault, 1999, p. 294).

Referências

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2013.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 30 jun. 2025.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 38, de 7 de julho de 2006. Inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do ensino médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 ago. 2006. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb038_06.pdf. Acesso em: 30 jun. 2025.

BRASIL. Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008. Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 3 jun. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11684.htm. Acesso em: 30 jun. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 5, de 4 de maio de 2011. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 jan. 2012. Disponível em: https://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/pceb005_11.pdf. Acesso em: 1 jul. 2025.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 30 jun. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de

Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 fev. 2017a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 30 jun. 2025.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 22 dez. 2017b. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRO-DE2017.pdf. Acesso em: 30 jun. 2025.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 30 jun. 2025.

CERLETTI, Alejandro. **O ensino de filosofia como problema filosófico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. 4. ed. Campinas: Papirus, 1994.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

GHEDIN, Evandro. **Ensino de Filosofia no Ensino Médio**. São Paulo: Cortez, 2008.

LIMA, Walter M. Considerações sobre Filosofia no ensino médio brasileiro. In: GALLO, Sílvia; KOHAN, Walter (orgs.). **Filosofia no ensino médio**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 197-205.

LIMA, João Francisco. **Reconstrução da tarefa educativa: uma alternativa para a crise e a desesperança**. Porto Alegre: Mediação, 2003.

LIMA, José Aparecido *et al.* A atualidade das ideias de Adorno para o século XXI: educação contra a barbárie. *In*: MAIA, Antônio Glaudenir Brasil; NICOLAU, Marcos Fábio Alexandre (orgs.). **Ética, educação e emancipação**. Porto Alegre: Editora Fi, 2017.

LIPMAN, Matthew. **O pensar na educação**. Petrópolis: Vozes, 1994.

LORIERI, Marcos Antônio. **Filosofia**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 2011.

MATOS, Junot. **Dialogação**: filosofia da educação. Curitiba: CRV, 2015.

MATOS, Junot. **A formação pedagógica dos professores de filosofia**: um debate, muitas vozes. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

MELO, Ellen; LIMA, Walter. Novo ensino médio: uma busca pelos alicerces em tempos de reestruturação curricular. **Revista Digital de Ensino de Filosofia**, v. 7, p. 1-20, jan./maio, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/refilo/article/view/67473/45577>. Acesso em: 1 jul. 2025.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

NASCIMENTO, Christian Lindberg Lopes; ALVES, Nilmária Silveira. O ensino de filosofia no contexto das competências e habilidades do novo ensino médio. **Revista Digital de Ensino de Filosofia**, Santa Maria, v. 7, p. 1-19, jan./maio 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/refilo/article/view/67446/45582>. Acesso em: 1 jul. 2025.

RODRIGO, Lidia Maria. **Filosofia em sala de aula**: teoria e prática para o ensino médio. Campinas: Autores Associados, 2009.

SOFISTE, Juarez Gomes. **Sócrates e o ensino da filosofia**: Investigação dialógica: Uma pedagogia para a docência de filosofia. Petrópolis: Vozes, 2007.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.