

## **O ensino de filosofia na educação popular: notas a respeito da reforma no ensino médio**

Carlos Edmilson Avila de Lima<sup>1</sup>, Mitieli Seixas da Silva<sup>2</sup>, Sarah Paiva da Silva Schmitz<sup>3</sup>

### **Resumo**

Este trabalho tem como objetivo apresentar uma leitura local, a partir das experiências e vivências no curso de educação popular Pré-Universitário Popular Alternativa, acerca dos primeiros impactos da implementação da Base Nacional Comum Curricular (2018) nos currículos do Ensino Médio (EM). Dessa forma, pretende-se realizar uma apresentação crítica do Novo EM no Rio Grande do Sul e da recepção dele por parte da comunidade escolar, focando na experiência de educação popular. Ademais, o artigo embasa-se em uma metodologia de pesquisa pós-crítica cartográfica (Passos; Barros, 2009), que busca fugir das metanarrativas e construir uma leitura a partir das micropolíticas e microrrelações (Silva, 2010). Nesse sentido, utilizamos um questionário com os educandos do Curso Pré-Universitário Popular Alternativa. O apoio em Freire justifica-se, principalmente, pela conceituação de educação popular, pensada como um elemento da resistência do pensamento crítico frente a retrocessos neoliberais, como as supracitadas reformas na área da educação no Brasil. Quanto à especificidade do ensino de Filosofia, busca-se suporte em Cerletti (2009) por conta de sua noção de autonomia a partir do ensino de Filosofia como resultado de uma pedagogia cuja construção é coletiva.

### **Palavras-chave**

Educação Popular. BNCC. Ensino Filosofia. Novo Ensino Médio.

---

<sup>1</sup>Mestrando em Educação na Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: carlosufsm58@gmail.com.

<sup>2</sup>Doutora em Filosofia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil; com período sanduíche pela *University of California*, Estados Unidos; professora na Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: mitieli.silva@ufsm.br.

<sup>3</sup>Graduada em Filosofia pela Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil; coordenadora da equipe de Filosofia do curso Pré-Universitário Alternativa Popular. E-mail: spss2424@gmail.com.

## **The teaching of philosophy in popular education: notes on the reform in high school**

Carlos Edimilson Avila de Lima<sup>4</sup>, Mitieli Seixas da Silva<sup>5</sup>, Sarah Paiva da Silva Schmitz<sup>6</sup>

### **Abstract**

This work aims to present a local reading based on the experiences of the Pre-University Popular Education Course “Alternativa” and the first impacts of implementing the National Common Curricular Base (BNCC) (2018) in the High School curriculum. Therefore, the intention is to develop a critical presentation of the New High School in Rio Grande do Sul and its reception by the school community, focusing on the experience of popular education. In addition, the base of the article is on a post-critical cartographic research methodology (Passos; Barros, 2009), which seeks to escape metanarratives and to build a reading based on micro-politics and micro-relations (Silva, 2010). In this sense, we used a questionnaire with the Pre-University Popular Course Alternativa students. The support in Freire is justified mainly by the conceptualization of popular education as an element of the resistance of critical thinking in the face of neoliberal setbacks such as the aforementioned reforms in the educational area in Brazil. Regarding the specificity of the teaching of Philosophy, support is sought in Cerletti (2009) because of his notion of autonomy through the teaching of philosophy as the result of a pedagogy whose construction is collective.

### **Keywords**

Popular Education. BNCC. Teaching of Philosophy. New High School.

---

<sup>4</sup>Master's student in Education at the Federal University of Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brazil. E-mail: carlosufsm58@gmail.com.

<sup>5</sup>PhD in Philosophy from the Federal University of Rio Grande do Sul, Brazil; with a sandwich period at the University of California, United States; professor at the Federal University of Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brazil. E-mail: mitieli.silva@ufsm.br.

<sup>6</sup>Graduated in Philosophy from the Federal University of Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brazil; coordinator of the Philosophy team of the Popular Alternative Pre-University course. E-mail: spss2424@gmail.com.

Nenhuma realidade é porque tem que ser. A realidade pode e deve ser mutável, deve ser transformável. Mas, para justificar os interesses que obstaculizam a mudança, é preciso dizer que “é assim mesmo”. O discurso da impossibilidade é, portanto, um discurso ideológico e reacionário. Para confrontar o discurso ideológico da impossibilidade de mudar, tem-se de fazer um discurso também ideológico de que tudo pode mudar. Eu não aceito, eu recuso completamente essa afirmação, profundamente pessimista, de que não é possível mudar (Freire, 2001, p. 169).

## Palavras iniciais

Com a última atualização da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – documento que orienta toda a rede de educação do Brasil –, em abril de 2018, o Estado implementou algumas adaptações no sistema de ensino. Essas mudanças acarretaram em fortes e expressivos impactos nos currículos e nas ações pedagógicas do sistema educacional (público e privado) de todo o país. Ainda, vale ressaltar que a aprovação da BNCC não foi realizada sem estar imune de críticas ou movimentos contrários, pois diversas organizações e instituições se colocaram contra o caráter antidemocrático do processo que resultou no documento final.

Nesse sentido, este artigo tem como objetivo apresentar uma leitura local, a partir da experiência da educação popular, dos primeiros impactos da implementação da Base Nacional Comum Curricular (2018) nos currículos do Ensino Médio (EM). Assim sendo, o trabalho apresenta críticas ao Novo EM no Rio Grande do Sul a partir de sua recepção por parte da comunidade escolar, focando na experiência de educação popular. Com esse objetivo, foi aplicado um questionário<sup>7</sup> com dezesseis questões, dissertativas e optativas, em três turmas do Curso Pré-Universitário Alternativa Popular<sup>8</sup>. 21 estudantes participaram do questionário.

Ademais, o artigo visa verificar a avaliação dos discentes em relação ao ensino de Filosofia no curso preparatório Pré-Universitário Alternativa Popular comparado ao processo de ensino de Filosofia obtido durante o Ensino Médio. Além disso, a pesquisa mostra a ciência e a opinião desses estudantes a respeito da constituição e implementação da nova BNCC e da lei do Novo Ensino Médio do Rio Grande do Sul.

---

<sup>7</sup>Antes de ser aplicado, o questionário passou pelo conhecimento da coordenação geral do projeto de extensão e foi aprovado pelo Laboratório de Metodologia de Ensino (LAMEN), responsável pelas atividades do projeto. Ademais, os estudantes e educadores quando entram no projeto assinam o Estatuto do Pré-Universitário Alternativo Popular, reconhecendo que, no projeto, serão realizadas pesquisas.

<sup>8</sup>O Pré-Universitário Alternativo Popular é um projeto de extensão, na modalidade de curso preparatório, para as provas do Exame Nacional do Ensino Médio e que também realiza um debate sobre formação política. O projeto existe desde o ano de 2000 e, hoje, atende em torno de 200 alunos.

Seguindo esses objetivos, o artigo aborda uma perspectiva metodológica pós-crítica cartográfica, a qual, por meio da análise de dados do questionário e de informações, busca construir uma leitura local a partir das microrrelações e micropolíticas nas quais é potencializada a análise da produção de efeitos das políticas educacionais:

A cartografia como método de pesquisa-intervenção pressupõe uma orientação do trabalho do pesquisador que não se faz de modo prescritivo, por regras já prontas, nem com objetivos previamente estabelecidos. No entanto, não se trata de uma ação sem direção, já que a cartografia reverte o sentido tradicional de método sem abrir mão da orientação do percurso da pesquisa (Passos; Barros, 2009).

Nesse modelo de metodologia, o objeto a ser cartografado não é fechado, fixo ou organizado: é como uma superfície que se abre à exploração. O que importa é o que um objeto de pesquisa pode ter de atributos. Dito de outra forma, o pesquisador toma emprestado não as formas, mas o material para fazer formas e evidenciar outras forças discursivas, que não se colocam como universais e absolutas. Assim sendo, o objeto de pesquisa é tomado como testemunho de uma vontade de viver, entender a realidade e construir outras narrativas, que fujam das metanarrativas (Silva, 2010), ou seja, “o problema de uma cartografia não é um tesouro a ser descoberto em uma ilha perdida, é seu objeto de criação” (Oliveira, 2012, p. 285).

Outra característica da cartografia é que ela tem pretensões de produzir algum tipo de invenção na sociedade, a partir das informações que foram mapeadas, ou seja, a cartografia tem um compromisso social. Ademais a cartografia não parte da ideia de descobrir alguma informação, mas de descrever e criar outros mapas, outras trilhas e outros mundos.

Dessa forma, o artigo está dividido em três eixos: i) no primeiro, elaboramos uma reflexão sobre os impactos da BNCC e do Novo Ensino Médio, apresentando algumas críticas e trazendo as percepções dos estudantes; ii) no segundo eixo, apresenta-se um breve histórico dos precedentes da educação popular e uma análise da necessidade ou utilidade da permanência do ensino de Filosofia nos currículos do ensino médio, bem como é realizado uma defesa da educação crítica e emancipadora; iii) no último eixo, apresentamos os resultados do questionário e as considerações finais.

## **A Base Nacional Comum Curricular**

A Base Nacional Comum Curricular - mais conhecida pela sigla BNCC – é um documento que estabelece as bases curriculares nacionais e que orientam as ações

pedagógicas de todas as instituições de ensino de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Vale destacar que a BNCC teve, até hoje, três versões oficiais, com respectivas alterações, e que, historicamente tem como característica marcante a ampla participação popular e de especialistas das diversas áreas do conhecimento que contribuíram para a construção do documento em questão. Esse aspecto pode ser encontrado na elaboração das versões de 2015 e 2016, porém não foi respeitado na versão de 2018 – embora se afirme o contrário no corpo do texto. Essa versão, inclusive, sofreu diversas alterações, sendo a última atualização feita em 2022.

Segundo os pesquisadores Dalla Bugs e Tomazetti (2022), a BNCC se trata “de um documento de suma importância, cujo conteúdo incide diretamente sobre outras políticas educacionais e sobre o modo como as escolas e os/as professores/as têm atuado” (Brasil, 2018, p. 2). Destaca-se, também, a importância de nos debruçarmos sobre o documento e pensarmos em uma possível revisão dele em 2025 – como está, aliás, previsto na própria BNCC.

Ademais, esse documento, por ter um caráter normativo, influencia na produção de subjetividades tanto dos estudantes quanto dos discentes (Saura; Bolívar, 2019). E está a serviço da lógica neoliberal que tem avançado e conquistado espaço nas políticas educacionais (Laval, 2019).

Ainda vale destacar que, até 2018, a BNCC estabelecia os conteúdos que deveriam ser ministrados em cada etapa do desenvolvimento dos estudantes de acordo com a matéria e a série dos alunos; entretanto, a partir do referido ano, a BNCC sofreu uma grande mudança. Desde então, o documento estipula as competências (gerais e específicas), as habilidades e as aprendizagens essenciais que devem ser alcançadas por todos os estudantes em cada momento da Educação Básica. O documento não chega a dar uma definição exata ou extensa do que exatamente são as competências e habilidades, limitando-se a colocar competências como:

mobilização e aplicação dos conhecimentos escolares, entendidos de forma ampla (conceitos, procedimentos, valores e atitudes). Assim, ser competente significa ser capaz de, ao se defrontar com um problema, ativar e utilizar o conhecimento construído (BNCC, 2018, p. 15).

A incorporação do termo competências mostra-se problemática, pois é fruto da onda neoliberal que vem tomando conta das reformas educacionais ocorridas nas últimas décadas (Laval, 2019; Saura; Bolívar, 2019; Menegazzi; Costa, 2020). Essa tendência visa a formação do indivíduo competidor, empreendedor de si, maleável e adaptável, que domina a

competência, mas carece da formação humana – carece de reflexão. A escola do sonho neoliberal é aquela que prioriza uma educação tecnicista em detrimento do enfoque em aprofundamento de conteúdos específicos das diversas disciplinas (Laval, 2019). Como bem observa Saviani (2010, p. 473), o objetivo desse modelo de escola “é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis, que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade, em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas”.

Além da adoção desses novos termos – competências e habilidades – a BNCC regride em inovações, demarcando que somente as disciplinas de Português e Matemática terão carga horária obrigatória durante os três anos do Ensino Médio. As demais matérias poderão ter os conteúdos concentrados em apenas um ano do EM ou tê-los distribuídos ao longo dos três anos - aqui incluída a Filosofia. Essa flexibilização da obrigatoriedade da Filosofia no Ensino Médio repercutiu no Rio Grande do Sul, dando origem a alguns problemas que podem ser encontrados no Novo Ensino Médio do estado, apresentado a seguir.

## **O Novo Ensino Médio**

Diferente da BNCC, que aplica-se a toda a extensão do território nacional e cuja última versão data de 2018, o Novo Ensino Médio (NEM) consiste em uma lei federal que depende de documentos específicos dos estados. No caso do Rio Grande do Sul, o documento que garante a aplicação do NEM foi publicado em 30 de dezembro de 2021. A mudança para o novo sistema estava prevista para ocorrer gradualmente a partir do ano de 2022, de maneira a atingir todos os três anos do EM até 2024.

O documento estabelece que o EM passa a ser dividido em Formação Geral Básica, com as áreas de Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Ciências da Natureza; e em Itinerários Formativos, com foco no desenvolvimento pessoal e profissional do estudante. Essa mudança traz, já à primeira vista, um ônus considerável no que diz respeito à formação cultural e em humanidades, pois

Arte, Educação Física, Ensino Religioso, Sociologia e Filosofia só serão ministradas em um único ano do Ensino Médio, com um período semanal. As disciplinas de História e Geografia serão ministradas duas vezes por semana no 1º ano e uma vez por semana nos 2º e 3º anos (Gomes, 2022).

Disciplinas de ciências da natureza (Biologia, Química e Física) também perdem carga horária, porém em menor proporção. Cada uma terá dois períodos semanais durante os dois

primeiros anos do EM, não sendo ministradas no 3º ano. Essa “perda de terreno” das disciplinas tradicionais de Formação Geral ocorre visando abrir espaço e tempo para que sejam acomodadas as “disciplinas” dos Itinerários Formativos, quais sejam: “Projeto de Vida (dois períodos semanais em todos os anos), Mundo do Trabalho (dois períodos no 1º ano), Cultura e Tecnologias Digitais (dois períodos no 1º ano) e Iniciação Científica (dois períodos nos 2º e 3º anos)” (Gomes, 2022). De modo geral, o estudante terá 1.800 horas em Formação Geral, pré-estabelecida pelo currículo, e 1.200 horas destinadas ao Itinerário Formativo escolhido, além do aprofundamento em apenas uma das áreas do conhecimento e algumas disciplinas eletivas.

As mudanças, apesar de aparentemente benéficas ou inofensivas, levantando a bandeira de uma maior liberdade e autonomia para o estudante, – pois o jovem tem a possibilidade de seguir por um caminho e não por outro –, devem ser analisadas com atenção.

Em primeiro lugar, essa é uma reforma que não oferece, de fato, tempo hábil para que escolas, professores e universidades possam se preparar para atender a comunidade escolar com segurança e com as condições básicas do trabalho docente. Isso porque, conforme divulgado em dezembro de 2021, o Novo Ensino Médio deveria ter a aplicação iniciada no início do ano de 2022: além da óbvia falta de tempo, acrescente-se a isso o cenário pandêmico e pós-pandêmico, o que se pode vislumbrar é o roteiro da catástrofe. Não se tem professores formados em Projeto de Vida; poucas são as universidades que determinam como disciplina obrigatória das licenciaturas algo relacionado com “Cultura e Tecnologias Digitais”, “Mundo do Trabalho” ou “Iniciação Científica”. Disso se segue o fato de que não existem profissionais formados para ministrar tais disciplinas. Na prática, isso significa tanto a sobrecarga exaustiva dos professores e professoras já atuantes na rede pública, quanto em um ensino superficial e mal fundamentado. Em um cenário pós-pandêmico, em que docentes procuram dar conta das diversas carências e dificuldades substanciais dos estudantes e dos professores que retornam à escola, a implantação às pressas do Novo Ensino Médio deveria ser impensável. No entanto, foi o que ocorreu: adaptação compulsória das escolas, dos professores e dos estudantes, como prega a teoria neoliberal (Laval, 2019).

Além disso, ainda há a situação dos próprios estudantes. Pois, podemos perguntar: i) em que condições esses discentes poderão definir, já tão precocemente, os rumos que pretendem dar às próprias vidas, visto que, ainda no primeiro ano do EM, deverão escolher alguns itinerários e disciplinas em detrimento de outras?; ii) e que direito tem o Estado de privilegiar alguns estudantes em detrimento de outros, do acesso ao conhecimento, no sentido de que muitas escolas não conseguem oferecer todos os itinerários ou mesmo todas as

disciplinas?; iii) como fica a escolha daqueles estudantes que pretendem ingressar nas universidades por meio de vestibulares e do próprio ENEM? Eles farão provas sobre conteúdos relacionados à disciplina “Projeto de Vida”? Quais são esses conteúdos? Onde encontramos suas bases formativas?

Além disso, é relevante direcionar nossas críticas para um exame que transcende os limites da nova BNCC e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Nesse contexto, surge uma indagação quanto a aplicação deles como instrumentos preparatórios para o ensino superior. Em um cenário em que o acesso ao ensino superior não se estende a toda a população, nem mesmo à metade dela, é urgente questionar o propósito que o campo da educação delineou desde a promulgação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (1996), sem desconsiderar que essa questão não é nova. O estabelecimento do novo ensino médio como uma “formação geral” em contraposição à sua tradicional função “preparatória” implica a prestação de formação preparatória a todos os estudantes do ensino médio, mesmo quando as vagas no ensino superior são insuficientes para atender, pelo menos, 30% deles. Naturalmente, é essencial garantir que a população em geral tenha acesso ao ensino superior em condições equitativas com esse percentual. No entanto, essa missão não deve ocorrer à custa dos outros 70%. A reforma educacional parece estar reorganizando essa prioridade, quando, na verdade, ambas deveriam ser harmonicamente integradas.

Nesse sentido, destacamos que processos de homologação tanto da BNCC quanto da Nova Matriz curricular do Rio Grande do Sul não ficaram isentos de confrontos nos setores da sociedade que repudiaram, e ainda repudiam, a lógica destes documentos. Uma das manifestações mais recentes surgiu do grupo de pesquisadores da Universidade Federal de Santa Maria FILJEM/CNPQ que publicou uma nota contra a nova matriz curricular, na qual destacam:

Como pesquisadores e pesquisadoras em educação, mais do que nunca percebemos a necessidade de deixar uma mensagem à sociedade civil: um país que prega e preza pela formação integral na educação básica não pode abrir mão de disciplinas essenciais, que oferecem condições de inquirir e compreender questões e fenômenos sociais e antropológicos. Não podemos nos dar ao disparate de deixar a educação juvenil à mercê de interesses econômicos. Estamos falando da formação de milhares de brasileiros(as) que têm por direito o acesso à educação básica de qualidade. Esta nota, além de manifestar repúdio à nova Matriz Curricular gaúcha, faz um apelo pela sua revogação. É urgente que o Conselho Estadual de Educação do Estado do Rio Grande do Sul revogue a Portaria nº 350 e atenda às exigências da categoria docente. Sem Filosofia, não tem base! O Ensino Médio é uma etapa fundamental e obrigatória da educação básica e seu objetivo final não pode estar refém da formação de mão-de-obra barata para o mercado de trabalho (Filjem, 2022).

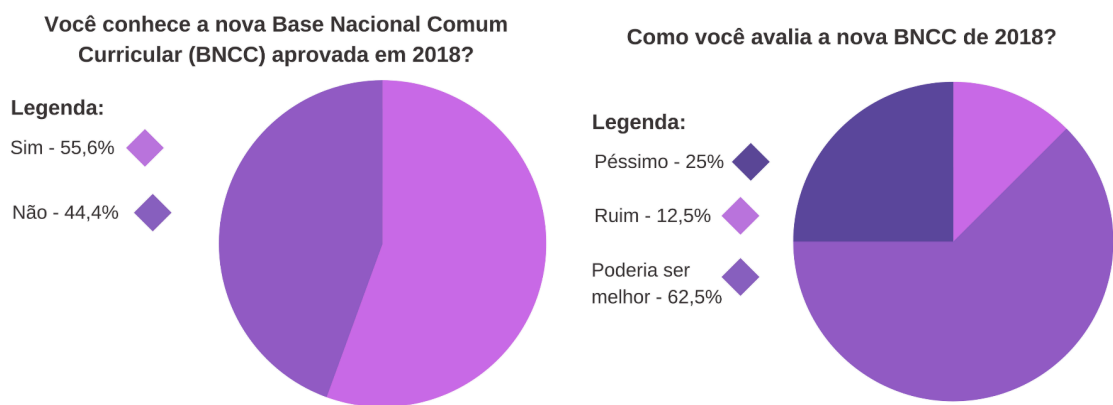


Esse sistema educacional, além de reproduzir as desigualdades da nossa sociedade, produz uma violência simbólica, marginaliza e exclui as camadas mais populares do sistema educacional e, sobretudo, reforça e protege os privilégios que alguns setores da nossa sociedade possuem historicamente (Bourdieu, 2008). Na contramão dessa lógica, buscando garantir, por meio de uma educação de qualidade, o acesso à universidade que garanta o desenvolvimento de uma formação profissional e humana, encontramos os cursinhos de educação popular influenciados por Paulo Freire e bell hooks.

### O que pensam os/as estudantes

Os/as estudantes do Pré-Universitário Popular Alternativa parecem concordar que as reformas em questão trazem algum tipo de malefício, mas não fica claro o que exatamente os/as alunos/as pensam a respeito. Isso porque, de acordo com os dados obtidos por meio da pesquisa realizada, uma parcela considerável dos participantes não sabe do que se tratam os documentos em pauta – e aqueles que sabem, não têm uma opinião sólida sobre os documentos<sup>9</sup>. Seguem alguns gráficos para demonstração:

**Gráfico 1 – Dados da pesquisa realizada sobre a BNCC**



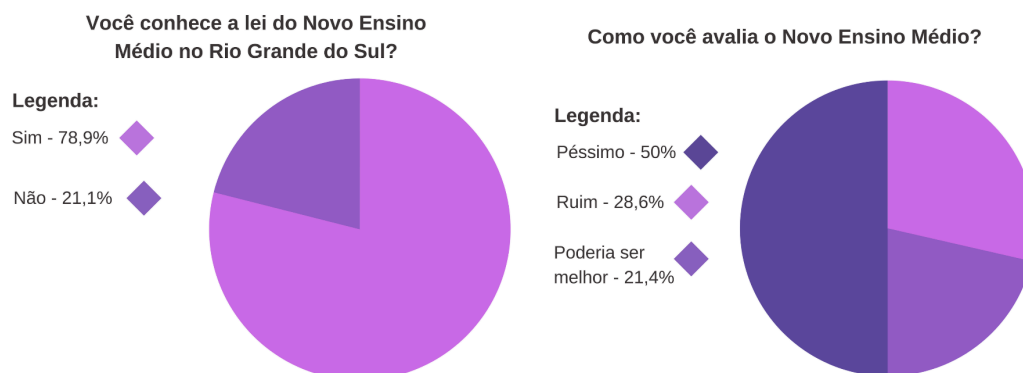
Fonte: os autores (2023).

Quase 45% dos participantes não conhecem a nova BNCC. Este número é assustador, pois, como já foi apresentado, a Base Nacional Comum Curricular é um documento que orienta todas as instituições da Educação Básica no país. Daqueles que afirmaram conhecer a BNCC, a grande parte (62,5%) não parece ter uma opinião formada, tendo optado por marcar

<sup>9</sup>Cabe destacar que alguns estudantes que estão no Pré-Universitário Alternativa não vivenciaram as mudanças na BNCC e no NEM, pois já haviam deixado os bancos escolares antes de sua implementação.

“poderia ser melhor”. Os demais respondentes classificam o documento como “péssimo” (25%), seguido de “ruim” (12,5%).

**Gráfico 2** – Dados da pesquisa realizada sobre o Novo Ensino Médio



**Fonte:** os autores (2023).

O número de estudantes que conhecem a lei do Novo Ensino Médio no Rio Grande do Sul é maior em relação àqueles que conhecem a BNCC de 2018 – porém, ainda assim, é insuficiente. Os estudantes parecem ter opiniões mais firmes quanto à lei do Novo Ensino Médio no RS: 50% dos participantes classificam-no como “péssimo”, seguido de “ruim” (28,6%) e “poderia ser melhor” (21,4%).

Pode-se concluir, a partir da análise dos dados, que faltam informações e um debate sólido entre os estudantes acerca das leis em questão e dos impactos delas na educação, a nível nacional e estadual. Percebe-se que há uma impressão geral de que tanto a nova BNCC quanto o novo EM no Rio Grande do Sul podem representar uma ameaça, mas nenhum aluno ou aluna soube discorrer sobre os motivos para tal. Nossa hipótese é que esse cenário é resultado de uma política governamental que não abre diálogo com a população, escolhendo fechar-se e tomar as rédeas da nação sem realizar consultas e debates amplos com as camadas populares ou com os especialistas das áreas em pauta.

### **A história e a importância da Educação Popular**

No Brasil, na década de 1920, tivemos a grande influência do movimento de intelectuais (Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho) que, em 1932, elaboraram o Manifesto dos Pioneiros da Educação, documento que destaca a importância do ensino de sociologia e de filosofia na escola pública. Esse grupo também defendia a formação

de um sistema educacional nacional que não apenas formasse o indivíduo apto para o mercado de trabalho, mas, sobretudo, que formasse o cidadão e que desenvolvesse as habilidades e potencialidades do pensamento reflexivo de cada pessoa. A defesa de um sistema educacional parte da lógica e da necessidade de ter uma dinâmica de integralização e uma base nacional construída por metas, objetivos e princípios orientadores das práticas e políticas educacionais do nosso país.

Vale ressaltar que a lógica desse movimento e dos princípios que norteiam o documento se relacionam aos interesses do taylorismo, que defendia que o sistema educacional deveria ser tão eficiente quanto uma empresa, com metas e objetivos, além da influência do modelo educacional proposto por John Dewey, que defendia que a educação deveria formar cidadãos guiados pelos princípios democráticos (Silva, 2022, p. 23).

Saviani (2008) ressalta que, apesar da boa vontade e esperança que foram depositadas no escolanovismo, os efeitos do movimento não foram os melhores, pois se percebeu que o Estado não havia destinado recursos para implementar reformas estruturais e pedagógicas. Tais reformas eram condições básicas para o sucesso e democratização da escola nova. Diante disso, somente as elites tiveram acesso aos efeitos positivos da Escola Nova.

Nesse processo de institucionalização da educação algumas questões deixaram a desejar, como o processo de interiorização da educação que não chegou em algumas regiões, ou que não buscou respeitar as características locais e culturas dessas regiões, e conseqüentemente não disponibilizou um processo de ensino-aprendizagem crítico e emancipador. Isso dificulta, sobretudo, o acesso de alguns estudantes das classes menos favorecidas economicamente, como se pode conferir no excerto:

Vê-se, assim, que paradoxalmente, em lugar de resolver o problema da marginalidade, a “Escola Nova” o agravou. Com efeito, ao enfatizar a “qualidade do ensino” ela deslocou o eixo de preocupação do âmbito político (relativo à sociedade em seu conjunto) para o âmbito técnico-pedagógico (relativo ao interior da escola), cumprindo ao mesmo tempo uma dupla função: manter a expansão da escola em limites suportáveis pelos interesses dominantes e desenvolver um tipo de ensino adequado a esses interesses (Saviani, 2008, p. 9).

Depois do Manifesto dos Pioneiros da educação, tivemos alguns avanços no nosso sistema educacional ou, no mínimo, a defesa de um discurso da democratização da educação pública, gratuita e laica.

Segundo os pesquisadores Pereira e Pereira (2012), o surgimento da Educação Popular no Brasil ocorreu na década de 1960, um período caracterizado por transformações sociais e

econômicas no país. Assim sendo, nos fundamentos e princípios da Educação Popular destacam-se os objetivos revolucionários, libertadores e político-pedagógicos, fortemente influenciados por correntes de pensamentos marxistas, e busca, a partir dos “círculos de cultura”, promover um processo pedagógico não hierarquizado. O principal inspirador desse movimento foi o renomado educador Paulo Freire, que desenvolveu o método conhecido como “Plano Nacional de Alfabetização”, cuja meta era alfabetizar a população de classes populares, com foco especial em jovens e adultos, em um período limitado de 45 dias<sup>10</sup> (Groppo; Coutinho, 2016).

Entretanto, com a instauração da ditadura militar no Brasil, Paulo Freire foi exilado e o referido plano não foi efetivado. Durante o regime militar, as iniciativas relacionadas à Educação Popular passaram a ser conduzidas por igrejas e organizações civis e militares, que muitas vezes escondiam seu caráter e ideologia política, para não sofrer nenhum tipo de perseguição ou censura (Manfredi, 2009, p. 140).

Ademais, é importante ressaltar que, durante o período da ditadura militar, a igreja, a Teologia da Libertação e os movimentos de reforma agrária estavam intimamente ligados à Educação Popular. Nesse sentido, após o retorno à democracia, outros segmentos da sociedade passaram a influenciar a Educação Popular (Manfredi, 2009).

Além disso, foi a partir de 2003, durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, que surgiram os chamados “cursinhos populares pré-universitários”, representando um novo capítulo na trajetória da Educação Popular no Brasil. Esses programas visavam a democratização do acesso ao ensino superior, promovendo a inclusão de jovens em comunidades desfavorecidas.

Assim, ao longo de sua história, a Educação Popular no Brasil passou por fases e influências distintas, refletindo as mudanças políticas, sociais e educacionais do país. Esse movimento desempenha um papel crucial na busca por uma educação mais justa e igualitária, contribuindo para a formação de cidadãos conscientes e ativos em sua sociedade (Fávero, 1983).

Ainda vale destacar que, por meio da Constituição de 1988, foi garantido um sistema educacional nacional (que é organizado por níveis, modalidades e etapas), conseqüentemente uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação, e uma Base Nacional Comum Curricular. A garantia do padrão de qualidade da educação, a igualdade de condições de acesso e

---

<sup>10</sup> O Plano Nacional de Alfabetização foi um projeto desenvolvido durante a gestão do presidente João Goulart em 1963, e só foi implementado na cidade de Angicos (RN). Chegou a alfabetizar 300 pessoas em um mês. No ano seguinte, devido ao golpe militar, Freire foi preso e passou 70 dias na prisão antes de se exilar no Chile, onde continuou a escrever seus livros.

permanência são alguns dos princípios garantidos no Artigo 206 da Constituição Federal (1988). Também podemos citar o atual Plano Nacional de Educação para o decênio 2014/2024, que defende, em suas diretrizes, a universalização da educação, a superação das desigualdades e a melhoria das condições do processo de ensino e aprendizagem, entre outras propostas.

Posto isso, consideramos que o resultado da nova Base Nacional Comum Curricular (2018) e as reformas dos currículos impostas pelo Novo Ensino Médio, contrapõem os objetivos da Constituição, precarizando e rebaixando a qualidade do ensino. Isso porque, ao reduzir a carga horária das disciplinas de Filosofia e Sociologia dos currículos do ensino médio, abre-se mão de disciplinas fundamentais para a formação humana e para a preservação da democracia (Nussbaum, 2015).

Nesse contexto pós-reforma dos currículos do ensino médio, o sistema educacional tem afetado negativamente os estudantes, em especial os alunos de famílias de baixa renda ou que vivem em vulnerabilidade social e econômica, os quais não possuem condições financeiras de fazer um cursinho suplementar à educação básica. Isso significa que muitos desses estudantes só vão ter acesso a determinados conteúdos, como, por exemplo, sociologia e filosofia, em cursinhos populares, sobretudo agora com a nova reforma do ensino médio, que praticamente excluiu o ensino de Filosofia, reduzindo-o a apenas uma hora por semana.

Em resumo, esse modelo de sistema educacional, extremamente influenciado pela lógica neoliberal (Laval, 2019), além de reproduzir as desigualdades da nossa sociedade, reforça os privilégios que alguns setores da nossa sociedade historicamente possuem (Mészáros, 2008). Como citado anteriormente, os cursinhos Pré-Universitários de educação popular surgiram de iniciativas de movimentos sociais que buscavam inserir os alunos que viviam em vulnerabilidade social nas instituições de ensino superior. Paralelamente ao processo de ensino e aprendizagem, esses cursinhos buscam desenvolver uma educação crítica, ou seja, também prestam um serviço de formação política.

A grande maioria dos cursos de Educação Popular possuem algumas características distintas da educação tradicional e institucional: possuem autogestão, desenvolvem um método de ensino com e não apenas para os estudantes. Além disso, procuram construir práticas pedagógicas que dialoguem com a realidade local dos estudantes, não buscando desenvolver uma educação bancária<sup>11</sup>, mas uma educação crítica que valorize as culturas e

---

<sup>11</sup> Para fins didáticos, a expressão “educação bancária” pode ser entendida por concepções e práticas educacionais que colocam o aluno na condição de sujeito que acumula as informações “depositadas” pelos professores. Nessas práticas educacionais, as informações são organizadas pelo professor e, ao aluno, cabe

conhecimentos que os alunos trazem de suas comunidades. O corpo docente é formado por estudantes da graduação, mestrado e doutorado, sendo também bem recebidos educadores já diplomados e professores estaduais e municipais. Nesse sentido, além de contribuir para educação do povo, ajudam a reoxigenar e a repensar as próprias práticas e teorias educacionais desenvolvidas e produzidas nas universidades.

O esforço dos educadores em trazer práticas pedagógicas participativas e inovadoras para dentro da sala de aula foi reconhecido pelos respondentes da pesquisa. Questionados quanto aos pontos positivos do PUPA, os participantes mencionam elementos como o empenho e dedicação dos professores, presença de diversidade e bom humor nos ambientes, aulas organizadas e descontraídas, com professores que entendem a matéria com perfeição, além de liberdade de expressão para manifestar-se nas aulas. Ficou nítido que o envolvimento e a abertura dos educadores com as turmas teve um papel fundamental para o engajamento dos discentes com os conteúdos apresentados. Nesse momento de análise dos dados da pesquisa, é difícil não lembrar das palavras de Paulo Freire, que em seu livro *Pedagogia da Autonomia* nos ensina que

a dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos (Freire, 1996, p. 59).

Nesse excerto, Freire refere-se ao respeito que deve-se ter em relação à autonomia dos educandos. Para o autor, tal elemento é não só essencial para o bom andamento das aulas, mas é também um componente necessário em qualquer prática educativa. Os estudantes do Pré-Universitário Popular Alternativa e, quer-se crer, também os discentes de outros cursinhos populares se engajam nas aulas, entre outros possíveis motivos, porque sentem que têm a autonomia e os processos de aprendizagem deles respeitados nesses espaços. O ponto defendido aqui é que existe uma diferença abismal entre essa autonomia, fundada no respeito, e na dita autonomia da qual falam a BNCC de 2018 e, principalmente, o Novo Ensino Médio no Rio Grande do Sul. Esse último tem, em verdade, sua base fundamentada em ordens arbitrárias, sem qualquer diálogo com a comunidade escolar e, ao que parece, sem muitas preocupações relativas ao bem-estar de discentes e docentes. Mais uma vez, recorre-se aos dados levantados pela pesquisa e às respostas dos educandos, que atestam encontrar, no

---

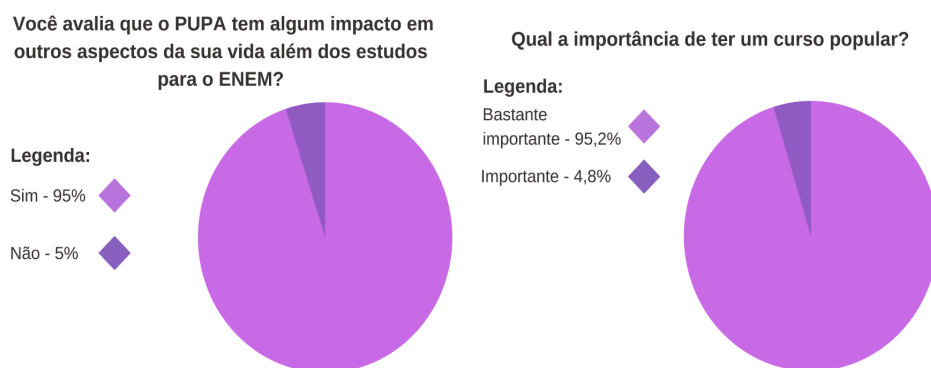
apenas a função de receber essas informações. Vale destacar que essas práticas são enfaticamente criticadas por Paulo Freire (Freire, 1974).

cursinho popular, professores com muito interesse para ensinar, que acolhem todos e sentem-se muito à vontade ao estar presente nas aulas.

Outra característica dos cursos populares é a gratuidade ou, ainda, o recolhimento de recursos apenas para manutenção. Há casos de cursinhos como o PUPA, por exemplo, em que os estudantes recebem o material de estudo a ser utilizado ao longo do ano letivo – no PUPA são distribuídas as apostilas de cada disciplina, com explicações dos conteúdos, esquemas e exercícios. Em muitos cursinhos populares, os educadores são voluntários, sendo que, por vezes, alguns deles recebem bolsas de incentivo por parte das universidades às quais estão vinculados. O aspecto da gratuidade é visivelmente valorizado pelos participantes da pesquisa, que relatam que a contribuição com uma educação de qualidade e acessível a todos em um momento cada vez mais caótico no âmbito educacional foi um ponto positivo do curso citado pelos estudantes.

A pesquisa realizada dentro do PUPA mostra que, entre os participantes, não há dúvidas quanto à dimensão da importância da permanência dos cursinhos populares. Essa valorização pode ser conferida nos gráficos abaixo:

**Gráfico 3** – Dados da pesquisa realizada sobre a importância do cursinho para os estudantes



Fonte: os autores (2023).

Os dados apresentados nos gráficos apontam que a esmagadora maioria dos participantes avaliam que o PUPA tem algum impacto em outros aspectos de suas vidas além dos estudos para o ENEM, que costuma ser o foco dos discentes do cursinho. Algumas das respostas complementares dos estudantes para essa questão incluíram o enriquecimento para a vida pessoal e profissional, ampliação da visão de mundo e reflexões e construção de pensamento crítico, posicionamentos e amizades. Alguns estudantes chegaram a mencionar que o cursinho os auxiliou na escolha de um caminho para o futuro deles. Outro discente

ainda completa que o PUPA o ajudou a avaliar outras perspectivas sobre o mundo e que aprendeu muitas coisas que jamais seriam faladas na escola. Um dos alunos pontua, também, que um dos impactos foi conhecer os projetos da UFSM e acompanhar o desempenho dos futuros profissionais da nossa sociedade. Vale ainda observar a quantidade de estudantes mencionando as interações sociais e algumas variações como um dos principais impactos do PUPA, além dos estudos para o ENEM. Estipula-se que a ênfase nesse ponto advém do longo período de isolamento imposto pela pandemia do coronavírus.

A pesquisa mostra, ainda, que todos os participantes consideraram importante a presença de um cursinho popular na cidade. Isso porque, das opções disponíveis, que incluíam “nada importante”, “pouco importante”, “importância razoável”, “importante” e “bastante importante”, 95,2% dos respondentes creem que o PUPA seja “bastante importante” e 4,8% responderam que seja “importante”. Ademais, vale destacar alguns resultados obtidos pelo cursinho popular naquilo que ele propõe como objetivos, que é o ingresso na universidade e um processo de formação política. Quando terminamos a pesquisa, a coordenação do projeto ainda não havia fechado o relatório anual, ou seja, podemos dizer que, das 4 turmas que tivemos durante o ano de 2022, uma parcela significativa ingressou na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) via SISU. Alguns, além de ingressarem na Universidade, começam a participar e a se organizar em movimentos sociais. Outros estudantes, que não foram classificados nos cursos que pretendiam, voltaram a participar das aulas do PUPA em 2023.

### **Importância do ensino de Filosofia**

Dessa forma, defendemos a permanência do ensino de Filosofia nos currículos do ensino médio, e ressaltamos a grande importância do ensino de Filosofia nos cursos de educação popular. Enfatizamos, ainda, que a relevância e importância do ensino de Filosofia vai além dos conteúdos específicos que caem em provas de Enem ou vestibular, estando principalmente ligada ao acesso de conhecimentos que foram construídos durante os diferentes períodos da história da humanidade, dito de outra forma, defendemos tanto o acesso ao ensino de Filosofia europeia e francesa, quanto o ensino das filosofias consideradas periféricas, que não estão nos currículos do ensino médio, como a filosofia africana, a filosofia latino-americana e a filosofia brasileira.

O ensino de Filosofia promove o compartilhamento de opiniões – senso comum, que é a dialética platônica de onde surge o pensamento filosófico –, e a diversidade de posicionamentos, potencializando o desenvolvimento não só de habilidades e competências,



mas de noções e conceitos fundamentais para a manutenção da democracia. Em outras palavras, defender e justificar a permanência do ensino de Filosofia no ensino médio está intrinsecamente relacionado com o projeto de país e projeto de educação aqui defendido - um projeto plural, que preze pelo respeito e pela justiça.

Para pensar sobre a educação para uma cidadania democrática, temos de pensar sobre o que são as nações democráticas e pelo que elas lutam. O que significa, então, para um país, progredir? De determinado ponto de vista, significa aumentar seu produto interno bruto per capita. Essa medida do desempenho nacional tem sido, há décadas, o principal critério utilizado por economistas desenvolvimentistas de todo o mundo, como se ela representasse adequadamente a qualidade de vida geral de uma nação (Nussbaum, 2015, p. 14).

Entende-se que, para justificar a permanência da filosofia nos currículos das escolas, experiências pessoais contam, mas não são suficientes. Isso ocorre por existirem inúmeras outras questões envolvidas na permanência ou exclusão da filosofia nos currículos das escolas; entre as principais questões, destacamos as questões políticas e econômicas. Historicamente, o papel ou a função da filosofia nos currículos do ensino médio vem sendo questionado, e a permanência dela como disciplina obrigatória está sempre em debate. Entra governo, sai governo, a Filosofia anda sempre sobre a corda bamba da incerteza e da impermanência, sobretudo, depois da Reforma do Ensino Médio de 2018.

Diante disso, é necessário constantemente reafirmar a importância do ensino de Filosofia e o acesso às teorias filosóficas - e não apenas como uma garantia à democratização do conhecimento. Para além disso, constrói-se uma argumentação da importância da filosofia para a formação humana, e o sentido dessa formação em sua totalidade, e sem correr o risco de o ensino de Filosofia ser reduzido ao acúmulo de conhecimentos, mas como um conhecimento que potencializa a alteridade e as responsabilidades sociais. Nesse sentido, é imperativo defender o ensino de Filosofia como um patrimônio histórico da humanidade enquanto uma ferramenta de crítica e análise das estruturas sociais que cercam e formam os indivíduos e como uma janela para as possibilidades do que cada estudante pode vir a ser.

Ademais, apontam-se as mudanças de que não só a filosofia, mas a escola e a educação passaram desde o período de colonização até a atualidade. Muitos fatores destacam-se quanto ao ensino de Filosofia no Brasil, e sua história, metodologia, condições de trabalho, todos esses pontos são de grande relevância se pensarmos em um ensino de Filosofia que faça sentido para a formação humana, se imaginamos estar dentro das salas de aulas ensinando filosofia de forma criativa e reflexiva, podemos desempenhar um papel crucial na

edificação de uma sociedade mais equitativa e justa, que celebra a diversidade e valoriza as particularidades individuais. Ademais, além de uma questão ética e política, o ensino de Filosofia cumpre um papel de grande relevância para a formação do sujeito, um papel antropológico-histórico-cultural, o qual pode nos oferecer uma visão da sociedade de forma ampla e não superficial, não apenas do específico de uma determinada cultura, nos oferecendo ferramentas que nos ajudam a sair do senso comum, e a intervir na sociedade de maneira crítica.

Assim sendo, de acordo com a filósofa Martha Nussbaum (2015), a crise na educação surge ou se intensifica com a crise econômica de 2008. A filósofa também destaca que a partir desse momento os governos de vários países, buscando fugir da crise ou dar respostas a ela, investem em um modelo de educação que possa ser mais lucrativo, retiram a filosofia e as disciplinas das humanidades dos currículos por acreditarem que elas sejam inúteis para o crescimento da economia do país, e realizam reformas educacionais visando que os estudantes sejam exclusivamente preparados para o mercado de trabalho.

De acordo com esse modelo de desenvolvimento, o objetivo da nação deve ser o crescimento econômico. Esqueça a igualdade distributiva e social, esqueça os pré-requisitos necessários de uma democracia estável, esqueça a qualidade das relações raciais e de gênero, esqueça o aperfeiçoamento de outros aspectos da qualidade de vida do ser humano que não estejam completamente ligados ao crescimento econômico (Nussbaum, 2015, p. 14).

Nussbaum (2015) também argumenta que uma educação que enxerga os jovens como “máquinas de lucro” pode ser uma grande imprudência, pois esses jovens perderão a capacidade de criticar a tradição, a norma, a normalidade, naturalizando as desigualdades e as injustiças sociais que são (re)produzidas a partir da lógica da estrutura da nossa sociedade capitalista, racista, LGBTfóbica e machista, e, sobretudo, perderão a capacidade de realizar-se em suas vidas de forma plena, perderão a capacidade de aprender com os erros e sofrimentos, e não terão o mínimo de empatia com os problemas do próximo. Para a filósofa, assim como outras consequências da retirada da Filosofia do currículo da educação básica, esses pontos, gradualmente, vão colocando em risco a democracia. No excerto a seguir, a filósofa aponta o paradoxo e a hipocrisia na qual se encontram os defensores da retirada das humanidades dos currículos escolares:

Estudos empíricos já demonstraram que não existe uma correlação significativa entre liberdade política, saúde e educação, de um lado, e crescimento, de outro. Um sinal do que esse modelo deixa de fora é o fato de

que, durante o apartheid, a África do Sul costumava ocupar o topo dos índices de desenvolvimento (Nussbaum, 2015, p. 14).

Nesse sentido, defender a permanência da filosofia nos currículos do ensino médio é, para além de tudo, defender uma concepção de um projeto de educação emancipadora e um modelo de sociedade democrática, que busque respeitar as diferentes culturas, corpos e processos de conhecimento que compõem o tecido social da nossa sociedade. E que nos possibilitem repensar e problematizar.

Alejandro Cerletti (2014), em seu livro *O Ensino de Filosofia Como Problema Filosófico* (2009), também aborda essas questões destacando os riscos de reduzir-se o ensino de Filosofia aos desejos e desmandos de um sistema educacional que é fruto dos interesses do sistema capitalista, heteronormativo, patriarcal, racista e antipovo. No contexto de uma educação inspirada no neoliberalismo, o ensino de Filosofia se tornaria apenas um instrumento de alienação, e acabaria por perder todo o potencial e função dela, esvaziando-se de seus reais significados:

Se o ensino filosófico tratasse de adaptar-se aos parâmetros de utilidade do mercado e ao formato espetacular, correria o risco de transformar-se em uma espécie de instrumentalismo, mais ou menos oportunista. [...] O ensino de Filosofia deveria contribuir, em seu exercício, para fazer dos estudantes agentes críticos capazes de pensar, avaliar e poder decidir da melhor maneira as condições de sua incorporação ao mundo de hoje (Cerletti, 2009, p. 49-50).

Outro filósofo que questiona essa lógica capitalista do sistema educacional é István Mészáros. Em seu livro *A Educação para Além do Capital* (2008), o filósofo propõe uma crítica a todo o sistema educacional. Na visão de Mészáros, o sistema educacional está intrinsecamente envolvido em uma lógica capitalista e meritocrata que reproduz todos os tipos de desigualdade social – aspectos crônicos da nossa sociedade. Mészáros defende que é necessário levantar tais questões, sendo imperativo elaborar um sistema educacional que não seja reduzido pelos limites do capital e que não legitime ou naturalize a implementação da lógica capitalista dentro da sala de aula:

Aqui a questão crucial, sob o domínio do capital, é assegurar que cada indivíduo adote como suas próprias as metas de reprodução objetivamente possíveis do sistema. Em outras palavras, no sentido verdadeiramente amplo do termo educação, trata-se de uma questão de "internalização" pelos indivíduos - tal como indicado no segundo parágrafo desta seção - da legitimidade da posição que lhes foi atribuída na hierarquia social, juntamente com suas expectativas "adequadas" e as formas de conduta

"certas", mais ou menos explicitamente estipuladas nesse terreno. Enquanto a internalização conseguir fazer o seu bom trabalho, assegurando os parâmetros reprodutivos gerais do sistema do capital, a brutalidade e a violência podem ser relegadas a um segundo plano (embora de modo nenhum sejam permanentemente abandonadas) posto que são modalidades dispendiosas de imposição de valores, como de fato aconteceu no decurso do desenvolvimento capitalista moderno (Mészáros, 2008, p. 44).

Posto tudo isso, deve-se ter em mente que a filosofia, para além de ser um processo de aquisição de conhecimentos, possui um fim que não consiste em levar o sujeito a ser um mero depósito de informações, mas repensar e recriar os conceitos já propostos pelos/as diferentes filósofos/as, partindo, dessa vez, da realidade do próprio indivíduo. Para além de auxiliar os sujeitos a ressignificar sua existência, problematizar sobre os elementos da estrutura social e contribuir para sua formação enquanto cidadão, a filosofia emancipa e potencializa a construção de um mundo melhor, reafirmando o combate às injustiças e desigualdades sociais. Diante de todas as contradições e conflitos do sistema educacional vigente e a precarização da educação nas últimas décadas, sobretudo a perseguição ao ensino de Filosofia e ao pensamento crítico e científico, a presença da filosofia nos currículos é crucial, em especial para manutenção dos princípios democráticos.

## **Conclusão**

A Filosofia nunca foi uma área com terreno seguro no currículo das escolas brasileiras. Mesmo a partir de 2008, quando passou a ser conteúdo obrigatório nos três anos do Ensino Médio (EM), era comum encontrar professores de outras disciplinas ministrando as aulas de Filosofia – licenciados em História e Sociologia, por exemplo. No entanto, percebe-se que o terreno conquistado pela Filosofia, que já era pouco, hoje se mostra quase inexistente, por conta do novo currículo apresentado na última versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), datada de 2018, e da lei do Novo Ensino Médio do Rio Grande do Sul, publicada em 30 de dezembro de 2021, e que entrou em vigor em janeiro de 2022. Isso porque, enquanto a primeira retira da Filosofia o caráter de conteúdo curricular, subdividindo-a em algumas habilidades e competências filosóficas, o segundo determina que ela não mais “ocupe” o tempo dos alunos nos três anos do EM, devendo ser ministrada apenas durante um ano, com um período semanal. A situação atual da Filosofia no Rio Grande do Sul, portanto, é bastante preocupante.

Apesar disso tudo, a Filosofia manteve presença marcante no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), apresentando-se por vezes como o diferencial definitivo que separa

os alunos que adentram as universidades brasileiras daqueles que não obtêm vagas. Escolas particulares, por exemplo, visando a melhor preparação de seus estudantes para o tão temido ENEM, mantêm a matéria em seus currículos e instigam os alunos a realizarem pesquisas sobre o assunto; pois, diferente das escolas públicas, que contam com orçamentos bastante limitados, aquelas possuem tanto melhores condições financeiras para sustentar mais professores dessa disciplina, quanto pressão por parte dos pais para que seus filhos entrem nas universidades. É importante observar, entretanto, que não só as escolas particulares investem na Filosofia como componente curricular: também os cursinhos de Educação Popular mantêm um período semanal, pelo menos, para essa disciplina.

Representando resistência e tendo grande valor para as comunidades nas quais atuam, os cursinhos de educação popular, baseados nos ensinamentos de Paulo Freire, enfrentam descaso e sucateamento enquanto projetos de extensão de universidades públicas ou mesmo enquanto organizações autônomas. Entretanto, não só a Educação Popular, como a Filosofia, que constou como disciplina obrigatória no currículo do Ensino Médio por apenas 6 anos, encontra-se ameaçada com a nova Base Nacional Comum Curricular e a lei do Novo Ensino Médio do Rio Grande do Sul que, respectivamente, desmembraram-se em “habilidade e competências” e restringem-na a apenas um ano letivo em todo o EM (com um período semanal).

## Referências

AZEVEDO, F. *et al.* **Manifesto dos pioneiros da educação nova**. 1932. Disponível em: [https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/manifesto\\_1932.pdf](https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/manifesto_1932.pdf). Acesso em: 25 jan. 2023.

BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 2008.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 25 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 jan. 2023.

BUGS, J. D. V.; TOMAZETTI, E. M. Como chegamos à Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (2018)? **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 25, p. 1-24, 2022. DOI 10.5212/OlharProfr.v.25.20406.057. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/20406>. Acesso em: 16 jan. 2023.

FÁVERO, O. (org.). **Cultura popular-educação popular**: memória dos anos 60. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

FILJEM. Grupo de pesquisa em Filosofia, Cultura e Educação/CNPQ. **Nota de Repúdio à Nova Matriz Curricular do Ensino Médio do Estado do Rio Grande do Sul**. Programa de Pós-Graduação em Educação, Santa Maria, 2022. Disponível em: <https://www.ufsm.br/cursos/pos-graduacao/santa-maria/ppge/2022/01/08/nota-de-repudio-a-nova-matriz-curricular-do-ensino-medio-do-estado-do-rio-grande-do-sul>. Acesso em: 16 jan. 2023.

FREIRE, A. M. A. (org.). **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Unesp, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

GOMES, L. Novo ensino médio esbarra no velho problema da falta de professores. **Sul 21**, Porto Alegre, 2022. Disponível em: <https://sul21.com.br/noticias/educacao/2022/08/novo-ensino-medio-esbarra-no-velho-problema-da-falta-de-professores/>. Acesso em: 6 fev. 2023.

GROPPO, L. A.; COUTINHO, S. C. A educação popular e o campo das práticas socioeducativas: considerações sobre a história da educação popular e de seus desafios atuais. **EccoS**, São Paulo, n. 40, p. 129-143, 2016. DOI 10.5585/eccos.n40.3934. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/715/71548306009/html/>. Acesso em: 16 jan. 2023.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa**. São Paulo: Boitempo, 2019.

MANFREDI, S. M. Contribuições freirianas para a organização dos movimentos sindical e popular no Brasil. In: MAFRA, J. *et al.* (org.). **Globalização, educação e movimentos sociais**: 40 anos da pedagogia do oprimido. São Paulo: Instituto Paulo Freire; Esfera, 2009. p. 139-150.

MENEGAZZI, T. K. D.; COSTA, J. M. Autogestão e discursos neoliberais na educação: o (con)texto práxis. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 45, n. 1, p. 186-201, 2020. DOI 10.5216/ia.v45i1.61510. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/61510>. Acesso em: 21 jan. 2023.

MÉSZÁROS, I. **Educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2008.

NUSSBAUM, M. **Sem fins lucrativos**: por que a democracia precisa das humanidades. Tradução de Fernando Santos. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

OLIVEIRA, T. R. M. **Currículo-teatro**: uma cartografia com Antonin Artaud. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-966JYU>. Acesso em: 21 jan. 2023.

PASSOS, E.; BARROS, R. B. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. *In*: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 17-31. Disponível em: <https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/objetivo-educacao-as-concepcoes-organizacao-gestao-escolar.htm>. Acesso em: 16 jan. 2023.

PEREIRA, D. F. F.; PEREIRA, E. T. Revisitando a história da educação popular no Brasil: em busca de um outro mundo possível. **Revista HISTEDBR**, Campinas, v. 10, n. 40, p. 72-89, 2012. DOI 10.20396/rho.v10i40.8639807. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639807>. Acesso em: 13 jan. 2023.

SAURA, G; BOLÍVAR, A. Sujeto académico neoliberal: cuantificado, digitalizado e bibliometrificado. **REICE** – Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Madrid, v. 17, n. 4, p. 9-26, 2019. DOI 10.15366/reice2019.17.4.001. Disponível em: <https://revistas.uam.es/reice/article/view/reice2019.17.4.001>. Acesso em: 16 jan. 2023.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2010. (Coleção Memória da Educação).

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

SILVA, T. T. O adeus às metanarrativas educacionais. *In*: SILVA, T. T. (org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 247-258.

TRESPADINI, R. A década de 1980: a torturante função da educação (II). **Diplomatique Brasil**, Brasília, 2019. Disponível em: <https://diplomatique.org.br/a-decada-de-1980-a-torturante-funcao-da-educacao-ii/>. Acesso em: 18 jan. 2022.

Submetido em 26 de abril de 2023.

Aprovado em 21 de setembro de 2023.