

Reforma e Reforma da reforma do Ensino Médio e a disciplina de Filosofia

Anderson Alves Estevesⁱ

Antonio Valverdeⁱⁱ

Resumo

O presente artigo trata das implicações das leis 13.415/2017 ("Reforma do Ensino Médio") e 14.985/2024 ("Reforma da reforma") para o ensino de Filosofia no Ensino Médio, dispõe em relevo os aspectos conjunturais que as edificaram, o que se manteve entre ambas, apresenta números para ofertarem o contraste entre situações anteriores e posteriores às duas leis e de uma em relação a outra. A fim de qualificar o debate em pauta, o trabalho trata de fenômenos ocorridos em dez estados como expoentes do que se apresenta na República Federativa do Brasil. Notadamente acerca de questões concernentes aos números das horas-aula reservadas à disciplina de Filosofia, à redução do tempo para a Formação Geral Básica, ao advento dos Itinerários Formativos, às Parcerias Público-Privadas, à situação laboral da docência, à plataforma da educação e à percepção dos estudantes sobre a qualidade dos sistemas educacionais.

Palavras-chave: Lei 13.415/2017; Lei 14.985/2024; disciplina de Filosofia; Ensino Médio; Brasil.

Reform and Reform of the High School Reform and the Philosophy discipline

Abstract

This article addresses the implications of laws 13.415/2017 ("High School Reform") and 14.985/2024 ("Reform of the Reform") for the teaching of Philosophy in High School; it emphasizes the contextual aspects that underpinned them, what has remained between both, and presents data to provide a contrast between situations prior to and following both laws, as well as in relation to one another. In order to qualify the ongoing debate, the article analyzes phenomena occurring in ten states, considered benchmarks of what is presented in the Federative Republic of Brazil. Notably, it examines issues concerning the number of class hours allocated to the Philosophy subject, the reduction of time for Basic General Education, the advent of Educational Itineraries, Public-Private Partnerships, the labor situation of teaching staff, the platformization of education, and students' perceptions regarding the quality of educational systems.

Keywords: Law 13.415/2017; Law 14.985/2024; Philosophy discipline; High School; Brazil

Reforma y Reforma de la reforma de la Enseñanza Secundaria y la asignatura de Filosofía

Resumen

Este artículo aborda las implicaciones de las Leyes 13.415/2017 («Reforma de la Enseñanza Secundaria») y 14.985/2024 («Reforma de la reforma») para la enseñanza de la Filosofía en la

ⁱ Doutor em Filosofia (PUC-SP). Docente do IFSP. E-mail: andersonesteves@ifsp.edu.br - ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-1479-3323>.

ⁱⁱ Doutor em Educação (UNICAMP). Docente titular da PUC-SP. E-mail: valverde@pucsp.br - ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-1713-7914>.

Enseñanza Secundaria, destacando los aspectos coyunturales que las construyeron, lo que ha quedado entre las dos, y presentando cifras para ofrecer un contraste entre las situaciones antes y después de las dos leyes, y de una en relación a la otra. Para matizar el debate en cuestión, la obra examina fenómenos ocurridos en diez estados como ejemplos de lo que está ocurriendo en la República Federativa de Brasil. En particular, cuestiones relativas al número de horas lectivas destinadas a la asignatura de Filosofía, la reducción del tiempo de la Educación General Básica, la llegada de los Itinerarios de Formación, las Asociaciones Público-Privadas, la situación laboral de los profesores, la plataformización de la enseñanza y la percepción de los alumnos sobre la calidad de los sistemas educativos.

Palabras clave: Ley 13.415/2017; Ley 14.985/2024; asignatura de Filosofía; Enseñanza Secundaria; Brasil.

1 INTRODUÇÃO: DO OBJETO (SOB ESCOMBROS)

Entre a “Reforma do Ensino Médio” (Lei 13.415/2017) e a “Reforma da Reforma” (Lei 14.985/2024) houve, com a primeira, redução da carga horária da Formação Geral Básica (FGB) para 1800 horas e transferência dessa subtração para um tempo dedicado aos Itinerários Formativos (IFs) e, com a segunda, a recomposição da FGB para 2.400 horas. Aparentemente, parte dos efeitos deletérios da Reforma de 2017 teriam sido, assim, eliminados pela de 2024. Contudo, somente a verificação do que ocorre nas matrizes curriculares das secretarias de educação e do levantamento de dados do que está ocorrendo no chão da sala de aula indicam o que, de fato, aconteceu com a disciplina de Filosofia (e com outras) no Ensino Médio.

Ademais, entre as duas reformas, faz-se mister considerar que houve a pandemia de Covid-19 e sua quantidade oceânica de problemas, tanto os obviamente sanitários como os da reorganização dos anos letivos de 2020 e 2021, a exemplo do que explicaram Ferreira e Cypriano (2022), em **O Novo Ensino Médio no Espírito Santo**, e Pereira, Ciavatta e Gawryszwesky (2022), em **O processo da Reforma do Ensino Médio no Rio de Janeiro**. Apesar de tamanhos problemas, a obstinação inelutável das autoridades, daqueles e de outros estados, em levar a implementação da Reforma do Ensino Médio a cabo, atropelou o princípio da gestão democrática, tanto pela pressa no cumprimento dos prazos como pelas maquiagens de consultas à comunidade que aconteceram de maneira remota e que funcionaram mais como propaganda do Novo Ensino Médio (NEM) do que um exame cuidadoso acerca do seu significado e de suas implicações.

Eis alguns números que colocam a questão em relevo. Ainda sob a vigência da Lei 13.415/2017 e sob os efeitos da pandemia supracitada, o levantamento realizado por Francklin (2023), acerca da carga horária da disciplina de Filosofia no ensino parcial diurno, em 27 Estados da federação, mostrou que, ao contrário da situação anterior, entre 2008 e 2021, quando a Filosofia alcançou, em alguns casos, três horas-aula em cada uma das três séries do Ensino Médio, a maioria dos Estados (18) reservou, em 2023, apenas uma hora-aula de Filosofia na primeira e na segunda série do Ensino Médio e, na terceira série, 12 não contemplaram a disciplina e 11 tinham apenas uma hora-aula. Saraiva, Chagas e Luce (2022) mostraram como, no Rio Grande do Sul, a matriz do NEM publicada em 2021, para entrar em vigência em 2022, restringia as aulas de Filosofia a apenas uma hora-aula em todo o Ensino Médio. O mesmo ocorreu com as disciplinas de Arte, Educação Física e Sociologia.

Já sob a Lei 14.985/2024, é possível observar diferenças entre o que está acontecendo nos estados da Federação a respeito da disciplina de Filosofia para o ano letivo de 2025. Abaixo, três casos (São Paulo, Rio de Janeiro e Sergipe) expostos por grupos de pesquisa, sociedades científicas e sindicatos representativos de docentes ilustram a questão.

A rede pública do Estado de São Paulo não recompôs a carga horária das Ciências Humanas e, ao inverso, reduziu-a. O levantamento realizado pela Rede Escola Pública e Universidade [Repu] (2025) mostrou que, particularmente para a disciplina de Filosofia, o Ensino Médio parcial diurno dispunha de 180 horas-aula antes das duas reformas e, em 2025, diminuiu para 66,7 horas-aula; para o Ensino Médio parcial noturno, a disciplina possuía 150 horas-aula antes das duas reformas e, em 2025, 60 horas-aula; para o Ensino Médio em tempo integral com jornada de 7 horas, contemplava 180 horas antes das duas reformas e, em 2025, diminuiu para 66,7 horas-aula; para o Ensino Médio integral com jornada de 9 horas, contava com 200 horas e, em 2025, diminuiu para 66,7 horas-aula; para o Ensino Médio na modalidade EJA, tinha 150 horas antes das duas reformas e, em 2025, diminuiu para 45 horas-aula. Destaca-se, outrossim, que, dentro da área de Ciências Humanas, as disciplinas de Geografia e de Sociologia também tiveram redução de carga horária e a disciplina de História manteve-se estacionária ou teve um leve acréscimo em virtude de o tempo das horas-aula passar de 45 para 50 minutos, a depender de cada uma

das cinco matrizes curriculares (exceção na modalidade EJA, na qual a carga horária desta disciplina diminuiu).

No Rio de Janeiro, o Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação da Rede Pública Estadual de Educação do Estado Rio de Janeiro [Sepe] (2024) mostrou que, em 2024, com a implantação de uma matriz curricular fundamentada na Reforma de 2017, diminuiu-se a carga horária disciplina de Filosofia de 240 para 80 horas-aula e que ela foi concentrada na primeira série do Ensino Médio; o bloco de ciências humanas e todos os demais, em conjunto, perderam 1200 horas-aula em relação ao que existia em 2021. Com a Lei 14.985/2024, parte da carga horária de Filosofia foi recuperada e a disciplina, na matriz curricular de 2025, possui 160 horas-aula, e o mesmo ocorre com a disciplina de Sociologia, estando ambas presentes em duas das três séries do Ensino Médio, de acordo com o Sepe (2025).

Há casos em que a carga horária da disciplina de Filosofia manteve-se, ou mesmo, foi ampliada, a depender da modalidade: segundo o Observatório do Ensino de Filosofia em Sergipe [OBSEFIS] (2025), a rede estadual de educação daquele Estado continuou com as 160 horas-aula para as três séries do ensino regular e aumentou para 240 horas-aula, também para as três séries, no ensino em tempo integral.

Com efeito, sob a mesma lei, a despeito de os três estados aqui mobilizados diminuïrem ou manterem as horas-aula de Filosofia, em 2025, em relação aos anos imediatamente anteriores e em que vigia a Reforma de 2017, nenhum deles contemplou em sua matriz curricular o que ocorrera outrora, entre 2008 e 2021. Se, por um lado, evitou-se o mal maior da exclusão definitiva da disciplina de Filosofia no Ensino Médio, de outro, o tempo reservado a ela tornou-se tão parco que a Reforma da reforma constituiu-se em um “arremedo” (Roman, 2025) frente a situação observada entre 2008 e 2021. Que conjuntura permitiu estatuir de tal forma a atual situação minguate da disciplina de Filosofia no Ensino Médio, na qual se observa mais um capítulo da longa marcha de “movimento pendular” e de “indefinição” (Esteves; Valverde, 2015, p. 269) que a caracteriza na História do Brasil e nas suas dezenas de estados? Metodologicamente, portanto, propomos o mesmo tratamento mobilizado alhures, no qual compassamos a inclusão ou alijamento da disciplina de Filosofia com a “análise conjuntural” (Esteves;

Valverde, 2019b, p. 179) para se entender o decréscimo da carga-horária observado hodiernamente.

2 DAS REFORMAS DO ENSINO MÉDIO E DA CONJUNTURA: NA MARCA DO CURUPIRA

Subjacentes à “Reforma do Ensino Médio” de 2017, estavam o desmanche da frente de classes e frações de classes que operava como esteio aos ensaios neodesenvolvimentistas dos quatro primeiros governos petistas à frente do Executivo Federal (Esteves; Valverde, 2019b, p. 180), bem como o advento de um governo constituído pelo Golpe Parlamentar de 2016 e composto pela ortodoxia fiscal que vetou qualquer lampejo de efetivação daquilo que se encontra expresso pela Constituição Federal de 1988. A “flexibilização” do Ensino Médio e a imposição de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a ele correlata, a desregulamentação da União e dos estados em relação aos tempos e à organização curricular, a precarização docente, a permissão para o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) financiar parcerias com o setor privado ocorreram em compasso com a Emenda Constitucional 95/2016, que limitou os “gastos públicos” por vinte anos e que determinava a diminuição progressiva de recursos para a educação. Ao mesmo tempo em que impunha este “Novo Ensino Médio”, se efetivavam as coirmãs reformas trabalhista e previdenciárias, as três filhas do regime fiscal que alijava o povo do orçamento público. Sobremaneira, na reforma da educação em pauta, houve a redução de disciplinas obrigatórias (a Filosofia, mais uma vez, perdeu este *status*) e a alegada flexibilização do currículo com disciplinas optativas mediante IFs, a redução do tempo da formação básica comum no Ensino Médio para 1.800 horas, o aumento das horas para a formação técnica e profissional e com disciplinas que resultavam de parcerias com o setor privado, a metamorfose da última etapa da Educação Básica em um negócio¹, a majoração do fosso entre a escola pública, esvaziada do propedêutico, e a escola das elites, que o mantém para, assim, se diferenciar – majorando as desigualdades sociais.

Também se observou, em alguns estados da Federação, a antecipação de ações que seriam as características do NEM universalizado para todo o país a partir da Reforma de 2017. Em lugar de ser uma espécie de um raio em um céu azul, a implementação do NEM foi apenas o desdobramento da lide da classe dominante para colonizar

integralmente a Educação Básica. Pereira, Ciavatta e Gawryszwesky (2022) argumentam que o caso do Rio de Janeiro foi um “laboratório” que, desde 2007, antecipava o que seria implementado: gerenciamento, controle e precarização do trabalho docente, produtivismo, intumescimento dos valores mercadológicos, parcerias público-privadas, multiplicação de modalidades de ensino. Com um arco histórico mais largo, é possível notar, outrossim, a metamorfose da escola da era fordista em escola toyotista e afinada à era do neoliberalismo, da inempregabilidade e do desassalariamento, vincada mais pela socialização em um mundo no qual se exigem competências e habilidades específicas em lugar de conhecimentos gerais. Assim, a escola ajusta-se (Laval, 2004) à conjuntura para formar resilientes empreendedores de si mesmos e inculcar valores necessários à vida de trabalho informal e/ou precarizado – a própria escola é gerida aos moldes de uma empresa e os estudantes treinados para o trabalho “flexível”, “autônomo”, temporário, intermitente, terceirizado, por demanda, pejetizado, plataformizado.

Sob tal conjuntura, o que ocorreu lá no chão da sala de aulas após o advento da Lei 13.415/2017? Abaixo, alguns casos expoentes, em diferentes estados, das implicações das parcerias público-privadas, dos IFs, de como foi afetada a situação laboral da docência, da percepção dos estudantes sobre a qualidade dos sistemas educacionais, da plataformização da educação.

O caminho aberto pelas propaladas parcerias público-privadas no NEM enseja a ampliação da forma mercadoria na educação, a privatização direta e indireta da educação pública e o funcionamento das unidades escolares em compasso com o *modus operandi* de empresas privadas. Queiróz e Azevedo (2022), no estudo de caso que realizaram na Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Estadual Francisco Antônio de Medeiros, em Mossoró (RN), trataram da questão e mostraram como o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) atuou implementando o modelo “**Escola da Escolha**”. Os pesquisadores entrevistaram dois professores da disciplina Projeto de Vida, que tinham de lecionar aulas prescritas pelo Cadernos do ICE: eles se disseram “cobrados” sobre o momento e a parte do curso no qual estavam durante o andamento das aulas, consideraram o programa e as aulas como “impostas”, independente dos sujeitos, dos contextos, das histórias e de sentidos encontrados na unidade escolar. Tais adaptações que os docentes tiveram de realizar diante do ambiente em questão, de acordo com os

pesquisadores, trataram-se de “ressignificações” e “resistências” (Queiróz; Azevedo, 2022, p. 295 *et seq.*) ao currículo prescritivo e à identidade aprioristicamente dada/imposta pelo ICE, cujo conteúdo patenteia a visão empresarial do capital que o embasa e que procura se apossar da gestão escolar e do trabalho pedagógico.

Acerca dos IFs, o Estado de Pernambuco, contemplando a Lei 13.415/2017 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovou seu currículo para o Ensino Médio, em 2021, com a ampliação da carga horária mínima nas escolas e uma nova organização curricular para a oferta e a escolha dos IFs. Para a elaboração destes, destacam-se a implementação do Projeto de Vida dos estudantes (como unidade curricular obrigatória) e o percurso profissional percorrido pelos docentes (e as possíveis articulações entre as áreas do conhecimento) como elementos centrais da elaboração, ensejando unidades curriculares tipificadas como disciplinas eletivas. Ao modo de partes estruturantes do currículo, constam a dedicada à FGB e a contemplada por IF. Na parte da FGB, apenas Matemática, Língua Portuguesa e Língua Inglesa são disciplinas obrigatórias para os três anos do Ensino Médio, estreitando-se ou reduzindo-se outras disciplinas ou ainda o tempo reservado a elas e a seus conteúdos. Para a parte dos IFs, aquele momento do currículo que contemplaria a escolha dos estudantes de acordo com o que foi proposto pela Reforma do Ensino Médio, o que se observou foi uma “oferta bastante reduzida”, uma vez que a realidade impôs condições físicas, pedagógicas e de pessoal docente limitadoras para as “escolhas” [Cássio e Goulart (2022b) apontaram o mesmo problema na implementação do NEM do Estado de São Paulo]. Os IFs implementados foram Linguagens e suas tecnologias, Matemáticas e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Formação Técnica Profissional. Na prática, os estudantes têm disciplinas **obrigatórias** em cada uma das trilhas, **optativas** de acordo com a oferta pela unidade escolar, *eletivas* (amplas e não relacionadas diretamente à trilha do conhecimento) e **Projeto de Vida** (obrigatória nos três anos do Ensino Médio), sendo que a unidade escolar deve ofertar, ao menos, dois dos Itinerários Formativos, em acordo com suas condições físicas, pedagógicas e de pessoal docente. No ato da matrícula, o estudante opta por um destes itinerários. Diante de tal, os profissionais da educação, de acordo com o material coletado pelos pesquisadores, apresentaram “desconfiança” em relação aos aspectos teóricos e aos objetivos da proposta; descompasso entre esta e as “péssimas estruturas escolares”; docentes declararam não ter recebido formação para

atuarem com os IFs e, dentre os que a receberam, a maior parte afirmou que a formação não foi plenamente satisfatória; professores alegaram a preocupação com a redução de horas-aula de algumas disciplinas (notadamente as de Ciências Humanas); muitos explicitaram que a escolha dentre os IFs, por parte da unidade escolar, foi “arbitrária”, “pré-selecionada”, “sem escolha” (Lima; Gomes, 2022, p. 296 *et seq*); a adoção de certos IFs correspondentes às escolas desestruturadas e de outros, para as que são unidades de referência e estruturadas, ensejou um fosso entre as opções adotadas e subtraiu as primeiras das mesmas possibilidades que as segundas. E houve estados nos quais sequer se ofereceram o mínimo de dois IFs nas unidades escolares: no Rio Grande de Sul, o projeto-piloto do NEM, em 2020, alcançou a implementação em apenas 119 das 263 escolas contempladas no projeto (Saraiva; Chagas; Luce, 2022).

Acerca da situação da docência a partir da Reforma do Ensino Médio, Silva, Barbosa e Körbes (2022) mostraram que o que ocorreu, no âmbito do Paraná, foi a diminuição da autonomia docente e majoração do esforço na atividade laboral do professorado. Subtração da autonomia à medida que a colonização do público pelo privado também opera pelo controle dos conteúdos escolares; pela obrigação de uso de materiais didáticos formulados exogenamente às escolas; pela indução de planos de aulas, videoaulas, e exercícios aprioristicamente dados por *softwares*; pela deslegitimação dos saberes tradicionais e do trabalho do professor; pela continuidade da pressão das avaliações externas a que os profissionais da educação e as instituições escolares continuam submetidos. No itinerário de formação técnico-profissional, a parceria entre a Secretaria de Estado da Educação do Paraná (Seed/PR) e a Universidade Cesumar (UniCesumar) efetiva a mercantilização e a privatização da educação ao estatuir cursos que são produzidos, ministrados e transmitidos sincronicamente pela instituição privada, podendo alcançar 20% da carga-horária de ensino não presencial em 807 escolas, com tutores que atuam como mediadores, nas salas de aula, precarizando e desqualificando, assim, a atividade docente por nem mesmo terem formação superior como exigência para a atividade – e possuem remuneração inferiorizada em relação aos docentes. Na questão da majoração do esforço docente, caem nos ombros do professor os aumentos dos turnos de trabalho, de aulas em escolas diferentes e da própria jornada de trabalho; o deslocamento da docência da disciplina na qual o professor tem formação para a

ocupação de disciplinas como Projeto de vida, Educação Financeira e Pensamento computacional; o maior número de estudantes atendidos; a redução da hora-atividade para professores temporários (cada vez em maior número em relação a concursados). Eis um caso do aumento do “esforço docente” coletado em entrevistas feitas pelas autoras:

Um professor de Sociologia, com jornada de 40h semanais, chegou a assumir até 30 turmas, cada uma com 35 a 40 alunos/as, ou seja, precisava atender mais de mil estudantes por semana, muitas vezes em diversas escolas, em mais de um município e em diferentes turnos para completar a sua carga horária, o que representa um ‘Esforço Docente’ intenso e extenso. Adicionalmente, o não cumprimento de medidas de valorização do trabalho docente, anteriormente instituídas em legislações como a do Piso Salarial Profissional Nacional, Lei n. 11.738/2008, a do Plano Nacional de Educação, Lei n. 13.0005/2014, e a destinação de um terço da jornada de trabalho para a hora-atividade, também intensificam o trabalho do/a professor/a (Silva; Barbosa; Körbes, 2022, p. 407).

Ademais, para a questão de docentes que necessitam acumular disciplinas para compor suas cargas horárias, nota-se que eles estão obrigados a lecionar componentes curriculares sem esteio acadêmico a justificar suas presenças nas matrizes curriculares, majorando os problemas citados no parágrafo anterior. Dentre as “disciplinas esdrúxulas” que a Reforma do Ensino Médio efetivou nos currículos pelo Brasil afora, Jacomini e Corti (2025) citam casos como os componentes “O que rola por aí?” e “Brigadeiro gourmet”.

A percepção dos estudantes, os principais interessados, é reveladora de que a cantilena ventilada pelos defensores da Reforma de 2017 limitava-se à ideologia (que vendeu interesses particulares como se fossem gerais). Segundo a pesquisa da Repu/Gepud, realizada com concluintes do NEM em seis escolas públicas da Região Metropolitana de São Paulo, em 2023, 64,5% dos estudantes não puderam frequentar os itinerários escolhidos por eles mesmos; 81,5% consideram-se insatisfeitos com as disciplinas da nova grade curricular; 61,8% afirmaram não ter frequentado aulas da prometida expansão da carga horária do NEM em suas escolas; 85% consideram-se despreparados para o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem); 87,2% não mencionaram nenhum aspecto positivo no NEM; 92,7% dos estudantes defenderam a revogação do NEM (Repu/Gepud, 2024).

Os números acima retratam, nos limites da escala da expoente Região Metropolitana de São Paulo, os efeitos deletérios que a Reforma de 2017 promoveu em todo o país e que são percebidos tanto pelos estudantes, como pelos seus pais e pelos

profissionais da educação. Dentre tais efeitos, a limitação da participação da comunidade escolar nas decisões da implementação dos conteúdos substantivos do NEM e dos IFs a serem ofertados; a colonização da educação pelo capital, sob a máscara de fundações e institutos (Corresponsabilidade pela Educação, Reúna, Itaú BBA, Natura, Sonho Grande, Ifood) que, em regra, operam na formulação e na distribuição de materiais didáticos da plataformização do ensino e a substituição de aulas presenciais por cursos a distância para funcionarem como pretensas disciplinas que se encarregam dos itinerários de “qualificação profissional”; o aumento das desigualdades mediante o esvaziamento curricular observado nas escolas que atendem os mais pobres e vitimando-os com a radicalização da superficialidade da formação escolar, problema que é acompanhado da ausência de infraestrutura, da carência de professores, da precarização da situação laboral dos docentes, da inexistência ou da insuficiência de políticas de permanência estudantil e da edificação de novas barreiras para a continuidade dos estudos (Cássio; Goulart, 2022a, p. 285 et seq.).

Notadamente acerca da questão da plataformização, Normanha e Aroni (2025) argumentaram que ela afeta o trabalho docente, o processo de ensino-aprendizagem e a estrutura da instituição escolar, sendo mais um capítulo da longa marcha do império do capital sobre o trabalho, da substituição do trabalho vivo pelo trabalho morto (Marx, s.d.), da produção de métricas quantitativas em detrimento da atividade pedagógica e qualitativa: no âmbito da rede estadual de São Paulo, plataformas e aplicativos formam um “sistema fechado” (Normanha; Aroni, 2025, p. 10) no qual um não funciona sem o(s) outro(s) e, ainda, pavimentam a privatização da educação, uma vez que algumas ferramentas privadas (Alura, Khan Academy) são incorporadas à rede pública. Os autores afirmam que, em 2024, componentes curriculares da FGB, a exemplo de Redação e Leitura, foram plataformizados digitalmente e redundaram, para professores, em redução de aulas, desemprego, atribuição de disciplinas fora de sua área de formação, vigilância e controle, perda de autonomia sobre as próprias aulas que lecionam, sobre o tempo, o ritmo e a condução delas; para estudantes, reduzidos a “audiências adestráveis” (Normanha; Aroni, 2025, p. 11) mediante o controle por métricas de acesso e de relatórios, exigência de preenchimento burocrático de atividades sem as quais as avaliações não ocorrem; para a gestão escolar, avaliação das instituições segundo padrões exógenos dos quais redes e

unidades de ensino dependem em termos de financiamento e de bonificação, risco de transferência de gestores caso as metas das plataformas não sejam alcançadas. Na rede estadual paulista, popularizou-se entre os profissionais da educação a expressão “fazer a plataforma” (Normanha; Aroni, 2025, p. 14), trata-se daquela atividade semanal para, burocrática e quantitativamente, reservar uma parte do tempo de trabalho para alimentar as plataformas.

A **Nota técnica** do Grupo Escola Pública e Democracia (Gepud) e da Repu, publicada em julho de 2025, acerca da plataformização de todos os aspectos da vida escolar da rede pública paulista, trata de 31 plataformas disponíveis para o uso compulsório no ensino, na formação docente, no monitoramento digital da vida escolar e em avaliações de larga escala que, juntas, compõem o que a Secretaria de Educação de São Paulo (Seduc-SP) denomina, no seu painel de plataformas, de “**Escola Total**” (Gepud/Repu, 2025). À guisa de exemplo, para monitoramento e controle do trabalho docente, a plataformização do diário de classe implica a produção de dados que mostram se as metas estão sendo atingidas (frequência, número de tarefas de casa, de avaliações): os números produzidos são acessados por coordenadores e há relatos de descontos salariais quando os registros digitais não são feitos (entendidos como falta à aula por parte do professor), de punições nas futuras atribuições de aula e de cessação de contratos para professores temporários. Plataformas específicas também controlam o planejamento de aulas, a formação docente e aulas presenciais (a equipe gestora precisa assistir algumas aulas dos professores e preencherem dados nas plataformas). Os números gerados controlam professores, gestores e estudantes e atribuem notas para turmas, escolas e diretorias de ensino, promovendo, assim, pressão e punição em todos os âmbitos; a fim de evitá-las, a comunidade escolar dedica grande parte de seu tempo para o trabalho nas plataformas e, com efeito, substitui as relações interpessoais (de inestimável valor pedagógico) pelo preenchimento burocrático das atividades. De acordo com a Seduc-SP, o uso das plataformas pretende melhorar o desempenho dos estudantes em avaliações externas; contudo, a pesquisa feita pelo Gepud e pela Repu mostra que o uso de plataformas (baixo ou alto) não alterou os resultados (positivos, negativos ou neutros) no Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp) de 2024, bem como indicou casos em que houve escolas com baixo uso de plataformas que melhoraram suas notas e escolas com alto uso que decaíram na avaliação. A **Nota técnica**

conclui que houve “inefetividade pedagógica do uso das plataformas” (Gepud/Repu, 2025, p. 29).

Diante de tal quadro e somando todos os efeitos deletérios que partiram da Reforma do Ensino Médio de 2017, o Relatório Final do Governo de Transição Governamental, publicado em 22 de dezembro de 2022, ao fim do mandato de Jair Messias Bolsonaro e a poucos dias do início do de Luiz Inácio Lula da Silva, recomendou a “revogação de normas em desconformidade com um projeto de educação pública, gratuita, laica e democrática” (Governo de Transição Governamental, 2022). É difícil não contemplar as implicações da Lei 13.415/2017 entre as que mais se empenharam no desmonte da última etapa da Educação Básica brasileira e no bloqueio ao projeto ao qual se referiu o Governo de Transição Governamental; contudo, em lugar de “revogação”, o que ocorreu, em 2024, foi uma espécie de “Reforma da reforma”, tímida, pálida e que apenas pretendeu baixar o relevo de alguns aspectos perniciosos da anterior.

A fim de derrotar o amálgama entre neoliberalismo e autoritarismo dos anos Bolsonaro, a chapa vitoriosa de Lula e Alckmin estabeleceu um programa mínimo de respeito às minorias e à democracia para, assim, reunir setores de ampla latitude, da esquerda à centro-direita; portanto, ao mesmo tempo em que se mostrou mais vigorosa para enfrentar e derrotar o autoritarismo, entrelaçou-se ao neoliberalismo. A “frente amplíssima” (Esteves; Musse, 2023, p. 115) do governo iniciado em 2023 constituiu-se de uma base policlassista que, com as forças progressistas ainda se recuperando do Golpe de 2016 e minoritárias nas casas legislativas, estados e municípios, orientou-se mais pela austeridade do novo arcabouço fiscal do que por reformas classistas e edificantes de um estado de bem-estar social.

A despeito do setor conservador ter integrado, apenas formal e parcialmente a chapa Lula-Alckmin, uma vez que se dividiu entre esta e a candidatura de Bolsonaro, que recebeu o apoio, notadamente, dos grupos vinculados ao capital financeiro e ao imperialismo (Sena Júnior; Miguel; Filgueiras, 2023), ele tem grande representação nos ministérios e nas decisões do Executivo eleito. Com efeito, foi dificultada mesmo aquela artimanha do lulismo anterior, a saber, fazer concessões à burguesia no “atacado” para conseguir alguns benefícios aos segmentos populares no “varejo” (Singer; Rugitsky, 2023).

Tamanha fraqueza das forças progressistas não arvora retorno a algum ensaio de neodesenvolvimentismo semelhante às experiências petistas anteriores à frente do Executivo nacional, de acordo com as hipóteses de Boito Jr. e Martuscelli (2024): (1) as pautas a edificarem o estado de bem-estar social tornaram-se mais difíceis de serem aprovadas e implementadas em virtude do recrudescimento do polo oposto na correlação de forças, uma vez que o advento de uma extrema-direita ascendente e com projeto de poder é refratária ao fisiologismo que, na oportunidade do antigo presidencialismo, fazia mesmo os grupos oposicionistas conduzirem-se em acordo com muitas das pautas governamentais; (2) o apanágio personalista do lulismo não organiza nem constrói um partido de massa forte, que enraizar-se-ia a tal ponto no eleitorado, para casar o voto dado ao executivo com o das casas legislativas e permitir, assim, que o eleitor se engajasse na opção progressista para a presidência da República e, concomitantemente, na câmara e no senado federais; (3) o esforço de algumas classes e frações de classes (pequena-burguesia, médio capital, fazendeiros, alta classe média e outros) que, sem força para vencer o lulismo na eleição majoritária, empenham-se na vitória nas casas legislativas e executivos estaduais e municipais – somados esses eleitos àqueles do grande capital (produtivo e financeiro, nacional e internacional) que, de fato, rivaliza e disputa com o lulismo o Executivo federal, o número da representação dos setores não progressistas é amplamente maior; (4) o sistema eleitoral brasileiro no qual vige a lista aberta de candidatos e está vincado pela despartidarização e que, dessa forma, amalgama o voto progressista à presidência da República com as forças conservadoras/reacionárias locais, ao contrário do que ocorre com outros países da América Latina, a exemplo do México, da Argentina, da Bolívia e do Uruguai. Suplementados a esses fenômenos, Sena Júnior, Miguel e Filgueiras (2023) lembram que o advento de um novo tipo de Emenda Parlamentar, aquele pertencente ao Relator, deu origem ao “orçamento secreto” controlado pela presidência da Câmara Federal e do parlamentar proponente da peça enviada pelo próprio Executivo ao Congresso – majorando o poder do Legislativo.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS: DA FILOSOFIA COMO DISCIPLINA NO ENSINO MÉDIO APÓS A “REFORMA DA REFORMA” – DESCAMINHOS

Nesta última sessão, à guisa de levantamento de pontos que operam como considerações finais, dispõem-se *alguns* aspectos diretamente concernentes à disciplina de Filosofia no Ensino Médio, a partir da Lei 14.985/2024, e que têm sido expressas por professores de Filosofia da Educação Básica. À comunidade brasileira envolvida com a questão, deixamos os relatos e as reflexões destes profissionais que, do chão da sala de aula, apontam o que urge e o que exorta ao engajamento na tarefa de construir o ensino de Filosofia no âmbito em questão.

A disciplina de Filosofia voltou ser obrigatória? A Lei 14.985/2024, por pressão de estudantes, profissionais da educação, pais, sociedades científicas, sindicatos e movimentos ligados à educação, alterou a Lei 13.415/2017 em alguns pontos, mas não a revogou, como desejavam os reivindicantes. A vitória destes expressou-se no aumento do tempo destinado à FGB e na diminuição do reservado aos IFs; de sua parte, o capital campeonou conquistas da preservação dos elementos para os quais Lindberg e Pereira (2024) colocam em relevo:

Há pontos que geram tensão, como, por exemplo: 1) A permissão para que o ensino médio presencial seja mediado por tecnologias; 2) A autorização para trocar parte da carga horária destinada à FGB por atividades laborais; 3) A manutenção do notório saber sem a devida regulamentação, permitindo a contratação de profissionais sem titulação mínima; 4) O fim do modelo pedagógico em vigor nos Institutos Federais, o denominado Ensino Médio Técnico Integrado, conhecido pelo seu nível de excelência educacional.

Os autores argumentam que mesmo o *status* da disciplina de Filosofia ter retornado ao de obrigatório é problematizável em virtude da “integração” dela na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA): tal “integração” supõe que conteúdos filosóficos possam ser diluídos em outras disciplinas que precisam cumprir integralmente a BNCC e o que ela impõe como habilidades e competências; assim, a Lei 14.945/2024 “mudou para não mudar nada”. – A la Lampedusa, em O Leopardo².

Qual o tempo reservado à disciplina de Filosofia? Conteúdos filosóficos são, de fato, trabalhados em disciplinas com outras nomenclaturas? “Projeto de vida”, “Mundo do

Trabalho”, “Empreendedorismo”, “Marketing digital”, “O que rola por aí?”, “Brigadeiro caseiro” etc. são disciplinas que apareceram nos currículos das unidades escolares que, ao colonizarem-nos como parte dos IFs e ao subtraírem o tempo de disciplinas tradicionais, a exemplo da Filosofia, converteram a escola (neoliberal) em mero vestíbulo de empresas e atribuíram aos próprios estudantes, mediante a frequência a estas aulas com caráter “pragmático-utilitário”, o papel de “preparação para a vida”, de “gestão do tempo”, de optar pelo “sucesso ou fracasso na vida”. Por sua vez, o professor ou o tutor é entendido como um “coach” (Moraes; Costa; Brito, 2022) de atividades estranhas a sua área de formação. Um professor das redes públicas estadual e da capital de São Paulo relata o fechamento de salas de aula no período noturno e a redução da quantidade de aulas; somadas à implementação do NEM, as aulas de Filosofia foram ainda mais restringidas nos novos currículos e, assim, a estratégia dos docentes foi inserir conteúdos filosóficos nas “brechas curriculares”, a saber, tratar de questões filosóficas em “desvios e atalhos” dos IFs, a exemplo da disciplina “Filosofia e sociedade moderna”, contemplada na segunda série da unidade escolar na qual ele trabalha. Contudo, tratava-se de uma disciplina ofertada a distância, no contraturno e da qual nem o professor sabia, de antemão, os conteúdos nela contemplados e cabendo a ele apenas o papel de “mediador” de tarefas a serem feitas pelos estudantes. Com efeito, na avaliação do professor, tratava-se de uma “pseudodisciplina” edificada sob uma “terra arrasada” na qual se procura “filosofar sob escombros” (Maiotti, 2024). Um professor da rede pública de educação da Bahia explica a situação no seu estado:

A secretaria de educação fez uma consulta pública para legitimar o modelo curricular que se estava propondo no Estado. Nesse modelo proposto, a filosofia (sociologia e arte também) permanece com 1 hora-aula, isto é, a carga-horária de geografia e história (área de humanas) aumentou, mas filosofia não. Na verdade, todos os componentes curriculares tiveram sua carga-horária aumentada à exceção de filosofia, sociologia e arte. O que demonstra um equívoco monumental na opção apresentada pela secretaria de educação do estado da Bahia [acredito que outros estados da federação passem por problemas semelhantes] (Lima Junior, 2024).

Além da redução do tempo das aulas de Filosofia, há outros mecanismos para se interditar objetos filosóficos (e outros) do currículo? A crítica a qualquer questão que esteja contrária à ordem imposta pelo ambiente golpista de 2016, a questão de gênero, o negacionismo em relação a pautas ambientais, o movimento Escola sem partido, o

homeschooling, o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (Pecim) correm na mesma corrente que o subfinanciamento e o sucateamento das redes e das instituições educacionais. Neoliberalismo e neofascismo se entrelaçam e, sob o bolsonarismo, cada aula de Filosofia “tem sido uma agulhada nas feridas narcísicas abertas” e dispõe o professor, considerado um “*out-group*”, como o próximo alvo das múltiplas formas de violência, como explicado alhures (Esteves; Valverde, 2023, p. 05 *et seq*). Uma professora da Educação Básica sentenciou: “Ensinar Filosofia ficou muito mais difícil quando não se pode falar de Filosofia” (Ribas, 2025).

De que forma se compromete a História da Filosofia na Educação Básica? Com menos aulas de Filosofia, obviamente, dificulta-se a aprendizagem da História da Filosofia e de pensar o próprio pensamento: pensadores da Antiguidade à Contemporaneidade são, apenas, citados, uma vez que estão comprimidos em 50 minutos de aula. Outrossim, o exíguo tempo torna-se, ele mesmo, um desafio para que as aulas não sejam veículos de colonialidade (Holanda, 2025), à medida que autores não europeus, a exemplo de Lélia Gonzalez, Sueli Carneiro, Charles Mills, Enrique Dussel *et al.*, são exprimidos entre os cânones estabelecidos e contam com pouco tempo para serem apresentados, ou mesmo, citados; que filósofas correm o risco de continuarem a ser invisibilizadas, como atesta uma professora da rede pública do Ceará, ao expor que ela enfrenta a dupla jornada e a hercúlea pesquisa e produção de materiais que caibam dentro de 50 minutos de aula:

Em contraponto à carga horária da base diversificada, temos uma hora/aula de Filosofia por semana. Cinquenta minutos de Filosofia por semana. Se você não é professora ou professor de ensino médio pode estar achando que eu fiz as contas erradas, mas não, é isso mesmo. Observe que eu estou escrevendo de um dos estados que manteve o componente curricular da filosofia no ensino médio, onde existe articulação entre o Fórum de Ensino de Filosofia, as Universidades (UECE, UFC, UVA, UFCA) e a Secretaria de Educação, para realizar anualmente um Encontro Cearense de Professores de Filosofia, já indo para a V edição. Que conta, entre seus outros programas de pós-graduação, com um voltado exclusivamente para o ensino de Filosofia, o PROF-FILO (UFC). Ou seja, quase posso chamar essa situação de privilégio. É nesse espaço encolhido, porém resistente, que a Filosofia está inserida na realidade do ensino médio. Então eu pergunto, você imagina o espaço que as filósofas ocupam dentro dessa grade curricular da educação básica? (Costa, 2025).

O mesmo problema se apresenta para a inclusão de mulheres negras entre a plêiade de filósofas (Marques, 2025): uma professora da rede pública de Mato Grosso trata da questão e inclui a necessidade da disciplina de Filosofia contemplar a Educação para as relações étnico-raciais (Lei 10.639/2003) e tratar de saberes não eurocêntricos e não patriarcais a fim de evitar a perpetuação de tais epistemicídios, bem como violências de gênero e étnico-racial.

Quais as implicações da plataformização da educação para a disciplina de Filosofia no Ensino Médio? Há uma “caverna digital” (Wilke, 2025) que, mediante a plataformização da educação, com seus aplicativos, *feeds* infinitos, demanda por engajamento, gamificação, molda a percepção e a **orquestra**, por algoritmo, a fim de inclinar as decisões de seus usuários, produz dados sobre suas ações para orientar seus gostos, acorrenta-os às telas. O professor de Filosofia, se reduzido a alguém cujo trabalho é apenas passar *slides* e produzir dados para as plataformas, torna-se destituído da atividade docente na sua integralidade: não tem liberdade para preparar sua aula nem para pesquisar conteúdos a serem inseridos antes, durante e após a recepção dos estudantes. – Ou a liberdade encontra-se suspensa. Onde, a “Reforma da reforma” atingir a disciplina de Filosofia, de modo a estrangular o filosofar, que em momentos anteriores pode facilitar atitudes filosóficas, em vários planos, éticos, políticos, estéticos, cognitivos, sociais. Organizando de alguma forma a rebeldia juvenil, ao menos teoricamente.

REFERÊNCIAS

- AMUSQUIVAR JÚNIOR, Newton. As universidades deveriam se engajar mais contra o novo ensino médio e outras pautas políticas. **Coluna ANPOF**, 2024. Disponível em: <https://anpof.org.br/comunicacoes/coluna-anpof/as-universidades-deveriam-se-engajar-mais-contr-o-novo-ensino-medio-e-outras-pautas-politicas>. Acesso em: 25 jun. 2025.
- ANDRADE, Érico. Desviando o debate: por que retirar a obrigatoriedade da Filosofia? In: **Coluna ANPOF**. Disponível em: <https://anpof.org.br/comunicacoes/coluna-anpof/desviando-o-debate-por-que-retirar-a-obrigatoriedade-da-filosofia>. Acesso em: 30 jun. 2025.
- BARRA, Eduardo. Da obrigatoriedade à identidade: um apelo à maioria da Filosofia no Ensino Médio. **Coluna ANPOF**, 2016. Disponível em: <https://anpof.org.br/comunicacoes/coluna-anpof/da-obrigatoriedade-a-identidade-um-apelo-a-maioridade-da-filosofia-no-ensino-medio>. Acesso em: 30 jun. 2025.

BOITO JR. Armando; MARTUSCELLI, Danilo. O lulismo e o declínio do hiperpresidencialismo brasileiro. **A terra é redonda**, 2024. Disponível em: <https://aterraeredonda.com.br/o-lulismo-e-o-declinio-do-hiperpresidencialismo-brasileiro/>. Acesso em: 21 abr. 2025.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, [2003]. Disponível em: <http://mecsrv04.mec.gov.br/etnicoracial/lei.html>. Acesso em: 23 jun. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n. 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. Brasília: Presidência da República, [2017]. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm. Acesso em: 14 fev. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis nºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023. Brasília: Presidência da República, [2024]. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14945.htm. Acesso em: 14 fev. 2025.

BRAZIL, Luciano Gomes, Talvez devêssemos lamentar a suspeita de que a escola não existe mais. **Coluna ANPOF**, 2024. Disponível em: <https://anpof.org.br/comunicacoes/coluna-anpof/talvez-devessemos-levantar-a-suspeita-de-que-a-escola-nao-existe-mais>. Acesso em: 25 jun. 2025.

CARNEIRO, Silvio Ricardo Gomes; GUIMARÃES, Marcelo Senna.; ALENCAR, Marta. Vitória; VELASCO, Patrícia Del Nero. Formação filosófica e democracia. **Coluna ANPOF**, 2016. Disponível em: <https://anpof.org.br/comunicacoes/coluna-anpof/formacao-filosofica-e-democracia>. Acesso em: 30 jun. 2025.

CÁSSIO, Fernando; GOULART, Débora Cristina. A implementação do Novo Ensino Médio nos Estados: das promessas da reforma ao ensino médio nem-nem. **Retratos da Escola**, Brasília: CNTE, v. 16, n. 35, p. 285-293, 2022a. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1620>. Acesso em: 01 jun. 2025.

CÁSSIO, Fernando; GOULART, Débora Cristina. Itinerários Formativos e ‘liberdade de escolha’: Novo Ensino Médio em São Paulo. **Retratos da Escola**, Brasília: CNTE, v. 16, n. 35, p. 509-534, 2022b. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1516>. Acesso em: 02 mai. 2025.

COMISSÃO DO ENSINO DE FILOSOFIA DA ANPOF. Um Ensino Médio de verdade precisa ter Filosofia. **Coluna ANPOF**, 2023. Disponível em: <https://anpof.org.br/comunicacoes/coluna-anpof/um-ensino-medio-de-verdade-precisa-ter-filosofia>. Acesso em: 25 jun. 2025.

CORREIA, Adriano. O projeto de universidade do golpe contra o Ensino Médio. **Coluna ANPOF**, 2017. Disponível em: <https://anpof.org.br/comunicacoes/coluna-anpof/o-projeto-de-universidade-do-golpe-contra-o-ensino-medio>. Acesso em: 30 jun. 2025.

COSTA, Dayane Evellin de Souza. Especial 8M – A dupla jornada das filósofas na educação básica. **Coluna ANPOF**, 2025. Disponível em: <https://anpof.org.br/comunicacoes/coluna-anpof/especial-8m--a-dupla-jornada-das-filosofas-na-educacao-basica>. Acesso em: 23 jun. 2025.

COSTA, Deodato Ferreira; SILVA, Pedro Rodolfo Fernandes da; COSTA, Valcicléia Pereira. Formação docente e ensino de Filosofia em questão: razões para resistência. **Coluna ANPOF**, 2021. Disponível em: <https://anpof.org.br/comunicacoes/coluna-anpof/formacao-docente-e-ensino-de-filosofia-em-questao-raozes-para-resistencia>. Acesso em: 30 jun. 2025.

COUTO, Leonardo Diniz; COSTA, Vitor Castilho. A educação e a Filosofia brasileiras em meio a novos atores à direita e a velhos conflitos. **Coluna ANPOF**, 2025. Disponível em: <https://anpof.org.br/comunicacoes/coluna-anpof/a-educacao-e-a-filosofia-brasileiras-em-meio-a-novos-atores-a-direita-e-a-velhos-conflitos>. Acesso em: 23 jun. 2025.

DRAGO, Crislaine Cassiano; MOURA, Dante. Implantação do Novo Ensino Médio no Amapá. **Retratos da Escola**, Brasília: CNTE, v. 16, n.35, p. 357-376, 2022.

ESTEVES, Anderson Alves. John Locke e a educação. **Germinal: marxismo e educação em debate**, Salvador: UFBA, vol. 17, n. 1, p. 243-256, 2025. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/57273>. Acesso em: 01 jul. 2025.

ESTEVES, Anderson Alves; VALVERDE, Antonio José Romera. O movimento *pendular* da disciplina Filosofia no Ensino Médio. **Cognitio-Estudos**, São Paulo: PUC-SP, v. 12, n. 02, p. 268-281, 2015. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/cognitio/article/view/26497>. Acesso em: 10 mar. 2025.

ESTEVES, Anderson Alves; VALVERDE, Antonio José Romera. Educação e emancipação em Adorno e Marcuse. **Cognitio-Estudos**, São Paulo: PUC-SP, v. 13, n. 2, p. 256-276, 2016. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/cognitio/article/view/31202>. Acesso em: 09 jun. 2025.

ESTEVES, Anderson Alves; VALVERDE, Antonio José Romera. Aula de Filosofia, na vaga crítica do Esclarecimento. **Cognitio-Estudos**, São Paulo: PUC-SP, v. 15, n. 1, p. 60-82, 2018. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/cognitio/article/view/36944>. Acesso em: 09 jun. 2025.

ESTEVES, Anderson Alves; VALVERDE, Antonio José Romera. Brasil como efeito civilizador: educação, ciências humanas e Filosofia sob ataque. **Coluna ANPOF**, 2019a. Disponível em: <https://anpof.org.br/comunicacoes/coluna-anpof/brasil-como-efeito-descivilizador-educacao-ciencias-humanas-e-filosofia-sob-ataque>. Acesso em: 30 jun. 2025.

ESTEVES, Anderson Alves; VALVERDE, Antonio José Romera. Lei 13.415/17 – o alijamento da disciplina Filosofia no Ensino Médio, o mais recente movimento pendular na Educação Básica brasileira. **Cognitio-Estudos**, São Paulo: PUC-SP, v. 16, n. 2, p. 176-192, 2019b. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/cognitio/article/view/46444>. Acesso em: 11 mar. 2025.

ESTEVES, Anderson Alves; VALVERDE, Antonio. Por que a Filosofia é necessária no currículo do Ensino Médio? **Eccos – Revista Científica**, São Paulo: UNINOVE, n. 67, p. 1-10, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/25565>. Acesso em: 22 abr. 2025.

ESTEVES, Anderson Alves.; MUSSE, Ricardo. Uma frente amplíssima. In: MAGALHÃES, Juliana Paula; OSÓRIO, Luiz Felipe. (orgs.). **Brasil sob escombros**: desafios do governo Lula para reconstruir o país. São Paulo: Boitempo, 2023. P. 115-120.

FERAZZO, Gedeli; ROCHA, Gabriel Kafure da. Panorama do NEM nos IFs. **Coluna ANPOF**, 2023. Disponível em: <https://anpof.org.br/comunicacoes/coluna-anpof/panorama-do-nem-nos-ifs>. Acesso em: 25 jun. 2025.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi.; CYPRIANO, Alessandra Martins Constantino. O Novo Ensino Médio no Espírito Santo: os desafios de diretores/as escolares. **Retratos da Escola**, Brasília: CNTE, v. 16, n. 35, p. 443-461, 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1471>. Acesso em: 07 abr. 2025.

FRANCKLIN, Adelino. A carga horária do ensino de Filosofia no Novo Ensino Médio. **GRIOT: Revista de Filosofia**, Amargosa, v. 23, n. 3, p. 156-166, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.31977/grifi.v23i3.3462>. Acesso em: 12 mar. 2025.

GEPUD/REPU. Grupo Escola Pública e Democracia. Rede Pública e Universidade. **Nota Técnica - Plataformização e controle do trabalho escolar na rede estadual paulista**. São Paulo: Gepud/Repu, 2025. Disponível em: https://www.gepud.com.br/pdf/NT_Plataformas.pdf. Acesso em: 09 jul. 2025.

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira. Interesses mercadológicos e o ‘novo’ ensino médio. **Retratos da Escola**, Brasília: CNTE, v. 11, n. 20, 2017. Disponível em:

<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/753>. Acesso em: 18 jun. 2025.

GOVERNO DE TRANSIÇÃO GOVERNAMENTAL. **Relatório final**. 2022. Disponível em: <https://tile.loc.gov/storage-services/service/gdc/gdcovop/2024337977/2024337977.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2025.

HENRIQUES, Vera Bohomoletz. O ataque à educação pública em São Paulo. **A terra é redonda**, 2025. Disponível em: https://aterraeredonda.com.br/o-ataque-a-educacao-publica-em-sao-paulo/?utm_source=newsletter&utm_medium=email&utm_campaign=novas_publicacoes&utm_term=2025-06-30. Acesso em: 30 jun. 2025.

HOLANDA, Gustavo Henrique Fontes de. O ensino de Filosofia na periferia da civilização: desafios para uma crítica contracolonial. **Cacto**, Petrolina: IF Sertão PE, v. 5, n. 1, p. 01-16, 2025. Disponível em: <https://semiaridodevisu.ifsertao-pe.edu.br/index.php/cacto/article/view/1453>. Acesso em: 02 jul. 2025.

JACOMINI, Marcia Aparecida; CORTI, Ana Paula. São Paulo – escolas com menos Ciências Humanas. **A terra é redonda**, 2025. Disponível em: <https://aterraeredonda.com.br/sao-paulo-escolas-com-menos-ciencias-humanas-2/>. Acesso em: 20 jun. 2025.

LAMPEDUSA, Giuseppe Tomasi di. **Il Gattopardo**. Milano: Feltrinelli, 2002.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Planta, 2004.

LECLERC, André. Quem tem medo da Filosofia? **Coluna ANPOF**, 2023. Disponível em: <https://anpof.org.br/comunicacoes/coluna-anpof/quem-tem-medo-da-filosofia>. Acesso em: 25 jun. 2025.

LIMA JUNIOR, Manoel Pereira. A Filosofia não vai à escola. **Coluna ANPOF**, 2024. Disponível em: <https://anpof.org.br/comunicacoes/coluna-anpof/a-filosofia-nao-vai-a-escola>. Acesso em: 24 jun. 2025.

LIMA, Maria da Conceição Silva.; GOMES, Danyella Jakelyne. Lucas. Novo Ensino Médio em Pernambuco: construção do currículo a partir dos itinerários formativos. **Retratos da Escola**, Brasília: CNTE, v. 16, n. 35, p. 295-313, 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1478>. Acesso em: 18 mai. 2025.

LINDBERG, Christian. O ensino de Filosofia e a reforma educacional: o que fazer. In: **Coluna ANPOF**. Disponível em: <https://anpof.org.br/comunicacoes/coluna-anpof/o-ensino-de-filosofia-e-a-reforma-educacional-o-que-fazer>. Acesso em: 30 jun. 2025.

LINDBERG, Christian. Ensino de Filosofia em risco: considerações conjunturais. In: **Coluna ANPOF**. Disponível em: <https://anpof.org.br/comunicacoes/coluna-anpof/ensino-de-filosofia-em-risco-consideracoes-conjunturais>. Acesso em: 30 jun. 2025.

LINDBERG, Christian. Possíveis caminhos para o ensino de Filosofia. *In: Coluna ANPOF*. Disponível em: <https://anpof.org.br/comunicacoes/coluna-anpof/possiveis-caminhos-para-o-ensino-de-filosofia>. Acesso em 25 jun. 2025.

LINDBERG, Christian. A crise na educação como sintoma da barbárie contra a civilização. *In: Coluna ANPOF*, 2025 Disponível em: <https://anpof.org.br/comunicacoes/coluna-anpof/a-crise-da-educacao-como-sintoma-da-barbarie-contra-a-civilizacao>. Acesso em: 23 jun. 2025.

LINDBERG, Christian; PEREIRA, Tais. O ensino de Filosofia diante do ‘novíssimo’ Ensino Médio. *Coluna ANPOF*, 2024. Disponível em: <https://anpof.org.br/comunicacoes/coluna-anpof/o-ensino-de-filosofia-diante-do-novissimo-ensino-medio>. Acesso em: 25 jun. 2025.

MAIOTTI, Álvaro de Souza. O silêncio nos conduzirá à bancarrota. *Coluna ANPOF*, 2024 Disponível em: <https://anpof.org.br/comunicacoes/coluna-anpof/o-silencio-nos-conduzira-a-bancarrota2>. Acesso em: 24 jun. 2025.

MARQUES, Elizangela Alves Sousa. Especial 8M – Feminismo negro brasileiro e ensino de Filosofia: reflexões sobre a invisibilidade das pensadoras negras brasileiras no ensino de Filosofia. *Coluna ANPOF*, 2025. Disponível em: <https://anpof.org.br/comunicacoes/coluna-anpof/especial-8m--feminismo-negro-brasileiro-e-ensino-de-filosofia-reflexoes-sobre-a-invisibilidade-das-pensadoras-negras-brasileiras-no-ensino-de-filosofia>. Acesso em 23 jun. 2025.

MARX, Karl. **Trabalho assalariado e capital**. 4. ed. São Paulo: Global, s.d.

MENDES, Ademir Pinhele; TEIXEIRA, Edson Resende; HORN, Geraldo Balduino; ARIAS, Valéria. Organizar, ocupar e resistir! O lugar da reflexão filosófica no protagonismo dos/as estudantes-jovens paranaenses. *Coluna ANPOF*, 2016. Disponível em: <https://anpof.org.br/comunicacoes/coluna-anpof/organizar-ocupar-e-resistir-o-lugar-da-reflexao-filosofica-no-protagonismo-dos-as-estudantes-jovens-paranaenses>. Acesso em: 30 jun. 2025.

MORAES, Francisco José Dias; COSTA, Erick de Oliveira Santos; BRITO, Rodrigo Pinto de. Projeto de vida: cloroquina para os males do Ensino Médio. *Coluna ANPOF*, 2022. Disponível em: <https://anpof.org.br/comunicacoes/coluna-anpof/projeto-de-vida-cloroquina-para-os-males-do-ensino-medio>. Acesso em: 30 jun. 2025.

NETTO, Edgard Lyra. Sobre a importância da Filosofia na educação básica. *Coluna ANPOF*, 2016. Disponível em: <https://anpof.org.br/comunicacoes/coluna-anpof/sobre-a-importancia-da-filosofia-na-formacao-basica>. Acesso em: 30 jun. 2025.

NETTO, Edgard Lyra. Por que o Novo Ensino Médio é tão ruim? *Coluna ANPOF*. Disponível em: <https://anpof.org.br/comunicacoes/coluna-anpof/por-que-o-novo-ensino-medio-e-tao-ruim>. Acesso em: 25 jun. 2025.

NORMANHA, Ricardo; ARONI, Rafael. Educação 4.0: Reforma do Ensino Médio e precarização docente na era digital. **Revista Ciências do trabalho**, São Paulo: DIEESE, n. 27, p. 1-15, 2025. Disponível em: <https://rct.dieese.org.br/index.php/rct/article/view/454>. Acesso em: 02 jul. 2025.

OBSEFIS. Observatório do Ensino de Filosofia em Sergipe. Sergipe tem nova matriz curricular para o Ensino Médio. **Observatório de Filosofia**, 2025. Disponível em: <https://obsefis.wordpress.com/2025/02/09/sergipe-tem-nova-matriz-curricular-para-o-ensino-medio/>. Acesso em: 02 abr. 2025.

PEREIRA, Fábio Gai. Em defesa da Filosofia como componente curricular obrigatório no Ensino Médio brasileiro. **Coluna ANPOF**, 2017. Disponível em: <https://anpof.org.br/comunicacoes/coluna-anpof/em-defesa-da-filosofia-como-componente-curricular-obrigatorio-no-ensino-medio-brasileiro>. Acesso em: 30 jun. 2025.

PEREIRA, Natália Silva; CIAVATTA, Maria; GAWRYSZWESKY, Bruno. O processo da Reforma do Ensino Médio no Rio de Janeiro. **Retratos da Escola**, Brasília: CNTE, v. 16, n. 35, p. 463-481, 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1398>. Acesso em: 17 jan. 2025.

PERNONI, Fabio; LOPES, Maria de Lourdes de Macedo Ferreira. Reforma do Ensino Médio no Mato Grosso do Sul. **Retratos da Escola**, Brasília: CNTE, v. 16, n. 35, p. 377-397, 2022.

QUEIRÓZ, Lavínia Maria Silva; AZEVEDO, Alessandro A. Parcerias público-privadas: ressignificações docentes em uma escola no Rio Grande do Norte. **Retratos da Escola**, Brasília: CNTE, v. 16, n. 35, p. 295-313, 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1491>. Acesso em: 13 fev. 2025.

REPU. Rede Escola Pública e Universidade *et al.* **Nota Técnica - Redução das Ciências Humanas no currículo da rede estadual paulista**. São Paulo: REPU/Gepud, 2025. Disponível em: https://www.repu.com.br/_files/ugd/9cce30_576d18cc4ff4415294ea7f57570dc73b.pdf. Acesso em: 10 fev. 2025.

REPU/GEPU. Rede Escola Pública e Universidade. Grupo Escola Pública e Democracia. **Primeira geração de concluintes avalia o “Novo Ensino Médio” (Nota Técnica)**. São Paulo: REPU/Gepud, 2024. Disponível em: https://www.repu.com.br/_files/ugd/9cce30_bf5c3ee7389e48649fab29594a78f65b.pdf. Acesso em 07 fev. 2025.

RIBAS, Jéssica Erd. Ensino de Filosofia, neoliberalismo e parentalismo: reflexões de uma professora. **Coluna ANPOF**, 2025. Disponível em: <https://www.anpof.org.br/comunicacoes/coluna-anpof/ensino-de-filosofia-neoliberalismo-e-parentalismo-reflexoes-de-uma-professora>. Acesso em: 22 jun. 2025.

ROMAN, Paulo Gustavo Moreira. Das instituições de ensino às instituições vocacionais: Reforma do Ensino Médio, reestruturação produtiva e a nova escola neoliberal. **Germinal**:

marxismo e educação em debate, Salvador: UFBA, v. 17, n. 1, p. 114-134, 2025.

Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/63071>.

Acesso em: 03 jul. 2025.

SALLES, João Carlos. Sobre Filosofia no Ensino Médio. **Coluna ANPOF**, 2016. Disponível em: <https://anpof.org.br/comunicacoes/coluna-anpof/sobre-filosofia-no-ensino-medio>.

Acesso em: 30 jun. 2025.

SÃO PAULO. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Resolução nº 81, 84, 85 e 86, de 31 de outubro de 2024**. Estabelece as diretrizes para a organização curricular do Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino de São Paulo e dá providências correlatas. Disponível em:

<sedsee.blob.core.windows.net/ficha/Anexo/legislacao01112024101157RESOLUÇÃOSEUDUCNº81.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2025.

SARAIVA, Mateus; CHAGAS, Ângela; LUCE, Maria Beatriz. Não está calado quem peleia: debate sobre o Ensino Médio no Rio Grande do Sul. **Retratos da Escola**, Brasília: CNTE, v. 16, n. 35, p. 419-442, 2022. Disponível

em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1544>. Acesso em: 15 mar. 2025.

SENA JÚNIOR, Carlos Zacarias.; MIGUEL, Luís Felipe.; FILGUEIRAS, Luiz. O terceiro governo Lula: limites e perspectivas. **Caderno CRH**, Salvador: UFBA, v. 36, p. 01-10, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.9771/ccrh.v36i0.55403>. Acesso em: 29 abr. 2025.

SEPE. Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação da Rede Pública Estadual do Estado do Rio De Janeiro. Pesquisa da SAE mostra perda de carga horária com o Novo Ensino Médio. **Sepe**, 2024. Disponível em: <https://seperj.org.br/39397-2/>. Acesso em: 21 fev. 2025.

SEPE. Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação da Rede Pública Estadual do Estado do Rio De Janeiro. SEEDUC modifica grade curricular 2025 após forte pressão da categoria, do Sepe, entidades estudantis e da educação. **Sepe**, 2025. Disponível em: <https://seperj.org.br/seeduc-modifica-grade-curricular-2025-apos-forte-pressao-da-categoria-do-sepe-entidades-estudantis-e-da-educacao/>. Acesso em: 21 fev. 2025.

SILVA, Monica Ribeiro; BARBOSA, Renata Peres.; KÖRBES, Cleci. A reforma do Ensino Médio no Paraná: dos enunciados da Lei 13.415 à regulamentação estadual. **Retratos da Escola**, Brasília: CNTE, v. 16, n. 35, p. 339-417, 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1473>. Acesso em: 10 mai. 2025.

SINGER, André; RUGITSKY, Fernando. Governo Lula – Ano I – Economia. **A terra é redonda**, 2023. Disponível em: <https://aterraeredonda.com.br/governo-lula-ano-i-economia/>. Acesso em: 22 abr. 2025.

STADLER, Thiago David. Educação e extrema-direita: notas sobre um projeto permanente de destruição. **Coluna ANPOF**, 2025. Disponível em:

<https://anpof.org.br/comunicacoes/coluna-anpof/educacao-e-extrema-direita-notas-sobre-um-projeto-permanente-de-destruicao>. Acesso em: 23 jun. 2025.

TOLENTINO, Joana. Filosofia, democracia e *status quo*: filosofar e ensinar a filosofar no Brasil hoje. **Coluna ANPOF**, 2021. Disponível em:

<https://anpof.org.br/comunicacoes/coluna-anpof/filosofia-democracia-e-status-quo-filosofar-e-ensinar-a-filosofar-no-brasil-hoje>. Acesso em: 30 jun. 2025.

VIDAL, Eloisa Maia; OLIVEIRA, Ana Gardennya Linard Sirio; AVELAR, Davi Miranda Lucena de. A Reforma do Ensino Médio no Ceará. **Retratos da Escola**, Brasília: CNTE, v. 16, n. 35, p. 337-356, 2022. Disponível em: Acesso em: 10 mai. 2025.

WILKE, Valéria Cristina; MIRANDA JUNIOR, Gilberto. O ensino de Filosofia em tempos da caverna digital. **Coluna ANPOF**, 2025. Disponível em:

<https://www.anpof.org.br/comunicacoes/coluna-anpof/o-ensino-de-filosofia-em-tempos-da-caverna-digital>. Acesso em 22 jun. 2025.

NOTAS:

¹ “Para organizar a Reforma do Ensino Médio, os interlocutores do Ministério da Educação não foram universidades, pesquisadores e professores, mas, sim, empresários, através de organizações como o Instituto Alfa Beta, Sistema S, Unibanco, Instituto Ayrton Senna, Fundação Itaú, entre outros” (Gonçalves, 2017, p. 141).

² A operação de *reformatar para nada mudar*, como na fala de Don Fabrizio Corbera, Príncipe de Salina, Sicília, personagem do romance *Il Gattopardo*, de Giuseppe Tomasi di Lampedusa, 1954, ao retratar os impasses do Il Risorgimento, ao tempo da unificação da Itália, a meados do século XIX (Lampedusa, 2002).

Recebido em: 16/07/2025

Aprovado em: 22/09/2025

Publicado em: 02/12/2025



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) que permite o uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a obra original seja devidamente citada.