



REBENA

Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem

ISSN 2764-1368

Volume 7, 2023, p. 81 - 93

<https://rebena.emnuvens.com.br/revista/index>

O “Novo” Ensino Médio e o desenvolvimento do pensamento crítico nas trajetórias escolares de estudantes e professores/as

The "New" High School and the development of critical thinking in the school trajectories of students and teachers

Oswaldo Alves de Jesus Júnior¹ Celma Dantas da Silva²
Maria Silvânia Soares de Araújo³ Fátima Veridiana Almeida Barboza⁴

Submetido: 22/07/2023 Aprovado: 25/07/2023 Publicação: 26/07/2023

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar a busca pelo desenvolvimento do pensamento crítico nas trajetórias escolares de estudantes e professores/as. Para isso, analisa o “Novo” Ensino Médio que instituiu uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) pautada na pedagogia de habilidades e competências, opção político-pedagógica que afeta as vivências formativas entretidas em sala de aula pelos sujeitos educativos. No aporte metodológico, fez uso de pesquisa bibliográfica, a partir do levantamento e ampliação das ideias delineadas por Cássio (2023a, 2023b), Charlot (2013), Freire (1987), Frigotto (2009), hooks (2020), Saviani (1982, 2008, 2013), dentre outros/as relevantes à temática aqui perscrutada. Os resultados encontrados apontaram para o fato de que urge, nos contextos escolares, ampliar as ações e os projetos voltadas à construção do pensamento (meta)crítico, resistindo às lógicas neoliberais que imputam às instituições educativas uma visão imediatista alicerçada nos ideais de mercado que não levam em conta as multirreferencialidades e polifonias.

Palavras-chave: Pensamento crítico; Estudantes e professores/as; “Novo” Ensino Médio.

ABSTRACT

This article aims to analyze the search for the development of critical thinking in the school trajectories of students and teachers. For this, it analyzes the "New" High School that instituted a National Common Curricular Base (BNCC) based on the pedagogy of skills and competencies, a political-pedagogical option that affects the formative experiences interwoven in the classroom by the educational subjects. In the methodological contribution, it made use of bibliographic research, based on the survey and expansion of the ideas outlined by Cássio (2023a, 2023b), Charlot (2013), Freire (1987), Frigotto (2009), hooks (2020), Saviani (1982, 2008, 2013), among others relevant to the theme analyzed here. The results found pointed to the fact that it is urgent, in school contexts, to expand actions and projects aimed at the construction of (meta)critical thinking, resisting the neoliberal logics that impute to educational institutions an immediate vision based on market ideals that do not take into account multi-referentialities and polyphonies.

Keywords: Critical thinking; Students and teachers; "New" High School.

¹ Mestranda em Ciências da Educação pela Faculdade Interamericana de Ciências Sociais (FICS). oswaldointelectual@hotmail.com

² Mestranda em Ciências da Educação pela Faculdade Interamericana de Ciências Sociais (FICS). celma.dantas27@gmail.com

³ Mestranda em Ciências da Educação pela Faculdade Interamericana de Ciências Sociais (FICS). sil.sil.vaniadan@gmail.com

⁴ Mestranda em Ciências da Educação pela Faculdade Interamericana de Ciências Sociais (FICS). fatima-veridiana@hotmail.com

1. Veredas Introdutórias

A existência humana é, porque se fez perguntando, a raiz da transformação do mundo. Há uma radicalidade na existência, que é a radicalidade do ato de perguntar. Exatamente, quando uma pessoa perde a capacidade de assombrar-se, se burocratiza. Me parece importante observar como há uma relação indubitável entre assombro e pergunta, risco e existência. Radicalmente, a existência humana implica assombro, pergunta e risco. E, por tudo isso, implica ação, transformação. A burocratização implica a adaptação, portanto, com um mínimo de risco, com nenhum assombro e sem perguntas. Então a pedagogia da resposta é uma pedagogia da adaptação e não da criatividade. Não estimula o risco da invenção e da reinvenção. Para mim, negar o risco é a melhor maneira que se tem de negar a própria existência humana (FREIRE e FAUNDEZ, 1985, p. 27).

A temática do desenvolvimento do pensar crítico, por parte de professores/as e estudantes que atuam em unidades educativas, certamente deveria ser habitual e corriqueira, haja vista sua relevância na/para transformação da sociedade, bem como o fato de que o elaboração/concretização de uma pedagogia que incorpore essa vertente se revela como condição *sine qua non* para erguer fios de emancipação, ao entretecer atos de currículo que levem em consideração as complexas e indissociáveis dimensões políticas e pedagógicas nos campos educacionais.

Nesse sentido, é indiscutível que o pensamento crítico se configura como um liame para “transformar a sala de aula em um lugar de engajamento forte e aprendizado intenso” (hooks⁵, 2020, p. 28). Todavia, essa constatação, mais do que teórica, precisa se manifestar em contextos práticos cada vez mais eivados de desafios, principalmente diante de políticas curriculares de cariz neoliberal, as quais focam no mero desenvolvimento de competências e habilidades a-históricas e pragmáticas, tendo em vista a preparação rápida de uma mão de obra alienada para atuar, sob a égide opressora do capital, em condições indignas e exploratórias.

Em seu livro *Ensinando o pensamento crítico: sabedoria prática*, hooks (2020) adverte que

pensar é uma ação. Para todas as pessoas que pretendem ser intelectuais, pensamentos são laboratórios aonde se vai para formular perguntas e encontrar respostas, o lugar onde unem visões de teoria e prática. O cerne do pensamento crítico é o anseio por saber – por compreender o funcionamento da vida (hooks, 2020, p. 31).

⁵ Por uma questão ético-política, manter-se-á o sobrenome da aludida pesquisadora totalmente escrito em letras minúsculas. Consoante Furquim (2019, p. 12), “essa prática surge a partir de uma postura da própria autora que criou esse nome em homenagem à sua avó e o emprega em letra minúscula como um posicionamento político que busca romper com as convenções linguísticas e acadêmicas, dando enfoque ao seu trabalho e não à sua pessoa”

Sendo as instituições de ensino locais onde atuam sujeitos em torno da infinita dialética de perguntas/respostas ancoradas na busca pela compreensão do funcionamento da vida, é evidente que pensar de forma crítica deve ser uma ação perene. Não se pode, meramente, consumir informações e regurgitá-las em momentos avaliativos, porquanto tal formato educacional espanta o que Freire e Faundez (1985) denominaram de relação conectiva entre assombro, risco e existência, tríade complementar que desemboca em transform(ação), pois possibilita o diálogo e a criatividade; em outras palavras, o exercício da própria existência humana. Em *Pedagogia do oprimido*, Freire (1987) chamou a atenção para os prejuízos de uma educação bancária, a qual permite o alastramento da opressão e do pensamento ingênuo. Destarte,

a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção “bancária” da educação. Arquivados, porque, fora da busca, fora da *práxis*, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta destorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também. Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro. O educador, que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processos de busca. O educador se põe frente aos educandos como sua antinomia necessária. Reconhece, na absolutização da ignorância daqueles a razão de sua existência. Os educandos, alienados, por sua vez, à maneira do escravo na dialética hegeliana, reconhecem em sua ignorância a razão da existência do educador, mas não chegam, nem sequer ao modo do escravo naquela dialética, a descobrir-se educadores do educador (FREIRE, 1987, p. 37-38).

Em outros momentos da aludida obra, Freire (1987) advoga que o diálogo crítico é a base para uma lídima educação, pois ao se superar a contradição educador/educandos, é possível fazer, criar, trans(formar). Por esse motivo, a ação educativa não pode prescindir de seus vieses (meta)críticos, sob o risco de se constituir bancária, por não proporcionar caminhos de libertação. O pensamento ingênuo leva à alienação. Nesse sentido, quem nele incorre não é capaz de descobrir os ocultamentos da realidade realizados, historicamente, pela classe hegemônica. Diante desse diapasão,

por isto mesmo é que se impõe a necessidade de um conhecimento tanto quanto possível cada vez mais crítico do momento histórico em que se dá a ação, da visão do mundo que tenham ou estejam tendo as massas populares, da percepção clara de qual seja a contradição principal e o principal aspecto da contradição que vive a sociedade, para se determinar o que e o como do testemunho (FREIRE, 1987, p. 110).

Dadas essas configurações teóricas, nota-se que desenvolver a criticidade não é uma tarefa fácil, porque sua construção demanda engajamento ético-político. hooks (2020, p. 35) constata que “a maioria dos estudantes resiste ao processo do pensamento crítico; ficam mais à vontade com o aprendizado que lhes permite permanecer passivos”. Assim, é evidente que a saída da ingenuidade envolve, *pari passu*, o afastamento da zona de conforto. “Mas, quando o estudante aprende a habilidade do pensamento crítico (e, em geral, são poucos os que aprendem), a experiência é verdadeiramente recompensatória para ambas as partes”, destaca a aludida pesquisadora.

Ademais, é válido mencionar que uma pseudoconsciência da realidade e da história é estimulada pelo capitalismo corporativo, o qual incita estudantes e os/as próprios/as professores/as a mirar o fenômeno educativo como uma mera forma de alcance de sucesso material, como se isso fosse possível em um passe de mágica dentro de uma sociedade fragmentada em classes sociais antagônicas entre si. É como se a escola fosse responsável por fornecer um *know-how* capaz de habilitar o indivíduo a crescer na vida por meio da aquisição de bens. Assim, estuda-se não para se humanizar, mas a fim de se diferenciar do(s) outro(s), tendo como parâmetro o alcance de bens materiais fungíveis por cada um/a. Consoante Charlot (2013, p. 181), “o saber está perdendo o seu valor de uso para virar só valor de troca”.

Essas reflexões levam a pensar na ampla e intensa propagação de discursos, no campo educacional, em torno de “metodologias ativas”, como se estas fossem a grande panaceia para o que se convencionou chamar de fracasso escolar e os únicos caminhos possíveis para se desenvolver o pensamento crítico. Embora seja legítimo falar sobre o tema da atividade intelectual do/a estudante no bojo dos processos educativos, é necessário, por outro lado, levar em consideração os múltiplos contextos e o que foi pontuado por Hooks (2020), ao enfatizar que a saída da zona de conforto é um dos empecilhos para o desenvolvimento da criticidade. Charlot (2013, p. 179) nos convida a uma reflexão metacrítica, ao delinear que, sem oferecer situações de ensino (seja lá em qualquer perspectiva) para se apropriar dos saberes, o processo educacional fracassa. De igual maneira, “se o aluno não quiser entrar em uma atividade intelectual, apesar de

todos os esforços do professor e da utilização de qualquer que seja a pedagogia, o processo fracassa também” (CHARLORT, 2013, p. 179).

Nesse interregno, se não houver adesão a uma espécie de “contrato simbólico de aprendizagem”, o(a) aluno(a) não se desenvolve. Todavia, interna e externamente, o(a) professor(a) será, na maioria das vezes de forma errônea, cobrado(a) por isso e, geralmente, as avaliações externas não levam em consideração que o(a) estudante depende do(a) professor(a) e que este também depende do(a) aluno(a), em um ciclo constante de interdependência pedagógica. É a famosa “via de mão dupla” sobre a qual muitos(as) falam no dia a dia.

Dentro das salas de aula, Hooks (2020) sinaliza que

o aspecto mais empolgante do pensamento crítico [...] é que ele pede a iniciativa de todas as pessoas, convidando ativamente todos os estudantes a pensar com intensidade e a compartilhar ideias de forma intensa e aberta. Quando todas as pessoas na sala de aula, professores e estudantes, reconhecem que são responsáveis por criar juntos uma comunidade de aprendizagem, o aprendizado atinge o máximo de sentido e utilidade. Em uma comunidade de aprendizagem assim, não há fracasso. Todas as pessoas participam e compartilham os recursos necessários a cada momento, para garantir que deixemos a sala de aula sabendo que o pensamento crítico nos empodera (HOOKS, 2020, p. 36).

Ao se aglutinar o pensamento de Hooks (2020) ao de Charlot (2013), percebe-se o quanto é difícil desenvolver uma comunidade de aprendizagem com saberes (com)partilhados, porquanto está ficando cada vez mais comum encontrar alunos/as que nunca entraram nas lógicas simbólicas da escola, ou seja, foram matriculados administrativamente, porém jamais compreenderam porque se deve(ria) estar ali, em um local que demanda intenso esforço, porquanto “ninguém pode ser ensinado, seja qual for a pedagogia, se não se mobiliza a si mesmo em uma atividade” (CHARLOT, 2013, p. 180). Nesse sentido, surgem dúvidas sobre como construir o pensamento crítico em um contexto no qual

cada vez mais alunos não vão à escola para aprender, mas apenas para passar de ano, sem preocupação nem com a atividade intelectual, nem com o patrimônio humano. Decerto, querer passar de ano e adentrar uma universidade é uma ambição legítima e realista; o problema, porém, é quando a lógica do saber some da escola; ora, cada vez mais alunos nunca encontraram na escola o saber como sentido e o aprender com prazer (CHARLOT, 2013, p. 180-181).

O desenvolvimento do pensar crítico também envolve um debate em torno da instituição escolar, seus quefazer, desdobramentos e alcances, ou seja, deve-se envolver um projeto político-pedagógico, no qual apareça a concepção de homem, de sociedade e de cidadão/ã que se pretende formar. Por vezes, é comum encontrar textos bem escritos e fundamentados, mas que, na prática, pouco fornecem veredas para que a consciência ingênua desapareça. Vive-se,

atualmente, a era da pós-verdade, na qual *fake news* de diversas naturezas se multiplicam exponencialmente e com o suporte das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, as quais fundaram novas éticas e levaram as escolas a reconfigurar seus *modi operandi*.

A criticidade não se constrói em um formato *ex-nihilo*, mas a partir do confronto de ideias, de pensamentos, de maneiras de agir, ou seja, com base em saberes e na mediação humana em torno deles. Em uma sociedade cada vez mais complexa, deve-se buscar a formação de um indivíduo que seja capaz não de fragmentar o real, mas de analisá-lo de forma holística e conectada.

2 A BNCC, o “novo” Ensino Médio e a busca pelo pensamento crítico nas escolas

Como professores, nosso papel é conduzir nossos estudantes na aventura do pensamento crítico. Aprendendo e conversando juntos, rompemos com a noção de que a experiência de adquirir conhecimento é particular, individualista e competitiva (hooks, 2020, p. 81).

Muitas escolas, no Brasil, principalmente depois da homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), voltaram a falar sobre pensamento crítico e acerca da necessidade de se buscar/aplicar uma educação integral, mesmo fazendo isso de forma cínica, haja vista o desejo pelo alcance de um objetivo e quase nenhuma alteração das condições estruturais da sociedade para concretizá-la. O texto deste documento normativo, por exemplo, apregoa, *in verbis*, que:

no novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (BRASIL, 2018, p. 14).

A expressão “analítico-crítico” aparece no introito do documento associada a outros adjetivos valorados como condições necessárias para se enfrentar os complexos, históricos e multifacetados desafios do século XXI, para o qual, de fato, o mero acúmulo de informações pouco significa. Todavia, deve-se salientar que o “caminho” adotado, qual seja, a pedagogia das competências, também não possibilita o desmascaramento da realidade, por ser pragmática. Não é à toa que a Ditadura Civil-Militar fez uso de ações pautadas na ideologia do capital humano,

no presente redefinida pela pedagogia das competências, num contexto em que o capital já não postula a integração de todos ao mercado, mas somente daqueles que se conformam dentro do que o mercado exige. Na ditadura, a formação técnica e profissional tornou-se um dos ramos igualmente destinados aos mais pobres, tendo moral e cívica como substituta das disciplinas com potencial de desenvolver a capacidade crítica dos estudantes (RAMOS e FRIGOTTO, 2016, p. 44).

Nessa perspectiva, Frigotto (2009) postula que a ideologia das competências, do capital humano e da empregabilidade é falaciosa e nada mais objetiva a não ser

traduzir, no plano educacional, um ideário onde não há lugar para todos e o problema não é coletivo, mas individual. As competências a serem desenvolvidas e que garantem empregabilidade são as que o mercado reconhece como as que tornam cada trabalhador o máximo produtivo. O capital, agora, não só se interessa pela força física, mas também pelas qualidades intelectuais, emocionais e afetivas. De resto, o empregável tem a qualidade mercantil de ser flexível e de permanecer com garantia de emprego apenas enquanto funcional ao seu empregador. Uma pedagogia que apaga a memória de organização, de coletividade e também de direito ao trabalho. Como consequência, encobre as relações de poder e de classe na produção da desigualdade social e instaura o senso comum da ideologia do capital humano e da pedagogia das competências, que colocam a educação e a qualificação como saída ao desemprego ou subemprego e à pobreza. Tanto a ideologia do capital humano quanto a da pedagogia das competências encobrem o fato de que os pobres, desempregados ou subempregados têm pouca e precária escolaridade por sua condição de classe explorada (FRIGOTTO, 2009, p. 75).

Santos e Diniz-Pereira (2016) destacam que a pedagogia das competências está associada às tentativas de padronização do currículo e da formação de professores/as no Brasil, pois as visões e os discursos economicistas permanecem voltados à produtividade e à eficiência dos sistemas de ensino, desconsiderando-se as circunstâncias e especificidades do trabalho político-pedagógico desenvolvido na escola. Para isso, desrespeitam a autonomia das unidades educativas e da classe docente, a diversidade cultural e os biorrítmos de aprendizagem, embora optem por se revestir de um discurso inclusivo, porém de forma cínica e vazia, porque assentados em modelos de standardização.

É válido mencionar que tal pedagogia foi também adotada no “Novo” Ensino Médio, política curricular instaurada por meio da Medida Provisória n. 746/2016, posteriormente transformada na Lei n. 13.415/2017. O adjetivo “novo” aparece entre aspas por trazer à tona empoeirados discursos (SILVA, 2018). Nesse sentido, argumenta Saviani (2008) que tais manifestações discursivas operam sob uma concepção tecnicista de educação, na medida em que vinculam princípios como racionalidade, eficiência e produtividade ao papel da escola, vista como uma empresa na preparação de indivíduos que integrarão o desigual modo de produção capitalista. É necessário criar um ensino “que garanta uma base unitária para todos, e uma formação humana integral” (DOS SANTOS SILVA & PONTES, 2023, p.8905).

A atual contrarreforma do Ensino Médio, autorizada em 2017, foi consolidada em um momento de turbulência política. Não bastasse isso, enfrentou, no período de sua “implementação”⁶, os efeitos truculentos da pandemia COVID-19, o que dificultou ainda mais sua concretização nas escolas brasileiras (JESUS JÚNIOR, 2023). “A contrarreforma faz com que os estudantes sejam divididos em grupos: Grupo que terá acesso a um ensino propedêutico e aqueles que vão ter acesso a um ensino técnico de baixa qualidade” (PINTO & NUNES, 2022, p.257).

É preciso salientar que, embora a mídia e demais dispositivos utilizados pelo Ministério da Educação afirmem que a nova política trará “qualidade” para última etapa da Educação Básica, a qual enfrenta uma série de problemas, a exemplo da evasão, reprovação de estudantes, baixo rendimento etc., pesquisas recentes vêm demonstrando o quanto o “Novo” Ensino Médio alarga(rá) desigualdades (CÁSSIO, 2023a, 2023b).

Tal política curricular, em seu bojo, não proporciona o desenvolvimento do pensar crítico de estudantes e professores/as, embora, na contramão, assevere cuidar de uma educação integral a partir de projetos de vida, ações empreendedoras e escolhas de componentes que sejam, de fato, “úteis” no cotidiano profissional.

Frigotto (2021) adverte que a escola deve apresentar, de forma crítica, os conhecimentos historicamente acumulados, a fim de que as classes exploradas possam desenvolver concepções que sejam capazes de desvelar a natureza das relações sociais vigentes no capitalismo, tentando romper com a barbárie e outros processos de alienação, exploração e desigualdade social.

Nesse sentido, ao esvaziar os conhecimentos historicamente acumulados das escolas públicas, porquanto com o “Novo” Ensino Médio os/as estudantes passarão a ter uma formação geral básica reduzida, possibilitou-se a normalização de um projeto conservador que naturaliza desigualdades em seus múltiplos matizes.

Com menos conhecimentos direcionados aos(às) estudantes, a política curricular em comento buscou aligeirá-los e atrelá-los às demandas pragmáticas da cotidianidade contemporânea, deixando de lado a ideia de que os fenômenos e suas manifestações apresentam, em seu bojo, uma historicidade que só é percebida com formação (meta)crítica, a qual amplia, significativamente, a visão de mundo tanto dos/as educandos/as quanto dos/as professores/as.

⁶ Aqui, adota-se a tese de Stephen J. Ball, para o qual os atores envolvidos em uma política educacional não são meros/as executores/as/implementadores/as das diretrizes hegemônicas, pois fazem interpretações e ressignificam os textos normativos (MAINARDES, 2018).

Nesse bojo, Saviani (2021) defende a necessidade de se instituir, na *práxis* educativa, uma Pedagogia Histórico-Crítica, a qual parte do pressuposto de que, nas escolas, devem ser mediados os conhecimentos clássicos, uma vez que estes dizem respeito ao patrimônio cultural, artístico e filosófico da humanidade, devendo ser assimilados como elementos humanizadores. Assim,

clássico é aquilo que resistiu ao tempo, tendo validade que extrapola o momento em que foi formulado. Define-se, pois, pelas noções de permanência e referência. Uma vez que, mesmo nascendo em determinadas conjunturas históricas, capta questões nucleares que dizem respeito à própria identidade do homem como um ser que se desenvolve historicamente, o clássico permanece como referência para as gerações seguintes, que se empenham em apropriar-se das objetivações humanas produzidas ao longo do tempo (SAVIANI e DUARTE, 2021, p. 33).

Tal pedagogia, na contramão dos movimentos em torno do aprender a aprender, entende que a educação, em suas especificidades, deve cuidar da socialização do saber sistematizado em suas formas mais desenvolvidas, buscando, assim, uma formação humana *omnilateral*, a qual não pode ser confundida com educação em tempo integral, uma outra ideia que vem se ampliando em tempos hodiernos. Nesse sentido, “a perspectiva da formação *omnilateral* coloca para a escola a exigência de igual valorização do trabalho com as ciências da natureza e da sociedade, com as artes e com a filosofia” (DUARTE, 2021, p. 48).

Duarte (2021) argumenta que os/as idealizadores e defensores/as das pedagogias das competências tecem inúmeras críticas à instituição escolar, alegando que esta ainda estaria nos modelos do século XIX, sedimentada na transmissão de informações que não têm tanto sentido no mundo atual, haja vista o surgimento e ampliação do uso das TDICs. Não obstante, tal consideração confunde informações com os conhecimentos historicamente acumulados, necessários dentro da luta de classes e nos processos de emancipação humana.

Formar um indivíduo se limitando ao imediatismo e pragmatismo da cotidianidade, consoante diretrizes das pedagogias hegemônicas que buscam atender às demandas espontâneas do senso comum, é não possibilitar a ele a passagem do senso comum à consciência filosófica (SAVIANI, 1982).

Com o “Novo” Ensino Médio, estudantes passarão a ter somente uma aula de Filosofia, Sociologia e Artes, conhecimentos que, consoante texto da Lei n. 13.415/2017, poderiam não existir na condição de componentes, mas de práticas e estudos curriculares (§ 2º, art. 3º). É preciso, ainda, enfatizar que tais aulas, diferentemente do modelo anterior, não serão contínuas, ou seja, podem aparecer apenas em um ou dois anos da trajetória formativa que compõe a última

etapa da Educação Básica. Destarte, esse cenário é um óbice para o desenvolvimento do pensamento crítico, o qual demanda a educação da subjetividade também a partir dos saberes artísticos, uma vez que

as artes trazem para a vida de cada pessoa a riqueza resultante da vida de muitas gerações de seres humanos, em formas condensadas, possibilitando que o indivíduo vivencie, de maneira artística, aquilo que não seria possível viver com tal riqueza na sua cotidianidade individual (DUARTE, 2021, p. 55).

Tal como a filosofia e as ciências, os saberes artísticos, ao serem transformados em conteúdos escolares, auxiliam na formação da subjetividade dos/as estudantes acima dos limites da vida cotidiana, pois integram o acervo mínimo de conhecimentos sem os quais não se pode exercer, genuinamente, a cidadania e participar, de forma ativa, da sociedade (DUARTE, 2021).

Deve-se, aqui, enfatizar, novamente, a questão do envolvimento de alunos/as com os saberes e a busca pela consciência crítica, porquanto, consoante Saviani (2013, p. 2), a passagem do senso comum à consciência filosófica engloba a ruptura de uma “concepção fragmentária, incoerente, desarticulada, implícita, degradada, mecânica, passiva e simplista a uma concepção unitária, coerente, articulada, explícita, original, intencional, ativa”.

Ainda sobre o caso do “Novo” Ensino Médio, mister se faz enfatizar que, embora a mídia e o próprio MEC tenham enaltecido os itinerários formativos por parte dos/as estudantes, que teriam uma suposta “liberdade de escolha” dos componentes atrelados ao seu projeto de vida, ocultou-se que

a apropriação, pelos alunos, do patrimônio humano nos campos das ciências, das artes e da filosofia requer disciplina e momentânea restrição da liberdade de escolha do indivíduo em formação. Não se pode deixar às crianças e aos adolescentes a escolha sobre o que estudar. Isso seria uma liberdade falsa e ilusória, porque as crianças e os adolescentes fariam escolhas na maior parte das vezes ditadas por modismos criados pela sociedade de consumo ou pelos impulsos do momento. O processo educativo caminha da heteronomia para a autonomia, que é conquistada à medida que o indivíduo se apropria da riqueza cultural que nele forma necessidades e potencialidades ampliadoras de suas atividades e de suas relações com o mundo (DUARTE, 2021, p. 100).

O pensamento de Duarte (2021) desvela que a riqueza cultural acumulada pela humanidade precisa integrar a vida educacional dos/as estudantes, pois representam condições fundamentais para as vivências que eles/as tecem consigo mesmos/as e com o mundo onde vivem e tecem relações.

3. Veredas Finais

No momento em que assumimos o compromisso de nos tornar pensadores críticos, fazemos uma escolha que nos posiciona contra qualquer sistema de educação ou cultura que nos forçaria a ser recipientes passivos de formas de saber (hooks, 2020, p. 277).

Enfim, nota-se que, mais do que nunca, se torna necessário ampliar, dentro do campo educacional, ações e projetos voltados à construção do pensamento crítico de professores/as e estudantes. Para isso, também é preciso resistir às lógicas neoliberais que imputam às escolas uma visão imediatista alicerçada nos ideais do mercado que não levam em considerações as peculiaridades dos processos e fenômenos, buscando padronizar currículos.

Nos últimos tempos, por exemplo, as políticas curriculares vêm impondo habilidades e competências que, em seu bojo, não levam o/a estudante a perceber a perspectiva da cotidianidade alienada. Embora uma competência geral da BNCC fale de “pensamento científico, crítico e criativo”, as escolas vêm se tornando reféns do imediatismo da sociedade capitalista contemporânea, a qual tem se configurado como terreno fértil para disseminação do consumismo, atitudes fetichistas e manipulação ideológica das consciências (DUARTE, 2021). Nesse sentido, o “Novo” Ensino Médio mais contribui para o desenvolvimento da burocratização, pois vem impedindo as pessoas de se assombrar diante do mundo, da vida e de seus desdobramentos constituintes (FREIRE e FAUNDEZ, 1985).

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

CÁSSIO, Fernando. A reforma do Ensino Médio deve ser mantida? **Folha de São Paulo**, 25 de fevereiro, 2023a.

CÁSSIO, Fernando. O ‘Novo’ Ensino Médio é muito pior que o anterior. In: **Carta capital**, 13/02/2023. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/opiniaio/o-novo-ensino-medio-e-muito-pior-que-o-anterior/>>. Acesso em 16 mar. 2023b.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

DOS SANTOS SILVA, José Claudio; PONTES, Edel Alexandre Silva. O Ensino Médio Integrado e suas formas: conceitos e questionamentos.. **Revista Contemporânea**, v. 3, n. 07, p. 8902-8917, 2023.

DUARTE, Newton. Educação escolar e formação humana *omnilateral* na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica. In: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. **Conhecimento escolar e luta de classes: a Pedagogia Histórico-Crítica contra a barbárie**. Campinas: Autores Associados, 2021, p. 39-64.

DUARTE, Newton. O currículo em tempos de obscurantismo beligerante. In: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. **Conhecimento escolar e luta de classes: a Pedagogia Histórico-Crítica contra a barbárie**. Campinas: Autores Associados, 2021, p. 87-102.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Prefácio. In: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. **Conhecimento escolar e luta de classes: a Pedagogia Histórico-Crítica contra a barbárie**. Campinas: Autores Associados, 2021, p. 10-15.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Teoria e *práxis* e o antagonismo entre a formação politécnica e as relações sociais capitalistas. In: **Trabalho, Educação, Saúde**, v. 7, p. 67-82, Rio de Janeiro, 2009.

FURQUIM, Carlos Henrique de Brito. A pesquisa identitária e o sujeito que pesquisa. In: **Cadernos de gênero e diversidade**, v. 5, n. 1, jan./mar., 2019.

HOOKS, bell. **Ensinando o pensamento crítico: sabedoria prática**. São Paulo: Elefante, 2020.

JESUS JÚNIOR, Osvaldo Alves de. No meio do caminho, eis que surge uma Medida Provisória: análise de discursos em torno do “Novo” Ensino Médio e de suas bases teórico-epistemológicas estruturantes. In: **Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, v. 6, 2023, p. 191-207.

MAINARDES, Jefferson. A abordagem do Ciclo de Políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional. In: **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 12, n. 16, p. 1-19, 2018.

PINTO, Jacyguara Costa; NUNES, Maria Regina. Planejamento educacional para o Ensino Médio no Brasil: um movimento de reformas. **Rebena-Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, v. 4, p. 255-264, 2022.

RAMOS, Marise Nogueira; FRIGOTTO, Gaudêncio. Medida Provisória N. 746/2016: a contrarreforma do Ensino Médio do golpe de estado de 31 de agosto de 2016. In: **Revista HISTEDBR on-line**, Campinas, n. 70, p. 30-48, dez., 2016.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Tentativas de padronização do currículo e da formação de professores no Brasil. In: **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 36, n. 100, p. 281-300, set./dez., 2016.

SAVIANI, Dermeval. A Pedagogia Histórico-Crítica, as lutas de classes e a educação escolar. In: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. **Conhecimento escolar e luta de classes: a Pedagogia Histórico-Crítica contra a barbárie**. Campinas: Autores Associados, 2021, p. 103-136.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 1982.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 19. ed. São Paulo: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. In: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. **Conhecimento escolar e luta de classes: a Pedagogia Histórico-Crítica contra a barbárie**. Campinas: Autores Associados, 2021, p. 10-15.

SILVA, Monica Ribeiro da. A BNCC da reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. In: **Educação em Revista**, Belo Horizonte, UFMG, v. 34, p. 1-15, 2018.