

O ensino de filosofia sob o controle da concepção de competências na BNCC

The teaching of philosophy under control of the idea of competencies at BNCC

Helton Lima Soares

Mestrando pela Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil.
heltondelimasoares@gmail.com - <https://orcid.org/0000-0002-6267-476X>

Vilma Nonato de Brício

Professora doutora na Universidade Federal do Pará, Abaetetuba, PA, Brasil.
vilma@ufpa.br - <https://orcid.org/0000-0003-2634-4189>

RESUMO: O presente artigo objetiva investigar o ensino de filosofia no contexto da Lei nº 13.415/17 e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em especial da concepção neoliberal que carregam, expressada a partir da *ideologia da competência*. O artigo esboça, primeiramente, um breve histórico das decisões legais que interferiram no *status* curricular da filosofia desde a Ditadura Militar, em seguida analisa a BNCC e sua organização a partir da ideia competências e, finalmente, o que restou ao ensino de filosofia nesse cenário. Por meio da revisão bibliográfica e da análise documental, concluímos que a complexidade do campo filosófico não é contemplada na BNCC e sua organização por competências, uma vez que esta busca especialização e instrumentalização, e aquela pensamento crítico, reflexivo, radical e totalizante.

Palavras-chave: Ensino de Filosofia; BNCC; Competências; Neoliberalismo.

ABSTRACT: This article aims to investigate the teaching of philosophy in the context of Law No. 13,415/17 and the Common National Curriculum Base (BNCC), especially the neoliberal conception it carries, which is expressed by the ideology of competence. This article firstly outlines a brief history of the legal decisions that interfered with the curricular status of philosophy since the Military Dictatorship, then analyzes the BNCC and its way of organizing that comes from the idea of competencies, and finally what is left to the teaching of philosophy in this scenario. Through a literature review and a documental analysis, we have concluded that the BNCC and its organization guided by competencies does not encompass the complexity of the philosophical field since BNCC seeks specialization and instrumentalization whereas the philosophical field seeks a critical, reflective, radical, and totalizing thought.

Keywords: Teaching of Philosophy; BNCC; Competencies; Neoliberalism.

Introdução

Após o cansaço de décadas de luta social e legislativa, a comunidade filosófica finalmente alcançou, em 2008, a obrigatoriedade do ensino de filosofia na forma de lei, o que gerou um sentimento de êxtase e de segurança nos professores e professoras da disciplina em todo o país. O histórico descaso do Estado com o ensino de filosofia – do Estado porque atravessou os mais diversos governos e regimes políticos – depois de anos adormecido, voltou a abalar o setor filosófico com a reforma do “Novo Ensino Médio”, que não somente retirou o caráter disciplinar da área – em um país em que o currículo disciplinar é extremamente forte e amplamente difundido – como tornou sua definição incerta e imprecisa.

Na atual conjuntura educacional do Brasil, a filosofia, por ser componente curricular da educação básica, passou a ser entendida à luz do conceito de “competência”, isto é, deve ser capaz de desenvolver no aluno certas orientações estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que consideramos, aqui, como o apogeu da onda neoliberal que assola nosso sistema educacional. Dessa forma, as lógicas empresarial, mercadológica, instrumentalista e individualista são pilares de uma ideologia que busca a especialização e o esvaziamento do sentido público contido na educação básica.

A escola deixa de ser pensada a partir do ponto de vista da sociabilidade para ser concebida como um espaço de promoção da competição entre especialistas. Entendemos que a natureza da filosofia, bem como de seu ensino, vai na direção contrária ao que cobiça a *ideologia da competência*, pois, como bem explica Aranha (2000, p. 118), “uma das especificidades da filosofia é buscar uma visão totalizante, estabelecer o elo entre os diversos ‘recortes’ do real, examinar os problemas sob a perspectiva de conjunto, relacionando os aspectos entre si”.

À vista disso, para entender o lugar que se encontra a filosofia na educação básica brasileira da atualidade, a perspectiva pela qual é compreendida e as estratégias de sua sobrevivência, nos próximos tópicos abordaremos: 1) as mudanças legislativas e curriculares ocorridas nos últimos; 2) a concepção

neoliberal da educação a partir da ideia de competência; e 3) a situação do ensino de filosofia perante tal concepção.

Utilizaremos nesta pesquisa a metodologia teórico-bibliográfica, explicitada por Gil (2002, p. 44-45) como o tipo de pesquisa “desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Esta forma de pesquisa nos permitirá um estudo de textos do campo da Educação, da Filosofia e de seu ensino e do Currículo. Outra metodologia que iremos utilizar é a análise documental, pela qual será possível a análise de leis e documentos curriculares oficiais produzidos nas últimas décadas do país. Para Le Goff (1990. P. 545), “o documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de força que aí detinham o poder”. Dessa forma, os documentos carregam consigo características dos momentos históricos nos quais foram originados, como aspectos econômicos, sociais, políticos, culturais, territoriais, temporais e pessoais. Propor a analisar documentos é, também, uma busca por entender os contextos que levaram a sua criação. Por meio da pesquisa documental, portanto, nos será possível compreender quais e como eram os momentos históricos nos quais o ensino de Filosofia sofreu mudança de condição.

A filosofia na educação básica brasileira: da Ditadura Militar aos nossos dias

Para uma melhor análise da atual situação da Filosofia no Ensino Médio brasileiro, faz-se necessário abordar seu status nos períodos mais recentes da história político-educacional do país. Assim, apresentaremos quais foram os papéis atribuídos à filosofia, entendida (ou não) enquanto componente curricular do Ensino Médio, da Ditadura Militar até nossos dias.

O período em que os militares detiveram o poder político-estatal do Brasil foi marcado negativamente para a sociedade e especificamente para a educação por diversos fatores, dentre eles a exclusão total da filosofia do currículo nacional de educação. Paiva e Piol (2015, p. 235) destacam que o regime militar inaugura um

período de “duas décadas de perseguição, morte, tortura, injustiça, supressão de direitos constitucionais, censura e repressão”. Foi nesse contexto de violência e de necessidade de alienar o povo que o ensino de filosofia não serviu aos interesses dos governantes, uma vez que propicia pensamento autônomo, crítico e ético, gerando efeito contrário ao desejado.

A filosofia foi substituída, assim, pelo ensino de disciplinas que pregavam os valores cristãos, a obediência à pátria, a valorização da família e a dedicação ao trabalho (PAIVA; PIOL, 2015); ideais capazes de formar a identidade nacional preconizada pelo modelo militar. Essa substituição foi efetivada por meio do Decreto de Lei nº 869/69, que em seu art. 1º instituiu “como disciplina e, também, como prática educativa, a Educação Moral e Cívica, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País”, e em seu art. 3º, no parágrafo 1º, determinou que “nos estabelecimentos de grau médio, além da Educação Moral e Cívica, deverá ser ministrado curso curricular de Organização Social e Política Brasileira”.

Em 1971, por meio da Lei nº 5.692, o governo promoveu o que ficou conhecido como “Reforma de 1º e 2º graus”. Tal medida dividiu a educação básica em dois níveis, sendo o 1º grau (obrigatório) destinado a crianças e adolescentes, e o 2º grau (não obrigatório) destinado a jovens. Em ambos, o ideal norteador era a educação profissional, ressaltando o ensino promovido nos anos 70. A lei também instituiu um núcleo curricular comum e outro diversificado para cada um dos níveis, sendo o primeiro de responsabilidade do Conselho Federal de Educação e o segundo dos Conselhos Estaduais de Educação. Havia possibilidade de inserir a Filosofia na parte diversificada do currículo, entretanto a pressão e a vigilância exercidas pelos militares impediam sua retomada às salas de aula (COSTA; COSTA, 2020).

Vale ressaltar que a “Reforma de 1º e 2º graus”, de 1971, assim como a reforma do ensino universitário, ocorrida em 1968, foram resultados de uma cooperação feita entre o Brasil e os Estados Unidos, por meio do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a *United States Agency for International Development* (USAID). A concepção que norteou a “colaboração” e, conseqüentemente, as

reformas supracitadas, era a tecnicista, uma vez que visava a preparação de adolescentes e jovens para o mercado de trabalho, estimulando o ensino técnico, sobretudo aos estudantes das classes mais baixas (COSTA; COSTA, 2020). A justificativa do governo da época era o crescimento econômico, mas, na verdade, foi a forma encontrada para permitir a entrada não somente do capital estadunidense, mas também de sua ideologia empresarial no país (MOTTA; FRIGOTTO, 2017).

Dez anos depois, no início da década de 80, o ensino de Filosofia volta a ser assunto nos debates do Conselho Federal de Educação, o que possibilitou seu regresso ao currículo escolar – através da Lei nº 7.044/82, que modificou a Lei nº 5.692/71 – como disciplina optativa, assim como a Sociologia e a Psicologia, cabendo a cada escola a decisão de sua implantação ou não (COSTA; COSTA, 2020). Essa conquista foi fruto de reivindicações de grupos de professores e estudantes.

Na década de 1980, com a redemocratização política e fim do período ditatorial, houve várias discussões em torno da importância da Filosofia no processo formativo dos estudantes e movimentos reivindicando o retorno da filosofia nos currículos escolares do ensino secundário em forma de lei. Após muitas iniciativas contra a política educacional dos governos militares houve posturas mais flexíveis a favor de sua adoção nos currículos escolares (PAIVA; PIOL, 2015, p. 236).

Embora o resultado não tenha sido o esperado, isto é, a obrigatoriedade da Filosofia no ensino secundário de todo o país, a sua reinserção em caráter opcional foi uma conquista importante, dado que possibilitou a organização de movimentos que conseguiram inserir a Filosofia nos currículos dos estados. Na época, criaram-se leis estaduais que garantiram a filosofia como disciplina escolar, o que não supriu a necessidade de lutar por sua inserção obrigatória nas escolas de todo o território nacional.

Na década de 1990, a Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – no inciso III do Art. 36, promulgava que ao final do ensino médio era preciso que os estudantes tivessem “domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania”. Embora o artigo supracitado tenha garantido a lecionação de conteúdos filosóficos – que podem ser

pensados e trabalhados de forma diluída e transversalizada –, este não assegurou a obrigatoriedade da Filosofia enquanto disciplina.

A apologia da transversalidade revela-se, aos nossos olhos, quase como uma bandeira sofismática. Como é possível, ao fim e ao cabo, defendê-la em nome de uma precariedade da formação de professores de Filosofia para o ensino médio ou em nome de uma crítica que não considera a Filosofia enquanto “matéria escolar”? Neste contexto, a defesa da transversalidade pode, quando muito, ser expressa por motivos ideológicos ou políticos, afora isso, terá sempre que lidar com argumentos que a debilitam terminantemente. Por um lado, porque a suposta precariedade da formação dos professores de Filosofia se resolve, em pouco tempo, através do trabalho metodológico e pedagógico que as universidades oferecem nos seus *currícula*, por outro porque a Filosofia, desde sempre, esteve associada à educação e à escola (PINHO, 2014, p. 762).

A transversalidade infelizmente apresentou-se, durante nossa história recente, como uma grande inimiga do ensino de filosofia. Primeiro porque não garante um lugar seguro dentro da legislação e da prática educativa para o ensino de filosofia, segundo porque permite que os conteúdos filosóficos sejam trabalhados por professores sem a devida formação e destitui, desse modo, os professores de filosofia de seus cargos.

A chance de tirar da filosofia a visão de um saber (somente) transversalizado, tornando-a obrigatória na educação básica do país e reconhecendo suas especificidades, ocorreu em 1997 com o Projeto de Lei nº 3.178. Costa e Costa (2020, p. 17) explicam que após tramitar por cerca de quatro anos e de ser “aprovado em instâncias anteriores, o PL recebeu, em 2000, a denominação de Lei Complementar nº 9, sendo vetada em 2001, pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso”, um sociólogo por formação. Na época, o governo apresentou duas justificativas para fundamentar o veto, a saber: 1) que não havia profissionais suficientemente qualificados para lecionarem os conteúdos filosóficos dentro do formato disciplinar – o mesmo ocorreu no caso da sociologia; e 2) que as unidades federativas não tinham como arcar financeiramente com duas novas disciplinas no currículo.

A exigência legal da obrigatoriedade do ensino de Filosofia ocorreu apenas em 2008 com a aprovação da Lei nº 11.684, que revoga o inciso III, institui o inciso

IV e altera, assim, o Art. 36 da LDB ao afirmar que “serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio”. Ressalta-se, porém, o caráter problemático da lei, que não previu a carga horária a ser destinada à nova disciplina. Se alguns estados, como o Pará, atribuíram duas horas semanais por turma à Filosofia, outros, como o Amazonas (COSTA; COSTA, 2020), destinaram apenas uma hora.

Aproximadamente nove anos depois, em meio às drásticas mudanças na política brasileira, o Congresso Nacional aprovou a Lei nº 13.415/17, que instituiu a reforma do chamado “Novo Ensino Médio” e alterou a LDB 9.394/96. Importa aqui a exposição do Art. 36, novamente alterado, que passou a vigorar da seguinte forma:

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

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

Desse modo, o Ensino Médio agora contempla uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e cinco itinerários formativos. De acordo com o parágrafo 2º do Art. 35-A, da Lei nº 13.415/17, “a Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia”. A mudança de status da Filosofia – de *disciplina* para a vaga e imprecisa definição de *estudos e práticas* – trouxe à tona uma série de questionamentos sobre a efetivação dessa concepção nos currículos do Ensino Médio, uma vez que, como rege o parágrafo 1º do Art. 36 da lei, “a organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino”, ou seja, o lugar da Filosofia no Ensino Médio será diferente em cada organização curricular, valorizado em algumas e desvalorizado em outras; portanto, desigual.

Houve um significativo retrocesso no tocante às conquistas obtidas nos últimos anos – com destaque para Lei nº 11.684 de 2008 – protagonizadas pelo

ensino de Filosofia. Seu espaço volta a ser o das incertezas, como ocorreu em grande parte do século XX. A não exigência de sua organização disciplinar permite múltiplas interpretações e aplicações dos termos *estudos e práticas*, pois possibilita o privilégio de modos secundários de tratamento do conhecimento filosófico, como palestras, oficinas, cursos de curta duração etc.; inclusive, por profissionais sem a justa e apropriada formação.

A concepção de competência como norteadora da BNCC

Podemos afirmar, acompanhando Oliveira (2020, p. 8), que reforma do “Novo Ensino Médio” é a “expressão da ordem neoliberal” por priorizar a lógica empresarial e mercadológica. Assim, estimula o ensino técnico-profissionalizante como salvação econômica dos jovens brasileiros, autoriza a entrada de instituições privadas na educação pública, incentiva a competitividade no meio educacional e reduz a responsabilidade do Estado com a educação pública; logo, impede os avanços sociais.

Tanto a lógica economicista de valorizar a formação escolar na perspectiva de formar sujeitos produtivos, sujeitos econômicos, quanto o atrelamento da agenda educacional aos princípios da competitividade são claras expressões da subsunção da política educacional aos ditames da hegemonia neoliberal (OLIVEIRA, 2020, p. 8).

Conceber a educação e a escola pelas lentes do neoliberalismo é, antes de tudo, vê-las como mercadorias em disputa pelo setor privado, o qual cobiça ter controle sobre o processo educativo. A fim de formar cidadãos e cidadãs que concorrem entre si com base em uma ideia de sociedade dividida entre vencedores e perdedores, na qual cada um é unicamente responsável por seu sucesso e/ou fracasso econômico (OLIVEIRA, 2020), a educação neoliberal destitui da escola pública o senso de coletividade e impulsiona o pensamento da individualização.

Acreditamos no alinhamento da Base Nacional Comum Curricular – enquanto documento norteador das construções curriculares dos estados e municípios – com a visão acima referida, haja vista ser originada da atual reforma do Ensino Médio.

Nesse cenário, a BNCC é apresentada como titular de um “caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2018, p. 8, grifo do documento). Pretende, dessa forma, nortear a trajetória da Educação Básica de todo o país alicerçada em um único modelo, isto é, o das competências, divididas em gerais e específicas, que devem ser desenvolvidas pelos estudantes (BRASIL, 2018).

O discurso da BNCC e a sua organização podem ser entendidos a partir do que a filósofa Marilena Chauí nomeia de *ideologia da competência*. Como toda ideologia, esta caracteriza-se como

um corpo explicativo (representações) e prático (normas, regras, preceitos) de caráter prescritivo, normativo, regulador, cuja função é dar aos membros de uma sociedade dividida em classes uma explicação racional para as diferenças sociais, políticas e culturais, sem jamais atribuir tais diferenças à divisão da sociedade em classes a partir das divisões na esfera da produção econômica. Pelo contrário, a função da ideologia é ocultar a divisão social das classes, a exploração econômica, a dominação política e a exclusão cultural, oferecendo aos membros da sociedade o sentimento da identidade social, fundada em referenciais identificadores, como a Humanidade, a Liberdade, a Justiça, a Igualdade, a Nação (CHAUÍ, 2014, p. 53).

O que torna a *ideologia da competência* singular em relação aos demais tipos de ideologia, é a afirmação da sociedade dividida entre competentes e incompetentes, isto é, entre aqueles que dominam os conhecimentos científicos e tecnológicos (os especialistas) e aqueles que não dominam tais conhecimentos (os que obedecem aos especialistas). O especialista, portanto, tem poder porque tem saber e o não especialista não tem poder porque não tem saber (CHAUÍ, 2014). Nessa conjuntura, após o surgimento da tecnociência¹ (pilar da *ideologia da competência*), a afirmação feita por Francis Bacon (1999, p. 33) no século XVII de que “ciência e poder no homem coincidem” faz mais sentido do que nunca.

Ao se tomar como horizonte explicativo o pensamento de Chauí, percebe-se similaridades entre a *ideologia da competência* e a forma como o próprio documento da BNCC descreve o que são as competências. Vejamos:

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p. 8).

Há, portanto, um caráter ideológico que mobiliza a BNCC e busca regular, por meio dela, as formas de pensar e agir do corpo educativo do país e, dessa forma, moldar uma massa hegemônica acrítica. O documento da Base é bem explícito quanto a suas intenções em adotar o modelo de currículo por competências: regular o que se deve pensar e como se deve agir. Fundamentando-se em modelos avaliativos internacionais adotados pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)² e pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), o texto da BNCC indica, claramente, o que os estudantes devem saber e o que devem “saber fazer” com o foi que assimilado (BRASIL, 2018, 13).

Em termos históricos, é válido evidenciar que concepção de competência aplicada à educação não é nova. Dias e Lopes (2003) explicam que o currículo por competências, pensado desde as primeiras décadas do século XX, continha a visão de que o desempenho do aluno era responsabilidade do professor. Entretanto, foram nas décadas de 1960 e 1970 que as competências do professor passaram a ser o foco das pesquisas educacionais, em especial nos Estados Unidos. Tais pesquisas originaram dois programas de formação docente centrados numa abordagem comportamental, a fim de padronizar os comportamentos dos professores, a saber: 1) Formação do Professor Baseado em Competências (*Competency-Based Teacher Education – CBTE*); e 2) Educação do Professor Baseada em Desempenho (*Performance-Based Teacher Education – PBTE*).

No Brasil, a consolidação da organização do currículo por competências ocorreu na década de 1990 com a formulação de documentos curriculares oficiais, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (1998), os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (1999) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional (1999). Na época, o discurso apresentava a noção de *competências* como inovadora, tal como ocorreu em 2016,

2017 e 2018 nas discussões para aprovação da MP 746/2016, da Lei 13.415/17 e da versão final da BNCC, respectivamente.

Ao analisarem a ideia de existência de uma Base Nacional Comum Curricular, Dourado e Siqueira (2019) concluem que a defesa da BNCC parte de um movimento que almeja um tipo de regulação social e toma o currículo e o conhecimento como meios para este fim. No caso do Brasil, este movimento se utiliza de um discurso centrado na concepção, prescritiva e padronizadora, de competências e habilidades. Segundo Silva (2018), o pensamento norteado pela ideia de competências – utilizada na reforma curricular da década de 1990 e agora resgatada – carrega consigo a valorização do instrumentalismo e do eficientismo, ligados a uma lógica de mercado que promove uma “formação administrada” e um genérico entendimento do conceito de cidadania; excluem, assim, da educação escolar as possibilidades de estímulo da autonomia, a emancipação e da apreciação da diferença.

Dessa forma, conclui-se que a BNCC, por estar estruturada a partir do conceito de competências, está alinhada à lógica da *ideologia da competência* – e, assim, busca dividir a sociedade entre especialistas e não especialistas –, que, por sua vez, faz parte da concepção econômica neoliberalista. Nessa circunstância, o ensino de Filosofia é levado à instrumentalização, ao esvaziamento e à destituição de sua natureza, que indispensavelmente propicia pensamento autônomo, reflexivo, crítico, rigoroso, radical, abrangente e criativo (LORIERI, 2002). Portanto, o oposto do que propõe a mais recente reforma educacional brasileira.

O ensino de filosofia no contexto das competências

Se a Base Nacional Comum Curricular é responsável por assegurar os ditos “estudos e práticas” de filosofia ao mesmo tempo em que se assenta sobre uma compreensão neoliberal de educação, então resta-nos concluir que é a partir desse eixo que o ensino de filosofia passa a ser entendido na atual educação básica brasileira. Nesse contexto, vive-se outro estágio de ameaça à área filosófica, que se encontra em meio a uma concepção mercadológica, elitista e privatista incapaz de englobar a complexidade de pensamento que a filosofia e seu ensino potencializam.

Diante desse panorama político-econômico-educacional, devemos discutir de que forma é possível se trabalhar com ensino de filosofia, tendo em vistas os vestígios filosóficos que restaram na Base Nacional Comum Curricular, particularmente no caso do Ensino Médio.

Como explicado anteriormente, este nível de ensino passou a ser concebido em dois momentos, sendo uma parte comum e uma parte diversificada. A primeira, por sua vez, é de domínio da BNCC, que entende o Ensino Médio a partir do desenvolvimento das dez competências gerais estipuladas à educação básica, além de organizá-lo em quatro áreas de conhecimento (BRASIL, 2018, p. 469), a saber: 1) Ciências Humanas e Sociais aplicadas; 2) Ciências da Natureza e Suas Tecnologias; 3) Linguagens e Suas Tecnologias; e 4) Matemática e Suas Tecnologias.

A filosofia, enquanto componente curricular, foi integrada somente à área de Ciências Humanas e Sociais aplicadas, que além de ser orientada pelas dez competências gerais, estabelece mais seis competências específicas a serem trabalhadas comumente pela Filosofia, Sociologia, Geografia e História. Segundo o documento, a organização proposta foi pensada

[...] de modo a **tematizar e problematizar algumas categorias da área**, fundamentais à formação dos estudantes: Tempo e Espaço; Territórios e Fronteiras; Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética; e Política e Trabalho. Cada uma delas pode ser desdobrada em outras ou ainda analisada à luz das especificidades de cada região brasileira, de seu território, da sua história e da sua cultura (BRASIL, 2018, p. 562, grifo do documento).

Tendo em vista as categorias acima mencionadas e as competências gerais e específicas, a Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia (ANPOF), por meio do GT Filosofar e Ensinar a Filosofar, publicou, em abril de 2021, um texto intitulado “Sem filosofia não tem base”, no qual é expresso o posicionamento da entidade com relação a atual situação da filosofia no ensino médio. O texto propõe não mais uma centralidade na denúncia das inclinações teórico-políticas da BNCC e em sua organização, mas sim um foco em estratégias pragmáticas, isto é, em como tornar viável o planejamento e a execução de aulas de filosofia que estejam dentro

dos parâmetros das competências. Em outras palavras, se buscou apresentar possibilidades que possam auxiliar professoras e professores de filosofia que atuam no ensino médio.

Vale ressaltar, porém, que o posicionamento da ANPOF não abandona a criticidade em nome da adequação aos ditames da BNCC:

A denúncia e a crítica são fundamentais, e seria vexatório se a comunidade filosófica-educacional não se pronunciasse deste modo acerca das mudanças definidas pela BNCC e pela Reforma do Ensino Médio, que, entre outras coisas, enfraqueceu a presença da Filosofia como disciplina escolar. No entanto, entendemos que diante de sua implementação, era necessário um olhar crítico, com objetivo de pensar modos de operar nas escolas desde a BNCC e, especialmente, reconhecer no conjunto das referidas competências e habilidades os conteúdos, temas, conceitos, problemas próprios da disciplina, familiares a professores e professoras. É preciso considerar que não seria possível o desenvolvimento das competências gerais e certas competências específicas da BNCC sem a Filosofia (ANPOF, 2021, p. 2).

Na intenção de encontrar saídas ao ensino de filosofia, a Associação forneceu à comunidade filosófica uma tabela com análises das competências gerais e específicas, identificando nelas conceitos, ideias e problemas que fazem parte do arcabouço investigativo da filosofia. Assim, a análise das competências permitiu a identificação do que cada competência é, para o que cada uma se destina e qual é o “específico filosófico” (ANPOF, 2021, p. 4-5) que contém. Vejamos, abaixo, o caso da primeira competência geral:

Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (BRASIL, 2018, p. 9).

Nos termos da análise contida no documento publicizado pela ANPOF, podemos nos perguntar: o que a primeira competência geral se propõe a ser/fazer? “Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital”. Para quê/de que maneira? “Para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva”. Qual conteúdo filosófico esta competência preserva?

“Sociedade justa, democrática e inclusiva”. Desse modo, por meio de conhecimentos sobre filosofia política uma/um professora/professor de filosofia conseguiria planejar suas aulas utilizando-se da primeira competência geral.

Vejamos também o caso da sexta competência específica da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: “participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade” (BRASIL, 2018, p. 570).

Novamente, podemos nos questionar: o que a sexta competência específica se propõe a ser/fazer? “Participar do debate público”. Para quê/de que maneira? “De forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade”. Qual conteúdo filosófico esta competência preserva? “Debate crítico, respeito às diferenças, cidadania, liberdade, autonomia, responsabilidade” (ANPOF, 2021, p. 5). Para trabalhar filosoficamente a sexta competência específica, é necessário, assim, mobilizar conceitos de Ética e de Filosofia Política.

Além de apresentar a divisão acima explicitada, a tabela formulada pela ANPOF apresenta ainda indicações de procedimentos/metodologias e conceitos/princípios políticos que auxiliam no planejamento e na prática em sala de aula. Destacamos que a alternativa indicada pela ANPOF é de extrema importância, na medida em que é pioneira na tentativa de tornar possível o trabalho dos/das docentes de filosofia no âmbito do ensino médio, submerso no contexto da educação por competências. Obviamente, os obstáculos ao ensino de filosofia não desaparecerão, porém a formulação acima apresentada pode funcionar como estímulo para pensarmos em outras formas de sobrevivência da filosofia neste sistema.

É válido, ainda, destacar que embora a BNCC do Ensino Médio não entenda os conhecimentos filosóficos como úteis às outras três áreas de conhecimento, o aprendizado dos pressupostos filosóficos se faz imprescindível no processo

formativo dos estudantes do ensino médio em sua totalidade, não somente na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Ressaltamos, assim, que há justificativas teóricas a favor do ensino de filosofia nas outras áreas que compõem o nível médio da educação básica. Sílvia Gallo (2007), apoiado na teoria de Gilles Deleuze, compreende que a singularidade da filosofia, em relação à ciência e à arte, é a criação de conceitos. Neste sentido, caracteriza-se como a esfera do saber que, por excelência, lida com as formulações conceituais e seus desdobramentos. Sabe-se que todos os campos de conhecimento presentes atualmente no ensino médio, incluindo os de natureza experimental, necessitam de fundamentação teórico-conceitual, o que revela a importância da filosofia para entendê-los e justificá-los.

Desconsiderar a relevância das especificidades da disciplina [a filosofia] é fragilizar os edifícios conceituais que sustentam as diversas áreas e reduzi-los a seus aspectos utilitários, o que, a longo prazo, inibe o desenvolvimento científico e tecnológico (ANPOF, 2021, p. 3).

Se acompanhando o raciocínio do modelo oferecido pela ANPOF nos propormos a analisar as competências das demais áreas do Ensino Médio, certamente encontraremos possibilidades de interação com os conteúdos filosóficos. Por exemplo, na quinta competência da área de Linguagens e Suas Tecnologias nos deparamos com a utilização dos conceitos de valor, identidade, democracia, respeito e diversidade; na primeira competência da área de Matemática e Suas Tecnologias há clara indicação de integração da matemática com as ciências humanas, a fim de analisar fatores socioeconômicos e tecnológicos; e na primeira competência da área de Ciências Naturais e Suas Tecnologias evidenciam-se as ideias de energia, vida, individual, coletivo e impactos socioambientais (BRASIL, 2018).

Já em 2006 as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* salientavam os pontos de cruzamento que a filosofia pode manter com outras áreas. No que concerne à área de linguagens e sua relação com o pensamento filosófico, o documento aponta que pela “valorização do texto filosófico, da palavra e do conceito, verifica-se a possibilidade de um proveitoso intercâmbio” (2006, p. 18). Não é diferente com as ciências naturais e a matemática. Há inquietações que nos

levam a pensar os procedimentos metodológicos e conceituais utilizados por estes campos, além de pensar sobre as consequências éticas e sociais do que originam. Assim como as linguagens, as ciências naturais e a matemática, além das humanidades, utilizam-se dos conceitos filosóficos para se constituírem, o oposto também ocorre.

Considerações Finais

Há três conclusões importantes a serem expostas a partir do presente estudo. A primeira diz respeito a instabilidade da filosofia enquanto componente curricular brasileiro em pouco menos de 60 anos. A reforma do Ensino Médio, por meio da Lei nº 13.415/17, corrobora a ideia de que a obrigatoriedade do ensino de filosofia no Brasil não é garantida a longo prazo nem mesmo na forma de lei. A exemplo da Lei nº 11.684/08, que em menos de uma década foi suplantada pela lei do “Novo Ensino Médio”. Assim, a necessidade de manter os movimentos que lutam a favor do ensino de filosofia na educação básica é constante. Precisamos estar atentos e organizados às próximas mudanças que ocorrerão. Se agora o componente curricular filosófico foi flexibilizado, amanhã pode ser excluído.

A segunda consideração que julgamos como significativa concerne a efetivação legislativa e documental do neoliberalismo, através da *ideologia da competência*, no campo da educação pública brasileira. A BNCC e sua organização é a expressão máxima do que almejava o movimento neoliberal que adentrou ao nosso sistema educacional na década de 90, ou mesmo antes, na década de 70, quando os militares promoveram cooperação com os estadunidenses e seu modelo educacional.

A terceira reflexão que este estudo nos proporcionou foi com relação ao *status* do ensino de filosofia no quadro educacional ao qual nos encontramos. Com a perda da condição disciplinar, a filosofia regressa a sua classificação de décadas atrás. O que isso significa? Que, ao ser novamente flexibilizada, as chances de em breve sofrer novamente com a exclusão aumentam. Há, ainda, diversas consequências do novo *status* da filosofia como “estudos e práticas”, uma delas é

ser transversalizada, tal como na década de 90, o que implica no deslocamento de diversos professores de filosofia concursados das salas de aula para funções administrativas; outro efeito da flexibilização é a diminuição da carga horária destinada à filosofia, como no caso do estado do Paraná, que manteve o *status* disciplinar da filosofia, mas reduziu sua carga horária para dar espaço ao ensino de empreendedorismo.

Além disso, pensar o ensino de filosofia no contexto atual mostra-se como desafiador, uma vez que nos restou “caçar”, por entre as linhas das competências, resquícios das ideias, dos problemas e dos conceitos filosóficos. É nesse sentido, também, que o modelo de formação neoliberal é incompatível com as necessidades de uma educação filosófica, pois torna residual a atuação dos agentes que propiciam o senso crítico, totalizante e criativo.

Referências

ANPOF. **Sem Filosofia não tem Base – Carta do GT Filosofar e Ensinar a Filosofar sobre a BNCC**. Disponível em:

<https://www.anpof.org/comunicacoes/notas-e-comunicados/sem-filosofia-nao-tem-base--carta-do-gt-filosofar-e-ensinar-a-filosofar-sobre-a-bncc>. Acesso: out. 2021.

ARANHA, M. L. A. “Filosofia no Ensino Médio: relato de uma experiência”. In: GALLO, S.; KOHAN, W. O. (Org) **Filosofia no Ensino Médio**. Petrópolis: Vozes, 2000.

BACON, F. **Novum Organum ou Verdadeiras Indicações Acerca da Interpretação da Natureza**. São Paulo: Editora Nova Cultura, 1999.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular. Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acessado em: nov. 2021.

BRASIL. **Orientações Curriculares Para o Ensino Médio: Ciências Humanas e suas Tecnologias**. Brasília: MEC, 2006. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=13558>. Acesso: set. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto de Lei nº 869**, de 12 de setembro de 1969. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/del0869.htm. Acesso: nov. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Lei 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017.
Disponível: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso: nov. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 11.684**, de 2 de junho de 2008.
Disponível: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao>. Acesso: nov. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971.
Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso: nov. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996.
Disponível: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso: nov. 2021.

CARA, Daniel. CARA, Daniel. Contra a barbárie, o direito à educação. In: CÂSSIO, Fernando. (Org.) **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019.

CHAUÍ, M. **A Ideologia da Competência**. 1. ed. São Paulo: Editora Autêntica, 2014.

COSTA, V. P.; COSTA, D. F. Trajetória da presença-ausência do ensino de filosofia nas reformas educacionais desde os portugueses aos tempos hodiernos. **PRISMA**. Manaus: v. 2, p. 1-23, 2020.

DIAS, R. E.; LOPES, A. C. "Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo". **Cedes**. Campinas: v. 24, n. 85, p. 1155-1177, 2003.

DOURADO, L. F.; SIQUEIRA, R. M. "A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo". **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**. Goiânia: v. 35, n. 2, p. 291-306, 2019.

GALLO, S. "A filosofia e seu ensino: conceito e transversalidade". In: SILVEIRA, R. J. T., GOTO, R. (Org.) **Filosofia no Ensino Médio**. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LE GOFF, J. **História e Memória**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.

LORIERI, M. A. **Filosofia no ensino fundamental**. São Paulo: Cortez, 2002.

MOTTA, V. C.; FRIGOTTO, G. "Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017)". **Revista Educação e Sociedade**. Campinas: v. 38, n. 139, p. 355-372, 2017.

OLIVEIRA, R. "A reforma do ensino médio como expressão da nova hegemonia neoliberal". **Educação Unisinos**. São Leopoldo: v. 24, p. 1-20, 2020.

PAIVA, J. M.; PIOL, A. S. “O ensino de filosofia na educação básica brasileira: das origens históricas à experiência de pensamento”. **Sophia, Colección de Filosofía de la Educación**. Cuenca: n. 19, p. 227-249, 2015.

PINHO, R. I. B. V. “O ensino da filosofia no brasil : considerações Históricas e político-legislativas”. **Educação e Filosofia**. Uberlândia: v. 28, n. 56, p. 757–771, 2014.

SILVA, M. R.. “A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso”. **Educação em Revista**. Belo Horizonte: v. 34, n. e214130, p. 1–15, 2018.

Notas

¹ Chauí (2014, p. 56) afirma que a tecnociência é fruto da “transformação da técnica em tecnologia e [d]a absorção das ciências pelas tecnologias”, sendo instituída por grandes empresas capitalistas, que passaram a financiar as pesquisas científicas a fim utilizar os conhecimentos para otimizar o processo de produção industrial e, conseqüentemente, o modo de produção capitalista.

² Cara (2019, p. 28) define a OCDE como uma “organização internacional pautada na economia de mercado, que fornece uma plataforma para comparar e padronizar programas econômicos, propor soluções liberalizantes e coordenar políticas domésticas e internacionais”.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)