

O ENSINO DE FILOSOFIA NO NOVO ENSINO MÉDIO E O DESENVOLVIMENTO DA CRITICIDADE E AUTONOMIA

Tassiano Angeli de Freitas¹

Canício Scherer²

RESUMO

O artigo propõe uma reflexão acerca da possibilidade do desenvolvimento da criticidade e autonomia através do ensino de filosofia sob as orientações da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no que ficou conhecido como Novo Ensino Médio. Para isso, utilizou-se de diversos documentos oficiais que fundamentam essa reforma, bem como de artigos com viés crítico a ela e autores que versam sobre o ensino de filosofia, objetivando-se responder à pergunta: é possível, através do ensino de filosofia no ensino médio, de acordo com o que é preconizado na nova BNCC, o desenvolvimento da criticidade e autonomia?. O ensino de filosofia tomado como exemplo nessa pesquisa é o que se propõe a pôr em prática o ato de filosofar em sala de aula, mais do que apenas história da filosofia ou mero treinamento de habilidades e competências. Conclui-se que, embora na base pedagógica que fundamenta a BNCC haja a tendência de uma mera adaptação ao novo mercado de trabalho, há sim a possibilidade do desenvolvimento da criticidade e autonomia e que, o ensino de filosofia, embora não seja o único a desenvolvê-las, tem participação importante para esse desenvolvimento.

Palavras-chave: Novo Ensino Médio. BNCC. Ensino de filosofia. Criticidade. Autonomia.

ABSTRACT

The article proposes a reflection on the possibility of developing criticism and autonomy through the teaching of philosophy under the guidelines of the new National Common Curricular Base (BNCC) in what became known as New High School. For this, several official documents that support this reform were used, as well as articles with a critical bias towards it and authors who deal with the teaching of philosophy, aiming to answer the question: Is it

¹ Graduando do curso de filosofia do Centro Universitário Salesiano de Vitória (UniSales). E-mail: tassianoangeli4@hotmail.com

² Licenciado em Filosofia (PUC-PR). Especialista em filosofia contemporânea (UFES) e mestre em História Social das Relações Políticas (UFES). Professor do UniSales. E-mail: cscherer@salesiano.br

possible, through the teaching of philosophy in the high school, according to what is recommended in the new BNCC, the development of criticism and autonomy?. The teaching of philosophy taken as an example in this research is what proposes to put into practice the act of philosophizing in the classroom, more than just the history of philosophy or mere skills and competence training. It is concluded that, although in the pedagogical base that underlies the BNCC there is a tendency of a mere adaptation to the new labor market, there is indeed the possibility of developing criticism and autonomy and that, the teaching of philosophy, although not the only one to develop them, plays an important role in this development.

Keywords: New High School. BNCC. Teaching of philosophy. Criticism. Autonomy.

1 INTRODUÇÃO

A nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece as habilidades e competências a serem desenvolvidas no ensino básico, dando preferência por metodologias ativas no ensino e se posiciona em compromisso com a “educação integral” que, segundo o documento de lei, é a promoção de aprendizagens em sintonia com as necessidades, os interesses dos estudantes e os desafios da sociedade contemporânea (BRASIL, 2017a), bem como espera uma superação daquela fragmentação dos saberes em disciplinas específicas e isoladas umas das outras, organizando as aprendizagens não mais em disciplinas, mas em áreas do conhecimento.

Apesar de no documento de lei estarem dispostas essas intenções para a educação básica, muitas críticas surgem principalmente quando falamos do que ficou conhecido como “Novo Ensino Médio”. Essas críticas se formulam tanto do modo como surgiu, através de uma medida provisória (MP 746/2016) e foi criticada já a partir dessa origem autoritária (FERRETTI, 2018), e nos interesses ideológicos neoliberais de uma educação à serviço das necessidades do mercado na base dessa reforma, quanto nas possíveis consequências na prática, que podem transformar o ensino médio meramente numa etapa finalista e profissionalizante (CASTRO; RIGUETTI; SILVA, 2019). As críticas à pedagogia de competências não se restringem as críticas à essa recente reforma, já que essa concepção é algo que vem sendo elaborado desde a última década do século XX, principalmente com o argumento de que as mudanças na esfera do trabalho, sobretudo dos anos 90 em diante, demandariam um novo tipo de trabalhador (FERRETTI, 2002).

Dadas todas essas críticas a esse tipo de ensino e dessa reforma realizada na última etapa da educação básica, seja no que diz respeito da formação ou interesses por detrás da elaboração

das leis, como na alteração da LDB com a Lei 13.415, que “resultou de uma intensa atuação do empresariado nacional, no sentido de adequar a educação aos seus interesses (FERRETTI, 2018), seja à própria base pedagógica de aprendizagens por competências, com base no argumento de que estas estariam disposta à serviço do mercado e que “[...] na base das competências não estão os saberes universais, que foram submetidos a comprovações científicas e à validação histórica, mas sim procedimentos operacionais adequados às necessidades da situação” (CARVALHO; MARTINS, 2013, p. 147), faz necessária uma investigação acerca das possibilidades de se concretizar o que está disposto na Constituição Federal (BRASIL, 1988) de um pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho sob as orientações desse documentos.

Assim, cabe se perguntar se o ensino sob essa ótica pedagógica de competências adotada na BNCC pode promover uma formação humana, desenvolvendo o senso crítico e autonomia, e o preparando para a vida cidadã. Disto isso, esse projeto de pesquisa terá o foco no ensino de filosofia no novo ensino médio e a possibilidade do desenvolvimento da criticidade e autonomia. Desse modo, essa pesquisa visa responder à seguinte pergunta: É possível, através do ensino de filosofia no ensino médio, de acordo com o que é preconizado na nova BNCC, o desenvolvimento da criticidade e autonomia?

Para responder tal pergunta, buscou-se compreender a BNCC e suas orientações para o nível médio, bem como as críticas feitas a essa reforma nessa etapa da educação básica. A partir de então, há que se considerar sobre o ensino de filosofia e sua contribuição nesse desenvolvimento da criticidade e autonomia na educação básica na visão de educadores e pesquisadores dessa área. Desse modo, objetiva-se concluir se é possível esse ensino de filosofia que contribua para o desenvolvimento da autonomia e criticidade sob as orientações dessa nova BNCC. Para isso, realizou-se uma pesquisa documental da BNCC e de trechos de outros documentos que compõe a lei da educação, bem como a pesquisa bibliográfica para o levantamento das críticas realizadas a esse Novo Ensino Médio e das considerações de autores e pesquisadores do tema do ensino de filosofia no ensino médio.

2 A NOVA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

A nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de Lei de caráter normativo que estabelece as aprendizagens essenciais, ou habilidades e competências a serem desenvolvidas pelos estudantes da educação escolar. Dessa forma, é referência nacional na

formulação dos currículos dos sistemas e redes escolares dos Estados, Distrito Federal e Municípios, bem como das propostas pedagógicas das instituições escolares. Essas orientações também visam contribuir para o alinhamento de outras políticas como formação de professores, elaboração de conteúdos e avaliações. Com fundamentos das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN), a BNCC se orienta por fundamentos éticos, políticos e estéticos à formação integral, construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (BRASIL, 2017a). Do mesmo modo, a BNCC apresenta as dez competências gerais que devem orientar todo ensino básico:

Quadro 1 – Competências Gerais da Educação Básica.

| |
|---|
| 1. 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. |
| 2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas. |
| 3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural. |
| 4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. |
| 5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. |
| 6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. |
| 7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. |
| 8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas. |

| |
|---|
| 9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. |
|---|

| |
|---|
| 10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. |
|---|

Fonte: Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017a, p. 9-10)

É dito ainda, nesse mesmo documento, que “[...]espera-se que a BNCC ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação” (BRASIL, 2017, p. 8). Desse modo, a estrutura de organização do conhecimento no Ensino Médio, bem como nas orientações presentes na BNCC se dão por áreas quatro áreas de conhecimento, não mais por disciplinas isoladas. No Ensino Médio, a saber, essas áreas são Linguagens e suas Tecnologias, Matemáticas e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. A separação em áreas do conhecimento é necessária, visto que cada área possui as especificidades que lhe são próprias, o que não significa que elas não se relacionem entre si.

A linha pedagógica que sustenta a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece as habilidades e competências a serem desenvolvidas nas etapas do ensino básico, ou seja, as aprendizagens devem assegurar o desenvolvimento dessas competências, sendo, assim, uma pedagogia de competências, ou que visa certas competências. A BNCC com essas competências reconhece, sintonizada com o Caderno de Educação em Direitos Humanos, que a educação deve: “afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (BRASIL; CEDH, 2013, p. 50), estando, assim, também alinhada com a Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU). Competência, nesse documento de Lei, é entendida 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, 2017a, p. 8).

Essa pedagogia de competências que fundamenta a BNCC tem como base a interpretação do Artigo 210 da Carta Constitucional, que preconiza que sejam “[...] fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos

valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988, p. 124). Outro documento de Lei que é usado para legitimar essa base pedagógica é o Inciso IV do Artigo 9º da LDB, onde responsabiliza à União de:

[...] estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (BRASIL, 2017b, p. 12).

Dessas duas citações, a BNCC extrai dois conceitos chaves que legitimam sua base pedagógica de habilidades e competências:

O primeiro, já antecipado pela Constituição, estabelece a relação entre o que é básico-comum e o que é diverso em matéria curricular: as competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos. O segundo se refere ao foco do currículo. Ao dizer que os conteúdos curriculares estão a serviço do desenvolvimento de competências, a LDB orienta a definição das aprendizagens essenciais, e não apenas dos conteúdos mínimos a ser ensinados. Essas são duas noções fundantes da BNCC (BRASIL, 2017a, p. 11).

A partir dessa definição de sua base, a BNCC afirma qual seu compromisso com a educação: a educação integral. A educação integral seria aquela que visa à formação e ao desenvolvimento humano global, buscando romper visões reducionistas que dão primazia a dimensão intelectual ou afetiva, não abarcando o ser humano em seu todo. Diante do atual cenário mundial, segundo o documento, é preciso um olhar inovador e inclusivo para a questão educacional:

[...]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, 2017a, p. 14).

É preciso deixar claro, no entanto, que embora a Lei nº 13.415/2017 tenha alterado a LBD e instituído a política de fomento à implementação de Escolas em Tempo Integral, a definição de educação integral na BNCC diz respeito “à formação e ao desenvolvimento humano global” (BRASIL, 2017a, p.14), não tendo relação direta com a escola em tempo integral.

Assim, percebe-se que a BNCC estabelece e depende de um regime de colaboração para que suas finalidades possam ser alcançadas. Nesse sentido, a BNCC traz as orientações sobre o que os estudantes precisam desenvolver, contando com a participação das redes de ensino e escolas

particulares na elaboração de currículos, bem como metodologias didático-pedagógicas com base nessas orientações. Além disso a BNCC deixa clara como primeira tarefa de responsabilidade direta da União a de “revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC” (BRASIL, 2017a, p. 21).

Na área específica do Ensino Médio, a BNCC explicita, em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM/2011), a necessidade de não delimitar o público dessa etapa a fim de reconhecer a multiplicidade e diversidade das culturas juvenis, sendo, assim, contra a visão de juventude como simplesmente uma passagem da infância à vida adulta. É assim que a BNCC adota a noção de “juventudes” no plural, reconhecendo a importância do respeito as diversas culturas juvenis: “Considerar que há muitas juventudes implica organizar uma escola que acolha as diversidades, promovendo, de modo intencional e permanente, o respeito à pessoa humana e aos seus direitos” (BRASIL, 2017a, p. 463). Assim, essa escola que acolhe as juventudes deve garantir as finalidades do Ensino Médio estabelecidas pela LDB no Artigo 35º:

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

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

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

IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Para garantir a primeira finalidade a BNCC assume a convicção de que “todos os estudantes podem aprender e alcançar seus objetivos, independentemente de suas características pessoais, seus percursos e suas histórias” (BRASIL, 2017a, p. 465). Assim, são propostas na BNCC (2017a): favorecer a atribuição de sentido às aprendizagens; valorizar os papéis sociais desempenhados e qualificar os processos de construção de sua(s) identidade(s) e de seu projeto de vida; garantir o protagonismo dos estudantes; assegurar tempos e espaços para que os estudantes reflitam; promover a aprendizagem colaborativa. Sobre a preparação básica para o trabalho e cidadania, a BNCC prevê desenvolver competências para essa inserção “[...]de forma ativa, crítica e responsável em um mundo do trabalho cada vez mais complexo e imprevisível[...]” (BRASIL, 2017a, p. 465). Assim, as propostas são: garantir a

contextualização dos conhecimentos; viabilizar o acesso dos estudantes às bases científicas e tecnológicas relacionando teoria e prática; revelar os contextos nos quais as diferentes formas de produção e de trabalho ocorrem, sua constante modificação e atualização; proporcionar uma cultura favorável ao desenvolvimento de atitudes, capacidades e valores que promovam o empreendedorismo; prever o suporte aos jovens para que reconheçam suas potencialidades e vocações (BRASIL, 2017a).

Seguindo as propostas para cada finalidade do Ensino Médio, o aprimoramento do educando como pessoa humana, terceira finalidade, deve considerar “[...]sua formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (BRASIL, 2017a, p.466). Para isso, propõe: autoconhecimento físico e emocional, fazendo-se respeitar e respeitando os demais; compreender que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos; promover o diálogo; combater estereótipos e discriminações; valorizar sua participação política e social e a dos outros; construir projetos pessoais e coletivos (BRASIL, 2017a). Quanto à última finalidade estabelecida na LDB, a compreensão dos fundamentos científicos-tecnológicos dos processos produtivos, a BNCC orienta como dever da escola: compreender e utilizar os conceitos e teorias que compõem a base do conhecimento científico-tecnológico; conscientizar-se quanto à necessidade de continuar aprendendo; apropriar-se das linguagens científicas e utilizá-las; apropriar-se das linguagens das tecnologias digitais (BRASIL, 2017a).

2.1 BNCC-EM: CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS

Para a área que se foca esta pesquisa, a de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, a BNCC define a aprendizagem focada nas competências de “identificação, análise, comparação e interpretação de ideias, pensamentos, fenômenos e processos históricos, geográficos, sociais, econômicos, políticos e culturais” (BRASIL, 2017a, p. 472). Especificamente na etapa do Ensino Médio, a filosofia e a sociologia passam a incorporar essa área do conhecimento com a proposta de “estudos e práticas”: “[...] aprofundamento e a ampliação da base conceitual e dos modos de construção da argumentação e sistematização do raciocínio, operacionalizados com base em procedimentos analíticos e interpretativos” (BRASIL, 2017a, p. 472).

Assim, para esta área do conhecimento integram Filosofia, Geografia, História e Sociologia, propondo uma ampliação e aprofundamento do que foi essencialmente aprendido no Ensino Fundamental, orientado para uma formação ética. Assim, a BNCC desta área propõe tematizar

e problematizar algumas categorias da área. Essas categorias são: Tempo e Espaço; Territórios e Fronteiras; Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética; e Política e Trabalho, sendo que cada um deles, segundo a BNCC, pode se desdobrar em outras ou analisadas de acordo com o contexto, especificidade de cada região (BRASIL, 2017a).

Tempo e Espaço para explicar os fenômenos, já que permitem identificar contextos, analisar acontecimentos e compará-los, bem como compreender processos contínuos, de mudanças e rupturas. Portanto, é considerado fundamental a compreensão da não existência de uma concepção única de tempo, que ele não é homogêneo nem linear com o objetivo de ultrapassar a noção cronológica, abrangendo também a simbólica e abstrata. Já o espaço deve ser compreendido também na dimensão história e cultural, não somente na representação cartográfica, sendo o espaço onde os objetos se arranjam, onde se dá a produção, o conflito etc. (BRASIL, 2017a).

Território e Fronteira em Ciências Humanas são conceitos amplos. Território aqui é reconhecido como porção de terra sob domínio de um grupo, Estado etc. De onde provém alimento, segurança, identidade. São limites políticos administrativos, esquemas abstratos de organizar a realidade. Fronteira é uma categoria historicamente construída para expressar formas de organização social, culturas e áreas de confronto. Assim, esses limites foram ou são superados ou reagrupados de modo que resolve ou agrava conflitos, deslocamentos etc. No Ensino Médio, esse estudo visa à compreensão de processos identitários dos territórios e fronteiras em suas disputas, curiosidade investigativa sobre seu lugar no mundo a fim de possibilitar sua transformação. (BRASIL, 2017a)

Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética é a discussão que marca a área de Ciências Humanas e tem como base a resposta à questão socrática: O que é o homem? Desde a antiguidade essas categorias foram postas, na busca de uma natureza (physis) pelos pensadores pré-socráticos, a visão essencializada e metafísica do homem, o reconhecimento do ser humano como animal político etc. Essas discussões foram se transformando, ganhando novos significados e visões. Na modernidade a noção de indivíduo se torna mais complexa diante das transformações sociais, concepções de diferentes culturas, diferentes formas de organização. Assim, identificar essas semelhanças e diferenças entre indivíduos e sociedades em seu grupo social, como também em outros povos, é aprendizagem da área. Assim, se faz necessária a percepção de que a pretensão de uma validade ou aceitação de princípios universais tem sido questionada. Esse entrelaçamento entre questões do indivíduo, sociedade e cultura permite

aprofundar a questão ética do respeito, convivência e do bem comum em situações concretas (BRASIL, 2017a).

Política e Trabalho também é central nas Ciências Humanas. A política é entendida como ação e inserção do indivíduo na sociedade e no mundo, o viver coletivo e cidadania. A política está na origem do pensamento filosófico já na Grécia Antiga, onde foi instrumento para combater autoritarismos, violências e destruição da vida pública. Nos dias atuais, essas questões enunciam conflitos locais como globais entre pessoas e nações. Assim, a BNCC com esse estudo pretende a abordagem de temas de ordem econômica, social, cultural e ambiental, bem como conceitos de diferentes sociedades e culturas. Já o trabalho comporta as dimensões filosófica, econômica, sociológica ou histórica, e a partir da visão de diferentes autores como Marx, Weber e Durkheim, por exemplo. O espaço para o empreendedorismo é crescente em todas as classes sociais hoje e, assim, segundo a BNCC, é cada vez mais crescente também a importância de uma educação financeira e compreensão do sistema monetário vigente. Assim, Política e Trabalho no Ensino Médio tem a tarefa de possibilitar a compreensão e análise, por parte dos estudantes, dos papéis dos múltiplos sujeitos e seus modos de atuação, bem como a identificação de projetos políticos e econômicos em disputa (BRASIL, 2017a).

3 AS CRÍTICAS À BNCC E A REFORMA DO ENSINO MÉDIO

A reforma do ensino médio, apesar dessas disposições descritas na BNCC, foi e ainda é alvo de muitas críticas, dentre elas as de que, na prática, se estabelecerá uma formação destituída de sentido crítico, voltado apenas à aplicabilidade de conteúdos, principalmente à serviço do mercado, sob a nomenclatura de habilidades e competências; a de uma forte tendência à privatização no Ensino Médio através das parcerias com o setor privado nos itinerários formativos; como também a de uma intenção de legitimação da ordem burguesa em sua versão neoliberal através dessa reforma, numa readequação do Estado no intuito de atender aos interesses do capital.

A então chamada Reforma do Ensino Médio começou imposta pela Medida Provisória (MP) nº 746/2016 pelo Michel Temer 22 dias após sua posse na presidência da República. Dentre as principais mudanças estão: a retirada das disciplinas de Filosofia, Sociologia, Artes e Educação Física; divisão da formação em cinco itinerários formativos; e possibilidade de profissionais de “notório saber” exercerem a docência para área de Formação Técnica e Profissional. A partir de então essa MP foi discutida em audiências públicas, nas quais houve um equilíbrio entre os

participantes críticos à reforma, ligados à movimentos sociais, entidades e setor público, com 17 participantes, e os que apoiavam a reforma, com os órgãos do governo Michel Temer e pessoas ligadas ao setor privado, tendo 18 participantes (FERRETI; SILVA, 2017). Apesar desse certo equilíbrio entre os participantes, destacam que “As poucas alterações sofridas pela MP até sua transformação em Lei foram advindas de participantes ligados ao setor privado” (FERRETI; SILVA, 2017, p.396). Da mesma forma, Adrião e Peroni (2018, p.51) afirmam que “[...] essa política nacional de reforma curricular resultou de uma ação coordenada pelo setor empresarial, ainda que associado diretamente a agentes governamentais”. É nesse sentido que se fala dessa reforma como palco de disputas pela hegemonia neoliberal, na medida em que se mostra essa tendência de favorecimento de determinado grupo ou classe em detrimento de outro, na manutenção de uma determinada ideologia, a neoliberal, nesse intuito de “direcionamento do fundo público, primordialmente, para a reprodução do capital em detrimento do financiamento das políticas sociais, as quais dizem respeito à reprodução da força de trabalho” (OLIVEIRA, 2020, p. 7). E desta forma a MP nº 746/2016 virou o PL nº 34/2016 e aprovado como Lei nº 13.415 que alterou a LDB instituindo essa reforma. Além disso, Ferreti e Silva (2017) destacam que o ensino médio brasileiro é palco dessas disputas por hegemonia há pelo menos 20 anos como maneira de reagir às crises da década de 70 pautando o ensino médio para se adequar às transformações do mercado de trabalho.

[...]a MP nº 746 não constitui uma novidade, mas apenas uma atualização da histórica disputa pela hegemonia em relação ao ensino médio. O mesmo ocorreu, desse ponto de vista, com as proposições a respeito originadas no governo FHC, mas com as características específicas que assumiram naquele momento. Apesar de, em ambos os casos, a referência ser a formação do tipo mais sofisticado de trabalhador, tendo em vista as transformações decorrentes do neoliberalismo nos planos econômico e político-cultural[...] (FERRETI; SILVA, 2017, p. 400).

Nessa mesma noção do ensino médio brasileiro como palco de disputas por hegemonia Castro, Rigueti e Silva trazem o conceito sociológico do “habitus” de Pierre Bordieu (apud CASTRO; RIGUETTI; SILVA, 2019, p. 2):

[...] concluindo que o habitus é a incorporação de uma “estrutura-estruturante” de reprodução objetiva do mundo social, na qual o indivíduo já funciona como uma “orquestra sem maestro” (BOURDIEU, 1983) em função da internalização das disposições legítimas do campo – intui como deve agir e os investimentos que deve fazer [...].

Assim, o indivíduo, segundo o conceito do habitus de Pierre Bordieu, não é nem uma consciência completamente livre, nem totalmente determinado pelo tabuleiro social no qual está

inserido, mas possui uma certa autonomia consigo, estando inserido em um modelo, uma estrutura social que o guia segundo os princípios dessa estrutura, isto é, segundo um capital cultural legitimado pelos grupos dominantes da sociedade no qual está inserido. Assim, no contexto escolar brasileiro, a escola seria uma área muito requerida e necessária para a perpetuação e manutenção de uma hegemonia da ideologia e interesses da classe dominante como uma máquina estruturante de seu capital cultural, isto é, a escola seria legitimadora da cultura e ideologia que interessa à classe dominante.

Pela autoridade concedida à escola na concessão do capital cultural (principalmente por meio do habitus), essa instituição transformou-se em palco de disputas e dominação, assegurando as conjecturas necessárias para a reprodução do mundo do trabalho mediante a inculcação dos saberes, formas de justificação, legitimação e disfarce das diferenças e do conflito de classes [...].

[...].

Portanto, no lugar da escola ter a função social transformadora que muitas vezes idealizamos, Bourdieu notou que essa estrutura educacional pode também ser interpretada como um sistema de reprodução e reforço de desigualdades sociais [...] (RIGUETTI; CASTRO; SILVA, 2019, p. 3).

Isto posto, percebe-se que essas recentes transformações no ensino médio brasileiro são resultado das ações do setor privado na educação, buscando atender seus interesses, cuja consolidação dessa reforma no ensino médio é orientada pela BNCC, que também teve sua participação em sua produção: “O processo de produção e organização que resultou no documento final da BNCC teve, também, como principais influenciadores os setores empresariais, representados pela ONG Movimento pela Base Nacional Comum” (MARTINS; SANTOS, 2021, p. 8).

Também se tecem críticas diretamente à BNCC, como em sua declarada pedagogia das competências e sua concepção de educação integral, que “[...] é justificada por meio da necessidade da inserção dos sujeitos de forma adequada ao novo cenário mundial, que exige uma formação global” (MARTINS; SANTOS, 2021, p. 8). Desse modo, Santos e Martins, sobre a noção de educação global da BNCC, inferem que: “[...] o conceito de formação global da BNCC pode ser entendido como uma espécie de adestramento profissional combinado com o desenvolvimento de competências básicas para a inserção no mercado de trabalho” (MARTINS; SANTOS, 2021, p. 8).

As críticas à pedagogia de competências não se restringem à essa recente reforma, já que essa concepção é algo que vem sendo elaborado desde a última década do século XX. Até então, no século XX, o modelo pedagógico adotado no Brasil era de uma educação tecnicista ou técnico-científica, a qual atendia o interesse de expansão da produção capitalista, visando à educação uma objetividade e racionalidade técnica (CARVALHO; MARTINS, 2013). Porém, a necessidade da produção capitalista muda com a crise da década de 70, que se agravou na década de 90 e, assim, a educação se viu forçada a se adaptar para preparar um novo tipo de trabalhador para esse novo mercado “Sob o argumento principal de que as mudanças que estão ocorrendo na esfera do trabalho [...], principalmente, dos anos 90, demandariam um novo tipo de trabalhador [...]” (FERRETTI, 2002, p. 300). É nesse sentido que Carvalho e Martins (2013, p. 142), afirma. que “[...] a Pedagogia das Competências remete a um novo discurso tecnicista, todavia retirando o seu caráter racionalista, para interpor uma característica muito mais irracionalista[...], o discurso das competências para o mercado.”

O apelo à formação das competências visa, nesse sentido, preparar os indivíduos para realizarem um tipo de trabalho não mais especializado e menos parcializado, mas com as exigências da eficiência e produtividade passadas. Extrai-se o máximo da força de trabalho dos indivíduos, atrelando-se a essa extração, requisitos de sua maneira de ser e de pensar, isto é, de sua ‘personalidade’ (CARVALHO; MARTINS, 2013, p. 142).

Assim, no interesse de uma adaptação de novos trabalhadores ao novo cenário do capitalismo em crise, a pedagogia das competências, na visão desses autores citados, não se apresenta como uma ruptura àquela tecnicista, mas sim “[...]uma continuidade de seu fundamento ideológico” (CARVALHO; MARTINS, 2013, p. 146). Isso não quer dizer que há que se prezar para uma educação em que o indivíduo se forme e, ainda sim, esteja despreparado para sua inserção no mundo do trabalho, numa educação que não condiz com a realidade social atual e que forme sujeito aquém à transformação dessa realidade social. O problema se mostra quando se percebe que essa pedagogia de competências pode formar indivíduos para simples adaptação ao mercado capitalista em crise e, principalmente, diante do atual cenário de redução da quantidade de força de trabalho necessária à produção mediante aos avanços científicos e tecnológicos dos últimos anos.

[...] Há menos de vinte anos tínhamos montadoras que empregavam cerca de 20 mil funcionários, já atualmente a grande indústria automobilística constrói fábricas que não ultrapassam o contrato de 5 mil funcionários, obtendo ainda assim o dobro da produtividade dos anos atrás. Uma economia extraordinária com a força de trabalho. (CARVALHO; MARTINS, 2013, p. 144).

Fica evidenciado, que o discurso de capacitação técnica e profissional do indivíduo como solução para a tão disputada vaga de emprego, como se a capacitação técnica em massa fosse reduzir os altos índices de desemprego no país, se mostra aqui como um véu que oculta esse verdadeiro e real problema, que é o de que, “[...] Concretamente, o incremento da produtividade tem levado a uma queda tendencial do emprego da força de trabalho [...]” (CARVALHO; MARTINS, 2013, p. 143), ocorrendo, assim, nesse discurso, uma transferência da responsabilidade de se estar desempregado para o próprio indivíduo que se encontra nessa situação, ignorando ou velando essas contradições presentes.

A promessa da ampliação da qualificação educacional dos trabalhadores na reestruturação produtiva implica tanto mais o alargamento do controle do que a emancipação do trabalho e compreensão de sua totalidade. As contradições presentes na formação da força de trabalho nessa nova configuração do capital simplesmente se acirraram. O que está em jogo é, substancialmente, a diminuição dos postos de trabalho e a redução do poder da classe trabalhadora (CARVALHO; MARTINS, 2013, p. 144).

Um empobrecimento de conteúdo pode ser também uma consequência dessa pedagogia de competências, visto que o priorizado não é o conhecimento adquirido, mas sim a capacidade de adaptação e aprendizagem quando e se for necessário. Isso pode ser algo prejudicial àqueles pertencentes à classe mais pobre, principalmente quando não se reconhece a desigualdade econômica como um fator ligado à aprendizagem, como por exemplo no tempo disponível para estudo fora da escola. A BNCC parece ignorar isso quando o documento de lei assume “[...] todos os estudantes podem aprender e alcançar seus objetivos, independentemente de suas características pessoais, seus percursos e suas histórias” (BRASIL, 2017a, p. 465), o que pode acabar por formar trabalhadores adaptativos e acríticos: “[...] culminou na elaboração de um plano de ensino médio voltado à aplicabilidade do conhecimento em detrimento de uma formação crítica [...]” (MELO; PINTO, 2021, p. 6). Neste mesmo sentido, afirma Freitas, citado por Martins e Santos (2021, p. 18):

[...] trata-se do ensino do básico, com a ratificação de um currículo mínimo que limita e restringe o ensino de conteúdos escolares para jovens da classe trabalhadora, culminando numa espécie de educação minimalista destinada a formar sujeitos adaptados e com comportamentos adequados à nova sociabilidade do capital.

Todavia, há autores como Perrenoud que defendem a pedagogia de competências na escola, como também na formação de professores, visto que considera que “[...] a abordagem por competências não rejeita nem os conteúdos, nem as disciplinas, mas sim acentua sua

implementação” (PERRENOUD, 1999, p. 15). Há também as dez competências gerais, onde a competência um fala sobre “valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos[...]” (BRASIL, 2017^a, p. 9).

Desse modo, acerca do empobrecimento de conteúdos e da formação de sujeitos acríticos e adaptáveis, pode não se dar necessariamente assim na prática, mas sim que pode ser uma tendência, visto os interesses do setor no qual dirigiu essa reforma no ensino, a saber, o setor privado empresarial. Dadas todas essas críticas a esse tipo de ensino e dessa reforma realizada na educação básica, cabe se perguntar se é possível, sob essa ótica pedagógica de competências, um ensino de filosofia que vise uma formação humana, desenvolvendo o senso crítico e autonomia, e o preparando para a vida cidadã. Assim, tomo como minha a seguinte frase de Carvalho e Martins (2013, p. 147-148):

A crítica ora em curso não se apoia no princípio ingênuo de que, na sociedade capitalista, a educação escolar possa ou deva furtar-se à tarefa de preparar os indivíduos para o mercado de trabalho. Esse preparo, porém, não pode se limitar aos ditames do capital, em simplesmente preparar os indivíduos para serem meros coadjuvantes da produção capitalista, mas formá-los para serem sujeitos da transformação social. Isso implica um processo de conhecimento profundo da realidade da sociedade de classes, da exploração existente, dos seus mecanismos de controle e, por fim, das suas formas de superação. Ou seja, implica um processo de formação da consciência crítica.

Assim, ao se tratar do ensino de filosofia no ensino médio, é preciso que seu ensino possibilite ir além do mero treinamento de habilidades e competências à serviço do mercado, mas que forme sujeitos que, além de profissionais capacitados, tenham consciência crítica, criativa e autônoma. Desse modo, se faz necessário discorrer sobre as possibilidades de um ensino de filosofia que possa desenvolver essa criticidade e autonomia sob as orientações da nova BNCC, e que tipo de ensino de filosofia poderíamos usar de exemplo para atender a isso que nos propomos nesta pesquisa.

4 A FILOSOFIA, SEU ENSINO E O DESENVOLVIMENTO DA CRITICIDADE

Muito se fala a respeito da filosofia como pensamento crítico e reflexivo, como defende Chauí (2000) sobre a atitude crítica como “a primeira característica da atitude filosófica”, seja no seu aspecto negativo de rejeitar ao senso comum não refletido, seja no seu aspecto positivo de apreensão e busca pelo que são de fato as coisas e ideias (CHAUÍ, 2000). Assim, Chauí (2000,

p. 9) conceitua esses aspectos negativo e positivo como “atitude crítica e pensamento crítico”. Portanto, a criticidade é uma característica marcante da filosofia ou do filosofar. Lorieri e Santos (2015, p. 238) afirmam que a grande tarefa do ensino de filosofia deve ser a de [...] tentar provocar os alunos para o exercício do filosofar por conta dos benefícios para a formação humana que este exercício pode trazer. Um deles é, se não o desenvolvimento da criticidade, ao menos o de oferecer um expressivo alento para este desenvolvimento[...].

Todavia, Silvio Gallo (2007, p. 19), ao falar sobre a disciplina de filosofia na escola observa que “[...] a criticidade, embora seja uma das características da filosofia, não é sua exclusividade[...].” Desse modo, não podemos delegar unicamente à filosofia o dever de desenvolver o senso crítico nos estudantes, ao contrário, “[...] se o desenvolvimento da criticidade e o exercício do diálogo interdisciplinar são importantes valores a serem desenvolvidos na educação média, eles devem estar presentes em todas as disciplinas, e não em apenas uma” (GALLO, 2007, p. 19). Isso, porém, não exclui a característica crítica da filosofia, sendo ela necessária numa educação que pretenda formar sujeitos críticos e autônomos:

[...] é importante que todo jovem, ao ter contato com a filosofia, possa desenvolver experiências de pensamento, aprendendo a reconhecer e a produzir, em seu nível, conceitos, a fazer a experiência da crítica e da radicalidade sobre a sua própria vida, a desenvolver uma atitude dialógica frente ao outro e ao mundo e, fundamentalmente, possa aprender uma atitude interrogativa frente ao mundo e a si mesmo. Pensamos que uma educação para a autonomia, no sentido da formação de indivíduos que possam escolher por si mesmos em que mundo querem viver, só pode ser tal se nela tiver lugar a filosofia (GALLO; KOHAN, 2000, p. 195).

Portanto, é preciso que o seu ensino na prática, possa levar a esse desenvolvimento da criticidade mais do que apenas conhecimento da história do pensamento ocidental que, por vezes, pouco parece ter a ver com a realidade hoje vivida pelos estudantes ou mesmo despertar o interesse nesses jovens, como afirma Nietzsche (1999, p. 34):

O que importa aos nossos jovens a história da filosofia? Talvez a confusão das opiniões deva desencorajá-los de ter opiniões? Devem aprender a unir a própria voz em júbilo pelos nossos magníficos progressos? Ou devem talvez, de uma vez por todas, aprender a odiar a filosofia e a desprezá-la?

É preciso então, saber que tipo de ensino de filosofia poderia possibilitar o desenvolvimento crítico, relacionando a realidade em que vivem. Isso porque, por vezes, a história da filosofia parece ser um tanto desinteressante para os jovens do ensino médio. Gontijo (2013, p. 51) defende que o ensino de filosofia seja pautado pela especificidade da própria filosofia,

defendendo que com “[...] uma didática filosófica, pode-se contribuir para que estudantes possam problematizar, conceituar e argumentar qualificadamente”. Nessa mesma linha de pensamento, Alejandro Cerletti (2003, p. 65) considera que “[...] ensinar filosofia não é só ensinar certos conteúdos conceituais, e talvez nem sequer seja o principal. Ensinar filosofia significa, acima de tudo, construir um olhar problematizador.”

Tais teses acerca do ensino de filosofia, cujo objetivo principal não deve ser a história da filosofia, mas de construção de um olhar indagador, problematizador e crítico parecem ser herdeiras da tese kantiana, frequentemente reduzida à sentença de que “não se pode aprender filosofia, mas apenas aprender a filosofar” (RODRIGO, 2004). Assim, Rodrigo (2004), em uma análise da tese kantiana sobre o aprender Filosofia e o aprender a filosofar, põe em evidência o pensamento original do autor, presente na crítica da razão pura, de uma distinção entre os dois, sendo que aprender filosofia só é possível como um conhecimento histórico, isto é, história da filosofia ou dos sistemas filosóficos que, “[...] caracteriza-se, para Kant, por estar baseado na faculdade de imitação, não na faculdade de invenção” (RODRIGO, 2004, p. 93). Segundo a autora, Kant refere-se ainda ao aprender a filosofar, que está baseado na faculdade de invenção e consiste em: “[...] exercer o talento da razão na aplicação dos seus princípios gerais em certas tentativas que se apresentam [...]” (KANT, apud RODRIGO, 2004, p. 95).

É nesse mesmo sentido que Gallo (2007) traz três alertas ao professor de filosofia, sendo o primeiro deles o de que o filosofar é ato/processo, chamando atenção de que seu ensino não é somente conteúdos produzidos ao longo da história para serem transmitidos, mas o que também deve ser ensinado é o processo do filosofar. Vale frisar, que não é nosso intuito aqui dizer que no ensino de filosofia deva ser descartada a história do pensamento, mas sim, de que não é apenas a reprodução ou memorização das filosofias já existentes que basta para o desenvolvimento da criticidade e para o ensino de filosofia nas escolas.

Ainda sobre a tese kantiana, Rodrigo (2004, p. 96) afirma que embora haja essa diferença entre o aprender filosofia (conhecimento histórico) e o aprender filosofar, “[...] em nenhum momento o autor dissocia o filosofar do conhecimento da tradição filosófica. Mesmo o pensador original [...] deve começar por exercitar o talento da sua razão na análise crítica das doutrinas filosóficas já elaboradas[...]”. Assim, a autora conclui que a questão central “[...] trata-se, portanto, de encontrar uma forma de trabalho que associe a aprendizagem da Filosofia com o aprender a filosofar [...].”

E é nessa mesma direção que se segue o segundo alerta de Gallo (2007, p. 16), alertando que não se pode simplesmente ignorar mais de dois mil e quinhentos anos de história da filosofia,

já que, “Para que eles possam aprender o ato de filosofar, é preciso que conheçam a história da filosofia”.

Por fim, seu terceiro alerta consiste no fato de que precisamos dar atenção à criatividade, não nos prendendo à tradição, numa recusa do novo. É nesse sentido que Gallo critica tanto o conteudismo do ensino exclusivamente da história da filosofia, quanto o ensino meramente por habilidades e competências que, quando colocadas como objetivo central, “[...] corremos o risco de “desfilosofizar” (com o perdão do neologismo) a aula de filosofia, pela perda do conteúdo específico” (GALLO, 2007, p. 17).

Nesse sentido, se é característica da filosofia a criatividade e a criticidade, é preciso falar sobre como esse ensino de filosofia pode atuar na prática para esse desenvolvimento, que seja contextualizado à realidade e linguagens dos jovens do ensino médio, que seja mais do que apenas conhecimento da história da filosofia, mas que esse conhecimento possibilite e fundamente uma reflexão crítica da realidade. Neste sentido, Vizzoto (2018, p. 102) evidencia o desafio do ensino de filosofia aos jovens do ensino médio, visto a importância de uma leitura atenta, profunda e crítica aos autores clássicos e contemporâneos como algo “[...] imprescindível para a atividade filosófica”, pois é onde buscamos o aporte conceitual para pensarmos problemas que se mostram presentes na realidade vivida hoje.

Entretanto, o desafio que se impõe se dá devido ao fato de a cultura contemporânea, a cultura midiática, vivida diariamente por esses jovens, parece ir na contramão desses requisitos: “[...] a mídia caracteriza-se pela velocidade e superficialidade das informações, onde representações de objetos, fatos, realidades mostram-se resolvidas, prontas, simplificadas e sua compreensão é dada [...]” (VIZZOTO, 2018, p. 103). Ora, se é requisito que esse ensino atue partindo da realidade vivida, seja contextualizando, refletindo, problematizando ou criticando, essa cultura mesma pode ser tanto objeto de reflexão como recurso pedagógico para esse fim. É com esse pensamento, portanto, que Vizzoto (2018, p.103) considera que “[...] o ensino de Filosofia não pode ser estruturado somente na cultura letrada”. Isso também não quer dizer que tenhamos que deixar os textos filosóficos de lado, mas que as tecnologias de informação e comunicação podem ser importantes recursos para sensibilização à temas filosóficos, de modo que esses recursos são tão importantes quanto possibilitem a sensibilização e despertem o interesse desses jovens aos temas filosóficos: “Neste sentido, utilizar o cinema, filmes, como recurso ou ferramenta didática, pode ser uma alternativa para o ensino de filosofia e o filosofar, pois em muito pode facilitar o processo de sensibilização e compreensão do estudante quanto à temática proposta” (VIZZOTO, 2018, p. 107).

Silvio Gallo defende que o ensino de filosofia deve ser pautado pela própria especificidade da filosofia. Para o autor (2007), seguindo a definição de deleuziana do que é filosofia, as principais características da filosofia são 3: pensamento que procede de conceitos e que os cria; seu caráter dialógico com outras áreas do saber; e sua postura crítica radical de não-conformação com saberes não refletidos criticamente. Todavia, destaca que as duas últimas características também estão presentes em outras áreas do saber, sendo sua exclusividade o trabalho com o conceito. Ora, se o trabalho de um pensamento conceitual é especificidade exclusiva da filosofia, para o autor, esta deve pautar seu ensino nessa exclusividade. Importa agora é esclarecer a definição do que é o conceito que Gallo (2007, p. 23) se refere, que é “[...] uma forma racional de equacionar um problema ou problemas, exprimindo uma visão coerente do vivido; isto é, o conceito é uma forma de lançar inteligibilidade sobre o mundo.”

Assim, Silvio Gallo (2007) propõe uma metodologia para o ensino de filosofia, transformando a sala de aula numa oficina de conceitos, onde a realidade é pensada, problematizada e repensada a partir do conceito. Oficina porque a aula, nesse sentido, se torna uma aula prática do exercício de filosofia, já que se trata de uma experimentação do conceito. É com esse pensamento que o autor afirma que é o próprio processo criativo, de investigação e experimentação o que mais importa nesse ensino de filosofia, mais do que o ponto de chegada, a solução do problema, isto é, o que queremos despertar na aula de filosofia é o movimento do filosofar: “Importa que cada estudante possa passar pela experiência de pensar filosoficamente, de lidar com conceitos criados na história, apropriar-se deles, compreendê-los, recriá-los e, quem sabe, chegar mesmo a criar conceitos próprios” (GALLO, 2007, p. 26).

Seguindo essa estratégia no ensino de filosofia, Gallo (2007) desenvolve um esboço inicial de uma metodologia da oficina de conceitos em quatro etapas: sensibilização, problematização, investigação e conceituação. A primeira etapa, de sensibilização, é onde buscaríamos chamar atenção dos estudantes a um problema; fazer com que eles sintam e vivam esse problema é o fundamental nessa etapa, visto que, de cunho prático, o filosofar, isto é, a criação de conceitos surge para solucionar problemas que são vividos e sentidos. Nessa etapa cabe usar recursos diversos como visitas, músicas, vídeos e filmes, de modo a falar a partir da realidade dos jovens como fora discorrido por Vizzoto (2018) sobre o ensino de filosofia frente à cultura midiática e imagética.

A segunda etapa, segundo Gallo (2007), é a da problematização, cuja característica é de se pôr, ou pôr os estudantes, na tentativa de busca de uma solução promovendo discussões e situações de reflexão. É a partir de então que se dá a terceira etapa, a da investigação, que se trata da

busca de conceitos que possam nos ajudar a entender, interpretar e se possível, solucionar o problema. Aqui, a história da filosofia é a fonte de onde buscaremos as ferramentas que podem contribuir para o trabalho em filosofia, isto é, é onde buscaremos esse aporte conceitual com a finalidade de compreender, interpretar, comparar etc.

Por fim, a quarta e última etapa, a da conceituação, onde recriamos os conceitos encontrados na história da filosofia, tendo em vista a noção de que “[...] o mero deslocamento de um conceito do contexto em que ele foi criado para um outro contexto – o nosso próprio – é uma recriação do conceito, pois ele já não é mais o mesmo” (GALLO, 2007, p. 30), ou até mesmo criamos conceitos novos.

Se na investigação pela história da filosofia encontramos conceitos que são significativos para nosso problema, trata-se então de desloca-los para nosso contexto, recriando-os de forma a apresentarem possíveis soluções; se, por outro lado, não encontramos conceitos que dêem conta de nosso problema, certamente encontramos uma série de elementos que nos permitam criar um conceito próprio (GALLO, 2007, p. 31).

Vimos, dessa forma, na visão de educadores e pesquisadores, algumas considerações sobre o ensino de filosofia. Tais considerações sugerem que o ensino de filosofia não deve ser pautado somente pela história da filosofia, mas que ela esteja presente para ajudar a cumprir o objetivo central do exercício do filosofar com os jovens do ensino médio.

Segundo estes especialistas, há que se considerar também, que ao colocar as habilidades e competências como objetivo central no ensino de filosofia, se poderia acabar por descaracterizar esse ensino do que é próprio da filosofia, isto é, o exercício do filosofar. Todavia, a aula de filosofia, cujo objetivo central seja a própria especificidade que lhe é própria, ainda pode e deve desenvolver habilidades e competências no exercício do filosofar, é sobre isso que iremos discorrer agora.

4.1 A ESPECIFICIDADE DO ENSINO DE FILOSOFIA E AS HABILIDADES E COMPETÊNCIAS DA BNCC

Como dito por Silvio Gallo (2007), um ensino de filosofia centrado nas habilidades e competências pode acabar descaracterizando a filosofia de seu conteúdo específico. No entanto, devemos ter em mente que, no ensino de filosofia, no exercício do filosofar, desenvolvemos sim certas habilidades e competências, sem, no entanto, essas terem um papel central, onde o

filosofar estaria em segundo plano. Não poderia se esperar que, desenvolvendo o ensino de filosofia no nível médio, o estudante não desenvolva nenhuma capacidade, habilidade ou que não desenvolva competências de nenhum tipo. O que, na verdade, Gallo aponta, é que não se deve reduzir o ensino de filosofia (ou o ato do filosofar) a um mero servo das competências e habilidades, matando a si mesmo como pensamento crítico-reflexivo, criativo, autônomo etc. É preciso, então, que o ensino de filosofia não seja “[...] um mero treinamento de competências e habilidades supostamente identificadas com o pensamento filosófico” (GALLO, 2007, p. 25), mas que no exercício do filosofar, as habilidades e competências sejam desenvolvidas como consequência deste nas possibilidades e temas trabalhados. Em outras palavras, o ensino de filosofia não se resume meramente como consequência do trabalho voltado às habilidades e competências, embora seu ensino ainda as desenvolva.

Se é característica da filosofia o pensamento crítico reflexivo, autônomo e criativo, se para filosofar é preciso sensibilizar, duvidar, indagar, problematizar, compreender, elaborar hipóteses, pesquisar, analisar, refletir, dialogar, argumentar, contextualizar, criar etc., estas já são competências que serão desenvolvidas no trabalho com a filosofia como ato de filosofar. Vejamos, então, quais são as competências específicas definidas pela BNCC para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Quadro 2 – Competências específicas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para o Ensino Médio

| |
|---|
| 1. Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica. |
| 2. Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-nações. |
| 3. Analisar e avaliar criticamente as relações de diferentes grupos, povos e sociedades com a natureza (produção, distribuição e consumo) e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de alternativas que respeitem e promovam a consciência, a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global. |
| 4. Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades. |
| 5. Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos. |

6. 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.

Fonte: Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017a, p. 570).

É com base nessas competências que Salvia e Neto (2021) resumem três constantes:

- Procedimentos, ou metodologias – procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente; análise crítica, debate público.

- Política e Sociedade – fronteiras, relações de poder, Estado; produção, distribuição e consumo; relações sociais, capital, trabalho, transformação social; diferentes relações com a natureza.

Valores e comportamento – justiça, preconceito, violência; Direitos Humanos; pluralidade de posições, exercício da cidadania, liberdade autonomia, consciência crítica e responsabilidade. A consciência, a ética socioambiental e o consumo responsável; cidadania (SALVIA; NETO, 2021, p. 17).

Para procedimentos e metodologias de ensino, a metodologia filosófica pode contribuir na análise crítica, entendida como uma análise sistemática e cuidadosa, na curiosidade intelectual e elaboração das hipóteses, a pesquisa, o diálogo e debate de ideias, a expressão de pensamento e a argumentação, que possui uma área própria na filosofia, a lógica. A organização da sociedade pode ser estudada na filosofia política, que como afirmada na própria BNCC (2017a, p. 567) “[...] a política está na origem do pensamento filosófico”, com os conceitos básicos como o Estado, o governo, o poder etc. Em valores e comportamento se destaca a conceitos de valores, convivência democrática, alteridade, autonomia etc., que são de dimensão ética, que é uma área de estudo da filosofia (SALVIA; NETO, 2021).

Portanto, no trabalho da filosofia como ato de filosofar, como prática de criação de conceitos, desenvolvem-se certas habilidades e competências das quais estão orientadas na BNCC sem que o ensino de filosofia tenha que se curvar às habilidades e competências esperadas, mas se realizando em sua própria especificidade, o ato de filosofar, ou de criar conceitos. Algumas dessas habilidades e competências apresentam explicitamente elas próprias, demandas de caráter especificamente filosófico. Vejamos:

(EM13CHS101) Identificar, analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão de **ideias filosóficas** e de processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais,

ambientais e culturais. (BRASIL, 2017a apud SALVIA; NETO, 2021, p. 18, grifo do autor).

(EM13CHS103) Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de diversas naturezas (expressões artísticas, **textos filosóficos** e sociológicos, documentos históricos e geográficos, gráficos, mapas, tabelas, tradições orais, entre outros). (BRASIL, 2017a apud SALVIA; NETO, 2021, p. 18, grifo do autor).

(EM13CHS501) Analisar os **fundamentos da ética** em diferentes culturas, tempos e espaços, identificando processos que contribuem para a formação de sujeitos éticos que valorizem a liberdade, a cooperação, a autonomia, o empreendedorismo, a convivência democrática e a solidariedade. (BRASIL, 2017^a, apud SALVIA; NETO, 2021, p. 19, grifo do autor).

(EM13CHS502) Analisar situações da vida cotidiana, estilos de vida, valores, condutas etc., **desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade, preconceito, intolerância e discriminação**, e identificar ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às liberdades individuais. (BRASIL, 2017a, apud SALVIA; NETO, 2021, p. 19, grifo do autor).

(EM13CHS504) Analisar e avaliar os impasses ético-políticos decorrentes das transformações culturais, sociais, históricas, científicas e tecnológicas no mundo contemporâneo e seus desdobramentos **nas atitudes e nos valores de indivíduos, grupos sociais, sociedades e culturas**. (BRASIL, 2017^a, apud SALVIA; NETO, 2021, p. 19, grifo do autor).

É importante esclarecer que a participação da filosofia vai além dessas habilidades em que ela ou suas áreas de estudo estão explicitamente mencionadas, podendo ser de ajuda também no desenvolvimento de outras habilidades da área. Assim, podemos levar em consideração o que os autores falam sobre o ensino de filosofia pautado pela especificidade que lhe é própria (o filosofar), em comparação às competências que são preconizadas na BNCC. Isso parece estar em sintonia com a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas apresentadas na BNCC, onde há nelas menções específicas à compreensão filosófica, isto é, uma compreensão própria da filosofia no desenvolvimento de certas habilidades e competências.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A nova BNCC, documento de Lei que define as aprendizagens básicas que todo estudante da educação básica deve desenvolver. Essas aprendizagens estão dispostas no documento através

de sua base pedagógica de habilidades e competências, que no ensino médio, são distribuídas pelas quatro áreas do conhecimento e não mais por disciplinas, pois, segundo o documento de Lei, a BNCC se orienta em compromisso com uma formação integral. Para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Filosofia e Sociologia passam a ser componente obrigatórios, apesar de só estarem descritos como “estudos e práticas” e não explicitados como disciplinas que compõem a área, com o propósito de aprofundamento e a ampliação da base conceitual e construção da argumentação e do raciocínio (BRASIL, 2017a).

Levando em consideração a base pedagógica da nova BNCC surgem-se diversas críticas, seja ao possível caráter acrítico de uma pedagogia de competências à serviço do mercado que visaria sujeitos meramente adaptáveis aos novos cenários de crise do mercado, seja no surgimento dessa reforma por uma imposição de Medida Provisória e seu aperfeiçoamento pelo setor identificado pelo empresariado nacional, que viria a atender seus interesses ideológicos na área educacional, numa manutenção de sua hegemonia.

Apesar de disposto nessas críticas que a Pedagogia das Competências remete a um novo discurso tecnicista, o das competências para o mercado (CARVALHO; MARTINS, 2013), a BNCC afirma seu compromisso com a autonomia e consciência crítica e dispõe habilidades e competências que não são de todo ruim e podem ser desenvolvidas de um ponto de vista crítico e transformador ao afirmar valores e ações para a contribuição da transformação da sociedade e incentivar o reconhecimento aos estudantes de que o debate público com respeito à liberdade, autonomia e consciência crítica é fundamento do exercício da cidadania e respeito aos diferentes (BRASIL, 2017a).

Desse modo, apesar de parecer haver uma tendência na pedagogia das competências de uma mera adaptação ao novo mercado de trabalho, há sim a possibilidade de uma dita formação humana, como o desenvolvimento da autonomia de pensamento e consciência crítica, a depender de como atua o professor, bem como das condições do ambiente, da colaboração dos alunos etc.

Todavia, para responder à pergunta a que nos propomos, é preciso também se considerar que tipo de ensino de filosofia poderia vir a contribuir com o desenvolvimento da criticidade e autonomia. Concluímos que se faz necessário que a filosofia na escola não seja abordada apenas por um conteudismo da história do pensamento filosófico, mas que, mesmo não excluindo a importância de se estudar os autores da história do pensamento, se faça ir além da pura reprodução ou memorização desses pensadores, já que uma didática filosófica do ensino de filosofia busca contribuir que os estudantes possam problematizar, conceituar e argumentar

qualificadamente (GONTIJO, 2013), buscando pensar a própria realidade na qual estão inseridos. Todavia, também pensamos que a filosofia não deva ser apenas mero treinamento dessas habilidades e competências, acabando por se concretizar apenas como “estudos e práticas”, perdendo a própria característica enquanto filosofia. Assim, para os fins desta pesquisa, tomou-se como exemplo de aula de filosofia a sua abordagem como uma disciplina que compõe a área, e que seu ensino seja pautado pela especificidade que lhe é própria, isto é, o ato do filosofar ou, como defende Gallo, a criação de conceitos. Ora, se é característica do ato de filosofar, o pensamento crítico-reflexivo, autônomo e criativo, se para filosofar é preciso sensibilizar, duvidar, indagar, problematizar, compreender, elaborar hipóteses, pesquisar, analisar, refletir, dialogar, argumentar, contextualizar, criar etc., estas já são competências que serão desenvolvidas no trabalho com a filosofia como ato de filosofar.

A visão da aula de filosofia como oficina de conceitos, termo trazido por Silvio Gallo, parece atender não só à algumas competências da área, como fora discorrido anteriormente, mas também o próprio objetivo trazido pela BNCC de se incluir a filosofia como obrigatória na etapa do ensino médio, o de “aprofundamento e a ampliação da base conceitual e dos modos de construção da argumentação e sistematização do raciocínio, operacionalizados com base em procedimentos analíticos e interpretativos” (BRASIL, 2017a, p. 472). Faz-se importante ressaltar, enfim, que não se pretende que este seja o único modo de se ensinar filosofia válido, pois existem tantas formas de se ensinar filosofia quanto existem visões do que é a própria filosofia, visto que o modo que se ensina é consequência da própria concepção de filosofia que tem o professor. Por fim, conclui-se que a visão de ensino de filosofia que serviu de exemplo nessa pesquisa, a proposta de um ensino de filosofia como ato de filosofia ou de criação de conceitos, pode contribuir a esse desenvolvimento da criticidade e autonomia, bem como de outras competências, atendendo ao que é preconizado na BNCC, sem que o ensino de filosofia se reduza meramente ao treinamento dessas, ou que se reduza à simples memorização da história da filosofia.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T.; PERONI, V. A formação das novas gerações como campo para os negócios?
In: AGUIAR, Márcia Ângela da S; DOURADO, Luiz Fernandes. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. **Coleção Explorando o Ensino: Filosofia**. v. 14. Brasília, 2010.

_____. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013.

Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 20 set. 2022.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017a. Disponível em:

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2022.

CERLETTI, A. A. Ensino da filosofia e filosofia do ensino filosófico. In: CORNELLI, G; DANELON, M; GALLO, S. **Filosofia do ensino de Filosofia**. v. 7. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003, p.61-69

_____. Constituição de 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 2016.

_____. Senado Federal. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, 2017b. Disponível em:

<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf>. Acesso em: 25 setembro 2022.

BRASIL; CEDH. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Caderno de Educação em Direitos Humanos: diretrizes nacionais**. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=32131-educacao-dh-diretrizesnacionais-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 25 set. 2022.

CARVALHO, S. R. de; MARTINS, L. M. A escola pública e as competências para o mercado: realidade e mitos. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP: v.17, n.1, p.141-149, Janeiro/Junho de 2013. Disponível em: <https://abrapee.files.wordpress.com/2012/02/abrapee_v17n11.pdf>. Acesso em: 23 maio 2022.

CASTRO, V. C.; RIGUETTI, M. A. M.; SILVA, R. S. O novo ensino médio como ferramenta reprodutora do capital cultural. **Scientia Vitae**, São Paulo, SP: v. 7, n. 24, p. 01-09, junho 2019. Disponível em: <<http://www.revistaifpsr.com/v7n24p01a09.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2022.

CERLETTI, A. A. Ensino da filosofia e filosofia do ensino filosófico. In: CORNELLI, G; DANELON, M; GALLO, S. **Filosofia do ensino de Filosofia**. v. 7. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003, p.61-69.

CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.

FERRETTI, C. J. A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação. **Educação e Sociedade**. Campinas, SP: v. 23, n. 81, p. 299-306, dezembro 2002. Disponível em: <<https://www.cedes.unicamp.br/publicacoes/educacao/377>>. Acesso em: 12 mar. 2022.

_____. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**. São Paulo, SP: v. 32, n. 93, p. 25-42, 17 dezembro 2018. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/152508>>. Acesso em: 25 mar. 2022.

FERRETTI, C.J.; SILVA, M.R. Reforma do Ensino Médio no contexto da Medida Provisória nº 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação e Sociedade**. Campinas, SP: v. 38, n.139, p. 385-404, junho 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/LkC9k3GXWjMW37FTtfSsKTq/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 10 set. 2022.

GALLO, S. A filosofia e seu ensino: conceito e transversalidade. In: **Filosofia no Ensino Médio: Temas, Problemas e Propostas**. São Paulo: Loyola, 2007. p. 15-36.

_____. O que é Filosofia da Educação? Anotações a partir de Deleuze e Guattari.

PERSPECTIVA. Florianópolis, v. 18, n. 34, p. 49-68, dezembro de 2000. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10418#:~:text=Se%20a%20filosofia%20%C3%A9%20a,reflex%C3%A3o%20sobre%20os%20problemas%20educacionais>>. Acesso em: 10 maio 2022.

GALLO, S.; GUIDO, H.; KOHAN, W. Princípios e possibilidades para uma metodologia filosófica do ensino de filosofia: história, temas, problemas. In: CARVALHO, M., CORNELLI G. **Ensinar Filosofia**. v. 2. Cuiabá, MT: Central de Texto, 2013.

GALLO, S. e KOHAN, W. O. **Filosofia no Ensino Médio**. Petrópolis. Vozes, 2000.

GONTIJO, P. Didática para além da didática. In: CARVALHO, M.; CORNELLI G. **Ensinar Filosofia**. v. 2. Cuiabá, MT: Central de Texto, 2013.

LORIERI, M. A.; SANTOS, R. B. Criticidade e educação filosófica de crianças e jovens. **Dialogia**. n. 22, p. 229-242, dezembro 2015. Disponível em: <<https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/5759>>. Acesso em: 25 abr. 2022.

MARTINS, S. A.; SANTOS, F. S. Novo Ensino Médio: consequências e perspectivas para a formação dos jovens. **Revista Pedagógica**. v. 23, p. 1-27, 2021. Disponível em: <<https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/5786>>. Acesso em: 17 mar. 2022.

MELO, S. D. G.; PINTO, S. N. S. Mudanças nas políticas curriculares do Ensino Médio no Brasil: Repercussões da BNCCEM no currículo mineiro. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, MG: v. 37, n. 1, 23 março 2021. Disponível em: <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/34196>>. Acesso em: 10 mar. 2022.

NIETZSCHE, F. W. **Schopenhauer como educador**. São Paulo: Mundaréu, 2018.

OLIVEIRA, R. A Reforma do Ensino Médio como expressão da nova hegemonia neoliberal. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, RS: v. 24, 21 setembro 2020. Disponível em:

<<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2020.241.05>>. Acesso em: 20 mar. 2022.

RODRIGO, L. M. Aprender filosofia ou aprender a filosofar: a propósito da tese kantiana. In: CORNELLI, G; DANELON, M; GALLO, S. **Ensino de filosofia: teoria e prática**. Ijuí, RS: Unijuí, 2004, p. 91-99.

SILVA, A. L. L; NETO, A. C. O que pode o ensino de filosofia na BNCC? **Revista Digital de Ensino de Filosofia – REFil**. v7, e16, p.1-24. Disponível em: <<https://doi.org/10.5902/2448065767379>>. Acesso em: 10 out. 2022.

VIZZOTTO, R. O desafio do ensino de filosofia com os jovens do ensino médio. **Revista Digital de Ensino de Filosofia – REFil**. v. 5, n. 2, p. 100–110, 2019. DOI: 10.5902/2448065735783. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/refilo/article/view/35783>>. Acesso em: 10 maio 2022.