

**PARECER SOBRE O DOCUMENTO BASE NACIONAL CURRICULAR
COMUM
ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS
COMPONENTE CURRICULAR – FILOSOFIA**

PROFESSORA ELISETE M. TOMAZETTI
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)
Fevereiro de 2016

“BASE NACIONAL COMUM NÃO É CURRÍCULO; DEVE ORIGINAR CURRÍCULOS”

I – SOBRE A ESTRUTURA DO DOCUMENTO BNCC

A estrutura do documento, especificamente, da Área de Ciências Humanas apresenta algumas características:

- Um texto que descreve a área e seus componentes nas diferentes etapas da Educação Básica. Nesse item, problematizo a presença do componente Ensino Religioso no contexto das Ciências Humanas, tendo como justificativa seu “caráter histórico e filosófico”. Ora, é razoável indagar onde se situa o caráter “filosófico” deste ensino. Se em seu interior ocorre uma problematização filosófica acerca da religião, de seu sentido ou não para o ser humano, pode-se considerar que tais estudos poderiam ser contemplados no componente curricular Filosofia e, então, a sua dispensa. Embora não se desconheça que sua presença na Escola Básica decorre de legislação específica, é preciso destacar a necessidade de mais aulas semanais de Filosofia, que hoje, em grande parte das escolas resume-se a 1 hora. Destaco a lembrança, no texto da BNCC, de que a Área de Ciências Humanas “se amplia, pois, além da Geografia e História, a Filosofia e a Sociologia passam a ser componentes curriculares obrigatórios...”. Tal obrigatoriedade está na Lei 11.684, assinada em 2008, portanto não sendo tão recente. Tal referência poderia ser suprimida.
- Um grupo de Objetivos Gerais da Área na Educação Básica e em suas etapas específicas: os verbos que indicam tais objetivos não são claros a

quem se referem. Obviamente deve-se entender que é aos ALUNOS, mas a forma como estão redigidos merece ser revista. A referência a “**dinâmicas que mobilizem os/as estudantes como protagonistas sociais**” poderia ser ampliada com a lembrança de práticas de orientadas para a leitura e a escrita, habilidades fundamentais na Área das Ciências Humanas.

II- SOBRE O CONTEÚDO DOS TEXTOS (DA ÁREA E COMPONENTE) E APRESENTAÇÃO DA ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS E DO COMPONENTE CURRICULAR

Introdução

Uma primeira observação a ser feita se expressa na pergunta: uma BNCC para as escolas brasileiras é importante e necessária nesse momento? A resposta inicial a essa pergunta encontra-se na Lei 9.394/96, em seu Art. 8º: A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino.

E no parágrafo 1º, o qual determina que “Caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais”.

No Artigo 26 está expresso:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem **ter base nacional comum**, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma **parte diversificada**, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

O **Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024)**, em sua Meta 7 indica a importância de “fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb”. A estratégia 7.1 destaca a necessidade de

Estabelecer e implantar, mediante, pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a **base nacional comum dos currículos**, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local.

A legislação, LDB 9394/96 e PND (2014-2024), portanto, destaca a necessidade de implantação de uma BNCC. Trata-se, pois, de se pensar acerca do conteúdo a ser expresso em seu interior. De minha parte, entendo que a BNCC, em questão, não deve ser considerada como uma lista de conteúdos, um currículo mínimo a ser ensinado em todas as escolas, a qual não contemplaria a diversidade de locais, culturas e sujeitos e a autonomia dos professores.

A epígrafe que inicia este texto é, pois, fundamental. É importante que se compreenda que a BNCC não pode ser uma lista de conteúdos inflexíveis, mas deve orientar a criação de currículos.

No caso do componente Filosofia traçam-se Objetivos de Aprendizagem que indicam o que se deseja que o aluno consiga apreender das aulas, que é muito mais amplo do que um “conteúdo, um conceito, uma informação”. É possível afirmar que há espaço para as escolas e seus professores considerarem as realidades e as necessidades locais, atendendo ao texto da LDB/1996. Não obstante, a compreensão da BNCC como currículo mínimo tem gerado críticas de pesquisadores e estudiosos do Currículo no Brasil. Entre eles trago a reflexão de Alice Casemiro Lopes (2015, p.456):

Uma proposta curricular não é nacional ou comum, no sentido de saturar com os mesmos sentidos toda e qualquer significação nos mais diferentes contextos em foco, a ponto de ser transparente em relação aos sentidos que transmite. Como discute Siscar (2013), com base em Derrida, qualquer texto morre se não for lido, precisa fracassar na sua textualidade – a de transmitir uma orientação, uma visão, uma fixação de sentido – para existir. Mas também nunca fracassa completamente, senão deixaria de ser um texto (ter um efeito de sentido).

Também a ANPED, Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação, apresentou uma Exposição de Motivos sobre as BNCC, em 9 de novembro de 2015. Entre os itens que compõem o documento estão aqueles que destacam a ideia de Nacional como “Homogêneo” e polaridade entre “Diversidade versus uniformização”. O sentido de uma BNCC apresentado pela ANPED, a partir do texto da BNCC apresentado pelo MEC seria, pois, contrário ao texto da LDB, conforme indicado acima.

Minha posição, como “leitora crítica” do texto da BNCC, estritamente no que se refere ao componente Filosofia, conforme indicarei mais abaixo, é de que o documento é importante, pois elenca, de forma geral, “itens”, “temas”, denominados “Objetivos de Aprendizagem”, que poderão orientar os professores na organização de seus planos de ensino e “currículos”, dando margem a incorporação de novos “itens” e “temas”, considerando suas realidades. No texto das DCNEM/2012 está definido, em seu Artigo 7º, que:

A organização curricular do Ensino Médio tem uma **base nacional comum e uma parte diversificada** que não devem constituir blocos distintos, mas um todo integrado, de modo a garantir tanto conhecimentos e saberes comuns necessários a todos os estudantes, quanto uma formação que considere a diversidade e as características locais e especificidades regionais.

Na sequência, minha análise do documento BNCC tomará, como referência mais explícita, alguns estudos e análises sobre o Ensino Médio brasileiro.

O ENSINO MÉDIO NA BNCC

O Ensino Médio é uma etapa de ensino, cujos objetivos expressos na LDB 9393/96 são os seguintes:

- 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 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.

Entretanto, alguns estudos têm indicado vários problemas no que tange ao ingresso e permanência dos jovens no EM. O Relatório da Pesquisa sobre ***Ensino Médio: políticas curriculares nos estados brasileiros***, realizado pela Fundação Carlos Chagas e coordenado por Gisela Lobo Tartuce (2015, p.9) indica que tais desafios decorrem:

da massificação do Ensino Médio, especialmente depois da década de 1990, o que deve ser visto com otimismo, sem que se perca de vista que a almejada ampliação do acesso não veio acompanhada de condições para garantir permanência e aprendizado; do desencontro crescente da escola com a cultura e a socialização juvenis, que têm passado por intensas transformações na última década; e das “oscilações e indefinições das políticas públicas nesse campo, com dois projetos de reforma propostos no âmbito do governo federal em pouco mais de uma década (1997 e 2009), incluindo propostas relativamente divergentes no que diz respeito a temas como o currículo e o papel do ensino profissionalizante” (TORRES et al., 2013, p. 16). Há que se considerar, ainda, toda uma gama de fatores relacionados às condições de trabalho e à formação de professores, além da carência de docentes para esse nível de ensino (sobretudo nas áreas de Matemática, Física e Química), situação que leva a um ensino truncado em seu desenvolvimento e descontínuo no que se refere às situações de aprendizagem, ensejando desinteresse, retenção e evasão dos alunos.”

Os desafios acima apresentados certamente foram levados em consideração quando da formulação do documento da BNCC para o Ensino Médio. No entanto, parece necessário reiterar que os PCN/2000 e OCNEM/2006 foram pensados no intuito de fornecer aos professores parâmetros e orientações curriculares, mesmo quando da inexistência de

uma BNCC, que agora está em vias de ser homologada e tornar-se um “documento orientador do currículo”.

É importante destacar que em ambos os documentos (PCN e OCNEM) está presente uma perspectiva curricular na qual prevalece a centralidade de habilidades específicas a serem alcançadas pelos alunos em cada disciplina/componente curricular em detrimento de uma lista de conteúdos a serem ensinados e aprendidos no Ensino Médio. Em meu ponto de vista, a BNCC segue essa perspectiva ao elencar os **OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM** de cada componente curricular do Ensino Médio.

A expressão **COMPONENTE CURRICULAR**, a partir das DCNEM/2012 substituiu a expressão DISCIPLINA. Não se trata de uma simples mudança aleatória de termos, mas obviamente traz consigo perspectivas e efeitos de verdade.

Os componentes curriculares que integram as Áreas de Conhecimento podem ser tratados ou como disciplinas, sempre de forma integrada, ou como unidades de estudos, módulos, atividades, práticas e projetos contextualizados e interdisciplinares ou diversamente articuladores de saberes, desenvolvimento transversal de temas ou outras formas de organização (BRASIL, DCNEM/2012, Art. 14, VII).

Nesse sentido, concordo com as indicações do Relatório coordenado por Gisela Tartuce (2015, p. 45):

Por trás da ideia de componente curricular parece haver a ideia de um currículo integrado, que valoriza a articulação de saberes e as diversidades. Desde as DCNEM 1998, tem-se dado um tratamento sutil às disciplinas. À época, essa sutileza estava vinculada à ênfase nas competências cognitivas: em vez de um ensino tradicional, focado na transmissão dos conteúdos das disciplinas e na memorização, esperava-se desenvolver a capacidade de aprendizagem de diferentes conteúdos ao longo de toda a educação básica. (...) As DCNEM/2012 retiram o foco das competências, mas mantêm, note-se, o emprego dos termos “componentes curriculares”, justamente para fugir da rigidez da disciplina escolar, na medida em que eles permitem,

teoricamente, abordar o currículo de uma forma mais integrada.

Na BNCC há a substituição de uma listagem de “conteúdos” a serem ensinados em cada disciplina por uma lista de **OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM** a serem alcançados pelos alunos. A expressão “competências e habilidades” deixou de fazer parte do discurso das políticas educacionais e em seu lugar passaram a ser indicados os referidos **objetivos de aprendizagem**, que sinalizam abertura para que professores constituam seus planos de ensino, considerando suas realidades educacionais.

A indicação de uma organização do currículo por **Área de Conhecimento**, outra expressão a qual devemos estar atentos, é feita nas DCNEM/2012, mas também estava anunciada na LDB9394/1996 e nas DCNEM/1998. Na prática, podemos pensar que tal perspectiva almeja uma mudança na forma de se pensar e de praticar o currículo escolar, que tradicionalmente foi organizado por disciplinas estanques, também naquelas com familiaridades e proximidades. Mesmo dentro de uma suposta área dificilmente eram/são estabelecidas conexões e diálogos. A referência constante a currículos integrados, pautados em metodologias interdisciplinares, a realização de projetos e de atividades que envolvam algumas disciplinas e, assim, possam oferecer sentido aos alunos é frequente e compõe nosso ideário pedagógico desde a primeira metade do século XX, no Brasil. Nos documentos das políticas educacionais tem sido apresentado como estratégia pedagógica para aproximar tradições e saberes e ampliar a potencialidade de diálogo entre conhecimentos.

A expressão “Currículo conteudista e enciclopédico”, jargão que nos acostumamos a ler e a ouvir no espaço educacional, passou a ser substituído pela expressão **CURRÍCULO INTEGRADO**, que sinaliza uma perspectiva **Interdisciplinar e Contextualizadora** dos “conteúdos”. A DCNEM/2012 é clara ao enfatizar a necessidade de integração entre os componentes curriculares de uma área e, também, de outras áreas, para se afastar do desenvolvimento de um currículo estritamente disciplinar.

a organização por áreas de conhecimento não dilui nem exclui componentes curriculares com especificidades e saberes próprios construídos e sistematizados”, mas, no planejamento e execução das propostas, os professores devem fortalecer as relações entre esses saberes e contextualizá-los “para apreensão e intervenção na realidade”. (Brasil, 2012, Art. 8º, § 2º).

Em minha análise do documento – BNCC – penso que houve, por parte de seus autores, o esforço de contemplar tal perspectiva, mas ressalto que faltaria, ainda, uma maior ênfase, em determinados momentos, para que seus leitores a compreendam como indicações gerais. Da mesma forma poderia indicar que caberá aos professores terem presente as possíveis relações entre cada componente curricular. Nesse sentido, devemos recordar os esforços que o governo federal, MEC e CAPES, fez nos últimos quatro anos, na execução de projetos como o PROEMI – Programa Ensino Médio Inovador e o PACTO pelo Fortalecimento do Ensino Médio. Tais programas tiveram por objetivo oferecer uma formação continuada aos professores tendo como referência a LDB/1996, as DCNEM/2012 e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica/2013. Também, por meio de recursos financeiros possibilitaram às escolas a implementação de ações e projetos de caráter inovador e interdisciplinar.

SOBRE A APRESENTAÇÃO DA ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS

O texto que apresenta a área de Ciências Humanas, em minha análise, parece não se propor a estabelecer muitas conexões com a legislação e os documentos educacionais, de onde deriva e se orienta a construção da BNCC, entre eles: LDB9394/96; Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica/2013 (DCNEM/2012).

Alguns conceitos, entre eles, o próprio conceito de Área de Conhecimento que norteia os documentos que indicam uma política curricular, são tratados, em determinados momentos, de forma descontextualizada. Tal situação pode gerar no leitor uma dificuldade de compreensão da Política Educacional brasileira, de forma ampla e

contextualizada, a qual vem sendo gestada e colocada em ação nos últimos anos.

Por exemplo, o texto destaca as “**transformações infanto-juvenis**”, que ocorrem nos alunos quando de sua passagem do Ensino Fundamental para o Ensino Médio. Este destaque, no entanto, não agrega as referências sobre a Juventude e Culturas Juvenis, que são fortemente lembradas e enfatizadas no texto das DCNEM/2012 e nos Cadernos do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. Na primeira etapa deste programa de formação continuada de professores do Ensino Médio o Caderno II foi denominado “O Jovem como Sujeito do Ensino Médio”. Nos demais cadernos desta etapa e nos da segunda sempre foi chamada a atenção dos professores para a importância de se perceber o jovem, o aluno, como um sujeito social e cultural, e não apenas para sua condição física e psicológica, como puberdade e adolescência.

A questão da juventude na escola será tratada não como um “problema a resolver”, mas como um desafio pela busca da compreensão a respeito do que significa ser jovem e estudante em nossos dias. (Caderno II, Etapa I, p.6).

É o que propomos nesta reflexão para você, professor, professora: fornecer algumas chaves analíticas que possam facilitar o processo de aproximação e conhecimento dos estudantes que chegam à escola como jovens sujeitos de experiências, saberes e desejos. Eles se apropriam do social e reelaboram práticas, valores, normas e visões de mundo a partir de uma representação dos seus interesses e necessidades; interpretam e dão sentido ao seu mundo. É nesta direção que não podemos trabalhar com a noção de que existe “uma juventude”, pois são muitas as formas de ser e de se experimentar o tempo de juventude. Assim, digamos: juventudes. (idem, p.8)

Outro conceito que é mencionado no texto da Área de Ciências Humanas, por exemplo, é o de **Formação Integral** que, em minha análise, mereceria ser melhor apresentado e relacionado aos outros documentos da legislação educacional.

Na página 240 do documento BNCC, terceiro parágrafo, há uma referência importante às práticas pedagógicas que visam à interdisciplinaridade e a transversalidade no âmbito da Área. Esta é uma das questões que mereceria um maior investimento, ou, ao menos, um certo destaque, no conjunto dos textos dessa Área. Práticas interdisciplinares, contextualizadoras, transversais são a decorrência de um currículo estruturado por Áreas de Conhecimentos e que visam a “Formação Integral dos estudantes”, conforme evidenciamos no Título II, Capítulo I e parágrafo 1º das DCNEM/2012:

O currículo deve contemplar as quatro áreas do conhecimento, com tratamento metodológico que evidencie a contextualização e a interdisciplinaridade ou outras formas de interação e articulação entre diferentes campos de saberes específicos. (p. 03)

Para finalizar a análise relativa a este tópico em específico destaco abaixo Artigo 5º, do Capítulo II – Referencial Legal e Conceitual das DCNEM/2012, que trata das formas de oferta e organização do Ensino Médio. (p.02)

Art. 5º O Ensino Médio em todas as suas formas de oferta e organização, baseia-se em:

I - **formação integral do estudante;**

II - trabalho e pesquisa como princípios educativos e pedagógicos, respectivamente;

III - educação em direitos humanos como princípio nacional norteador;

IV - sustentabilidade ambiental como meta universal;

V - indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos do processo educativo, bem como entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem;

VI - integração de conhecimentos gerais e, quando for o caso, técnico-profissionais, realizada na perspectiva da interdisciplinaridade e da contextualização;

VII - reconhecimento e aceitação da diversidade e da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes;

VIII - integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular.

A título de sugestão para o texto de Apresentação da Área de Ciências Humanas recomendo a lembrança dos incisos deste capítulo como forma de evocar as relações entre os documentos das políticas educacionais, sinalizando para os leitores que a BNCC é resultante de uma perspectiva política, educacional, curricular e organizacional.

SOBRE O COMPONENTE CURRICULAR - FILOSOFIA

As particularidades de uma disciplina, cuja história é diferente da maior parte das disciplinas, porque depois de um longo período tornou-se presente novamente no currículo escolar (2008), em meu ponto de vista reforçam a importância do atual debate sobre seus “objetivos de aprendizagem” no Ensino Médio. Entretanto, não é razoável esquecer que entre os anos 1990, após a promulgação da LDB 9394/96, e 2006 houve intensas manifestações de professores e pesquisadores de Filosofia que ao reivindicarem a sua volta ao texto da lei, como disciplina obrigatória, enunciavam a sua importância e os objetivos a serem atingidos na formação dos jovens estudantes brasileiros. De outra parte, é preciso destacar que, nesse período citado e no ambiente acadêmico que se produziu, a indicação de conteúdos a serem ministrados e de práticas metodológicas a serem experienciadas nas aulas de Filosofia foi sendo lentamente tema de estudo e discussão. Hoje é ainda uma questão em aberto.

Porém, é preciso destacar os PCN/2000 e as OCNEM/2006, documentos importantes que cumpriram seu papel ao propor orientações para o ensino da disciplina, embora divergências e críticas necessárias, produzidas sobre estes documentos, tenham marcado esse período. No entanto, cabe lembrar que no texto de Apresentação das OCNEM – Ciências Humanas e suas Tecnologias/2008 faz-se referência à LDB9394/96 ao

recuperar a necessidade de uma organização curricular nacional, a partir da elaboração de uma **base nacional comum**, que deverá ser composta por uma “parte diversificada que atenda a especificidades regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e do próprio aluno”.

O item 4 deste documento intitula-se “Conteúdos de Filosofia” e “apresenta sugestões de conteúdos para aqueles que futuramente venham a preparar um currículo ou material didático para a disciplina Filosofia no ensino médio”. (p.34).

O que se segue neste item é uma lista de 30 temas/conteúdos de Filosofia tomados a partir do que é trabalhado no “currículo mínimo dos cursos de graduação em Filosofia e cobrados como itens de avaliação dos egressos desses cursos, ou seja, professores de Filosofia para o ensino médio” (p.34). Tal listagem apenas referendou a importância de determinados CONTEÚDOS CONCEITUAIS, mas do ponto de vista prático se distanciava de uma perspectiva curricular circunscrita à interdisciplinaridade, à contextualização e à transversalidade. Ao mesmo tempo, tal listagem não ofereceu aos professores de Filosofia do Ensino Médio algo novo em relação ao que já ensinavam ou se propunham a ensinar. A contribuição, em meu ponto de vista, poderia ser encontrada no item 3 – Competências e Habilidades em Filosofia, o qual apresenta habilidades e competências em três grupos: Representação e comunicação; Investigação e compreensão e contextualização sociocultural. No entanto, este item talvez tenha sido o mais contestado pelos professores; os termos competência e habilidade traziam a marca do mundo empresarial para dentro do campo educacional, mesmo que nas OCNEM – Conhecimentos de Filosofia/2006 (p.19) o texto de apresentação do documento afirme:

Nesse debate, a noção de competência não pode ser apresentada como solução mágica para as dificuldades do ensino, mas também não constitui obstáculo intransponível. Afastou-se tudo que nesse termo possa sugerir competição ou adequação flexível ao mercado de trabalho, ressaltando-se, primeiro que a definição de competência não pode ser exterior à própria filosofia, e, segundo, que a competência pode realizar-se no interesse de

contato com nossa tradição e nossa especificidade filosófica.

A retomada destes elementos tem o sentido de adensar a problematização aqui proposta. Com o documento da BNCC o debate sobre o que ensinar nas aulas de Filosofia no Ensino Médio volta à cena, mas agora cumprindo o exigido na LDB 9394/96, atrelado a Política Educacional, que veio se constituindo após 2006 (OCNEM), pautada em grande parte em outros referenciais, mas também, reforçando elementos dos documentos anteriores.

Tendo como referência tais documentos e as discussões sobre as políticas educacionais e curriculares do Brasil, no caso específico da disciplina (componente) Filosofia, percebo, a partir de meus estudos e experiências com o Ensino da Filosofia em escolas de Ensino Médio, que a definição de o que ensinar ocorre de diferentes formas:

1. A partir de legislação específica dos estados da federação, pelas suas secretarias de educação, que indicam conteúdos e/ou eixos estruturantes a serem implementados nas escolas. Nesse caso, é produzido também material didático para professores e alunos. Os estados de São Paulo e Paraná são exemplos lembrados nesse momento.
2. Em outros estados, onde não há tais diretrizes e prévia indicação de um currículo para a Filosofia, pode ficar sob a responsabilidade do grupo de professores de cada escola estabelecer as definições do que será ensinado nos três anos do Ensino Médio, ou, também, pode ser que cada professor tome para si tal tarefa, contando com sua formação, gosto e/ou preferências para definir o que será ensinado.
3. As definições produzidas pelas próprias escolas e/ou por professores em particular, muitas vezes seguem as indicações, das universidades, relativas aos conteúdos para o vestibular. No caso da UFSM havia o processo Vestibular e, também, o PEIES (Programa Especial de Ingresso ao Ensino Superior) e atualmente o PS (Programa Seriado), a se encerrar em 2016. Ou de forma mais geral, algum indicativo da Matriz do ENEM (nos últimos anos de forma mais intensa) ou também,

algum livro didático em particular, escolhido a partir dos disponibilizados pelo MEC.

4. Em muitos casos, de minha experiência como orientadora de Estágio, no âmbito das escolas participantes, por exemplo, não há consenso e definições prévias sobre Planos de Ensino para o 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio, ficando muitas vezes ao “gosto” ou ao “desejo” do Estagiário a definição do que ensinar nos três anos do Ensino Médio. Se, por um lado, não se deseja e não se requer uma lista de conteúdos que “engesse” e “gradeie” o que deve ser ensinado; por outro, considero que uma diretriz mínima, em caráter aberto, é importante.

Em minha leitura e análise do texto que apresenta o Componente Curricular Filosofia, na BNCC, destaco a importância que a indicação dos OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM, para cada ano do Ensino Médio, terá nas escolas. Constitui-se como uma orientação ampla para a construção de currículos que deverão atentar para as diversidades que compõem seu contexto. No entanto, sugiro que algumas das questões que tem sido fruto de discussões e reflexões dos professores em simpósios, fóruns, encontros, reuniões, produções bibliográficas possam ser lembradas no referido texto.

Primeiramente destaco as reflexões e problematizações que tiveram um caráter bastante importante, mesmo no período da não presença da Filosofia no currículo, que dizem respeito ao “ensinar filosofia ou ensinar filosofar”, o qual recusava o ensino da História da Filosofia no sentido estrito de uma cronologia de obras e filósofos.

Outra questão que tem sido, em grande parte, consensual é relativa ao uso de textos/fragmentos filosóficos. A utilização de outros tipos de textos, de caráter opinativo, jornalístico foi sempre presente nas aulas de Filosofia. A justificativa era de que o professor não tinha uma formação específica ou, por outro lado, tal formação carecia de qualidade. Porém, é preciso destacar que, de forma geral, apontam-se muitas dificuldades de leitura e compreensão dos alunos adolescentes, associadas hoje ao uso

das tecnologias digitais. Ressalto a importância do texto filosófico e de textos de diferentes registros, desde que resguardada a leitura filosófica.

Em terceiro lugar destaco a problematização acerca da necessidade do estabelecimento de relações entre a Filosofia e experiência dos jovens alunos, no que tange a sua cultura, suas questões existenciais, no espaço social e político em que vivem. Dessa perspectiva decorre a dimensão da aula de Filosofia com sendo uma experiência de pensamento ou como a busca por tal. A referência à experiência do pensar filosoficamente é importante, porque reitera a dimensão subjetiva da aula de Filosofia; a busca do professor pelo engajamento e pela implicação do aluno com os problemas filosóficos, mesmo que se tenha clareza das dificuldades que são enfrentadas. Não se trata apenas de exposição e apresentação e conteúdos (conhecimentos da tradição filosófica); trata-se de provocar o FILOSOFAR.

De forma mais pontual, abaixo faço algumas críticas e sugestões:

1. No primeiro parágrafo do documento o autor (ou autores) preocupou-se em demarcar as dificuldades em definir a Filosofia e aponta para sua “vocação interrogativa”. Na seqüencia, a afirmação - **Mesmo a clássica origem grega da Filosofia pode ser posta em questão** - pode abrir espaço para que sejam contemplados estudos, pesquisas, discussões que problematizam a centralidade da Filosofia Europeia nos cursos de Filosofia e, conseqüentemente, no Ensino Médio. Por exemplo, cito aqui, estudos necessários sobre Filosofia Africana e Filosofia Latino-americana, por exemplo.

2. No parágrafo tr s é destacado que, embora as ciências tenham nascido da Filosofia, esta não é uma ciência, pois interroga o próprio fazer científico. Sugiro que aqui seja inserida uma reflexão sobre o fato de a Filosofia, mesmo tendo esse caráter, compor o conjunto de componentes curriculares da área de Ciências Humanas. Seria importante lembrar que a Filosofia poderia estar inserida nas outras em outras áreas de Conhecimentos e reforçar a

importância de práticas interdisciplinares e contextualizadoras no contexto do Ensino Médio, conforme indicam documentos das políticas educacionais deste período.

3. O quarto parágrafo inicia a conexão com as questões do Ensino da Filosofia e, então, é mencionada presença da Filosofia **“nos saberes escolares desde muito cedo, ainda que compareça como componente curricular apenas no Ensino Médio”**. O texto parece indicar que independente de os professores terem formação filosófica ou tal intencionalidade em sua prática docente, a Filosofia ali estará e isso seria importante para a formação do aluno. Minha sugestão é que seja retirada tal menção e seja feita uma relação mais direta e enfática com a Filosofia no Ensino Médio, com a dimensão do Ensinar Filosofia/Filosofar. Considero que o texto carece de uma apresentação relativa às singularidades do ensinar Filosofia no Ensino Médio e da importância do professor como o responsável pelo processo de ensino e, por isso, de uma formação que leve em conta tais condições e objetivos.

4. Não há no texto uma explicitação acerca de “procedimentos metodológicos e críticos próprios” a serem utilizados pelo professor de Filosofia. Poderia ser razoável pensar-se em problematizar que os objetivos de aprendizagem elencados na BNCC tem seu valor, mas que é importante o trabalho realizado em sala de aula, a forma como o professor, na aula, estabelece as conexões entre os conteúdos e as práticas de aprendizagem que promove: “as práticas de pensamento que realmente satisfaçam não só as necessidades que os alunos possam vir a manifestar em termos de curiosidade e de desejo, mas também aquelas que vêm diretamente dos objetivos”. (FAVARETTO, 2013, p. 22). Seria importante que o texto que antecede a indicação dos OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM destacasse o papel do professor na operacionalização dos referidos OBJETIVOS, que é de ordem pedagógica, e também indicasse algumas possíveis operacionalizações como: a leitura e a escrita de caráter filosófico; exercício de reconhecimento de argumentos, reconhecimento de problemas filosóficos, por exemplo. Tais

“habilidades” necessitam de exercício, de prática constante nas aulas de Filosofia.

5. **“Discussão filosófica de assuntos de interesse”**. Tal Interesse é do aluno? Não é mencionado. Esta é uma questão que se fez presente nos debates e produções acerca do Ensino da Filosofia na última década. Como contemplar temas de interesse dos alunos a partir da tradição filosófica foi sempre uma questão presente e importante nos debates da área.

6. Menciona o **“contato com o texto filosófico”**, que é uma importante lembrança, considerando a insistência neste ponto pela comunidade interessada nas questões do ensino da filosofia.

7. Por que o texto menciona algumas temáticas **“usualmente chamadas filosóficas”** e não outras? A Filosofia Política não foi mencionada. Sugiro incorporar. Também sugiro retirar a expressão “usualmente”.

8. O texto menciona a relação da Filosofia com outros componentes curriculares, da área ou fora dela, mas de forma bastante tímida. Talvez seja importante fazer referência a outros documentos das políticas educacionais como OCNEM/2008 e DCNEM/2012. Aqui talvez resida um problema a ser pensado mais detidamente: a formação do professor de filosofia em uma perspectiva mais interdisciplinar e contextualizada e a importância da permanência de formação continuada, como a realizada pelo PACTO EM.

9. O texto também retoma a ideia de que a filosofia não é mera apresentação de conteúdos conceituais, mas uma atitude, um exercício de pensamento - é **FILOSOFAR**. Tal expressão teve um sentido forte no âmbito das lutas pelo retorno da disciplina ao currículo do Ensino Médio, demarcando outras perspectivas filosóficas e didáticas. A criação de um grupo de trabalho na ANPOF, em 2006, denominado *GT- Filosofar e Ensinar a Filosofar* indica tal preocupação na época, a partir da perspectiva assumida por seus criadores e participantes. No texto da BNCC, de forma rápida e inicial, a presença de tal

expressão sinaliza, também, a Filosofia como exercício de pensamento a ser realizado pelo aluno em sala de aula, com a mediação do professor e dos materiais didáticos, preferencialmente, o texto de Filósofos.

O Filosofar seria uma experiência resultante do contato do estudante com a Filosofia, estabelecendo relações com **“sua vida e problemas, escolares, políticos e existenciais”**, nos três anos do Ensino Médio. A indicação de que os **“processos de mediação docente podem variar desde que não se perca o protagonismo do/a estudante na oportunidade de filosofar”** é importante, pois sinaliza ao professor a liberdade para a escolha e criação de materiais didáticos e de formas de organização da aula.

III – SOBRE OS OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM PROPOSTOS PARA AS DIFERENTES ETAPAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

1º ANO/EM – INTRODUÇÃO AO FILOSOFAR

Obs: A expressão **FILOSOFAR** indica o esforço para que se inicie o exercício de pensamento filosófico em aula, o qual demanda por parte do professor o objetivo que seus alunos aprendam a realizar “operações de construção conceitual, de desenvolvimento de argumentação e problematização” (FAVARETTO, 2013, p. 34) ao mesmo tempo em que entram em contato com a tradição filosófica.

CHF11MOA001 – Reconhecer e sentir-se desafiado a realizar a experiência do pensar filosófico, diferenciando-o (dos demais saberes) **de outras formas de pensar**, descobrindo sua presença implícita em conhecimentos já adquiridos e explorando (possíveis) diálogos com matrizes de pensamento não ocidentais.

Obs: Talvez seja prematuro iniciar indicando o objetivo de que o aluno possa “Realizar a experiência do pensar filosófico”. Esta experiência deveria ser perseguida nos três anos. A realização de tal experiência depende de vários elementos, mas a expressão acrescentada “sentir-se” procura indicar que trata-se de uma tarefa subjetiva, para além de todo o trabalho que o professor se dispõe a realizar.

A expressão sugerida - “outras formas de pensar” - acompanha a expressão “pensar filosófico” – atividade, exercício.

Suprimir “possíveis”, pois se trata de buscar tais diálogos, cuja possibilidade está implícita.

CHF11MOA002 – Identificar e Problematizar (Discutir problemas) **questões** de origem, identidade e historicidade da Filosofia, identificando (nas suas principais) **em** obras, momentos e contextos, simultaneamente, questões comuns e formas diversas de **seu** enfrentamento (dessas questões).

Obs: “Questões Comuns” atravessam a tradição filosófica. Pensa-se aqui apenas em mencionar introdutoriamente para que se vá desenvolvendo ao longo dos três anos? Se sim, parece adequado, pois se trata de ir buscando obras e filósofos conforme o planejamento do professor. A identificação destas Questões Comuns não é algo que se consiga atingir em um ano da disciplina. As formas de enfrentamento dizem respeito às ideias, teorias, conceitos produzidos pelos filósofos ao longo da tradição. É, pois, em meu entendimento, o próprio desenvolvimento da Filosofia. Caberá ao professor escolher as “questões” que apresentará e trabalhará juntos aos seus alunos no 1º Ano.

CHF11MOA003 – Identificar e explorar a existência de relações entre Filosofia e vida cotidiana, de modo que problemas correntes como o do sofrimento e do prazer, da justiça e da violência, da religiosidade e do erro, **entre outros**, possam ser reconhecidos como passíveis de abordagem filosófica.

Obs: Talvez incorporar no 1º ano um outro objetivo que indique os temas - Linguagem, Pensamento e Cultura, introduzindo questões de Argumentação, contemplando, assim, a dimensão da operacionalização. Ou seja, o desenvolvimento da capacidade dos alunos para “tratar os conteúdos, justificando tomadas de posição, produzindo interpretações, transferindo conhecimentos de uma dimensão a outra realidade, estabelecendo articulações entre as questões tratadas nas diferentes áreas de saber e a experiência.” (Favaretto, Filosofia: caminhos para seu ensino, 2004, p. 53).

- Problematizar o sentido e a importância da linguagem para o humano e suas relações com o pensamento e a cultura.

2º ANO /EM – OPINIÃO, CONHECIMENTO E GOSTO

CHF12MOA001 – Explorar a lógica e retórica com vistas ao exercício da argumentação e ao aprimoramento dos discursos com pretensões de legitimidade, compreendendo essa necessidade tanto nas demandas cotidianas, quanto na lida com saberes mais específicos ou complexos.

Obs: conforme o já indicado acima penso que o trabalho com argumentação não pode ser compreendido como restrito ao segundo ano do EM. Dado seu caráter propedêutico é de vital importância que no primeiro ano os alunos já sejam introduzidos para a realização de exercícios que impliquem tal operacionalização.

CHF12MOA002 – (Refletir) **Reconhecer e problematizar as questões concernentes aos modos de conhecer e a constituição do conhecimento científico** (sobre a questão do método científico) e sua influência na formação (da cultura) **cultural** em seu sentido amplo.

Obs: O destaque em vermelho como sugestão de redação indica uma preocupação com a questão do Conhecimento e do Conhecer que não se restringe ao conhecimento científico.

CFHI2MOQA003 – **Problematizar** (Refletir sobre) os processos de formação e de circulação de opiniões, sejam eles artísticos, midiáticos, propagandísticos, educacionais e religiosos.

CHF12MOA004 – **Desenvolver capacidades de apreciação das artes** e problematização do gosto, compreendendo o lugar da experiência estética na vida humana.

Obs: Considero que o objetivo deva ser muito mais que “desenvolver capacidade de apreciar a arte” nos alunos, como algo em torno da questão da recepção estética, não encontrei uma formulação capaz de expressar tal desconforto.

3º ANO/EM - CONDIÇÃO HUMANA E RESPONSABILIDADE PELO MUNDO

Obs: Ao fazer a leitura deste tópico de forma a considerar como reagiria o professor que está na escola e toma a BNCC para orientar seu trabalho em Filosofia penso que ele tomaria o 3º ano como o tempo para se tratar de Ética, Filosofia Política e de temas de caráter existencial, antropológico. A expressão “Condição Humana” é bastante abrangente e sugere algo mais do que o enfrentamento das questões sobre o sentido da vida e da morte, pode englobar, também, as questões de SEXUALIDADE e GÊNERO, por exemplo.

CHF13MO1001 – Formular filosoficamente a pergunta pelo sentido da vida e da morte, reconhecendo-a como inerente à condição humana e, ao mesmo tempo, objeto de enfrentamentos diversos, discursivos e não discursivos.

Obs: o destaque em amarelo impõe a necessidade de clareza ao texto. As expressões - DISCURSIVO E NÃO DISCURSIVO parece-me que exigirá do professor um esforço de entendimento, que poderia ser desnecessário se fosse dada uma outra redação ao objetivo. ?

CHF13MO1002 – Diferenciar a ética das demais formas de regulação da conduta, percebendo sua presença e importância nas mais diversas áreas do conhecimento e do fazer humano.

Obs: sem sugestões

CHF13MO1001 – Pensar a política como problema de organização das coletividades em várias escalas, da micropolítica ao estado com seus sentidos históricos, (variedades de) formas de governo, de exercício de poder e de mediação de conflitos.

Obs: O acréscimo de “exercício de poder” tem o sentido de marcar a presença do poder no âmbito da política.

CHF13MO1001 – **Problematizar** (Refletir sobre) o desenvolvimento científico e tecnológico e suas implicações ético-políticas no mundo contemporâneo,

em especial sobre as modificações que opera sobre modos de vida, os mais diversos, humanos e não humanos.

CHF3MO1001 – Compreender ao final dos três anos do ensino médio a abrangência, singularidade e importância da Filosofia na formação escolar básica e, por extensão, os possíveis lugares do filosofar na vida por vir.

Obs: considero que este objetivo de aprendizagem diz respeito aos três anos do Ensino da Filosofia e, por isso, poderia ser colocado logo abaixo do título, sinalizando que não é restrito ao 3º ano apenas.

IV – OUTROS ASPECTOS QUE CONSIDERAR RELEVANTES

No item da BNCC, que apresenta Princípios, Formas de Organização e Conteúdo, na página 17, o termo **temas integradores** é referido. Tais temas seriam responsáveis pela “integração entre os componentes de uma mesma área de conhecimento e entre as diferentes áreas”. São eles: Consumo e educação financeira; Ética, direitos humanos e cidadania; Sustentabilidade; Tecnologias digitais e Culturas africanas e indígenas. No entanto, no texto que apresenta a Área de Ciências Humanas e seus componentes curriculares não é feita nenhuma referência a temas integradores, embora rapidamente seja destacada a necessidade de integração na área e entre as áreas. A sugestão é que o texto mencione a existência destes temas, que estão anunciados nas DCNEM/12 e indicados tal referência, mesmo que anunciada nas páginas iniciais da BNCC.

Referências

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: Casa Civil/MEC, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 08 fev. 2016.

_____. Ministério da Educação. Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica. Coordenação Geral de Ensino Médio. *Programa Ensino Médio Inovador: documento orientador*. Brasília: MEC/COCEM/CGEM, 2009.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº: 3, de 26 de junho de 1998. *Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília: MEC/CNE/CEB, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf. Acesso em: 08 fev. 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio; Ciências Humanas e suas Tecnologias*. Brasília: MEC/SEB, 2006.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº: 2, de 30 de janeiro de 2012. *Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2012. Disponível em: http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/resolucao_ceb_002_30012_012.pdf. Acesso em: 8 fev. 2016.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. *Aprova o Plano Nacional de Educação- PNE e dá outras providencias*. Brasília: Casa Civil, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 10 fev. 2016.

_____. 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 Nacional de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. Ministério da Educação. PORTARIA No - 1.140, DE 22 DE NOVEMBRO DE 2013. Institui o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e define suas diretrizes gerais, forma, condições e critérios para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do ensino médio público, nas redes estaduais e distrital de educação. Brasília, 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Formação de professores do Ensino Médio, etapa I - *Caderno II : o jovem como sujeito do Ensino Médio*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica; [organizadores: Paulo Carrano, Juarez Dayrell]. – Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013.

TARTUCE, Gisela Lobo B. P.; Coord. RELATÓRIO FINAL DE PESQUISA - *POLÍTICAS CURRICULARES DOS ESTADOS BRASILEIROS*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2015.

CARVALHO, Marcelo; CORNELLI, Gabriele. org. *A filosofia e seu ensino: entrevista com Celso Favaretto*. In: Ensinar Filosofia. Curso de Especialização em Ensino de Filosofia para o Ensino Médio. Universidade Aberta do Brasil. Cuiabá: Central de Texto, 2013, vol. 2.

LOPES, Alice Casimiro. *Por um currículo sem fundamentos*. *Revista Linhas Críticas*, Brasília, DF, v.21, n.45, p. 445-466, mai./ago. 2015.