

PARECER ACERCA DA VERSÃO PRELIMINAR DA BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM – COMPONENTE CURRICULAR FILOSOFIA / MEC 2015.

Autor: Filipe Ceppas, professor da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Filosofia da UFRJ.

Apresentação do parecer

Nosso parecer não segue o documento “Sugestão de Roteiro para Elaboração do Parecer”, enviado pela Secretaria de Educação Básica aos consultores convidados. Optamos por privilegiar aqueles elementos que nos pareceram mais centrais, sendo impossível atender simultaneamente à demanda pela avaliação de tantos outros pontos importantes. Deixamos de lado, por exemplo, o texto que apresenta a área de Ciências Humanas, assim como diversos outros elementos indicados na Sugestão. Esperamos que essa opção tenha possibilitado, entretanto, o aprofundamento na abordagem de aspectos essenciais da Base Nacional Curricular Comum (BNC), incluindo, evidentemente, os objetivos e conteúdos do componente curricular filosofia.

Uma primeira característica geral da versão preliminar da BNC a ser ressaltada é a diversidade de formatos dos textos e propostas dos componentes curriculares que compõem as áreas de conhecimento. Ainda que nosso foco principal seja o componente curricular filosofia, entendemos que não podemos pensá-lo descolado dos demais, isto é, isolado, sem referência ao documento como um todo. A diversidade no formato dos textos e propostas torna mais difícil essa tarefa de análise da filosofia em conexão com os outros componentes curriculares. Assim, para simplificar, no que se refere a aspectos mais gerais da BNC, abordamos somente três pontos que nos pareceram mais relevantes e problemáticos. Ademais, reputamos importante começar com algumas considerações acerca da questão da “legitimidade” da BNC, apresentando os pressupostos de nossa perspectiva de análise, que tem como horizonte último a autonomia dos professorxs e a demanda por experiências escolares significativas para xs estudantes.

Dividimos o parecer em três tópicos: I. Sobre a (i)legitimidade da BNC; II. Três aspectos problemáticos da BNC; e III. O componente curricular filosofia.

I. SOBRE A (I)LEGITIMIDADE DA BNC

Partimos do princípio que a legitimidade da BNC é uma questão em disputa. A obviedade do fato não anula sua importância no que diz respeito à análise do documento, de seus objetivos, daquilo que nele se projeta enquanto política pública de educação. Quando os proponentes da BNC mencionam a exigência legal e a aposta na melhoria do ensino como principais argumentos em sua defesa, os termos utilizados revelam perspectivas, ênfases e intencionalidades que, na maioria das vezes, não estão presentes ou explícitas nas partes específicas da proposta curricular, nos textos dos componentes curriculares, mas tendem a dar-lhes o tom, quando não o sentido.

O texto se inicia afirmando que *o seu objetivo* (da BNC) é o de “ *sinalizar percursos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes (...) capazes de garantir, aos sujeitos da educação básica, como parte de seu direito à educação, que ao longo de sua vida possam...*” (BNC, p.7, itálicos nossos), seguindo-se daí uma lista daquilo que o documento denomina “direitos à aprendizagem”, no número de doze. Esses “direitos”, tal como formulados nesta lista (p.7-8), nada mais são do que amplas e complexas experiências possíveis, capacidades, perspectivas de ação, importantes dimensões da vida em sociedade, da vida individual e coletiva. É necessário atentar, de início, para os termos com que se apresenta este *objetivo central* da BNC. Em primeiro lugar, há uma modéstia: a BNC tem como objetivo somente *sinalizar* algo. Logo em seguida, porém, aquilo que ela sinaliza vai no movimento contrário: um desejo de *garantir*, como *direito à educação*, uma série de coisas muito complexas.

Partimos do pressuposto de que um texto curricular oficial (ou os percursos que ele antevê) é capaz, quando muito, de garantir somente obediência à estrutura curricular nele proposta. Todo o resto será decidido em outras instâncias. Vejamos o porquê, tomando como exemplo o primeiro item apresentado como “parte do direito à educação”: “[que os sujeitos da educação básica possam] desenvolver, aperfeiçoar, reconhecer e valorizar suas próprias qualidades, prezar e cultivar o convívio afetivo e social, fazer-se respeitar e promover o respeito ao outro, para que sejam apreciados sem discriminação por etnia, origem, idade, gênero, condição física ou social, convicções ou credos”.

Não consideramos uma questão de menor importância a pretensão desta e de outras assertivas semelhantes. Natural que um documento oficial seja escrito tendo

estes e outros valores como *princípios*, como *horizonte de uma possível construção coletiva*, mas isso implicaria entrar no mérito da questão e se perguntar, efetivamente, “*como fazê-lo?*” Deixando de lado qualquer análise filosófico-política dos sentidos eventualmente implicados nesses e outros valores defendidos na BNC, enquanto direitos à aprendizagem, caberia perguntar: como podemos construir uma escola em que o desenvolvimento das qualidades de cada um e o respeito por todos possam ser centros fundamentais da formação escolar? Como fazê-lo levando em conta essa escola que efetivamente temos? Nos chama a atenção a ausência, no texto da BNC, de qualquer consideração acerca deste problema.

Avançemos, analisando outro item: “[que os sujeitos da educação básica possam] cuidar e se responsabilizar pela saúde e bem-estar próprios e daqueles com quem convive, assim como promover o cuidado com os ambientes naturais e os de vivência social e profissional, demandando condições dignas de vida e de trabalho para todos.” Apesar de bastante genérico (o que significa postular a “promoção do cuidado com ambientes de vivência social e profissional” como um direito à aprendizagem?), concedemos que se trata de um princípio que poderia ser defendido como bandeira em toda e qualquer escola. Entretanto, como apresentá-lo sem, de imediato, desconfiar de sua exequibilidade? Como defender um tal princípio diante da eventual ausência de políticas efetivas que visem ajudar as escolas a adotarem propostas formativas voltadas para a saúde e o bem-estar, o cuidado com o meio ambiente, o cuidado com os ambientes sociais e profissionais? Como fazê-lo, em escolas onde, muitas vezes, as crianças sequer contam com escova de dentes e merenda decente? Como, no que diz respeito à saúde e ao meio ambiente, por exemplo, em contexto de tamanha precariedade, com mais da metade da população brasileira sem acesso a rede de esgoto, defender um direito à aprendizagem que nos sugere coisas como boa dieta, medicina natural, hortas orgânicas, reutilização e reciclagem de materiais, compostagem, etc?

Um documento curricular oficial, que toma verdadeiramente esses direitos à aprendizagem como centrais, não deveria se apresentar como *indutor*, em algum sentido do termo? É razoável esperar que as áreas de conhecimento e seus componentes curriculares propiciem experiências que *garantam* aos educandos esses direitos? É possível garanti-los sem a antevisão de políticas que assegurem as condições para que esses direitos se efetivem? Forçoso admitir que uma escola que

possa garantir esses direitos é uma escola radicalmente diferente da grande maioria das escolas que temos hoje em nosso país.

Uma resposta possível a essa crítica seria a de que, obviamente, a BNC pretende somente *ajudar* a garantir estes direitos, que este documento sozinho, de fato, nada poderá fazer, e que o Governo Federal conta com outras políticas indutoras, para que estados e municípios possam instituir e manter escolas com infraestrutura capaz de assegurar os direitos à aprendizagem: FUNDEB, programas de ensino integral, escolas vocacionais, políticas de formação inicial e continuada, programas nacionais de livros (PNBE, PNLD), políticas afirmativas, etc. Então, nossa primeira *consideração propositiva* para a BNC seria esta: que o texto de apresentação não apenas liste, a título de “direitos à aprendizagem”, os ideais e valores importantes que devem guiar a Educação Básica, mas que tente apresentar e aprofundar minimamente uma discussão sobre as condições efetivas para que possamos, de fato, nos aproximar disso que corre o risco de permanecer como mero ideal, radicalmente distante do real cenário de nosso sistema de ensino.

O documento "Direitos à aprendizagem. Por uma política curricular para a educação básica: contribuição ao debate da base nacional comum a partir do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento. - Versão Preliminar" MEC, 2014, explicitava o problema: “Os direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento dizem respeito aos percursos formativos transcorridos ao longo da Educação Básica *e são indissociáveis das condições em que este processo ocorre, tais como a formação e o trabalho docente, infraestrutura escolar, sistema de gestão, estrutura, organização e suporte didático-pedagógico e tecnológico*” (p.9, grifo nosso). É significativo que expressões como “trabalho docente” e “infraestrutura escolar” sequer apareçam no novo documento de 2015.

Entendemos, portanto, que um texto dessa natureza deve se fazer acompanhar por uma discussão mais ampla, mesmo que apresentada de modo resumido, sobre as políticas públicas recentes em educação (tal como os PCNs o fizeram, com todo o viés neoliberal que foi sua marca registrada). Do contrário, na ausência deste e de outros debates, suspeitamos que a BNC, antes de ter um papel indutor de mudanças positivas, tende a ser apêndice de políticas de caráter meritocrático e tecnocrático que aí já estão, na maioria dos estados e municípios brasileiros, que pouco fazem para avançar no sentido da construção de um escolaridade voltada para a democracia, a

igualdade social e demais valores elencados na BNC, apesar do esforço e da dedicação de centenas de milhares de professorxs e demais profissionais da educação, trabalhando em condições precárias e com baixos salários.

Tudo isso nos leva a subscrever integralmente ao menos uma das críticas feitas pela Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (Anped) e a Associação Brasileira de Currículo (ABdC) à BNC,¹ que recai sobre o fato de a BNC *não dizer nada* acerca das experiências internacionais de implantação de bases curriculares comuns. A apresentação de evidências acerca do eventual sucesso de uma tal política, tal como ela estaria se dando nos mais diversos países, seria por demais importante para ficar de fora do texto do documento. O texto Anped/ABdC nos indica, ao contrário, algumas evidências do *fracasso* desta política em outros países, política diretamente associada a grandes interesses econômicos, de indústrias globalizadas que envolvem de produção de livros didáticos a testes padronizados de avaliação de desempenho. Outras críticas à proposta de uma base nacional curricular comum, apresentadas no texto Anped/ABdC, fazem eco plausível neste cenário, como a tendência à culpabilização dxs professorxs pelo “fracasso escolar”.²

Consideramos, ainda, que um parecer mais circunstanciado e aprofundado sobre a BNC deveria levar em conta as idas e vindas da política educacional nacional nos últimos anos. De imediato, a diversidade de iniciativas e disputas no âmbito do próprio Ministério da Educação nos desperta desconfiças com relação ao possível caráter estruturante da BNC, enquanto política educacional nacional indutora. A elaboração da BNC foi iniciada no bojo de um projeto que tinha a Diretoria de Currículos e Educação Integral, da Secretaria de Educação Básica (SEB), como coordenação. Esta primeira iniciativa procurou desenvolver um trabalho que simultaneamente atendesse a expectativas explicitadas nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica*, aprovadas entre 2010 e 2012 (documentos, de resto, pouco conhecidos entre os profissionais da educação) e as superassem.³ Nas *Diretrizes*, toda a perspectiva educacional é pensada com base no conceito de

¹ “Exposição de Motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular”, acessado em 18/02/2016, em <http://ced.ufsc.br/files/2015/10/Exposiçao-de-Motivos-a-BNCC-ANPED-e-ABdC.pdf>

² O que, diga-se de passagem, não é exclusividade de políticas meritocráticas. Cf. PATTO, Maria Helena Souza, *A produção do fracasso escolar*, São Paulo: T. A. Queiroz ed. 1990.

³ “Cabe destacar o trânsito de uma visão de expectativas de aprendizagem para direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento que ensejou muitos debates e marcou importante mudança de orientação na produção do documento ora apresentado.” (“Direitos à aprendizagem”, MEC, 2014, op.cit, p.7)

expectativas de aprendizagem. Já no documento da SEB de 2014 sobre a BNC e os direitos à aprendizagem, assim como nesta versão preliminar de 2015, o conceito fundamental é *direitos à aprendizagem*. Contudo, curiosamente, neste documento de 2015, não há sequer uma tentativa de definição do que sejam *direitos à aprendizagem*.

Nos perguntamos, portanto: a BNC não deveria se fazer apresentar com uma séria discussão sobre as condições do sistema público de educação e as políticas educacionais, levando em conta as leis atualmente existentes no país, notadamente as *Diretrizes*? E, ao fazê-lo, não deveria incluir uma análise dos sistemas de medição, avaliação e controle do ensino, assim como dos exames de acesso ao ensino superior, como o ENEM (que, ao que tudo indica, continua trabalhando com a matriz de “habilidades e competências” dos antigos PCNs), situando a proposta da BNC em relação este sistema? Sem uma visão de conjunto capaz de nos apresentar um mínimo de coerência político-pedagógica na atuação do MEC, ou de eventual correção de rumo, o que seja, fica muito difícil aceitar que a BNC possa ser, de fato, aquilo que pretende ser: a base para (sinalização de) um conjunto de experiências educativas que se dê “de forma articulada e progressiva”, a fim de garantir os direitos à aprendizagem nela elencados.

Por tudo o que dissemos acima, somos de parecer que o texto da BNC não contempla as principais questões e os principais desafios colocados hoje, para o sistema educacional brasileiro, no sentido de possibilitar uma reflexão mais ampla e um engajamento dos profissionais da educação em torno de um currículo escolar que visa a instituição de experiências escolares capazes de garantir os doze “direitos à aprendizagem” elencados no documento.

II. TRÊS ASPECTOS PROBLEMÁTICOS DA BNC

Levando em conta o estágio em que se encontra a elaboração do texto da BNC, e face a todo o exposto acima, destacamos a seguir somente três questões mais gerais do documento que, a nosso ver, exigem modificações importantes.

Entendemos, em primeiro lugar, que *todos os componentes curriculares da BNC* deveriam seguir um “modelo minimalista”, “enxugando” o máximo possível seus conteúdos e objetivos. Se o documento pretende ser uma “base comum”, sem

levar em conta os aspectos mais difíceis e determinantes do nosso complexo sistema de ensino, que ele sirva *efetiva e exclusivamente* de meras *sugestões* de percursos educativos, respeitando as especificidades de cada área de conhecimento, de cada rede de ensino, de cada contexto escolar, de cada sala de aula. Entendemos que o formato enxuto da proposta da filosofia seria um modelo mais adequado para os demais componentes curriculares: um programa minimalista, que apresente os seus objetivos e conteúdos de modo aberto, que possa favorecer o engajamento e o protagonismo dxs professorxs, respeitando ao mesmo tempo a especificidade dos componentes e de suas áreas.

Em segundo lugar, consideramos ser urgente uma intervenção radical no que diz respeito ao Ensino Religioso (ER). O ponto mais sensível e problemático da BNC é, de longe, *a presença ampliada do ER*. Não iremos entrar aqui na discussão sobre a legitimidade da presença do ER no texto da BNC.⁴ Por isso, dizemos que o ponto mais sensível e problemático é a sua *presença ampliada*, para não dizer a sua presença pura e simplesmente. Através da BNC, o ER ganha, com uma canetada, aquilo que seus defensores jamais teriam sonhado conseguir pelas vias políticas usuais: *sua ampliação para os nove anos do Ensino Fundamental em todo o território nacional*.

Salta aos olhos, de imediato, a presença exclusiva de pareceristas ligados ao FONAPER (Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso), na equipe responsável pela elaboração do componente curricular do ER.⁵ Qual a justificativa para tamanha ampliação de sua oferta? Qual a justificativa para esta formação de equipe tão limitada e coesa? Não há nenhuma.

⁴ Não aceitamos a tese de que, prevista em lei a sua oferta obrigatória (com matrícula opcional), seja forçoso inserir também tal conteúdo curricular no texto da BNC, muito menos enxertado na área de Ciências Humanas. A inserção do Ensino Religioso no currículo foi vitória de lobby, pressão política e estratégias oportunistas de um grupo pouco representativo dos grupos religiosos nacionais e da sociedade brasileira em geral, e entendemos que devemos pressionar de todas as formas possíveis para retirar totalmente esta “disciplina” do currículo da escola pública, laica e gratuita. Para uma exposição sintética dos argumentos que subsidiam nossa posição, ver o manifesto “Laicidade e Educação Pública: em Defesa da Aplicação Integral dos Limites Constitucionais ao Ensino Religioso nas Escolas Públicas Brasileiras”, disponível em http://cedes.preface.com.br/dl/IIAKWzTA0_MDA_8ca2d_Ver, ainda, Cunha, Luiz Antônio. (2014). Hegemonia e confronto na produção da segunda LDB: o ensino religioso nas escolas públicas. *Pro-Posições*, 25(1), 141-159, disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072014000100008&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt

⁵ Devo preciosas informações acerca desta equipe, e de demais aspectos relacionados à ação do FONAPER, a um texto ainda inédito de Luiz Antônio Cunha, intitulado “A Entronização do Ensino Religioso na Base Nacional Curricular Comum” (no prelo).

Entendemos, ao contrário, que a BNC não segue a legislação neste caso, uma vez que a reformulação do artigo 33, da LDB, pela lei nº 9.475/97 (22 de julho de 1997) afirma que “os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, *constituída pelas diferentes denominações religiosas*, para a definição dos conteúdos do ensino religioso” (grifo nosso). Como pode o MEC convidar apenas membros do FONAPER, uma entidade católica, para representar na BNC as diferentes denominações religiosas de todo o país? Sendo o MEC o órgão máximo na estrutura do sistema nacional de educação, não deveria ele também respeitar essa diretriz legal? Segundo Parecer CNE/CEB nº 16, aprovado em 1º de junho de 1998 (parecer já bastante tendencioso em favor do ER), a carga horária do ER só pode ser determinada em cada sistema de ensino, *consultadas as mais diferentes denominações religiosas*.

A necessidade de redução radical do componente curricular ER, quando não sua supressão, se segue ainda do fato de que *todos* os seus conteúdos e objetivos eventualmente razoáveis e importantes, tal como apresentados na BNC, deveriam ser antes trabalhados nos componentes curriculares de filosofia, história e ciências sociais. Se o objetivo do ER, tal como defende o texto da BNC, não é proselitista, nem tem caráter confessional, não há, *por definição*, nada que o ER possa acrescentar às diversas abordagens antropológicas, sociológicas e filosóficas acerca do fenômeno religioso, enquanto proposta de reflexão, discussão, sensibilização, etc, visando a compreensão desse fenômeno e o respeito à diversidade. Isso se comprova pela total vacuidade e generalidade dos conteúdos e objetivos apresentados no documento. Vejamos alguns.

« CHER1FOA001 Perceber-se como pessoa dependente de outras pessoas e das relações que se estabelecem no coletivo familiar, escolar, na instância religiosa, comunitária e no meio ambiente. »

« CHER1FOA002 Reconhecer que o ‘eu’ estabelece relações com a natureza e com a sociedade mediadas pelo corpo, pelas linguagens e pelas especificidades histórico-sociais. »

« CHER1FOA003 Reconhecer-se como membro de um núcleo de convivência familiar e de organizações sociais, onde coexistem diferentes corporeidades, identidades, crenças, práticas, costumes, etc. etc. etc. »

Note-se que os objetivos acima são direcionados *ao primeiro ano do Ensino Fundamental*. Essa proposta nos parece absolutamente inaceitável para um Estado laico que tenha o mínimo de cuidado com a formação básica de suas crianças. Mas os

objetivos vagos e generalistas não se restringem às crianças pequenas, eles reaparecem até no nono ano:

« CHER9FOA004 Organizar e projetar a própria vida na coletividade, considerando princípios éticos, estéticos, econômicos, políticos e socioculturais. »

Não é necessário continuar. Há, em grande parte do componente curricular ER, um alto grau de generalidade e arbitrariedade que fala por si mesmo. Ainda quando aborda o conteúdo *stricto sensu* religioso, encontramos formulações como:

« CHER7FOA006 Reconhecer que doutrinas religiosas embasam a manutenção de cosmovisões religiosas e a transmissão de seus conteúdos. » (!)

Somos de parecer, portanto, que a proposta do ER da BNC é teórica e pedagogicamente descabida e não obedece aos dispositivos legais, devendo ser, se não suprimida, reformulada do início ao fim por uma equipe plural, segundo prevê a lei, e seguindo o princípio de uma carga horária mínima, estritamente necessária para a oferta de conteúdos e objetivos estritamente religiosos, de modo não proselitista e não confecional.

O terceiro aspecto problemático mais geral da BNC a ser destacado é a quase total ausência das questões de gênero e diversidade sexual. Questões relativas a gênero, questões de diversidade e orientação sexual, assim como questões referentes a misoginia, homofobia, etc, estão praticamente ausentes nesta versão preliminar da BNC. Impossível não notar uma grande diferença com relação à redação do texto da SEB de 2014, onde se incluía, entre as responsabilidades do Estado, considerar o trabalho educativo, já desde as creches e pré-escolas, como fazendo parte da “produção de novas formas de sociabilidade e de subjetividades comprometidas com a democracia e a cidadania, com a dignidade da pessoa humana, com o reconhecimento da necessidade de defesa do meio ambiente e com o rompimento de relações de dominação étnica, socioeconômica, étnicorracial, de gênero, regional, linguística e religiosa que ainda marcam nossa sociedade.” (“Direitos à aprendizagem”, MEC, 2014, op.cit, p.20). Neste texto, incluía-se orientação sexual, assim como violência sexual e de gênero, etc, como temas a serem trabalhados nos mais diversos momentos da Educação Básica. Somos de parecer que estes temas sejam reforçados, o máximo possível, nos mais diversos componentes curriculares e momentos da BNC. Trata-se, sem dúvida nenhuma, de temas fundamentais de uma

formação escolar voltada para a democracia e a igualdade social e uma responsabilidade do Estado para com a redução de inaceitáveis índices de violência da sociedade brasileira.

III. O COMPONENTE CURRICULAR *FILOSOFIA*

Como dissemos acima, consideramos adequado o formato do componente curricular filosofia. Entendemos que o melhor formato dos componentes curriculares é aquele que propicia uma maior abertura e variedade das respostas ao texto curricular oficial, possibilitando o protagonismo de professorxs e alunxs. Por outro lado, quanto mais “abertos” os conteúdos e objetivos, maior o espaço para interpretações distintas e discordâncias com relação aos termos com que são formulados, o que é saudável. No que se segue, propomos explorar esse espaço de reformulações, acréscimos e precisões possíveis, comentando um a um os conteúdos e objetivos de aprendizagem da filosofia, com o intuito de apresentar outros olhares e, quem sabe, de ajudar no aperfeiçoamento da proposta.

INTRODUÇÃO AO FILOSOFAR

« CHFI1MOA001 Realizar a experiência do pensar filosófico, diferenciando-o dos demais saberes, descobrindo sua presença implícita em conhecimentos já adquiridos e explorando possíveis diálogos com matrizes de pensamento não ocidentais. »

Entendemos que a frase poderia ser melhorada. Começando pelo fim: se dissemos que vamos realizar uma experiência do pensar filosófico, explorando possíveis diálogos com matrizes de pensamento não ocidentais, isto nos induz a pensar (ainda que esta não seja uma implicação lógica da frase) que as matrizes de pensamento não ocidentais não constituem *ab initio* experiências do pensar filosófico. Mas iremos propor o deslocamento desta questão para o ponto seguinte (CHFI1MOA002). Em seguida, a *distinção* entre pensar filosófico e demais saberes é somente uma dentre algumas das operações que podemos realizar. Podemos aproximá-los, relacioná-los, confrontá-los. Ou melhor, não podemos senão distinguir

e aproximar, confrontar e relacionar, ao mesmo tempo, ao menos na medida em que distinguir coisas que não se confundam, sob certos aspectos, soa desnecessário.

Já a expressão “descobrir sua presença implícita em conhecimentos já adquiridos” demanda esclarecimentos adicionais. Entendemos que ela indica, como afirma o texto de apresentação do componente curricular, que há aspectos filosóficos em aprendizados e experiências realizados ao longo do Ensino Fundamental. Mas não nos parece que essa “descoberta” seja naturalmente significativa para estudantes do Ensino Médio. Dito de outro modo: estas descobertas só são significativas se estiverem conectadas a algum *problema filosófico* que, por sua vez, tenha conexão com experiências e interesses dos estudantes. Lembrar que Pitágoras foi filósofo, por exemplo, e querer mostrar aos estudantes que as ideias do filósofo grego têm relação com o teorema que eles aprenderam na matemática, isso pode tanto ser como não ser uma oportunidade para propiciar a experiência de um pensar filosófico. Esse tipo de estratégia pode significar apenas uma informação a mais, sem qualquer sentido de uma experiência filosófica, na medida em que não esteja ancorado em algum *problema*, em algum conjunto de questões em que os estudantes possam ver-se implicados. Propomos, portanto, uma outra formulação, bastante simplificada deste item: “*Ensaia experiências de um pensar filosófico, relacionando-o de diversas maneiras aos demais saberes, em função de problemas e questões já conhecidos.*”

« CHF11MOA002 Discutir problemas de origem, identidade e historicidade da Filosofia, identificando, nas suas principais obras, momentos e contextos, simultaneamente, questões comuns e formas diversas de enfrentamento dessas questões. »

Esse objetivo nos soa por demais genérico e acadêmico. Não nos parece que estudantes do Ensino Médio tenham especial interesse por “problemas de origem, identidade e historicidade da Filosofia”, nem sabemos qual seria a necessidade de estudá-los (seria preciso definir minimamente que tipos de problemas de origem, identidade e historicidade seriam esses). Ademais, porque a discussão teria que passar, necessariamente, *pelos principais momentos, contextos e obras* da filosofia? O que há de mal em momentos, contextos e obras menos importantes, periféricos, não canônicos? Sugerimos, então: “*Apresentação da filosofia a partir de ideias, problemas, obras e histórias capazes de estimular a curiosidade daqueles que não a*

conhecem. Situar histórica e geograficamente diferentes matrizes de pensamento: as tradições greco-romana, árabes, orientais, africanas, latinoamericanas e indígenas.”

« CHFI1MOA003 Identificar e explorar a existência de relações entre Filosofia e vida cotidiana, de modo que problemas recorrentes como o do sofrimento e do prazer, da justiça e da violência, da religiosidade e do erro possam ser reconhecidos como passíveis de abordagem filosófica. »

Tradicionalmente, a filosofia é vista como um pensar que se dá propriamente ao se distanciar da vida cotidiana. Nesta perspectiva, que existam problemas recorrentes, cotidianos, de sofrimento e prazer, justiça e violência, etc, seria algo banal. Que estes problemas sejam reconhecidos como passíveis de abordagem filosófica, também. Dito isto, este objetivo dá margem a um tipo de perspectiva de trabalho docente com a filosofia que, muitas vezes, costuma soar artificial ou “simplificador”, sobretudo em contextos de iniciação à filosofia: tentar relacionar as “difíceis doutrinas dos filósofos” com problemas de nossas vivências cotidianas. Entendemos que os estudantes não têm nenhum problema em *reconhecer* que problemas cotidianos sejam passíveis de abordagem filosófica, mas tal reconhecimento não costuma implicar necessariamente um compromisso com uma experiência formativa em filosofia. Propomos, portanto, uma formulação alternativa: *“Trabalhar aproximações e tensões entre perspectivas filosóficas e problemas do cotidiano, a partir de uma investigação acerca desses problemas, tais como o amor, o sofrimento, a violência, etc.”*

OPINIÃO, CONHECIMENTO E GOSTO

Pelos motivos que ficarão claros nos comentários e propostas de reformulação dos itens abaixo, sugerimos trocar este título por LINGUAGENS, CONHECIMENTO E ARTE.

Em todas as nossas propostas de reformulação da redação dos itens abaixo, suprimimos o termo “refletir”. Cabe aqui uma explicação. Para nós, filosofia não é prioritariamente “reflexão”, mas antes um exercício de operação conceitual. Sem

dúvida, quaisquer termos usados para definir os mais diversos aspectos do pensar filosófico irão provocar reações também diversas e demandar precisões. Mas “reflexão” é um termo que suscita uma série de imagens fortemente enrijecidas, como um exercício de pensamento “mais elevado”, “mais nobre”, que se dá através de uma meditação prolongada, técnica e conceitualmente complicada, acessível somente a poucos, a partir de muito esforço, etc. Independente da virtude que eventualmente possamos identificar nestas imagens, elas nos parecem ser todo o contrário daquilo que se pode e se deve esperar da filosofia no Ensino Médio.⁶

« CHF12MOA001 Explorar a lógica e a 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. »

Essa nos parece uma formulação que explicita todo um conjunto bastante complexo de problemas. Do ponto de vista dxs estudantes, qual o potencial de convencimento de coisas como “exercitar a argumentação” e “aprimorar discursos com pretensões de legitimidade”? Xs estudantes, mal ou bem, *já sabem* que essas são exigências das demandas cotidianas e da lida com saberes mais específicos ou complexos. A questão é que, para uma grande maioria, isso parece não lhes dizer respeito, pois essa grande maioria também sabe que sua perspectiva futura de vida e profissional não envolve tais exigências. Somos de parecer que a lógica e a retórica são exercícios técnicos e conceituais que despertam, por si só, o entusiasmo nos jovens. Nossa experiência docente comprova largamente essa afirmativa. Entendemos que se trata, sobretudo, de uma dimensão lúdica, de jogo e desafio; ou, quem sabe, ainda, de uma natural propensão ao desenvolvimento cognitivo. Neste sentido, expressões como “aprimoramento dos discursos com pretensões de legitimidade”, “necessidades das demandas cotidianas” e “lida com saberes mais específicos e mais complexos” nos parecem dispensáveis para caracterizar a finalidade e o sentido do trabalho com a lógica e a retórica. Por isso, propomos: “*Explorar a lógica e a retórica como formas de exercício do pensamento e da linguagem, levando em conta sua*

⁶ Podemos, é claro, reconhecer a importância de *também* exercitar o pensamento na direção de uma resistência a todo o barulho e efemeridade da vida contemporânea, e este exercício pode ser entendido como uma perspectiva filosófica e formativa importante e defensável como qualquer outra. Por motivos diversos, deixamos esse debate aqui em suspenso.

relevância para o desenvolvimento da cognição, assim como para outras dimensões da vida, como o direito e a política.”

« CFHI2MOA002 Refletir sobre a questão do método científico e sobre sua influência na formação da cultura em sentido amplo. »

“Influência (da questão) do método científico na cultura em sentido amplo” nos parece uma formulação muito vaga, assim como “refletir sobre a questão do método científico” (qual questão?). Propomos uma alternativa: *“Investigar o par ciência e sociedade enquanto problema filosófico. Explorar a influência de teorias e métodos científicos em nossas sociedades, enquanto elementos determinantes dos nossos modos e condições de vida, seus desdobramentos éticos e políticos, e enquanto modelo de desenvolvimento do conhecimento.”*

« CHFI2MOA003 Refletir sobre os processo de formação e de circulação de opinião, sejam eles artísticos, midiáticos, propagandísticos, educacionais ou religiosos. »

Também aqui pensamos que há espaço para uma ligeira reformulação dos termos da questão, ampliando seu escopo: *“Trabalhar conceitos como opinião, linguagem, crença, imagem, explorando-os em relação a âmbitos específicos de experiências, de produção e circulação discursivas, como a arte, a mídia, a publicidade, a cultura digital, a religião, etc. Explorar teorizações filosóficas que, desde a república platônica, procuram destrinchar os problemas políticos, sociais e existenciais aí implicados.”*

« CHFI2MOA004 Desenvolver capacidades de apreciação das artes e problematização do gosto, compreendendo o lugar da experiência estética na vida humana. »

Consideramos bastante problemática a frase “desenvolver capacidades de apreciação das artes e problematização do gosto”. Ainda que esta não tenha sido, muito provavelmente, a intenção dxs autorxs, ela sugere um viés preconceituoso: aquele que contrapõe a arte, enquanto “cultura superior”, à eventual ausência da capacidade de sua apreciação por parte daqueles que tem “mau gosto”. Entendemos que “problematização do gosto” refere-se, na intenção dxs autorxs, ao debate estético

contemporâneo. Por isso mesmo, propomos uma outra formulação do enunciado, ampliando seu escopo: *“Avaliar nossas experiências estéticas e artísticas, os sentidos que elas têm ou podem ter em nossas vidas, suas dimensões cognitivas, existenciais e políticas. Investigar teorias filosóficas que procuram abordar esta questão, através dos mais diversos conceitos, como representação, gosto, fruição, imagem, etc.”*

CONDIÇÃO HUMANA E RESPONSABILIDADE PELO MUNDO

“Responsabilidade pelo mundo” nos parece uma expressão afim a posicionamentos filosóficos muito particulares, ao qual se contrapõem outros (eventualmente caracterizados, de forma pouco rigorosa, como “céticos”, “cínicos”, “pós-modernos”). Sua inserção como título para os objetivos e conteúdos do terceiro ano parece destoar da proposta seguida até aqui. Além disso, a expressão implica uma exigência problemática. Defina “mundo”! O que é o mundo para os adolescentes? Somos de parecer que “A AÇÃO E A CONDIÇÃO HUMANA”, ou algo neste sentido, seria mais adequado.

« CHFI3MOA001 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. »

Novamente, vemos esse desejo de que se *reconheça* a importância de uma determinada questão. Consideramos essa uma má estratégia, no que concerne à apresentação de conteúdos e ao convite para que xs jovens se engajem no trabalho escolar. Xs estudantes no Ensino Médio *já têm alguma noção* de que o sentido da vida e da morte é uma pergunta filosófica, e uma pergunta inerente à condição humana. A questão é, com o perdão das tintas: por que eles deveriam se preocupar com isso, numa idade em que, para a maioria, a vida mesma, latente, pulsante, explode em uma miríade de experiências vitais, expectativas e desejos, muitas vezes volúveis, ainda em formação, sempre prioritários, etc? Com base nisso, propomos uma reformulação do objetivo, ampliando o seu escopo: *“Trabalhar definições de ‘ser humano’, a partir de conceitos como razão, vida, morte. Investigar os sentidos existenciais e políticos que esta questão pode suscitar na contemporaneidade, em*

diálogo com perspectivas presentes na tradição da história da filosofia ocidental e com outras tradições culturais, orientais, africanas e ameríndias.”

« CHFI3MOA002 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. »

Para muitos pensadores, a ética seria um campo de teorização sobre a moral e sobre as formas de regulação da conduta, antes do que, ela mesma, uma forma de regulação da conduta. Poder-se-ia argumentar que ela também não deixa de sê-lo. De todo modo, pensamos que seria possível oferecer uma definição menos passível de eventual controvérsia. Ademais, encontramos novamente, aqui, o objetivo “perceber (reconhecer) a presença e a importância” de alguma coisa, o que reputamos sempre problemático. Entendemos que, para xs jovens, é muito mais interessante e importante ponderar conflitos e valores, com a ajuda de conceitos oferecidos pelas teorias éticas, do que “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.” Assim, propomos, muito simplesmente: *“Investigar condutas e conflitos a partir das teorias éticas e seus conceitos, tais como liberdade, bem, mal, lei moral, especismo, escolha, etc.”*

« CHFI3MOA003 Pensar a política como problema de organização das coletividades em larga escala, da micropolítica ao estado, com seus sentidos históricos, variedade de formas de governo e mediação de conflitos. »

Consideramos que este objetivo pode ser ampliado, com a explicitação da “escala micropolítica”, a nossa vez de maior interesse no Ensino Médio do que os “sentidos históricos e formas de governo” (que, contudo, também consideramos importantes). Assim, propomos: *“Pensar a política em suas várias dimensões, desde questões relativas à organização social quanto aquelas relativas ao embate de crenças, valores e diversas formas de vida. Explorar as formas de governo em sua historicidade, considerando a pertinência da análise de problemas e conceitos como democracia, participação popular, revolução, totalitarismo, etc. Analisar os embates micropolíticos, papéis sociais e modos de controle de formas de vidas a partir de questões e conceitos como poder, dominação, ideologia, etc. Procurar analisar,*

desde uma perspectiva filosófica, alguns dos conflitos mais expressivos da contemporaneidade, como as questões da imigração, dos conflitos religiosos, do racismo, dos direitos humanos e civis, da orientação sexual, etc.”

« CHFI3MOA004 Refletir sobre o desenvolvimento tecnológico e implicações ético-políticas no mundo contemporâneo, em especial sobre as modificações que opera sobre modos de vida os mais diversos, humanos e não humanos. »

Neste item, ampliaríamos a proposta com a seguinte formulação: *“Investigar o desenvolvimento técnico-científico ocidental e suas implicações ético-políticas, em especial no que concerne às modificações que ele opera sobre modos de vida os mais diversos, humanos e não-humanos. Pesquisar outros modos de pensar a técnica, outras concepções de mundo e práticas culturais que, aparentemente, convivem em maior harmonia com o meio ambiente, como as comunidades indígenas, entre outras. Explorar a dimensão filosófico-política da busca por formas alternativas de produção e consumo de bens, alimentos, medicamentos, reaproveitamento de materiais, lixo, etc.”*

« CHFI3MOA005 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. »

“Compreender abrangência, singularidade e importância” é equivalente de “reconhecer a importância”. Aqui, soa um tanto imperativo e por demais ambicioso. Valeria acrescentar que nossa compreensão, seja lá do que for, é sempre parcial, precária, provisória. Quando se escreve “compreender” como objetivo, sem adendos, soa como se existisse “a” forma correta de se fazer isso e como se isso fosse fundamental para xs jovens. Claro, todos os objetivos e conteúdos apresentados nos itens acima deveriam ser suficientes para permitir o reconhecimento da “abrangência, singularidade e importância da Filosofia na formação escolar básica”. Mas, novamente, essa não nos parece ser uma exigência muito relevante e significativa. Talvez mais relevante e significativo é que xs estudantes de fato se engajem, “mergulhem de cabeça” na experiência do pensar filosófico. Neste sentido, propomos a seguinte reformulação: *“Desenvolver com os estudantes, ao final do curso, uma autoavaliação acerca do estudo da filosofia na Educação Básica, no que diz respeito*

tanto à sua eventual importância para a formação escolar como às perspectivas de sua vida futura.”

Rio de Janeiro, 02 de março de 2016