

O ENSINO DE FILOSOFIA E A BASE NACIONAL COMUM  
CURRICULAR PARA O ENSINO MÉDIO – BNCC - EM

*Evandro Oliveira de Brito<sup>1</sup>*

*Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná*

**Resumo**

Trato neste trabalho de reconsiderar a análise radical e desesperançosa acerca do ensino de filosofia no Brasil, a qual publiquei com o título “Posfácio a uma década iluminada: filosofia no ensino médio (☆2008 – † 2016)” (BRITO, 2017). Além disso, reproduzo com algumas alterações circunstanciais os três principais pontos apresentados na análise do referido Posfácio, a saber: i) aonde se queria chegar (por meio do ensino de filosofia no ensino médio) e já não se podia mais; ii) o problema do ensinar filosofia, o qual impedia ir aonde se queria, e sua solução; iii) a partir de onde ensinar filosofia no ensino médio fazia sentido. Agrego outros dois tópicos a esses três listados: iv) a BNCC por ela mesma em cinco definições e um fluxograma; v) “O caráter filosófico do “desenvolvimento de competências” e “aquisição de habilidades”. Com este último ponto, sugerido em forma de questionamento, apresento descritivamente o novo “lugar” do ensino de filosofia no currículo da educação básica, tal como foi estabelecido pela nova BNCC-EM (2018). Finalmente, questiono se o seu caráter utópico pode ser efetivado no ensino médio a partir do Programa Residência Pedagógica em Filosofia, pois a tese de que o ensino de filosofia deve ser orientado para “o desenvolvimento de competências e a aquisição de habilidades” já pressupõe competências e habilidades didático-filosóficas” dos docentes. Por isso mesmo, tais competências e habilidades didático-filosóficas demandam um processo de formação docente orientado para a implementação de um currículo que deveria estar demarcado pelos eixos sintático, semântico, e pragmático respectivos a cada área de conhecimento.

**Palavras-chave:** Ensino de filosofia. Residência pedagógica. Ensino médio. BNCC.

**Abstract**

In this work, I reconsider the radical and hopeless analysis about philosophy teaching in Brazil, which I published under the title "Posfácio a uma década

---

<sup>1</sup> Doutor em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

década iluminada: filosofia no ensino médio (☆2008 - † 2016)" (BRITO, 2017). In addition, I reproduce with some circumstantial changes the three main points presented in the analysis of the aforementioned Posfácio, namely: i) where we wanted to go (through the teaching of philosophy in high school) and could no longer do so; ii) the problem of teaching philosophy that prevented us from going where we wanted and its solution; iii) from where teaching philosophy in high school made sense. I add two other topics to these three listed: iv) the BNCC itself in five definitions and a flow chart; v) "The philosophical character of "competence development" and "skills acquisition". With this last point, suggested in the form of a questioning, I descriptively present the new "place" of philosophy teaching in the basic education curriculum, as established by the new BNCC-EM (2018). Finally, I question whether its utopian character can be effective in high school from the "Pedagogical Residency in Philosophy Program", since the thesis that the teaching of philosophy should be oriented to "the development of competencies and the acquisition of skills" already presupposes didactic-philosophical competencies and skills" of teachers. Therefore, such didactic-philosophical skills and abilities require a teacher training process oriented to the implementation of a curriculum that should be demarcated by the syntactic, semantic, and pragmatic axes respective to each area of knowledge.

**Keywords:** Philosophy. Education. Teaching philosophy. High School. BNCC.

## Introdução

Este não é apenas um simples artigo sobre o ato de ensinar filosofia no contexto do Programa Residência Pedagógica. A bem da verdade, trato aqui de reconsiderar a análise radical e desesperançosa acerca do ensino de filosofia no Brasil, a qual publiquei com o título "Posfácio a uma década iluminada: filosofia no ensino médio (☆2008 – † 2016)" (BRITO, 2017). Não quero dizer, com isso, que apresento aqui a esperança recuperada num amanhã iluminado pela razão, mas apenas que a falta de horizonte imposta pelo anúncio da última reforma da educação básica permite visualizar uma fraca luz no final do túnel. Certamente, eu não chamaria este vislumbre de conclusão, mas apenas de uma suspeita decorrente da relativa conquista obtida na implementação do Programa Residência Pedagógica em Filosofia – UNICENTRO, o qual se apresentou como um caminho capaz de garantir um lugar autônomo para o ensino de filosofia, mesmo nos termos estabelecidos pela nova Base Nacional Comum Curricular

para o Ensino Médio<sup>2</sup>. Deste modo, revisitar e reestruturar aquele *Posfácio* é mais que corrigir uma análise, ainda que a mesma tenha sido escrita com o “sangue” vertido na época. Trata-se, no final das contas, de apresentar uma possível reorientação que permite, ao menos, conservar uma utopia acerca do ato de ensinar filosofia nas escolas. Neste sentido, não se trata de estancar a sangria causada pela última reforma da educação básica, contra a qual levantei e mantenho todas as críticas, mas apenas de enxugar o excesso de sangue usado como tinta na redação do *Posfácio* “ao encerramento de um projeto educacional que vigorou por quase uma década no Brasil” (BRITO, 2017. p. 189).

Ao retomar o texto do *Posfácio* em uma nova redação, acrescento algumas considerações críticas, já confirmadas pelo fato de revisitarmos o texto a partir “do futuro”, mas mantenho na descrição do trágico e brutal projeto de mudança da educação básica, tal como apontei na época, os seus efeitos sobre o que chamei de *década iluminada*, em função da vigência da obrigatoriedade do ensino de filosofia nas escolas.

Além disso, reproduzo com algumas alterações circunstanciais os três principais pontos apresentados na análise do *Posfácio*, a saber: i) *aonde se queria chegar e já não se podia mais*; ii) *o problema que impedia ir aonde se queria e sua solução*; iii) *a partir de onde tudo isso fazia sentido*. Agrego outros dois tópicos a esses três listados: iv) *a BNCC por ela mesma em cinco definições e um fluxograma*; v) *“O caráter filosófico do “desenvolvimento de competências” e “aquisição de habilidades”*. Com este último ponto, sugerido em forma de questionamento, apresento descritivamente o novo “lugar” do ensino de filosofia no currículo da educação básica, tal como foi estabelecido pela nova BNCC-EM (2018)<sup>3</sup>. Finalmente, questiono se o seu caráter utópico pode ser efetivado no ensino médio a partir do Programa Residência Pedagógica em Filosofia, pois a tese de que o ensino de filosofia deve ser orientado para “o desenvolvimento de competências e a aquisição de habilidades” já pressupõe *competências* e

---

2 Daqui em diante BNCC-EM.

3 As referências à BNCC daqui em diante dizem respeito às mudanças relativas ao ensino médio e suas consequências.

*habilidades* didático-filosóficas” dos docentes. Por isso mesmo, tais *competências* e *habilidades* didático-filosóficas demandam um processo de formação docente orientado para a implementação de um currículo que deveria estar demarcado pelos eixos sintático, semântico, e pragmático respectivos a cada área de conhecimento.

### **Aonde se queria chegar e já não se podia mais**

Instituído em 2008, após anos de luta política pela redemocratização do conhecimento e pela garantia do acesso de todos os brasileiros ao nível médio de formação escolar, o projeto chamado *Ensino de filosofia no ensino médio* sucumbiu diante da força antidemocrática da, assim chamada, *Medida Provisória do Ensino Médio* de 2016. Certamente não sem resistência, principalmente por parte dos estudantes secundaristas (*Os Ocupas*) que ocuparam escolas em todo o Brasil, mas de fato sem força suficiente para vencer o debate político, a campanha midiática, a força policial e a estratégia de desocupação elaborada por seus respectivos governos municipais e estaduais (sim, alguns governos municipais e estaduais que hoje, em meio ao caos da COVID-19, suplicam ao governo federal um mínimo de respeito pelo conhecimento científico, enquanto sepultam sem ritos fúnebres os corpos de pessoas que não tiveram a oportunidade de aprender sequer a distinção entre compreensão mítica e explicação científica da realidade).

Já no contexto da sua publicação, em de 22 de setembro de 2016, qualquer investigação preocupada com o “espírito da lei” evidenciava que a *Medida Provisória n° 746* se opunha frontalmente, não apenas ao *telos* do ensino de filosofia no ensino médio, mas também à intrínseca relação entre o ensino de filosofia e o ensino das demais ciências. O fato era que a sequência de mudanças legais iniciada com a publicação daquela *MP* antecipava as arbitrariedades da futura reforma da educação básica de 2017.

Já no Caput dessa *MP*, a tragédia era anunciada como alteração da própria Lei de Diretrizes e Bases (Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996) proposta nos

seguintes termos:

Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências.

O que interessava, para uma análise crítica atenta às propostas de mudança na época, eram as outras providências referidas. Entre elas estava, primeiramente, o fato de que tal Medida Provisória anulava o *modus operandi* de construção do *Plano Nacional de Educação* estabelecido pela Emenda Constitucional nº 59 de 2009.

Neste sentido, a MP concentrava suas forças em um ataque direto ao principal pilar do sistema brasileiro de educação, a saber, o artigo 214 da Constituição Federal, o qual determinava:

[...] A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas.

Tratava-se de um ataque direto ao dispositivo legal que, tal como analisado por Britto, estabelecia a “previsão de duração decenal do PNE e ao objetivo expresso de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração entre os entes federados” (2015, p. 19).

Destruída a base constitucional, a Medida Provisória passava, então, a investir seus ataques contra as legislações específicas que regulamentavam o ensino. Entre outros ataques, a MP revogava a Lei nº 11.684, de 02 de junho de 2008, denominada Lei Haddad, cujo Caput anunciava a obrigatoriedade das disciplinas Filosofia e Sociologia no ensino médio do seguinte modo:

Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio.

Diante daquele quadro, e quando se considerava ainda no contexto da publicação da MP o período de quase uma década em que vigorou a Lei Haddad,

era preciso reconhecer a seguinte implicação. Se em 20 de dezembro de 1996 havia nascido, para todos os estudantes do ensino médio, o direito ao conhecimento filosófico disponível na cultura ocidental, e o dever do Estado em garanti-lo em todo o território nacional, então em 22 de setembro de 2016 havia morrido tal garantia legal positivada pela Lei Haddad.

A pergunta que ficava, naquele contexto, era a seguinte: morta a lei, só nos caberia descansar em paz?

### **Aonde se queria chegar e já não se podia mais**

Os argumentos do *Posfácio*, redigidos no contexto da publicação da *Medida Provisória n° 746*, precisam ser retomados e revisados aqui, em suas linhas gerais, com o intuito de garantir o registro de algumas características específicas do ensino de filosofia que possam servir, tanto de fonte documental para as futuras pesquisas históricas, como de motivação para a luta pela reconquista da garantia constitucional da emancipação pela educação, por meio do ensino da filosofia<sup>4</sup>. Neste sentido, é importante retomar os dois pilares fundamentais das reflexões acerca da formação de professores de filosofia que realizaram seus estágios de docência antes da vigência da nova Base Nacional Comum Curricular.

O primeiro pilar é teórico e pode ser apresentado a partir de uma breve exposição sistemática do consenso, anterior à BNCC-EM (2018), acerca da autonomia e da emancipação política própria de todo ato de ensinar e aprender filosofia, e sua relação com as ciências, no contexto do ensino médio. Neste sentido, trata-se de apresentar tanto o pano de fundo teórico, a discrepância entre o que era tomado como *telos* do ensino de filosofia no ensino médio e as diretrizes do MEC vigentes até 2016, bem como o principal ponto de convergência defendido pelos estudiosos dos métodos de ensino de filosofia no ensino médio (muito bem definido por Ronai Rocha como *curiosidade pelo conhecimento científico*), que dava sustentação à formação daqueles novos docentes que realizaram estágio docência naquele contexto.

---

4 Não discutirei aqui os pressupostos iluministas dessa esperança.

O segundo pilar é político e consiste em explicitar o fato histórico do ataque à educação emancipadora, ou seja, trata-se de descrever o objeto de estudo das futuras investigações científicas sociais chamado de desestruturação do projeto de emancipação, o qual fora instituído pela Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 e regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Deste modo, este segundo pilar encerra o papel histórico que o primeiro pretende assumir com a análise do *telos* que orientava a formação de professores no estágio docência anterior à nova BNCC-EM.

Neste sentido, recupera-se também aquilo que se considerava ser um ponto consensual entre as perspectivas de ensino de filosofia presente nos principais trabalhos publicados no Brasil após a reintrodução da disciplina filosofia na educação básica, os quais também inspiraram e inspiram a formação dos professores de filosofia. Tratava-se, por exemplo, das perspectivas adotadas nos trabalhos publicados por Ronai Rocha, Walter Kohan, Silvio Gallo, Elisete Tomazetti, entre outros. Do mesmo modo, e ainda que não tenha sido escrito com orientação para o ensino de filosofia no ensino médio, o trabalho de Mário Porta era concebido na mesma perspectiva, uma vez que se definia como uma análise sobre a didática e a metodologia do estudo filosófico. Em suma, tomados em conjunto, esses estudos sobre o ensino de filosofia tratavam de conceber o ensino e o aprendizado da filosofia por meio da apresentação e da apropriação do problema/problematizar, da questão/questionar, da pergunta/perguntar ou, como formula Rocha, da curiosidade pelo conhecimento disponível no discurso filosófico e, também, científico.

Finalmente, destacava-se que essas perspectivas adotadas pelos estudiosos dos modelos de ensino de filosofia atendiam a perspectiva do projeto de educação interdisciplinar (ou de transversalidade) reivindicada pelo projeto de educação básica do MEC, embora a recíproca não fosse verdadeira, como se verá a seguir. Em outras palavras, os anos que sucederam a inclusão da disciplina filosofia no currículo da educação básica serviram, não apenas para formação do consenso acerca dos métodos compatíveis com sua especificidade de ensino filosofia, mas também para a concepção de um modo de ensino de filosofia

essencialmente interdisciplinar. Neste sentido, o método de ensino desenvolvido por Gallo, o SPIC, assumiu o protagonismo na luta do ensino de filosofia contra as “*tecnologias do eu*”, ao mesmo tempo em que se tornou também uma tecnologia para o ensino de filosofia.

### **O problema que impedia ir aonde se queria e sua solução**

Olhando o passado recente a partir do caos educacional instaurado como “projeto governamental de desconstrução de tudo o que está aí”<sup>5</sup>, uma pergunta se impõe de imediato: todos os problemas metodológicos estavam resolvidos e a filosofia, no ensino médio, nadava no mar da tranquilidade até 2016?

Claro que não!

Além da clássica discussão quanto aos conteúdos que deveriam ser ministrados em cada um dos três anos do Ensino Médio (história da filosofia, temas filosóficos ou problemas filosóficos), uma dificuldade na própria concepção curricular do Ensino Médio se impunha radicalmente. Em outras palavras, se para a perspectiva do projeto do MEC a relação entre a disciplina filosofia e as disciplinas das demais ciências era tida como harmônica, para a perspectiva dos estudiosos do ensino de filosofia o projeto do MEC era tido como equivocado em alguns pontos fundamentais. Deste modo, e como solução, os estudiosos do ensino de filosofia demandavam uma correção na própria concepção de currículo do ensino médio. Em resumo, era exatamente por esse motivo que se lutava, a saber, *por uma reclassificação dos tipos de ciências e suas tecnologias (ciências da natureza, ciências humanas e linguagens) orientadas pelos tipos de curiosidades próprias do ser humano*. Retomemos os detalhes daquela demanda.

Em seu livro *Ensino de filosofia e currículo*, no capítulo em que analisou a possibilidade interdisciplinar do exercício da filosofia no ensino médio, intitulado “*Por uma transversalidade pedestre*”, Rocha (2008) problematizou, de

---

5 Projeto tácito, mas declarado publicamente pelo atual Presidente da República e seu Ministro da Educação sob o rótulo de ataque ao comunismo vigente nas instituições educacionais.



modo sistemático, a comparação (quadro 1) entre a classificação das ciências estabelecidas pelo MEC e aquilo que ele denominou curiosidades humanas fundamentais, as quais compõem o intrínseco desejo humano de conhecer.

Quadro 1

<b>Classificação do MEC</b>	<b>Curiosidades humanas</b>
Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias: Física, Química, Biologia, Matemática.	Como é o 'mundo' sem as gentes? Curiosidade sobre a natureza.
Ciências Humanas e suas tecnologias: Filosofia, Geografia, História, Sociologia.	Como é o mundo com as gentes? Curiosidades sobre o mundo enquanto habitado por gentes.
Linguagem, códigos e suas tecnologias: Língua Portuguesa, Literatura, Línguas Estrangeiras, Espanhol, Artes Educação Física.	Curiosidades sobre nossas capacidades compreensivas e expressivas: Exploração de si-mesmo, enquanto mente e corpo.
?	Curiosidades sobre os aspectos formais da realidade. Matemática, uma ciência <i>sui generis</i> .
?	Curiosidades sobre todas as curiosidades

Fonte: Rocha, 2008, p. 32.

A análise de Rocha, enriquecedora em muitos aspectos, demarcou dois pontos fundamentais, a saber, um problema e sua solução.

No que se refere ao problema, Rocha indicou que o projeto educacional, em

vigor até 2016, pressupunha a existência de *cinco tipos característicos de curiosidades humanas* frente a um grupamento menor composto por *três tipos de ciências ou discursos científicos*. Em outras palavras, a análise de Rocha, muito bem desenvolvida no livro, demonstrou que havia uma falha estrutural, encontrada na relação entre organização dos conhecimentos científicos e tipos de curiosidades próprias dos estudantes, que dificultava não apenas a organização, mas também o processo do ensino e do aprendizado em todas as disciplinas do ensino médio.

Em relação à solução, Rocha sustentou a tese de que seria preciso reconhecer o lugar e o modo como se dá essa curiosidade humana, para, então, reorientar a apropriação dos discursos científicos. Em outras palavras, tratava-se de uma reorientação do tipo de discurso científico em função do tipo específico de curiosidade devidamente correspondente, pois esta reorientação seria *conditio sine qua non* do processo do ensino e do aprendizado em todas as áreas científicas disponíveis no currículo do ensino médio.

Tendo em vista o problema e o fato de que a proposta de solução estava orientada, fundamentalmente, pela curiosidade humana, Rocha sustentou que a filosofia assumiria dois papéis interdisciplinares fundamentais no ensino médio, a saber:

- Caracterização do aspecto filosófico da interdisciplinaridade, por meio da delimitação do objeto no universo dos discursos científicos que compõem o currículo: tratava-se de reconhecer os conteúdos filosóficos (temas, problemas e teses histórico-filosóficas) nos próprios discursos científicos, ou disciplinas, do currículo do ensino médio.
- Caracterização do aspecto filosófico da interdisciplinaridade, por meio da delimitação das condições de possibilidade de compreensão por parte do sujeito: reagrupamento desses discursos científicos, ou disciplinas, em função da correspondência para com o tipo específico de curiosidade humana.

A análise dessa dupla caracterização da interdisciplinaridade filosófica, tal como pensada no contexto do ensino médio, explicitava a dimensão mais radical

da natureza do conhecimento em questão. Em outras palavras, reagrupar os discursos científicos em função dos tipos de curiosidade permitia uma reclassificação de tais discursos a partir da fundamentação última do conhecimento (sintático, semântico e pragmático). Do mesmo modo, a reorganização também permitia uma reflexão sobre a própria experiência filosófica fundamental a partir de um lugar em que esta distinção epistemológica se impunha, a saber, de uma experiência estética (vivência) do sentido.

A análise de Rocha (2008), portanto, sugeriu resumidamente a seguinte classificação:

Quadro 2 - Eixo sintático ⇔ ciências formais

<b>Eixo do Conhecimento</b>	<b>Relação com o mundo</b>	<b>Relação conosco mesmos</b>
Eixo sintático do conhecimento humano  <b>SINTÁTICA</b>	<b>Ciências Formais</b> Matemática e lógica (dedutivas):  não precisam dar conta de referência e verificação de enunciados no mundo (o cientista investiga a relação entre signos).	Estas ciências valem-se do léxico, regras de inferência, axiomas etc.  A dimensão semântica do conhecimento ('verdadeiro' e 'falso') aqui diz respeito à validade do uso de regras de inferência etc.

Fonte: Rocha, 2008, p. 180.

Quadro 3 - Eixo semântico ⇔ ciências materiais

<b>Eixo do conhecimento</b>	<b>Relação com o mundo</b>	<b>Relação conosco mesmos</b>
Eixo semântico do conhecimento humano.  <b>SEMÂNTICA</b>	<b>Ciências Materiais</b> Física, Química, Biologia (indutivas):  os enunciados são objetos de verificação ou validação empírica, a partir de esquemas conceituas.	Além de preservar a dimensão "sintática" do conhecimento, a dimensão semântica do conhecimento ('verdadeiro' e 'falso') precisa da adequação dos enunciados aos estados de coisas descritos.

Fonte: Rocha, 2008, p. 180.

Quadro 4 - Eixo pragmático ⇔ ciências humanas

<b>Eixo do conhecimento</b>	<b>Relação com o mundo</b>	<b>Relação conosco mesmos</b>
<p>Eixo pragmático do conhecimento humano.</p> <p><b>PRAGMÁTICA</b></p>	<p><b>Ciências Humanas</b></p> <p>Psicologia, História, Economia, Antropologia etc. (têm por objeto o ser humano tomado como ser de sentido):</p> <p>O ‘sujeito’ investiga ‘objetos-sujeitos’. Tanto o sujeito quanto ‘os objetos’ possuem uma dimensão histórica, cultural, social, valorativa etc.: as ações e os eventos são revestidos de sentido, não-compreensíveis apenas como naturais.</p>	<p>Preserva-se as dimensões sintática (relação entre signos) e semântica (‘verdadeiro’ e ‘falso’) do conhecimento, tendo presente que esse esquema conceitual investiga um ‘sistema de sentido’, assim exige mecanismo adicionais de segurança e validação daquilo que afirma.</p>

Fonte: Rocha, 2008, p. 185.

Esta esquematização das três possíveis relações interdisciplinares entre os três grupos de disciplinas científicas e a filosofia, tomadas sob uma perspectiva epistemológica (sintática, semântica e pragmática), oferecia um ótimo exemplo do alcance interdisciplinar do trabalho filosófico desenvolvido pelos estudiosos do ensino de filosofia, após a inclusão da disciplina filosofia no ensino médio. Em suma, fosse com base na investigação sobre o papel da disciplina filosofia no currículo, como fez Ronai, ou com base no método de ensino a partir de problematização para a experiência do conceito, como fez Gallo, por exemplo, essas investigações apontavam para o que havia de mais fundamental: a própria experiência filosófica. Tratava-se, portanto, de reconhecer a relação fundamental entre a curiosidade do sujeito e natureza da ciência propriamente correspondente a ela, fundada na própria atividade existencial do ensino e do aprendizado de filosofia no ensino médio. Em outras palavras, tratava-se de apontar para o problema ontológico de uma experiência estética do sentido.

Ainda naquele contexto do *Posfácio* foram apresentadas algumas considerações sobre o problema do sentido e sua experiência estética do ensino

e do aprendizado, sem qualquer pretensão de sustentar uma tese forte, mas descrevendo tal experiência estética a partir da prática docente realizada durante as atividades de estágio. Tais considerações devem ser retomadas aqui, com o propósito de lançar luzes sobre a alternativa que será apresentada mais adiante, ainda que em sua primeira descrição pretendessem apenas reafirmar que havia um caminho definido a percorrer e, portanto, era preciso dizer qual seria ele.

### **A partir de onde tudo isso fazia sentido**

O ponto de vista da interdisciplinaridade, apresentado por Rocha, estava epistemologicamente orientado por uma convergência de perspectivas que indicava a possibilidade de pensar a filosofia contemporânea a partir de um núcleo comum, a saber, o sentido. Certamente não se tratava de uma definição<sup>6</sup>, mas da indicação de um problema comum que explicita um aspecto central dos fundamentos das grandes áreas da filosofia contemporânea, as quais são distinguidas, geralmente, como radicalmente opostas (filosofia analítica versus filosofia hermenêutico-fenomenológica). Do mesmo modo, não se tratava, ali, de desenvolver a sustentação teórico-filosófica para a manutenção da interpretação proposta, a qual se reconhecia ser amplamente questionável sob a ótica das divergentes perspectivas filosóficas (principalmente da filosofia analítica). De modo contrário, consideravam-se apenas algumas bases recentemente assumidas pelos teóricos do ensino de filosofia, as quais apontavam um aspecto possível para caracterizar e vincular a unidade da filosofia e sua relação com os três grupos de discursos científicos, ainda que não descartassem as divergências e as particularidades das áreas específicas.

Certamente a tese *Pergunta e Resposta*, de Collingwood (2018), poderia ter sido apresentada como norteadora dessa proposta, mas uma versão da mesma aplicada ao ensino também estava detalhadamente apresentada no livro de Mário Porta (2002), intitulado *“A filosofia a partir de seus problemas: didática e*

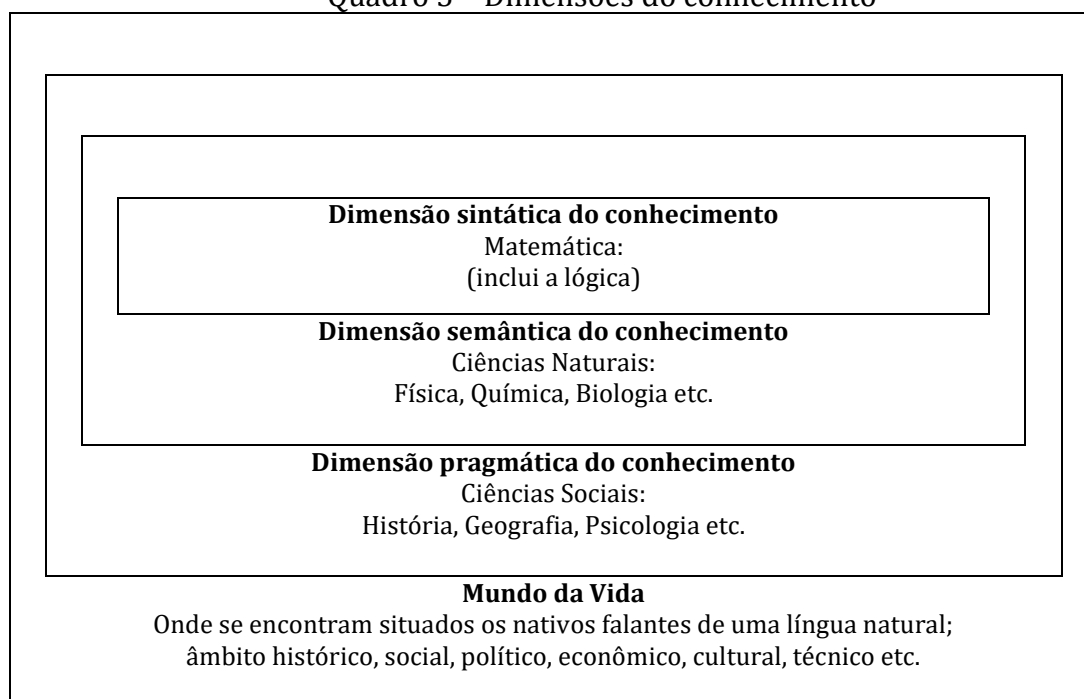
---

<sup>6</sup> A definição de *sentido*, tal como a definição de *ser*, traz em si a questão mais radical da filosofia.

*e metodologia do estudo de filosofia*”. A sustentação da tese central de Porta, que reconhece suas limitações, foi apresentada no terceiro capítulo do seu livro, intitulado “*A unidade da filosofia contemporânea do ponto de vista da história da filosofia*”. Não se tratava de reproduzir tal tese<sup>1</sup>, mas de demarcar que ela pôde ser concebida na base das investigações que norteavam os estudos sobre o ensino e o aprendizado da filosofia. Em outras palavras, a tese central de Porta mantinha uma relação harmônica e coerente com as perspectivas metodológicas de ensino de filosofia desenvolvidas por outros pesquisadores da área (como Walter Kohan, Silvio Gallo, Ronai Rocha etc.), não apenas porque expunha o problema do sentido como questão fundamental da filosofia contemporânea, mas fundamentalmente porque permitia remeter o problema do aprendizado da filosofia a uma vivência que levava à compreensão do sentido pressuposto por todo conceito científico e filosófico.

Para situar esta tese acerca da posição radical do sentido no contexto das classificações epistemológicas proposta por Ronai, retomemos a seguinte esquematização:

Quadro 5 – Dimensões do conhecimento



Fonte: Rocha, 2008, p. 185.

<sup>7</sup> Porta diz, acerca da possibilidade de indicar a unidade da filosofia contemporânea a partir do

No esquema acima, proposto por Rocha como uma aplicação do modelo de Newton da Costa, o lugar do sentido torna-se evidente a partir do mundo da vida, pois consistiria no âmbito mais amplo, que sustentaria significativamente todas as dimensões epistemológicas.

Diante deste quadro comparativo, portanto, a sistematização proposta neste trabalho destacava, fundamentalmente, que o caminho da formação docente para o ensino de filosofia no ensino médio, bem como as reflexões sobre a docência, reconheciam uma vivência capaz de abrir ou desvelar, não apenas o sentido dos conceitos filosóficos que sustentavam os discursos científicos (próprios das disciplinas do currículo do ensino médio), mas essencialmente o jogo vivencial no qual estaria inserida a possibilidade de compreensão (e incompreensão) de todo e qualquer conceito.

Naquele contexto da sanção da Medida Provisória nº746/2016, esse era o caminho que se perdia no crepúsculo daquilo que suspeitávamos ser o “apagar das luzes”.

O que veio depois disso? A BNCC-EM!

---

sentido tomado como o problema fundamental pela filosofia analítica, pela filosofia hermenêutica e pela fenomenologia (e, obviamente, por todas as linhas filosóficas contemporâneas que se desenvolvem a partir dessas bases): “O sentido em questão na reflexão analítica é aquele próprio dos enunciados linguísticos e possui caráter proposicional. Importante vantagem do sentido linguístico-proposicional é permitir uma tematização precisa, tanto no caso concreto quanto da conceitualidade geral necessária para pensá-lo, ele é, contudo, claro está, limitado. O conceito hermenêutico de sentido é, sem dúvida, mais amplo. Trata-se ‘também’ do sentido do enunciado linguístico e estruturas proposicionais, não obstante, assim mesmo, de atos, personalidades, fatos históricos, objetos culturais de todo tipo e, em geral, de ‘totalidades’ e ‘estruturas’. A referida amplitude o compromete, em princípio, com uma imprecisão. Ora, se esta é inegável, não se pode esquecer o explícito intento de Dilthey de delimitar e articular de modo unitário os diversos modos de significação em uma teoria universal da significação, na qual o sentido lógico-proposicional representa tão-só um aspecto. No caso da fenomenologia, vale em princípio algo similar ao exposto a propósito da hermenêutica. Seu próprio desenvolvimento a leva a focalizar-se em duas questões de decisiva importância, não só para ela mesma, senão também para as duas tradições restantes: 1) É todo sentido suscetível de uma formulação linguística ou há sentidos que são intrinsecamente extralinguísticos? 2) É todo sentido proposicional ou proposicionável? Uma forma ‘técnica’ que assume esta importante discussão (porém, não a única possível) se refere à interpretação do noema husserliano.” (2002, p. 172-3).

## **A BNCC por ela mesma em cinco definições e um fluxograma**

Nesta seção eu apresento três definições e um fluxograma, presentes na própria BNCC-EM, os quais apresentam a lei que a define, sua materialidade legal, seu *telos* e o layout com a nova forma da organização da educação básica. Além disso, apresento também as definições de *competência* e *habilidade*, as quais estabelecem os novos objetivos do ato de ensinar e aprender filosofia nas escolas.

### **1ª – O ato legal que instituiu a BNCC-EM (ou sua definição eficiente)**

RESOLUÇÃO Nº 4, DE 17 DE DEZEMBRO DE 2018. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017<sup>8</sup>, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. (BRASIL, 2018, p. 120)

### **2ª – O conteúdo da BNCC-EM (ou sua definição material)**

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (BRASIL, 2017, p. 7)

### **3ª - A finalidade da BNCC-EM (ou sua definição teleológica)**

Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)<sup>1</sup>, e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e

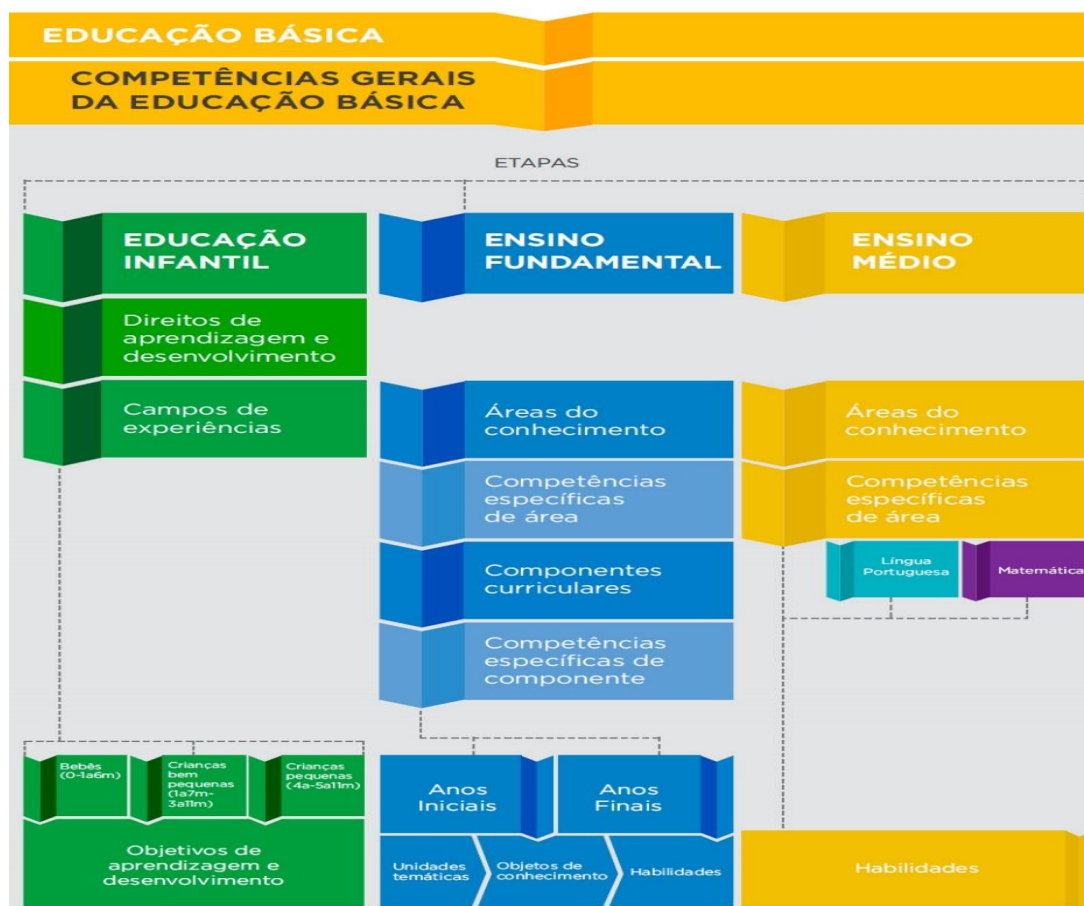
---

8 No dia 22 de dezembro de 2017 foi publicada a Resolução CNE/CP nº 2, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Lembrando que a BNCC aprovada se refere à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, sendo que a Base do Ensino Médio será objeto de elaboração e deliberação posteriores. (MEC, 2017. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>)



municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação. (BRASIL, 2017, p. 7-8)

#### 4ª – A nova organização da BNCC-EM (ou sua definição formal)



Os dois outros conceitos nucleares da BNCC-EM são *competência* e *habilidades* e são definidos nos seguintes termos<sup>9</sup>.

<sup>9</sup> Trata-se aqui, apenas, de apresentar os conceitos de *competência* e *habilidade* com o propósito de indicar o lugar “transdisciplinar” reservado para o ensino de filosofia na BNCC. Neste sentido, não trato da distinção entre os aspectos efetivos e utópicos intrínsecos à tais conceitos. Além disso, não trato também do contexto neoliberal em que a reforma consumada com a BNCC se instalou. Esta tarefa será desenvolvida num trabalho futuro. No entanto, reconheço que dado o contexto neoliberal de sua implementação, tal como descreve MELO & MAROCHI (2019), a restrição das *competências* filosóficas ao seu caráter meramente utópico (e *transdisciplinar*) elimina a possibilidade de uma educação emancipadora e autônoma. Neste sentido, “as *competências* são uma forma de adaptação do projeto educacional a este tipo de sociabilidade, que esvazia as qualificações profissionais para percursos laborais individuais, inseguros, sujeitos a constantes avaliações. Assim, o cosmopolita, como empreendedor de si mesmo, é o projeto de formação humana adequada ao espírito performático neoliberal” MELO & MAROCHI (2019, p. 1).

- **Competência**

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

A BNCC não define explicitamente o conceito de *habilidade*, mas é possível inferir a definição que propusemos a partir do conceito de *competência*.

- **Habilidade**

Tipo específico de competência em que a *mobilização de conhecimentos, definidos como conceitos e procedimentos, se tornam práticas cognitivas e socioemocionais*.

### **O caráter filosófico do *desenvolvimento de competências e da aquisição de habilidades***

Apresentada a estrutura da BNCC, uma pergunta se impõe de imediato, a saber, é possível encontrar algum ponto positivo nesta proposta que resultou de uma afronta ao processo de construção democrático do *plano nacional de educação*? A resposta para esta pergunta é afirmativa quando reconhecemos o fato que a BNCC preservou as garantias, ou ao menos o ideal, do educar autônomo e emancipatório no modo como propôs a efetivação das *competências e habilidades* no processo educativo. Vejamos os detalhes desta perspectiva.

Ao definir *competências e habilidades* nos termos apresentados na seção anterior, a BNCC não eliminou o *telos* filosófico que sustenta o ideal de emancipação educativo. Pelo contrário, ela garantiu as condições formais do ensino de filosofia, ainda que sustentada a partir de uma perspectiva interdisciplinar, ao definir as linhas gerais de 10 classes de *competências*. Neste sentido, o próprio ensinar orientado ao desenvolvimento de determinadas *competências* e à aquisição de determinadas *habilidades* pressupõe que a educação básica, como um todo, está orientada por linhas filosóficas específicas capazes de garantir a autonomia de pensamento. O quadro abaixo relaciona, de modo sugestivo, uma área filosófica a cada uma das 10 classes de *competências*

definidas na BNCC (p. 9-10).

	Competências definida na BNCC	Classificação filosófica sugerida
01.	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.	Competência em hermenêutica filosófica
02.	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.	Competência em filosofia da ciência
03.	Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.	Competência em filosofia da arte e estética
05.	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.	Competência em filosofia da tecnologia.
06.	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.	Competência em Ética e Antropologia filosófica.
07.	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.	Competência em lógica e argumentação, ética prática, filosofia do direito e ética utilitarista.
08.	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.	Competência em fenomenologia, existencialismo e ética das virtudes.

09.	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.	Competência em filosofia política, ética e filosofia dos direitos humanos.
10.	Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.	Competência em ética deontológica e principlialismo.

Bem observado, a coluna da direita apresentada no quadro acima não passa de uma sugestão de orientação filosófica pressuposta em cada uma das dez competências gerais definidas na BNCC. Certamente, reconhecer a possibilidade do ensino de filosofia, como fizemos aqui, está muito distante de encontrar na BNCC as condições efetivas de sua realização<sup>10</sup>. De qualquer modo, como ressaltai no início deste trabalho, trata-se aqui de reconhecer que um ideal filosófico foi mantido em seus fundamentos e cabe, daqui em diante, indagar pelo modo de orientar o ensino de filosofia para a realização deste ideal. Assim, podemos dizer que será como instrumento orientado para a efetivação deste ideal que programas como o *Residência pedagógica em filosofia* se colocam como fundamentais no processo de uma educação para emancipação e autonomia.

Neste sentido é que indico, ainda que a título de considerações finais, um lugar para o ensino de filosofia na educação básica sustentado, inclusive, como projeto de um governo que desdenha abertamente seu ensino.

### **Considerações finais**

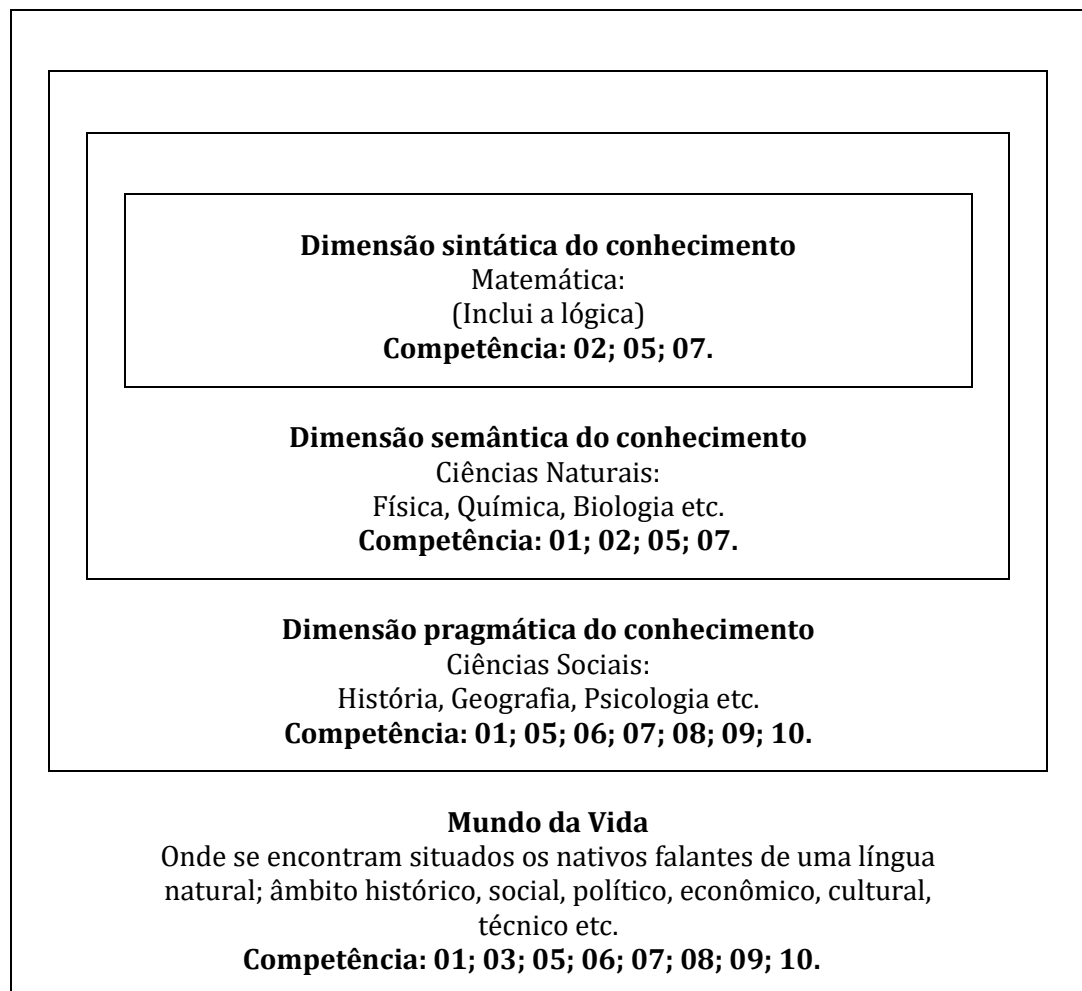
Para concluir esta análise, que se propôs corrigir o ar de desesperança filosófica publicada no *Posfácio* (BRITO, 2017), podemos retornar ao “quadro 5 – dimensão do conhecimento” (Rocha, 2008, p. 185) apresentado acima.

---

<sup>10</sup> Dada a urgência e a complexidade desta questão, a análise das condições efetivas para a realização do ensino de filosofia serão desenvolvidas num trabalho futuro.

Mostrei, a partir da proposta de Rocha (2008), como é possível reorientar filosoficamente os currículos e, com isso, estruturar o ensino e o aprendizado da filosofia a partir dos “pares-ordenados” (perguntas, respostas), (problemas, teorias), (curiosidades, disciplinas). Neste sentido, trata-se de manter a tradição da *pergunta* inaugurada por Collingwood, a qual vincula o SPIC, de Silvio Gallo, ao *ensino de filosofia a partir de seus problemas*, de Porta. A diferença, agora, é que áreas da filosofia entram em cena como *competências e habilidades* a serem efetivamente desenvolvidas, inclusive como modo de evitar a desumanização do ensino e o seu uso por um projeto neoliberal<sup>11</sup>.

O quadro 5 – “Dimensões do conhecimento” poderia ser completado, então, com as seguintes sugestões de *competências* a serem desenvolvidas.



<sup>11</sup> Com isso indico, apenas, que a presença da filosofia no ensino é necessariamente um modo de resistência, a partir de dentro, ao projeto neoliberal imposto pelo Banco Mundial. Um outro modo

A possibilidade de efetivar o que aqui está apenas sugerido é, portanto, algo que o *Programa residência pedagógica em filosofia* enfrenta como desafio maior. Inclusive porque, encerrada sua edição experimental, a qual permitiu compor o quadro acima, abre-se a partir do segundo semestre de 2020 uma nova edição.

A questão que se coloca, portanto, indaga pelo modo como o caráter utópico das *competências e habilidades*, concebidas a partir de uma abstração transdisciplinar, será efetivado no ensino médio por meio do *Programa residência pedagógica em filosofia*. Neste sentido, a tese de que o ensino de filosofia deve ser orientado para “o *desenvolvimento de competências e a aquisição de habilidades*” já pressupõe *competências e habilidades* didático-filosóficas” dos docentes na resistência ao contínuo projeto de desumanização da educação voltada para a autonomia e emancipação. Conseguirá o *Programa residência pedagógica em filosofia* realizar este trabalho de Hércules? Quem viver verá!

## Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

\_\_\_\_\_. **Emenda Constitucional nº 59/2009**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm). Acesso em: 5 nov 2016a.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.684/2008**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11684.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11684.htm). Acesso em: 12 nov 2016b.

\_\_\_\_\_. **Medida Provisória nº746/2016**. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web>. Acesso em: 10 nov 2016c.

BRITO, E. O. Posfácio a uma década iluminada: filosofia no ensino médio (☆2008 – † 2016). In. **Ensino de filosofia nas escolas: perspectivas, reformas e incógnitas**. Guarapuava: Apolodoro, 2017, p. 189 – 202. Disponível em: <http://apolodorovirtual.com.br/>. Acesso em: 10 março 2020.

\_\_\_\_\_.  
de reconhecer a força interna do *filosofar* na educação básica, no que se refere à resistência ao projeto neoliberal, é analisar as propostas de currículo defendidas pelo *Ocupas*, em 2016, no enfrentamento direto à reforma do ensino médio.

BRITTO, T. F. Passo a passo no Legislativo: os caminhos do Plano Nacional de Educação no Congresso Nacional. In: GOMES, A. V. A.; BRITTO, T. F. de (org). **Plano Nacional de Educação [recurso eletrônico]:** construção e perspectivas. Brasília: Câmara dos Deputados, Câmara: Senado Federal, Edições Técnicas, 2015.

COLLINGWOOD, R. G. Pergunta e resposta. Trad. Adriano Picoli e Evandro de Oliveira Brito. **PERI-Revista de Filosofia**, v. 10, n. 02, p. 235–245, 2018.

GALLO, S. **Filosofia experiência do pensamento**. São Paulo: Scipione, 2014.

KOHAN, W. O. **Infância entre educação e filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MELO, A. de; MAROCHI, A. C. **Cosmopolitismo e performatividade:** categorias para uma análise das competências na Base Nacional Comum Curricular. *Educ. rev.*, Belo Horizonte, v. 35, e203727, 2019. Epub Nov 25, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698203727>. Acesso em: 10 nov 2016.

PORTA, M. A. G. **A filosofia a partir de seus problemas**. São Paulo: Loyola, 2002.

ROCHA, R. P. da. **Ensino de filosofia e currículo**. Petrópolis: Vozes, 2008.