



ANPOF

Associação Nacional de
Pós-Graduação em Filosofia

DIAGNÓSTICO E AVALIAÇÃO DA ÁREA DE FILOSOFIA SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO

A ANPOF, comprometida com a defesa de uma formação democrática, pública e de qualidade, dá prosseguimento às ações de valorização do ensino de filosofia na educação básica com a construção coletiva de uma agenda da área sobre a presença da filosofia nos currículos escolares e políticas públicas de fomento ao seu ensino. Neste sentido, este documento apresenta o segundo diagnóstico e avaliação da área de Filosofia sobre a implementação do Novo Ensino Médio (NEM). Ele está em consonância com o relatório anterior, produzido em novembro de 2022¹ em parceria com a Campanha Nacional em Defesa das Ciências Humanas no Currículo da Educação Básica (CNDCH)² e, então, enviado à equipe de transição do governo Lula. Portanto, a posição exposta aqui continua contrária ao NEM, uma vez que sua concepção, gestada a portas fechadas, vai na contramão de uma política de Estado amparada por especialistas em educação e ensino dos diferentes centros de pesquisa do país, assim como sem a participação dos professores e professoras das redes de ensino responsáveis pelo cotidiano da formação das/dos estudantes.

O presente diagnóstico e avaliação é composto por três textos de pesquisadores reconhecidos na área de filosofia, envolvidos com o seu ensino e formação de professores. O primeiro, do Dr. Edgar Lyra, realiza um mapeamento crítico do processo de implementação da então Reforma do Ensino Médio e argumenta pela impossibilidade de qualquer defesa de reforma do NEM, bem como pela necessidade de processos mais transparentes e com diferentes atores para um efetivo debate em torno da formação nesta etapa de ensino. O segundo, da Dra. Patrícia Velasco, defende que a revisão da formação do ensino médio, embora necessária, não se justifica pela defesa de reforma do NEM, dado que sua própria concepção impede a efetiva universalização do acesso à escola pública de qualidade por diferentes estudantes e precariza ainda mais a profissão docente. Por fim, o terceiro texto, em coautoria com a bolsista Maíra

¹ O relatório completo está disponível no site do Grupo de Trabalho Filosofar e Ensinar a Filosofar, da ANPOF: <https://anpof.org.br/gt/gt-filosofar-e-ensinar-a-filosofar>

² A carta aberta da Campanha pode ser acessada em: https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfexC1y4DIUtKgX5pfSjG0xp0_tpnXbHYoZDVJZv39HIYze-g/viewform

Rodrigues, é o resultado da pesquisa do Dr. Christian Lindberg, que vem fazendo o levantamento do lugar da filosofia nos diferentes referenciais estaduais no contexto do NEM.

A ANPOF subscreve e divulga o material a fim de contribuir com a ampliação da discussão sobre a educação e, de forma específica, com a reivindicação da obrigatoriedade do ensino de filosofia, enquanto disciplina, na educação básica e com a revogação do Novo Ensino Médio.

Sumário

Por que o Novo Ensino Médio é tão ruim?	4
Edgar Lyra (PUC-Rio)	
A BNCC E A BNC-Formação na perspectiva da Filosofia	8
Patrícia Del Nero Velasco (UFABC)	
A presença da filosofia no Novo Ensino Médio	17
Christian Lindberg (UFS) e Maria Rodrigues Lima (UFS)	

Por que o Novo Ensino Médio é tão Ruim?

por Dr. Edgar Lyra*

A começar pela sigla (NEM), o Novo Ensino Médio é uma sucessão de equívocos. As razões desse juízo estão expostas nos 10 tópicos a seguir:

1. O Ensino Médio anterior era de fato sofrível. Mas não exatamente por suas 13 “engessadas disciplinas”. Era ruim porque seus professores eram e continuam mal pagos, especialmente no setor público; porque não têm prestígio social nem tempo para preparar aulas ou se aperfeiçoar profissionalmente. Era ruim porque as instalações das escolas eram precárias e continuam sendo, em vários sentidos: logísticos, pedagógicos, afetivos. Os alunos tinham e seguem tendo dificuldades de acesso e permanência no ambiente escolar. Faltam-lhes condições materiais e sociais adequadas aos estudos. Resta saber por que motivo, com tantos passivos gravíssimos, entendeu certa “elite empresarial-pedagógica” de promover uma reforma curricular *vendida com ares de proselitismo*. Quem não se lembra da propaganda veiculada no segundo ano do governo Temer, em que alunos bem maquiados apareciam em luzes de ribalta, animadíssimos, dizendo, entre outras inverdades, que doravante “poderiam escolher”?¹

2. A reforma que deu origem ao NEM veio à luz após o impedimento da presidenta Dilma Rousseff. Havia antes disso um projeto do deputado Reginaldo Lopes que propunha acabar com as 13 antigas disciplinas e acenava com alternativas curriculares. Não foi à frente porque, de alguma forma, se intuía as dificuldades que sua aprovação e implementação trariam. O interesse empresarial pressionou como pôde por uma reforma com espírito semelhante, mas somente após o golpe parlamentar teve real controle da pauta. A MP 746/2016 foi um dos primeiros atos do novo governo. Rapidamente transformou-se na Lei 13415/2017 que, dentre outras coisas, revogou a obrigatoriedade de disciplinas como Filosofia e Sociologia, aumentou a carga horária do segmento e instituiu os chamados *percursos formativos*. Por sabido, não houve esforço por políticas públicas que atacassem os gravíssimos passivos listados acima. Pelo contrário, foi estabelecido um teto de gastos (EC 95/2016) que limitava também os investimentos em educação.

* Professor da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) e colaborador do Mestrado Profissional de Filosofia em Ensino do CEFET/RJ. Entre 2015 e 2016, atuou como assessor das duas primeiras versões do documento de Ciências Humanas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

¹ Por exemplo, https://www.youtube.com/watch?v=DFfRjP_hyzM

3. Michel Temer governaria pouco mais de dois anos em clima nada ameno, especialmente junto ao pessoal da Educação. “Primeiramente, fora Temer” – assim se apresentavam muitos educadores. A prudência aconselhava evitar reformas complexas em tempos de turbulência política e chances duvidosas de continuidade. Só que não. Sem as resistências do governo destituído, era hora, como se passou a dizer em tempos recentes, de “passar a boiada”. A *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC), em elaboração, teve que ser modificada na esteira da Lei 13415. E isso se fez sem conversa com as partes envolvidas. Não havia nem clima, nem interesse. Tão falaciosa quanto a propaganda que botava na boca dos estudantes júbilo por uma reforma que mal conheciam, era a tentativa de legitimar a BNCC pela referência à consulta pública realizada pelo governo anterior, com suas “12 milhões de contribuições” – como se a consulta que tinha por objeto a primeira versão da BNCC autorizasse sua arbitrária transformação posterior.

4. A versão finalmente dada a público foi uma espécie de Frankenstein, só aprovada pelo *Conselho Nacional de Educação*, sem unanimidade, em dezembro de 2018, em grande parte por receio do que podia acontecer se a decisão fosse deixada para o novo governo. Como tudo sempre pode piorar, a gestão seguinte teve três ministros alheios ao problema, além de uma pandemia que manteve os estudantes afastados dos colégios por quase dois anos. Ainda assim, com atrasos, percalços e incongruências, seguiram os educadores-empresários tocando o barco nos estados e desconsiderando qualquer diálogo mais substancial com a multiplicidade das partes concernidas.

5. Resumidamente, a BNCC do Ensino Médio priorizou o ensino da Língua Portuguesa e da Matemática e empurrou as Ciências da Natureza, junto com as Ciências Humanas e Sociais, para uma interdisciplinaridade que beira o assédio. Cabe aos professores se virarem para obedecer ao novo ditame, sem qualquer formação e auxílio para a construção de um efetivo diálogo entre as antigas disciplinas ou observação da “formação integral” que perpassa retoricamente o documento.

6. *Flexibilização* é a palavra de ordem da nova legislação. O estímulo ao rompimento com a antiga ordem disciplinar – com a introdução curricular de oficinas, laboratórios, seminários, workshops e outras formidáveis soluções – não prevê apoio logístico ou econômico à altura. Houve, na verdade, uma tentativa de juntar ao pacote final do governo Temer uma *Base Nacional de Formação de Professores*, sem ficar muito claro com que recursos ou boa vontade, visto que produzida a portas fechadas, ela seria implementada. É preciso perguntar: – Acaso são desconhecidas as dificuldades com que se defrontam historicamente gestores escolares e professores da rede pública para organizarem suas grades curriculares e levarem seus anos letivos a

termo? – Por que imaginar que os estados conseguiriam curricularizar ordeiramente tão ousada reforma, sem recursos e em tempos tão tortuosos? – Ou será que a reforma tinha em vista primeiramente as escolas mais abastadas, ou foco que não exatamente uma educação pública de qualidade?

7. Previsivelmente, a mistura desse caldo político-epidemiológico com o descuidado advento dos *percursos formativos* gerou um verdadeiro caos, que, agora, no segundo ano de implementação da reforma, vai inexoravelmente se pondo a nu e gerando protestos vindos de alunos, famílias, professores, gestores e pesquisadores universitários. Verdade seja dita, ainda tentaram corrigir os perigos da inábil flexibilização com a publicação, ao apagar das luzes do governo Temer, da pouquíssimo conhecida e confusa Portaria 1432/2018. Ilustra bem o resultado desse conjunto de desatinos a conta feita pela *Folha de São Paulo*, em reportagem de 17/03/2023: mais de 1500 disciplinas de Ensino Médio se espalham hoje pelo país.

8. “Brigadeiro caseiro”, “O que rola na rede”, “Marketing digital”, “Projeto de vida” estão entre os componentes do Novo Ensino Médio. Seriam quem sabe defensáveis se houvesse instalações e professores preparados para ministrá-los, sobretudo sem prejuízo de uma formação sólida e cidadã, minimamente adequada aos desafios do século 21. Por certo não há problema em flexibilizar currículos e inserir saberes cotidianos ou profissionalizantes nas escolas, desde que isso seja feito de forma prudente, democrática e bem planejada, com um mínimo de compromisso e conhecimento das realidades brasileiras, bem entendido, não como reprodução pedante e oportunista de modelos hauridos não se sabe bem onde. Não fosse bastante grande o equívoco, como nem o ensino da Matemática, nem o da Língua Portuguesa foram mais essencialmente reformados em suas concepções e metodologias, os gestores públicos têm tido dificuldades com as cargas horárias dilatadas desses componentes, que continuam sendo percebidos pelos estudantes como “chatos” e “sem sentido”.

9. O ENEM é outro nó trazido pela reforma. Pela nova legislação, a “parte comum” do currículo tem no máximo 1800 horas. Cinco anos após a aprovação da Lei 13415, ainda há quem pergunte se o exame nacional avaliará somente essa parte comum. Não é o que dizem as modificações introduzidas nas DCNEM pela Resolução MEC/CNE/CEB nº 3, de 21/11/2018. Enfim: – Como será possível avaliar percursos formativos de tal modo diversificados, mesmo “explodidos”? Mesmo em relação à parte comum: – Que tipo de cobrança será feita às áreas de Ciências da Natureza e Ciências Humanas e Sociais, na sua induzida interdisciplinaridade? A história leva a crer que reeditaremos o indesejado fenômeno do “currículo reverso”, com escolas e redes se organizando em função do que efetivamente for cobrado no Exame Nacional do Ensino Médio. Logisticamente atroz, esse talvez seja, contudo, o menor dos problemas. Muito

pior é o desnorteamento que tudo isso vem causando nas nossas já muito açoitas juventudes. Tudo pesado, o NEM não aumentará o interesse pela escola, não impulsionará nenhuma formação técnica qualificada, não formará, desgraçadamente, sequer mão-de-obra barata.

10. Gente que se dizia asfixiada com as antigas 13 disciplinas ou que, por qualquer motivo, lutou por essa famigerada reforma, segue argumentando que é preciso aprimorá-la, que será pior a esta altura revogá-la. Dependendo de como se olhe, a questão se revela retórica. De fato, a suspensão das atuais diretrizes precisa prever alguma solução de continuidade, por temporária que seja. O que concretamente se põe em questão é, enfim, a extensão ou radicalidade das transformações a promover, por óbvio, junto com ações de legitimação do processo de reconstrução. O atual MEC instituiu através da Portaria 399/2023 uma Consulta Pública para discutir, inicialmente por 90 dias, a reforma do Ensino Médio. A primeira providência a tomar é decerto a extinção de quaisquer privilégios nas definições de pauta. Sem uma estruturação republicana e representativa dessa consulta, o novo governo reproduzirá, lamentavelmente, um passado que deveria querer a todo custo deixar para trás. Pior, aumentará as desigualdades entre suas juventudes e agravará problemas sociais que em outros ministérios vêm conhecendo mitigações notáveis. Fato é que, sem essa consideração, qualquer revisão da reforma será ruim independentemente do seu resultado, isto é, pelos mesmos *motivos processuais* que tornaram ilegítima a reforma original, agora percebida por gregos e troianos como equivocada. Se há algo de cristalino nesse imbróglia todo é a necessidade das partes afetadas pelas decisões se sentirem honestamente concernidas, mesmo que isso tome algum tempo. Não vamos a lugar nenhum sem esse cuidado - nem agora, nem nunca.

A BNCC e a BNC-Formação na perspectiva da Filosofia*

por Dra. Patrícia Del Nero Velasco**

Ao pensar a situação da disciplina Filosofia no chamado Novo Ensino Médio (NEM), faz-se necessário analisar ao menos três documentos¹, quais sejam, a Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017², a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio, aprovada pelo CNE em 4 de dezembro de 2018³ e a Resolução CNE Nº 02 de 20 de dezembro de 2019⁴.

A área de Filosofia avalia que, por um lado, o modelo de Ensino Médio há tempos necessitava ser revisado; de outro, a maneira como o processo foi realizado e as consequências deste último são desastrosas para a educação pública brasileira e, de modo específico, para a pretendida formação filosófica nas escolas de todo o país. As linhas que se seguem apresentam, ainda que de modo breve, as justificativas para a supracitada tese.

É interessante lembrar que na Constituição de 1988 (artigo 210) já se previam conteúdos mínimos para assegurar uma formação básica comum no Ensino Fundamental. E a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 preconizava a construção de uma base nacional comum curricular. A ideia de uma BNCC, a nosso ver, não deixa de ser interessante: oferecer um mínimo comum formativo para

* Texto originalmente escrito para compor o “Relatório Diagnóstico da Filosofia no Brasil: problematizações e pautas para o governo Lula”, arquivo enviado ao Grupo Técnico de Educação do Gabinete de Transição Governamental (coordenado por José Henrique Paim Fernandes), no início de dezembro de 2022, como parte das ações da Campanha Nacional em Defesa das Ciências Humanas no Currículo da Educação Básica (CNDCH).

** Professora da Universidade Federal do ABC (UFABC) e coordenadora do GT da ANPOF Filosofar e Ensinar a Filosofar (2022-2024). Foi parecerista crítica da versão preliminar da Base Nacional Comum Curricular / MEC 2015 – componente curricular Filosofia.

¹ Entende-se que além dos três documentos citados, o Novo Ensino Médio é também composto: pela *Política Nacional de Avaliação e Exames da Educação Básica* (a qual regulamenta o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja) e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)); pela *Portaria n. 458*, de 5 de maio de 2020, que “Institui normas complementares necessárias ao cumprimento da Política Nacional de Avaliação da Educação Básica”; e pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD).

² Lei que alterou a legislação que estabelecia até então as diretrizes e bases da educação nacional (a Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) e também instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso: 07 abr. 2023.

³ Trata-se da 3ª versão do documento, publicada após a Lei 13.415. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso: 07 abr. 2023.

⁴ Também chamada de BNC-Formação, a Resolução em questão define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso: 07 abr. 2023.

estudantes de qualquer região e escola do país, garantindo uma base curricular que permita, por exemplo, ao estudante do Amapá que se mude para o Rio Grande do Sul, ou à estudante que faça o caminho inverso, continuar seus estudos sem maiores prejuízos.

A primeira versão da BNCC foi disponibilizada em 16 de setembro de 2015 e nela encontravam-se todos os componentes curriculares. A sessão sobre a Filosofia foi coordenada pelo prof. Edgar Lyra (PUC-RJ). Em abril de 2016, uma nova versão da BNCC foi publicada, com modificações realizadas a partir de contribuições da consulta pública realizada desde 2015 e dos pareceres técnicos de pesquisadoras e pesquisadores da área⁵. Todavia, em agosto de 2016 ocorreu o golpe que destituiu a presidente Dilma e, um mês depois, a Medida Provisória Nº 746 foi promulgada, retirando integralmente qualquer menção à Filosofia no Ensino Médio. Tinha início não só o esvaziamento da possibilidade de uma formação filosófica mínima na educação básica, como a desconstrução de todo um processo coletivo de repensar o Ensino Médio e, especificamente, a Base Nacional Comum Curricular.

Em tempo recorde, a referida Medida Provisória foi convertida na Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Entre a publicação de uma e de outra, houve muita pressão de associações e demais entidades, entre estas, da ANPOF – Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia. Não à toa, a Filosofia reaparece na nova legislação, figurando agora como “estudos e práticas”, os quais devem ser trabalhados de forma contextualizada e interdisciplinar – por projetos, oficinas, laboratórios e outras estratégias que rompam com o trabalho isolado em disciplinas⁶.

A legislação educacional pós-golpe é condizente com sua origem antidemocrática: tanto a 3ª versão da BNCC, publicada em dezembro de 2018, quanto a Resolução CNE número 2 promulgada um ano depois, em dezembro de 2019, rompem com todo um processo de construção coletiva de um *efetivo* novo ensino médio, pensado por profissionais da educação, por entidades acadêmicas e sindicais, por coletivos governamentais e não governamentais; em suma: por quem há décadas se dedica a pesquisar e construir a educação pública brasileira.

⁵ Tanto os relatórios emitidos após consulta pública quanto os pareceres técnicos assinados pelos professores/as Eduardo Barra (UFPR), Elisete Tomazetti (UFMS), Filipe Ceppas (UFRJ) e Patrícia Velasco (UFABC) encontram-se disponíveis na página da BNCC no Portal do MEC: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/relatorios-e-pareceres>. Acesso: 07 abr. 2023.

⁶ Cabe mencionar que a Lei 13.415 também amplia a carga horária do Ensino Médio de 2.400 para 3.000 horas até 2022 e institui a Política de Fomento de Educação de Tempo Integral no Ensino Médio por 10 anos. O detalhamento da estrutura curricular e dos conceitos usados na supramencionada Lei aparece nas Diretrizes Curriculares Nacionais. Nestas, consta uma formação básica de 1.800 horas que garanta os direitos e objetivos de aprendizagem da BNCC e a complementação de 1.200 horas dos chamados itinerários formativos. E constam, igualmente, as definições de itinerários, competências, transdisciplinaridade e outras noções-chave do desenho curricular proposto.

A versão final da Base ignora toda a discussão prévia sobre os componentes curriculares. Estes aparecem agora diluídos ou transversalizados em quatro grandes áreas: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Não só a Filosofia deixa de ser componente curricular do Ensino Médio, mas também a Sociologia, a História, a Geografia... cabendo apenas à Língua Portuguesa, à Matemática e à Língua Inglesa ocuparem um lugar privilegiado na formação dos/as estudantes.

A despeito das críticas à Lei 13.415 e à BNCC, desde que se avizinhou esse cenário, coube à área de Filosofia perguntar: o que pode a Filosofia no contexto do Novo Ensino Médio? A partir da letra do documento, responderíamos que a Filosofia pode *muita coisa*, visto que tem potencial para oferecer contribuições formativas tanto às competências gerais quanto às competências específicas determinadas na Base. Não obstante, a depender das interpretações mais usuais divulgadas até aqui e do modo como a BNCC vem sendo implementada nos diferentes estados, diríamos que a Filosofia *nada* pode. Temos assistido a uma variação na interpretação da Lei e da própria BNCC nas propostas curriculares de cada Estado deste gigante país; somando-se a essa variação os recursos materiais e humanos de cada instituição de ensino básico, a presença da Filosofia nas escolas é bastante diferente de acordo com o currículo adotado por cada Estado e, igualmente, conforme a força (maior ou menor) política dos professores e professoras de Filosofia que atuam na Educação Básica.

A variação em questão pode ser exemplificada: no Amapá, após uma Ação Civil Pública provocada pelo Sindicato dos Sociólogos do Amapá junto ao Ministério Público Estadual e as intervenções junto ao Conselho Estadual de Educação, o CNE em tela publicou uma resolução aumentando de uma para duas horas aula semanais as disciplinas de Sociologia e de Filosofia. Em Sergipe, houve também um aumento de carga horária. Mas em lugares como o Paraná, estado historicamente conhecido por iniciativas de professores e professoras de Filosofia junto à Educação Básica, o novo currículo traz a diminuição das horas de Filosofia no Ensino Médio.

Embora se perceba que, a despeito de sua não obrigatoriedade legal, as redes estaduais acabaram mantendo o aspecto disciplinar da Filosofia, a perda mais significativa para a área está justamente na carga horária destinada ao componente curricular. Estudos recentes do professor Christian Lindberg L. do Nascimento (UFS) mostram que a Filosofia teve aumento de carga apenas nos dois estados supracitados (Amapá e Sergipe), mantendo a mesma carga horária em 10 estados e, em

contrapartida, perdendo carga em 15 estados. Ou seja: em mais de 55% dos estados houve redução da carga horária destinada ao componente curricular Filosofia⁷.

No Novo Ensino Médio, os componentes curriculares não obrigatórios podem figurar tanto na própria formação básica quanto nos itinerários formativos. No caso da Filosofia, como anteriormente mencionado, não é difícil associar as competências e habilidades preconizadas na Base com as temáticas filosóficas que as contemplam. E podemos fazer essa associação tanto com as dez competências gerais da Educação Básica, quanto com as competências específicas de cada grande área do Ensino Médio e, principalmente, com as competências da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Um primeiro exercício neste sentido foi realizado por uma comissão do GT Filosofar e Ensinar a Filosofar, da ANPOF, e publicado na página da Associação. Intitulado “Sem Filosofia não tem base”, afirma o documento:

Se num primeiro momento a terceira versão da BNCC causou perplexidade e desencanto por se perceber a diluição da Filosofia na área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e a perda de sua especificidade, um olhar crítico lançado aos documentos mostra que é possível e necessário dar visibilidade aos elementos de Filosofia que ali permaneceram. Dito de outro modo, percebeu-se que era possível encontrar os conteúdos (conceitos, ideias, problemas) filosóficos no emaranhado de competências gerais e competências da área⁸.

Em um segundo momento do documento, os autores e autoras apresentam uma tabela na qual associam, a cada competência, um “específico filosófico”. Este exercício ajuda professores e professoras a vislumbrar espaços para a Filosofia na escola. Encontrar estes espaços é essencial para a militância individual de cada educador e de cada educadora filósofo/a que atuam no Ensino Médio, munindo-os/as na disputa territorial do novo currículo. Por outro lado, há outra militância igualmente necessária neste momento: a de resistência ao que este modelo curricular representa, como explorado na sequência.

Apresentado como flexível e centrado no protagonismo juvenil, o novo modelo curricular oferece, a princípio, a oportunidade de escolha à/ao estudante, a/o qual decidirá pelo itinerário formativo de sua preferência. Mas, de partida, podemos enumerar alguns problemas de fundo aqui: 1) De quem é a responsabilidade com o que é formativamente relevante? De estudantes ou de educadores/as? 2) Se a Educação Básica é uma etapa terminal de Educação, ou seja, uma etapa que oferece a base formativa para os/as muitos/as estudantes que não continuarão seus estudos, não seria

⁷ Cf. LINDBERG, C. Desafios do Ensino. Revista Humanitas, 2023, Edição 160. Disponível em: https://www.anpof.org/wlib/ckfinder/userfiles/files/Entrevista_ChristinaLindberg_Humanitas.pdf. Acesso: 07 abr. 2023.

⁸ GT Filosofar e Ensinar a Filosofar (ANPOF). *Sem Filosofia não tem base*. Abril, 2021. Disponível em: [https://www.anpof.org/wlib/ckfinder/userfiles/files/Files%202/Files%203/Carta%20GT_Sem%20Filosofia%20na%CC%83o%20tem%20base%20\(1\).pdf](https://www.anpof.org/wlib/ckfinder/userfiles/files/Files%202/Files%203/Carta%20GT_Sem%20Filosofia%20na%CC%83o%20tem%20base%20(1).pdf). Acesso: 07 abr. 2023.

desejável que estes/as estudantes pudessem ter acesso mínimo a todas as grandes áreas de conhecimento? Ou o direito a uma educação básica comum se restringe à educação matemática e de línguas? Não teriam os/as nossos/as estudantes direito, por exemplo, a uma educação filosófica? 3) A especialização nessa etapa educacional, tal como indicada no modelo do Novo Ensino Médio, não contraria a própria ideia de uma “educação básica”? 4) O modelo proposto não estaria antecipando escolhas profissionais em um momento formativo que precede a profissionalização? Ademais: formação e profissionalização coincidem? 5) É papel da escola pública – e em especial em um país de tamanha desigualdade de oportunidades como o Brasil – formar empreendedores, como preconizado pela ideia de projeto de vida?

Além dos problemas de fundo relacionados ao NEM, há outros tantos concernentes ao próprio processo de implementação desse modelo curricular, como por exemplo: 1) os próprios estudantes já perceberam que não basta um adequado “projeto de vida” para se tornarem empreendedores; 2) escolas que não dispõem de espaços físicos e de recursos humanos estão ofertando apenas um itinerário. Onde está a escolha do estudante? Escolhe-se, quando muito, mudar de escola... ou, pior, largar o Ensino Médio – uma vez que, do modo como está, esse ensino não tem qualquer valor formativo nem tampouco qualifica para o trabalho; 3) sobre a anunciada “profissionalização”, cabe mencionar que, na maioria das escolas públicas, o modelo do NEM se mostra completamente inviável: do ponto de vista discente, além de não terem a aclamada liberdade de escolha curricular, estudantes do noturno não têm sequer acesso efetivo ao ensino de tempo integral; e os cursos de curtíssima duração, eventualmente ofertados, por não terem carga horária compatível com os cursos técnicos regulares, não oferecem habilitação profissional; 4) ao fragmentar o currículo em disciplinas estapafúrdias (como Torne-se um Milionário, Brigadeiro Caseiro, Mundo Pets SA, Arte de Morar etc.), o NEM agravou a situação dos professores e professoras nas escolas públicas, com atribuição didática desumana e exigência de formação em... Economia? Gastronomia? Veterinária? Arquitetura? O alegado excesso de disciplinas que permeou o discurso em prol do NEM também não se sustentou com a sua implementação: do modo como está, o currículo traz um número ainda maior de disciplinas que, além de não terem sentido formativo nem encontrarem formação docente adequada para ministrá-las, acabaram por fragmentar ainda mais o currículo, esfarelado-o.

Em resumo: se as escolas privadas rapidamente se adequaram à legislação, sem necessariamente abrirem mão do modelo disciplinar – e continuarão ofertando aos seus alunos e alunas Filosofia, Sociologia, História, Geografia e todos os demais

componentes curriculares –, nas escolas públicas o intitulado Novo Ensino Médio apenas acirrou dois velhos problemas: ampliou-se a desigualdade social e precarizou-se, ainda mais, o trabalho docente na Educação Básica – escancarando-se a impossibilidade de uma significativa reforma do Ensino Médio (e de toda a Educação Básica) sem salários mais altos, quadro de carreira docente decente, condições de trabalho e formação adequadas.

Os problemas relativos ao que representa o modelo curricular desenhado no Novo Ensino Médio ficam mais evidentes quando nos deparamos com a Resolução CNE número 2 de dezembro de 2019, a qual define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (a chamada BNC-Formação).

Historicamente, as licenciaturas foram “acolhidas” (usando aqui um eufemismo) pela iniciativa privada. Segundo o Censo da Educação Superior de 2018, 62,4% das matrículas em licenciaturas eram em instituições de ensino superior privadas (69,2% EaD e 30,8% presencial) e 37,6% em IES públicas (18,6% EaD e 81,4% presencial). Se nas instituições públicas a porcentagem de licenciaturas no formato EaD é de cerca de 18%, nas privadas este número sobe para 69,2%. E acende-se o alerta com relação à qualidade dos cursos oferecidos e ao contexto empresarial em que estes cursos acontecem.

Dada a brevidade do presente texto, concentremo-nos nas imprescindíveis questões: quais os interesses do Conselho Nacional de Educação em substituir a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, pela mencionada resolução de 2019? Se ainda não tivemos tempo de avaliar a implementação da resolução de 2015, por que a revogação tão precoce? A fim de debater tais indagações, serão apresentados, nas linhas abaixo, alguns brevíssimos contrapontos entre ambas as normativas.

Um primeiro aspecto diz respeito ao caráter coletivo da construção da resolução de 2015 e o tom impositivo do documento de 2019. Se em 2015 houve consulta do CNE a coletivos governamentais e não governamentais, aos profissionais da educação, às entidades acadêmicas e sindicais, entre outros, a resolução de 2019 foi publicada sem qualquer diálogo com as instituições públicas e com os pesquisadores e pesquisadoras da área. Dessa forma, a resolução de 2015 em alguma medida normatizava uma concepção de formação docente construída historicamente por universidades, escolas, sindicatos, entidades, professores e pesquisadoras; já o documento de 2019 não leva em conta aquilo que é pesquisado e defendido por aqueles e aquelas que se dedicam a pensar a formação docente.

Um segundo aspecto compreende a preocupação com a articulação entre teoria e prática presente na resolução de 2015. As licenciaturas passaram a ter 400 horas para o estágio supervisionado e outras 400 para as práticas como componente curricular. Na resolução de 2019, através da padronização curricular com foco na prática e nas competências e habilidades, notamos uma visão instrumental da docência e um verdadeiro desmonte dos cursos de formação de professores/as em nível superior. São 800 horas para os “conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a educação” segundo a BNCC e 1.600 horas para a aprendizagem daquilo que efetivamente determina a Base. Essa padronização dos projetos curriculares dos cursos para que se alinhem à BNCC acaba por desconsiderar as concepções formativas dos/as docentes, a formação teórica a respeito dos fundamentos da educação, das teorias pedagógicas e dos conteúdos específicos de cada área de conhecimento sobre formação humana, assim como o histórico institucional de discussão sobre formação docente de cada universidade e de cada área de conhecimento.

Na Filosofia, por exemplo, há uma discussão já bastante consolidada a respeito de aspectos formativos elementares para o futuro professor e a futura professora de Filosofia⁹, como a discussão metafilosófica sobre “o que é filosofia”. Abrir mão desta discussão é ignorar a especificidade da formação docente em Filosofia. E uma vez que a Filosofia passou a ser estudos e práticas nos documentos que orientam a Educação Básica, se seguirmos exclusivamente o que preconiza a BNCC, em que medida a formação do/a professor/a de Filosofia será substancialmente distinta da formação do professor de História ou da professora de Sociologia? Atenta-se aqui ao engessamento curricular que acaba por esvaziar a função social da escola e seu sentido público, adotando-se uma perspectiva pragmática e utilitarista. Nesta visão, a docência é restrita a competências socioemocionais e habilidades; e os professores e professoras são meros executores técnicos daquilo que é definido na Base.

Um terceiro aspecto do contraponto aqui proposto corresponde à preocupação com a promoção de uma formação crítica, reflexiva e inclusiva que podíamos vislumbrar em 2015: direitos humanos; Libras; diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa e de faixa geracional; entre outros. Estes são aspectos que deveriam ser tratados de modo transversal nos cursos de formação docente segundo a resolução de 2015, a qual cobrava uma base teórico-pedagógica interdisciplinar destes cursos. Na resolução de 2019, por sua vez, não há qualquer indício de problematização do social.

⁹ Cf., por exemplo: VELASCO, P. D. N. “O que pensamos nós, formadores/as de professores/as, sobre formação docente em filosofia?”, *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação*, n. 34: nov. 2020-abril 2021, p. 12-33.

Ao contrário: passa-se a ideia falaciosa de que a aprendizagem de competências garante oportunidades iguais a todos.

Quarto aspecto: se na resolução de 2015 havia “articulação entre formação inicial e continuada [...], entre a instituição de educação superior e o sistema de educação básica”¹⁰, no documento de 2019, não há quase menção à formação continuada. A disposição sobre esta consta em uma resolução à parte, CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020, a qual traz também uma BNC-Formação Continuada. E esses documentos apartados rompem com toda a articulação conquistada na resolução de 2015 entre formação inicial e formação continuada.

Ao recuperarmos alguns pontos já mencionados, como a padronização curricular e a conseqüente limitação da autonomia das universidades na organização destes currículos, emerge um quinto aspecto: percebemos que o foco da resolução de 2019, ao contrário da de 2015, não é a formação docente, mas a possibilidade de avaliar e exercer um controle político e ideológico sobre o que se ensina e como se ensina nas instituições de ensino superior e, conseqüentemente, na Educação Básica.

Em síntese: Resolução CNE n. 2 de 2019 é a materialização de um projeto de transpor o mundo empresarial para a educação, trazendo uma concepção de formar mão de obra para as demandas de trabalho e, para tanto, busca tanto exercer determinado controle político-ideológico sobre a docência na Educação Básica quanto interferir no trabalho docente realizado nos cursos de licenciatura.

Nessa perspectiva, entendemos que dentre os desafios da futura gestão da educação brasileira está a retomada das discussões sobre os objetivos da educação e a função social da escola, escancarando a política neoliberal e os interesses econômicos¹¹ que embasam a legislação educacional promulgada pós-golpe; e procurando dar voz novamente aos profissionais da educação, aos sindicatos, às associações e às demais entidades que historicamente se responsabilizaram e continuam a se responsabilizar por pensar a educação no Brasil.

Por todas as razões supramencionadas, a Lei Nº 13.415, de 2017, a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio de 2018 e a Resolução CNE Nº 02 de 2019 não representam as concepções de educação defendidas por filósofas, filósofos e

¹⁰ BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno. *Resolução Nº2*, de 1º de julho de 2015, p. 5. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso: 07 abr. 2023.

¹¹ Fundações, institutos empresariais e organizações prestadoras de serviços pedagógicos, grande parte destes financiada por grandes bancos e grupos econômicos, vêm ditando, em compasso com a atuação de organismos internacionais como a *Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico* e o *Banco Mundial*, a implementação da BNCC – vendendo cursos e apostilas e lucrando com o NEM.

por grupos e associações que nos representam. Nestes documentos, não identificamos o almejado conceito de formação integral e crítica; tampouco, a possibilidade de formação para o mercado de trabalho ou de formação do pequeno empreendedor ventiladas nos discursos de quem defende o NEM. Entendemos que não há formação alguma nos documentos e em sua conseqüente implementação; ao contrário, há um projeto de de-formação da escola pública.

Assim sendo, e compreendendo que o filosofar pode ser uma potente ferramenta conceitual para analisarmos os problemas contemporâneos, aquelas e aqueles que têm a Filosofia como ofício podem, e muito, contribuir para uma democrática revisão do modelo de Ensino Médio e de formação docente – sempre em prol de uma educação pública de qualidade. Uma revisão que não deve ser sinônimo de reforma, pois a reforma de um projeto que é fruto de um golpe político à democracia certamente fere à própria Filosofia. Daí nossa defesa pela revogação de todo o leque de políticas educacionais reprováveis desde sua origem – retomando-se o projeto de construção coletiva de um ensino médio público formativamente e efetivamente significativo.

A presença da Filosofia no novo Ensino Médio

por Dr. Christian Lindberg (OBSEFIS/DFL/UFS)* e

Maíra Rodrigues Lima (OBSEFIS/UFS)**

A aprovação do denominado novo Ensino Médio (NEM) provocou uma série de incertezas. Uma delas referiu-se à manutenção da Filosofia nos currículos da última etapa da educação básica. Diversas opiniões foram direcionadas no sentido de afirmar que a Filosofia perderia carga horária, tantas outras pressentiam que ela seria retirada do currículo oficial e algumas vozes advogaram que ela seria mantida. Afinal de contas, passados seis anos de vigência, qual é o espaço da Filosofia no atual ensino médio brasileiro?

Em certa medida, pode-se afirmar que as redes estaduais mantiveram seu aspecto disciplinar, destinando um tempo específico para seu ensino. Talvez, quem sabe, pela caracterização que a lei 13.415/2017 deu ao Ensino de Filosofia, a saber, estudos e práticas, ou, simplesmente, pelo fato de não poder demitir os professores concursados. O quadro inicialmente animador é contestado quando se observa, com mais afinco, a carga horária destinada para as aulas de Filosofia. É correto afirmar que houve redução na maioria dos estados, confirmando as especulações que foram feitas no processo de conversão da medida provisória em lei.

O caso do Paraná é o mais simbólico. A carga horária, que antes era designada para as aulas de Filosofia, foi redistribuída para a nascente disciplina Educação financeira, que tem como abordagem o empreendedorismo. Esse movimento representa uma das nuances da disputa política e ideológica em torno do NEM, ou seja, substituir componentes curriculares com forte teor reflexivo, crítico e humanístico por outras direcionadas, única e exclusivamente, para a constituição de uma sociedade alicerçada no Mercado.

O levantamento observou-se que Alagoas, Amazonas, Ceará, Mato Grosso do Sul, Paraíba, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Rondônia e Tocantins mantiveram a carga horária. Com exceção do Rio de Janeiro, que destina 240h distribuídas igualmente ao longo das 3ª séries do ensino médio, todos os estados citados destinam 120h, ou seja, 40h/ano.

* Professor da Universidade Federal de Sergipe (UFS) e coordenador do Observatório do Ensino de Filosofia em Sergipe (OBSEFIS).

** Graduada da Universidade Federal de Sergipe (UFS) e participante do Observatório do Ensino de Filosofia em Sergipe (OBSEFIS).

Dois estados ampliaram a carga horária de Filosofia na matriz curricular; são os casos de Sergipe e Amapá. Ambos saíram de uma carga horária de 120h ao longo de todo o ensino médio e passaram a ofertar 160h. No caso de Sergipe, são 40h no 1º, 2º, 3º e 6º semestre letivo. No Amapá, são 80h na 1ª série e mais 80h na 2ª série do ensino médio. Tal feito resulta da discussão realizada durante o processo de consulta pública, da pressão política ou das atividades organizadas para elaborar os respectivos referenciais curriculares. Grosso modo, a participação da comunidade escolar nesse processo, viabilizou a expansão da carga horária para as aulas de Filosofia.

Na maioria dos estados, a carga horária destinada ao Ensino de Filosofia regrediu. Todavia, o cenário poderia ter sido pior caso a Filosofia não fosse caracterizada como estudos e práticas no âmbito do NEM ou, principalmente, se não houvesse mobilizações por parte dos estudantes (secundaristas, graduação e pós-graduação) e dos professores (educação básica e ensino superior), como também da comunidade filosófica nacional organizada em torno da ANPOF e dos diversos fóruns regionais de Ensino de Filosofia ou associações/sindicatos estaduais de professores/as de Filosofia.

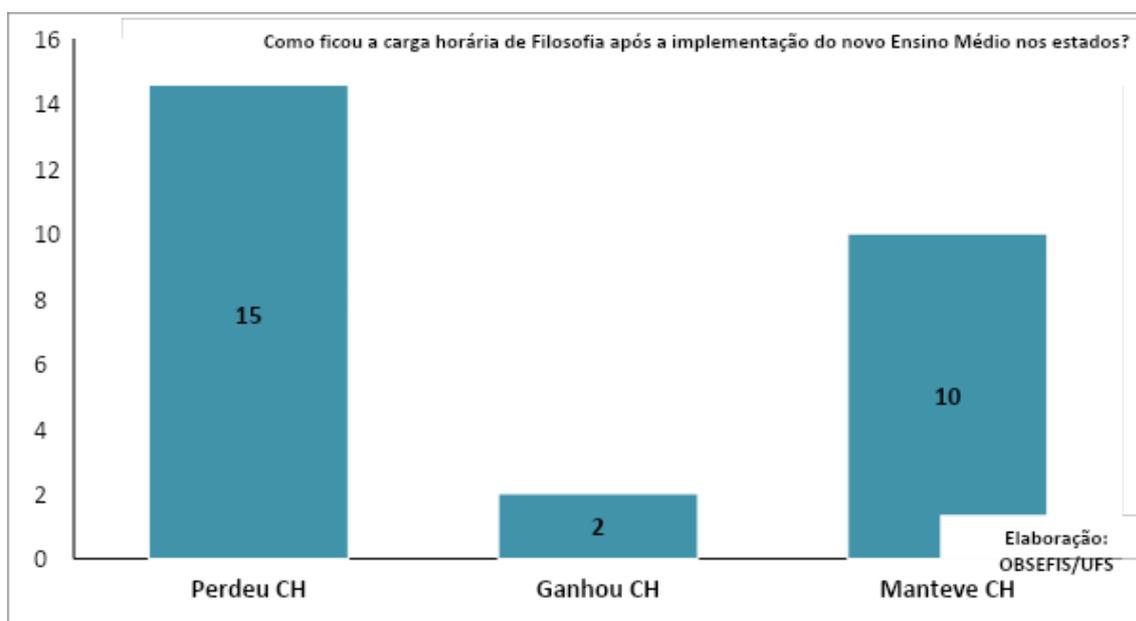


Gráfico 01: Carga horária destinada à Filosofia após a implementação do NEM

Em suma, a Filosofia precisa retornar ao seu lugar cativo na matriz curricular da última etapa da educação básica, além de garantir uma carga horária compatível com as exigências de seu ensino. Essas duas ações tendem a possibilitar ao estudante da educação básica a formação necessária para o exercício da cidadania e mundo do trabalho.