

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Jonathan Dalla Vechia Bugs

**A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO:
IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO DA FILOSOFIA**

Santa Maria, RS
2021

Jonathan Dalla Vechia Bugs

**A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO:
IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO DA FILOSOFIA**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação, do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito para obtenção do título de **Mestre em Educação**.

Orientadora: Prof^a. Dra. Elisete Medianeira Tomazetti

Santa Maria, RS
2021

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001

Bugs, Jonathan Dalla Vechia
A Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio:
implicações para o Ensino da Filosofia / Jonathan Dalla
Vechia Bugs.- 2021.
163 p.; 30 cm

Orientadora: Elisete Medianeira Tomazetti
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, RS, 2021

1. Base Nacional Comum Curricular 2. Ensino Médio 3.
Ensino da Filosofia 4. Disciplina Escolar 5. Filosofia
I. Medianeira Tomazetti, Elisete II. Título.

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados fornecidos pelo autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRB 10/1728.

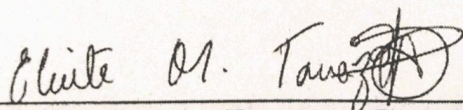
Declaro, JONATHAN DALLA VECHIA BUGS, para os devidos fins e sob as penas da lei, que a pesquisa constante neste trabalho de conclusão de curso (Dissertação) foi por mim elaborada e que as informações necessárias objeto de consulta em literatura e outras fontes estão devidamente referenciadas. Declaro, ainda, que este trabalho ou parte dele não foi apresentado anteriormente para obtenção de qualquer outro grau acadêmico, estando ciente de que a inveracidade da presente declaração poderá resultar na anulação da titulação pela Universidade, entre outras consequências legais.

Jonathan Dalla Vechia Bugs

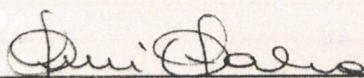
**A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO:
IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO DA FILOSOFIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), à banca examinadora como requisito para obtenção do título de **Mestre em Educação**.

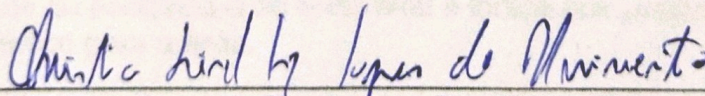
Aprovado em 10 de setembro de 2021:



Elisete Medianeira Tomazetti, Dra. (UFSM)
(Orientadora/Presidente)



Sueli Salva, Dra. (UFSM) – Videoconferência



Christian Lindberg Lopes do Nascimento, Dr. (UFS) - Videoconferência

Santa Maria, RS
2021

AGRADECIMENTOS

Um jovem oriundo da escola pública, de família pobre e com poucas perspectivas, referências e recursos para ser e estar no mundo de modos diferentes daqueles conhecidos e testemunhados pela realidade social da qual adveio, tem muito a agradecer ao concluir sua dissertação e finalizar o Curso de Mestrado em uma Universidade Pública. Certamente o percurso até a finalização desta pesquisa só foi possível pela dedicação, companheirismo, orientação e amizade de pessoas queridas. Assim, agradeço a todos e a todas que de alguma maneira contribuíram para que eu chegasse até aqui, especialmente:

- À todas as pessoas e movimentos sociais, que por meio da luta garantiram políticas públicas educacionais que me possibilitaram o acesso e permanência ao ensino superior; em especial as forças que pautaram, efetivaram e têm mantido o Programa de Demanda Social (DS) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES);

- À Universidade Federal de Santa Maria pelo compromisso para com a assistência estudantil, por criar e manter, com recursos próprios, a Casa do Estudante Universitário da pós-graduação, lugar que me possibilitou permanecer em Santa Maria e iniciar meu percurso na pesquisa acadêmica;

- À minha orientadora, Professora Dra. Elisete Medianeira Tomazetti, por me acolher no ofício da pesquisa e compartilhar seus conhecimentos, com paciência e esmero; mais que isso, agradeço pela confiança em meu trabalho e a bela oportunidade de ser seu orientando;

- Ao Grupo de Pesquisas e Estudos em Filosofia Cultura e Educação (FILJEM), por ter me proporcionado espaços potentes de interlocução; em especial aos(as) meus(minhas) colegas de pesquisa: Gilberto, Paulo, Jéssica e Raquel;

- À minha família e aos meus amigos, pelo amparo e os cuidados que me trouxeram até aqui; em especial ao meu irmão Jonas e a minha cunhada Kátia por terem me acolhido em sua casa durante a quarentena/pandemia, me oferecendo as condições necessárias para que eu pudesse trabalhar e finalizar esta pesquisa;

- Ao meu namorado, Cristian Ribeiro Peglow, pelo companheirismo e amizade, pelas borboletas em meu estômago e toda a aventura que é amar e sentir-se amado.

Toda vez que tentei fazer um trabalho teórico foi a partir de elementos de minha própria experiência: sempre em relação com processos que via se desenrolarem a minha volta. Porque eu julgava reconhecer fendas, abalos surdos, disfunções nas coisas que via, nas instituições às que estava ligado, em minhas relações com os outros, foi que empreendi tal trabalho – um fragmento de autobiografia

Michel Foucault – ‘Este-il donc important de penser?’, entrevista concedida em 30 de maio de 1981.

RESUMO

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO: IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO DA FILOSOFIA

AUTOR: Jonathan Dalla Vechia Bugs

ORIENTADORA: Elisete Medianeira Tomazetti

Esta dissertação foi desenvolvida no âmbito do Curso de Mestrado em Educação, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, e integra a Linha de Pesquisa 2 deste programa: Políticas Públicas Educacionais, Práticas Educativas e suas Interfaces. Tem como tema o Ensino da Filosofia no contexto da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC/EM). Seu objetivo foi compreender as implicações da BNCC/EM sobre o Ensino da Filosofia. O *corpus* de análise da pesquisa foi constituído por um recorte operado sobre quatro documentos: a BNCC (2018) e as três versões que constituíram seu processo de construção. Destacamos as seguintes partes dos respectivos documentos para a análise da pesquisa: apresentação geral; apresentação da etapa do ensino médio; apresentação da área de Ciências Humanas (e Sociais Aplicadas); e, por fim, a apresentação do componente Filosofia. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, de caráter bibliográfico documental, cuja perspectiva teórica-metodológica tem como base o trabalho intelectual de Michel Foucault, o seu modo de pensar e proceder nas pesquisas que resultaram em sua vasta obra. Buscamos em Foucault uma atitude analítica na tentativa de construir respostas, mesmo que provisórias, às questões de pesquisa. Essa atitude pode ser definida pelo conceito de ‘problematização’ – em linhas gerais: trabalho do pensamento sobre si mesmo, entendido como exercício que permite um distanciamento crítico em relação aquilo que adentra o domínio de pensamento para tomá-lo como um problema a ser pensado. Realizamos três grandes movimentos. Primeiro, tecemos algumas problematizações acerca das principais mudanças propostas pela Lei 13.415/2017 e indicamos os possíveis espaços para o Ensino da Filosofia no currículo do ensino médio pós-reforma. Segundo, problematizamos a ideia de um documento de base curricular nacional mapeando os termos sobre os quais se deram os debates para na sequência identificar e problematizar as rupturas e deslocamentos no processo de construção da BNCC e constituição de sua estrutura e conteúdo. Por fim, identificamos e problematizamos as proposições que podem ser tomadas para a construção do Ensino da Filosofia na área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas da BNCC (2018). Tal movimento teve como objetivo buscar e/ou criar, desde as normativas, possibilidades para a (re)construção de um espaço para a Filosofia nas matrizes curriculares do ensino médio no pós-BNCC. A partir desse percurso investigativo, concluímos que a organização de uma disciplina escolar, nos termos apresentados por Chervel (1990), pode oferecer as condições concretas para a constituição de um espaço intencionalmente pensado no currículo escolar para que os(as) alunos(as) tenham contato com a Filosofia; um modo de operar criticamente na construção desse espaço a fim de corresponder as finalidades da formação na educação básica.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular. Ensino Médio. Ensino da Filosofia. Disciplina escolar. Filosofia.

RESUMEN

LA BASE CURRICULAR NACIONAL COMÚN DE LA ESCUELA SECUNDARIA: IMPLICACIONES PARA LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA

AUTOR: Jonathan Dalla Vechia Bugs
CONSEJERA: Elisete Medianeira Tomazetti

Esta disertación se desarrolló en el marco de la Maestría en Educación, vinculado a Programa de Pós-Graduação em Educação de la Universidade Federal de Santa Maria, y integra la Línea de Investigación 2 de este programa, a saber: Políticas Públicas Educativas, Prácticas Educativas e suas Interfaces. Su tema es la Enseñanza de la Filosofía en el contexto de la Base Curricular Nacional Común para la Escuela Secundaria (BNCC/EM). Su objetivo era comprender las implicaciones de la Base Curricular Nacional Común para la Enseñanza de la Filosofía de la Escuela Secundaria. El corpus de análisis de la investigación consistió en un corte operado sobre cuatro documentos: el BNCC (2018) y las tres versiones que constituyeron su proceso de construcción. Destacamos las siguientes partes de los respectivos documentos para el análisis de la investigación: presentación general; presentación de la etapa de escuela secundaria; presentación del área de Ciencias Humanas (y Sociales Aplicadas); y, finalmente, la presentación del componente curricular de Filosofía. Se trata de una investigación cualitativa, de carácter documental bibliográfico, cuya perspectiva teórico-metodológica se fundamenta en el trabajo intelectual de Michel Foucault, su forma de pensar y proceder en la investigación que desembocó en su vasta obra. Buscamos en Foucault una actitud analítica como base del *modus operandi* en un intento por construir respuestas, aunque provisionales, a las preguntas de investigación. Esta actitud se puede definir por el concepto de 'problematización' - en términos generales: el trabajo de pensar sobre tú mismo, entendido como un ejercicio que permite una distancia crítica de lo que entra en el dominio del pensamiento para tomarlo como un problema a pensar. Realizamos tres grandes movimientos. En primer lugar, tejemos algunas problematizaciones sobre los principales cambios propuestos por la Ley 13.415/2017 y indicamos los posibles espacios para la Enseñanza de la Filosofía en el currículo del escuela secundaria posreforma. En segundo lugar, problematizamos la idea de un documento base curricular nacional que mapee los términos en los que se desarrollarán los debates para identificar y problematizar las rupturas y desplazamientos no en el proceso de construcción del BNCC y constitución de su estructura y contenido. Finalmente, identificamos y problematizamos las propuestas que se pueden tomar para la construcción de la Docencia de la Filosofía en el área de Ciencias Sociales Humanas y Aplicadas en BNCC (2018). Dicho movimiento tuvo como objetivo buscar y/o crear, a partir de las normativas, posibilidades para la (re) construcción de un espacio para la Filosofía en las matrices curriculares del bachillerato post-BNCC. De esta trayectoria investigativa, se concluye que la organización de una asignatura escolar, en los términos presentados por Chervel (1990), puede ofrecer condiciones concretas para la constitución de un espacio intencionalmente diseñado en el currículo escolar para que los estudiantes tengan contacto con la Filosofía; una forma de operar críticamente en la construcción de este espacio para cumplir con los propósitos de la formación en educación básica.

Palabras claves: Base de currículo nacional común. Escuela secundaria. Enseñanza de la Filosofía. Filosofía.

SUMÁRIO

1.	CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	10
2.	DOS CAMINHOS DA PESQUISA.....	19
2.1	PROBLEMATIZAÇÃO: UMA ATITUDE ANÁLITICA.....	21
2.2	DA MATERIALIDADE AO <i>CORPUS</i> DE ANÁLISE.....	32
3.	SITUANDO A PESQUISA: A REFORMA DO ENSINO MÉDIO (LEI 13.415/2017) E AS INCIDÊNCIAS SOBRE O ENSINO DA FILOSOFIA	35
4.	A EMERGÊNCIA DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA	49
4.1	CONTINUIDADES E RUPTURAS NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA BNCC.....	57
4.2	DESLOCAMENTOS NO CONTEÚDO DAS VERSÕES DA BNCC/EM: A ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS (E SOCIAIS APLICAS) EM FOCO.....	68
4.2.1	Versão preliminar (2014): direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento	73
4.2.2	Versão consulta pública (2015): direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento	78
4.2.3	Versão revista (2016): direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento....	83
4.2.4	Base Nacional Comum Curricular: a Educação é a Base (2018) – competências e habilidades como direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.....	88
4.2.5	Afinal, como chegamos à proposição de competências e habilidades?	102
5.	EM DEFESA DO ENSINO DA FILOSOFIA: APESAR DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO.....	107
5.1	DA OBLITERAÇÃO AOS VESTÍGIOS: PROPOSIÇÕES POSSÍVEIS NA CONSTRUÇÃO DE UM ESPAÇO PARA O ENSINO DA FILOSOFIA.....	111
5.2	NA CONTRAMÃO DO DISCURSO: A DISCIPLINA FILOSOFIA COMO POSSIBILIDADE NA (RE)CONSTRUÇÃO DE UM ESPAÇO.....	128
6.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	141
	REFERÊNCIAS	147
	APÊNDICES.....	155
	APÊNDICE A – DOCUMENTAÇÃO DO <i>CORPUS</i> DE ANÁLISE DE REVISÃO BIBLIOGRÁFICA SOBRE A REFORMA DO ENSINO MÉDIO	155
	APÊNDICE B – LEVANTAMENTO: A FILOSOFIA NA GRADE CURRICULAR DO NOVO ENSINO MÉDIO NOS ESTADOS BRASILEIROS	156
	APÊNDICE C – DOCUMENTOS DE REFERÊNCIA CURRICULAR DE CADA ESTADO A PARTIR DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	160

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O ano era dois mil e dezessete (2017). O contexto: a instituição da reforma do ensino médio por meio da Lei 13.415/2017. A situação: um grupo de estagiários(as), formandos(as) do curso de Licenciatura em Filosofia da Universidade Federal de Santa Maria se encontrando todas as quintas-feiras a tarde para aprender e compartilhar a docência, repletos(as) de dúvidas, incertezas e angústias quanto aos rumos que o Ensino da Filosofia¹ na escola básica. Esta pesquisa provém de questões emergentes naquele contexto e situação, das vivências acadêmicas de um sujeito ali circunscrito. Assim, justifico desde já a alternância entre as pessoas do discurso e a primazia da escrita em primeira pessoa, não como descuido, mas como modo de demarcar a perspectiva teórica-metodológica a partir da qual construí esta pesquisa, como modo de dizer: ‘isso é meu’; ‘isso é nosso’; ‘isso é dele(a)’, ‘isso é provisório e contingente’, ‘isto que apresento está para o debate: para construir possibilidades, ser desconstruído e reconstruído’.

Desse contexto e da situação, duas experiências acadêmicas marcaram meu interesse pelo Ensino da Filosofia: minha inserção no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), como bolsista no subprojeto PIBID/Filosofia-UFSM, entre 2016 e 2018; meu estágio curricular na escola pública de ensino médio, em 2017. Em ambas as situações fui convocado a pensar o Ensino da Filosofia considerando o lugar em que eu estaria e os sujeitos com os quais eu estabeleceria uma relação pedagógica: ensinando algo a alguém, mas também aprendendo como fazê-lo. Esse lugar era a escola pública e os sujeitos os(as) alunos(as) do ensino médio. Desse modo, qualquer planejamento para ensinar Filosofia, seja uma oficina ou uma unidade didática, deveria considerar as políticas públicas educacionais, o projeto político-pedagógico da escola, bem como as características e os (des)interesses de uma nova geração de alunos e alunas que chegam à escola no contemporâneo – uma série de questões que transcendem a aquisição e o domínio dos conhecimentos de Filosofia.

Nessas situações, eu e meus(minhas) colegas fomos convocados(as) a pensar sobre o contexto de mudanças na política educacional que principiava naquele momento: a reforma do ensino médio recém instituída e a construção, ainda em curso, da Base Nacional Comum Curricular. Até aquele momento pensávamos o Ensino da Filosofia a partir da certeza de seu

¹ Tenho ciência do processo de constituição de um campo mais amplo de conhecimento chamado de ‘Ensino de Filosofia’, conforme demonstra o trabalho de Patrícia Del Nero Velasco (2019). No entanto, no âmbito dessa pesquisa, utilizo o termo ‘Ensino da Filosofia’ para fazer referência a atividade de ensinar e aprender Filosofia(s) na escola básica.

espaço como disciplina escolar obrigatória nos três anos do ensino médio, com no mínimo uma hora-aula semanal – realidade instituída pela Lei 11.684/2008, conquista histórica e fruto da luta de professores(as) pesquisadores(as) implicados(as) com o Ensino de Filosofia. No entanto, a partir da instituição da Lei 13.415/2017, a situação da Filosofia (disciplina) na política educacional do ensino médio ganhou outros contornos.

A política de flexibilização curricular, um dos principais eixos da reforma do ensino médio, estimulou novamente o debate acerca do lugar da Filosofia na educação básica. Isso porque a Lei 13.415/2017, ao alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, revogou a Lei 11.684/2008 e propôs outra nomenclatura para qualificar o lugar da Filosofia no currículo do ensino médio. A partir da reforma supracitada, tornou-se obrigatório ‘estudos e práticas’ de Filosofia. Nesse sentido, na condição de jovem licenciando, foi impossível ignorar a proposição de uma reforma em meu futuro campo de atuação, sobretudo pelas incertezas quanto ao que significaria, na prática, este novo lugar para a Filosofia no ensino médio. Somase a isso o fato de a Lei 13.415/2017 ter dado centralidade na definição do conteúdo do novo currículo a um documento inacabado: a Base Nacional Comum Curricular da etapa, em processo de construção na ocasião em que a reforma foi aprovada. Portanto, naquele momento podíamos apenas supor os termos sobre os quais suas proposições se estruturariam.

Assim, repleto de dúvidas, ainda no curso de Licenciatura em Filosofia, me questioneei acerca da existência de possibilidades perante a normatividade das políticas educacionais: ‘O que poderia – caso pudesse – a gestão de uma escola?’. Esse questionamento, ainda que embrionário, me levou a ingressar no curso de Especialização em Gestão Educacional, do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, vinculado ao Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria. Nessa ocasião desenvolvi a pesquisa intitulada *A Reforma do Ensino Médio – Lei 13.415/2017 – no contexto da Gestão Educacional*; monografia concluída e defendida em julho de 2020. Nessa pesquisa busquei compreender a reforma do ensino médio no contexto da gestão da educação nacional e da história das políticas educacionais para o ensino médio, perguntando pelos enunciados que emergiram em produções do campo acadêmico a seu respeito.

A pesquisa mencionada me permitiu construir algumas compreensões acerca da reforma do ensino médio e suas implicações sobre os espaços para o Ensino da Filosofia nesse novo contexto. Essas compreensões me possibilitaram chegar à proposição desta pesquisa de mestrado. Se os espaços para o Ensino da Filosofia no ensino médio são prescritos pela Lei 13.415/2017, o modo como esse espaço deverá ser ocupado encontra definição na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (2018), documento de caráter normativo que

estabeleceu (cf. art. 3º da Lei 13.415/2017) os direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio em quatro áreas do conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências Naturais e suas Tecnologias; e, por fim, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – em que a Filosofia é um de seus componentes.

Diante disso, diferente do contexto e da situação de onde emergiram as questões que me levaram a pesquisa acadêmica, hoje estamos em condições de conhecer algumas das incidências sobre o Ensino da Filosofia decorrentes das mudanças recentes na política educacional do ensino médio. Portanto, nessa pesquisa buscamos pensar **a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio (BNCC/EM) e suas implicações para o Ensino da Filosofia**.

Para compartilhar com o(a) leitor(a) o espírito com o qual iniciei esse percurso investigativo, recorro a aula inaugural do Programa de Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO) da Unimontes, intitulada: *Escombros filosóficos: BNCC-EM, diretrizes curriculares e as políticas de obliteração do ensino de filosofia (2021)*². Durante essa aula, a professora Ester Heuser (Unioeste/PR) caracterizou a reforma do ensino médio e a BNCC/EM como partícipes na obliteração das políticas educacionais para o Ensino da Filosofia na escola básica, duramente conquistadas e efetivadas nos últimos vinte anos. Ao explicar o porquê utilizou o termo ‘obliteração’, Ester Heuser diz o seguinte:

[...] se de um lado obliteração é sinônimo de destruição e de eliminação, que vai se dando pouco a pouco, isso não acontece sem deixar vestígios. Então, nós podemos atuar hoje como fazem os cães farejadores que encontram vestígios de vida sob escombros. (2021, 15:34-15:54).

Encontrei nessa convocação os termos para expressar nossa intenção de pesquisa. Assim como a professora Ester Heuser, entendemos que diante do atual cenário da política educacional do ensino médio se faz necessário que busquemos vestígios de vida, possibilidades para o Ensino da Filosofia: como ocupar e garantir o seu lugar no currículo do ensino médio, apesar das políticas educacionais recentes. Entendemos que por estarmos tratando de políticas educacionais de natureza normativa, de alguma forma elas serão implementadas e, portanto, a necessidade de adentrar o campo de disputas ao invés de abandoná-lo sob o pretexto da crítica, sobretudo porque é previsto que a BNCC seja revista em 2025 (conforme consta no artigo 21 da Resolução CNE/CP nº 2/2017 e no artigo 19 da Resolução CNE/CP nº 4/2018).

² Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BCWJgoM1SOY&t=5363s>. Acesso em 01 ago. 2021.

Se considerarmos o caráter transversal da(s) Filosofia(s), de início poderíamos afirmar que as possibilidades para o seu ensino são diversas: há conhecimentos filosóficos da educação infantil ao ensino médio, nos campos de experiência e nas diferentes áreas do conhecimento. No entanto, quando buscamos as possibilidades para o Ensino da Filosofia no contexto da BNCC, o pressuposto implícito é que esse ensino se dá em um espaço institucionalizado, cujo lugar é especificado pela política educacional vigente. Nesse sentido, tradicionalmente, a política curricular nacional designou o espaço da Filosofia no currículo da escola básica na área de Ciências Humanas, ora como disciplina escolar obrigatória, ora como disciplina ou componente curricular complementar. Portanto, no âmbito dessa dissertação, realizamos um primeiro movimento em direção das possibilidades para o Ensino da Filosofia no contexto do ensino médio ao construir um diagnóstico do ‘estado atual de vida’ do Ensino da Filosofia na escola básica cujo foco é a BNCC do ensino médio.

Nesse sentido, ao considerarmos que a BNCC é uma política curricular nacional, que a recente reforma do ensino médio legou a ela a prerrogativa de definir os conteúdos das áreas do conhecimento e propôs a obrigatoriedade de ‘estudos e práticas’ de Filosofia para a etapa, bem como a impossibilidade, no espaço desta pesquisa, de analisar toda a BNCC, a busca pelas possibilidades para o Ensino da Filosofia no contexto dos documentos nos exigiu um recorte. Dessa forma, esta pesquisa focou na área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio por ser esse o *locus* em que a Filosofia é proposta como um componente curricular possível na construção das matrizes curriculares da educação básica. Portanto, trabalhamos a partir dos questionamentos e objetivos apresentados a seguir, no quadro 1.

Quadro 1 – Questões e objetivos de pesquisa

(continua)

Questão geral
Quais as implicações da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio sobre o Ensino da Filosofia?
Objetivo geral
Compreender as implicações da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio sobre o Ensino da Filosofia.

(conclusão)

Questões específicas	Objetivos específicos
Quais as implicações da Lei 13.415/2017 para o Ensino da Filosofia?	Apresentar as principais mudanças no ensino médio, propostas pela Lei 13.415/2017; Identificar os possíveis espaços para o Ensino da Filosofia no currículo do ensino médio a partir da Lei 13.415/2017;
Como chegamos às proposições da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (2018)?	Identificar e Problematizar os deslocamentos entre as versões da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio, especificamente as que se referem a área das Ciências Humanas (e Sociais Aplicadas);
Quais as proposições para o Ensino da Filosofia apresentadas na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas da BNCC/EM (2018)?	Identificar e Problematizar as proposições/possibilidades para o Ensino da Filosofia na área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas da BNCC/EM (2018);

Fonte: elaborado pelo autor (2021).

A abordagem da pesquisa teve como inspiração o trabalho intelectual de Michel Foucault, o seu modo de pensar e proceder nas pesquisas que resultaram em sua vasta obra. Mais precisamente, busquei em Foucault uma atitude analítica, como *modus operandi*, na tentativa de construir respostas, mesmo que provisórias, às questões listadas no quadro acima. Essa atitude pode ser definida pelo conceito de ‘problematização’ – em linhas gerais: trabalho do pensamento sobre si mesmo, entendido como exercício que permite um distanciamento crítico em relação aquilo que adentra o domínio de pensamento para tomá-lo como um problema a ser pensado.

James Marshall (2008, p. 30) sugere que a atitude problematizadora pode ser uma abordagem para a pesquisa acadêmica em educação, pois “[...] oferece um caminho para frente, uma abordagem que é diferente do ideológico e do polêmico, e que se coloca a uma distância deles.”. Em linhas gerais, a diferença reside no pressuposto de partida na busca por respostas, conforme identificamos em Foucault (2004a). A atitude ideológica³ aborda o objeto pensado de modo a acomodá-lo em sua ideologia: o que importa não é o que o objeto tem a mostrar, mas o que ele tem a oferecer para fortalecer e justificar o conjunto de certezas com as quais o

³ Uma ressalva: com isto não quero afirmar que todo modo de pesquisar que lança mão de uma teoria/ideologia prévia se encaixa nessa atitude ideológica. Penso que é possível se aproximar de um domínio de pensamento munido de uma posição teórica e manter-se aberto(a) as limitações e alcances da mesma.

ideólogo o tomou como objeto a ser pensado – não há espaço para pensar diferente do previsível. A atitude polêmica direciona seu empenho em desqualificar, negar, destruir a todo custo uma posição. O polemista parte da certeza de que a posição contra a qual se coloca é equivocada e aqueles que a sustentam estão enganados e, portanto, precisam ser combatidos – mesmo que ele próprio não tenha nada a oferecer para o debate que substitua aquilo contra o que ele se posiciona.

Por outro lado, a atitude problematizadora aponta para um outro modo de entrar no ‘jogo sério das perguntas e respostas’ em busca de ‘elucidação recíproca’ (Foucault, 2004a, p.225). Marshall (2008) nos ajuda a explicar a questão: “A problematização envolve a produção de um objeto de pensamento livre de visões *a priori*, e a ‘sabedoria’ de práticas e crenças reconhecidas.” (p. 38, grifo do autor). Portanto, tomar a problematização como um gesto analítico para a pesquisa em educação significa aproximar-se do tema ou objeto e deixar que a sua manifestação histórica se mostre, que as contendas de sua produção apareçam para que seja possível construir outras soluções, outras perspectivas, mesmo que provisórias e suscetíveis de melhor juízo. Na perspectiva Foucaultiana, seguindo a interpretação de Marshall (2008, p. 38), é essa atitude problematizadora na condução da pesquisa que possibilita encontrar outras soluções para os problemas com os quais ela se ocupa.

A justificativa que ofereço para esta pesquisa se apoia na relevância pessoal, social e acadêmica do tema. As minhas escolhas e interesses acadêmicos me levaram ao Curso de Licenciatura em Filosofia e me possibilitaram a implicação com o Ensino de Filosofia. Assim, minha formação inicial me habilita a trabalhar como professor no ensino médio; por isso entendo ser coerente com meu percurso formativo, enquanto pesquisador e futuro docente, acompanhar as mudanças em meu futuro campo de atuação profissional.

A relevância social possui dois aspectos que se complementam. O primeiro aspecto eu chamo de ‘pragmático’ e diz respeito ao caráter normativo da Lei 13.415/2017 e da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio, que exigem dos sujeitos implicados com a educação escolar, que implementem e incorporem seus elementos/proposições no currículo escolar e em suas práticas de ensino. Isto é, de um modo ou de outro as políticas educacionais devem ser implementadas e problematizá-las é um caminho possível para participar ativamente desse processo. O segundo aspecto, chamo-o de ‘político-pedagógico’, diz de uma perspectiva que compreende a educação escolar – o acesso aos conhecimentos construídos social e historicamente pela humanidade, entre eles a(s) Filosofia(s) – como um direito inalienável da nova geração. Nesse sentido, implicar-se nos processos que envolvem as reformas educacionais, além de uma questão pedagógica, é uma questão política, pois trata de um legado

que é público/comum: do modo como nos responsabilizamos pela formação dos(as) que são novos(as) no ‘mundo’ (de conhecimentos, sentidos e significados) e de como o conservamos e possibilitamos o espaço para a sua renovação⁴.

A relevância acadêmica reside no caráter emergente do tema de pesquisa. Uma busca rápida pela literatura acadêmica, na época em que inicie a pesquisa, demonstrou a necessidade da produção do conhecimento sobre o tema. Realizei uma breve busca sistemática na literatura, a partir da qual procurei por: artigos científicos no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e na *Scientific Electronic Library Online* – SCIELO; teses e dissertações no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e no banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, em ‘Busca Avançada’. Utilizei três termos descritores do tema e os relacionei entre si com os operadores *booleanos* OR e AND, aplicando em cada campo de busca o seguinte: ‘Base Nacional Comum Curricular AND (Ensino da Filosofia OR Didática da Filosofia)’. Do contingente alcançado, considerei apenas as publicações de 2015 até o momento em que fiz a busca, setembro de 2020. Esse recorte foi estabelecido considerando a data de publicação da primeira versão da BNCC, em 16 de setembro de 2015. Da leitura dos títulos e resumos dos trabalhos encontrados selecionei apenas os textos que tomavam nosso tema como objeto de trabalho, de modo que descobri que até aquele momento, nas bases buscadas, não havia nenhum estudo publicado sobre o Ensino da Filosofia no contexto da BNCC/EM⁵.

O *corpus* de análise dessa dissertação foi constituído a partir de um recorte na materialidade (compreendida como conjunto de ditos e escritos passíveis de análise em busca de respostas às questões de pesquisa), da qual destacamos quatro documentos, três deles constituintes do processo de construção da BNCC, a saber: (1) 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* (2014); (2) Base Nacional Comum Curricular: *consulta pública* (2015); (3) Base Nacional Comum Curricular: *versão revista* (2016); bem como a própria (4) Base Nacional Comum Curricular: *a educação é a base* (2018).

⁴ Essa perspectiva ancora-se no pensamento educacional de Hannah Arendt, especialmente em seu texto: *A crise na Educação*, escrito em 1958 e publicado no Brasil na coletânea *Entre o Passado e o Futuro* (2016).

⁵ Recentemente me foi apresentado um relatório realizado pelo aluno de pós-doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Ponta Grossa, Paulo Fioravante Giareta, intitulado: *Base Nacional Comum Curricular – BNCC: levantamento das publicações em artigos científicos*. Neste relatório o autor mapeou três artigos científicos na categoria *Filosofia*. O levantamento foi feito entre 01 de novembro de 2020 e 10 de janeiro de 2021. O relatório em questão não está publicado, de modo que pode ser encontrado no seguinte link: <https://drive.google.com/file/d/1Rb84gpe8oKPP0mrgVKghtbPx7bU5nv91/view?usp=sharing>.

Sobre esses quatro documentos operamos outro recorte que nos possibilitou a constituição do *corpus* da pesquisa. Destacamos as seguintes partes dos respectivos documentos para a analítica da pesquisa: apresentação geral; apresentação do ensino médio; apresentação da área de Ciências Humanas (e Sociais Aplicadas); e, por fim, apresentação do componente curricular Filosofia (no caso dos documentos 2 e 3). Para a análise do *corpus*, buscamos subsídios (isto é, estabelecer diálogo com a) na materialidade, identificada e mencionada no capítulo 2 dessa dissertação, bem como nos pressupostos teórico-metodológicos apresentados no referido capítulo.

Esta dissertação é constituída por seis capítulos. O primeiro é este que cumpre a função de apresentação geral e contextualização da pesquisa, comumente chamado de ‘introdução’ ou, no nosso caso, ‘considerações iniciais’. No segundo capítulo compartilhamos o caminho percorrido do início do processo até a finalização desta dissertação, as dificuldades e as escolhas impostas pelas condições concretas sobre as quais a pesquisa foi construída. Na sequência, apresentamos a perspectiva teórica-metodológica e as definições da pesquisa, brevemente anunciadas anteriormente.

No terceiro capítulo apresentamos as problematizações acerca da reforma do ensino médio, imposta pela Medida Provisória 746/2016 e instituída pela Lei 13.415/2017, e suas incidências sobre o Ensino da Filosofia. Inicialmente identificamos e problematizamos as principais mudanças propostas pela Lei 13.415/2017 e indicamos os possíveis espaços para o Ensino da Filosofia no currículo do ensino médio pós-reforma. Nesse capítulo damos atenção ao processo de implementação da reforma em questão, em curso, no Estado do Rio Grande do Sul, por ser o *locus* em que desenvolvemos esta pesquisa e com o objetivo de demonstrar as disputas em torno das definições curriculares que incidem sobre o lugar que a Filosofia poderá ocupar na matriz curricular do ensino médio.

No quarto capítulo damos os primeiros passos na direção de uma *arqueogenealogia*⁶ futura (quer dizer, ainda por ser feita) da Base Nacional Comum Curricular. Isto é, buscamos contar a história da emergência da BNCC, identificando algumas das condições concretas que a tornaram possível. Mais precisamente, problematizamos a ideia de um documento de base curricular nacional mapeando os termos sobre os quais se deram os debates, para na sequência

⁶ A menção a ‘arqueogenealogia’ nesse contexto faz referência a dois movimentos de pesquisa possíveis sobre a BNCC. Isto é, o movimento arqueológico “[...] preocupado em assinalar as regularidades e as dispersões do discurso numa história descontínua, comprometido com a problematização da verdade [...]” (NEVES, I. S.; GREGOLIN, M. R., 2021, p. 10-11), bem como o movimento genealógico que “[...] propõe esquadrihar a formação efetiva dos discursos - que é, ao mesmo tempo, dispersa, descontínua e regular - em suas relações com os saberes e os poderes.” (Ibidem, p. 11).

identificar e problematizar as rupturas e deslocamentos no processo de construção da BNCC e constituição de seu conteúdo (enunciados/proposições) e forma (estrutura do texto). Esse movimento teve como escopo de análise a área das Ciências Humanas (e Sociais Aplicadas) da etapa do ensino médio nos documentos que constituíram esse processo e culminaram no texto da Base Nacional Comum Curricular (2018).

O capítulo cinco da dissertação apresenta a identificação e as problematizações das proposições que podem ser tomadas para o Ensino da Filosofia na área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas da BNCC (2018). Tal movimento teve como objetivo buscar ou criar, desde as normativas, possibilidades para a (re)construção de um espaço para a Filosofia nas matrizes curriculares do ensino médio nesse novo contexto, a fim de garantir seu espaço na formação dos(as) jovens brasileiros(as). Defendemos que a menor brecha para o resgate de conteúdos próprios da(s) Filosofia(s), que possam corroborar para as finalidades e objetivos formativos apresentados pela BNCC/EM, devem ser exploradas, expandidas, enunciadas. Tememos que o desânimo diante da diluição da Filosofia na área das CHSA leve a afirmação da inexistência de possibilidades de um espaço próprio para o Ensino da Filosofia, ocasionando um efeito de verdade que faz desaparecer as menções, as possibilidades implícitas, os vestígios que estão no texto e são passíveis de serem tomadas e interpretadas na construção desse espaço.

E, por fim, apresentamos as nossas considerações finais. No entanto, mais do que apresentar as conclusões que o percurso do texto nos permite enunciar, pontuamos a necessidade de resistência (em um sentido estrito), pois estamos tratando de um tema emergente cujas disputas no campo de implementação da reforma do ensino médio e da BNCC (2018) – na construção das matrizes e dos referências curriculares de cada Estado – configura acontecimento presente, em curso no momento em que escrevo este texto. Além disso, a partir do percurso dessa pesquisa, apontamos algumas possibilidades para pesquisas futuras.

2. DOS CAMINHOS DA PESQUISA

Ao longo de minha formação no ensino superior, graduação e pós-graduação, frequentei disciplinas, cursos, seminários cujo objetivo foi oferecer subsídios para a construção da pesquisa acadêmica. Nesses espaços, além de discutir algumas perspectivas teóricas que definem a abordagem da pesquisa, nos ocupamos em aprender um modelo semiestruturado sobre o qual deveríamos construir/escrever nossas pesquisas. A partir de alguns manuais de metodologia e da experiência de colegas e professores(as), discutimos diferentes modos de fazer pesquisa e organizar a dissertação, sinalizando certa liberdade de construí-la dentro dos limites do modelo: o conjunto de coisas que não podem faltar para que a pesquisa passe pelo escrutínio de uma comunidade acadêmica/científica. Assim, aprendi que persegue a proposição de uma pesquisa ou a comunicação de seus resultados certa expectativa (exigência) de que o(a) pesquisador(a) discorra sobre os caminhos de sua pesquisa.

Faço uso da metáfora do caminho, que dá título a este capítulo, por entender que ela me permite ir além das questões estritamente metodológicas e compartilhar com o(a) leitor(a) as escolhas teóricas, os processos, os acontecimentos, as renúncias, os avanços e os retrocessos de um caminhar (pesquisa) que é sempre sujeito as contingências do caminho. Assim, quero compartilhar o ‘percurso’ da pesquisa realizada, entendendo que essa noção me possibilita acionar um sentido implícito na ideia de ‘caminho’: mais do que um trajeto existente em um mapa de possibilidades, o percurso é o caminho percorrido por alguém. Isso aponta para outro aspecto: há um sujeito – histórico – que caminha (pesquisa) circunscrito as circunstâncias da caminhada. Portanto, compartilho a seguir meus passos até aqui.

Ingressei no mestrado acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) com outra intenção de pesquisa, cujo projeto dei o seguinte título: *Uma análise das abordagens didáticas da filosofia na rede pública de ensino de Santa Maria*. O objetivo era compreender como os(as) professores(as) de Filosofia da rede pública de ensino de Santa Maria concebiam a didática no planejamento e desenvolvimento de suas aulas. Trabalhei nesse projeto desde que ingressei no PPGE, em agosto de 2019, até o início da quarentena e suspensão das atividades presenciais nas universidades e nas escolas, em março de 2020. No início da quarentena ainda não sabíamos como as atividades acadêmicas, as aulas nas escolas e todo restante se organizariam. Então, conversando com minha orientadora, dei prioridade ao que era possível e mais iminente naquele momento: finalizar a pesquisa que eu desenvolvia no âmbito do Curso de Especialização em Gestão Educacional, concluída e defendida em 23 de julho de 2020.

Neste período eu residia na Casa do Estudante Universitário da pós-graduação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). A crise sanitária desencadeada pela Covid-19 e o contexto político, social e econômico do país não deixaram espaço para a esperança de um retorno tão logo às atividades presenciais, tampouco para a possibilidade de dar continuidade ao projeto de dissertação que eu estava desenvolvendo. Em seguida, a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE) da UFSM orientou os(as) estudantes a retornarem para as cidades de origem, julguei ser o melhor a se fazer naquele contexto e então retornei para casa de meus familiares em agosto de 2020.

Nesse período, já havia se passado um ano desde que iniciei meus estudos no Curso de Mestrado em Educação. Estávamos todos(as), de certa forma, distantes de nossos locais de trabalho, pesquisa e estudo, afastados dos(as) nossos(as) colegas, alunos(as) e professores(as). Assim, devido ao isolamento social e a necessidade de seguir com as pesquisas, iniciamos uma prática nova em nosso grupo de pesquisadores(as) orientandos(as) da professora Elisete M. Tomazetti: passamos a nos encontrar via *google meet* para compartilhar os nossos processos de pesquisa, os textos inacabados, as dúvidas, as incertezas, as confusões e os percursos. Foi nessa interação com colegas e orientadora que encontrei o caminho para esta pesquisa, em outubro de 2020.

Essa brevíssima narrativa de minha ‘experiência’ neste percurso investigativo quer ilustrar o encontro com um modo de pensar a pesquisa acadêmica. Jorge Larrosa (2019, p. 28), em diálogo com Heidegger, nos diz que “É experiência aquilo que ‘nos passa’, ou nos toca, ou que nos acontece, e, ao nos passar, nos forma e nos transforma”. Dando continuidade à formulação de Larrosa, penso que tudo aquilo que nos acontece, nos toca, nos forma e nos transforma reverbera naquilo que fazemos, no que tocamos, no que formamos e, quiçá, transformamos. Assim, penso que o gesto necessário para a ‘experiência’, de que nos fala Larrosa (2019), converge com o modo com que tenho pensado a atitude analítica desta pesquisa:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2019, p. 25).

Os imprevistos deste percurso me *expuseram*⁷ à necessidade desse gesto de interrupção das minhas expectativas a fim de (re)pensá-las. Nesse processo de exposição, me encontrei com um jovem senhor de pulôver, o filósofo francês Michel Foucault, de quem me aproximo para aprender e pensar um modo de abordar e construir a pesquisa acadêmica.

2.1 PROBLEMATIZAÇÃO: UMA ATITUDE ANALÍTICA

Nesta seção dou início à apresentação da abordagem teórica-metodológica da pesquisa, cuja inspiração encontra ares no trabalho de Michel Foucault, desde onde tenho pensado a ‘problematização’ como uma atitude analítica. Vinci (2015, p. 201) sugere que para compreendermos o conceito de problematização em Foucault é preciso retomar a entrevista concedida por ele a Paul Rabinow em 1984, intitulada *Polêmica, Política e Problematização*, publicada no Brasil na coletânea Ditos e Escritos V (2004). Na ocasião, Rabinow havia perguntado a Foucault a razão de ele se manter afastado de polêmicas. Foucault respondeu ao entrevistador que não gostava de participar de polêmicas, embora gostasse de discutir e responder às questões que lhe faziam. Conforme Foucault (2004a), a diferença entre dialogar e participar de uma polêmica reside na atitude dos interlocutores no ‘jogo dialógico’⁸, nas palavras do autor:

No jogo sério das perguntas e respostas, no trabalho de elucidação recíproco, os direitos de cada um são de qualquer forma imanentes à discussão. Eles decorrem apenas da situação de diálogo. Aquele que questionar nada mais faz do que usar um direito que lhe é dado: não ter certeza, perceber uma contradição, ter necessidade de uma informação suplementar, defender diferentes postulados, apontar um erro de raciocínio. Quanto aquele que responde, ele tampouco dispõe de um direito a mais em relação à própria discussão; ele está ligado, pela lógica do seu próprio discurso, ao que disse previamente e, pela aceitação do diálogo, ao questionamento do outro. Perguntas e respostas decorrem de um jogo – simultaneamente agradável e difícil – em que cada um dos dois parceiros se esforça para só usar os direitos que lhe são dados pelo outro, e pela forma de diálogo convencional. (p. 225).

⁷ Segundo Larrossa (2019), em distinção ao sujeito moderno, que é “(...) animado por portentosa mescla de otimismo, de progressismo e de agressividade: crê que pode fazer tudo que se propõe (...)” (p. 24), o sujeito da experiência é descrito como um sujeito *ex-posto*: “Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a ‘oposição’ (nossa maneira de opormos), nem a ‘imposição’ (nossa maneira de impormos), nem a ‘proposição’ (nossa maneira de propormos), mas a ‘ex-posição’, nossa maneira de ‘ex-pormos’, como tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco.” (p. 26). Nesse sentido, a exposição a essa necessidade de se deixar atingir pela contingência e vulnerabilidade de se perceber no meio do caminho sem saber para onde ir me despiram das certezas e pressupostos que até então orientavam meu caminho.

⁸ A metáfora do ‘jogo’ unida a noção de ‘diálogo’ conduz um sentido importante para pensar o trabalho acadêmico. Iniciar um jogo demanda que os(as) jogadores(as) conheçam as regras que dizem sobre os movimentos possíveis. Ao se utiliza a metáfora do ‘jogo’ conjuntamente a de ‘diálogo’, a possibilidade do jogo solitário é eliminada da cena. O que se quer designar com esta metáfora, portanto, é que o ‘jogo sério das perguntas e respostas’, cuja finalidade é a elucidação recíproca ou a busca de uma ‘verdade’, exige uma postura/atitude igualmente séria, comprometida com o diálogo.

Nesta entrevista é possível mapear três modos de se colocar no ‘jogo sério das perguntas e respostas’; três atitudes distintas diante do ‘trabalho de elucidação recíproca’: a polêmica, a ideológica e a problematizadora. Na sequência do fragmento transcrito acima, Foucault irá explicar o porquê, em sua concepção, o polemista não é um companheiro no trabalho de elucidação recíproca. Segundo o autor, ele não se coloca no diálogo de modo a reconhecer seu interlocutor como um sujeito de direito à palavra, alguém que pode contribuir com a questão em debate, ao contrário, ele entra na discussão tomado da certeza de que seu interlocutor está enganado sobre a questão em jogo e o encara como um inimigo cujo o uso da palavra deve ser interdito. Nesse sentido, conforme Foucault (2004a):

[...] não estamos na ordem de uma investigação realizada em comum; o polemista diz a verdade na forma de julgamento e de acordo com a autoridade que ele próprio se atribui. Porém, este é o modelo político mais poderoso atualmente. A polêmica define alianças, recruta partidários, produz a coalizão de interesses ou opiniões, representa um partido; faz do outro um inimigo portador de interesses opostos contra o qual é preciso lutar até o momento em que, vencido, ele nada mais terá a fazer senão se submeter ou desaparecer. (p. 226).

Em consonância com o polemista, o ideólogo configura outro modo de se colocar no diálogo que pode inviabilizar o jogo de elucidação recíproca, pois ao adentrar na conversação sustenta a atitude de quem está ali somente para elucidar os fatos e oferecer as verdades que, *a priori*, ele possui. Foucault não utiliza neste texto o termo ‘ideólogo’ para caracterizar esse modo de se colocar no diálogo, o autor faz referência a um modo de abordar (as questões relativas) a política que decorre dessa atitude, em suas palavras: sob “[...] o pretexto de um exame metódico, recusaria todas as soluções possíveis, exceto uma, que seria a boa.” (FOUCAULT, 2004a, p. 228). Dito de outra maneira, o ideólogo recusa *a priori* todas as soluções que poderiam surgir no diálogo, pois ele já é conhecedor da única solução possível: aquela alcançada pela sua ideologia.

A diferença entre o polemista e o ideólogo reside no pressuposto do qual partem para entrar no diálogo. Enquanto o polemista parte da certeza de que o outro está errado e, portanto, o concebe como uma ameaça a ser combatida (mesmo que ele não tenha nada a oferecer para o debate que substitua aquilo contra o que ele se posiciona), o ideólogo parte da certeza de ser o portador da verdade, aquele que sabe e que se dispõe ao diálogo para elucidar o seu interlocutor – está fechado a possibilidade de aprender com o outro, de apreender uma outra perspectiva. Vinci (2015) sugere que essas duas atitudes polarizam as práticas de pensamento na contemporaneidade:

Ora, a polarização entre uma posição ideológica e outra polêmica não deixa de ser uma marca da maneira de pensar vigente nos dias atuais. Formas de problematizar certos tópicos a luz de uma teoria *a priori*, a ideologia, ou buscando instaurar um ambiente de disputas no seio da discussão que teria como objetivo último impossibilitar todo e qualquer debate de ideias, a polêmica. (p. 203).

Uma alternativa a esses dois modos de se colocar no jogo de elucidação recíproca é assumir a ‘atitude problematizadora’. James Marshall (2008) sugere que tal atitude pode ser um modo de abordar a pesquisa acadêmica em educação que “[...] oferece um caminho para frente, uma abordagem que é diferente do ideológico e do polêmico, e que se coloca a uma distância deles.” (In: PETERS, M. A.; BESLEY, T., 2008, p. 30). Em entrevista concedida em maio de 1984, intitulada *O cuidado com a Verdade*, publicada no Brasil na coletânea *Ditos e Escritos V*, Foucault (2004b) se utiliza do termo para caracterizar seu projeto intelectual:

A noção que unifica os estudos que realizei desde a História da Loucura é a da problematização, embora eu não a tivesse ainda isolado suficientemente. Mas sempre se chega ao essencial retrocedendo; as coisas mais gerais são as que aparecem em último lugar. É o preço e a recompensa de qualquer trabalho em que as articulações teóricas são elaboradas a partir de um certo campo empírico. Em História da loucura, tratava-se de saber como e por que a loucura, em um dado momento, fora problematizada através de uma certa prática institucional e de um certo aparato de conhecimento. Da mesma forma, em *Vigiar e punir* tratava-se de analisar as mudanças na problematização das relações entre delinquência e castigo através das práticas penais e das instituições penitenciárias no final do século XVIII e início do XIX. (FOUCAULT, 2004b, p. 242).

De acordo com Vince (2015) e Gros (2015), o termo ‘problematização’ aparece na obra de Foucault tardiamente, sendo empregado regularmente em seus escritos e entrevistas nos anos de 1980. Vince (2015, p. 201) afirma que o neologismo em questão, criado a partir do termo ‘problema’, é polissêmico e conduz o sentido de acordo com o seu uso. Frédéric Gros (2015), especialista na obra de Foucault, escreve um breve texto no qual mapeia os usos que Foucault faz do termo ‘problematização’, concluindo que são três os usos do termo em Foucault.

O primeiro uso refere-se ao que Foucault entende ser o próprio exercício de pensamento crítico: problematizar é assumir a postura de “[...] inquietar as certezas e de adotar uma atitude de recuo crítico relativamente às evidências sociais.” (GROS, 2015, p. 296). Essa postura conduz ao segundo uso do termo, ‘problematização’ como referência ao trabalho de descrição dos acontecimentos que levaram algo a ser tomado como um problema, isto é: a “[...] encontrar, por trás dos atos e dos pensamentos, matrizes de problematização.” (GROS, 2015, p.

296)⁹. Por fim, o termo também é utilizado para caracterizar o exercício de pensamento crítico como um trabalho de descrição do momento em que algo é problematizado na história: “[...] em que se articula em torno dele formas de veridicção (códigos sociais, científicos, literários etc.) e de juridicção (códigos sociais, aparelhos legislativos, sistemas de interdição)”. (GROS, 2015, p. 297).

O fato de Gros (2015) ter mapeado três usos do conceito na obra de Foucault sinaliza a existência de alguma diferença entre eles. O que não quer dizer que se trata de uma diferença excludente, antes diz de formas de operar com o conceito, de utilizá-lo na abordagem do objeto investigado/pensado. Assim, dentre os usos mapeados por Gros (2015), assumimos a problematização como exercício do pensamento crítico a fim de jogar o ‘jogo sério das perguntas e respostas’ em direção da ‘elucidação recíproca’, isto é, como modo de conduzir a investigação em busca de respostas para as questões dessa pesquisa.

No entanto, no que consiste o trabalho do pensamento crítico em Foucault? Para responder a essa questão, mesmo que em linhas gerais, buscamos subsídios em dois textos, ambos de 1984. O primeiro é a entrevista concedida por Foucault, já mencionada anteriormente, *Polêmica, Política e Problematização*, especificamente quando Paul Rabinow pergunta ao filósofo o que significa fazer uma história das problemáticas. O segundo texto diz respeito a introdução de seu livro *História da Sexualidade II: O uso dos prazeres*, onde Foucault explica ao(a) leitor(a) o motivo que o impulsionou a pesquisar os jogos de verdade que possibilitam o ser humano pensar sobre si mesmo – se reconhecendo como sujeito de desejo, por exemplo.

Ao ser questionado por Rabinow acerca da menção, ao longo da entrevista, de uma história das problemáticas, Foucault (2004a, p. 231) estabelece a diferença entre fazer uma história do pensamento (das problemáticas) e realizar a história das ideias e das mentalidades. Segundo o autor, realizar a ‘história das ideias’ consiste em analisar os sistemas de representações e a ‘história das mentalidades’ em analisar as atitudes e comportamentos. Por outro lado, o pensamento é concebido por Foucault como algo distinto de um sistema de representação, bem como das condutas no campo de ação humana. Logo, uma ‘história do

⁹ Por ‘matrizes de problematização’ entendo as práticas discursivas e não discursivas que modulam os enunciados. Penso isso a partir de duas afirmações feitas por Foucault, a primeira em *O cuidado com a Verdade* e a segunda em *Polêmica, Política e Problematizações*. Seguem as duas citações, respectivamente: “Problematização não quer dizer representação de um objeto preexistente, nem tampouco a criação pelo discurso de um objeto que não existe. É o conjunto das práticas discursivas e não discursivas que faz alguma coisa entrar no jogo do verdadeiro e do falso e o constitui como objeto para o pensamento (sob a forma da reflexão moral, do conhecimento científico, da análise política etc.)” (FOUCAULT, 2004b, p. 242). “Ela [atitude crítica, maneira de abordar a política] é de preferência da ordem da “problematização”: ou seja, da elaboração de um domínio de fatos, práticas e pensamentos que me parecem colocar problemas para a política.” (Foucault, 2004a, p. 228 [acréscimo meu]).

pensamento’¹⁰ não poderia analisar outra coisa que não fosse o próprio pensamento, e é nesse momento que Foucault o caracteriza:

O que distingue o pensamento é que ele é totalmente diferente do conjunto das representações implicadas em um comportamento; ele também é completamente diferente do campo das atitudes que podem determiná-lo. O pensamento não é o que se presentifica em uma conduta e lhe dá um sentido; é, sobretudo, aquilo que permite tomar uma distância em relação a essa maneira de fazer ou de reagir, e tomá-la como objeto de pensamento e interrogá-la sobre seu sentido, suas condições e seus fins. O pensamento é liberdade em relação aquilo que se faz, o movimento pelo qual dele nos separamos, constituímos-lo como objeto e pensamos-lo como problema. (FOUCAULT, 2004a, p. 232).

Na introdução à *História da Sexualidade II: O uso dos prazeres*, ao falar sobre o motivo que o impulsionou a correr os riscos de pesquisar a história da sexualidade, na perspectiva de fazer uma história do pensamento, Foucault (2020) afirma uma certa curiosidade como a propulsora de tal empenho: o desejo de exercitar o pensamento sobre si, isto é, tomando distância de si mesmo a fim de saber em que medida “[...] pensar sua própria história pode liberar o pensamento daquilo que ele pensa silenciosamente, e permitir-lhe pensar diferentemente.” (FOUCAULT, 2020, p. 14-15). Essa curiosidade, liberdade em relação ao pensamento, na compreensão de Foucault (2020), é a filosofia em verbo, a atividade filosófica em movimento. Vejamos:

Existem momentos na vida em que a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir. Talvez me digam que esses jogos consigo mesmo têm que permanecer nos bastidores; e que no máximo eles fazem parte desses trabalhos de preparação que desaparecem por si sós a partir do momento em que produzem seus efeitos. Mas o que é filosofar hoje em dia – quero dizer, a atividade filosófica – senão o trabalho crítico do pensamento sobre o próprio pensamento? Se não consistir em tentar saber de que maneira e até onde seria possível pensar diferentemente em vez de legitimar o que já se sabe? (p. 13-14).

Trata-se, portanto, de um empenho em pensar outros modos de ser e estar no mundo, buscando ‘pensar diferentemente do que se pensa’: encontrar saídas, desenhar planos de fuga,

¹⁰ No primeiro parágrafo de *História da Sexualidade II: o uso dos prazeres*, Foucault explica o motivo de ter tardado a publicar as pesquisas em torno da história da sexualidade. Sua explicação ilustra o modo como o autor pensa a realização de uma história do pensamento: “Elas [o conjunto de pesquisas sobre a história da sexualidade] não deveriam ser uma história dos comportamentos nem uma história das representações, mas uma história da “sexualidade”: as aspas têm sua importância. Meu propósito não era o de reconstruir uma história das condutas e das práticas sexuais de acordo com suas formas sucessivas, sua evolução e difusão. Também não era minha intenção analisar as ideias (científicas, religiosas ou filosóficas) através das quais foram representados esses comportamentos. Gostaria, inicialmente, de me deter na noção tão cotidiana e tão recente de “sexualidade”: tomar distanciamento em relação a ela, contornar sua evidência familiar, analisar o contexto teórico e prático ao qual ela é associada.” (FOUCAULT, 2020, p. 7 [acréscimo meu]).

linhas de resistências, criar possíveis apesar das impossibilidades. No entanto, Foucault (2004a, p. 232) faz uma advertência sobre a afirmação de que o pensamento se caracteriza pela liberdade de distanciar-se, afastar-se, dar um passo atrás, de questionar as certezas e colocar a si mesmo sobre escrutínio: isso tudo não significa que pensar, nesses termos, consiste em formar um esquema mental, um sistema formal cuja referência seja ele próprio (pensamento puro, cuja referência é o sujeito transcendental).

Essa liberdade consiste em refletir sobre o que se pensa de modo a constituí-lo como um problema. Nessa perspectiva, tomar a BNCC como objeto de pensamento não nos impõe a necessidade de fazê-lo desde uma teoria específica do currículo, pois se quer justamente problematizá-la e não verificar se ela se encaixa em um esquema/sistema prévio. James Marshall (2008) pode ajudar na elucidação da questão:

Dar um passo para trás é, ao mesmo tempo, uma liberdade para Foucault. É a liberdade de separar-se do que se faz, de forma a estabelecê-lo como um objeto de pensamento e a refletir sobre ele como um problema. Um objeto de pensamento como problema não carrega “bagagem” (i.e., teoria anterior, pressuposições e possibilidades ou indicações de soluções). Questionar significados, condições e metas é ao mesmo tempo liberdade em relação ao que se faz. É tratar o objeto de pensamento como um problema. (p. 31)

Aqui cabe explorar a questão que Marshall (2008) coloca na sequência: “Como algo se torna um problema e ingressa no domínio do pensamento?” (p, 31). Pensamento é sempre pensamento em relação a ‘algo’. Tomar esse ‘algo’ no pensamento como um problema, a partir da perspectiva de Foucault, exige referência ao momento histórico em que ele surge como problema, em que se torna passível de problematização – a referência é sempre imanente, histórica, mundana. Nas palavras de Foucault:

De fato, para que um domínio de ação, para que um comportamento entre no campo do pensamento é preciso que um certo número de fatores tenham-no tornado incerto, tenham-no feito perder sua familiaridade, ou tenham suscitado em torno dele um certo número de dificuldades. Esses elementos decorrem de processos sociais, econômicos ou políticos. (FOUCAULT, 2004a, p. 232).

Dessa forma, construir as problematizações nesta pesquisa demandou olhar para o(s) campo(s) de referência histórico – educacional, social, político – de onde emerge esse ‘algo’ que é tomado pelo pensamento como um problema. No término de sua explanação, já ao final da entrevista, Foucault (2004a) acrescenta:

Essa elaboração de um dado em questão, essa transformação de um conjunto de complicações e dificuldades em problemas para os quais as diversas soluções tentarão

trazer uma resposta é que constitui o ponto de problematização e o trabalho específico do pensamento. (p. 233).

Como mencionei anteriormente, Marshall (2008) sugere a problematização como uma abordagem possível para a pesquisa acadêmica em educação. Além de sustentar a problematização a partir de Foucault, o autor oferece um exemplo de operacionalização do conceito a partir de sua pesquisa sobre a abolição da punição corporal nas escolas públicas da Nova Zelândia. Marshall (2008) toma o ‘social’, o ‘político’ e o ‘econômico’ como parâmetros históricos de análise a partir dos quais ele situa o problema descrevendo-o desde esses campos de referência, buscando delinear como a punição corporal se tornou um problema: gerou dúvidas, incertezas, inquietudes, debates, discussões, preocupações. Em seguida, o autor constrói a problematização em torno da situação descrita: aponta as contradições e conflitos que se mostram no campo de referência, tece questões e busca perspectivas diferentes sobre o problema a fim de apontar possíveis soluções.

Dessa forma, inspirado no exemplo de Marshall (2008) e no exposto até aqui, identifiquei três momentos na construção de problematizações. O primeiro consiste em descrever o contexto histórico em que se situa a questão/objeto/tema da pesquisa, isto é, descrever o momento e os termos em que ele emerge como um problema, gerando incertezas, dúvidas, discussões, debates, controvérsias. A questão de fundo desse momento poderia ser: ‘como x se tornou (passou a ser) um problema?’.

A partir da descrição do contexto histórico do problema, depois de situá-lo, o segundo momento consiste em olhar para a situação-problema e identificar as contradições e conflitos, questionar as posições nos campos de referência, estabelecer um diálogo crítico com os ditos/escritos que circulam ali, ou seja, adentrar ‘o jogo sério de perguntas e respostas em prol da elucidação recíproca’. A questão de fundo desse momento poderia ser: ‘como se posicionam os sujeitos em relação a situação-problema?’ Ou: ‘que discursos sobre a situação-problema circulam no campo-referência?’.

Por fim, o terceiro momento consiste em apontar algumas possibilidades para a ‘solução’ do problema. E como diria Foucault: as aspas aqui têm sua importância. As soluções, ou as ‘verdades’, alcançadas ou possibilitadas pelo processo de problematização, são históricas, imanentes, portanto, provisórias e circunscritas no tempo histórico.

Esta afirmação é sustentada por uma teia teórica-conceitual tramada a partir de uma certa compreensão de história que passa pela recusa de modelos de pensamentos tradicionais, tais como a metafísica de matriz platônica, culminando em um modo específico de compreender a história, o sujeito, o poder, o conhecimento e a verdade, bem como a relação entre esses

conceitos. Trata-se de questões teóricas complexas, que certamente mereceriam maiores considerações, às quais nos limitaremos a explorar brevemente o modo como Foucault compreende a história e os conceitos de saber-poder na produção da verdade. Ademais, indicamos duas pesquisas de natureza ‘fundamental’¹¹ que se ocuparam dessa complexa teia teórica-conceitual. Trata-se da tese de doutorado de Pablo Severino Benevides, intitulada *O dispositivo da verdade: uma análise a partir do pensamento de Michel Foucault* (2013), bem como a dissertação de mestrado de Maria Cristina Oropallo, intitulada *A presença de Nietzsche no discurso de Foucault* (2005).

Começamos pela perspectiva histórica assumida por Foucault, base para os conceitos de ‘poder’, ‘saber’ e ‘verdade’, bem como para a compreensão de suas relações. A perspectiva histórica assumida por Foucault tem como base a Filosofia de Nietzsche¹², trata-se de uma interpretação desta – expressa no texto *Nietzsche, a Genealogia e a História*, de 1971. Em linhas gerais¹³, o filósofo alemão recusa a perspectiva histórica tradicional e inverte suas engrenagens, apresentando como alternativa a perspectiva genealógica, uma história efetiva (crítica).

A história tradicional pode ser caracterizada pela busca das origens (*ursprung*), da causa primeira, do motor imóvel, da razão supra-história (o absoluto hegeliano) capaz de explicar e acomodar os acontecimentos em uma sucessão linear e causal; ela é, pelo modo que opera, teleológica, racionalista, essencialista, universalista – é o que Oropallo (2013) chama de ‘modelo platônico’. Por outro lado, o modo genealógico de abordar a história não irá buscar em outro lugar que não no corpo, na superfície, no campo dos acontecimentos contar a história. Nesse sentido, a genealogia se ocupa das proveniências (*herkunft*) e da emergência (*entstehung*) dos acontecimentos históricos. A busca pelas proveniências e emergência de um determinado acontecimento não se confunde com a procura das origens, causalidades, ou razões que o desencadeou. Inversamente; sua busca não se inscreve no exterior (ou interior, em um

¹¹ Trata-se de pesquisas que se ocupam de teorias, no sentido de ampliá-las, revê-las, corrigi-las, estabelecer diálogos com outras matrizes de pensamento, mapear influências, etc.

¹² O próprio Foucault reconhece a influência do filósofo alemão sobre seu modo de pensar: “Comecei a ler Hegel, depois Marx, e me pus a ler Heidegger. Ainda tenho aqui as anotações que fazia sobre Heidegger enquanto lia – montes dela – e sua importância não é a mesma das que fiz sobre Hegel ou Marx. Todo o meu devir filosófico foi determinado por minha leitura de Heidegger. Mas reconheço que Nietzsche preponderou... Conheço Nietzsche bem melhor que Heidegger; foram duas experiências fundamentais. Se não tivesse lido Heidegger, provavelmente eu não teria lido Nietzsche.” (FOUCAULT, 1984 apud ERIBON, D, 1990, p. 45).

¹³ O sentido histórico (a história “efetiva”) assumido por Foucault desde Nietzsche é perspectivo: “O sentido histórico, tal como Nietzsche o entende, sabe que é perspectivo e não recusa o sistema de sua própria injustiça. Ele olha de um determinado ângulo, com o propósito deliberado de apreciar, de dizer sim ou não, de seguir todos os traços do veneno, de encontrar o melhor antídoto. Em vez de fingir um discreto aniquilamento diante do que ele olha, em vez de aí procurar sua lei e a isso submeter cada um de seus movimentos, é um olhar que sabe tanto de onde olha quanto o que olha. O sentimento histórico dá ao saber a possibilidade de fazer, no movimento de seu conhecimento, sua genealogia.” (Foucault, 2019, p. 76).

sentido essencialista) do acontecimento, mas na superfície, nas marcas, nos vestígios deixados no corpo da história no momento da irrupção, emergência do acontecimento histórico.

Nesse sentido, em sua leitura de Nietzsche, Foucault oferece uma definição de ‘acontecimento’ histórico que aponta para o modo como Nietzsche, e por conseguinte ele próprio, compreende a realidade – o corpo histórico dos acontecimentos e das coisas inventadas (um tipo de ontologia não ontológica, isto é, não metafísica, mas descritiva – uma ontologia do presente). Nas palavras de Foucault (2019):

Há toda uma tradição da história (teleológica ou racionalista) que tende a dissolver o acontecimento singular em uma continuidade ideal – movimento teleológico ou encadeamento natural. A história “efetiva” faz ressurgir o acontecimento no que ele pode ter de único e agudo. É preciso entender por acontecimento não uma decisão, um tratado, um reino, ou uma batalha, mas uma **relação de forças** que se inverte, um poder confiscado, um vocabulário retomado e voltado contra seus utilizadores, uma dominação que se enfraquece, se distende, se envenena e outra que faz sua entrada, mascarada. **As forças que se encontram em jogo na história não obedecem nem a uma determinação, nem a uma mecânica, mas ao acaso da luta.** (p.73, grifo nosso).

Parece contraditório falar em uma ontologia nietzscheana. No entanto, devemos compreender seus termos. Para Nietzsche, não existe algo como a essência das coisas, portanto não é isso que se busca. O que existe (a realidade) foi definido no acontecimento histórico como resultado de um combate, do embate de forças. Isso quer dizer que não há um princípio de determinação que se desenvolve linearmente na história, mas que os acontecimentos e as coisas produzidas/inventadas são resultantes desse tensionamento histórico entre forças (ativas e reativas). Essa descrição da realidade, do acontecimento histórico, é o que chamo de ontologia descritiva, ou não ontológica. Isto é, apesar de não corresponder a tradição metafísica, Nietzsche (in *Genealogia da Moral: uma polêmica*, 1887) descreve sua compreensão da realidade: do que é a vida (vontade de poder/potência), o que é o ser humano (desejos/vontades/pulsões mais ou menos organizados), sobre o devir das coisas (conceitos, valores, costumes).

Essa ontologia descritiva é a base a partir da qual Foucault pensou e desenvolveu suas teorizações acerca do ‘poder’. Para explicar brevemente o que o filósofo francês compreende por ‘poder’, vamos recorrer a dois textos: *História da Sexualidade I: A vontade de saber*, de 1976, e *Verdade e Poder*, de 1977 (in: *Microfísica do Poder*, 2019). A primeira e mais importante questão a ser pontuada é que as teorizações de Foucault acerca do poder não são topológicas, isto é, não tratam de definir um lugar de poder e de dizer quem o detém e, em contrapartida, quem está privado dele – o que seria um absurdo, veremos o porquê. Na *História*

da *Sexualidade I*, ao tomar o poder como matriz de análise da sexualidade, Foucault (2019) afirma o seguinte:

Trata-se, portanto de, ao mesmo tempo, assumir uma outra teoria do poder, formar outra chave de interpretação histórica; e, examinando de perto todo um material histórico, avançar pouco a pouco em direção a outra concepção do poder. Pensar, ao mesmo tempo, o sexo sem a lei e o **poder sem o rei**. (p. 100, grifo nosso).

Na sequência, o filósofo caracteriza o poder em duas vias: uma negativa (o que ele não é) e outra positiva (como, então, deve ser compreendido). Primeiro, ‘poder’ não deve ser entendido como conjunto de instituições, uma estrutura, como lugar, uma potência de que alguns são dotados e outros não, como regras de sujeição de indivíduos ou grupos, isto é, “A análise em termos de poder não deve postular, como dados iniciais, a soberania do Estado, a forma da lei ou a unidade global de uma dominação; estas são apenas, e antes de mais nada, suas formas terminais.” (FOUCAULT, 2019, p. 100). Segundo, em termos positivos, o poder deve ser compreendido como tensionamento, multiplicidade de correlações de forças espalhadas pelo tecido social e histórico que “[...] se produz a cada instante, em todos os pontos, ou melhor, em toda relação entre um ponto e outro. O poder está em toda parte; não porque englobe tudo e sim porque provém de todos os lugares” (Ibidem, p. 101). Nesse contexto, Foucault apresenta cinco (5) proposições características do poder, vejamos:

1. Poder é relação (não algo que um determinado sujeito adquire), se exerce em múltiplas correlações de força, que são desequilibradas, heterogêneas, instáveis, desiguais e móveis (Ibidem, p. 102); é possível pensarmos que em determinadas tensões entre forças, algumas ‘podem’ mais, têm maior condições de conduzir os rumos do resultado do embate;
2. Essas relações são produtoras. Isto é, o poder não se reduz a proibição ou a repressão. Ele produz algo no campo em que se exercem suas correlações (Ibidem);
3. As relações de poder são constituídas por múltiplas forças que se formam e se exercem na imanência do acontecimento que elas produzem. “[...] o poder vem de baixo [...]” (Ibidem, p.102-103);
4. As relações de poder são intencionais e não subjetivas. Quer dizer, podemos compreender seus efeitos (pois há intencionalidade) sem apelar para uma cadeia causal (causa-efeito) exterior as próprias relações, endereçando seus efeitos a ação de um sujeito, uma equipe ou instituição que ocupa ‘o lugar de poder’ (ibidem, p. 103).

5. Se poder é compreendido como correlação de forças, então, onde há poder, também há resistência. Nos termos formulados por Foucault, uma vez que estamos implicados no poder e dele não se escapa, a resistência não deve ser compreendida como elemento de exterioridade, ela se exerce contiguamente ao poder, está na correlação. (Ibidem, p. 104).

Por fim, queremos ainda reafirmar o efeito produtivo do poder para nos encaminharmos para o modo como Foucault compreende a ‘verdade’, ou melhor, os regimes de verdade. Na entrevista concedida a Alexandre Fontana, em 1977, *Verdade e Poder*, publicada no Brasil na *Microfísica do Poder* (nossa edição: 2019), Foucault argumenta que tomar o poder como sinônimo de repressão ou simples proibição empobrece o sentido da noção, mas que curiosamente foi amplamente aceita. Em contrapartida, o autor pontua o caráter produtivo (positivo) do poder: “[...] ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir.” (FOUCAULT 2019, p. 45).

Portanto, entre os possíveis efeitos do poder nas correlações de força estão a formação do saber e a produção do discurso, compreendidos como dispositivos que regulam a ‘verdade’, constituintes de sua economia interna¹⁴. Nesse sentido, Foucault afirma que a verdade não existe fora do poder ou sem ele (2019, p. 51), desdobrando essa assertiva na caracterização da imanência da verdade, ou dos regimes de verdade:

A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro. (p. 52).

É nesse sentido que anteriormente afirmamos que as soluções, ou as ‘verdades’, alcançadas ou possibilitadas pelo processo de problematização são históricas, imanentes,

¹⁴ Foucault (2019) apresenta cinco características históricas da economia da verdade: “[...] a ‘verdade’ é centrada na forma do discurso científico e nas instituições que o produzem; está submetida a uma constante incitação econômica e política (necessidade de verdade tanto para a produção econômica, quanto para o poder político); é objeto, de várias formas, de uma imensa difusão e de um imenso consumo (circula nos aparelhos de educação ou de informação, cuja extensão no corpo social é relativamente grande, não obstante algumas limitações rigorosas); é produzida e transmitida sob o controle, não exclusivo, mas dominante, de alguns grandes aparelhos políticos ou econômicos (universidade, Exército, escritura, meios de comunicação); enfim, é objeto de debate político e de confronto social (as lutas ‘ideológicas’).” (p. 52).

portanto, provisórias e circunscritas no tempo histórico. Dessa forma, a analítica dessa dissertação deve ser lida como um movimento de resistência; parte dos tensionamentos entre as forças que incidem sobre os discursos, os regimes de ‘verdade’ que dizem sobre as (im)possibilidades para o Ensino da Filosofia no contexto da Base Nacional Comum Curricular. É nesse sentido que apresentamos nossas afirmações, conclusões, possíveis soluções: não como verdades absolutas, mas apontamentos que permitem o diálogo a fim de construir, desconstruir e reconstruir possibilidades.

2.2 DA MATERIALIDADE AO *CORPUS* DE ANÁLISE

Compartilhada a inspiração teórica desde onde assumimos a ‘problematização’ como atitude analítica para essa pesquisa, queremos apresentar a constituição do *corpus* de análise, que passa pela identificação de uma certa materialidade. O que aqui estamos chamando de ‘materialidade’ deve ser entendido no contexto do exposto anteriormente acerca da explicação dada por Foucault sobre sua compreensão do que significa fazer uma história do pensamento, mais especificamente, sobre o modo como algo do campo de ação, da experiência humana, adentra o pensamento como um problema. Não se trata de dizer que a materialidade é a história do pensamento, mas de afirmar que ela se encontra na história de um determinado acontecimento, que é tomado como um objeto de pensamento, nos ditos e escritos resultantes desse acontecimento. Uma elaboração mais explicativa é dada por Foucault ao final da segunda conferência em Berkeley, em 1983:

A história do pensamento é a análise do modo como um campo não problemático da experiência, ou um conjunto de práticas, que antes eram aceitas sem questionamentos, que eram familiares e não discutidas, tornam-se um problema e levantam a discussão e debates, incitam novas reações e induzem uma crise no comportamento, no hábito, nas práticas ou instituições que, até então, eram silenciados. A história do pensamento, compreendida desse modo, é a história do modo como as pessoas começam a se preocupar com algo, do modo como se tornam ansiosas com isso ou aquilo – por exemplo, com a loucura, com o crime, com o sexo, com elas próprias ou com a verdade. (FOUCAULT, 2013, p. 46-47).

O ‘algo’ dessa dissertação, aquilo que nos deixa ansiosos(as) e com o que nos preocupamos é a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio, mais especificamente o que há nela que possa nos ajudar a pensar o Ensino da Filosofia no ensino médio. Nesse sentido, da materialidade que marca a emergência da BNCC destacamos os seguintes documentos: as versões que constituíram o processo de construção da BNCC; a própria BNCC (2018); Os

Pareceres críticos sobre a versão *consulta pública* da BNCC (2015) cuja ênfase foi o Componente Curricular Filosofia; a Lei 13.415/2017; as Resoluções: CNE/CP nº 2/2017, CNE/CEB nº 3/2018, CNE/CP nº 4/2018. Dessa materialidade, optamos por focar nos quatro documentos a seguir.

1. 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* (2014);
2. Base Nacional Comum Curricular: *consulta pública* (2015);
3. Base Nacional Comum Curricular: *versão revista* (2016);
4. Base Nacional Comum Curricular: *a educação é a base* (2018).

Para constituir o escopo da análise operamos um recorte em cada um dos quatro documentos, destacando as seguintes partes como *corpus* de análise, relativas a: apresentação geral do documento; apresentação da etapa do ensino médio; apresentação da área de Ciências Humanas (e Sociais Aplicadas); e, por fim, apresentação do componente curricular Filosofia (no caso dos documentos 2 e 3).

A partir do nosso envolvimento com a materialidade, compreendemos ser necessário situar a pesquisa, isto é, colocar em evidência os contextos desde onde a BNCC/EM se tornou central para pensar o Ensino da Filosofia, bem como os termos sobre os quais o documento se tornou um problema a ser pensado. Portanto, antes de trabalharmos sobre o nosso *corpus*, nos ocupamos da reforma do ensino médio, imposta por Medida Provisória e instituída nos termos da Lei 13.415/2017, marcando-a como um ‘acontecimento’ que produziu seus efeitos sobre o objeto de pensamento com o qual nos ocupamos centralmente.

Na sequência, buscamos mapear os movimentos em torno da ideia de um documento de referência curricular nacional nos campos de referência social, educacional e político. Conforme mencionamos anteriormente, esses campos devem ser compreendidos como referência histórica em que o acontecimento se materializa, provém, emerge. A referência ao campo social diz respeito aos movimentos no âmbito da sociedade, de movimentos organizados, institutos ou fundações não governamentais que se implicam na discussão em questão. Em alguns momentos fazemos menção a um interstício entre o campo social e educacional: social-educacional. Por sua vez, a referência ao campo educacional diz respeito aos movimentos de sujeitos – professores(as), gestores(as) educacionais, pesquisadores(as) – ligados a educação institucional e a produção do conhecimento na área. Já a referência ao campo político diz respeito aos documentos oficiais ou manifestações dos(as) dirigentes dos dispositivos de Estado (como o Ministério da Educação, por exemplo).

Sobre o *corpus* da pesquisa operamos uma análise descritiva que nos possibilitou identificar e expor a descontinuidade do processo de construção da BNCC/EM, bem com os deslocamentos no conteúdo (proposições) e forma (estrutura) do documento, marcando o que se tentou construir, em um primeiro momento, e o que os acontecimentos nos interstícios das disputas nos campos político-social-educacional produziram (correlações de força). A análise descritiva não é uma operação de simples descrição, mas trata-se de um processo analítico, desde a perspectiva anunciada anteriormente, de resgate dos movimentos, das minúcias, dos detalhes do acontecimento que a narrativa hegemônica oculta. E essa operação nos exige abordar os contextos históricos em que as disputas (correlações de forças) se deram juntamente com o *corpus* de análise. Dessa maneira, a seguir operamos com a perspectiva teórica-metodológica apresentada.

3. A REFORMA DO ENSINO MÉDIO (LEI 13.415/2017) E AS INCIDÊNCIAS SOBRE O ENSINO DA FILOSOFIA

Desde os movimentos em torno da construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estamos vivenciando o prelúdio de mudanças na política da educação básica. Essas se acentuaram na etapa do ensino médio a partir de meados de 2016, em um contexto político conturbado e cheio de dúvidas. A etapa sofreu a imposição de uma reforma curricular por meio da Medida Provisória nº 746, em 22 de setembro de 2016, instituída meses depois pela Lei 13.415, em 16 de fevereiro de 2017. A reforma ocasionou a retomada do debate acerca do lugar do Ensino da Filosofia no currículo da escola básica, que até a reforma era ocupado por uma disciplina escolar obrigatória nos três anos do ensino médio e também influenciou diretamente na versão final da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC/EM). Portanto, pensar as incidências da BNCC/EM sobre o Ensino da Filosofia passa pelo exercício de problematização da reforma do ensino médio, lugar da educação básica em que os conhecimentos de Filosofia são enunciados como direito dos(as) jovens brasileiros(as).

Em pesquisa anterior, intitulada *A reforma do ensino médio – Lei 13.415/2017 – no contexto da gestão educacional*, in Bugs (2020)¹⁵, realizamos um estudo de revisão bibliográfica a fim de identificar e problematizar os enunciados sobre a reforma do ensino médio na produção acadêmica. Da materialidade alcançada na busca sistemática pela literatura, analisamos os artigos científicos que tomaram a reforma (MP 746/2016 e/ou Lei 13.415/2017) como objeto de estudo/pesquisa; o *corpus* dessa análise foi constituído por 18 artigos científicos. Na analítica¹⁶ mapeamos quatro grandes recorrências discursivas sobre a reforma do ensino médio: as críticas à forma autoritária com a qual a reforma foi imposta; as problematizações sobre suas proposições (o conteúdo); os contra-argumentos às justificativas oferecidas pelos(as) propositores(as) da reforma quanto a sua urgência e necessidade; e, por fim, algumas possibilidades de resistências no processo de implementação da Lei 13.415/2017¹⁷. Tomarei essa pesquisa como referência para apresentar o contexto de emergência da reforma e as principais mudanças no ensino médio a partir da Lei 13.415/017,

¹⁵ Trata-se de monografia apresentada ao Curso de Especialização em Gestão Educacional do Programa de Pós Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional (PPPG), da Universidade Federal de Santa Maria, realizada sob a orientação da Professora Dr^a Elisete M. Tomazetti e coorientação do Professor Dr. Gilberto Oliari.

¹⁶ Fizemos uso da Análise Textual Discursiva (ATD) como instrumento de análise, com base no trabalho de Roque Moraes (2003).

¹⁷ Organizamos essas recorrências em quatro categorias, a saber: Fragmentação curricular: a flexibilidade do novo ensino médio; Autoritarismo e continuidades históricas; Justificativas que não justificam: evidências de uma concepção de educação; Implementação: possibilidades de resistência.

que ocasionaram os deslocamentos drásticos na passagem da *versão revista* (2016) para a versão final do texto da BNCC/EM.

A reforma do ensino médio aqui discutida emergiu no contexto histórico, social e político do *pós-golpe político institucional*¹⁸, no impeachment de Dilma Rousseff (PT), como segundo ato de um governo duvidoso¹⁹. Em 22 de setembro de 2016, o ex-vice-presidente de Dilma, Michel Temer (MDB), na ocasião presidente da República, assinou a Medida Provisória 746 e impôs com caráter de urgência a reforma da última etapa da educação básica. Embora o dispositivo de Medida Provisória seja constitucional e legítimo, seu uso para implementar a reforma do ensino médio foi considerado autoritário e inadequado. Nesse sentido, ao analisar as manifestações públicas de associações científicas e educacionais a respeito da Medida Provisória 746/2016, Esquinsan (2017) pontua o seguinte:

[...] é recorrente o argumento de que as alterações em relação ao Ensino Médio por meio de MP revelam “[...] caráter autoritário, que desconsidera discussões anteriormente desenvolvidas e o diálogo com a comunidade acadêmica, docentes, pais e estudantes do ensino médio e com a sociedade em geral” (D9), não sendo a utilização de uma MP: “[...] instrumento adequado para promover o necessário debate nacional, que deve ser amplo e democrático, para enfrentar um problema tão complexo e que envolve milhares de instituições públicas e privadas, de organizações da sociedade civil, milhões de estudantes e profissionais da educação.” (D5). Parece inadmissível, aos signatários dos manifestos, que o executivo tome arbitrariamente – ainda que no âmbito de sua competência legal - decisões de alçada pedagógica: “[...] não aceitamos que a formação dos jovens brasileiros seja definida unilateralmente pelo governo, desfigurando princípios fundamentais que regem a educação brasileira e que foram duramente conquistados” (D10).” (p. 100-101, **grifo nosso**).²⁰

Apesar das diversas manifestações contrárias, a MP 746/2016 foi acolhida pelo Congresso Nacional, onde tramitou como Projeto de Lei de Conversão 34/2016, e foi convertida na Lei 13.415, em 17 de fevereiro de 2017. Assim, a reforma foi instituída e pode ser entendida como marco inicial das transformações recentes no campo da política educacional para o ensino médio brasileiro, seguida pela atualização das Diretrizes Nacionais Curriculares para o Ensino

¹⁸ Ver o editorial *2016, o ano em que o país sofreu um golpe político-institucional, não termina*, publicado na revista brasileira de geografia econômica: **Espaço e Economia**, ano V, volume 9. Disponível em: <https://journals.openedition.org/espacoconomia/2511>. Acesso em: 05 de nov. de 2020.

¹⁹ O primeiro ato do governo de Michel Temer (2016-2018) foi a proposição, junto ao congresso nacional, do Projeto de Emenda Constitucional nº 241 cujo objeto era a aprovação de Desvinculação de Receitas da União (DRU), permitindo ao governo estabelecer um teto de gastos públicos para os próximos vinte anos, comprometendo investimentos em saúde, educação, segurança pública e em demais programas sociais. Passando pelo congresso, a PEC tramitou no Senado (PEC nº 55) e foi aprovada, tornando-se a Emenda Constitucional nº 95/2016.

²⁰ O marcador **D5**, mencionado pela autora, refere-se ao manifesto da SBPC – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência; **D9** refere-se ao manifesto do Fórum das Licenciaturas da Universidade Federal de Juiz de Fora; **D10** refere-se a nota pública da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense.

Médio e a publicação da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio – ambos os documentos de 2018.

Se encontramos as condições de emergência da reforma no contexto sócio-político de 2016, suas tramas/intenções provêm de disputas sobre as finalidades, objetivos e identidade formativa do ensino médio que lhes são anteriores. A evidência para tal afirmação pode ser encontrada nos trabalhos de Zibas (2005), Moehlecke (2012) e Silva (2015) quando consideram os debates sobre o ensino médio iniciados em 2002/2003, que deram origem ao Decreto nº 5.154/2004 e, mais tarde, estiveram presentes na construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) de 2012 – considerada pelos(as) estudiosos(as) como uma das políticas educacionais mais promissoras e completas da história da política educacional brasileira para o ensino médio.

Conforme Zibas (2005), os debates que culminaram nas DCNEM/2012 tornaram evidente a existência de dois projetos distintos para o ensino médio: de um lado havia o projeto de um currículo de percurso único e com base nas proposições de Gramsci sobre a *politecnia*, combinando trabalho, ciência, tecnologia e cultura como princípios pedagógicos; de outro lado se colocava o projeto de flexibilização do currículo e percurso formativo com base em diversos outros princípios ou temas que traduzissem os interesses e vivências dos(as) jovens alunos(as) do ensino médio no contemporâneo. Segundo Moehlecke (2012), as DCNEM/2012 podem ser consideradas a síntese dos projetos em disputa:

O uso da palavra “diversidade” parece surgir no texto das novas DCNEM como uma tentativa de acomodação de duas concepções distintas de currículo e da própria identidade do ensino médio. No parecer das DCNEM-2011, o desafio de se encontrar uma especificidade para o ensino médio não está mais na superação de dicotomias – como a formação para o trabalho *versus* a formação para o ensino superior – por meio da construção de um currículo unificado, mas sim pela afirmação de uma multiplicidade de significados e trajetórias possíveis de serem construídas ao longo do ensino médio. A acomodação de tensões e divergências gerou um modelo curricular que associa uma base unitária com uma parte diversificada, em que a formação profissional é apenas mais uma entre as várias formações possíveis:

A autora segue citando o Parecer CNE/CEB nº 5/2011:

A definição da identidade do Ensino Médio como etapa conclusiva da Educação Básica precisa ser iniciada mediante um projeto que, conquanto seja unitário em seus princípios e objetivos, desenvolva possibilidades formativas com itinerários diversificados que contemplem as múltiplas necessidades socioculturais e econômicas dos estudantes, reconhecendo-os como sujeitos de direitos no momento em que cursam esse ensino. (Parecer DCNEM, 2011). (MOEHLECKE, 2012, p. 55).

Apesar de ser compreendida como síntese dos debates sobre o currículo do ensino médio em um determinado tempo histórico e de ter estabelecido sua identidade como última etapa da educação básica, as DCNEM/2012 não tiveram o efeito de dissolver o campo de disputas em torno do currículo do ensino médio. Quarenta e cinco dias após a aprovação da Resolução CNE/CEB nº 2/2012, que estabeleceu as DCNEM/2012, foi criada na câmara dos deputados a Comissão Especial destinada a promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio (CEENSI). Dos trabalhos dessa comissão resultou o Projeto de Lei 6.840/2013, apontado por Cunha (2017) como a origem material da MP 746/2016, pois seu texto incorporou as principais proposições do projeto de lei supracitado; que não foi bem recebido pelos(as) educadores(as) e pesquisadores(as) implicados(as) com o ensino médio. Assim, encontramos nas palavras de Cunha (2017) mais uma evidência da forma autoritária e inadequada com a qual esta reforma foi imposta a sociedade brasileira:

Quando o projeto de lei estava pronto para ir ao plenário, foi *atropelado* pela medida provisória. Na realidade, o que ela *atropelou* foram as demandas generalizadas do campo educacional. Até mesmo defensores da *flexibilização* do Ensino Médio rejeitaram a chegada da reforma ao Congresso como medida provisória, portanto, com validade imediata, e seu conteúdo propiciador de acirramento das desigualdades educacionais e sociais. (p. 379, *grifo do autor*).

Além do caráter autoritário, os(as) autores(as) dos artigos que constituíram o *corpus* de análise da revisão bibliográfica mencionada anteriormente destacam o caráter regressivo desta reforma. A caracterização da forma autoritária advém da análise do contexto histórico, político e social do qual emergiu a Medida Provisória 746/2016. Já o caráter regressivo diz respeito à similaridade/continuidade desta reforma com políticas educacionais de décadas passadas, apontado pelos(as) autores(as) a partir da análise do conteúdo da Medida Provisória 746/2016 e da Lei 13.415/2017.

Nesse sentido, argumentam que na história das políticas educacionais é possível observar a coexistência de uma dualidade formativa para o ensino médio, com objetivos e finalidades distintas: de um lado havia a oferta de uma educação de caráter propedêutico, preparatório para o ensino superior, de outro a oferta de formação técnica profissionalizante de nível médio. A formação propedêutica atendia um público mais abastado, com condições de manter os(as) filhos(as) longe do setor produtivo a fim de prosseguir os estudos em nível superior. Já a formação profissionalizante de nível médio atendia ao público menos abastado, com necessidades econômicas que não permitia aos seus o privilégio de continuar estudando. Apontam ainda um efeito dessa estrutura: a manutenção das desigualdades sociais e de acesso

ao conhecimento, mantendo os mais pobres na pobreza e os mais ricos em ascensão social. Conforme pontuamos (*in* BUGS, 2020):

Essa dualidade se estruturou de diferentes formas ao longo de nossa história, notada pelos autores desde os anos de 1940 com a reforma Capanema, passando pelos governos militares dos anos 60, 70 e 80, até as políticas neoliberais da era FHC, na segunda metade dos anos noventa.²¹ Trata-se de uma regressão, pois consideram que a política educacional para o ensino médio construída no governo Lula representou um avanço em direção a desconstrução desse sistema formativo dual, em prol de uma escola unitária de formação *omnilateral* e politécnica, integrada pelas bases da ciência e tecnologia, do trabalho e da cultura como princípios pedagógicos. (p. 56-57).²¹

A reforma do ensino médio operou duas mudanças principais na organização da última etapa da educação básica. Propôs o aumento progressivo da carga horária ao instituir a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, bem como promoveu a flexibilização curricular, que abrange: o percurso formativo, os tempos e espaços escolares, bem como a oferta dos componentes curriculares.

Em relação ao aumento progressivo da carga horária, a Lei 13.415/2017 determinou seu aumento progressivo até alcançar 1.400 horas anuais – mas não estabeleceu prazo para a implementação desse teto – e a oferta, no prazo de implementação da reforma, de mil horas anuais para cada série do ensino médio, totalizando um curso de 3.000 mil horas. A proposição do aumento progressivo da carga horária foi considerada pela literatura analisada como uma medida benéfica e desejável em si mesma.

No entanto, ao mesmo tempo em que a reforma expandiu a carga horária da etapa, estabeleceu um teto para a formação básica e comum a todos(as), destinando o máximo de 60% do total da carga horária à parte comum a ser orientada pela Base Nacional Comum Curricular; no caso de um curso de 3.000 horas, apenas 1.800 horas seriam destinadas a formação básica comum. Dessa forma, a partir da análise da organização curricular proposta pela Lei 13.415/2017, os(as) autores(as) concluem que na prática a reforma diminuiu a oportunidade de acesso a uma formação básica geral. A Lei não estabeleceu o mínimo de horas, mas legou aos

²¹ O fragmento transcrito, no texto de origem, possui a seguinte nota: “²¹ Dentre as reformas do ensino médio ao longo de nossa história, podemos dizer que a Lei 13.415/2017, aqui discutida, guarda enorme semelhança com a Lei 5.692/71, conforme aponta a própria Agência do Senado: “Em 1971, o governo militar instituiu a Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus, depois de tramitação sumária no Congresso. A Lei 5.692 mudou a organização do ensino no Brasil. Numa alteração radical, o 2º grau passou a ter como principal objetivo a profissionalização. Em curto e médio prazos, todas as escolas públicas e privadas desse nível deveriam tornar-se profissionalizantes. Elas teriam que escolher os cursos que ofereceriam, dentre mais de 100 habilitações, que incluíam formações variadas como auxiliar de escritório ou de enfermagem e técnico em edificações, contabilidade ou agropecuária. O aluno receberia ao fim do 2º grau um certificado de habilitação profissional. Os governos estaduais teriam que implementar as medidas.”. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2017/03/03/reforma-do-ensino-medio-fracassou-na-ditadura>. Acesso em: 04 ago. 2020.” (BUGS, 2020, p. 57).

sistemas de ensino a prerrogativa de definir a carga horária que será destinada à BNCC/EM, desde que observe o teto estabelecido, o que significa que, se assim entenderem, os sistemas de ensino podem ofertar menos que 60% da carga horária total à formação básica comum. O saldo é o seguinte: avançamos em horas-aula, retrocedemos na oferta de uma educação básica geral e comum a todos(as).

A respeito da Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo integral, a Lei 13.415/2017 prevê a transferência de recursos da União aos Estados pelo prazo de dez anos a fim de viabilizar a implementação de novas escolas de ensino médio em tempo integral. Depois disso, cada Estado será responsável pela manutenção dessas escolas. A Lei também dispõe de critérios de elegibilidade para que as escolas públicas de ensino médio interessadas e selecionadas recebam o apoio financeiro do governo federal, um deles é que o currículo atenda as proposições da reforma. No entanto, a política não estabelece a universalização do ensino médio em tempo integral, ela contempla apenas algumas escolas públicas espalhadas pelo território nacional. Em virtude da Medida Provisória 746/2016 ter instituído a política de fomento para ampliar o número de escolas de ensino médio em tempo integral, ainda em 2016 o Ministério da Educação lançou o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral²² e divulgou o quantitativo de escolas selecionadas no primeiro edital do programa, a ser implementado de 2017 a 2020. Trata-se de 523 instituições de ensino espalhadas entre os 27 entes federados, 266 mil matrículas no ensino médio em tempo integral, conforme notícia veiculada no *site* do MEC (2016)²³.

A literatura revisada em Bugs (2020) aponta para a possibilidade de que a transferência de recursos da União para os Estados seja comprometida pela Emenda Constitucional nº 95, dado a instituição de um teto de gastos para os próximos vinte anos, podendo tornar inviável a manutenção e expansão das escolas de ensino médio em tempo integral. Esse fato aponta para a contradição dos atos do governo que instituiu esta reforma, visto ser o mesmo que propôs e aprovou a EC nº 95. Além do mais, os(as) autores(as) argumentam que a educação ‘em tempo integral’, no contexto desta reforma, não se confunde com uma educação básica integral, pois o acréscimo de carga horária é empregado em uma organização curricular fragmentada que fragiliza o acesso aos conhecimentos. Conforme afirmam Kuenzer (2020), Maciel (2019) e Araújo (2018) respectivamente:

²² Instituído inicialmente pela Portaria nº 1.145, de 10 de outubro de 2016, e atualizado pela Portaria nº 2.116, de 6 de dezembro de 2019, que estabeleceu novas diretrizes para o programa.

²³ Notícia disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/43471-mec-divulga-lista-final-das-unidades-aprovadas-no-programa-de-escola-em-tempo-integral>. Acesso em: 20 jul 2021.

A primeira consideração a fazer com relação à essa proposta de organização curricular é seu caráter de aligeiramento da formação; nesse sentido, flexibilização tem o sentido de superficialidade, de simplificação. Isso porque a carga horária destinada à formação geral fica reduzida a 1800 horas no máximo, com apenas dois componentes curriculares obrigatórios em todo o percurso: língua portuguesa e matemática; os demais componentes curriculares têm carga horária reduzida, contradizendo a proposta de educação integral, eixo das DCNEM/2012. (KUENZER, 2020, p. 58).

Antes de mais nada, é preciso entender que o conceito de educação integrada não se confunde com o de escola em tempo integral. O primeiro se refere ao ensino integrado dos conteúdos das diferentes disciplinas, de maneira transdisciplinar, propiciando uma formação integral e completa dos estudantes; já o segundo relaciona-se com a ampliação da carga horária escolar e a respectiva adaptação do espaço escolar para receber os estudantes por mais tempo (Queiroz, 2015, p. 64). (MACIEL, 2019, p. 10).

Ao reduzir o Ensino Médio para 1.800 horas obrigatórias, na prática está reduzindo a educação básica. Minimiza-se o Ensino Médio e retira-se a relevância de matérias importantes para a formação da juventude, tais como Sociologia, Filosofia, História, Geografia, Física, Química, Biologia, Educação Física e Artes, ou seja, disciplinas que favorecem o desenvolvimento do pensamento crítico-racional e das amplas capacidades humanas necessárias ao comportamento autônomo e cidadão. Conceitualmente a reforma agride a ideia de educação básica também quando propõe a sua diferenciação em função da condição socio-econômica dos alunos, dificultando aos jovens pobres, particularmente aos jovens trabalhadores, a possibilidade de uma trajetória escolar de base científica. (ARAÚJO, 2018, p. 224).

Essas problematizações têm em vista a política de flexibilização curricular proposta pela reforma. A Lei 13.415/2017 flexibilizou o percurso formativo ao estabelecer uma parte do percurso formativo comum a todos(as) e outra diversificada por itinerários formativos distintos. A organização da parte comum do currículo será orientada pela BNCC/EM. Para a parte diversificada do currículo, foi estabelecido cinco itinerários formativos: (I) Linguagens e suas Tecnologias, (II) Matemática e suas Tecnologias, (III) Ciências da Natureza e suas Tecnologias, (IV) Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, (V) Formação Técnica e Profissional. Há ainda a possibilidade de compor um itinerário formativo integrado, “[...] que se traduz na composição de componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular – BNCC e dos itinerários formativos [...]”, conforme o artigo 4º, §3º, da Lei 13.415/2017. A prerrogativa para tanto é dos sistemas de ensino. É obrigatório em cada escola de ensino médio a oferta de ao menos um dos cinco itinerários formativos, conforme os recursos e possibilidades que dispõem. Os alunos e as alunas devem escolher, de acordo com suas preferências, um dos itinerários ofertados, podendo cursar até dois deles se houver vagas disponíveis.

Não há garantias de que cada escola de ensino médio do país terá condições estruturais e recursos humanos para ofertar os cinco itinerários formativos. Dessa maneira, o argumento em favor da reforma que proclama a liberdade de escolha e protagonismo juvenil na formação dos(as) jovens alunos(as) do ensino médio é desonesto, pois não garante tal possibilidade para

todas as escolas. A prerrogativa de escolha dos itinerários a serem ofertados é dos sistemas de ensino e das unidades escolares, de acordo com as condições que possuem.

Uma das questões mais problemáticas da flexibilização do percurso formativo é a fragmentação e o empobrecimento do ensino, uma vez que, depois da parte comum, o(a) aluno(a) terá que optar por uma das quatro grandes áreas de conhecimento ou pela especialização precoce no itinerário de formação técnica e profissional. A respeito disso, Cunha (2017) afirma a manutenção de duas finalidades distintas entre os itinerários formativos, pois quatro deles têm caráter propedêutico em relação as áreas de conhecimento ao passo que o itinerário de formação técnica e profissional expressa caráter de terminalidade, cuja finalidade imediata é a formação para ocupar vagas precárias no mercado de trabalho. Nesse sentido, o que a flexibilização do percurso formativo faz é dissimular a fragmentação curricular em uma ideia de integração que não se sustenta. Nas palavras de Ferreti (2018a):

No que diz respeito a um dos itinerários formativos – a Educação Profissional de nível técnico – que chama a atenção por diferenciar-se dos demais percursos, amparados em áreas do conhecimento científico, a Lei aparenta mostrá-lo, por essa forma, integrado ao Ensino Médio. Mas, pelo menos sob um aspecto, promove, na verdade, uma espécie de negação dessa integração na medida em que, ao tomar o caráter de itinerário formativo, a formação técnica separa-se, de certa forma, da formação geral ocorrida na primeira parte do curso.” (FERRETI, 2018a, p. 28).

A Lei 13.415/2017 também flexibiliza o modo de oferta do itinerário de formação técnica e profissional ao flexibilizar os tempos e espaços escolares. Conforme seu artigo 4º, é permitido ofertar o quinto itinerário formativo no módulo de Ensino à Distância (EAD) por meio de parceria com instituições/organizações privadas de ‘notório reconhecimento’; esse é o critério a ser estabelecido pelos sistemas de ensino. Para o ensino médio regular, a possibilidade do ensino EAD é uma novidade inserida pela referida reforma. Nesse sentido, Araújo (2018) avalia o itinerário de formação técnica e profissional como um grande ‘vale-tudo’:

A formação técnica não deve ser necessariamente assegurada nas próprias escolas (o que demandaria um grande investimento em construção, aquisição de equipamentos, formação profissional e contratação de novos docentes, recursos para insumos, etc.), mas por meio do “reconhecimento de saberes e competências”, admitindo-se “experiência de trabalho adquirida fora do ambiente escolar”, em cursos oferecidos por “centros ou programas ocupacionais” nacionais ou estrangeiras ou realizados por meio de educação a distância, configurando um “vale-tudo” na educação profissional técnica de nível médio, destinada prioritariamente aos jovens de origem trabalhadora. (ARAÚJO, 2018, p. 224).

Já o artigo 6º da Lei 13.415/2017 – que alterou o artigo 61º da Lei 9.394/1996 – possibilita a contratação de profissionais de ‘notório saber’ para atuar exclusivamente no

itinerário de formação técnica e profissional. O profissional de notório saber não precisa necessariamente ter titulação específica ou formação docente, desde que tenha ‘prática de ensino’ comprovada pela atuação em instituições de ensino, públicas ou privadas, ou ainda em ‘corporações privadas que tenha atuado’. Conforme Costa e Coutinho (2018), a permissividade de um profissional de notório saber implica na desvalorização da docência em dois sentidos: como campo de conhecimentos e em relação a luta pela profissionalização docente.

Quanto a flexibilização dos componentes curriculares²⁴, a reforma em questão definiu qualificativos distintos para caracterizar os componentes do currículo da etapa. A Lei 13.415/2017 estabeleceu a obrigatoriedade do: ‘ensino’ de Língua Portuguesa e Matemática nos três anos do ensino médio; ‘estudo’ de Língua Inglesa; ‘estudos e práticas’ de Sociologia, Filosofia, Arte e Educação Física – os demais componentes curriculares das áreas de conhecimento não são mencionados pela reforma.

Vale ressaltar que a proposição de ‘estudos e práticas’ foi um acréscimo a Lei advindo das discussões no plenário da câmara na ocasião em que a MP 746/2016 estava sendo discutida. O acréscimo pode ser compreendido como benéfico para a garantia do espaço dessas disciplinas no currículo do ensino médio. Com base na história da presença e ausência no currículo da escola básica de disciplinas como Filosofia e Sociologia, entendo a necessidade de pautar um enunciado que diga da obrigatoriedade desses conhecimentos no currículo, tão recentemente conquistada pela Lei 11.684/2008 e já revogada pela reforma em questão. No entanto, uma outra leitura é possível. Pode-se argumentar que os demais componentes curriculares que compunham o ensino médio até então também não foram enunciados na MP 746/2016 e tampouco acrescentados na Lei 13.415/2017 e disso não se seguiu o entendimento da exclusão desses componentes curriculares. Assim, na prática, me parece que o qualificativo ‘estudos e práticas’ tem efeito de demarcação de uma diferença em relação aos outros componentes curriculares, sobretudo àqueles apresentados como obrigatórios nos três anos da etapa. Essa diferença poderia justamente fortalecer a compreensão da oferta transversal dos conteúdos dessas disciplinas do conhecimento, ao invés de uma disciplina escolar específica.

Conforme mencionei no início deste capítulo, a flexibilização dos componentes curriculares, mais precisamente a proposição ‘estudos e práticas’, fomentou novamente o debate em torno da obrigatoriedade da disciplina Filosofia na educação básica. Somente no

²⁴ É interessante notar que o termo ‘componente curricular’, geralmente tomado como sinônimo de ‘disciplina escolar’, opera um deslocamento sutil no caráter de necessidade ou obrigatoriedade de oferta dos conteúdos de ensino que constituem as disciplinas escolares. Dessa forma, podemos entender que os componentes curriculares nomeiam os conteúdos de ensino possíveis de se tornarem disciplinas no currículo, expressando certa contingência.

site²⁵ da Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia (ANPOF), na aba ‘comunicações’, é possível encontrar dez manifestações a respeito, entre elas: entrevistas, textos e notas emergentes em ocasião da Medida Provisória 746/2016 e da Lei 13.415/2017. A referida lei não traz em seu texto o termo ‘disciplina’ para definir os componentes curriculares, mas o entendimento comum é o de que a obrigatoriedade do ‘ensino’ da Língua Portuguesa e da Matemática se traduz na necessidade de uma disciplina escolar, mas esse entendimento não se estende aos componentes curriculares cujo qualificativo da obrigatoriedade é ‘estudos e práticas’. Afinal, no contexto desta reforma, o que significa ‘estudos e práticas’? O texto da Lei em questão não é preciso, ao contrário, é vago e não define os qualificativos empregados, de modo que é necessário recorrer a outras fontes para sustentar uma resposta.

Nesse sentido, Ferreti (2018a) buscou a explicação sobre o significado da proposição de ‘estudos e práticas’ em uma entrevista concedida por Maria Helena Guimarães de Castro, secretária executiva do Ministério da Educação no governo Temer (2016-2018) e uma das principais responsáveis pela elaboração da reforma do ensino médio aqui discutida.

De acordo com a Secretária Executiva do MEC: “não é o componente curricular dessas disciplinas que é obrigatório e, sim, o ensino de Sociologia, Filosofia, Educação Física e Arte em atividades que podem ser dentro de uma disciplina específica ou em projeto interdisciplinar” (*Revista Nova Escola*, 2017). Em outros termos, na dependência de sua contribuição (ou aplicabilidade) específica para o estudo de um determinado tema, não como conjunto de conhecimentos que constituem um determinado campo do conhecimento, entendimento também presente na proposta de atualização das DCNEM.” (FERRETI, 2018a, p. 30).

Assim, fica entendido que a prerrogativa da definição do espaço que o Ensino da Filosofia irá ocupar na parte comum do percurso formativo, a ser orientada pela BNCC/EM, é de cada Estado no âmbito de seus sistemas de ensino. Além disso, conforme explicitiei anteriormente, há diferentes pontos na organização curricular do novo ensino médio a serem definidos pelos sistemas de ensino: a carga horária destinada para o cumprimento da BNCC/EM; as disciplinas que irão compor a parte comum e diversificada do currículo; os itinerários que serão ofertados; as parcerias público-privada na oferta do itinerário de formação técnica e profissional; entre outras. Dessa forma, considerando que o Brasil é composto por 27

²⁵ A primeira publicação encontrada no site da ANPOF a respeito da obrigatoriedade da disciplina Filosofia é um texto curto em que o autor busca argumentar contra a obrigatoriedade da disciplina no ensino médio; único texto com tal posicionamento. Os autores dos textos seguintes, cada um à sua maneira e desde um objetivo, tecem alguns contra-argumentos à posição que inaugurou as publicações e tensionam, a partir de algumas problematizações sobre o ensino de filosofia e a análise da reforma, sobre como ocupar o espaço que couber à filosofia no novo ensino médio. Segue o *link* para consulta: <https://www.anpof.org/comunicacoes>. Acesso em 23 nov. 2020.

unidades federativas envolvidas na implementação da Lei 13.415/2017, é atual o pensamento de Monica Ribeiro da Silva (2015), tecido no contexto da construção da primeira versão da BNCC, deslocando-o para o contexto de implementação da reforma do ensino médio a fim de considerarmos a possibilidade de diferentes arranjos curriculares: “[...] o que nos leva a pensar em ‘ensinos médios’ ou em ‘ensino médio no plural’”. (SILVA, 2015, p. 374)²⁶.

Como mencionado anteriormente, a reforma do ensino médio dividiu o currículo da etapa em duas partes: uma destinada à formação geral básica e comum a todos(as), orientada pela BNCC/EM; e a parte voltada para a formação específica por meio de um (no máximo dois) dos cinco itinerários formativos – os quatro primeiros ligados as áreas de conhecimento da parte comum do currículo e o quinto de caráter técnico profissionalizante. Dessa forma, pensando no Ensino da Filosofia, também é oportuno pensar em ‘espaços’, no plural, pois ela é apresentada como componente da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e, como tal, é uma possibilidade tanto para a parte geral básica e comum a todos(as) quanto para compor os itinerários formativos. No entanto, a prerrogativa é dos sistemas de ensino e, posteriormente, das unidades escolares em decidir entre as possibilidades postas pela política educacional aqui discutida.

Nesse sentido, considerando o espaço geográfico em que desenvolvi esta pesquisa e com o intuito de exemplificar os processos de implementação da reforma, tomo brevemente o Estado do Rio Grande do Sul como demonstrativo. Ângela Both Chagas e Maria Beatriz Luce (2020)²⁷ analisaram a condução da implementação da reforma na Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul com base nas ações da Secretaria Estadual da Educação (Seduc/RS) e do Conselho Estadual de Educação (CEEEd/RS), órgãos responsáveis pela implementação da reforma no Estado. As autoras tomaram como fonte de análise as notícias sobre a reforma do ensino médio publicadas nos *sites* da Secretaria Estadual da Educação e do Conselho Estadual de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, bem como os documentos produzidos por ambos os órgãos referentes as discussões e regulamentações para a implementação da reforma. Chagas e Luce (2020) sintetizam a análise sobre o movimento da Seduc e do CEEEd/RS na condução da implementação da reforma da seguinte maneira:

Os resultados da análise documental mostram que existe um alinhamento entre as propostas do Ministério da Educação para o Ensino Médio e as ações da Seduc-RS, agente que assumiu uma função de simples reprodução das orientações federais –

²⁶ *Apêndice B*, na seção de apêndice desta dissertação, apresento um levantamento sobre a situação da Filosofia na grade curricular do ensino médio em nível nacional a partir Das definições de cada Estado, reunindo as informações disponíveis.

²⁷ Artigo resultante da dissertação de mestrado intitulada *Os primeiros passos para a implementação da reforma do ensino médio na rede estadual do RS: projetos em disputa* (Chagas, 2019)

fortemente ligadas ao projeto de educação hegemônico no campo econômico – sem preocupação com uma construção democrática, envolvendo estudantes, professores e comunidade escolar. Por outro lado, constata-se do outro agente analisado neste estudo uma posição diferente. O CEED desempenhou uma função de resistência às mudanças na etapa, com a defesa de um projeto de educação que valorize a formação integral dos alunos. (CHAGAS; LUCE, 2020, p. 16).

O alinhamento apontado pelas autoras em relação a atuação da Seduc/RS no processo de implementação da Lei 13.415/2017 refere-se a “[...] uma estratégia do agente de conservação da estrutura, pela reprodução da política do MEC e sua implementação na íntegra na Rede Estadual do Rio Grande do Sul” (CHAGAS; LUCE, 2020, p. 7). Tal constatação foi possível pela análise de notícias, cursos e documentos elaborados e/ou publicados pela Seduc/RS, como o Decreto 53.913, de 7 de fevereiro de 2018, que instituiu o Programa de Educação em Tempo Integral no Ensino Médio nas escolas da Rede Estadual de Ensino em que, conforme Chagas e Luce (2020): “É possível observar no texto um claro alinhamento da Seduc à proposta do Governo Federal, na medida em que são seguidas à risca todas as orientações presentes no programa de fomento ao EMTI” (p. 8).

A postura de resistência identificada na atuação do CEEd/RS refere-se a documentos e notícias que, segundo a leitura de Chagas e Luce (2020), refletiram “[...] uma estratégia de transformação da estrutura (subversão), pela postura de resistência ao teor da Lei Nº 13.415/2017 e de adoção de proposições alternativas dentro do jogo no campo educacional” (p. 7). Segundo as autoras, em um primeiro momento o CEEd/RS havia rejeitado totalmente a reforma imposta pela MP 746/2016 por considerar sua forma autoritária e seu conteúdo problemático, chegou a pedir a retirada de sua tramitação no Congresso Nacional. Essa postura de total rejeição se modifica após a aprovação da Lei 13.415/2017, a partir da qual o CEEd/RS adota uma postura crítica (ainda de resistência) sem se eximir de sua função na implementação da mesma, buscando minimizar, desde a norma, os efeitos negativos da reforma.

Um exemplo da postura de resistência do CEEd/RS, apresentado pelas autoras, é a Resolução nº 340/2018, que define Diretrizes Operacionais para a oferta do Ensino Médio no Sistema Estadual de Ensino. Segundo Chagas e Luce (2020), o texto da Resolução nº 340/2018 alinha-se com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) de 2012 e afasta-se do modelo pautado pela lógica de competências posto na atualização das DCNEM em 2018, portanto, “[...] um exercício de resistência, desta vez sem negar a nova Lei, mas no seu marco normativo para criar alternativas que garantam uma formação integral aos estudantes das escolas públicas.” (CHAGAS; LUCE, 2020, p. 14).

A partir da argumentação de Chagas e Luce (2020), brevemente exposta, é possível notar a diferença de posicionamento dos órgãos responsáveis pelo processo de implementação da reforma no âmbito do Estado do Rio Grande do Sul. Se de um lado a Seduc/RS aderiu integralmente as orientações do Governo Federal, acenando positivamente para a reforma, de outro lado o CEEEd/RS rejeitou a MP 746/2016, mas dado a normatividade da Lei 13.415/2017 implicou-se de modo crítico no seu processo de implementação. Isso aponta para a afirmação de Ferreti (2018b) que sinaliza a possibilidade de caracterizar, o processo de implementação da reforma como um terreno de disputas.

A análise da condução do processo de implementação da reforma do ensino médio empreendida por Chagas e Luce (2020) considerou o período de 22 de setembro de 2016, ocasião em que a MP 746/2016 foi publicada, a 31 de dezembro de 2018, ocasião em que findou a gestão 2014-2018 dos governos federal e estadual. Após esse período, registramos que a Seduc/RS publicou a Portaria nº 289, em 27 de novembro de 2019, que dispôs sobre a organização curricular do ensino fundamental e do ensino médio onde traz em anexo a matriz curricular do que chamou de ‘Novo Ensino Médio’. Na referida portaria as seguintes disciplinas compuseram a grade curricular do novo ensino médio: Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História e Química para os três anos do ensino médio; Língua Inglesa para dois últimos anos; Física, Biologia e uma disciplina optativa de Língua Estrangeira, preferencialmente o Espanhol, para o primeiro e segundo ano; Ensino Religioso para o primeiro ano; e a permanência das disciplinas de Filosofia, Sociologia, Educação Física, nos dois primeiros anos, e Arte no primeiro ano do ensino médio. Além dessas disciplinas, instituiu-se na parte diversificada do currículo uma nova disciplina ‘Projeto de Vida’²⁸.

Alguns dias depois, a Portaria nº 289/2019 foi substituída pela Portaria nº 293, em 3 de dezembro de 2019²⁹, que estabeleceu novas diretrizes para a reformulação dos currículos do ensino fundamental e do ensino médio. Na matriz curricular apresentada nesse documento, a Filosofia aparece como disciplina nas três séries do ensino médio, tanto diurno quanto noturno, em uma hora-aula por série. No entanto, o Conselho Estadual de Educação do Estado emitiu o Parecer CEEEd nº 3/2019³⁰ manifestando-se sobre a Portaria nº 293/2019, emitida pela

²⁸ É interessante notar que a partir da exigência – o inciso 7º do artigo 3º da Lei 13.415/2017 – de desenvolver um trabalho pedagógico voltado para a construção do projeto de vida dos/as alunos/as do ensino médio assistimos a um processo de disciplinarização de algo que sequer é um campo de conhecimento, uma vez que *Projeto de Vida* se instala na parte diversificada da grade curricular como uma disciplina a ser ofertada. A questão que fica é a seguinte: a partir de que subsídios?

²⁹ Disponível em, a partir da página 38: <https://www.pge-admin.rs.gov.br/upload/arquivos/201912/03084008-doe-ultimo-03122019.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2021.

³⁰ Documento disponível em: <https://www.ceed.rs.gov.br/parecer-n-0003-2019>. Acesso em 20 jul. 2021.

Seduc/RS. Entre outros assuntos em pauta, o CEEed/RS orientou a Seduc/RS e as unidades escolares da Rede Estadual de Ensino, no que se refere a reorganização do currículo do ensino médio, a esperar a publicação do *Referencial Curricular Gaúcho* para a etapa, bem como a trabalhar na reorganização dos currículos da educação infantil e do ensino fundamental de acordo com legislação vigente, orientando a revogação da portaria em questão:

29 – Tendo em vista as considerações apresentadas neste Parecer, este Conselho solicita que a Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul considere a revogação das referidas Portarias, na expectativa de que seja estabelecido diálogo com as escolas e com os parceiros do regime de colaboração, para que o território gaúcho possa construir o Referencial Curricular Gaúcho – RCG do Ensino Médio, a fim de subsidiar a implementação do Ensino Médio, conforme dispõe a legislação vigente. (CEEed, 2019, p. 5).

O Referencial Curricular Gaúcho para a etapa do ensino médio (RCG/EM) já foi construído e esteve disponível para consulta pública entre os dias 30 de novembro e 14 de dezembro de 2020, atualmente encontra-se em processo de análise no Conselho Estadual de Educação do Estado. Assim, será necessário esperar a homologação do documento para conhecermos a matriz curricular gaúcha do ensino médio pós-reforma. No entanto, é possível especular pelas proposições e posicionamentos do CEEed/RS e da Seduc/RS, apresentadas até aqui, que há a possibilidade de a disciplina Filosofia se manter na grade curricular do ensino médio. Portanto, apesar do caráter vago e impreciso da proposição ‘estudos e práticas’ possibilitar que os sistemas de ensino retirem do currículo a disciplina Filosofia, também pode-se afirmar o contrário: a possibilidade de permanência da disciplina. O que definirá os lugares que o Ensino da Filosofia ocupará no contexto pós-reforma (Lei 13.415/2017; BNCC/EM e referenciais curriculares estaduais) em cada Estado serão as forças em movimento no campo das disputas e resistências no processo de implementação da reforma.

Por fim, seja como disciplina escolar, conteúdo transversal ou projeto interdisciplinar, o Ensino da Filosofia no ensino médio, doravante, deverá ser conduzido em conformidade com a BNCC/EM. Nesse sentido, a pergunta pelo lugar do Ensino da Filosofia, a partir da implementação da Lei 13.415/2017, desloca-se para inquirir sobre como ocupar este espaço desde a BNCC/EM.

4. A EMERGÊNCIA DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, ao estabelecer os níveis e modalidades de ensino, apresenta a educação básica constituída por três etapas: a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio³¹. Da necessidade de complementar as diretrizes estabelecidas pela Lei 9.394/1996, seguiu-se uma série de normativas e orientações direcionadas ao currículo da educação básica³² no âmbito nacional, entre elas destacamos as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) no final dos anos de 1990, bem como as Orientações Curriculares Nacionais (OCN) em 2006 e as novas Diretrizes Curriculares Nacionais nos anos de 2009-2012.

Na esteira dessa sucessão de diretrizes e orientações curriculares, recentemente foi instituída a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da educação básica. A construção da BNCC foi conduzida pelo Ministério da Educação e conta com três versões oficiais³³: *consulta pública* (2015); *versão revista* (2016); e *versão final* (2017/2018). A versão final do documento com as etapas da educação infantil e do ensino fundamental foi instituída em 2017 pela Resolução CNE/CP nº 2/2017. A versão final do documento com a etapa do ensino médio foi instituída no ano subsequente pela Resolução CNE/CP nº 4/2018.

No preâmbulo dos dispositivos que instituíram e orientam a implementação da Base Nacional Comum Curricular da educação básica – as resoluções supracitadas – lista-se uma série de outros atos normativos da legislação brasileira a fim de conferir validade e fundamento à instituição da BNCC. Encontramos nessa listagem das normas que sustentam o documento pistas das proveniências (*herkunft*) da BNCC no âmbito das políticas educacionais, rastros na história recente da educação brasileira das discussões e intenções em torno da construção de um documento curricular de referência nacional que possibilitaram a emergência (*entstehung*) da Base Nacional Comum Curricular e, por conseguinte, sua problematização: tomando-a aqui como um problema a ser pensado.

³¹ No entanto, o acesso universal a educação básica em suas três etapas só foi garantida pela Emenda Constitucional (EC) nº 59, em 2009 ao torna-la obrigatória e gratuita dos 04 aos 17 anos de idade, assegurando sua oferta inclusive às pessoas que não puderam acessá-la em idade regular (Conf. Art. 1º da EC 95/2009).

³² O *site* do Ministério da Educação disponibiliza todas as Diretrizes Curriculares para a educação básica desde a LDBEN de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12992-diretrizes-para-a-educacao-basica>. Acesso em: 13 abr. 2021.

³³ Nos referimos as três versões como ‘versões oficiais’ no sentido de que a narrativa hegemônica apresenta essas três versões apenas; inclusive, o Portal da base, *site* criado e mantido pelo Ministério da Educação para divulgar informações sobre a BNCC, apresenta apenas essas três versões. No entanto, conforme registramos na sequência do texto, os trabalhos em prol da construção da BNCC no âmbito do MEC são anteriores a 2015, de modo que há um texto publicado sob o carimbo “versão preliminar” que data de 2014.

A legislação considerada para fundamentar e validar a instituição da BNCC incidem sobre dois aspectos fundamentais. O primeiro diz respeito ao conteúdo do documento: o que a legislação vigente postula em termos de um documento curricular de referência nacional. O segundo aspecto diz sobre as condições práticas de construção e deliberação do documento: de quem é a competência para tanto, menciona a participação neste processo e as possibilidades de organização da educação básica. Fundamentalmente, a sustentação para a BNCC é pinçada da Constituição Federal (CF) de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 e do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, aprovado pela Lei 13.005/2014.

Em relação ao que está posto na legislação acerca do conteúdo da BNCC, uma das referências consideradas pelas resoluções supracitadas advém do artigo 26 da LDBEN/1996, cuja redação foi dada pela Lei 12.796/2013, definindo que os currículos de todas as etapas da educação básica devem ter ‘base nacional comum’ a ser complementada por uma parte diversificada que contemplaria as especificidades regionais e locais de cada instituição de ensino. Outra referência advém do artigo 210 da Constituição Federal de 1988, que define a necessidade de fixar ‘conteúdos mínimos’ para o ensino fundamental a fim de garantir ‘formação básica comum’, enunciado que se repete no artigo 22 da LDBEN/1996 e reafirma essa intenção ao fixar como finalidade da educação básica assegurar aos educandos(as) ‘formação comum’ indispensável ao exercício da cidadania.

Outra referência advém das Metas 2 e 7 do PNE 2014-2024, mais especificamente das estratégias 2.1, 2.2 e 7.1, avançando nos contornos do que se espera dessa ‘formação comum’. Em síntese, tais estratégias incumbiram o Ministério da Educação da tarefa de elaborar, em conjunto com os Entes Federados e possibilitando consulta pública, a base nacional comum dos currículos com proposta de ‘direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento’ dos(as) alunos(as) para cada ano do ensino fundamental e do ensino médio a fim de encaminhá-la ao Conselho Nacional de Educação para deliberação; menciona também a necessidade de observar a diversidade regional, estadual e local na construção da BNCC. Esses enunciados apontam para o outro aspecto presente no preâmbulo dos dispositivos que instituíram a BNCC, dizendo sobre a forma com a qual a legislação vigente postula que o documento em questão fosse construído: conduzido pelo MEC em diálogo com os Entes Federados e a população em geral.

Os enunciados ‘formação básica comum’, ‘conteúdos mínimos’ e ‘direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento’ dizem da expectativa expressa pela legislação acerca do conteúdo de um documento de base nacional para formulação de currículos. Da mesma forma, as prescrições sobre o processo de construção do documento expressam o espírito democrático

com o qual ele deveria ser conduzido. Buscar indicativos das proveniências da BNCC nos marcos legais considerados na sua instituição nos permite comparar as expectativas ali enunciadas com o processo mesmo de construção do documento e seu conteúdo, dialogando com os ditos e escritos que circulam a seu respeito nos campos de referência (social, educacional e político) em que ela foi pensada, elaborada e hoje é discutida. Além disso, nos permite demonstrar os termos sobre os quais a BNCC foi se tornando um problema: gerando dúvidas, incertezas, conflitos, diversidade de posicionamentos e instaurando um campo de disputas acerca de seus sentidos e finalidades.

Segundo Silva, Neto e Vicente (2015, p. 335), o trabalho de elaboração da Base Nacional Comum Curricular teve início em 2011, no âmbito do Ministério da Educação, com a criação do *Grupo de Trabalho Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento* (GT-DiAD); responsável por formular uma proposta inicial para o debate público do que viria a ser um documento de base curricular nacional. Assim, em 2014, sob a coordenação da Diretoria de Currículos e Educação Integral, a Secretaria de Educação Básica do MEC disponibilizou o documento intitulado *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*³⁴, produzido no período de 2011-2013; conforme registro na apresentação do próprio documento.

Simultâneo aos movimentos no campo político, no âmbito do MEC, a ideia de estabelecer uma base nacional para os currículos foi mobilizando outros agentes e agências ligados a educação no campo social e educacional. Um exemplo de tal mobilização é a criação, em 2013, do *Movimento pela Base*, grupo autodenominado: “[...] não governamental e apartidário de pessoas, organizações e entidades [...]” (Movimento pela Base, texto em meio eletrônico)³⁵ dedicadas a construção da BNCC. O Movimento pela Base conta com o apoio institucional da Fundação Lemann e do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), entre outras instituições. Por iniciativa da Fundação Lemann, o CENPEC deu início a uma pesquisa, entre 2013 e 2015, com o objetivo de identificar os

³⁴ No preâmbulo do documento pode-se ler os nomes e instituições de origem dos mais de 70 especialistas/educadores(as) colaboradores(as) que o elaboraram. O histórico de construção da BNCC com os marcos legais que a sustentam, disponível no *site* do MEC, não registra a versão preliminar de 2014. Tomei conhecimento deste documento, primeiramente, através da *live*: **Base Nacional Comum Curricular e a Educação Infantil**, com a professora Dr^a Clarice Traverssini - UFRGS (diretora de Currículos e Educação Integral na Secretaria de Educação Básica do MEC na época de construção da versão preliminar de 2014) e com o professor Dr^o Paulo Focchi – Unisinos. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uB8CQP8jf8>. Acesso em 14 mai. 2021. O documento pode ser acessado no link a seguir: <https://drive.google.com/file/d/18u1DfxNFeb-rJvBLoS2x1RdM-eq-w31p/view?usp=sharing>. Acesso em 14 mai. 2021.

³⁵ O Movimento pela Base também passou a ser um dos apoiadores da Reforma do Ensino Médio, Lei 13.415/2017, instituída no governo Temer. Ver: <https://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 03 jun. 2021.

argumentos e as posições dos agentes que atuavam no campo educacional, na época, a respeito dos pressupostos e características que um documento curricular nacional deveria conter, bem como os elementos necessários para que um documento dessa natureza tivesse êxito em sua implementação.

Os resultados dessa pesquisa foram publicados em 2015 sob o título *Consensos e dissensos em torno de uma Base Nacional Comum Curricular no Brasil. Relatório de Pesquisa*. Para alcançar os objetivos propostos pela pesquisa, foram realizadas entrevistas semiestruturadas (103 no total) com: professores da educação básica, professores universitários, gestores de escolas privadas, gestores públicos (agentes que ocuparam cargos nas Secretarias de Educação de Estados/Municípios ou em Secretarias no MEC), sindicalistas e representantes de organizações e associações não governamentais ligadas a educação. As posições sobre a criação de uma BNCC, identificadas pela pesquisa (CENPEC, 2015), oscilam de um extremo ao outro: dos absolutamente contrários aos absolutamente favoráveis. No entanto, conforme o CENPEC (2015), embora o corte realizado pela pesquisa tenha separado as posições entre ‘favoráveis’ e ‘contrárias’, a análise buscou evidenciar a não existência de uma forte polarização:

Há nuances nas argumentações que sustentam as diversas posições, como por exemplo, os contrários ao currículo nacional mas que admitem a BNCC enquanto um mínimo de conteúdos/expectativas/direitos de aprendizagem para o país desde que se contemple a questão da diversidade; e os favoráveis à BNCC, desde que se constituam num mínimo de conteúdos/expectativas/direitos de aprendizagem para o país e seja elaborada a partir das questões da diversidade ou permita a sua incorporação. (p. 14).

O CENPEC (2015, p. 29) sintetiza essas nuances em dois quadros, representando-as como um contínuo – deslocamento gradual – de posicionamentos quanto a necessidade de um documento curricular nacional. A análise dos pressupostos/argumentos que sustentam os posicionamentos coloca questões relevantes para a elaboração da BNCC, tornando evidente alguns dissenhos, consensos e receios em torno de questões fundamentais na elaboração de um currículo nacional para a educação básica. Das controvérsias/dissensos destaca-se: a definição de currículo, a finalidade da educação/ensino, o teor do conteúdo de uma base curricular nacional: se pautada pela diversidade cultural ou por conhecimentos universais; dos consensos, há reconhecimento da diversidade cultural do país e a afirmação da necessidade de haver algum espaço no currículo nacional para contemplá-la; também aparecem receios em relação a possibilidade de tal documento cercear a autonomia docente e escolar, bem como a

possibilidade de a BNCC tornar-se um instrumento de hierarquização entre escolas por meio de avaliações em larga escala.

Sobre os movimentos no campo educacional frente a ideia de uma base curricular nacional, encontramos um estudo de revisão bibliográfica, realizado por Rocha e Pereira (2016), acerca dos enunciados sobre a BNCC na produção acadêmica de 2010 a 2015. O *corpus* da análise foi constituído de 34 artigos. As autoras destacam que a totalidade dos textos analisados na pesquisa são publicações que datam de 2014 e 2015 e atribuem a concentração de publicações nos últimos dois anos considerados pela busca ao “[...] fato de que as discussões referentes à BNCC deram início em 2013, com o Movimento pela Base e consolidou-se no ano de 2015 no portal desenvolvido pelo MEC.” (ROCHA; PEREIRA, 2016, p. 223). A fim de contribuir com a interpretação do dado, conforme mencionamos anteriormente, a mobilização em direção da BNCC teve início no interior do MEC em 2011 com a criação do GT-DiAD, encarregado de discutir o tema e elaborar um texto preliminar. Entre os(as) integrantes do grupo havia professores(as) pesquisadores(as) do campo educacional, de modo que essas publicações podem refletir, também, o resultado das disputas/discussões mobilizadas por esse grupo.

Na análise do *corpus*, as autoras identificaram posições-argumentos variados sobre a ideia de uma BNCC. Rocha e Pereira (2016) dividiram tais posicionamentos em três grupos distintos. O primeiro foi formado por posições contrárias à ideia de uma BNCC, mobilizando argumentos variados, conforme síntese de Rocha e Pereira (2016, p. 224-226): tal política favoreceria práticas de controle, serviria como instrumento de regulação por meio das avaliações em larga escala caracterizando-se assim como uma política neoliberal, além disso, alguns posicionamentos no grupo entenderam ser desnecessário um documento dessa natureza visto que já existem documentos com diretrizes curriculares nacionais.

O segundo grupo foi formado por posicionamentos que se opuseram as condições de elaboração do texto da BNCC, embora acolheram a ideia de um currículo nacional, sobretudo por entenderem que se fosse construído democraticamente seria um instrumento que livraria a educação dos ditames das avaliações em larga escala e da influência do mercado de livros didáticos e do setor privado. O grupo entendeu que as condições para a elaboração do texto, propostas pelo MEC na ocasião da redação da versão *consulta pública* (2015), se direcionaram para um “[...] projeto pragmático, ao documento conteudista, à política não democrática e ao currículo mínimo.” (ROCHA; PEREIRA, 2016, p. 227). Portanto, manifestaram-se contrários(as).

O terceiro grupo foi constituído pelas posições favoráveis a construção de um documento curricular nacional. Segundo a análise de Rocha e Pereira (2016, p. 228-229), esses

posicionamentos partem da premissa de que um currículo nacional pode promover justiça social ao estabelecer os mesmos objetivos e direitos de aprendizagem, além de possibilitar a inversão da lógica de ensino, deixando de constituir os currículos com base nas avaliações de larga escala e no mercado de livros didáticos. Por fim, na avaliação das autoras, os textos comunicam aos leitores(as) mais do que os posicionamentos de seus(suas) autores(as), expressam suas inquietações e preocupações diante da construção da BNCC. Nas palavras das autoras:

Dentre os posicionamentos, percebemos algumas preocupações relacionadas à BNCC quanto à garantia do espaço da diferença, ao retorno da lógica tecnicista sob os pilares neoliberais da responsabilização, à insipiente participação dos profissionais da Educação, às implicações de uma BNCC nas políticas de formação docente e de avaliação e ao prejuízo da autonomia docente. (ROCHA, PEREIRA, 2016, p. 230).

Na análise das entrevistas feitas pela pesquisa do CENPEC (2015) e nos posicionamentos-argumentos contidos na literatura educacional revisada por Rocha e Pereira (2016), identificamos a mobilização de enunciados similares que dizem das controvérsias diante da ideia de uma base curricular nacional, anteriores e concomitantes a construção da BNCC em 2015, e sobre seus possíveis efeitos. Esses enunciados expressam alguns dos termos que constituíram as discussões (a problemática) em torno da BNCC. Apresentamos tais enunciados no quadro a seguir.

Quadro 2 – Enunciados sobre a ideia de uma Base Nacional Comum Curricular

(Continua)

Consensos e dissensos	Possíveis efeitos
Uma BNCC é necessária e, se construída democraticamente, pode colaborar para inverter a lógica de construção dos currículos;	Uma vez estabelecida, a BNCC será a referência para a construção dos currículos, logo, tem a potência de livrar o ensino de diretrizes estabelecidas de fora: como avaliações externas, livros didáticos e iniciativas privadas.
Elaborar uma BNCC é construir a garantia de acesso aos mesmos conhecimentos, direitos/objetivos de aprendizagem para todos(as);	A padronização curricular pode gerar justiça social na medida que oferece o mesmo conteúdo de ensino para todos, independente de indicadores sociais; acesso igual ao conhecimento;

Quadro 2 – Enunciados sobre a ideia de uma Base Nacional Comum Curricular

(continuação)

Consensos e dissensos	Possíveis efeitos
Uma BNCC favorece as avaliações externas (sistemáticas e em larga escala) e possíveis sanções às escolas e professores(as);	Receio de que a BNCC se torne um instrumento de controle social da escola por meio da padronização curricular; instrumento de hierarquização das escolas via avaliações em larga escala;
Caso a BNCC seja elaborada, deve traduzir um núcleo mínimo de conteúdos/conhecimentos cuja referência seja a diversidade; o núcleo mínimo deve ser constituído por conteúdos/conhecimentos universais a ser complementado pela diversidade e pluralidade inerentes a nossa sociedade;	De alguma forma uma BNCC implicará em homogeneidade cultural em detrimento da diversidade e pluralidade; exclusão/marginalização das minorias; reprodução da desigualdade social; imposição da cultura dominante;
O currículo deve ser construído na escola, na situação de ensino, a partir das realidades locais;	É possível que uma BNCC para a educação básica influencie a revisão da política de formação docente;
Deixar a elaboração do currículo unicamente sob a responsabilidade dos(as) professores(as), visto os desafios/problemas e a má qualidade da formação docente e das condições de trabalho, implica em irresponsabilidade para com a educação. Portanto, uma BNCC poderia ser um instrumento que auxiliaria os(as) docentes na direção de melhorar a qualidade da educação;	Uma BNCC com listas de conteúdos ou objetivos e direitos de aprendizagem poderá afetar diretamente a autonomia docente, reduzindo o(a) professor(a) a um executor de um currículo estabelecido de fora de sua realidade de ensino; ao professor(a) restará a liberdade metodológica;
Caso a BNCC seja elaborada, há os seguintes enunciados sobre o método de construção do documento: consultar professores(as), escolas, sistemas de ensino e a sociedade em geral; deveria ser redigido por um grupo de especialistas; deveria adotar o modelo das Conferências Nacionais de Educação;	A respeito do método de elaboração de uma BNCC, há o receio de que no processo se rompa com o pacto federativo em relação a autonomia dos entes federados;
Não adianta apenas construir uma BNCC, é preciso que acompanhe a política curricular condições materiais um ensino de qualidade: infraestrutura, melhoria nos salários dos professores(as), etc.	Caso não haja as condições materiais adequadas para a implementação da BNCC, é possível que Estados mais pobres não consigam os padrões que podem vir a serem estabelecidos a partir do documento e, por consequência, sofrer algum tipo de sanção.
A discussão sobre necessidade ou não de uma BNCC é desnecessária visto a existência de documentos nacionais que dão conta de orientar a construção dos currículos; é preciso ainda implementar o que está posto nesses documentos antes de pensar em outro;	—

Quadro 2 – Enunciados sobre a ideia de uma Base Nacional Comum Curricular

(conclusão)

Consensos e dissensos	Possíveis efeitos
Há consenso quanto a importância e a necessidade de considerar a diversidade/pluralidade na construção de uma BNCC, mas não há consenso quanto ao seu espaço no documento (como ponto de partida ou uma referência possível).	—

Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

Após a publicação da versão *consulta pública* da BNCC, em 2015, a Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e a Associação Brasileira de Currículo (ABdC) emitiram um ofício com posicionamento acerca do documento expondo nove motivos pelos quais manifestavam-se contrárias a BNCC. Os nove motivos foram titulados da seguinte forma: Diversidade versus uniformização; Nacional como homogêneo: um perigo para a democracia; Os entendimentos do Direito à Aprendizagem; Conteúdo não é base; O que não se diz sobre as experiências internacionais; Gestão democrática versus responsabilização; A Base e a avaliação (contribuição do Prof. Luiz Carlos de Freitas); Desqualificação do trabalho docente: unificação curricular e avaliação externa; Metodologia da construção da Base: pressa, indicação e indefinição. A exposição de tais motivos sustenta o seguinte argumento:

Entendemos que o documento *Base Nacional Comum Curricular* apresenta, naquilo que Ítalo Dutra, Diretor de Currículos e Educação Integral SEB/MEC, denomina “estrutura do documento e seus fundamentos” uma descaracterização do estudante em sua condição de diferença, bem como da desumanização do trabalho docente em sua condição criativa e desconsideração da complexidade da vida na escola. A conversão do direito a aprender dos estudantes numa lista de objetivos contínuos a serem aprendidos retira deste direito seu caráter social, democrático e humano. A pesar das constantes críticas dos especialistas da área, constatamos que, ao longo destes dois últimos (02) anos, progressivamente, o MEC foi silenciando sobre os debates, avanços e políticas no sentido da democratização e valorização da diversidade, cedendo voz ao projeto unificador e mercadológico na direção que apontam as tendências internacionais de *uniformização/centralização curricular + testagem larga escala + responsabilização de professores e gestores* traduzido na BNCC e suas complementares e hierarquizantes avaliações padronizadas externas. (ANPED/ABdC, 2015, p. 1).

Embora a ANPED tenha se posicionado contrária à BNCC, há registros de sua contribuição no debate nacional para construção do documento³⁶; sinal de que apesar da posição

³⁶ A ANPED escreveu um *Breve Histórico* de sua participação/contribuição na construção e debate nacional acerca da BNCC, intitulado **A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**, publicado em 2015. Disponível em:

crítica é possível e necessário colocar-se no campo das discussões e disputas a fim de tentar influenciar no processo ou minorar os possíveis efeitos negativos para a formação dos(as) estudantes da educação básica identificados pela crítica. Portanto, mesmo após o início da construção do documento, permaneceu nos campos de referência social-educacional e político o cenário de controvérsias em torno da Base Nacional Comum Curricular, conforme apontam Silva, Neto e Vicente (2015):

Na complexa rede de grupos que atuam diretamente na educação e nas arenas decisórias das políticas permanece o dilema em torno da criação ou não da BNCC; e para os que concordam que ela deva ser criada, existem vários posicionamentos a respeito do modo para fazê-la e ainda mais a respeito da forma e do conteúdo de tal proposta. [...]. O desafio de elaborar uma base nacional comum de currículo situa-se no difícil processo político de encontrar consensos, mesmo que sempre provisórios. É um desafio e não uma impossibilidade, pois é possível conseguir momentos nos quais algumas ideias e processos se tornam hegemônicos e comuns, mesmo que muitos grupos fiquem descontentes ou percam espaços e poderes de regulação e influência nos sentidos das políticas. (p. 332).

Até aqui mostramos alguns dos termos sobre os quais a ideia de uma BNCC foi se tornando um problema a ser pensado, isto é, um objeto de discussão e disputas com o qual os sujeitos de um determinado campo de referência têm se ocupado. Na sequência do texto, desde a perspectiva teórico-metodológica desta pesquisa, diante do otimismo em busca de consensos na construção da BNCC, perguntamos: como chegamos a Base Nacional Comum Curricular (2018) que temos? O que ficou à margem em detrimento daquilo que se tornou hegemônico na BNCC do ensino médio? Para tecer algumas respostas a essas questões, problematizamos a seguir o processo de construção da Base Nacional Comum Curricular, bem como o conteúdo das versões do documento, com ênfase na área de Ciências Humanas (e Sociais Aplicadas) da etapa do ensino médio.

4.1 CONTINUIDADES E RUPTURAS NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA BNCC

Conforme mencionamos anteriormente, os marcos legais considerados para fundamentar e legitimar a Base Nacional Comum Curricular incumbiram o Ministério da Educação de elaborar o documento em parceria com os Estados e Municípios e de promover debate público acerca da proposta redigida, bem como ao Conselho Nacional de Educação de analisar e deliberar sobre o documento. De fato, o MEC foi a instituição que conduziu o

processo de redação das versões da BNCC e o CNE quem deliberou e homologou o documento. Também podemos dizer que houve a possibilidade para a participação pública no debate e que Estados e Municípios, por meio do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), estiveram envolvidos na discussão das versões do texto. No entanto, por se tratar de um processo permeado por diversas forças (agentes e agências), sujeito as contingências inerentes ao processo, é possível apontarmos rupturas e continuidades no modo como se construiu o documento (as rupturas e continuidades referentes ao conteúdo serão tratadas na próxima sessão).

O Ministério da Educação criou o *Portal da Base*³⁷ para disponibilizar informações sobre o processo de elaboração do documento e como meio para realizar a consulta pública sobre a primeira versão. No período em que o MEC iniciou os movimentos em prol de um documento curricular nacional, o Ministério foi dirigido, respectivamente, por Fernando Haddad (29/07/2005 a 24/01/2012), Aloizio Mercadante (24/01/2012 a 02/02/2014) e José Henrique Paim (03/02/2014 a 01/01/2015), todos filiados ao Partido dos Trabalhadores. No conturbado segundo mandato da ex-presidenta Dilma Rousseff (PT), envolto em uma crise política que se iniciou com a contestação de sua reeleição³⁸ e culminou na cassação de seu mandato, em 31 de agosto de 2016, no curto período em que esteve na presidência o Ministério da Educação foi dirigido por Cid Gomes – PDT (02/01/2015 a 19/03/2015), Renato Janine Ribeiro - PT (06/04/2015 a 04/10/2015) e Aloizio Mercadante – PT (05/10/2015 a 11/05/2016).

A passagem de Cid Gomes pelo MEC foi curta, mas não sem efeitos. Conforme Silva, Neto e Vicente (2015, p. 336), ao ser nomeado ao cargo de Ministro da Educação, Cid Gomes “[...] reestruturou as equipes da Secretaria de Educação Básica como um todo.”. Além disso, segundo registro feito pelo professor Luiz Carlos Freitas³⁹, o trabalho realizado no âmbito do MEC pelo GT-DiAD entre 2012 e 2015, que culminou no documento preliminar de 2014, mencionado anteriormente, foi abandonado pela gestão Cid Gomes “[...] para que se desse início a uma Base Nacional Curricular Comum (BNCC) vinculada a um processo de avaliação padronizador” (FREITAS, 2018, texto em meio eletrônico)⁴⁰. A tese do

³⁷ Endereço eletrônico: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 25 jun. 2021.

³⁸ O Partido da Social Democracia Brasileira acionou o Supremo Tribunal Eleitoral a fim de estabelecer uma auditoria para verificar a lisura do processo eleitoral de 2014, foi contatado que não houve nenhuma fraude. A respeito disso, ver as duas reportagens a seguir: <http://g1.globo.com/politica/noticia/2014/10/psdb-pede-ao-tse-auditoria-para-verificar-lisura-da-eleicao.html>. Acesso em: 25 maio 2021. Ver também: <https://exame.com/brasil/auditoria-do-psdb-conclui-que-nao-houve-fraude-na-eleicao/>. Acesso em: 25 mai 2021.

³⁹ Professor aposentado da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Campinas (UNICAMP). O registro mencionado no texto foi feito no *blog Avaliação Educacional – Blog do Freitas*; endereço: <https://avaliacaeducacional.com/2018/06/08/bnc-alternativa-sera-entregue-ao-cne/>. Acesso em: 24 maio 2021.

⁴⁰ Em seu *blog*, o professor Luiz Carlos Freitas publica outros textos em que comenta esse “abandono” em termos de um boicote e silenciamento da versão preliminar de 2014 construída nas gestões anteriores pelo GT-DiAD. A

abandono/silenciamento da *versão preliminar* de 2014 parece encontrar respaldo na ausência de sua menção na linha do tempo construída e disponibilizada no portal da base⁴¹, cujo objetivo é registrar a história da BNCC.

Renato Janine Ribeiro manteve a reestruturação nas secretarias do MEC, realizada pelo seu antecessor, Cid Gomes, e deu início a construção da primeira versão da BNCC. Para tanto, foi constituído um grupo composto por 14 assessores e 116 especialistas em educação, responsáveis por redigir a BNCC. Fizeram parte deste grupo professores(as) pesquisadores(as) em universidades, professores(as) em exercício em escolas das Redes Estaduais e Municipais de Ensino e do Distrito Federal, bem como profissionais ligados as Secretarias de Educação dos Entes Federados⁴².

O professor Edgar de Brito Lyra Netto, na época assessor da Secretaria de Educação Básica do MEC na elaboração da área de Ciências Humanas da BNCC, afirma em entrevista concedida à Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia (ANPOF) que um dos primeiros movimentos da equipe na construção da primeira versão da BNCC foi consultar os currículos dos Estados por considerarem importante, nas palavras de Lyra (2016, em meio eletrônico)⁴³, “[...] fazer um exame comparativo das propostas curriculares estaduais vigentes e disponíveis para consulta [...]”. Cortinaz (2019, p. 22), em sua tese de doutorado, afirma que o grupo de 132 especialistas buscou inspiração na *versão preliminar* (2014) para redigir a primeira versão da BNCC⁴⁴, contrastando – em uma primeira leitura – com a tese do abandono/silenciamento mencionada anteriormente. No entanto, nos parece possível, dado a pluralidade de agentes e agências que influíram na construção do documento e da extensão do mesmo, que ambos os movimentos tenham sido feitos: tanto do abandono da *versão preliminar* em algumas etapas da educação básica quanto a busca em reafirmar suas proposições; sobretudo

respeito disso, ver: <https://avaliacaoeducacional.com/2015/07/20/documento-silenciado-pela-seb/>. Acesso em: 14 mai. 2021. Ver também: <https://avaliacaoeducacional.com/2018/06/07/uma-outra-bncc-e-possivel-atualizado/>. Acesso em: 24 maio 2021.

⁴¹ A linha do tempo registra algumas proveniências da BNCC, momentos na história recente da educação brasileira em que se mencionou a necessidade de um documento de referência curricular nacional, até o momento de sua emergência. Ver: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>. Acesso em 24 maio 2021.

⁴² A equipe mencionada foi instituída pela Portaria do Ministério da Educação nº 592, de 17 de junho de 2015. Para mais detalhes acerca da mesma, ver o ato normativo disponível no *link* a seguir: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=21361-port-592-bnc-21-set-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em 25 maio 2021.

⁴³ Disponível em: <http://anpof.org/portal/index.php/en/2014-01-07-15-22-21/entrevistas/668-entrevista-com-edgar-lyra-sobre-a-base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em: 25 maio 2021.

⁴⁴ Embora não aponte a fonte para tal informação, vale ressaltar que Cortinaz (2019) realizou entrevistas com sete professores(as) redatores da BNCC e com dois agentes do MEC responsáveis pela Diretoria de Currículo e Educação Integral entre 2014 e 2015 e pela Coordenação da construção da BNCC entre 2015 e 2016, bem como entrevistou a diretora Políticas Educacionais da Fundação Lemann e a Secretária-Executiva do Movimento Base Nacional Comum.

se considerarmos que parte da equipe que redigiu a *versão preliminar* (2014) compôs a equipe de redação das versões subsequentes da BNCC. Uma pequena digressão: para endossar ou rejeitar essa tese precisaríamos aprofundar a análise na direção de uma genealogia/arqueologia da BNCC, e esse não é o objetivo desta dissertação; aqui trazemos esse ponto a fim de registrar as controvérsias em torno do processo de construção do documento em questão.

A primeira versão da Base Nacional Comum Curricular, resultado do trabalho inicial da equipe de especialistas formada pelo MEC, foi disponibilizada ao público em 16 de setembro de 2015 sob o carimbo ‘consulta pública’, expressando sua finalidade: iniciar o debate nacional acerca do documento. Assim, do dia 25 de setembro de 2015 ao dia 15 de março de 2016 houve a possibilidade de acessar o portal da base, realizar cadastro e contribuir com a consulta pública em questão⁴⁵. Além das contribuições via portal, o MEC convidou alguns professores(as) na condição de especialistas reconhecidos(as) em suas áreas de atuação para emitirem pareceres críticos sobre o documento – no que diz respeito à Filosofia, temos quatro pareceres críticos emitidos pelos(as) seguintes professores(as): Patrícia Del Nero Velasco (UFABC); Elisete Medianeira Tomazetti (UFSM); Filipe Ceppas (UFRJ); Eduardo Salles de Oliveira Barra (UFPR)⁴⁶.

No dia 02 de dezembro de 2015 o MEC lançou a campanha ‘O dia nacional da base’ – conhecido como o ‘dia D’ – a fim de estimular a participação na consulta pública e mobilizar as escolas para a discussão da primeira versão do documento; o registro no portal da base afirma que nas escolas, em todos os Estados, houve mobilização entre os dias 02 e 15 de dezembro de 2015 para a discussão do documento. Ademais, conforme consta nas notas e relatórios acerca do tratamento e publicação dos dados gerados pela consulta pública, a própria não se restringiu apenas as contribuições via portal ou pareceres críticos de especialistas convidados(as): “Envolve também pareceres realizados por associações científicas, bem como as contribuições advindas da participação dos assessores e especialistas em reuniões com associações científicas, em universidades e escolas das diferentes regiões do país.” (MEC, 2016b, p. 06).

Segundo Manuel Palácios⁴⁷, Secretário de Educação Básica do MEC na época, a consulta pública registrou mais de 300 mil cadastros no portal da base e mais de 12 milhões de contribuições. Cortinaz (2019, p. 23) registra com maior precisão o quantitativo da consulta

⁴⁵ Na versão revista da BNCC (2016, p. 29) é apresentado o seguinte quantitativo quanto aos cadastros no portal da base em virtude da Consulta Pública sobre a versão de 2015: 305.569 indivíduos; 4.298 organizações; 45. 049 escolas.

⁴⁶ Os pareceres podem ser encontrados em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/relatorios-e-pareceres>. Acesso em: 8 ago. 2021.

⁴⁷ Fonte das informações: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/34971-consulta-publica-sobre-base-nacional-comum-recebeu-mais-de-12-milhoes-de-contribuicoes>. Acesso em 26 mai. 2021.

pública, indicando o portal da base como fonte: “A primeira versão da BNCC recebeu 12.226.510 de contribuições, advindas de 45.098 escolas, 4.356 organizações da sociedade civil e 210.864 professores.”; atualmente esses números não estão mais disponíveis no portal. Os dados gerados na consulta pública (via portal ou pareceres críticos) foram analisados por uma equipe de pesquisadores(as) da Universidade de Brasília (UnB) e da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) e encaminhados em forma de relatórios para a equipe redatora da BNCC⁴⁸.

A respeito dos números gerados pela consulta pública via portal da base, destacamos a aparente inconsistência entre os mais de 300 mil cadastros e as mais de 12 milhões de contribuições. A inconsistência é aparente, pois o termo ‘contribuições’ não deve ser compreendido como sinônimo de ‘contribuintes’. O professor Fernando Cássio, da Universidade Federal do ABC, problematiza esses números divulgados e explorados pelo MEC pontuando que as mais de 12 milhões de contribuições dizem respeito a soma das diversas respostas de uma mesma pessoa/instituição multiplicada pelo real quantitativo de contribuintes cadastrados e que participaram da consulta. A fim de elucidar, trazemos a descrição do questionário utilizado na consulta pública e das possibilidades ali postas, feita por Cássio (2017):

O instrumento utilizado na consulta foi um questionário com perguntas de múltipla escolha e com caixas de texto livre. As intervenções dos contribuintes podiam se dar em dois níveis: (1) sugestões de “inclusão de novos objetivos” e alterações nos textos introdutórios dos componentes curriculares (caixa de texto livre); e (2) análise de objetivos de aprendizagem específicos (questionário de múltipla escolha e caixa de texto livre). O questionário básico sobre os objetivos de aprendizagem trazia duas perguntas:

- A linguagem utilizada é clara, permitindo que o mesmo [o objetivo de aprendizagem] seja compreendido pelos participantes da discussão pública?

- O objetivo de aprendizagem é relevante e pertinente para esta etapa da Educação Básica?

Aos usuários era apresentada uma escala do tipo Likert, com cinco opções: (1) concordo fortemente; (2) concordo; (3) sem opinião; (4) discordo; e (5) discordo fortemente. Em caso de concordância, o questionário era finalizado, sendo exibida na tela a mensagem de agradecimento. Em caso de discordância (discordo ou discordo fortemente), o usuário decidia, em uma nova tela, pela “exclusão” ou pela “modificação” do objetivo de aprendizagem. Optando por excluí-lo, respondia a uma pergunta com cinco opções sobre o motivo para a exclusão. Optando por modificá-lo, tinha acesso a uma caixa de texto livre para intervenção direta no texto da primeira versão. A contribuição mais qualificada, portanto, era a última opção possível aos usuários do Portal da Base. (CÁSSIO, 2017, texto em meio eletrônico)⁴⁹.

⁴⁸ Os relatórios podem ser acessados no link a seguir <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/relatorios-e-pareceres>. Acesso em 26 mai. 2015.

⁴⁹ CÁSSIO, Fernando. Participação e participacionismo na construção da Base Nacional Comum Curricular. *Nexo Jornal*, v. 2, p. 12, 2017. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/ensaio/2017/Participação-e-participacionismo-na-construção-da-Base-Nacional-Comum-Curricular>. Acesso em 29 jun. 2021.

Essa última frase do professor Cássio nos lembra a crítica feita pela professora e filósofa espanhola, Marina Garcés (2013), acerca do modo como o sistema político contemporâneo tem limitado, sobretudo nas democracias representativas, as possibilidades de ação dos sujeitos na construção de suas realidades. A proposta de *participação* restringe o campo de ação dos sujeitos a partir de um conjunto de possibilidades predefinidas que não permitem uma intervenção criativa. Nas palavras de Marina Garcés (2013):

En muchos casos, se nos ofrecen tiempos y espacios para la elección y la participación que anulan nuestra posibilidad de implicación y que nos ofrecen un lugar cada uno que no altere el mapa general de la realidad. Como electores, como consumidores, como público inclusivo interactivo [...]. Lo que se nos ofrece así es un mapa de opciones, no de posiciones. Un mapa de posibles con las coordenadas ya fijadas. Tratar lo real con honestidad significa entrar en escena no para participar de ella y escoger alguno de sus posibles, sino para tomar posición y violentar, junto a otros, la validez de sus coordenadas. (2013, p. 71).

Pensando a partir da problematização de Garcés (2013), a possibilidade de participação na consulta pública, por meio do questionário, não permitiu que os(as) contribuintes pudessem colocar no centro do debate os pressupostos teóricos e epistemológicos do documento, discutindo o sentido de currículo, as finalidades e concepção de educação que sustentam os objetivos e direitos de aprendizagem já definidos sobre os quais restou concordar, discordar e sugerir a exclusão ou adaptação do mesmo. Nesse sentido, podemos dizer, junto com a Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação e a Associação Brasileira de Currículo (2015, p. 7), que as ‘coordenadas’ do documento já estavam estabelecidas e não foram postas em debate.

No entanto, apesar da superexploração dos dados por parte do MEC a fim de conferir legitimidade ao processo de construção da BNCC, ponto problematizado por Cássio (2017), e da limitada possibilidade de ação política no contemporâneo, apontada por Garcés (2013), desconhecemos na história da política educacional brasileira precedentes de possibilidade de participação direta no processo de construção de uma política pública conduzida pelo governo federal. Dessa forma, reconhecemos no campo das disputas em torno da construção do documento a existência de forças catalisadoras da democratização do Estado que, mesmo não tendo sido suficientes ou se mantido, criaram um precedente para a participação pública nas arenas decisórias. No entanto, isso não significa que o modo como se deu essa participação no contexto da BNCC (2015) esteja livre de críticas, pelo contrário, elas devem ser feitas e

consideradas no sentido de aperfeiçoar os meios/instrumentos em ações de democratização futuras.

A partir das discussões e contribuições geradas no período de debate público sobre a primeira versão da BNCC, foi redigida a segunda versão do documento e disponibilizada ao público em 03 de maio de 2016 sob o carimbo *versão revista*. Logo após, em 12 de maio, o Senado Federal aprovou a abertura do processo de *impeachment* de Dilma Rousseff (PT). A ex-presidenta foi afastada imediatamente do cargo e em seu lugar assumiu como presidente interino Michel Temer (MDB), na ocasião vice-presidente. No mesmo dia, Temer apresentou novo plano de governo e nomeou José Mendonça Bezerra Filho (DEM) Ministro da Educação – Mendonça Filho assumiu em 12 de maio de 2016 e permaneceu no cargo até 06 de abril de 2018, dando lugar a Rossieli Soares da Silva (até então Secretário de Educação Básica na gestão Mendonça Filho), que dirigiu a pasta até o final da gestão Temer, em 31 de dezembro de 2018. Dessa forma, os trabalhos sobre a segunda versão da BNCC (2016) em prol da construção do texto final aconteceram no governo de Michel Temer.

O *impeachment* foi compreendido por parte da sociedade brasileira como um ‘golpe político-institucional e midiático’ que ocasionou uma ruptura no Estado Democrático de Direito. De fato, a luz dos acontecimentos da época e do que vivemos hoje, podemos afirmar que se tratou de um processo bastante duvidoso, de lisura questionável. As evidências para tal? A perícia do Senado concluiu, no curso do processo, que apesar de ter feito suplementação de crédito sem aprovação do Congresso Nacional, Dilma não cometeu pedaladas fiscais; segundo, dois dias após o *impeachment*, o governo Temer sancionou a Lei 13.332/2016, que expandiu a margem de modificação na abertura de créditos suplementares de 10% para 20% sem a necessidade de autorização do Congresso Nacional; terceiro, o conteúdo do diálogo entre o então senador Romero Jucá (PMDB) e o empresário Sergio Machado, da Transpetro, antes de Dilma ser afastada, interceptado e amplamente divulgado na época, é bastante sugestivo quanto a necessidade escusa de retirar Dilma da presidência mediante ‘um grande acordo nacional’:

JUCÁ - Conversei ontem com alguns ministros do Supremo. Os caras dizem: 'ó, só tem condições de (...) sem ela'. Enquanto ela estiver alí, a imprensa, os caras querem tirar ela. Não vai parar nunca, entendeu?

Jucá afirmou que há poucos no STF aos quais ele não tem acesso. Um deles seria o ministro Teori Zavascki, a quem classificou como "um cara fechado".

Em outro trecho do áudio divulgado pela folha, o ex-presidente da Transpetro fala a Jucá:

MACHADO - Rapaz, a solução mais fácil era botar [no comando do governo Federal] o Michel [Temer].

JUCÁ - Só o Renan [Calheiros] que está contra. Porque não gosta do Michel, porque o Michel é Eduardo Cunha. Gente, esquece o Eduardo Cunha, o Eduardo Cunha está morto.

MACHADO - É um acordo: botar o Michel, num grande acordo nacional.

JUCÁ - Com o Supremo, com tudo.

MACHADO - Com tudo, aí parava tudo (NETTO, 2016, texto em meio eletrônico)⁵⁰.

Uma pequena e necessária digressão. A tese da ruptura do Estado Democrático de Direito parece ganhar peso se analisada sob a luz dos acontecimentos presentes. Estamos sob o (des)governo de Jair Messias Bolsonaro (Sem Partido) que acumula inúmeros pedidos de *impeachment* sem resposta do Congresso Nacional, um governo que responde a uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) sobre o modo como tem conduzido a gestão da maior crise sanitária da história, causada pela Covid-19; que no momento em que escrevo já matou mais de 500 mil brasileiros e brasileiras. Parece que mesmo diante das inúmeras evidências de crime de responsabilidade e denúncias contra Jair Messias Bolsonaro, o Estado, por meio de suas instituições, não é capaz de acionar a Lei 1.079/1950, que define os crimes de responsabilidade e regula seu respectivo julgamento, a fim de instaurar o processo de impedimento, afastando o presidente para investigação e deliberação.

Retomando a descrição dos acontecimentos referentes a BNCC, ainda no contexto da crise política de 2016, a Comissão de Educação da Câmara dos Deputados realizou um ciclo de debates sobre a *versão revista* da Base Nacional Comum Curricular, ocasião em que, no dia 31 de maio de 2016, se registrou a tentativa de submeter a versão final da BNCC ao escrutínio dos(as) deputados(as), engendrada pelo então deputado Rogério Marinho (PSDB) sob alegação de doutrinação ideológica de esquerda no texto do documento em questão. Cortinaz (2019, p. 25-26) registra esse fato e comenta que a maioria dos deputados(as) presentes no debate não concordaram com a existência de um tal viés no texto e tampouco com a submissão da versão final da BNCC ao crivo do Congresso Nacional. Nesse sentido, o autor traz o posicionamento de uma das parlamentares no referido debate:

[...] a deputada professora Dorinha Seabra Rezende (DEM) lembrou que as regras do processo de construção da BNCC foram definidas pelos próprios parlamentares ao aprovar o Plano Nacional de Educação em 2014 e defendeu que isso deveria ser respeitado.

“Nós não temos a menor condição de debater conteúdos de todas as disciplinas da educação infantil, ensino fundamentas e médio. Para isso, existe o Conselho Nacional [de Educação], com o envolvimento de estados e municípios. Então, nenhuma disciplina, muito menos uma base [nacional comum curricular], em país nenhum – eu tenho estudo de todos os países que fizeram – passou pelo Parlamento.”. (AGÊNCIA CÂMARA NOTÍCIAS, 2016, documento eletrônico). (CORTINAZ, 2019, p. 26)

⁵⁰ Disponível em: <http://g1.globo.com/hora1/noticia/2016/05/audios-vazados-revelam-planos-de-romero-juca-para-abafar-lava-jato.html>. Acesso em 25 jun. 2021.

A segunda versão da BNCC foi discutida em seminários estaduais que ocorreram entre 23 de junho e 10 de agosto de 2016 por todo o país, cujo objetivo foi justamente mobilizar os Estados para a discussão do documento. Participaram dos 27 seminários 9.275 indivíduos, entre eles professores(as), gestores(as), especialistas e entidades ligadas a educação. Os seminários foram organizados pelo Consed e pela Undime. Os resultados do debate no âmbito dos seminários foram organizados em relatórios⁵¹ e entregues ao MEC como contribuição para a redação da versão subsequente. Portanto, apesar da ruptura política na passagem da segunda para a terceira versão, podemos dizer que houve continuidade dos espaços previstos para a discussão da segunda versão – aqui não estamos pensando na qualidade/conteúdo dos debates, mas na existência de espaços para tanto.

A terceira versão da BNCC começou a ser redigida em agosto de 2016 e foi entregue ao CNE em abril de 2017. No entanto, diferente das versões anteriores, o texto se referia apenas a etapa da educação infantil e do ensino fundamental. A justificativa do Ministério da Educação para a exclusão da etapa do ensino médio da versão publicada em 2017 foi a necessidade de repensar o documento de modo a atender as proposições da reforma no ensino médio, instituída pela Lei 13.415/2017. Vale destacar que a equipe que elaborou o texto da terceira versão não foi a mesma que trabalhou nas versões anteriores – rupturas significativas no processo em questão. Nas palavras de Cortinaz (2019):

A equipe de 132 assessores e especialistas da BNCC foi reduzida a um pequeno grupo de 22 pessoas. Alguns docentes que trabalharam nas duas primeiras versões do referencial curricular sequer foram informados de seu desligamento. Apenas 7 docentes responsáveis pela primeira e segunda versões permaneceram na equipe de trabalho, conforme consta nos documentos oficiais do MEC. (CORTINAZ, 2019, p. 25).

A terceira versão da BNCC referente as etapas da educação infantil e do ensino fundamental foi discutida em cinco audiências públicas organizadas pelo Conselho Nacional de Educação, uma em cada região do país: Manaus, Recife, Florianópolis, São Paulo e Distrito Federal⁵². Assim, a versão passou pelo CNE, sofreu alterações e foi instituída em 22 de

⁵¹ Os relatórios pode ser encontrados no link a seguir: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/relatorios>. Acesso em 28 maio 2021. Os dados sobre os seminários estaduais podem ser acessados em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/numeros-dos-seminarios>. Acesso em 28 maio 2021.

⁵² Sobre os seminários regionais: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=57031>. Acesso em 29 maio 2021. Registramos ainda que na primeira audiência, em Florianópolis – SC, o então presidente do CNE, Eduardo Deschamps, anunciou que o CNE e o MEC lançariam um portal para acolher contribuições da sociedade em geral sobre a terceira versão da BNCC/EM no entanto não há dados acerca dessa consulta disponíveis no portal da base e tampouco os encontramos em outro espaço na rede; o que não significa que eles não existam; ver: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=57031>. Acesso em 29 maio 2021.

dezembro de 2017 pela Resolução CNE/CP nº 2/2017; podemos apontar isso como uma das continuidades do processo. A terceira versão da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC/EM) foi entregue ao Conselho Nacional de Educação em 02 de abril de 2018. O CNE organizou cinco audiências públicas⁵³ para discutir o texto. Além disso, o dia 02 de agosto de 2018 foi destacado no calendário escolar de todo país para a campanha ‘Dia D – dia nacional de discussão sobre a BNCC’ com o objetivo de reunir gestores(as) professores(as) para discutir a versão final da BNCC da etapa do ensino médio e preencher um formulário⁵⁴ *online* como forma de contribuição a ser considerada antes da homologação do texto, realizada doze dias depois – isso nos faz questionar se essas contribuições foram de fato consideradas, visto o pouco espaço de tempo entre o Dia D e a publicação da versão final da BNCC/EM. Após esse percurso, o texto final da Base Nacional Comum Curricular com todas as etapas da educação básica foi homologado em 14 de dezembro de 2018, desde então o país têm um documento curricular nacional para a educação básica.

Neste momento, com base no documento final da BNCC (2018), os Estados e Municípios têm a incumbência de dar início ao processo de revisão, construção e implementação de seus currículos para que estejam alinhados a BNCC e contemplem a diversidade regional e local. No portal da base há um espaço destinado a implementação da BNCC que permite aos gestores(as) criar consulta pública na elaboração dos referenciais curriculares, há também tutoriais e textos de apoio a fim de orientar o processo em questão⁵⁵. Além disso, com o objetivo de auxiliar e acompanhar/monitorar o processo de implementação da BNCC, o MEC lançou o *Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC)*⁵⁶ e no dia 10 de março de 2021, a Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), lançou projeto de monitoramento da implementação da BNCC da educação infantil e do ensino fundamental, com o apoio do Consed e da Undime. O projeto contará ainda com o apoio técnico do Centro de Avaliação e Políticas Públicas Educacionais (CAEd), da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)⁵⁷.

⁵³ Foram realizadas de maio a agosto de 2018, uma em cada região do país. Para conferir o cronograma das audiências públicas com a data, o horário e o local em que aconteceram, ver: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/37551>. Acesso em 29 maio 2021.

⁵⁴ Não encontramos registro das contribuições geradas por este formulário, tampouco acerca de seu conteúdo.

⁵⁵ Ver: <http://consulta.basenacionalcomum.mec.gov.br/#/login>. Acesso em jun. 2021. Ver também: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/pro-bncc/material-de-apoio/>. Acesso em 02 jun. 2021.

⁵⁶ Portaria que instituiu o ProBNCC: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-331-de-5-de-abril-de-2018-9385655?inheritRedirect=true>. Acesso em: 02 jun. 2021.

⁵⁷ Ver: <https://undime.org.br/noticia/11-03-2021-10-08-mec-vai-monitorar-a-implementacao-da-bncc>. Acesso em: 02 jun. 2021.

A título de registro histórico e para pontuar a insatisfação quanto a versão final da Base Nacional Comum Curricular, há um material alternativo à BNCC cujo objetivo é fornecer subsídios e alternativas a versão oficial da Base. O material foi elaborado pelo Grupo de Trabalho sobre Direitos à Aprendizagem e ao desenvolvimento (GT-DiAD) e disponibilizado em forma de *preprint* em 2018, carrega o seguinte título: *direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento na educação básica: subsídios ao currículo nacional (no contexto dos debates para o estabelecimento da BNCC, elaborados no âmbito do Ministério da Educação entre dezembro de 2012 e fevereiro de 2015)*⁵⁸.

Neste momento conhecemos o texto da BNCC (2018), o modo como foi construído e alguns dos acontecimentos que permearam o campo de disputas no processo de sua elaboração. No entanto, temos pela frente um longo movimento, dado sua normatividade, de implementação e posterior revisão do documento. Tanto a construção da BNCC quanto o processo em curso neste momento são movimentos repletos de dificuldades, conforme pontuam Silva, Neto e Vicente (2015) ao comentarem acerca do processo de construção de políticas educacionais:

Não são movimentos simples e lineares. Ao contrário, contam com infindáveis variáveis, desde a mudança dos governos a cada quatro ou oito anos, passando pela constante mudança de agentes que administram as diferentes esferas até as mudanças mais profundas da sociedade, da cultura e da economia. Os jogos de forças internas e externas aos sistemas de ensino têm fluxo contínuo, e isso gera também possibilidades e limites para as ações pedagógicas e para a realização dos currículos em todas as etapas e modalidades de ensino. [...]. Enfim, o processo é complexo e depende dos agentes que se apresentam para as disputas e lutas pelos sentidos da educação nacional. (p. 333).

Portanto, sem desconsiderar a complexidade e abrangência da Base Nacional Comum Curricular e considerando a impossibilidade, no espaço desta dissertação, de uma análise de todas as questões inerentes ao documento, daremos sequência ao texto problematizando os deslocamentos que ocorreram entre as versões da BNCC do ensino médio, especialmente no que tange a área de Ciências Humanas (e Sociais Aplicadas – CHSA). Trata-se de um recorte que privilegia a parte do documento em que a Filosofia é sugerida como um dos componentes da área de CHSA da etapa do ensino médio.

⁵⁸ O texto pode ser encontrado no seguinte endereço eletrônico: https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/55911/direitos_a_aprendizagem_e_ao_desenvolvimento_na_educacao_basica_subsidijs_ao_curriculo_nacional-preprint.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em 29 jul. 2021.

4.2 DESLOCAMENTOS NO CONTEÚDO DAS VERSÕES DA BNCC/EM: A ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS (E SOCIAIS APLICAS) EM FOCO

Conforme mencionamos no início deste capítulo, os marcos legais considerados para justificar e legitimar a Base Nacional Comum Curricular expressaram as expectativas acerca do conteúdo do documento a partir dos seguintes enunciados: ‘formação básica comum’, ‘conteúdos mínimos’, ‘direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento’. Dessa forma, a BNCC deveria constituir um conjunto de ‘conteúdos mínimos’ expressos em ‘direitos e objetivos de aprendizagem’ como base comum na construção dos currículos em todo o território brasileiro. O texto da BNCC nos é apresentado como um “[...] documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais como direito das crianças, jovens e adultos no âmbito da Educação Básica escolar [...]” (Artigo 1º da Resolução CNE/CP nº 2/2017).

O enunciado ‘direitos e objetivos de aprendizagem’ é posto pelo PNE (2014-2024), antes disso, desde a CF/1988 e da LDBEN/1996, prescrevia-se a necessidade de construção de um documento curricular nacional que apresentasse ‘conteúdos mínimos’ a fim de oferecer uma ‘formação básica comum’. Nesse sentido, podemos apontar alguns esforços na direção da construção e instituição de um documento curricular nacional para a educação básica que elaboraram um conjunto de conteúdos mínimos para a formação básica comum que antecedem a BNCC. Esses esforços podem ser identificados na emergência dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a partir da segunda metade da década de 1990, e das Orientações Curriculares Nacionais (OCNs), publicadas em 2006.

Até a emergência da BNCC, os PCNs e as OCNs – resultado do movimento de reestruturação e reinterpretção das políticas educacionais dos anos noventa – foram os documentos que orientaram sobre os ‘conteúdos mínimos’ a serem considerados na construção dos currículos da educação básica. Ambos os documentos foram instituídos com natureza orientadora, não tiveram validade normativa/prescritiva. No entanto, são dois importantes documentos que nos auxiliam a compreender os sentidos atribuídos ao enunciado ‘conteúdos mínimos’ e como chegamos as proposições da BNCC/EM (2018).

Os movimentos de construção dos PCN foram simultâneos a construção da LDBEN/96, das DCNEM/98 e se estenderam até o início dos anos 2000. Os Parâmetros Curriculares Nacionais do ensino médio uniram a estrutura curricular prescrita pelas DCNEM/98 e os conteúdos/conhecimentos indispensáveis para a formação dos alunos(as) do ensino médio, prescritos pela LDBEN/1996. As DCNEM/1998, instituídas pela Resolução

CNE/CEB nº 03/98, estabeleceram a estrutura do currículo do ensino médio a partir de três grandes áreas do conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; e, por fim, Ciências Humanas e suas Tecnologias. O Parecer CNE/CEB nº 15/98, que deu origem e sustentou a resolução supracitada, ao descrever cada uma das áreas mencionadas, oferece uma lista de ‘competências e habilidades’ a serem desenvolvidas nos educandos(as) do ensino médio. Trata-se de uma proposta genérica que demandou complementação, cujo pressuposto foi a compreensão da diferença entre o ‘currículo proposto’ e o ‘currículo em ação’, reconhecendo que é dos(as) docentes e das escolas a prerrogativa da construção dos currículos a partir das diretrizes estabelecidas. Assim, lê-se no Parecer CNE/CEB nº 15/98:

Uma proposta nacional de organização curricular portanto, considerando a realidade federativa e diversa do Brasil, há que ser flexível, expressa em nível de generalidade capaz de abarcar propostas pedagógicas diversificadas, mas também com certo grau de precisão, capaz de sinalizar ao país **as competências que se quer alcançar nos alunos do ensino médio, deixando grande margem de flexibilidade quanto aos conteúdos e métodos de ensino que melhor potencializem esses resultados.** O roteiro de base para tal proposta será a LDB. (p. 45, grifo nosso).

A LDBEN/1996 estabeleceu algumas disciplinas e conteúdos/conhecimentos indispensáveis para as finalidades da educação básica. O ensino médio foi enunciado como etapa final da educação básica, cujas finalidades prescritas foram: dar continuidade e aprofundar o percurso formativo iniciado no ensino fundamental, oferecer preparação básica para o trabalho e cidadania, formação humana, ética e desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico, compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos. Além da continuidade do currículo do ensino fundamental, para o ensino médio foi enunciado a necessidade de oferecer aos jovens educandos(as) conteúdos de Filosofia e Sociologia indispensáveis para o exercício da cidadania, bem como a obrigatoriedade de uma disciplina de língua estrangeira moderna.

Dessa forma, a novidade trazida pelos PCN do Ensino Médio (PCN/EM) no contexto da reforma educacional da década de 1990 foi a sugestão das disciplinas que constituiriam as referidas áreas do conhecimento, bem como competências e habilidades específicas para cada uma dessas disciplinas. Por ser um documento de orientação, as disciplinas listadas nos PCNs não se caracterizaram como disciplinas obrigatórias do currículo do ensino médio. As disciplinas sugeridas para compor a então área de Ciências Humanas e suas Tecnologias foram: História, Geografia, Sociologia, Filosofia e Antropologia e Política (assim, em um bloco só). Biologia, Química, Física e Matemática compuseram a área de Ciência da Natureza,

Matemática e suas Tecnologias, Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna (apontando preferência para a Língua Inglesa), Educação Física, Arte, e Informática constituíram a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.

Nesse sentido, os PCN/EM sugeriram um currículo de percurso único, centrado no desenvolvimento de competências e habilidades gerais, em cada área do conhecimento, e específicas, em cada disciplina. As competências e habilidades foram distribuídas em três eixos fundamentais ou estruturantes: Representação e Comunicação; Investigação e Compreensão; Contextualização Sócio-cultural. Também foram redigidos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental com os seguintes temas transversais: ética; pluralidade cultural; meio ambiente; saúde; orientação sexual; trabalho e consumo. Na sequência da história, em 2002, foram publicados os 'PCNs+' com orientação de como implementar um currículo por competências.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram objeto de inúmeras críticas. Segundo Cortinaz (2019), uma das principais críticas direcionou-se contra a pretensão de estabelecer os PCNs como um documento curricular nacional, com força normativa, sem ter sido construído e pactuado com os Estados e Municípios. Também problematizou-se, segundo Silva, Neto e Vicente (2015), a proposição de um currículo com base em competências e habilidades por sinalizar a adesão do projeto educacional aos princípios neoliberais movimentados pelo governo de Fernando Henrique Cardoso (PSDB); outro ponto levantado acerca de tal proposição, registrado pelo professor Nelson Dacio Tomazi (2007), apontava a falta de consenso quanto a definição do que seja 'competências e habilidades', gerando assim um problema para a pretensão dos PNCs de orientar a construção dos currículos. Dessa forma, chegou-se à necessidade de reelaborá-los.

As Orientações Curriculares Nacionais para o ensino médio (OCN/EM) foram publicadas em 2006. O documento resulta dos debates acerca do ensino médio no contexto dos anos 2003/2004, apontados pela literatura (Silva, 2015; Moehlecke, 2012; Zibas, 2005) como um novo momento de discussões que colocou no centro do debate a política educacional da década de 1990. As OCN/EM são apresentadas como um trabalho de reelaboração dos PCN/EM, no sentido de resolver os problemas expostos pelas críticas. As OCN/EM mantiveram as três áreas do conhecimento e as disciplinas já elencadas pelos PCN/EM, mas não foram sugeridas competências e habilidades para cada área.

A estrutura geral das OCN/EM seguiu a mesma dos PCN/EM, manteve a proposição do desenvolvimento de habilidades e competências e em algumas disciplinas, como no caso da Filosofia, aparece os três eixos estruturantes: Representação e Comunicação; Investigação e

Compreensão; Contextualização Sócio-cultural. Uma diferença em termos de estrutura a ser pontuada é a heterogeneidade organizacional do texto, diferente dos PCN/EM, em que as proposições de todas as disciplinas de uma determinada área seguiram o mesmo formato de texto, nas OCN/EM a expressão das proposições se estruturam de modos diferentes de uma disciplina para a outra. Também trouxeram algumas novidades em termos de conteúdo que podem ser identificadas em uma rápida leitura comparativa entre ambos os documentos: cada disciplina traz a sugestão explícita de conteúdos de ensino, bem como referencial teórico-metodológico específicos.

Ainda na esteira de efeitos dos debates iniciados em 2003/2004, mencionados anteriormente, foram construídas novas Diretrizes Curriculares Nacionais: para a Educação Infantil (DCNEI/2009), Gerais para a Educação básica (DCNGEB/2010), para o Ensino Fundamental de Nove Anos (DCNEF/2010), para o Ensino Médio (DCNEM/2012); publicadas em um único documento, intitulado Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, em 2013. Em termos de estrutura curricular, as DCNEM/2012 estabeleceram quatro áreas de conhecimento, a saber: Linguagens, constituída pela disciplinas Língua Portuguesa, Língua Materna para População Indígena, Língua Estrangeira Moderna, Arte (em todas as suas expressões: plásticas, cênicas, e obrigatoriamente, musical) e Educação Física; Matemática, constituída pela disciplina que nomeia a área; Ciências da Natureza, composta por Biologia, Física e Química; Ciências Humanas, constituída pelas seguintes disciplinas: Filosofia, Sociologia, História, Geografia.

Dessa forma, diferente das DCNEM/98, as novas diretrizes enunciaram os componentes curriculares obrigatórios para os currículos do ensino médio em todo país, formando assim um percurso formativo único constituído por 12 disciplinas obrigatórias espalhadas em quatro áreas do conhecimento⁵⁹. O artigo 11^a da Resolução CNE/CEB nº 02/2012 prescreveu a possibilidade de os sistemas de ensino e unidades escolares estabelecerem outros componentes curriculares, como disciplinas ou em outro formato, de acordo com seus Projetos Político Pedagógico. Nesse sentido, tomando o Estado do Rio Grande do Sul como exemplo, o Ensino Religioso foi sugerido como 13^o componente curricular, cuja orientação do Conselho Estadual de Educação (conforme Parecer CEEed nº 01/2017) foi que a frequência/matricula fosse facultativa e não comprometesse a integralização da carga horária, no caso dos(as) educandos(as) que optassem por não cursá-la.

⁵⁹ A prescrição da obrigatoriedade das disciplinas enunciadas nas DCNEM/EM se dá em observância a LDBEN/1996 e legislação subsequente. É o caso do retorno da Filosofia e da Sociologia como componentes curriculares obrigatórios do ensino médio, que se deu por meio da Lei 11.684, de 2 de julho de 2008.

Em termos de conteúdo, afastando-se das DCNEM/1998 (que compreenderam os conteúdos/conhecimentos de ensino como meio para o desenvolvimento das competências e habilidades listadas em cada área do conhecimento), as DCNEM/2012 trouxeram a proposição de um currículo em que os conhecimentos historicamente construídos pelas sociedades constituem o núcleo da ação educativa (conforme artigo 6º da Resolução CNE/CEB nº 2/2012). A construção dos currículos deveria considerar os seguintes conceitos como eixos estruturantes: *Trabalho, Ciência, Tecnologia e Cultura* como princípios educativos, *Pesquisa* como princípio pedagógico, *Direitos Humanos* como princípio norteador, e *Sustentabilidade socioambiental* como meta universal.

Assim, a partir das novas Diretrizes Curriculares Nacionais, Gerais e específicas para cada etapa da educação básica, a Diretoria de Currículos e Educação Integral da Secretaria da Educação do MEC foi incumbida de elaborar um documento orientador a fim de estabelecer uma política curricular para a educação básica. O documento foi construído com o objetivo de iniciar o debate nacional sobre a proposta. Indicamos anteriormente a constituição do Grupo de Trabalho sobre Direitos à Aprendizagem e ao Desenvolvimento (GT-DiAD), em 2011, como um dos primeiros movimentos em direção da construção da Base Nacional Comum Curricular, pois foi esse grupo, no interior do MEC, que elaborou o documento orientador publicado em 2014 sob o carimbo *versão preliminar*.

Anunciamos *a priori*, no contexto do projeto desta dissertação, a intenção de identificar e descrever os deslocamentos entre as três versões da BNCC/EM (2015;2016;2018). No entanto, os caminhos da pesquisa e seus ‘achados’ nos mostraram a necessidade de considerar igualmente o documento de 2014 como parte de um mesmo processo, permeado por continuidades e rupturas. Dessa forma, compreendemos a construção da BNCC como um movimento de deslocamentos entre quatro documentos: *versão preliminar* (2014); *versão consulta pública* (2015); *versão revista* (2016); e a *Base Nacional Comum Curricular: A Educação é a Base* (2018) – essa última, como mencionamos anteriormente, sofreu uma cisão na construção e publicação. A analítica que segue busca identificar e descrever os deslocamentos entre as quatro versões constituintes do processo de construção da BNCC/EM⁶⁰, focalizando a área de Ciências Humanas (e Sociais Aplicadas) da etapa do ensino médio.

⁶⁰ Apesar de mencionarmos brevemente os Parâmetros e as Orientações Curriculares Nacionais, optamos por não incluí-los na análise dos deslocamentos por compreender que seus respectivos conteúdos remetem as Diretrizes Curriculares Nacionais da década de 1990 e, embora tenhamos apontado tais documentos como tentativas de elaboração de um documento curricular nacional, não fazem parte do processo de construção da BNCC, acontecimento circunscrito a segunda década do século XXI.

4.2.1 Versão preliminar (2014): direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento

O documento de 2014, publicado sob o título: *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 (2014)*, foi apresentado com o objetivo de dar início ao debate nacional sobre a Base Nacional Comum Curricular, oferecendo uma proposição que pudesse servir de referência para a construção das áreas de conhecimento do ensino fundamental e do ensino médio. O texto é fruto de dez (10) reuniões do GT-DiAD, que aconteceram entre dezembro de 2012 e junho de 2014. O documento foi estruturado em três partes principais e contém 170 páginas. A primeira parte apresenta uma síntese das principais ideias das novas Diretrizes Curriculares Nacionais, base normativa sobre a qual o texto em questão se fundamenta. Na segunda parte, o documento sustenta a proposta curricular com base na ideia de direito à aprendizagem e ao desenvolvimento. Por fim, na terceira parte, apresenta quatorze (14) macro direitos de aprendizagem e desenvolvimento e disserta sobre a contribuição de cada área do conhecimento na garantia de tais direitos.

Na apresentação do documento, a redação anuncia que os debates educacionais no contexto das Diretrizes Curriculares Nacionais (2009; 2010; 2012) operaram um deslocamento na tônica da política curricular em elaboração, marcado pelo abandono da noção de ‘expectativas de aprendizagem’ em detrimento da ideia de ‘direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento’. A principal crítica que levou a tal deslocamento compreendeu que o enunciado ‘expectativas de aprendizagem’ perspectivava um:

[...] conjunto de obrigações imputadas somente aos estudantes para a consolidação das tarefas, finalidades e resultados escolares em um contexto de permanente culpabilização destes, de suas famílias e de seu contexto sócio-cultural [...]. (MEC, 2014, p. 7).

Argumenta-se que a perspectiva da culpabilização exclusiva dos(as) estudantes sobre seu desempenho escolar ignora uma série de pressupostos e fatos evidenciados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais. Nesse sentido, em vistas de sustentar a proposição de direito à aprendizagem e ao desenvolvimento, o texto da *versão preliminar (2014)* se ocupa em delinear o perfil do público alvo da ação educativa afirmando que as propostas curriculares devem tomar como referência as identidades e peculiaridades dos sujeitos da aprendizagem a fim de cumprir as finalidades da educação básica e oferecer formação integral para todos(as). O pressuposto dessa necessidade advém de estudos recentes que apontam a pluralidade de identidades dos(as)

estudantes, bem como a diversidade de recursos culturais e materiais acessados pelos(as) educandos(as) na constituição de si.

Na parte relativa aos sujeitos do ensino médio, o documento parte de trabalhos acadêmicos sobre juventude e educação⁶¹ para pontuar a necessidade de conceber os(as) jovens da etapa em sua historicidade, isto é, como sujeitos circunscritos a condições específicas de seu tempo e dos espaços que habitam. Nesse sentido, o documento rompe com o ideal de um sujeito universal – ‘o jovem do ensino médio’ – e passa a afirmar a noção de ‘juventudes’ para marcar as condições concretas da vida dos sujeitos da etapa evidenciadas por alguns marcadores, tais como: classe, gênero, credo, etnia, acervo cultural, e etc., constituintes das identidades dos(as) jovens do ensino médio. Nesse sentido, o currículo que pretenda uma real inclusão escolar e uma formação integral dos sujeitos precisa partir da premissa da pluralidade a fim de não incorrer na negação do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento de públicos que não se encaixam nos moldes do ‘universal’.

A *versão preliminar* (2014), com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais: Gerais para a Educação Básica (2010), do Ensino Fundamental (2010) e do Ensino Médio (2012), expressa a concepção de educação escolar sobre a qual se fundamenta. Assim, lê-se no documento (MEC, 2014) o seguinte:

Escola e educação são formas sociais de humanização e hominização, de singular e subjetiva aculturação, de produção do homem para a vida social, para o mundo do trabalho, para a apropriação da cidadania crítica e não tutelada, para a autonomia ética e para a elevação estética, para a construção de mediações sócio-políticas solidárias, engendradas a partir de processos esclarecidos e participativos. Não podem, portanto, ser reduzidas às mediações estritas do mercado de trabalho. (p. 11).

[...] assume-se que a formação integral se constitui numa proposta de educação escolar que possibilita o acesso e a apropriação de conhecimentos e saberes presentes nas várias instâncias culturais da sociedade e compreende o ser humano a partir de uma visão que articula cognição, emoção, subjetividade, desejos, inteligibilidade, sociabilidade, entre outros aspectos, estimulando a gradativa autonomia dos estudantes em sua formação humana. (p.44).

Com base nessa concepção, sentido da educação escolar, a centralidade da proposta de construção da ação educativa visa a garantia do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento de: conhecimentos, saberes, vivências, experiências e atitudes. Nesse contexto, o currículo escolar é compreendido como instrumento que expressa a seleção de conhecimentos, produzidos pelas sociedades em diferentes tempos históricos e espaços geográficos,

⁶¹ Trabalhos como: *Juventudes: as identidades são múltiplas*, de Paulo Carrano (2000); *O jovem como sujeito social*, de Juarez Dayrell (2003); *Juventude, escola e trabalho: permanência e abandono na educação profissional técnica de nível médio*, de Monica Silva, Lucas Pelisari e Alan Stembach (2012); entre outros.

considerados pertinentes para a formação dos(as) educandos(as), bem como busca relacioná-los com as vivências e saberes dos(as) estudantes, que são permeadas pelas relações sociais das quais são oriundos(as). Ao fazer isso, a escola opera de forma criativa, inventando formas de oferecer/liberar aos(as) estudantes os conhecimentos social e historicamente construídos. Nas palavras dos(as) redatores(as) do documento (MEC, 2014):

O **conhecimento**, tomado como matéria prima do currículo, ganha significado no processo formativo quando **vivências e experiências** possibilitam novas **atitudes** dos estudantes no modo de se situarem no seu espaço imediato, na sua relação com a escola, com seus pares, com o universo mais amplo e com o próprio conhecimento. O desafio que está posto é o da reinvenção criativa da escola e de seus tempos e espaços pedagógicos, reafirmando o direito de acesso, à permanência e aos processos formativos. (p. 19, grifo do autor).

Nesse sentido, o documento elenca quatorze (14) macro direitos, construídos pelos grupos de trabalho de cada uma das áreas do conhecimento e apresentados como orientações estruturadoras de currículos. Eles são identificados por palavras-chave, acompanhadas de uma breve explicitação da proposição em questão. Trata-se de direitos de aprendizagem e desenvolvimento a serem garantidos e aprofundados ao longo do percurso formativo na educação básica, apresentados como balizadores das escolhas curriculares das escolas, tanto em termos de conhecimentos específicos em cada componente curricular quanto em termos de metodologias de ensino e organização pedagógica.

Em seguida, a *versão preliminar* (2014) apresenta proposições para as quatro áreas de conhecimento – estabelecidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais – como referência para a constituição de uma base nacional do currículo. Na apresentação de cada área do conhecimento, o documento identifica os componentes curriculares que a constituem no espaço escolar. No que se refere às Ciências Humanas, lista os seguintes componentes: Geografia, História, Ensino Religioso, Filosofia e Sociologia. As áreas do conhecimento foram construídas na perspectiva de orientar a construção dos currículos do ensino fundamental e do ensino médio, suas proposições são apresentadas sem distinção de etapa a que se referem, mas pressupõe o desenvolvimento progressivo e aprofundamento dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento ao longo do percurso formativo na educação básica.

A base de conhecimentos que os(as) estudantes têm direito de acessar na educação escolar é apresentada na perspectiva da área de conhecimento, articulando os componentes curriculares que a constituem sem discriminar conteúdos específicos para cada um deles. No que tange às Ciências Humanas, acentua que Ensino Religioso está inserido no ensino fundamental ao passo que Filosofia e Sociologia são componentes exclusivos do ensino médio,

bem como marca o caráter de continuidade, entre as etapas em questão, dos demais componentes curriculares da área. Pontua que o objetivo da organização do currículo por áreas de conhecimento é promover a relação entre as disciplinas que compõe as áreas de modo a superar as abordagens fragmentadas dos conteúdos de ensino. Na *versão preliminar* (2014), a contribuição das Ciências Humanas na formação básica dos(as) educandos(as), na perspectiva de direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento, é apresentada nos termos a seguir:

O pressuposto básico que orienta esta concepção de ensino e aprendizagem, na perspectiva das Ciências Humanas, radica na compreensão da historicidade da experiência humana e de suas possibilidades de conhecimento (8). Significa sublinhar o quanto o mundo material e simbólico é constituído pela ação humana e também enfatizar que as possibilidades de interpretação estão condicionadas pela experiência social. De uma perspectiva ampla, as Ciências Humanas devem ser reflexivas a respeito de seus pontos de partida, de seus olhares e alcances explicativos (9). Os procedimentos investigativos e o acervo de conhecimentos próprios do campo das Ciências Humanas consideram a experiência humana como objeto de questionamento e aprendizagem, proporcionando a discussão de interpretações com larga circulação e usos sociais diversos. (MEC, 2014, p. 117, grifo do autor).

Nesse sentido, compreendendo o ser humano como: ser racional, ser de linguagem, ser social e ser cultural, o documento apresenta três perspectivas a partir das quais é possível abordar os conhecimentos produzidos sobre os fenômenos da (inter)ação humana, bem como os fatos e situações do cotidiano; além de abordagens, são consideradas atitudes a serem desenvolvidas pelos(as) educandos(as) no percurso formativo. A primeira delas é a ‘desnaturalização’, apresentada como atitude que torna possível a construção de compreensões, sentidos, explicações alternativas àquelas recorrentes no senso comum. A segunda é o ‘estranhamento’, apresentado como a atitude de divergir, duvidar, não concordar, suspeitar de fatos, crenças e situações da vida cotidiana. A terceira é a ‘sensibilização’, apresentada como um tipo de percepção das vivências e experiências da vida individual e coletiva em vistas de rever atitudes de negação ou indiferença na relação com o outro e em relação aos problemas sociais que atingem diferentes comunidades.

A *versão preliminar* (2014, p.118) pontua ainda que o estímulo à desnaturalização ao estranhamento e à sensibilização, no sentido de garantia do direito ao desenvolvimento, é parte importante da contribuição das Ciências Humanas na formação básica, oferecendo aos(as) estudantes conhecimentos e possibilidades de emancipação que os auxiliarão no exercício da cidadania diante de questões, problemas e dilemas contemporâneos. Nesse sentido, o documento apresenta uma série de verbos de ação (que podem ser compreendidos como efeitos) do que se espera ‘do’ – como finalidade – e ‘no’ processo de ensino e aprendizagem a partir

dos conhecimentos (advindos dos componentes curriculares) da área de Ciências Humanas, conforme a redação a seguir:

O conjunto os conhecimentos das Ciências Humanas potencializa a formação integral dos estudantes, no sentido de: viabilizar o exercício da reflexão crítica; reconhecer e valorizar a pluralidade das práticas culturais e saberes; possibilitar a atuação política consciente frente às grandes questões que afetam a vida; estimular a apropriação de diferentes estratégias, conceitos e procedimentos na busca de soluções de problemas da vida social; compreender a historicidade das relações entre trabalho, ciência, tecnologia, artes, cultura, dentre outros direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento da Educação Básica. (MEC, 2014, p. 119).

Como mencionado anteriormente, o documento não apresenta conhecimentos específicos para cada componente curricular, mas os apresenta na perspectiva das áreas de conhecimento considerando dois pressupostos: a interdisciplinaridade no trato do conhecimento entre os componentes curriculares e a contextualização quanto ao seu pertencimento a área de conhecimento. No entanto, o texto reafirma o que as DCNEM/2012 já haviam prescrito: “A interdisciplinaridade que se busca não se faz sobre os escombros das disciplinas, mas ergue-se como ponte entre os sólidos edifícios teóricos, metodológicos e didáticos que cada uma delas construiu ao longo de sua história.” (MEC, 2014, p. 126). Nesse sentido, no que concerne a área de Ciências Humanas, o documento apresenta quatorze (14) binômios conceituais⁶² comuns aos componentes curriculares da área como propostas de possíveis diálogos na construção dos currículos escolares.

O documento pontua que a organização do currículo por áreas de conhecimento não exclui e nem anula os componentes curriculares, apenas assinala a necessidade de uma abordagem que busque fortalecer as relações entre os diferentes campos de conhecimento e seus contextos. De acordo com essa proposta, a escolha dos conteúdos de ensino específicos de cada componente curricular que compõe a área das Ciências Humanas deveria ser feita a partir dos quatorze (14) binômios conceituais, integradores da área. Nesse contexto, os ‘conteúdos mínimos’ do que se pensou em termos de uma base nacional do currículo, para a área das Ciências Humanas, são expressos por esses diálogos, na direção de garantir aos alunos(as) da educação básica os quatorze (14) macro direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento apresentados pelo documento.

⁶² Os diálogos conceituais propostos pelo documento são: Espaço e Tempo; Natureza e Cultura; Empíria e Representação; Indivíduo e Sociedade; Identidade e Alteridade; Ética e Política; Estado e Direito; Trabalho e Economia; Imanência e Transcendência; Ciência e Tecnologia; Humanidade e Subjetividade. O documento ainda acentua que os vínculos entre os binômios propostos “[...] podem ser de complemento, justaposição, oposição, subordinação, pressuposição, entre outros” (MEC, 2014, p. 125). Além disso, reconhece a possibilidade de construção de outros diálogos conceituais integradores da área.

Quadro 3 – Síntese da análise descritiva da *versão preliminar* (2014)

Versão Preliminar (2014)		
Tônica do documento	Centraliza a proposta em Direitos à Aprendizagem e ao Desenvolvimento. Apresenta quatorze (14) macro direitos para toda a educação básica, a partir dos quais a área de Ciências Humanas propõe quatorze (14) binômios conceituais comuns da área como base para a escolha dos conteúdos de ensino de cada componente curricular, visando uma abordagem interdisciplinar e contextualizada.	
Áreas de conhecimento e seus respectivos componentes curriculares no ensino médio	Linguagens	Língua Portuguesa
		Língua Estrangeira Moderna
		Língua Materna (Comunidades Indígenas)
		Educação Física
	Ciências Naturais	Arte
		Biologia
		Física
		Química
	Matemática	Matemática
	Ciências Humanas	História
		Geografia
		Sociologia
		Filosofia

Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

4.2.2 Versão consulta pública (2015): direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento

O primeiro documento que leva o título de *Base Nacional Comum Curricular* foi publicado em 2015 sob o carimbo *consulta pública*. É compreendido como a primeira versão da BNCC, ou ainda como documento ‘inicial’ ou texto ‘preliminar’, conforme expressões utilizadas no texto da versão em questão. No entanto, o próprio documento, na apresentação dos princípios orientadores, página 7, menciona que por meio desta versão o Ministério da Educação dá ‘continuidade’ ao processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular. O documento não faz referência ao trabalho/texto/documento que iniciou esse processo. Portanto, a partir das evidências registradas até aqui, sugerimos que esta versão dá sequência

ao processo iniciado pelo *Grupo de Trabalho sobre Direitos à Aprendizagem e ao Desenvolvimento*, entre os anos 2011-2014, que resultou na versão apresentada anteriormente.

O texto é estruturado em diversas sessões. Todavia, seu conteúdo está dividido em duas partes principais. As primeiras sessões do documento apresentam os princípios orientadores da Base Nacional Comum Curricular, onde se encontram os direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento, dedica uma sessão à Educação Especial – novidade em relação a versão que o precedeu – e outra à Educação Infantil. A segunda parte do documento apresenta as áreas do conhecimento que compõe o ensino fundamental e o ensino médio e seus respectivos componentes curriculares; apresenta objetivos gerais por área do conhecimento em cada etapa e objetivos específicos para cada componente curricular. Esta versão foi publicada com o objetivo de receber, a partir de amplo debate e consulta pública, críticas e sugestões a respeito das proposições apresentadas. O documento tem como fundamento as Diretrizes Curriculares Nacionais e o Plano Nacional de Educação (2014-2024) e é apresentado em 302 páginas.

A fim de corresponder ao objetivo da BNCC, enunciado pela legislação que fundamenta o documento, esta versão apresenta doze (12) direitos de aprendizagem gerais para toda a educação básica. Esses direitos são apresentados como base de orientação da construção dos objetivos gerais de cada área do conhecimento. Há dois tipos de listas de objetivos gerais na perspectiva das áreas de conhecimento: em relação a sua contribuição para toda a educação básica e em relação a sua contribuição no ensino fundamental e no ensino médio. O documento também apresenta objetivos específicos para cada componente curricular, articulados aos objetivos gerais da área e etapa em que são sugeridos. A finalidade dos objetivos enunciados é demarcar certa progressão na garantia dos direitos de aprendizagem ao longo do processo de escolarização (MEC, 2015, p. 16).

Para a área de Ciências Humanas, o documento apresenta quatro (04) objetivos gerais para toda a educação básica e seis (06) objetivos gerais da área para o ensino médio. A partir dos seis (06) objetivos da área no ensino médio, são apresentados objetivos específicos para cada componente curricular que integram as Ciências Humanas na etapa: História, Geografia, Sociologia e Filosofia (Ensino Religioso é apresentado como componente da área, mas para o ensino fundamental e com matrícula facultativa). Os objetivos específicos de cada componente curricular estão articulados aos objetivos gerais da área de Ciências Humanas no ensino médio e são apresentados por série, expressando certa expectativa em relação ao desenvolvimento dos mesmos. Conforme o documento: “A definição dos objetivos de aprendizagem se faz, portanto, pela articulação entre a singularidade das áreas do conhecimento e de seus componentes e as

especificidades dos estudantes ao longo da educação básica.” (MEC, 2015, p.10). Os objetivos específicos são identificados por um código alfanumérico que precede sua formulação, por exemplo:

CHF1MOA001 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. (MEC, 2015, p. 295).

As duas primeiras letras (ou uma, no caso da Matemática) indicam a área de conhecimento a que pertence o objetivo, neste caso o ‘CH’ remete a Ciências Humanas. A letra subsequente indica o componente curricular, no exemplo acima o ‘F’ faz referência a Filosofia, componente curricular responsável por desenvolver o objetivo. O primeiro número na sequência alfanumérica acompanhado de uma letra indica a série e a etapa a que o objetivo se refere, neste caso ‘1M’, à primeira série do ensino médio. As letras ‘OA’ indicam que o número a seguir remete a um dos objetivos de aprendizagem da área, o número ‘001’ remete ao primeiro objetivo de aprendizagem geral da área de Ciência Humanas.

Sobre a organização da proposta curricular por áreas do conhecimento, a *versão consulta pública* (2015) dá continuidade a justificativa já apresentada pela *versão preliminar* (2014): “[...] visa superar a fragmentação na abordagem do conhecimento escolar pela integração e contextualização desses conhecimentos, respeitando-se as especificidades dos componentes curriculares que integram as diferentes áreas.” (MEC, 2015, p. 15). No documento, a contribuição da área de Ciências Humanas nos percursos formativos da educação básica, como campo de conhecimento dedicado a investigação de temas/problemas relativos as ações e interações humanas entre iguais e sobre o meio em que vivem, é enunciada da seguinte maneira:

Nas Educação Básica, as Ciências Humanas possibilitam às pessoas a reflexão sobre sua própria experiência, sobre a valorização dos direitos humanos, sobre a autonomia individual e sobre a responsabilidade coletiva com o meio ambiente e com o cuidado do mundo a ser herdado por futuras gerações. (MEC, 2015, p. 236).

Nas considerações sobre a identidade das Ciências Humanas no ensino médio, brevemente caracterizada pela “[...] elaboração problematizada, discutida e investigada de compreensões e práticas voltadas para a produção de conhecimentos necessários à vida em comum e para o desenvolvimento de relações sociais justas.” (MEC, 2015, p. 240), o documento afirma a abordagem interdisciplinar no trato dos componentes curriculares da área

e incentiva a mobilização de metodologias de ensino e recursos didáticos que aproximem os conhecimentos da realidade vivida pelos(as) alunos(as). Além disso, tece um parágrafo em que apresenta muito brevemente os ‘temas integradores’, temáticas que a legislação educacional posterior a LDBEN/96 estabeleceu como direito dos(as) alunos(as) da educação básica. São eles: *Consumo e Educação Financeira; Ética, Direitos Humanos e Cidadania; Sustentabilidade; Tecnologias Digitais; Culturas Africanas e Indígenas*. Os componentes curriculares e os temas integradores expressam os conteúdos de ensino a serem ofertados pela escola no processo de formação.

Assim, diferentemente da *versão preliminar* (2014), que listou 14 binômios conceituais como possíveis diálogos entre conhecimentos comuns aos componentes curriculares da área de Ciências Humanas no ensino médio, a *versão consulta pública* (2015) apresenta objetivos gerais e específicos de aprendizagem. Eles são a referência para a escolha dos conteúdos de ensino em cada componente curricular e série que compõe o ensino médio. Nota-se assim uma mudança na tônica do documento: passamos da proposição de ‘direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento’ para uma proposta de ‘direitos e objetivos de aprendizagem’.

A versão de 2015 centraliza a proposta nos objetivos de aprendizagem. Contudo, para um documento cujo foco é a aprendizagem, notamos a ausência de considerações específicas sobre os sujeitos da educação básica ou de algum pressuposto que indicasse a necessidade de considerar suas especificidades na construção dos currículos, tal como observamos no documento de 2014. A única menção a respeito é a seguinte (MEC, 2015):

Em todas as áreas, os objetivos de aprendizagem para as diferentes etapas da educação básica são propostos tendo como referência as características dos estudantes em cada etapa da educação básica, suas experiências e contextos de atuação na vida social. (p. 16).

Isso nos faz questionar a real capacidade do documento, por meio dos objetivos listados, de ter mapeado a diversidade de contextos de atuação em que os sujeitos da educação básica estão inseridos, bem como a pluralidade de identidades desses(as) estudantes, visto a extensão e diversidade cultural, econômica e social do país. Além do mais, o documento não se ocupa em dissertar acerca da concepção de educação escolar da qual parte para a elaboração da proposta, ao menos não explicitamente. No entanto, há uma breve menção sobre a participação da escola no processo de garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as)

estudantes e o que se espera que cada etapa da educação básica ofereça no sentido de garanti-los. O documento compreende o papel da escola da seguinte maneira:

Para que possa cumprir este papel [garantir os direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento], ao longo da educação básica **serão mobilizados recursos de todas as áreas de conhecimento** e de cada um de seus componentes curriculares, **de forma articulada e progressiva**, pois em todas as atividades escolares aprende-se a se expressar, conviver, ocupar-se da saúde e do ambiente, localizar-se no tempo e no espaço, desenvolver visão de mundo e apreço pela cultura, associar saberes escolares ao contexto vivido, projetar a própria vida e tomar parte na condução dos destinos sociais. (MEC, 2015, p. 8, acréscimo nosso, grifo do autor).

Depreendemos disso que a escola cumpre seu papel na formação das crianças, adolescentes, jovens e adultos ao garantir ao público da educação básica os tempos e espaços, a partir de seu currículo, para o acesso aos conhecimentos, social e historicamente construídos pela humanidade e entendidos como pertinentes/relevantes na formação básica, para que aprendam a mobilizá-los na compreensão da realidade vivida a fim de que sejam capazes de agir na vida social.

Ao final da apresentação geral do documento, o texto destaca dois aspectos a serem considerados no debate público, finalidade da versão em questão. O primeiro aspecto menciona certa preocupação na direção de pensar as condições de acesso dos(as) estudantes com deficiências específicas, como transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação, aos conhecimentos propostos pela BNCC (MEC, 2015, p.17). O outro aspecto que o documento convidou a pensar refere-se a como a BNCC, enquanto parte comum do currículo, poderia “[...] contribuir para a proposição de diferentes trajetórias acadêmicas para os estudantes do Ensino Médio.” (Ibidem, p. 17); reconhece que é uma discussão em curso, tratada na perspectiva da parte diversificada dos currículos, mas entende a importância de que ambas as partes estejam articuladas – o texto não conceitua o que compreende por ‘diferentes trajetórias acadêmicas’, mas sabemos o resultado desse movimento em prol da diversificação das trajetórias/percursos formativas do ensino médio (*vide* Lei 13.415/2017).

A *versão consulta pública* (2015, p. 15) entende que os ‘conteúdos mínimos’ estabelecidos pela BNCC se traduzem no conjunto de “[...] conhecimentos fundamentais aos quais todo(a) estudante brasileiro(a) deve ter acesso para que seus Direitos à Aprendizagem e ao Desenvolvimento sejam assegurados.”. Para assegurá-los, esta versão propôs os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Assim, o documento aqui discutido incorpora a proposição central da versão que o precedeu e constrói a necessidade de objetivos de aprendizagem como garantidores dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

Quadro 4 – Síntese da análise descritiva da *versão consulta pública* (2015)

Versão Consulta Pública (2015)		
Tônica do documento	Centraliza a proposta em objetivos de aprendizagem, gerais e específicos. Apresenta doze (12) direitos de aprendizagem e desenvolvimento para toda a educação básica que serviram de base para a construção dos objetivos de aprendizagem propostos pelo documento.	
Áreas do conhecimento e seus respectivos componentes curriculares no ensino médio	Linguagens	Língua Portuguesa
		Língua Estrangeira Moderna
		Educação Física
		Arte
	Ciências Naturais	Biologia
		Física
		Química
	Matemática	Matemática
	Ciências Humanas	História
		Geografia
		Sociologia
		Filosofia

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

4.2.3 Versão revista (2016): direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento

Esta versão também foi publicada com o título de Base Nacional Comum Curricular, mas sob o carimbo *versão revista*. É compreendida como a segunda versão da BNCC, em referência ao documento apresentado para o debate e consulta pública em 2015. A construção desta versão se deu pela mesma equipe de especialistas e consistiu na revisão e ampliação do texto elaborado em 2015 a partir das sugestões, críticas e contrapropostas advindas do debate público e da consulta realizada via portal da base.

A *versão revista* (2016) organiza sua proposta em 652 páginas, estruturada por títulos e subtítulos a partir dos quais apresenta: considerações sobre a construção da BNCC; os princípios orientadores do documento, sugeridos como base para pensar as etapas e modalidades da educação básica, as áreas do conhecimento e os componentes curriculares; considerações gerais acerca das cinco (05) áreas de conhecimento e seus respectivos componentes curriculares; proposições específicas para cada uma das etapas da educação básica

– para a educação infantil apresenta os direitos de aprendizagem e desenvolvimento e uma proposta organizada em ‘campos de experiências’, para o ensino fundamental e ensino médio a proposta curricular é organizada a partir das áreas do conhecimento e seus respectivos componentes curriculares.

Esta versão, como as anteriores, se fundamenta nas DCNEB (2010) para formular seus princípios e proposições. Nesse sentido, busca sustentação no Parecer CNE/CEB nº 07/2010 para anunciar a educação escolar como direito das crianças, adolescentes, jovens e adultos, alunos e alunas da educação básica, de acessar, por meio da escola os conhecimentos, saberes e valores produzidos pela cultura humana em vistas de aprender e se desenvolver para o pleno exercício da cidadania (MEC, 2016, p. 24-27).

O documento apresenta a BNCC como integrante da política educacional da educação básica e referência para a reformulação de quatro políticas educacionais: política nacional de formação de professores; política nacional de materiais e tecnologias educacionais; política nacional de infraestrutura; e política de avaliação da educação básica. Também apresenta a BNCC como um referencial importante na construção de um Sistema Nacional de Educação que articule os sistemas de ensino, “[...] constituindo-se como unidade na diversidade [...]” (MEC, 2016, p. 28). Além disso, tece algumas considerações quanto a sua implementação, tais como: construir a proposta curricular a partir do perfil dos estudantes e em consonância com os documentos curriculares normativos, bem como incentiva o planejamento estratégico na construção dos currículos de modo a garantir a integração entre etapas e áreas do conhecimento a fim de oferecer uma formação integral.

O documento menciona brevemente o papel dos movimentos sociais na construção dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, no sentido de garantir a inclusão social de narrativas e grupos historicamente excluídos, contemplando assim a diversidade da realidade social, econômica e cultural da sociedade brasileira (MEC, 2016, p. 27). Outra novidade em relação às versões precedentes, são as breves considerações sobre a relação da BNCC com as diferentes modalidades da educação básica e indicação da necessidade de documentos complementares para orientar tais modalidades, observando as diretrizes e legislações específicas. Além disso, oferece algumas orientações quanto à Educação Especial, apresentada como componente transversal de toda a educação básica, devendo “[...] integrar o currículo como área de conhecimento responsável pela organização e oferta de serviços e recursos de acessibilidade.” (MEC, 2016, p. 40).

O documento apresenta cinco áreas de conhecimento, quatro comuns ao ensino fundamental e ensino médio e uma sugerida apenas ao ensino fundamental, respectivamente:

Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso (outra novidade em relação as versões anteriores), cuja matrícula é facultativa. Os componentes curriculares das Ciências Humanas na etapa do ensino médio apresentados pelo documento são: História, Geografia, Filosofia e Sociologia. Em termos de conteúdos de ensino, além dos componentes curriculares em cada área, o documento apresenta e elucida os ‘temas especiais’ (na *versão consulta pública*, 2015, mencionados sob o título de ‘temas integradores’) a que os(as) alunos(as) têm direito de acessar. São eles: *Economia, Educação Financeira e Sustentabilidade* (ES); *Culturas Africanas e Indígenas* (CIA); *Culturas Digitais e Computação* (CD); *Direitos Humanos e Cidadania* (DHC); *Educação Ambiental* (EA). Aos temas especiais foram atribuídas siglas – essas entre parênteses – a fim de serem identificados nos objetivos específicos das unidades curriculares, pois o documento sugere abordagem transversal dos mesmos. Nesse sentido, o documento é categórico: “Esses temas derivam de um ordenamento legal que implica em alterações curriculares da LDB ou que agregam responsabilidades aos sistemas de ensino em relação a temáticas a serem abordadas no currículo”. (MEC, 2016, p. 48).

A tônica do documento é a relação entre direitos e objetivos de aprendizagem. Diferentemente dos documentos que a precederam, esta versão apresenta sete (07) direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento a partir de princípios éticos, políticos e estéticos, fundamentos das Diretrizes Curriculares Nacionais da educação básica, gerais e específicas. Em relação a princípios éticos, apresenta dois (02) direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento, outros três (03) com base em princípios políticos e mais dois (02) correspondentes a princípios estéticos, totalizando os sete (07) direitos das crianças, adolescentes, jovens e adultos da educação básica à aprendizagem e ao desenvolvimento. Como sua versão predecessora, esta apresenta os objetivos de aprendizagem e desenvolvimentos no sentido de garantir os direitos enunciados, retomando-os em cada etapa da educação básica em consonância com “[...] as peculiaridades dos sujeitos e da própria etapa de escolarização.” (MEC, 2016, p. 35).

Nesse sentido, no que se refere ao ensino médio, o documento tece quatro parágrafos sobre os(as) estudantes da etapa onde recupera as proposições das DCNEM/2012 acerca da pluralidade de identidades dos(as) alunos(as) da etapa para reafirma a juventude como categoria social, histórica e cultural – trata-se de uma apresentação sintética e reduzida do que já trouxemos ao tratar da *versão preliminar* (2014). O documento aposta, na construção dos currículos da etapa, no conceito plural de ‘juventudes’ como possibilidade de superação da histórica dualidade formativa da etapa: formação propedêutica preparatória para o ensino

superior ou profissionalizante para o mercado de trabalho. Como desafio à comunidade educacional, a quem o documento se dirige, fica o desafio de:

[...] garantir aos estudantes uma formação que, em sintonia com seus percursos e histórias de vida, faculte-lhes tanto o desenvolvimento de condições fundamentais para suas realizações pessoais e existência digna quanto a efetiva participação na construção de um mundo à espera de contribuições criativas e responsáveis. Isso implica que, em lugar de pretender que os jovens aprendam o que já sabemos, o mundo lhes seja apresentado como problema em aberto quanto a seus aspectos sociais, produtivos, ambientais e culturais. Desse modo, eles podem se perceber convocados a assumir responsabilidades para equacionar e resolver questões legadas pelas gerações anteriores, valorizando o esforço dos que os precederam e abrindo-se criativamente para o novo. (MEC, 2016, p. 488-489).

O documento parte das finalidades formativas do ensino médio, postas pelo artigo 35 da LDBEN/1996, das dimensões formativas formuladas pelas DCNEM/2012 (trabalho, ciência, tecnologia e cultura) para apresentar algumas das capacidades esperadas dos(as) estudantes concluintes do ensino médio. Conforme o documento (MEC, 2016):

A juventude que conclui o Ensino Médio deve ser capaz de questionar, analisar e posicionar-se criticamente no mundo; comunicar-se e intervir em diferentes contextos, usando as várias linguagens (oral, escrita, científica, digitais, artísticas e corporais); solucionar problemas de forma criativa e inovadora; interagir com o outro e suas diferenças; reconhecer, expressar e gerir suas emoções; liderar, empreender e aprender continuamente. (p. 491).

A partir disso, o documento apresenta quatro eixos formativos para a etapa (novidade em relação as versões anteriormente apresentadas), aos quais relaciona os objetivos em cada área do conhecimento. Os eixos são os seguintes: *Eixo 1 – Pensamento crítico e projeto de vida*; *Eixo 2 – Intervenção no mundo natural e social*; *Eixo 3 – Letramento e capacidade de aprender*; *Eixo 4 – Solidariedade e sociabilidade*. Os objetivos gerais da área de Ciências Humanas na etapa do ensino médio são sete (07), identificados por códigos alfanuméricos que indicam a etapa, a área e o seu número. A partir desses, são apresentados os objetivos específicos dos componentes curriculares que compõe a área na referida etapa, também identificados por um código alfanumérico que indicam: a etapa, o componente, a série da etapa, a área e o objetivo geral da área a que corresponde o objetivo em questão. Os objetivos específicos são apresentados em ‘unidades curriculares’ para cada componente curricular e correspondem as séries da etapa a que são indicadas.

Outro ponto inédito no documento em questão é a referência a possibilidades de integração do ensino médio à Educação Profissionalizante e Tecnológica a partir do que têm em comum: menciona que os eixos formativos do ensino médio, construídos com base nas

dimensões do trabalho, ciência, tecnologia e cultura, bem como os objetivos de aprendizagem dos componentes curriculares e os temas integradores, estão presentes também na estrutura da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) (MEC, 2016, p. 496). Nesse sentido, como exemplo, o documento menciona os princípios que organizam os eixos tecnológicos da EPT de nível médio a fim de mostrar as possíveis articulações entre eles e as unidades curriculares da BNCC.

Referente a contribuição das Ciências Humanas na formação dos(as) jovens do ensino médio, o documento incumbe a área de problematizar o tempo presente, sobretudo em relação as novas tecnologias e seus usos, e de consolidar e aprofundar os conhecimentos e atitudes que permitam aos(as) educandos(as):

- (a) A desnaturalização da cultura e da organização social e, em decorrência, a sensibilização e o estranhamento com diversas formas de desigualdade (socioeconômica, racial, de gênero) e identidades (culturais, religiosas, étnico-raciais, geográficas);
- (b) O reconhecimento da condição histórica da sociedade, da sua comunidade e de si próprio/a;
- (c) O dimensionamento, o questionamento e a atuação no campo dos dilemas e desafios da relação homem-natureza;
- (d) O adensamento de conhecimentos sobre a organização da vida nas sociedades democráticas e republicanas e seus vínculos com o poder, a política e as leis;
- (e) A interação intensa com campos de atuação diversos, vinculados às práticas cidadãs, ao trabalho e à continuação dos estudos;
- (f) O exercício da participação qualificada no debate público mediante argumentações sustentadas nas Ciências Humanas, a formulação de propostas e a tomada de decisões orientadas pelo interesse comum. (MEC, 2016, p. 628-629).

Assim como a *versão consulta pública* (2015), esta versão sugere abordagem interdisciplinar e transversal dos conteúdos de ensino e incentiva abordagens metodológicas e didáticas que mobilizem os(as) estudantes a participar ativamente no processo de aprendizagem, sobretudo pela área em questão tratar de questões/temas que vinculam vivências e experiências dos jovens e adultos da etapa. Por fim, sobre as mudanças em relação a versão de 2016, em linhas gerais, podemos apontar: a síntese dos direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento, passando de doze (12) para sete (07), apresentados na perspectiva de princípios éticos, políticos e estéticos; da proposição de objetivos de aprendizagem gerais da área na educação básica e gerais da área em cada uma de suas etapas para somente então enunciar os objetivos específicos de cada componente curricular, a *versão revista* (2016) apresenta objetivos gerais das áreas de conhecimento na perspectiva da etapa da educação básica em que ela aparece e objetivos específicos para seus respectivos componentes curriculares, nesse sentido também se observa uma síntese.

Quadro 4 – Síntese da análise descritiva da *versão revista* (2016)

Versão Revista (2016)		
Tônica do documento	Centraliza a proposta na relação entre direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Apresenta sete (07) direitos de aprendizagem e desenvolvimento para toda a educação básica, com base em princípios éticos, políticos e estéticos. Articulados aos direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento, apresenta objetivos de aprendizagem gerais para as áreas de conhecimento em cada etapa e objetivos específicos em cada componente curricular, relacionados aos objetivos gerais da área a que pertencem.	
Áreas do conhecimento e seus respectivos componentes curriculares no ensino médio	Linguagens	Língua Portuguesa
		Língua Estrangeira Moderna
		Educação Física
		Arte
	Ciências Naturais	Biologia
		Física
		Química
	Matemática	Matemática
	Ciências Humanas	História
		Geografia
Sociologia		
Filosofia		

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

4.2.4 Base Nacional Comum Curricular: a Educação é a Base (2018) – competências e habilidades como direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento

Após o percurso narrado até aqui, chegamos no texto da Base Nacional Comum Curricular da educação básica. Conforme apontamos anteriormente, houve uma ruptura no processo de construção do documento na passagem da *versão revista* (2016) para a versão final por influência dos acontecimentos no campo político, mencionados anteriormente. Esses acontecimentos fizeram com que a instituição da BNCC se desse em dois momentos distintos: primeiro foi instituído o documento das etapas da educação infantil e do ensino fundamental, em 2017, e no ano seguinte o documento do ensino médio. Assim, doravante não trataremos do texto como uma versão, mas como a Base Nacional Comum Curricular.

O texto da BNCC tem 600 páginas e está organizado em quatro partes principais. Na primeira parte do documento são apresentados: os marcos legais e os fundamentos pedagógicos que o embasam, bem como as competências gerais para a educação básica e algumas orientações quanto ao planejamento em direção da implementação da BNCC. As três partes subsequentes são designadas uma para cada etapa da educação básica: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

A Base Nacional Comum Curricular apresenta dez (10) competências gerais para toda a educação básica. Essas competências são apresentadas como o conjunto de direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento a ser garantido pelos percursos formativos da educação básica, progressivamente ao longo das suas três etapas. No âmbito do documento, o conceito de ‘competências’ é definido como:

[...] 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. (MEC, 2018, p. 8)

Na apresentação dos marcos legais que fundamentam o documento, o texto da BNCC evidencia a referência legal de onde deriva o entendimento acerca da primazia da proposição ‘competências’ em detrimento de ‘direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento’ – conforme havia determinado o PNE (2014-2024) e a partir dos quais as versões anteriores foram construídas. O texto da BNCC recorre a LDBEN/1996 para marcar a referência aos termos ‘competências’ e ‘habilidades’, menciona o inciso IV do artigo 9º, que estabelece as responsabilidades da União para com a educação, cuja redação é a seguinte:

IV – estabelecer em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, **competências e diretrizes** para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (1996, Apud MEC, 2018, p. 10, grifo do autor).

É com base nessa proposição que a redação do documento expressa a interpretação de seus(as) redatores(as) acerca do que a LDBEN/1996 determinou para a BNCC: que os conteúdos curriculares são meios para o desenvolvimentos das competências e, por isso, “[...] a LDB orienta a definição das aprendizagens essenciais, e não apenas dos conteúdos mínimos a ser ensinados.” (MEC, 2018, p. 11). Esse é o marco legal apresentado pela BNCC para estabelecer ‘competências gerais’ para a educação básica ao invés de ‘direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento’. Dessa forma, as competências são o que o documento

apresenta de básico-comum, ao passo que a formulação dos currículos a partir da BNCC expressa a possibilidade da diversidade curricular (MEC, 2018, p. 11).

As competências, tanto as gerais quanto as específicas, são expressas em verbos de ação: ações sobre (ou a partir de) conhecimentos, habilidades, atitudes ou valores. Para tanto, o pressuposto implícito é a necessidade do ensino, isto é: para desenvolver tais competências a condição sem a qual não se segue o efeito é a liberação, a oferta dos conhecimentos (conceitos, teorias) a partir dos quais é possível o exercício/atividade escolar (procedimentos) a fim de que os(a) alunos(as) tenham a oportunidade de desenvolver habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), além da organização (intencionalidade pedagógica) de tempos e espaços em que os(as) educandos(as) possam vivenciar situações de sociabilidade, de interações consigo mesmos e com os outros na direção de desenvolver atitudes e valores para a vida em sociedade.

Embora a BNCC não explicita, a condição necessária, sem a qual não há desenvolvimento de competências, é a garantia do acesso aos conhecimentos, espaços e tempos escolares: ao direito à aprendizagem e ao desenvolvimento desde a escola. As capacidades de movimentar e aplicar tais conhecimentos surgem como efeitos, consequência da aquisição daquilo que é necessário para a mobilização e a aplicação.

O texto da Base reconhece que o PNE, em sua meta 7, indicou o conteúdo da BNCC em termos de garantia de ‘direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento’ como estratégia para melhorar a qualidade da educação. No entanto, ao se referir a tônica do documento em relação ao ensino médio, considerando a Lei 13.415/2017, afirma que coexistem na legislação brasileira duas nomenclaturas, compreendidas como “[...] maneiras diferentes e intercambiáveis para designar algo comum [...]”: o conjunto de saberes e a capacidade de movê-los e aplicá-los (MEC, 2018, p. 12). As duas nomenclaturas são expressas pelo artigo 35-A e pelo inciso 1º do artigo 36 da LDBEN/1996, ambas as redações dadas pela Lei 13.415/2017:

Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá **direitos e objetivos de aprendizagem** do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento [...]

Art. 36. § 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas **competências e habilidades** será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino [...]. (2017, Apud MEC, 2018, p. 12, grifo do autor).

Nesse sentido, o documento toma como similares as proposições ‘direitos e objetivos de aprendizagem’ e ‘competências e habilidades’; é o que afirma o Parágrafo único do artigo 3º da Resolução CNE/CP 4/2018, que instituiu a BNCC/EM. Se de fato se trata de formas diferentes de designar o mesmo, em termos de fundamentação legal, o documento apresentado

estaria correspondendo às expectativas da legislação que enunciou a necessidade da BNCC. Conforme mencionamos anteriormente, é necessário a garantia de acesso a um conjunto de conhecimentos/saberes (conteúdos mínimos – direito à aprendizagem e ao desenvolvimento) sem os quais não é possível desenvolver competências e habilidades. Nesse sentido, seria mais condizente com as expectativas da legislação, vigente até a ocasião da reforma do ensino médio, a proposição de direitos gerais para a educação básica, tal como se construiu e discutiu nas versões precedentes da BNCC.

Além dos marcos legais, o foco no desenvolvimento de competências é justificado pela BNCC a partir de três vieses: o currículo de alguns Estados e Municípios brasileiros; a orientação por competências nos currículos de diferentes países; por ser o enfoque adotado nas avaliações internacionais. O texto menciona em nota de rodapé, número nove (9), pesquisa realizada pelo CENPEC, intitulada *Currículos para os anos finais do Ensino Fundamental* (2017), em que foram analisados dezesseis (16) documentos curriculares das Unidades da Federação, dos quais dez (10) deles utilizava os termos ‘competências’ e ‘habilidades’ para fazer referência ao que os(as) alunos(as) deveriam aprender ou às expectativas de aprendizagem ou às capacidades esperadas. A nota de rodapé número dez (10) cita alguns dos países considerados pelo documento para a construção do enfoque em competências, são eles: Austrália, Portugal, França, Peru, Chile, Colúmbia Britânica, Polônia, Estados Unidos da América. Quanto as avaliações internacionais, o documento cita a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), coordenadora do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), também cita as avaliações coordenadas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) (MEC, 2018, p. 13).

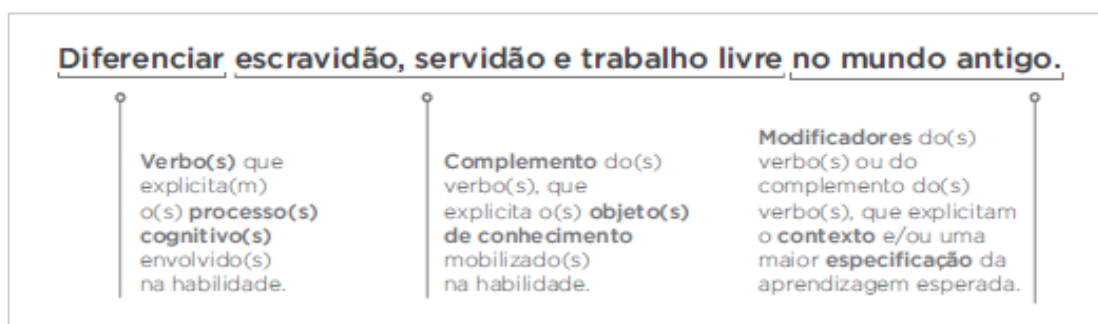
A noção de ‘habilidades’ é brevemente explicada na parte dedicada a explicitar a estrutura da BNCC. O documento propõe habilidades específicas para o ensino fundamental (para cada componente curricular) e ensino médio (para cada área do conhecimento e habilidades específicas para Língua Portuguesa e Matemática), o sentido dado ao termo é o mesmo em ambas as etapas e é conceituado da seguinte maneira:

Para garantir o desenvolvimento das competências específicas, cada componente curricular apresenta um conjunto de **habilidades**. Essas habilidades estão relacionadas a diferentes **objetos de conhecimento** – aqui entendidos como conteúdos, conceitos e processos – que, por sua vez, são organizados em **unidades temáticas**. (MEC, 2018, p. 28)

Para assegurar o desenvolvimento das competências específicas da área, a cada uma delas é relacionado um conjunto de **habilidades**, que representa as aprendizagens essenciais a serem garantidas no âmbito da BNCC a todos os estudantes do Ensino Médio. (MEC, 2018, p. 33)

Assim, se as competências dizem as ações/capacidades que os(as) alunos(as) devem desenvolver ao longo dos percursos formativos da educação básica, as habilidades nos dão pistas acerca dos conteúdos de ensino a serem trabalhados na escola. As habilidades também são expressas por verbos de ação, acompanhados de complemento e modificadores que nos dão as pistas quanto aos conteúdos de ensino, conforme ilustramos na figura 1, retirada da BNCC.

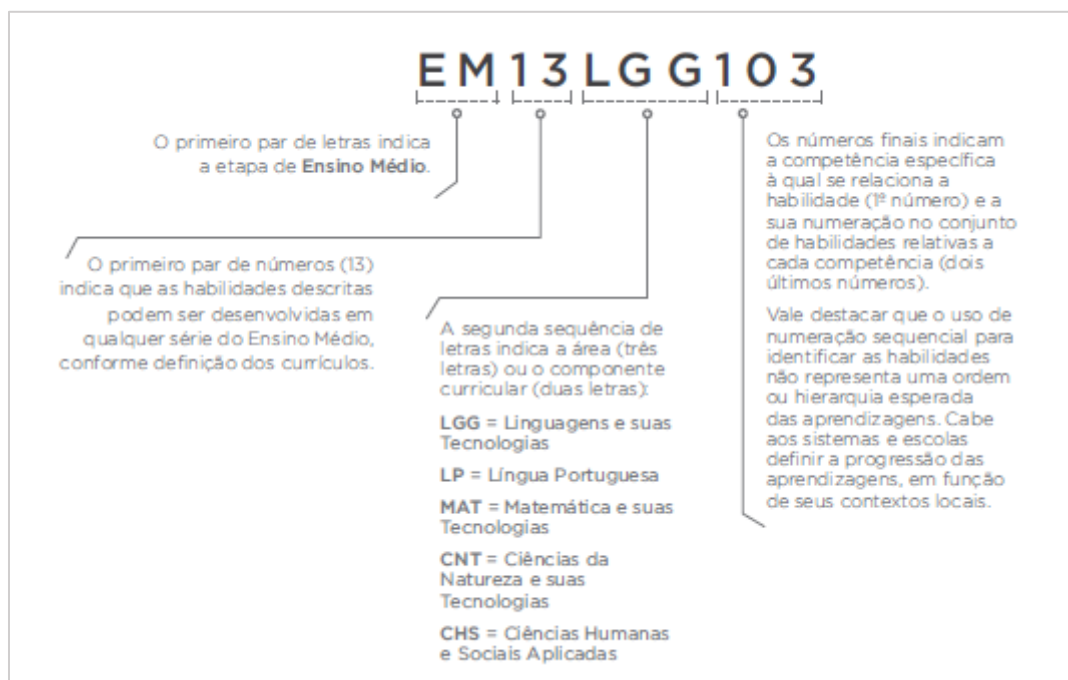
Figura 1 – Estrutura das habilidades na Base Nacional Comum Curricular (2018)



Fonte: Base Nacional Comum Curricular (MEC, 2018, p. 29)

As habilidades específicas, detalhadas para cada componente curricular no ensino fundamental e para cada área do conhecimento, bem como para Língua Portuguesa, no ensino médio, são identificadas por um código alfanumérico. No ensino fundamental, os códigos indicam: a etapa formativa; o ano/série para o qual a habilidade é sugerida; o componente curricular de referência; e o número de sequência da habilidade em relação ao conjunto de habilidades do ano ou do bloco de anos da etapa (MEC, 2018, p. 30). No ensino médio, o código alfanumérico indica: a etapa da educação básica em que a habilidade é prescrita; o ano/série para o qual é sugerida; a área do conhecimento de referência; e a competência específica a que está relacionada. Ilustramos a estrutura dos códigos alfanuméricos da etapa do ensino médio na figura 2, retirada da BNCC.

Figura 2 – Estrutura dos códigos alfanuméricos da etapa do ensino médio na BNCC (2018)



Fonte: Base Nacional Comum Curricular (MEC, 2018, p. 34)

Conforme mencionamos, a BNCC apresenta uma seção com proposições que orientam sua implementação em observância ao pacto interfederativo. Nessa seção, o documento apresenta oito (8) ações a serem observadas no processo de implementação da Base, isto é, na construção dos currículos Estaduais e Municipais. Nesse sentido, o texto da BNCC afirma que desde a sua homologação:

[...] as redes de ensino e escolas particulares terão diante de si a tarefa de construir currículos, com base nas aprendizagens essenciais estabelecidas na BNCC, passando, assim, do plano normativo propositivo para o plano da ação e da gestão curricular que envolve todo o conjunto de decisões e ações definidoras do currículo e de sua dinâmica. (MEC, 2018, p. 20).

A redação do documento explicita quatro políticas educacionais que serão revistas a partir da homologação da BNCC, cuja responsabilidade foi delegada à União. Os efeitos da Base incidem sobre a revisão da Política Nacional de: Formação de Professores; de Materiais e Tecnologias Educacionais; de Infraestrutura Escolar; de Avaliação da Educação Básica. A título de exemplo, o MEC lançou edital do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) para

2021 com proposta alinhada a BNCC/EM⁶³, bem como definiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores(as) da educação básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores (BNC-Formação), por meio da Resolução CNE/CP nº 2, em 20 de dezembro de 2020.

Quanto à estrutura e proposições das etapas da educação básica, uma leitura rápida do sumário nos possibilita perceber que a organização das etapas não segue um padrão. Para a educação infantil encontramos a proposição de ‘direitos de aprendizagem e desenvolvimento’ a serem garantidos pelos currículos da etapa. São eles: conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se. Para garantir tais direitos, a estrutura curricular da etapa é organizada em cinco ‘campos de experiência’: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Para cada campo são listados objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Vale ressaltar que ‘campos de experiências’ não deve ser entendido como ‘campos de conhecimento’⁶⁴; os conhecimentos são fruto da experiência de um sujeito (ou comunidade) cognoscente, a experiência, portanto, é anterior ao processo de produção ou assimilação do conhecimento sistematizado.

Para o ensino fundamental, a BNCC apresenta ‘competências’ específicas para cada uma das cinco áreas do conhecimento propostas para a etapa (Linguagens; Matemática; Ciências da Natureza; Ciências Humanas; Ensino Religioso), bem como ‘competências’ específicas para cada componente curricular das áreas do conhecimento. Além disso, apresenta unidades temáticas ou práticas (de linguagem, exclusivamente), objetivos de conhecimento e habilidades para cada componente curricular (Língua Portuguesa; Arte; Educação Física; Língua Inglesa; Matemática; Ciências; Geografia; História; Ensino Religioso).

A estrutura do ensino médio e as proposições para a etapa na Base Nacional Comum Curricular (2018) diferem radicalmente da estrutura e proposições apresentadas e discutidas nas versões anteriores. As áreas do conhecimento que compõe a etapa têm nomenclaturas distintas das do ensino fundamental e das que foram apresentadas nas versões precedentes. As quatro

⁶³ Para mais informações: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/12-noticias/acoes-programas-e-projetos-637152388/72211-livro-didatico-2021-comeca-a-ser-planejado-de-acordo-com-a-bncc>. Acesso em: 26 jul. 2021.

⁶⁴ A organização do currículo da educação infantil por campos de experiência pode ser considerada um avanço para a política curricular da educação infantil. Converte com as pesquisas e a produção do conhecimento da área, a partir das quais os campos de experiência, cuja inspiração advém da produção curricular italiana, são sugeridos como alternativa a lógica disciplinar e compartimentada do conhecimento sistemático – que tem seu valor e contribuição na formação, mas também tem seu tempo e lugar adequado, que não na educação infantil. Como indicação das discussões sobre a BNCC da educação infantil, recomendamos a *Aula aberta - Pedagogia Unisinos: Base Nacional Comum Curricular e Educação Infantil* (2020), com a professora Clarice Treversine e o Professor Paulo Sergio Fochi disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uB8CQPr8jf8>. Acesso em: 21 jul. 2021.

áreas do conhecimento do ensino médio seguem a nomenclatura empregada pela Lei 13.415/2017. São elas: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Outra diferença é a proposição de apenas dois componentes curriculares obrigatórios nas três séries da etapa. Não há proposição de direitos e objetivos de aprendizagem, a BNCC/EM apresenta ‘competências e habilidades’ específicas para cada área do conhecimento; e detalha habilidades específicas apenas para os dois componentes curriculares obrigatórios: Língua Portuguesa e Matemática – outro efeito da reforma do ensino médio sobre a BNCC/EM. Ilustramos a estrutura da BNCC/EM na figura 3.

O texto de apresentação da etapa do ensino médio, inicialmente, recorre ao Parecer CNE/CEB nº 5/2011, que sustentou a instituição das DCNEM/2012 para apontar o perfil do público alvo da etapa. Faz uso da noção de ‘juventudes’ para marcar a diversidade e pluralidade dos sujeitos históricos do ensino médio, reforçando a ideia de que a etapa não recebe um grupo homogêneo. Dessa forma, o documento afirma que as escolas de ensino médio devem considerar a diversidade de jovens que chegam até elas para oferecer um currículo que lhes permita serem protagonistas de seu percurso formativo e os(as) auxiliem na definição de seu projeto de vida (MEC, 2018, p. 463).

O documento apresenta as finalidades do ensino médio ao citar o artigo 35 da LDBEN/1996 (consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos; preparação para o trabalho e a cidadania; aprimoramento do educando como pessoa humana; compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos). A partir das finalidades da etapa, o documento lista uma série de verbos de ação referentes ao que a escola de ensino médio deve ser capaz de proporcionar às juventudes que chegam até ela a fim de garantir formação integral (MEC, 2018, p. 464-467). O documento ainda afirma que para atender as finalidades do ensino médio no tempo presente se faz necessário repensar a organização curricular vigente até então, pois, conforme a redação do documento, “[...] apresenta excesso de componentes curriculares e abordagens pedagógicas distantes das culturas juvenis, do mundo do trabalho e das dinâmicas e questões sociais contemporâneas.” (MEC, 2018, p. 167-168).

Figura 3 – Estrutura da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (2018)



Fonte: Base Nacional Comum Curricular (MEC, 2018, p. 32)

Na sequência da problemática, a BNCC/EM apresenta as principais mudanças curriculares na etapa, ocasionadas pela Lei 13.415/2017⁶⁵, a partir da qual a estrutura curricular do ensino médio passa a ser composta de duas partes: (I) uma geral e comum a todos(as), orientada pela Base Nacional Comum Curricular, e (II) outra diversificada por itinerários formativos a serem ofertados/organizados pelos sistemas de ensino de acordo com seus recursos e relevância local. Nesse sentido, a flexibilização curricular por percursos formativos distintos

⁶⁵ Seguiremos de forma descritiva, pontuando os efeitos da reforma sobre a BNCC/EM (2018) com o intuito de apontar os deslocamentos entre as versões do documento. Nos ocupamos de pensar as implicações da reforma do ensino médio sobre o ensino da filosofia no capítulo seguinte, pois entendemos que a estrutura e as proposições da BNCC/EM refletem o conteúdo da reforma da Lei 13.415/2017.

visa fomentar o protagonismo juvenil a partir da pretensa possibilidade de escolha dos(as) estudantes sobre o itinerário que irão cursar. Conforme a redação da BNCC/EM:

Essa estrutura adota a **flexibilidade** como princípio de **organização curricular**, o que permite a construção de currículos e propostas pedagógicas que atendam mais adequadamente às especificidades locais e à multiplicidade de interesses dos estudantes, estimulando o exercício do **protagonismo juvenil** e fortalecendo o desenvolvimento de seus projetos de vida. (MEC, 2018, p. 468, grifo do autor).

A BNCC/EM reafirma que sua proposta está “[...] centrada no desenvolvimento de competências e orientada pelo princípio da educação integral.” (MEC, 2018, p. 469). Na página seguinte afirma que as habilidades específicas apresentadas pela BNCC/EM foram estabelecidas considerando um curso de 1.800 horas, possibilidade limite de horas destinadas ao desenvolvimento das proposições da BNCC/EM, em um curso de 3.000 horas – esse é outro efeito da reforma do ensino médio. Nesse sentido, nos parece uma contradição enunciar a educação integral como princípio e apresentar proposições para uma formação básica comum que totaliza apenas 60% do percurso formativo.

Conforme mencionamos anteriormente, as competências e habilidades específicas das áreas de conhecimento e dos componentes curriculares são apresentadas pela BNCC na perspectiva da progressão das aprendizagens, de modo que todas as etapas da educação básica são responsáveis, de acordo com suas especificidades, por corroborar no desenvolvimento das dez (10) competências gerais da BNCC. Nesse sentido, a BNCC/EM apresenta brevemente a articulação das áreas do conhecimento em relação ao ensino fundamental a fim de demarcar a progressão das aprendizagens consideradas essenciais, cujo objetivo é “[...] **consolidar, aprofundar e ampliar a formação integral.**” (MEC, 2018 p. 471, grifo do autor). Nesse contexto o documento enuncia a incorporação da Filosofia e Sociologia como componentes da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

A BNCC/EM dedica três parágrafos curtos sobre o ‘projeto de vida’, apresentado como referência para a escola de ensino médio pensar suas práticas na organização de seus currículos. ‘Projeto de vida’ é definido como aquilo que os(as) estudantes:

[...] almejam, projetam, e redefinem para si ao longo de sua trajetória, uma construção que acompanha o desenvolvimento da(s) identidade(s), em contextos atravessados por uma cultura e por demandas sociais que se articulam, ora para promover, ora para constrianger seus desejos. (MEC, 2018, p. 472-473).

Nesse sentido, a BNCC/EM afirma ser papel da escola auxiliar na construção dos projetos de vida dos(as) estudantes. Como? Possibilitando aos(as) adolescentes, jovens e

adultos(as) da etapa tempo e espaço para que possam “[...] aprender a se reconhecer como sujeitos, considerando suas potencialidades e a relevância dos modos de participação e intervenção social na concretização de seu projeto de vida.” (MEC, 2018, p. 473). O documento também dedica três páginas para afirmar a importância das tecnologias digitais e da computação, explicitando de maneira foram articuladas as competências gerais da educação básica e perpassam as proposições específicas de cada etapa. Especificamente para a etapa do ensino médio, o documento reconhece a relação das juventudes com as mídias e tecnologias, prescrevendo assim a necessidade de trabalhar as potencialidades e usos responsáveis e produtivos da tecnologia e da computação.

Por fim, antes de apresentar as áreas do conhecimento, a BNCC/EM tece algumas considerações acerca de sua relação com os itinerários formativos, parte diversificada e flexível do currículo. A estrutura curricular do ensino médio, proposta pela Lei 13.415/2017, é entendida como diversificada por apresentar diferentes percursos formativos e flexível porque dá aos estudantes a possibilidade escolher qual dos percursos cursar. São cinco possibilidades, quatro delas têm ligação direta com as áreas do conhecimento da BNCC/EM e a última é voltada para a profissionalização técnica de nível médio. Essas possibilidades são expressas pelos cinco itinerários formativos: (I) *Linguagens e suas Tecnologias*; (II) *Matemática e suas Tecnologias*; (III) *Ciências da Natureza e suas Tecnologias*; (IV) *Ciências Humanas e Sociais Aplicadas*; e, por fim, (V) *Formação Técnica e Profissional*.

Para explicitar sua relação com os itinerários formativos, a BNCC/EM recorre a Resolução CNE/CEB nº 3/2018, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM/2018), alinhando-a as proposições da Lei 13.415/2017. A prerrogativa da reorganização dos currículos do ensino médio foi delegada aos Estados, no âmbito de seus sistemas de ensino, desde que observem as normativas que tornaram necessária tal reorganização (basicamente: Lei 13.415/2017; DCNEM/2018; BNCC/EM/2018). Nesse sentido, são duas as orientações quanto a operacionalização da integralização do currículo da etapa em questão: (I) os sistemas de ensino e unidades escolares devem orientar-se pelas competências gerais da educação básica garantindo a proposição de competências e habilidades específicas para até 1.800 horas do total da carga horária da etapa – constituindo assim a formação geral básica e comum a todos; (II) devem tomar como orientação na formulação das proposições de seus itinerários formativos as competências gerais da educação básica, bem como as competências e habilidades específicas de cada área como referência para os quatro primeiros itinerários formativos (MEC, 2018, p. 476).

Portanto, em linhas gerais, a relação entre a BNCC/EM e os itinerários formativos se dá na construção dos currículos em observância as competências gerais e competências e habilidades específicas; de alguma forma, ambas as partes do currículo devem corroborar no desenvolvimento das competências enunciadas para a educação básica e para as competências e habilidades específicas das áreas do conhecimento do ensino médio. Sendo assim, tanto formação básica comum quanto a parte diversificada e flexível devem orientar-se pelas proposições da BNCC/EM.

Quanto as aprendizagens essenciais a que os(as) estudantes têm direito na formação básica comum, a BNCC/EM recorre as DCNEM/2018, artigo 11 em seu inciso 4º, para explicitar os conhecimentos que os(as) alunos(as) têm direito de acessar, a partir de ‘estudos e práticas’ de: (I) língua portuguesa (e língua materna às comunidades indígenas); (II) matemática; (III) conhecimento do mundo físico e natural, bem como conhecimento da realidade social e política, com especial atenção ao Brasil; (IV) arte, em suas diferentes linguagens (visuais, dança, teatro, música); (V) educação física; (VI) história do Brasil e do mundo, com atenção para as diversas etnias e culturas que corroboraram para a formação da identidade do povo brasileiro, especialmente as de matrizes africanas e indígenas; (VII) história e cultura afro-brasileira e indígena a partir da arte, da literatura e história brasileiras; (VIII) sociologia e filosofia; e, por fim, (IX) língua inglesa, com possibilidade de oferta de outra língua estrangeira, de preferência a língua espanhola (MEC, 2018, p. 476). A partir dessas proposições, inferimos algumas possibilidades de disciplinas escolares que poderiam garantir tais aprendizagens, são elas: Física, Química, Biologia, Geografia, História, Literatura afro-brasileira e indígena, Antropologia (com ênfase na constituição da identidade brasileira), Arte, Educação Física, Filosofia, Sociologia, Língua Inglesa, Língua Espanhola (ou outra língua estrangeira moderna).

Ao tratar da parte diversificada e flexível do currículo, a BNCC/EM relembra a possibilidade de construir itinerários formativos integrados, posta pela Lei 13.415/2017 e reafirmada nas DCNEM/2018. Isto é, de percursos formativos que combinem habilidades e competências de diferentes áreas do conhecimento e da formação técnica e profissional, formando um itinerário integrado a partir de algumas diretrizes postas pelo artigo 12 da Resolução CNE/CEB nº 3/2018. O texto da BNCC/EM recorda também que as propostas de itinerários formativos, prerrogativa dos sistemas de ensino e unidades escolares, devem considerar o contexto local: a demanda da comunidade escolar e os recursos humanos e materiais; a função dos itinerários formativos, conforme a redação da BNCC/EM, é “[...] garantir a apropriação de procedimentos cognitivos e o uso de metodologias que favoreçam o

protagonismo juvenil [...]” (MEC, 2018, p. 478). Para tanto, apresenta os quatro eixos estruturantes, postos pelas DCNEM/2018, a partir dos quais os itinerários devem ser organizados. São eles: (I) *investigação científica*; (II) *processos criativos*; (III) *mediação e intervenção sociocultural*; e, por fim, (IV) *empreendedorismo*.

A BNCC/EM reafirma a ‘flexibilidade’ como princípio obrigatório na organização curricular do ensino médio (independente se for por área, componentes curriculares, centros de interesse, projetos ou qualquer outra possibilidade). O texto aciona o Parecer CNE/CEB nº 5/2011 para justificar tal princípio com base na “[...] necessidade de ‘romper com a centralidade das disciplinas nos currículos e substituí-las por aspectos mais globalizadores e que abranjam a complexidade das relações existentes entre os ramos da ciência no mundo real’ [...]”. (MEC, 2018, p. 479). Para tanto, a BNCC/EM aciona a Resolução CNE/CEB nº 3/2018 e sugere aos professores e professoras que adotem abordagens metodológicas que favoreçam o protagonismo dos(as) estudantes e a contextualização e relação dos conteúdos de ensino entre si e em relação as vivências no mundo social contemporâneo (MEC, 2018, p. 2018).

Ao considerarmos essas orientações e a ausência de proposições específicas para cada componente curricular que compõe as áreas de conhecimento na etapa em questão, é possível inferir que a BNCC/EM induz à exclusão das disciplinas escolares para atender a prerrogativa da flexibilização, contextualização, interdisciplinaridade ou transdisciplinaridade no tratamento dos conteúdos de ensino. No desenvolvimento da dissertação, defenderemos a possibilidade, desde as normativas vigentes, de organizar o currículo e garantir abordagem contextualizada e interdisciplinar sem prescindir das disciplinas escolares (capítulo 5).

Quanto a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, a BNCC/EM apresenta sua contribuição na formação dos(as) alunos(as) do ensino médio em termos de desenvolvimento de certas capacidades operacionais, tais como: identificação, análise, comparação e interpretação, seleção, organização e compreensão; a serem mobilizadas a partir de ou aplicadas sobre: ideias, fenômenos, pensamentos, processos históricos, geográficos, sociais, econômicos, políticos e culturais específicos(as) da área (MEC, 2018, p. 472; 561). A BNCC/EM considera que as questões tratadas pela área ganham a possibilidade de maior profundidade e ampliação de temas, pois os(as) estudantes da etapa estão em posição de maior capacidade cognitiva que lhes favorece a apropriação de linguagens diversas que, por sua vez, os auxilia nos processos de simbolização e abstração (MEC, 2018, p. 561). Nesse sentido, o documento anuncia algumas expectativas sobre o processo formativo na etapa em questão a partir das competências e habilidades específicas da área:

De posse desses instrumentos, espera-se que os jovens elaborem **hipóteses** e **argumentos** com base na seleção e na sistematização de dados obtidos em fontes confiáveis e sólidas. A elaboração de uma hipótese é um passo importante tanto para a construção do **diálogo** como para a investigação científica, pois coloca em prática a **dúvida sistemática** – entendida como questionamento e autoquestionamento, conduta contrária à crença em verdades absolutas. (MEC, 2018, p. 562, grifo do autor).

Esse fragmento do documento nos permite marcar uma continuidade do que foi enunciado nas versões anteriores da BNCC acerca da contribuição da área de Ciências Humanas. A continuidade refere-se a ‘desnaturalização’, ‘estranhamento’ e ‘sensibilização’(explicadas brevemente na análise descritiva, na seção 3.2.1), compreendidas como atitudes a serem desenvolvidas pelos(as) estudantes(as) a partir do contato com os conhecimento/procedimentos da área, explicitadas na *versão preliminar* (2014) e mencionadas brevemente nas versões seguintes – e para tanto, a Filosofia tem muito a contribuir.

Na sequência do texto, a BNCC/EM apresenta um conjunto de temas e problemas como aprendizagens essenciais que os(as) estudantes da etapa têm direito de acessar na área das CHSA. O documento trata esses temas/problemas como ‘categorias da área’. São elas: *Tempo e Espaço; Territórios e Fronteiras; Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética; Política e Trabalho*. A respeito do modo de abordá-las, a BNCC/EM é fiel ao princípio da flexibilidade ao postular que as categorias apresentadas podem ser trabalhadas de diversas maneiras: “[...] desdobradas em outras ou ainda analisadas à luz das especificidades de cada região brasileira, de seu território, da sua história e da sua cultura.” (MEC, 2018, p. 562). A BNCC/EM dedica algumas páginas para apresentar as categorias, mostrando algumas das possibilidades de abordá-las desde a contribuição dos componentes da área. Mas, como o documento mesmo anuncia: é possível criar a partir da proposta, reorganizar os diálogos conceituais ou somar a esses outros temas e problemas pertinentes para desenvolver as competências e habilidades específicas da área.

A respeito das categorias da área, a BNCC/EM opera um duplo movimento em relação a *versão preliminar* (2014): de recuperação e síntese. Conforme descrevemos na seção 3.2.1, a versão de 2014 propôs 14 binômios/diálogos conceituais para a área de Ciências Humanas como o conjunto de conhecimentos que os(as) estudantes da etapa teriam direito de acessar. As categorias apresentadas pela BNCC/EM para a área de CHSA faz o mesmo, mas de forma sintetizada: apresenta quatro (4) categorias expressando os temas/problemas/conceitos próprios da área; que, se tomados isoladamente, temos onze (11) proposições temáticas/conceituais para trabalhar os problemas e procedimentos próprios da área de CHSA.

Por fim, a BNCC/EM apresenta as competências e habilidades específicas da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. O texto lista seis (6) competências específicas para a área no ensino médio. Na sequência, tece um parágrafo explicativo para cada competência, seguido de um quadro com as habilidades específicas, relacionadas a competência apresenta. O texto apresenta um total de trinta e duas (23) habilidades específicas para a área a serem desenvolvidas em até 1.800 horas do total da carga horária do curso de ensino médio – no caso das escolas que ofertarem itinerários formativos de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas ou de itinerários integrados, para os(as) alunos(as) que os cursarem, o tempo para desenvolver tais habilidades aumenta.

4.2.5 Afinal, como chegamos à proposição de competências e habilidades?

A partir do percurso pelas versões dos textos que constituíram o processo de construção da BNCC (2018), ainda queremos explicitar a questão posta pelo título dessa seção. Ao tecer uma resposta, marcaremos dois deslocamentos específicos que possibilitaram a emergência da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (2018) centrada em ‘competências e habilidades’.

Conforme descrevemos anteriormente, a *versão preliminar* (2014) propôs quatorze (14) macro direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento para iniciar o debate e construção da BNCC, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais vigentes e com o que estava estabelecido na legislação em termos de orientação para a construção de um documento curricular nacional. No mesmo ano de publicação do documento supracitado, foi aprovado o Plano Nacional de Educação por meio da Lei 13.005, em 25 de junho de 2014. A partir do PNE (2014-2024), é possível demarcar um deslocamento sutil nos termos postos pela política educacional referente a elaboração da BNCC, pois as estratégias 2.1 e 7.1, das Metas 2 e 7, incumbiram o MEC de elaborar uma proposta de BNCC pautada em ‘direitos e *objetivos* de aprendizagem e desenvolvimento’ para cada ano do ensino fundamental e do ensino médio.

Em decorrência disso, em 2015 surge a *versão consulta pública* com a proposição de doze (12) direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento para toda a educação básica e objetivos gerais de aprendizagem para cada etapa e área do conhecimento, bem como objetivos específicos para cada componente curricular em cada série do ensino fundamental e do ensino médio. A *versão revista* (2016) seguiu as mesmas proposições, mas operou uma síntese: apresentou sete (7) direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento para toda a educação básica e objetivos gerais de aprendizagem para as áreas de conhecimento, de acordo com a etapa em

que elas são sugeridas, bem como objetivos específicos para cada componente curricular em cada série do ensino fundamental e do ensino médio.

Logo após a entrega da *versão revista* (2016), com a troca de governo e a imposição da reforma do ensino médio (MP 746/2016; Lei 13.415/2017) podemos demarcar o segundo deslocamento no conteúdo da BNCC, pois tal deslocamento não ficou circunscrito apenas ao texto do ensino médio. Desde a publicação da Base Nacional Comum Curricular da educação infantil e do ensino fundamental, em 2017, o documento apresentou dez (10) competências gerais para a educação básica. Dessa forma, a linguagem das competências perpassa todas as etapas da educação básica.

Nota-se assim o deslocamento gradual no conteúdo da BNCC, efeito de dois acontecimentos no campo de referência político-educacional. O primeiro deles circunscrito no contexto de construção do PNE (2014-2024), mais especificamente na introdução da noção de ‘objetivos’ à proposição inicial de ‘direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento’. O segundo momento, e talvez o mais importante e drástico, está circunscrito ao contexto de ruptura do Estado Democrático de Direito, no processo de *impeachment* de Dilma Rousseff (PT), em 2016, cujos principais efeitos que incidiram sobre a BNCC/EM (2018) foram: a mudança da equipe que conduzia o processo de elaboração da BNCC na troca de gestão do Ministério da Educação; a imposição da reforma do ensino médio (MP 746/2016) e sua posterior instituição (Lei 13.415/2017); e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, atualizadas pela Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de dezembro de 2018.

O professor Edgar Lyra, que foi assessor da Secretaria de Educação Básica do MEC na elaboração da área de Ciências Humanas na construção das versões de 2015 e 2016, em entrevista concedida à Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia afirma que a ruptura na passagem da *versão revista* (2016) para a versão final da BNCC (2018) representou um esforço de retomada do projeto educacional dos anos de 1990. Nas palavras de Lyra⁶⁶:

Suas duas primeiras versões estruturavam-se em termos de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, como determinava o PNE, texto com força de Lei. A finalização do trabalho previa uma terceira rodada de consultas a ser feita diretamente nos vários estados, e isso foi atendido pelo novo MEC. O documento decerto precisava de discussão complementar e acabamento, mas, à luz do que já tinha sido avançado, não de reestruturação. Fato é que as coisas logo começaram a mudar, percebendo-se o empenho da nova gestão em levar o trabalho de volta para uma concepção mais próxima daquela dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs),

⁶⁶ Entrevista disponível em: <http://anpof.org/portal/index.php/en/2014-01-07-15-22-21/entrevistas/1139-bncc-para-professor-edgar-lyra-formacao-basica-nao-deve-ter-o-mercado-de-trabalho-como-termo>. Acesso em: 2 ago. 2021.

estruturados a partir da ideia de competências e habilidades. (2017, em meio eletrônico)

Conforme marcamos anteriormente na análise descritiva da BNCC (2018), o documento recorre a LDBEN/1996 para fundamentar e justificar, desde a legislação, a proposta de competências e habilidades como direitos e objetivos de aprendizagem. Para tanto, fez menção a três artigos específicos: art. 9º, inciso IV; art. 35-A; e art. 36, inciso 1. Nesse sentido, na sequência da entrevista, cujo fragmento transcrevemos acima, o professor Edgar Lyra (2017) não se furta em pontuar que a única menção historicamente posta na LDBEM/1996 acerca do termo ‘competência’, utilizada pela redação da BNCC (2018) é o artigo 9º em seu inciso IV, que combina ‘competências’ com ‘diretrizes’, portanto, registra o professor:

Não passe sem registro que todas as outras ocorrências específicas do termo na Lei de Diretrizes e Bases, por exemplo, combinado no termo competências e habilidades, foram introduzidas pela MP 746/2016 ou pela Lei 13.415/2017. A linguagem das competências, bem entendido, é uma linguagem dos PCNS, não do PNE ou historicamente da LDB, trazida para esta última somente pelo novo governo. (LYRA, 2017, meio eletrônico).

Nesse sentido, outro registro importante é feito pelo professor Cesar Callegari, presidente do Conselho Nacional de Educação (CNE) na ocasião em que a BNCC (2017) foi homologada e em que se discutia o texto do ensino médio. Callegari decidiu deixar a presidência do Conselho em julho de 2018 e ao fazê-lo escreveu uma carta aos(as) colegas conselheiros(as) com um balanço de suas atividades no âmbito do CNE e uma prospecção dos desafios a serem enfrentados na implementação da BNCC. Essa carta está registrada nas atas oficiais do CNE de julho de 2018 e compartilhada em artigo publicado no *site* do Instituto Brasileiro de Sociologia Aplicada (IBSA), em 2019⁶⁷.

Para o professor Callegari (2019) é impossível separar a discussão da BNCC/EM da Lei 13.415/2017, pois a partir dessa há uma cisão no documento (conforme demonstramos na análise descritiva do processo de construção da BNCC e acerca dos deslocamentos em seu conteúdo): a separação do ensino médio das demais etapas da educação básica em virtude da referida Lei; de modo que os problemas da reforma do ensino médio incide sobre a BNCC/EM que, por sua vez, dá continuidade e os aprofunda. Nesse sentido, Callegari (2019, p. 4) lembra o espírito com o qual a BNCC foi pensada e enunciada historicamente pela legislação brasileira, em termos de definir os direitos de aprendizagem de crianças, adolescentes, jovens e adultos da

⁶⁷ Disponível em: <https://ibsa.org.br/a-bncc-no-cne-porque-foi-necessario-virar-a-mesa/>. Acesso em: 3 ago. 2021.

educação básica, sobre os quais estão implicados os deveres do Estado e da sociedade em geral na direção de garanti-los. Portanto, afirma o professor Callegari,

[...] desde início, a BNCC foi imaginada para ser uma base para a equidade que ajudasse a elevar a qualidade da educação brasileira. Contudo, na contramão de tudo o que se pensou, a nova Lei do ensino médio estabelece que esses direitos serão reduzidos e limitados ao que puder ser desenvolvido em, no máximo, 1800 horas. Ou seja: apenas ao que couber em cerca de 60% da atual carga horária das escolas. Pergunta-se, então: o que fica de fora? Quanto de língua portuguesa, de biologia, de filosofia, de matemática, química, história, geografia, física, arte, sociologia, língua estrangeira, educação física? Quantos conhecimentos serão excluídos do campo dos direitos e obrigações e abandonados no terreno das incertezas, dependendo de condições, em geral precárias, e das vontades por vezes poucas? (2019, p. 4-5).

A redação da BNCC toma como referência, fundamentalmente, as Diretrizes Curriculares Nacionais vigentes para a educação básica (2013)⁶⁸ – o texto do ensino Médio considera ainda a Lei 13.415/2017 e a atualização das Diretrizes Curriculares Nacional do Ensino Médio, de 2018, e lança mão do Parecer CNE/CEB nº 15/1998, que fundamentou a instituição das DCNEM/98, para sustentar a nomenclatura utilizada na identificação das áreas do conhecimento da etapa.

No contexto de construção das DCN para a educação básica (2013), resultado do processo de revisão das DCN dos anos de 1990, conforme mencionamos anteriormente, o debate político-educacional optou por abandonar a noção de ‘expectativas de aprendizagem’ por compreender que ela expressa uma perspectiva de culpabilização exclusiva dos(as) estudantes sobre seu desempenho escolar, ignorando uma série de questões, fatos e pressupostos evidenciados pelas DCN (2013), desde onde foi proposto a noção de ‘direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento’ como núcleo para pensar o conjunto de aprendizagens essenciais de direito das crianças, adolescentes, jovens e adultos da educação básica.

No entanto, na apresentação da BNCC (2018), escrita pelo então Ministro da Educação, Rossieli Soares da Silva, lemos o seguinte enunciado: “Temos um documento relevante, pautado em *altas expectativas de aprendizagem* [...]” (MEC, 2018, p. 5, grifo nosso). Se isso não puder ser caracterizado como uma contradição (pois alguém pode argumentar, como vimos, que as condições para a emergências da BNCC como a conhecemos foram construídas e estão alicerçadas em legislação recente), então, no mínimo, a BNCC/EM (2018) apresenta um

⁶⁸ Há uma publicação do Ministério da Educação com todas as Diretrizes Curriculares Nacionais vigentes, utilizada pelo no texto da BNCC como referência. A referida publicação pode ser acessada no endereço eletrônico que segue: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 26 jul. 2021.

texto híbrido que pinça de legislações divergentes aquilo que convém para sustentar a sua proposta.

Assim, podemos dizer que a BNCC/EM tem legalidade, mas que a legitimidade da proposição de *competências e habilidades* como *direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento* é bastante discutível. Isso porque as forças em movimento no campo político mudaram as regras do jogo e forjaram as condições materiais que garantiram, no curso de construção da BNCC, a mudança drástica nos termos do documento, dando continuidade ao trabalho da Lei 13.415/2017 em recuperar o projeto educacional dos anos 1990. Isso nos faz pensar que se as forças no campo político-educacional conseguiram recuperar e dar continuidade ao projeto educacional dos anos noventa, nós (comprometidos com o Ensino da Filosofia) podemos recuperar o espírito de luta em favor do retorno da disciplina Filosofia, no contexto dos anos 1990, a fim de garantir o que duramente foi conquistado e efetivado nas políticas educacionais para o Ensino da Filosofia.

5. EM DEFESA DO ENSINO DA FILOSOFIA: APESAR DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO

A história do Ensino da Filosofia na escola básica brasileira está entrelaçada à história política do nosso país: da doutrinação católica com os Jesuítas no Brasil Colônia até a recente reforma do ensino médio pós-golpe, no *impeachment* de Dilma Rousseff (PT). Olhar para essa história nos permite perceber a fragilidade da presença da Filosofia na escola básica.

Após o fim da Velha República, criou-se o Ministério da Educação e Saúde Pública, em 14 de novembro de 1930. Um ano depois, o então Ministro da Educação e Saúde Pública, Francisco Campos, conduziu mudanças em nível nacional na educação secundária, que ficou conhecida como ‘reforma Francisco Campos’ (1931). Um dos feitos dessa reforma, segundo o professor Geraldo B. Horn (In: GALLO; KOHAN, 2000), foi a introdução de novas disciplinas no ciclo complementar do currículo do ensino secundário, lugar em que o Ensino da Filosofia ganhou espaço em disciplinas como Lógica e História da Filosofia. Mais tarde, a Reforma Capanema (1942) estabeleceu a obrigatoriedade da disciplina Filosofia nos cursos clássico e científico do ensino secundário.

A obrigatoriedade da disciplina Filosofia no currículo principal do ensino secundário se manteve até a década de 1960, ocasião em que foi construída e publicada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 4.024/1961. Com a referida lei, a disciplina Filosofia passou de obrigatória a complementar, cuja oferta ficou a critério dos Conselhos Estaduais de Educação, relativizando assim o espaço que ela ocupava até então. A situação da oferta da disciplina sofre mais um revés com o golpe militar de 1964, conforme pontua a professora Simone Gallina:

A partir do golpe militar de 1964 iniciou um processo de supressão dessa disciplina dos currículos escolares. Marilena Chauí afirma que a identificação e substituição da “consciência” pelo “civismo” foi posta em prática com a criação das disciplinas de Educação Moral e Cívica no Ensino Médio e Estudo dos Problemas Brasileiros nos cursos superiores. (In: GALLO; KOHAN, 2000, p.40)

De fato, embora a possibilidade da oferta da disciplina Filosofia estivesse posta, o que se seguiu no contexto das políticas educacionais impostas pela ditadura militar foi o cerceamento de tal possibilidade. Assim, com a reforma educacional do início da década de 1970, via Lei 5.692/1971, foram acrescentadas ao currículo do Segundo Grau disciplinas de cunho tecnicista, que induziram à exclusão de outras disciplinas vigentes até então. Nesse

contexto, as disciplinas de Sociologia e Filosofia foram banidas do currículo e substituídas por Educação Moral e Cívica.⁶⁹ Ademais, conforme Lidia Maria Rodrigo (2009, p. 8), a professora Marilena Chauí, na 29ª Reunião da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), em 1977, apresentou dados sobre o estado da oferta da disciplina Filosofia naquele ano, uma vez que era optativa no currículo do segundo grau: de 250 escolas em São Paulo, apenas 17 delas mantiveram a disciplina Filosofia. Rodrigo (2009) afirma que no ano seguinte, 1978, nenhuma das 17 escolas manteve a disciplina – isto é, da possibilidade de inserção da disciplina não se seguiu a garantia de sua oferta.

No início da década de 1980, com a Lei 7.044 de 1982, a disciplina Filosofia volta a ser sugerida como possibilidade na composição da parte diversificada do currículo, cuja responsabilidade foi legada aos Conselhos Estaduais de Educação. Mais tarde, com o fim da ditadura militar, depois da Constituição Federativa da República do Brasil de 1988, que estabeleceu o Estado Democrático de Direito, em 1996, foi promulgada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394. Apesar da abertura política e da intensa produção de argumentos em favor do retorno da disciplina ao currículo nacional do ensino médio, por iniciativa de professores(as) e pesquisadores(as) da área, a LDBEN/1996 apenas estabeleceu que os(as) alunos(as) ao final do ensino médio tivessem “[...] domínio dos conhecimentos de filosofia e sociologia necessários ao exercício da cidadania.” (artigo 36, parágrafo 1º, inciso III da LDBEN/1996). Assim, Filosofia e Sociologia permaneceram como disciplinas complementares do currículo, cuja oferta ficou a critério dos Estados. Diante dessa proposição, é pertinente o argumento tecido pela professora Simone Gallina (2000):

Este objetivo esperado parece não estar em concordância com aquilo que foi definido para o Ensino Médio, pois, como se pode esperar de quem não tem uma disciplina de filosofia que domine conhecimentos filosóficos. Por incrível que possa parecer, o termo “necessário” dá ares de “contingente”. Se algo é necessário “ao exercício da cidadania”, implica que sem ele não pode haver o “exercício da cidadania”. Se o domínio dos conhecimentos filosóficos é necessário é porque eles são a condição sem a qual não pode haver formação para a cidadania, mesmo que os mesmos não sejam suficientes para tal formação. (In: GALLO; KOHAN, 2000, p. 42).

Ademais, o Parecer nº 15 do Conselho Nacional de Educação (CNE), de 1998, ao tratar da áreas de conhecimento de Ciências Humanas e suas Tecnologias, recomendou o trato interdisciplinar para os ‘estudos’ de Filosofia (proposição recuperada pela recente reforma do ensino médio), algo que se confirma na Resolução nº 03 da Câmara de Educação Básica (CEB)

⁶⁹ Tal afirmação é recorrente em diversos textos que discutem o ensino de filosofia e também pode ser encontrada no portal do Ministério da Educação, no link a seguir: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32546>. Acesso em: 19 de nov. 2020.

do CNE, de 1998, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCN/EM), recomendando que as propostas pedagógicas das escolas deveriam assegurar tratamento interdisciplinar para os conhecimentos de Filosofia e Sociologia (artigo 10, parte III, alínea b do inciso 2º das DCNEM/1998). Nesse sentido, mais uma vez acionamos o trabalho da professora Simone Gallina, que ao comentar sobre o Parecer nº 15/98 e a Resolução nº 03/98 afirma o seguinte:

Seria um pouco ingênuo pensar que a interdisciplinaridade e a contextualização foram pensadas a partir do restabelecimento da disciplina de filosofia. Ao contrário, os conhecimentos de filosofia deverão ser tratados pelas disciplinas que as escolas elegerão como sendo próprias dos seus currículos, ou seja, os conteúdos filosóficos deverão fazer parte dessas disciplinas, pelo menos é o que aponta a discussão e elaboração dos “Parâmetros Curriculares”. (In: GALLO; KOHAN, 2000 p. 43).

De fato, apesar de os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCN/EM), publicados em 2000, oferecer uma lista comentada de habilidades e competências a serem desenvolvidas a partir dos conhecimentos de Filosofia, no âmbito das políticas educacionais de alcance nacional, a disciplina Filosofia só foi garantida com a promulgação da Lei 11.684, em 2008, que estabeleceu sua obrigatoriedade em todos os anos do ensino médio. A referida lei foi um importante passo em direção da garantia da universalização do direito de acesso aos conhecimentos de Filosofia a todos(as) os(as) alunos(as) matriculados(as) no ensino médio brasileiro, deixando de ser privilégio de algumas poucas escolas públicas e da rede privada de ensino. No entanto, a obrigatoriedade da disciplina se manteve no contexto nacional por apenas oito anos. Conforme tratamos anteriormente, a Lei 13.415/2017 revogou a Lei 11.684/2008 e retirou a obrigatoriedade do ‘ensino’ da Filosofia do currículo do ensino médio.

Fazendo as contas, desde a criação do Ministério da Educação, em 1930, até o momento em que escrevo, um pouco mais de noventa anos de história, o Ensino da Filosofia na educação básica teve seu espaço disciplinar garantido durante vinte e sete anos, com um hiato de quarenta e sete anos de diferença entre a LDB de 1961 e a Lei 11.684/2008. Em dois momentos apenas, dentro desses noventa anos, a filosofia compôs o núcleo de disciplinas obrigatórias do currículo do ensino médio em nível nacional: da reforma Capanema de 1942 até a primeira LDB de 1961 e, mais tarde, da promulgação da Lei 11.684 de 2008 até a recente reforma do ensino médio.

Nesse sentido, retomamos a fala da professora Ester Heuser durante a aula inaugural do PROF-FILO da Unimontes (2021), que após caracterizar a reforma do ensino médio (MP 746/2016; Lei 13.415/2017) e a BNCC/EM (2018) como partícipes na obliteração das políticas

para o Ensino da Filosofia na escola, nos recorda das condições materiais duramente conquistadas que nos possibilitaram afirmar a efetividade do Ensino da Filosofia: a obrigatoriedade da disciplina Filosofia no ensino médio (e sua permanência até o momento); as produções acadêmicas acerca do tema; os livros e materiais didáticos de Filosofia; os concursos para professores(as) de Filosofia nas redes de ensino; a própria existência do PROF-FILO; e aqui podemos fazer coro com a professora Ester e lembrar da presença da Filosofia no Programa de Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, no Programa Residência Pedagógica, no Plano Nacional do Livro Didático; e a lista poderia seguir se considerarmos a possibilidade de iniciativas locais, no âmbito dos Estados e Municípios.

Ao nos lembrar das conquistas recentes para o Ensino da Filosofia, a professora Ester Heuser nos convida a não abandonarmos os ‘escombros’ resultantes da obliteração do que havíamos construído até aqui. Em suas palavras:

[...] os escombros ainda não estão arruinados, os vestígios que há nesses escombros, eles estão vivos. [...] nós, que somos ao mesmo tempo testemunhas oculares e criadores dessa construção que, vem sendo obliterada, podemos olhar para as condições de efetividade que tornaram possível e realizada a felicidade de termos a filosofia efetivada na formação de todo estudante brasileiro e encontrarmos meios para que o processo de espoliação cesse. (Heuser, 2021, 31:31-32:22)⁷⁰.

Nesse sentido, pensamos que se a obliteração do que construímos para o Ensino da Filosofia foi/tem sido possível, também está na ordem da possibilidade movimentos de ‘contra obliteração’, de realizarmos isso que a professora Ester Heuser nos convida: encontrar meios para que o processo de espoliação cesse. Um dos modos possíveis de fazer esse processo cessar é nos colocarmos no debate para encontrar, criar, buscar, desde as normativas (que de um modo ou de outro se fazem valer), possibilidades para (re)construir um espaço para o Ensino da Filosofia nesse novo contexto, garantindo-a na formação dos(as) jovens brasileiros(as); um modo de seguir na luta para que em um futuro próximo possamos vivenciar dias mais profícuos para a educação brasileira e para o Ensino da Filosofia em especial.

⁷⁰ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BCWJgoMI5OY&t=2224s>. Acesso em: 5 ago. 2021.

5.1 DA OBLITERAÇÃO AOS VESTÍGIOS: PROPOSIÇÕES POSSÍVEIS NA CONSTRUÇÃO DE UM ESPAÇO PARA O ENSINO DA FILOSOFIA

Com base na análise descritiva do processo de constituição da BNCC, apresentada no capítulo anterior, podemos afirmar que a BNCC/EM (2018) rompeu com a organização e o conteúdo apresentado pelas versões que constituíram seu processo de construção, isto é, com o projeto educacional amplamente discutido nas versões precedentes. Dessa forma, a seguir, seguindo o recorte desta pesquisa, buscamos olhar para os efeitos dessa ruptura nas proposições específicas para o componente curricular Filosofia, demarcando o que se tentou construir (versões: *preliminar*, 2014; *consulta pública*, 2015; *revista*, 2016) e o que de fato se consolidou na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas em busca de elementos que possam ser tomados como subsídios para pensar o Ensino da Filosofia.

O texto preliminar para a discussão da BNCC, apresentado pela Secretaria de Educação Básica do MEC em 2014, constituiu a base de conteúdos de ensino (direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento) na perspectiva das áreas do conhecimento, conforme mostramos anteriormente. Mesmo assim, o texto se ocupou em caracterizar brevemente os componentes curriculares das áreas do conhecimento e em justificar a presença dos mesmos. No que se refere a inserção da Filosofia como componente curricular na área das Ciências Humanas, o texto tece apenas dois parágrafos com considerações específicas – ao passo que o Ensino Religioso é explicitado em sete parágrafos e os demais componentes em quatro parágrafos cada um. A organização do currículo por áreas de conhecimento tem por objetivo *promover a relação entre as disciplinas* que compõem as áreas de modo a *superar as abordagens fragmentadas* dos conteúdos de ensino, justifica o documento.

Nesses dois parágrafos, o texto fundamenta a presença da filosofia no currículo escolar a partir de um movimento duplo na relação entre a Filosofia e as Ciências Humanas: (I) muitos dos conhecimentos das Ciências Humanas acionam uma gama de conceitos e perspectivas teóricas e metodológicas cuja origem remonta à Filosofia, (II) que, por sua vez, se utiliza dos resultados das Ciências Humanas em suas críticas, análises e como pressupostos na elaboração dos problemas que lhes são próprios (MEC, 2014, p. 122). O texto reitera a natureza não científica da Filosofia sem desqualificá-la ou superestimá-la, apresentando a Filosofia como parte das Ciências Humanas no currículo escolar e afirmando seu papel na formação dos(as) jovens do ensino médio, reconhecido nos seguintes termos:

A crítica, a reflexão, a interpretação e a conceituação, entre outras, são práticas que podem favorecer a percepção da historicidade e das atitudes de estranhamento e desnaturalização, características das Ciências Humanas. Estas práticas são nucleares a qualquer atitude filosófica, na totalidade dos contextos e dos problemas enfrentados. **Cabe, então, ao ensino da Filosofia**, proporcioná-lo aos estudantes como exercício e formação, algo a ser realizado sob a condição de que eles abandonem a posição de meros expectadores e **tornem-se sujeitos de seu próprio aprendizado e desenvolvimento crítico, reflexivo, interpretativo e cognitivo**. (MEC, 2014, p. 122-123, grifo nosso).

Apesar de ser apresentada em apenas dois parágrafos, consideramos que o texto é feliz na justificativa da incorporação da Filosofia na área de Ciências Humanas, bem como na expressão de seu papel na formação dos(as) jovens do ensino médio. Queremos ainda dar destaque a menção, mesmo que sutil e breve, da relação condicional entre o ensino e a aprendizagem. Isto é, para que os(as) alunos(as) se tornem sujeitos de seu próprio aprendizado e desenvolvimento, infere-se que é preciso que haja tempo e espaço no currículo para que o ensino possa possibilitar esse ‘vir a ser’. Dessa forma, apesar de apresentar a base de conteúdos de direito dos(as) alunos(as) da educação básica na perspectiva das áreas do conhecimento, o documento reconhece as especificidades dos componentes curriculares e a necessidade de tempos e espaços escolares para o seu ensino.

A versão da Base Nacional Comum Curricular disponibilizada em 2015 para a consulta pública, apresentou proposições específicas para cada componente curricular das áreas do conhecimento. Nessa versão o componente curricular Filosofia é apresentado em uma página e meia, seguida de uma lista objetivos de aprendizagem específicos. Os objetivos são distribuídos em eixos temáticos referentes as séries da etapa. Os eixos são os seguintes: 1º ano – *Introdução ao Filosofia*; 2º ano – *Opinião, Conhecimento e Gosto*; 3º ano – *Condição Humana e Responsabilidade pelo Mundo*.

A versão *consulta pública* (2015) caracterizou brevemente a Filosofia pela sua natureza questionadora: postura, atitude ou capacidade de ‘assombro’ diante de alguma coisa (fato, fenômeno, evento) carente de explicações disponíveis/correntes. Desse movimento de suspeita e questionamento específico, a Filosofia produz conceitos (e seus modos de pensar) que possibilitam abordar o problema/questão sob outra perspectiva, originando um movimento contínuo de questionamento. O texto reconhece que as ciências também se originam de uma atitude de investigação diante de fenômenos para os quais não há explicações plausíveis. Nesse sentido, o documento tenta traçar uma distinção entre Ciência e Filosofia, afirmando o caráter não científico dessa última e alertando o(a) leitor(a) para a necessidade de considerar as peculiaridades, possibilidades e limites dos modos próprios de pensar da Filosofia. Com base

nos pareceres⁷¹ críticos referentes ao componente curricular Filosofia, compreendemos essas assertivas como uma tentativa mal sucedida de justificar a presença da Filosofia na área das Ciências Humanas, ou mesmo de estabelecer alguma relação entre ambas.

Em seu parecer, o professor Dr. Eduardo Salles de Oliveira Barra (2016, p. 13) apontou a insuficiência das razões oferecidas pelo documento para a distinção entre Ciência e Filosofia, sugerindo que a revisão da versão (BNCC, 2015) considerasse estabelecer a distinção pontuando o caráter empírico da investigação científica em busca de explicações sobre fenômenos, ao passo que para a Filosofia a experiência empírica não é central e o objetivo de seu empreendimento é a inteligibilidade de um determinado problema/questão. Além disso, o professor marcou a necessidade de justificar a inserção da Filosofia entre as Ciências Humanas uma vez que ela é caracterizada como uma não ciência. A professora Dra. Elisete Medianeira Tomazetti (2016, p. 15), em seu parecer, também afirmou a necessidade de tal justificação e sugeriu considerar que a Filosofia poderia estar inserida em outras áreas do conhecimento, atentando, portanto, para a necessidade de abordagens interdisciplinares e contextualizadoras. A professora Dra. Patrícia Del Nero Velasco (2016, p. 4) também questiona a inserção da Filosofia na área das Ciências Humanas e pergunta se não seria o caso de mudar a nomenclatura da área para ‘Humanidades’, visto a caracterização da Filosofia como não científica.

Na sequência do texto de apresentação do componente Filosofia, a versão de 2015 justificou sua presença no currículo do ensino médio afirmando o caráter de continuidade na oferta de seus conteúdos ao considerar que seus saberes, de algum modo, estão presentes em todas as etapas da educação básica, mas que encontram no ensino médio “[...] seu melhor papel, mobilizando procedimentos metodológicos e críticos próprios.” (MEC, 2015, p. 294). Sobre essa formulação, as professoras Dras. Elisete M. Tomazetti e Patrícia D. Velasco, em seus pareceres, além de terem apontado a insuficiência da redação na tentativa de justificar a presença do componente na etapa em questão, marcaram a possibilidade de inferir dessa afirmação que os conteúdos de ensino da Filosofia possam estar na educação básica independente de professores(as) formados na área e de espaços e tempos pedagogicamente pensados para o seu ensino. Nesse sentido, é pontual o parecer da professora Patrícia D. Velasco (2016) ao afirmar que:

⁷¹ Conforme mencionamos no capítulo anterior, o MEC convidou alguns pareceristas para avaliar a versão *consulta pública* da BNCC. Desses pareceres críticos emitidos por especialistas, professores(as) pesquisadores(as) em suas respectivas áreas, quatro deles se ocuparam centralmente das proposições relativas à filosofia. Foram emitidos pelas(os) professoras(es): Dra. Patrícia Del Nero Velasco (UFABC); Dra. Elisete Medianeira Tomazetti (UFMSM); Dr. Filipe Ceppas (UFRJ); Dr. Eduardo Salles de Oliveira Barra (UFPR). Em momentos oportunos, traremos algumas das problematizações presentes nesses pareceres para o corpo do texto.

Trabalhar temas do escopo da Filosofia ou usualmente associados a esta não implica que estas temáticas sejam abordadas *filosoficamente*. Se o texto da BNC reconhece que há “procedimentos metodológicos e críticos próprios” da área em questão, não poderia pressupor que a Filosofia, ainda que implicitamente, “está presente, das mais diversas formas, nas duas etapas do Ensino Fundamental” [p. 294]. Talvez a Filosofia pudesse “cumprir seu melhor papel” [p. 294] – ou cumprir melhor o seu papel – se estivesse presente na escola, como componente curricular, desde o Ensino Fundamental. (p. 4-5).

Concordamos que o enunciado da presença transversal da Filosofia nas primeiras etapas da educação básica, sem nenhuma ponderação ou maior explicação do que se quer dizer com isso, possa favorecer argumentos em defesa de sua diluição nos demais componentes curriculares do próprio ensino médio. Apesar disso, a versão *consulta pública* é categórica ao enunciar com todas as letras a Filosofia como componente curricular do ensino médio. Em nossa leitura, a formulação “Presente no Ensino Médio como componente curricular” (MEC, 2015, p. 295), logo após mencionar sua presença transversal nas demais etapas da educação básica, marca uma diferença qualitativa nos modos pelos quais os conteúdos de filosofia se fazem presentes na escola, demarcando assim um lugar/espço para o seu ensino. Nesse sentido, o documento não fez mais do que obedecer a legislação, visto que a Lei 11.684/2008 estava em vigor.

Ainda no último parágrafo da apresentação do componente Filosofia, o texto prescreve aos(as) seus(suas) interlocutores(as) a necessidade de estabelecer relações entre a Filosofia e os demais componentes da etapa, “[...] mantendo-se, todavia, fiel às especificidades que justificam sua inserção no currículo da etapa final da Educação Básica. (MEC, 2015, p. 295). Quanto a isso, a professora Patrícia D. Velasco (2016, p. 5) pontuou a necessidade de que na revisão do documento se explicitasse quais as especificidades que justificam a filosofia na etapa, quais os “[...] procedimentos metodológicos e críticos próprios.” (MEC, 2015, p. 295) da Filosofia a que esta versão faz alusão. Nesse sentido, recorda as proposições para o Ensino da Filosofia apresentadas pelos PCN/EM (2000)⁷² e as aponta como uma referência para a revisão do texto, sugerindo que se explicitasse a centralidade da leitura e escrita no processo de aprendizagem em Filosofia. Os(a) outros(a) pareceristas também mencionaram a necessidade de dar ênfase a

⁷² A professora cita tais procedimentos, retirados dos PCN/EM (2000): “[...] ler textos filosóficos de modo significativo; ler de modo filosófico textos de diferentes estruturas e registros; elaborar por escrito o que foi apropriado de modo reflexivo; debater, tomando uma posição, defendendo-a argumentativamente e mudando de posição em face de argumentos mais consistentes; articular conhecimentos filosóficos e diferentes conteúdos e modos discursivos nas ciências naturais e humanas, nas artes e em outras produções culturais; contextualizar conhecimentos filosóficos, tanto no plano de sua origem específica quanto em outros planos (o pessoal-biográfico; o entorno sócio-político, histórico e cultural; o horizonte da sociedade científico-tecnológica)”. (VELASCO, P. 2016, p. 5).

leitura no trato do componente Filosofia, tanto do texto filosófico quanto da leitura filosófica de outros textos.

Na sequência, o texto marca a necessidade de que a filosofia seja apresentada aos estudantes da etapa “[...] como experiência conectada com sua vida e problemas, escolares, políticos e existenciais.” (MEC, 2015, p. 295). Dessas recomendações inferimos certa referência às ideias de ‘interdisciplinaridade’ e ‘contextualização’ dos saberes escolares, presente nas DCNEB (2013). O texto não sugere nenhuma abordagem didática específica para o Ensino da Filosofia, apenas prescreve a necessidade de garantir “[...] o protagonismo do/a estudante na oportunidade de filosofar.” (MEC, 2015, p. 295). A cerca da menção ao ‘protagonismo’ do(a) estudante, em seu parecer crítico, a professora Patrícia D. Velasco recomenda a retirada do termo da sentença transcrita anteriormente, a razão oferecida para tanto é pertinente e extensiva para o atual contexto da política educacional do ensino médio, que fomenta incessantemente a ideia do protagonismo juvenil. Nas palavras de Velasco (2016):

[...] além da leitura possível mencionada (o protagonismo, por parte do/a estudante, da oportunidade de filosofar), pode-se interpretar, ao se enfatizar a palavra *protagonismo*, o papel principal atribuído ao aluno/a em detrimento do papel – importantíssimo à experiência do filosofar em sala de aula – do/a professor/a. Nessa segunda e indesejada interpretação, o papel do/a professor/a seria secundário. (p. 7).

Quanto aos objetivos específicos para o componente curricular Filosofia, apresentados pela versão *consulta pública* (2015), os pareceres críticos teceram problematizações (críticas e sugestões) oportunas sobre eles de modo que seria redundante tomarmos tais objetivos e problematizá-los. Além do mais, trata-se de uma proposta de objetivos de aprendizagem superada/abandonada.

Na *versão revista* (2016), o texto de apresentação do componente Filosofia não apresenta uma mudança substancial em relação a versão precedente. Em linhas gerais, a redação incorporou (em termos de inserção, ajuste, supressão) algumas das críticas/sugestões feitas pelos(as) pareceristas e manteve a estrutura *minimalista*⁷³ da versão publicada em 2015.

⁷³ A estrutura minimalista refere-se a característica aberta e sucinta do conteúdo do texto e dos objetivos de aprendizagem. Dois dos pareceristas mencionados na nota de rodapé 70, o professor Eduardo e o professor Filipe, apresentaram entendimentos divergentes quanto ao ‘minimalismo’ do texto de apresentação da Filosofia. Conforme o professor Filipe Ceppas (2016, p. 7), o formato da apresentação da filosofia deveria ser tomado como modelo para os demais componentes, por ser “[...] 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 e especificidade dos componentes e de suas áreas.” Já para o professor Eduardo S. O. Barra (2016, p. 14) “Há sempre o risco de o minimalismo curricular ser confundido com ‘falta de assunto’ ou com irrelevância pura e simplesmente. Conclusões precipitadas como essas poderiam produzir retóricas eficazes para justificar a *minimização* da presença da filosofia nas escolas ou nas grades curriculares [...]”, concluindo que esse minimalismo pode ser compreendido como currículo mínimo.

O texto manteve a afirmação da presença implícita da Filosofia em toda a educação básica, mas acrescentou um parágrafo afirmando que dessa constatação não deve se seguir o entendimento da possibilidade de substituição da formação filosófica específica, nem o trato transversal da Filosofia por docentes de outros componentes curriculares do ensino médio. Justifica então a afirmação inicial supondo que sua evocação possa facilitar a “[...] mobilização de procedimentos metodológicos e críticos próprios, sem os quais a Filosofia não cumprirá seu real papel formativo.” (MEC, 2016, p. 635). No entanto, não explicita, conforme foi requerido pelos pareceres, quais são esses ‘procedimentos’ próprios. O documento também não acolheu a sugestão de dar maior ênfase para a leitura (o contato com os textos filosóficos) e escrita no processo de aprendizagem em Filosofia.

A *versão revista* manteve a caracterização da Filosofia com base em sua natureza questionadora e suprimiu a menção da distinção entre Filosofia e ciência. No lugar inseriu, em meio a formulação já existente na versão anterior que tratava da natureza investigativa das ciências, as seguintes sentenças: “[...] fica em aberto se a Filosofia pode ser ela mesma entendida como uma ciência [...]. Não é desconhecido o questionamento, inclusive, quanto ao pertencimento da Filosofia às ‘Ciências’ Humanas.”. (MEC, 2016, p. 166). Formulações que não resolvem os problemas apontados pelos(as) pareceristas. Por outro lado, o texto suprimiu a menção ao ‘protagonismo’ dos(as) alunos na experiência filosófica, afirmando a contribuição da Filosofia na formação dos(as) jovens no sentido de formação emancipatória e pleno exercício da cidadania. Também acrescentou dois parágrafos pontuando o papel autoral/autônomo dos(as) professores(as) e das escolas na organização de seus currículos e práticas de ensino no trabalho de interpretação e implementação da proposta apresentada. Acrescentou ainda a menção aos temas integradores, indicando como eles aparecem nos objetivos de aprendizagem do componente.

O texto (MEC, 2016, p. 636) também autoavalia sua proposta para a Filosofia como mais propositiva, em relação aos PCN/EM (2000) e PCN/EM+ (2002), e mais aberta que a proposta das OCN/EM (2006). Quanto ao caráter aberto do texto, em relação as OCN/EM (2006), que havia listado conteúdos de ensino específicos, concordamos que a versão em questão dá maior margem aos professores e professoras na organização de suas práticas de ensino e planos de aula. No entanto, se considerarmos a crítica feita pela professora Patrícia D. Velasco (2016, p. 5), ao sugerir que a revisão do texto *consulta pública* (2015), a despeito da proposição de competências e habilidades, se inspirasse nos PCN/EM (2000) para explicitar os procedimentos próprios que se espera da Filosofia no ensino médio, podemos dizer que ao não

fazê-lo nesta segunda versão (2016) o texto manteve-se menos propositivo e pouco explicativo para um documento cujo objetivo é orientar a construção de currículos.

Segundo nossa leitura, os ajustes ao texto de apresentação do componente curricular Filosofia na *versão revista* (2016), no geral, são confusos e pouco explicativos. A redação limita-se a pequenas inserções, em sua maioria frases inseridas em meio aos parágrafos apresentados na versão precedente. Mas, em suma, o texto orienta a organização de um componente curricular para o Ensino da Filosofia (deixa isso explícito para que não haja margem de interpretação quanto a possibilidade de sua ‘transversalização’), cuja responsabilidade é corroborar para o desenvolvimento dos objetivos listados nas unidades curriculares do componente. Portanto, apesar dos deméritos e fragilidades das versões de 2015 e 2016, estava-se construindo um lugar, um espaço no currículo do ensino médio para o Ensino da Filosofia, que pressupunha carga horária específica e professores(as) formados(as) a fim de oferecer aos alunos(as) os “[...] procedimentos metodológicos e críticos próprios, sem os quais a Filosofia não cumprirá seu real papel formativo.” (MEC, 2016, p. 167).

No entanto, a proposta educacional que se consolidou no texto da BNCC/EM (2018) rompeu com a construção desse espaço para a Filosofia desde um componente curricular específico – ruptura extensiva a todo componente curricular que não seja Língua Portuguesa e Matemática. Na BNCC (2018) a Filosofia é apresentada como um dos componentes curriculares que integram a área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, o que sugere que é uma possibilidade na composição das matrizes curriculares do ensino médio. No entanto, diferente das versões precedentes, não há um espaço reservado na estrutura do documento para apresentar proposições específicas para a Filosofia, o que não significa que não haja proposições que possam ser tomadas como base para pensar um espaço o seu ensino. Compreendemos que se foi possível a desconstrução da proposta construída nas versões de precedentes, também está na ordem do possível a (re)construção de um espaço para a Filosofia na escola básica.

Para tanto, teremos que operar como quem busca vestígios de vida sob escombros, buscando identificar proposições⁷⁴ – expectativas, orientações, prescrições, indicações, enunciados – presentes no texto de apresentação da área de CHSA que possam ser mobilizadas pelos(as) professores(as) na defesa e organização de espaços para o Ensino da Filosofia desde

⁷⁴ Compreendemos que essas proposições podem ser tomadas pelos demais componentes curriculares da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, dada a generalidade das proposições apresentadas pela BNCC/EM (2018). O esforço empreendido aqui é de destacar as proposições que possibilitam uma interpretação quanto a contribuição específica da Filosofia. Isso não exclui a possibilidade dos demais componentes, desde suas especificidades, também possam tomá-las para si na construção e defesa de espaços de ensino próprios.

a BNCC/EM (2018). Para a analítica de tais possibilidades, dividimos o texto da área de CHSA em três partes, compreendendo que cada uma delas nos oferece, centralmente, algo em específico para o Ensino da Filosofia. Sugerimos que na primeira parte, nas páginas 561 e 562, podemos encontrar finalidades e objetivos formativos para o componente curricular Filosofia. Na segunda parte, nas páginas 563 a 569 (nas categorias da área), encontramos menção a conteúdos de ensino que remetem a áreas da Filosofia. Por fim, nas páginas 570 a 579, o documento apresenta as competências e habilidades específicas da área, cujo desenvolvimento/aprendizagem também é responsabilidade da Filosofia desde o espaço que ela ocupar no currículo do ensino médio.

Nos primeiros parágrafos da apresentação das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, a BNCC/EM enuncia os quatro componentes curriculares que integram a área (Filosofia, Geografia, História e Sociologia) e marca o caráter progressivo de seus temas na formação básica em relação ao ensino fundamental, dando destaque, assim, ao papel da área de aprofundar e ampliar as aprendizagens essenciais dos(as) alunos(as) da etapa, bem como o que se espera dela em termos de contribuição para a formação básica. Nessa primeira parte, identificamos cinco enunciados que podem ser reivindicados na construção das finalidades e objetivos formativos de um espaço para o ensino da Filosofia. A seguir apresentamos esses enunciados e alguns comentários a respeito.

1. A organização das aprendizagens essenciais da área deve ser orientada por uma formação ética, comprometida com ideias de: *justiça, solidariedade, autonomia, liberdade* – de pensamento e de escolha – a fim de possibilitar aos(às) estudantes da etapa “[...] a compreensão e o reconhecimento das diferenças, o respeito aos direitos humanos e à interculturalidade, e o combate aos preconceitos de qualquer natureza.” (MEC, 2018, p. 561);
2. A área deve ser capaz de desenvolver, a partir de seus temas/fenômenos de estudo, as seguintes operações básicas (habilidades): identificação, seleção, organização, comparação, análise, interpretação e compreensão, entendidas como “[...] procedimentos responsáveis pela construção e desconstrução dos significados do que foi selecionado, organizado e conceituado por um determinado sujeito ou grupo social, inserido em um tempo, um lugar e uma circunstância específicos.” (MEC, 2018, p. 562);

Compreendemos que não é possível enunciar o compromisso com uma formação ética e prescindir da contribuição específica da Filosofia. Com base no compromisso expresso por esse enunciado podemos pensar o que a Filosofia tem a oferecer, em termos de

conteúdos de ensino, para colaborar com a formação ética dos estudantes. Entendemos que no espaço escolar o desenvolvimento de uma atitude ética com base na justiça, solidariedade, autonomia e liberdade, bem como o desenvolvimento da capacidade de reconhecer as diferenças inerentes a pluralidade humana a fim de respeitá-las só é possível se houver a organização de espaços intencionalmente pensados para trabalhar tais questões, oferecendo aos(as) jovens da etapa contato com conteúdos (conceituais e procedimentais) que os permitam pensar diferente, compreender outras possibilidades de ser e estar no mundo. Nesse sentido, a Filosofia tem muito a contribuir para o processo de ‘construção e desconstrução dos significados’ daquilo que se apresenta em um dado momento histórico como verdade/costume/crença/normalidade, oferecendo aos alunos(as) as condições para que possam desenvolver uma atitude crítica diante dos fatos, problemas e questões que se apresentam.

3. Deve-se considerar que os(as) estudantes do ensino médio têm maior ‘capacidade cognitiva’, por isso têm condições de ampliar a gama de conceitos e têm maior capacidade de articular informações e conhecimentos na compreensão da realidade, também possuem o domínio de diferentes linguagens, isso “[...] favorece os processos de **simbolização** e de **abstração**.” (MEC, 2018, p. 561, grifo do documento);
4. Espera-se que os(as) estudantes da etapa sejam capazes de elaborar “[...] **hipóteses** e **argumentos** com base na seleção e na sistematização de dados, obtidos em fontes confiáveis e sólidas.” (MEC, 2018, p. 562, grifo do documento), pois a formulação de hipóteses é um passo importante no exercício da ‘dúvida sistemática’ – entendida pelo documento como prática de questionamento e autoquestionamento, antídoto para as crenças em verdades absolutas (MEC, 2018, p. 562);

Se considerarmos, seguindo a sugestão do professor Eduardo S. O. Barra (2016, p. 13), que a Filosofia se ocupa da inteligibilidade dos fenômenos, esses dois enunciados corroboram para a defesa do componente na etapa do ensino médio. Isto é, se os(as) estudantes do ensino médio estão em posição cognitiva que favorece os processos de simbolização e abstração e espera-se que eles(as) sejam capazes de formular hipóteses e argumentos como passo importante para o movimento de colocar sob suspeita aquilo que é dado (crenças, o senso comum, verdades, tradições, valores, etc.), a Filosofia tem os procedimentos (lógica, retórica, metodologias específicas) e conceitos/teorias que favorecem o exercício da ‘dúvida sistêmica’. Portanto, parafraseando a carta aberta do GT –

Filosofia do Ensino de Filosofia⁷⁵, sugerimos que sem Filosofia não há o pleno desenvolvimento dos processos de abstração e simbolização, tampouco o exercício da dúvida sistêmica, pois sua ausência na formação básica nega aos(as) estudantes o direito de acesso à disciplina (Filosofia) que mais operou com tais processos e exercício.

5. Deve-se favorecer o ‘protagonismo’ juvenil na mobilização de diferentes formas de linguagens e fontes de informação e conhecimento, favorecendo ‘práticas cooperativas’ para que os(as) estudantes da etapa sejam capazes de formular e resolver problemas (MEC, 2018, p. 562).

O termo ‘protagonismo’ nesse contexto de enunciação (BNCC/EM, 2018, pós reforma do ensino médio) tem todos os elementos que favorecem a interpretação da centralidade da aprendizagem em detrimento ao ensino, interpretação criticada pela professora Patrícia D. Velasco (2016, p. 7) por centralizar o papel do(a) aluno(a) e secundarizar a função do(a) professor(a) no processo de ensino e aprendizagem – uma relação de justaposição e não de subordinação. Apesar disso, queremos recuperar, no contexto da crítica feita por Velasco (2016), outra possibilidade de interpretação desse enunciado: a prescrição do ‘protagonismo juvenil’ entendida como oportunidade oferecida aos(as) estudantes de praticar, pensando na Filosofia, o filosofar. Entendemos que esse enunciado sinaliza aos professores(as) certa orientação sobre a abordagem didática, optando por metodologias de ensino que possibilitem aos alunos(as) participar ativamente na construção e resolução dos temas/problemas apresentados pelos(as) professores(as). Nesse sentido, a produção do conhecimento no campo do Ensino de Filosofia (ou Filosofia do Ensino de Filosofia) oferece subsídios para a construção de abordagens didáticas capazes de favorecer a participação ativa dos(as) estudantes⁷⁶.

Na sequência do texto, as aprendizagens essenciais a serem garantidas aos(as) estudantes do ensino médio desde a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas foram organizadas e apresentadas pela BNCC em onze (11) categorias temáticas. O documento apresenta as categorias conjugadas em pares ou em grupo, mas deixa aberto a possibilidade de serem tomadas individualmente, em outras combinações ou serem desdobradas em outras

⁷⁵ A carta aberta *Sem Filosofia não te Base* (2021) pode ser encontrada no *site* da ANPOF no endereço eletrônico a seguir: <https://www.anpof.org/comunicacoes/notas-e-comunicados/sem-filosofia-nao-tem-base--carta-do-gt-filosofar-e-ensinar-a-filosofar-sobre-a-bncc>. Acesso em: 25 ago. 2021.

⁷⁶ A título de exemplo/sugestão: GALLO, Silvio. **Metodologia do ensino de Filosofia**: uma didática para o ensino médio. Campinas: Papirus, 2012; RODRIGO, Lidia Maria Rodrigo. **Filosofia em sala de aula**: teoria e prática para o ensino médio. Campinas: Autores Associados, 2009; ASPIS, Renata Lima; GALLO, Silvio. **Ensinar filosofia**: um livro para professores. São Paulo: Atta Mídia e Educação, 2009; CERLETTI, Alejandro. **O ensino de filosofia como problema filosófico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009; OBIOLS, Guilherme. **Uma introdução ao ensino da filosofia**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2002, entre outros.

temáticas, sobretudo considerando as especificidades de cada região do país (MEC, 2018, p. 562).

Conforme mencionamos anteriormente, entendemos que essas categorias expressam, mesmo que timidamente, os conteúdos de ensino da área de CHSA que são acionadas nos enunciados das competências e habilidades específicas. Nesse sentido, os conteúdos de ensino são compreendidos como meios para o desenvolvimento das competências gerais e específicas, bem como as habilidades específicas em cada área do conhecimento. Conforme defendemos anteriormente, entendemos que só é possível desenvolver competências e habilidades, a capacidade de mobilizar conhecimentos e procedimentos na resolução de problemas e questões, se houver tempo e espaço no currículo para o ensino dos conteúdos escolares.

Com base nesse entendimento, buscamos identificar na explicitação das categorias temáticas da área alguns enunciados que nos permitem, conforme a nossa leitura e formação inicial, apontar algumas áreas da Filosofia que podem ser acionadas para a constituição de um *corpus* de conteúdos de ensino para o componente curricular Filosofia. Apresentamos essa análise no quadro a seguir, onde identificamos, com os números entre colchetes, a categoria de onde o enunciado foi retirado: *Tempo e Espaço* [1]; *Território e Fronteira* [2]; *Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética* [3]; *Política e Trabalho* [4].

Quadro 5 – Análise das categorias da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

(continua)

Enunciados	Áreas da Filosofia
<p>“Definir o que seria o tempo é um desafio sobre o qual se debruçam grandes pensadores e diversas áreas do conhecimento. O tempo é matéria de reflexão da Filosofia, [...] [...]. O fundamental é compreender que não existe uma única noção de tempo e que ele não é nem homogêneo nem linear, ou seja, ele expressa diferentes significados.” (p. 563). [1]</p>	<p>Metafísica; História da Filosofia</p>
<p>“[Território]. Engloba as noções de lugar, região, fronteira e, especialmente, os limites políticos e administrativos de cidades, estados e países, sendo, portanto, esquemas abstratos de organização da realidade. Associa-se território também à ideia de poder, jurisdição, administração e soberania, dimensões que expressam a diversidade das relações sociais e permitem juízos analíticos” (p. 564). [2];</p>	<p>Filosofia Política; Filosofia do Direito</p>

(continuação)

Enunciados	Áreas da Filosofia
<p>“Para além das marcações tradicionais do território, as cidades são repletas de territorialidades marcadas por fronteiras econômicas, sociais e culturais [étnicas, de gênero, etc] [...]. [...] Há fronteiras de saberes, que envolvem, entre outros elementos, [processos de] conhecimentos e práticas de diferentes sociedades. Assim, no Ensino Médio, o estudo dessas categorias deve possibilitar aos estudantes compreender os processos identitários marcados por territorialidades e fronteiras em históricas disputas de diversas naturezas [...]” (p. 564, [inserções nossas]). [2];</p>	<p>Filosofia Política; Epistemologia Social</p>
<p>“O esclarecimento teórico dessas categorias tem como base a resposta à questão que a tradição socrática, nas origens do pensamento grego, introduziu: O que é o ser humano? Na busca da unidade, de uma natureza (<i>physis</i>), os primeiros pensadores gregos sistematizaram questões e se indagaram sobre as finalidades da existência, sobre o que era comum a todos os seres da mesma espécie, produzindo uma visão essencializada e metafísica sobre os seres humanos. A identificação da condição humana como animal político – e animal social – significa que, independentemente da singularidade de cada um, as pessoas são essencialmente capazes de se organizar para uma vida em comum e de se governar. Ou seja, os seres humanos têm uma necessidade vital da convivência coletiva.” (p. 565). [3];</p>	<p>História da Filosofia; Metafísica; Filosofia Política; Antropologia Filosófica</p>
<p>“A sociedade, da qual faz parte O indivíduo, consiste em um grupo humano, ocupante de um território, com uma forma de organização baseada em raízes, práticas, hábitos, costumes, modos de ser e valores, responsáveis por sua especificidade cultural. Na construção de sua vida em sociedade, o indivíduo estabelece relações e interações sociais com outros indivíduos, constrói sua percepção de mundo, atribui significados ao mundo ao seu redor, interfere na natureza e a transforma, produz conhecimento e saberes, com base em alguns procedimentos cognitivos próprios, fruto de suas tradições tanto físico-materiais como simbólico-culturais.” (p. 565). [3];</p>	<p>Ética/Moral; Fenomenologia; Filosofia da Linguagem; Filosofia da Ciência; Epistemologia/Teoria do Conhecimento</p>
<p>“O caráter polissêmico da cultura permite compreender o modo como ela se apresenta a partir de códigos de comunicação e comportamento, de símbolos e artefatos, como parte da produção, da circulação e do consumo de sistemas culturais que se manifestam na vida social. Os indivíduos estão inseridos em culturas (urbanas, rurais, eruditas, de massas, populares, regionais, locais etc.) E, dessa forma, são produtores e produto das transformações culturais e sociais de seu tempo.” (p. 566). [3];</p>	<p>Filosofia da Educação</p>

(continuação)

Enunciados	Áreas da Filosofia
<p>“Seguindo essa atitude inquiridora da realidade, é preciso que os estudantes percebam que a pretensão da validade e a aceitação de princípios universais têm sido questionadas por diversos campos das Ciências Humanas, visto que a legitimação dos saberes envolve Um conjunto de códigos produzidos em diferentes épocas e sociedades. A razão e a experiência, por exemplo, são paradigmas da sociedade moderna ocidental e dificilmente servirão para analisar sociedades fundadas em outras lógicas, produto de outras histórias e outros contextos.” (566-5667). [3];</p>	<p>História da Filosofia</p>
<p>“O entrelaçamento entre questões sociais, culturais e individuais permite aprofundar, no ensino médio, a discussão sobre a ética. [...]. A ética pressupõe a compreensão da importância dos direitos humanos e de se aderir a eles de forma ativa no cotidiano, a identificação do bem comum e o estímulo ao respeito e ao acolhimento às diferenças entre pessoas e povos, tendo em vista a promoção do convívio social e o respeito universal às pessoas, ao bem público e à coletividade.” (p. 567). [3];</p>	<p>Ética</p>
<p>“Em suma, o conhecimento do outro, da outra cultura, depende da capacidade de se indagar para indagar o outro, atitude fundamental a ser desenvolvida na área de ciências humanas e sociais aplicadas. Esse é o primeiro passo para a formação de sujeitos protagonistas tanto no processo de construção do conhecimento como da ação ética diante do mundo real e virtual, marcado por uma multiplicidade de culturas.” (p. 567). [3];</p>	<p>Fenomenologia</p>
<p>“A política é entendida enquanto ação e inserção do indivíduo na pólis, na sociedade e no mundo, incluindo o viver coletivo e a cidadania. As discussões em torno do bem comum e do público, dos regimes políticos e das formas de organização em sociedade, as lógicas de poder estabelecidas em diferentes grupos, a micropolítica, as teorias em torno do estado e suas estratégias de legitimação e a tecnologia interferindo nas formas de organização da sociedade são alguns dos temas que estimulam a produção de saberes nessa área.” (p. 567). [4];</p>	<p>Filosofia Política</p>
<p>“A política está na origem do pensamento filosófico. Na Grécia antiga, o exercício da argumentação e a discussão sobre os destinos das cidades e suas leis estimularam a retórica e a abstração como práticas necessárias para o debate em torno do bem comum. Esse exercício permitiu ao cidadão da pólis compreender a política como produção humana capaz de favorecer as relações entre pessoas e povos e, ao mesmo tempo, desenvolver a crítica a mecanismos políticos como a demagogia e a manipulação do interesse público. A política, em sua origem grega, foi o instrumento utilizado para combater os autoritarismos, as tiranias, os terrores, as violências e as múltiplas formas de destruição da vida pública.”. (p. 567). [4];</p>	<p>História da Filosofia; Ética</p>

(conclusão)

Enunciados	Áreas da Filosofia
<p>“Por fim, para garantir as aprendizagens essenciais definidas para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, é imprescindível que os jovens aprendam a provocar suas consciências para a descoberta da transitoriedade do conhecimento, para a crítica e para a busca constante da ética em toda ação social.” (p.569). [4].</p>	<p>Filosofia da Ciência; História da Filosofia</p>
<p>“A categoria trabalho, por sua vez, comporta diferentes dimensões – filosófica, econômica, sociológica ou histórica: como virtude; como forma de produzir riqueza, de dominar e de transformar a natureza; como mercadoria; ou como forma de alienação. Ainda é possível falar de trabalho como categoria pensada por diferentes autores: trabalho como valor (Karl Marx); como racionalidade capitalista (Max Weber); Ou como elemento de interação do indivíduo na sociedade em suas dimensões tanto corporativa como de integração social (Émile Durkheim). Seja qual for o caminho ou os caminhos escolhidos para tratar do tema, é importante destacar a relação sujeito/trabalho e toda a sua rede de relações sociais.” (p. 568). [4];</p>	<p>Filosofia Política; Antropologia Filosófica</p>

Fonte: elaborado pelo autor (2021).

Quanto as competências apresentadas pela BNCC/EM na área das CHSA, fazemos referência ao trabalho dos(as) emissários(as) da carta aberta *Sem Filosofia não tem Base* (2021), onde apresentam ao final do texto uma tabela em que expressam algumas possibilidades específicas para a Filosofia a partir das dez (10) competências gerais da educação básica e das seis (6) competências específicas da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. A tabela segue a seguinte sequência: (I) apresenta o tema núcleo da competência; (II) qual é a competência (verbos de ação); (III) para que serve (processos cognitivos); (IV) o que há de específico para a Filosofia; e, por fim, (V) identificam procedimentos ou metodologias, bem como conceitos e princípios que fazem referência a áreas da Filosofia, tais como: Filosofia Política, Ética, Lógica (argumentação), Estética. Compreendemos essa tabela como uma possibilidade de leitura e de organização de um espaço para o ensino da Filosofia.

Outro esforço nesse sentido foi apresentado pelo professor Evandro Oliveira de Brito no artigo *O ensino de filosofia e a base nacional comum curricular para o ensino médio – BNCC – EM*, publicado em 2019. Brito (2019) considera que apesar de a BNCC/EM não ter apresentado objetivos de aprendizagem para a Filosofia, pois sua proposta é o desenvolvimento de competências e habilidades, é possível encontrar no documento as garantias para pensar o

Ensino da Filosofia. Nesse sentido, o professor construiu uma tabela em que analisa as dez (10) competências gerais da educação básica, apresentadas pela BNCC, identificando competências em Filosofia, desde suas áreas. A análise identificou as seguintes áreas/temas da Filosofia como possibilidade: Hermenêutica Filosófica; Filosofia da Ciência; Filosofia da Arte e Estética; Filosofia da Tecnologia; Ética; Antropologia Filosófica; Lógica/argumentação; Filosofia do Direito; Fenomenologia; Existencialismo; Filosofia Política; Filosofia dos Direitos Humanos (BRITO, 2019, p. 19-20).

Pensamos que a menor brecha para o resgate de conteúdos próprios da Filosofia, que possam corroborar para as finalidades e objetivos formativos apresentados pela BNCC/EM deve ser explorada, expandida, enunciada. Tememos que o desânimo diante da diluição da Filosofia na área das CHSA leve a afirmação da inexistência de possibilidades para um espaço próprio destinado ao ensino da Filosofia, ocasionando um efeito de verdade que faz desaparecer as menções/possibilidades/vestígios que, mesmo de forma sutil e implícita, estão no texto e são passíveis de serem tomadas e interpretadas na construção desse espaço.

Dessa maneira, outra possibilidade de ‘garimpar’ vestígios de Filosofia na BNCC/EM é analisar as habilidades específicas da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicada, pois a BNCC (2018, p. 30) explica que as habilidades específicas expressam o conjunto de aprendizagens essenciais que os(as) alunos(as) têm direito de acessar no ensino médio. O texto (MEC, 2018) também explica que as habilidades são descritas de acordo com uma estrutura específica que expressa os seguintes elementos: (I) apresenta os verbos de ação que explicitam os processos cognitivos implicados na habilidade; (II) complementando-os com os objetos de conhecimento a serem mobilizados no desenvolvimento da habilidade; (III) e, por fim, apresenta o que chama de modificador(es) do(s) verbo(s) de ação ou do complemento (objeto de conhecimento), responsáveis por explicitar a “[...] situação ou condição em que a habilidade deve ser desenvolvida [...]” (MEC, 2018, p. 30). Portanto, a seguir apresentamos uma possibilidade de análise de tais habilidades a partir dessa estrutura. Considerando que na área de CHSA o documento apresenta trinta e duas (32) habilidades relacionadas as seis (6) competências da área, compartilhamos a análise de seis (6) habilidades específicas, uma de cada competência específica.

Quadro 5 – Análise das habilidades específicas da área das CHSA

(continua)

Processo Cognitivo	Objeto de Conhecimento	Modificadores	Específico Filosófico
(EM13CHS106) – Elaborar hipóteses; Selecionar evidências; Compor argumentos	relativos a processos econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos	com base na sistematização de dados e informações de diversas naturezas (expressões artísticas, textos filosóficos e sociológicos, documentos históricos e geográficos, gráficos, mapas, tabelas, tradições orais entre outros).	Argumentação (Lógica); Escolas epistemológicas (Epistemologia);
(EM13CHS202) – Analisar e Avaliar	os impactos das tecnologias	na estruturação e nas dinâmicas de grupos, povos e sociedades contemporâneos (fluxos populacionais, financeiros, de mercadorias, de informações, de valores éticos e culturais etc.), bem como suas interferências nas decisões políticas, sociais, ambientais, econômicas e culturais.	Tecnologias e interações humanas (Ética/Fenomenologia); Tecnologias e produção e socialização do conhecimento (Epistemologia; Filosofia da Ciência; Filosofia da Educação); Redes sociais, fake News e política (Filosofia Política; Ética)
(EM13CHS303) – Debater e Avaliar	o papel da indústria cultural e das culturas de massa no estímulo ao consumismo, seus impactos econômicos e socioambientais	com vistas à percepção crítica das necessidades criadas pelo consumo e à adoção de hábitos sustentáveis.	Teoria Crítica; Escola de Frankfurt
(EM13CHS401) – Identificar e Analisar	as relações entre sujeitos, grupos, classes sociais e sociedades com culturas distintas diante das transformações técnicas, tecnológicas e informacionais e das novas formas de trabalho ao longo do tempo	em diferentes espaços (urbanos e rurais) e contextos.	Intersubjetividade e tecnologias (Fenomenologia); Ontologia do Trabalho (Metafísica)
(EM13CHS501) – Analisar	os fundamentos da ética em diferentes culturas, tempos e espaços,	identificando processos que contribuem para a formação de sujeitos éticos que valorizem a liberdade, a cooperação, a autonomia, o empreendedorismo, a convivência democrática e a solidariedade.	Teorias Éticas (Ética; História da Filosofia)

(conclusão)

Processo Cognitivo	Objeto de Conhecimento	Modificadores	Específico Filosófico
(EM13CHS605) – Analisar,	os princípios da declaração dos Direitos Humanos	recorrendo às noções de justiça, igualdade e fraternidade;	Conceitos e Princípios Políticos e Éticos (Filosofia Política; Ética)
Identificar,	os progressos e entraves à concretização desses direitos;	nas diversas sociedades contemporâneas;	
Promover,	ações concretas diante da desigualdade e das violações desses direitos,	em diferentes espaços de vivência, respeitando a identidade de cada grupo e de cada indivíduo.	

Fonte: elaborado pelo autor (2021).

Como mencionamos no parágrafo anterior, a análise expressa nesse quadro é uma possibilidade entre outras possíveis. Para explicitar essa afirmação, acionamos um pressuposto que circula na área do Ensino de Filosofia, mais precisamente sobre didática da Filosofia, para pontuar essa pluralidade no movimento de ‘garimpar’ conteúdos para o ensino da Filosofia na BNCC/EM (2018).

De modo geral, a didática é compreendida como campo que se ocupa dos processos de ensino: como proceder ao ensinar algo a alguém. Essa formulação abriga as três questões que precisamos responder ao planejar uma aula: ‘O que ensinar?’, ‘Como ensinar?’, ‘Para quem ensinar?’. A pluralidade a que nos referimos anteriormente pode ser entendida a partir das diferentes respostas dadas à primeira dessas questões. O professor argentino Alejandro Cerletti (2009, p.14) nos dá pistas do problema, isto é, a pergunta ‘o que ensinar?’ nos leva a ensaiar uma resposta/definição para o que é a Filosofia: “[...] cada filosofia (ou cada filósofo) responde a essa pergunta, explicita ou implicitamente, desde o seu horizonte teórico [...]”. Definir o que é Filosofia, segundo o professor Cerletti, é um problema filosófico em si mesmo, pois a definição assumida pelo(a) professor(a) é que vai orientar a escolha do que será ensinado, bem como o modo de fazê-lo. A professora Lidia Maria Rodrigo (2009) explicita a questão da seguinte maneira:

A determinação das mediações didáticas subordina-se a uma concepção do que seja a filosofia e o seu ensino, como também aos fundamentos éticos-políticos e epistemológicos que embasam este último. Em termos sintéticos, uma didática da filosófica deve ser, antes de tudo, filosófica. Por isso não pode haver *uma* didática da

filosofia; a diversidade de escolhas éticas, políticas e epistemológicas resulta em didáticas múltiplas e diferenciadas. (RODRIGO, 2009, p. 32).

Nesse sentido, idealmente, cada professor(a) de Filosofia, desde a sua formação, deveria poder tomar a BNCC/EM (2018) no planejamento de suas aulas em busca das possibilidades para o Ensino da Filosofia. A partir desse pressuposto, o ‘específico filosófico’ apresentado no quadro 5 é uma possibilidade entre outras possíveis: outros(as) professores(as) de Filosofia poderiam apontar outras especificidades para trabalhar aquelas habilidades. Portanto, nosso esforço foi no sentido de sugerir uma possibilidade de análise para que cada professor(a) de Filosofia possa, desde sua formação, garimpar conteúdos de Filosofia nas habilidades e competências específicas, visto que são eles(as) que irão, de fato, operacionalizar as proposições da BNCC/EM, ensinando a Filosofia nos espaços que lhe couber nas matrizes curriculares do ensino médio pós-reforma (Lei 13.415/2017).

No entanto, sabemos das condições concretas de trabalho dos(as) professores(as) de Filosofia na rede pública de ensino. Se considerarmos a carga horária da disciplina Filosofia nas matrizes curriculares, na grande maioria uma hora-aula semanal, que os(a) professores(as) são obrigados(as) a trabalhar em mais de uma escola ou a assumir disciplinas para as quais não têm formação para completar sua carga horária; têm inúmeras turmas e alunos; contratos de trabalho precários; e tantas outras questões que podem ser listadas como fatores que podem impedir que o(a) professor(a) atue como criador do currículo, de suas aulas e práticas educativas. Há muito mais a ser feito para melhorar a qualidade da educação brasileira do que a proposição de documento de orientação curricular, que no caso da BNCC/EM (2018) mais onera o trabalho docente do que auxilia, pois é repleto de generalidades e problemas que demandam tempo para o estudo e planejamento que as condições concretas do trabalho docente não oferecem.

5.2 NA CONTRAMÃO DO DISCURSO: A DISCIPLINA FILOSOFIA COMO POSSIBILIDADE NA (RE)CONSTRUÇÃO DE UM ESPAÇO

A busca por bases para pensar o Ensino da Filosofia no contexto da BNCC/EM nos encaminha para a defesa da disciplina Filosofia no currículo do ensino médio. Essa defesa caminha na contramão do discurso que condena, *tout court*, a organização do conhecimento em disciplinas escolares. No entanto, esse movimento deve ser compreendido de acordo com o contexto (a obrigatoriedade do ensino de apenas dois componentes curriculares nas três séries

do ensino médio) e a situação que vimos tratando nesta pesquisa (a da diluição dos componentes curriculares nas áreas do conhecimento cuja prescrição pedagógica é o desenvolvimento de competências e habilidades). Isto é, não se trata de defender a disciplinaridade para a organização do currículo da educação infantil, por exemplo, e tampouco de ignorar os princípios pedagógicos da interdisciplinaridade e da contextualização dos conteúdos escolares.

De início, queremos apontar o deslocamento sutil sobre o sentido atribuído aos elementos do currículo escolar, especificamente quando a expressão ‘disciplina’ passa a ser empregada, no contexto dos documentos oficiais, para marcar algo a ser superado: a fragmentação dos conhecimentos cuja abordagem resulta no distanciamento em relação a realidade dos(as) estudantes, por não dar conta da contextualização e integração dos conhecimentos. Para nomear os elementos do currículo, no lugar do termo ‘disciplina’, a legislação passa a fazer uso da expressão *componente curricular*⁷⁷, propondo a organização do currículo escolar por áreas de conhecimento. Sobre isso é oportuno o parecer da professora Elisete Medianeira Tomazetti:

Na prática, podemos pensar que tal perspectiva almeja uma mudança na forma de se pensar e de praticar o currículo escolar, que tradicionalmente foi organizado por disciplinas estanques, também naquelas com familiaridades e proximidades. Mesmo dentro de uma suposta área dificilmente eram/são estabelecidas conexões e diálogos. A referência constante a currículos integrados, pautados em metodologias interdisciplinares, a realização de projetos e de atividades que envolvam algumas disciplinas e, assim, possam oferecer sentido aos alunos é frequente e compõe nosso ideário pedagógico desde a primeira metade do século XX, no Brasil. Nos documentos das políticas educacionais tem sido apresentado como estratégia pedagógica para aproximar tradições e saberes e ampliar a potencialidade de diálogo entre conhecimentos. (TOMAZETTI, 2016, p. 7).

Segundo as professoras Maria A. Ramos Azevedo e Maria de Fátima R. de Andrade (2011), as discussões acerca da interdisciplinaridade chegaram ao Brasil na década de 1960. Um marco dessas discussões é o livro *Interdisciplinaridade e patologia do saber* (1976), escrito

⁷⁷ Em seu parecer crítico sobre a versão *consulta pública* da BNCC, a professora Elisete Medianeira Tomazetti (2016) problematiza a introdução da expressão ‘componente curricular’ em detrimento do termo ‘disciplina’, afirmando que não se trata de uma simples mudança terminológica. Nesse sentido, Tomazetti aciona o *Relatório final de pesquisa – Políticas curriculares dos Estados do Brasil* (2015), coordenado por Gisela Tartuce, do qual compartilha o seguinte fragmento: “Por trás da ideia de componente curricular parece haver a ideia de um currículo integrado, que valoriza a articulação de saberes e as diversidades. Desde as DCNEM 1998, tem-se dado um tratamento sutil às disciplinas. À época, essa sutileza estava vinculada à ênfase nas competências cognitivas: em vez de um ensino tradicional, focado na transmissão dos conteúdos das disciplinas e na memorização, esperava-se desenvolver a capacidade de aprendizagem de diferentes conteúdos ao longo de toda a educação básica. (...) As DCNEM/2012 tiram o foco das competências, mas mantêm, note-se, o emprego dos termos “componentes curriculares”, justamente para fugir da rigidez da disciplina escolar, na medida em que eles permitem, teoricamente, abordar o currículo de uma forma mais integrada.” (TARTUCE, 2015, p. 45, apud TOMAZETTI, 2016, p. 6).

por Hilton Japiassu. Conforme Azevedo e Andrade (2011), o foco de discussão de Japiassu (1976) em torno da interdisciplinaridade é epistemológico, no sentido de buscar uma metodologia para a pesquisa na área das Ciências Humanas. Já na década de 1990, a partir do livro de Ivani Fazenda, resultado de sua pesquisa de mestrado, intitulado *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?* (1993), a ênfase epistemológica da questão da interdisciplinaridade se desloca para aspectos de ordem da prática pedagógica interdisciplinar, conforme registra o professor Alfredo Veiga-Neto (2010, p.8).

Ao apontar o deslocamento na discussão interdisciplinar do campo da epistemologia para o campo da pedagogia, o professor Veiga-Neto (2010) traz uma citação que nos chamou a atenção, de modo que iremos acioná-la para pontuar uma contradição no espírito e na letra da BNCC/EM. Trata-se do seguinte fragmento do texto de Ivani Fazenda (1993): “O que se pretende na interdisciplinaridade [é...], apenas, uma atitude que venha a impedir que se estabeleça a supremacia de determinada ciência, em detrimento de outros aportes igualmente importantes” (FAZENDA, 1993, p. 97 apud VEIGA-NETO, 2010, p. 9). A contradição reside no fato de a BNCC/EM apresentar competências e habilidades específicas para apenas dois componentes curriculares, Língua Portuguesa e Matemática, ao passo que aos demais componentes resta buscar nas generalidades enunciadas nas áreas do conhecimento algo específico que permita a construção de uma proposta de ensino.

Além disso, a BNCC/EM estabelece a ‘flexibilidade’ como princípio obrigatório na organização curricular da etapa. Para justificar tal princípio, o texto recorre ao Parecer CNE/CEB nº 5/2011 que afirma a necessidade de romper com a centralidade das disciplinas em favor de “[...] aspectos mais globalizadores e que abranjam a complexidade das relações existentes entre os ramos da ciência e o mundo real.” (MEC, 2018, p. 479), mas obriga a oferta de dois componentes curriculares nas três séries do ensino médio, para os quais apresenta competências e habilidades específicas.

Poder-se-ia argumentar que foi a Lei 13.415/2017 que propôs a obrigatoriedade de apenas dois componentes curriculares ao mesmo tempo que colocou a flexibilidade curricular como centro da proposta. Argumento com o qual concordamos, no entanto, entendemos que não havia nenhum impeditivo para que a BNCC/EM (2018) apresentasse proposições (mesmo que competências e habilidades) específicas, bem como orientações gerais para cada componente curricular, tal como havia sido construído nas versões precedentes, acentuando a necessidade de uma abordagem interdisciplinar e contextualizada dos conhecimentos escolares.

Ao tratar da questão *(inter)disciplinar*⁷⁸, Veiga-Neto (2010) se filia ao argumento da indispensabilidade da disciplina: tanto a *inter*, a *multi*, a *pluri* ou a *transdisciplinaridade* não são capazes de eliminar a disciplinaridade. Nesse sentido, Veiga-Neto (2010) aciona o argumento apresentado por Ana Carolina Pereira Regner no texto *A crise das Ciências e a Interdisciplinaridade* (1993):

Como explicou Regner (1993, p. 8), a aproximação entre disciplinas ‘impõe-se, então, como uma exigência ao próprio desenvolvimento disciplinar, que se faz especialmente aguda em certos momentos do processo, enquanto, noutros, prevalece a exigência de uma certa introspecção’ [...]. (p. 5).

Se retomarmos a justificativa oferecida para a inserção da filosofia no currículo escolar na área das Ciências Humanas no contexto da *versão preliminar* (2014) – para lembrar: muitos dos conhecimentos das Ciências Humanas acionam uma gama de conceitos e perspectivas teórico-metodológicas cuja origem remonta à Filosofia, que, por sua vez, se utiliza dos resultados das Ciências Humanas em suas críticas e análises como pressupostos na elaboração dos problemas que lhes são próprios (MEC, 2014, p. 122) –, podemos afirmar que a inserção do componente curricular Filosofia é um primeiro movimento em direção à aproximação do diálogo entre os conhecimentos na organização do currículo. Todavia, sem diluir as fronteiras ou limites da disciplina, pois, como acentuou Regner no fragmento acima, em alguns momentos do processo de ensino e aprendizagem será necessário voltar-se para dentro de um campo específico para construir as condições de inteligibilidade que tornam possíveis os diálogos interdisciplinares.

Nesse sentido, apesar de ter diluído os componentes curriculares do ensino médio na perspectiva das áreas do conhecimento, sugerindo abordagens e organizações curriculares interdisciplinares, na prática, entendemos que a BNCC/EM (2018) exemplifica, talvez não intencionalmente, a necessidade das disciplinas escolares. Isto é, há habilidades específicas da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas cujo desenvolvimento só é possível se o processo de ensino-aprendizagem recorrer a procedimentos de identificação, análise, avaliação e comparação, bem como aos conhecimentos/resultados/conceitos gerados no interior de uma disciplina específica. A seguir apresentamos alguns exemplos da necessidade de buscar conteúdos e procedimentos em uma disciplina singular para o desenvolvimento de algumas habilidades específicas apresentadas pelas BNCC/EM (2018).

⁷⁸ O autor utiliza essa expressão para manter a oscilação entre a disciplina e as várias formas de aproximação, diálogos, combinação de disciplinas (*multi*, *pluri*, *trans* e *inter*).

A habilidade identificada sob o código alfanumérico EM13CHS501 determina que os(as) alunos(as) devem, ao final do processo formativo, ser hábeis em analisar os fundamentos da ética em diferentes tempos, espaços e culturas, identificando processos que contribuem para a formação de sujeitos éticos que prezem pela liberdade, cooperação, autonomia, empreendedorismo, solidariedade e convivência democrática (MEC, 2018, p. 577). Nesse sentido, não há como possibilitar o desenvolvimento de tal habilidade sem recorrer a Filosofia em específico, pois ela é a disciplina mais qualificada na área de CHSA, visto possuir um vasto campo de conhecimentos a respeito, para oferecer aos(as) alunos(as) os fundamentos da ética para que operem tal análise e identificação.

Já a habilidade EM13CHS402, na nossa compreensão, não é possível de ser desenvolvida pelos(as) alunos(as) sem o contato qualificado com o ensino da Sociologia e da História, visto a prescrição de análise e comparação de indicadores de emprego, trabalho e renda, em diferentes espaços e tempos (MEC, 2018, p. 576). Do mesmo modo a habilidade descrita no código EM13CHS206 não é possível de ser desenvolvida sem o contato com a Geografia em especial, dada a expectativa de que os(as) estudantes sejam capazes de analisar as ocupações humanas e a produção do espaço em diferentes tempos, aplicando os princípios de localização, distribuição, ordem, extensão, conexão, arranjos, casualidade, entre outros que contribuem para o raciocínio geográfico (MEC, 2018, p. 573).

Portanto, tomando como dado a indispensabilidade das disciplinas escolares e ao considerar a natureza da BNCC (2018), cuja finalidade é estabelecer o conjunto orgânico de aprendizagens essenciais e indispensáveis para a formação básica, a ausência de proposições específicas, mesmo que de habilidades e competências, para todos os componentes curriculares que integram as áreas de conhecimento na BNCC/EM causa certa estranheza. Isto é, se desde os PCN/EM (2000), que remetem as proposições das DCN/EM (1998), e nos documentos subsequentes que se propuseram a servir de orientação para a organização dos currículos, coexistiram as prescrições sobre abordagens interdisciplinares e/ou contextualizadoras, sem excluir as proposições específicas para cada componente curricular, poderíamos perguntar: ‘O que levou a BNCC/EM a excluí-las?’.

Uma resposta possível já foi oferecida anteriormente: a Lei 13.415/2017 determinou que a BNCC/EM estabeleceria os ‘direitos e objetivos de aprendizagem’ da etapa em quatro áreas do conhecimento, soma-se a isso a menção da obrigatoriedade, ora de ensino, ora de estudos e práticas de apenas alguns dos componentes curriculares da etapa, expressão da flexibilidade curricular proposta pela reforma. As justificativas oferecidas para os termos da reforma mobilizam argumentos em torno de dados de evasão escolar, repetência e mau

desempenho acadêmico dos(as) alunos da etapa. A culpa foi posta no currículo demasiado oneroso, de percurso único, composto por treze (13) disciplinas obrigatórias cuja a abordagem descontextualizada e fragmentada do conhecimento não era capaz de corresponder aos anseios e demandas dos(as) jovens da etapa.

Portanto, nessa linha argumentativa, se a causa do problema educacional da etapa de fato fosse essa, o caminho para sua resolução não poderia ser outro a não ser enxugar, diminuir, flexibilizar o currículo. Nesse sentido, a ausência de proposições específicas na BNCC/EM – efeito da reforma do ensino médio, conforme sugerimos anteriormente – pode ter a intenção de induzir a exclusão de algumas das disciplinas que compunham o currículo da etapa até então ou, o que é mais provável, ter o efeito de diminuir a carga horária e presença em todas as séries do ensino médio dos componentes curriculares não obrigatórios.

Parafraseando o ditado popular: *o leite já está derramado*, isto é, a BNCC/EM está aí, a diluição dos componentes curriculares da etapa configura a realidade do documento de referência nacional que deve orientar a (re)construção dos currículos⁷⁹. Sobre isso nos restam duas possibilidades: retirarmo-nos da cena sob o pretexto da crítica ou nos colocarmos nela a fim de contribuir de modo a reduzir os danos. Esperamos que o percurso desta dissertação tenha elucidado nossa opção, de modo que queremos ainda ensaiar a nossa defesa do Ensino da Filosofia no espaço de uma disciplina escolar, que, diga-se, é uma possibilidade desde a (ou apesar da) política educacional vigente para o ensino médio.

Para tecer essa defesa iremos dialogar com o historiador francês André Chervel a partir do texto *História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa* (1990), nele o autor desenha um panorama dos elementos que a pesquisa no campo da história das disciplinas escolares deve considerar. Mais precisamente, buscamos em Chervel (1990) elementos para um outro modo de pensar sobre as disciplinas escolares, que ao invés de conduzir ao seu abandono percebe nelas a possibilidade efetiva de legar aos nossos(as) jovens, no espaço escolar, a cultura (conhecimentos, práticas, artes) construída pelas gerações que os(as) antecederam.

Chervel (1990) pontua a importância de definir o termo ‘disciplina’ para evitar confundir a disciplina escolar com expressões usualmente empregadas como seus sinônimos, tais como ‘matérias’ ou ‘conteúdos’ de ensino. A importância reside no fato de que os conteúdos

⁷⁹ Embora a BNCC/EM opere esse diluição, os Estados da Federação que já aprovaram as novas matrizes curriculares e têm seus referências curriculares ajustados à reforma do ensino médio e à BNCC mantiveram a organização disciplinar no currículo da etapa; fruto das disputas e resistências que se dão no contexto de implementação dessas duas políticas curriculares no âmbito dos sistemas de ensino.

ou matérias de ensino são apenas um dos elementos da disciplina escolar; tomar os termos como sinônimos conduz a uma má compreensão do que são e como operam as disciplinas escolares. Nesse sentido, o autor dedica as primeiras páginas de seu texto para um breve exercício lexicológico acercando-se das definições históricas do termo para, na sequência, apresentar e sustentar sua tese a respeito das disciplinas escolares.

Segundo Chervel (1990, p. 178), até o final do século XIX o termo ‘disciplina’ era utilizado para designar práticas de vigilância e repressão das condutas que prejudicavam o *status quo* em instituições como a escola, a prisão e o hospital – o autor faz referência ao livro *Vigiar e Punir*, de Michel Foucault, para marcar o sentido atribuído ao termo, presente nas descrições analíticas do filósofo. Assim, ‘disciplina escolar’ não designava mais do que práticas que garantissem a boa conduta dos(as) alunos naquele espaço. Veiga-Neto (2010, p. 4) nos diz que esse sentido do termo disciplina tem como referência os corpos: uma disciplina-corpo que incide sobre o comportamento dos corpos em um determinado lugar, o que é e o que não é permitido, quando e onde, quem pode falar, quem deve calar, quem manda e quem obedece, isto é, uma disciplina corporal que diz das práticas discursivas e não discursivas que interiorizam nos corpos o ordenamento de um determinado lugar.

Chervel (1990) registra outro sentido dado ao termo no início do século XX, oriundo da necessidade de um vocábulo genérico capaz de nomear as diferentes expressões utilizadas para fazer referência às diferentes ordens de ensino, pois os termos empregados eram diversos, confusos e não caracterizavam suficientemente aquilo que pretensamente nomeavam. Nesse sentido, o autor traz alguns exemplos advindos da literatura ou de documentos da época, tais como a menção a cursos agrupados por: analogia, graus, objetos, partes, ramos, ou mesmo matérias de ensino. Conforme Chervel (1990, p. 179), esse novo sentido é tributário do verbo latino *disciplinar*, empregado desde 1850 como sinônimo de ginástica intelectual, isto é, um modo de disciplinar a inteligência. Nos primeiros anos do século XX, pontua o autor, há um deslocamento no sentido do termo que passa do geral para o particular, quer dizer, de um modo geral de disciplinar a inteligência para um determinado conteúdo ou matéria de ensino capaz de possibilitar o exercício intelectual. Ao acionarmos Veiga-Neto (2010, p. 4), podemos dizer que esse sentido se refere ao eixo disciplina-conhecimento, que mantém uma relação mútua de dependência com o eixo disciplina-corpo:

Resumindo e simplificando, pode-se dizer que a disposição disciplinar dos conhecimentos funciona como uma matriz de fundo capaz de facilitar a “implantação” de práticas disciplinares no eixo disciplina-corpo. No sentido inverso, um corpo disciplinado é mais dócil e “receptivo” à disciplinaridade no eixo dos conhecimentos.

Em suma, os dois eixos se articulam e se reforçam mutuamente, tendo o ambiente escolar como *locus* privilegiado. (VEIGA-NETO, 2010, p. 5).

Assim, modernamente, o termo ‘disciplina’ carrega um duplo sentido que é complementar e não excludente. Segundo Chervel (1990, p. 180), uma disciplina, “[...] é igualmente, para nós em qualquer campo que se a encontre, um modo de disciplinar o espírito, quer dizer de lhe dar os métodos e as regras para abordar os diferentes domínios de pensamento, do conhecimento e da arte.”. Portanto, já é possível perceber que uma disciplina escolar abrange mais do que apenas conteúdos ou matérias de ensino. Em linhas gerais, a função das disciplinas no contexto escolar é tornar viável/possível/assimilável o ensino dos conhecimentos, das práticas e técnicas que foram construídos(as) historicamente pela humanidade e que constituem o acervo cultural que a caracteriza e a agrega. Dessa forma, tendo estabelecido o sentido moderno do termo disciplina, Chervel (1990) anuncia a tese de seu texto:

Com ele [o sentido do termo disciplina apresentado] os conteúdos de ensino são concebidos como entidades *sui generis*, próprios da classe escolar, independentes, numa certa medida, de toda realidade cultural exterior à escola, e desfrutando de uma organização, de uma economia interna e de uma eficácia que elas não parecem dever a nada além delas mesmas, quer dizer à sua própria história. (p. 180, inserção nossa).

Para sustentar tal tese, o historiador francês se afasta do senso comum acerca dos conteúdos de ensino escolar que os compreende como certa vulgarização ou simples transposição dos conhecimentos ditos ‘puros’ (advindos das ciências de referência). Nessa acepção, segundo Chervel (1990), as disciplinas escolares se reduziriam às metodologias que empregam para operar tal transposição, não havendo espaço para a existência autônoma das mesmas, pois, nessa perspectiva, “[...] elas não são mais do que combinações de saberes e métodos pedagógicos.” (CHERVEL, 1990, p. 181). Segundo esse esquema, elucida o autor, as disciplinas escolares pegariam da história cultural os conteúdos de ensino e da história da pedagogia tomariam o necessário para arquitetar os processos de ensino-aprendizagem.

Na contramão dessa concepção, Chervel afirma que a história das disciplinas demonstra que a “[...] escola não se define por uma função de transmissão dos saberes, ou de iniciação às ciências de referência.” (1990, p. 181). O autor recorre à história da gramática escolar (francesa) para oferecer uma prova de que a produção no interior daquela disciplina não consistiu em uma vulgarização, banalização ou expressão direta da ciência (ou campo de conhecimento) de referência (CHERVEL, 1990, p. 182). A partir disso Chervel (1990, p. 200) argumenta acerca do caráter ativo da escola na produção da cultura e sua dupla função na sociedade: além da tarefa de transmitir as novas gerações os conhecimentos necessários para

corresponder as finalidades educativas de seu tempo, a escola deve igualmente ser concebida como produtora de cultura e criadora de conhecimentos.

É nesse sentido que o autor afirma que a disciplina escolar não é uma expressão, simples transposição do campo da cultura erudita e da ciência de referência, “[...] mas que ela foi criada historicamente pela própria escola, na escola e para a escola” (ibidem. p.181), e é nesse sentido que as disciplinas escolares são “[...] criações espontâneas e originais do sistema escolar [...]”. (ibidem. p. 184). Isso acontece porque em cada época a escola é organizada com base em objetivos e finalidades que incidem sobre a sua construção e exigem, mais do que a simples transmissão (instrução), que ela cumpra suas finalidades educativas. As disciplinas escolares surgem no interior da escola como dispositivo cuja função primordial é “[...] colocar um conteúdo de instrução a serviço de uma finalidade educativa.” (CHERVEL, 1990, p. 188). O ‘conteúdo de instrução’ tem como referência os conhecimentos em seu contexto de criação (elemento externo a escola), já as finalidades educativas são expectativas criadas por uma determinada sociedade em uma época específica acerca do papel da escola, ou de uma determinada etapa de ensino, sobre a formação dos indivíduos.

A junção dos conteúdos de ensino e das finalidades educativas, situada no contexto histórico, aponta para o caráter mutável das disciplinas escolares. Nesse sentido, Chervel (1990) destaca dois elementos que incidem sobre a evolução ou transformação das disciplinas escolares ao longo do tempo: as finalidades de ensino e o público a quem o ensino é endereçado. As disciplinas escolares se movimentam, pois, nessa complexa relação (em constante devir) entre meios (conhecimentos, conteúdos de instrução) e fins (finalidades educativas). Segundo Chervel (1990, p. 200), tanto a criação quanto a transformação das disciplinas escolares têm como finalidade primordial construir o ‘ensinável’, isto é, as condições de possibilidade para que algo se torne assimilável por um público específico. Podemos dizer que essa é a ‘mágica’ das disciplinas escolares.

Há mais uma questão que queremos explorar em Chervel (1990, p. 200); trata-se de suas considerações sobre o processo de disciplinarização escolar dos diferentes conhecimentos, mais especificamente seus achados de pesquisa em torno do problema por ele elaborado: se há traços comuns entre as diferentes disciplinas escolares, ou se a noção (disciplina escolar) implica uma estrutura própria que a distinguiria das outras entidades culturais.

Nesse sentido, Chervel (1990, p. 202-2007) identificou quatro elementos que constituem a economia interna das disciplinas escolares. Esses elementos podem ser compreendidos como a arquitetura das disciplinas, os pilares de sustentação para que um espaço de ensino seja considerado uma disciplina escolar. São eles: (1) a exposição de um conteúdo de

conhecimento, pelo(a) professor(a), manual ou livro didático; (2) o exercício escolar; (3) práticas de motivação ou sensibilização; (4) aparelho decimológico, avaliação.

Juntos, esses elementos constituem o coração das disciplinas escolares, e a partir deles podemos pensar os desdobramentos em outros elementos e até implicações ou problemas que, contemporaneamente, seu uso ou prática têm ocasionado. Apresentaremos a seguir os quatro elementos mencionados anteriormente com uma ressalva: que eles devem ser compreendidos como construtos históricos que foram conferindo solidez e perenidade às disciplinas escolares, bem como têm sido postos em movimento de acordo com os tempos e sujeitos históricos que movimentam as engrenagens da escola. Isso indica que é possível mapear efeitos diversos e até ‘maus’ usos desses elementos que levaram a críticas pertinentes (em relação as avaliações sistêmicas em larga escala e ensino excessivamente expositivo, por exemplo). A nossa defesa da disciplina escolar passa pela equidade e o equilíbrio entre esses quatro elementos na direção de garantir a contextualização dos conhecimentos e o diálogo entre as diferentes disciplinas do currículo escolar.

De acordo com Chervel (1990), o ensino de conteúdos explícitos constitui o eixo central das disciplinas escolares. A **exposição** de um determinado conteúdo de ensino é o que distingue a disciplina escolar de outras modalidades de aprendizagem. Essa exposição é feita pelo(a) professor(a), que pode lançar mão de diversos recursos como o manual (contemporaneamente, o livro didático). Assim, uma característica comum das disciplinas escolares expressa pelo primeiro elemento da arquitetura disciplinar é a existência, segundo Chervel (1990, p. 203), de um *corpus* de conhecimentos próprios, regido por uma lógica interna e relacionados em volta de “[...] alguns temas específicos, organizados em planos sucessivos claramente distintos e desembocando em algumas ideias simples e claras, ou em todo caso encarregadas de estabelecer a solução de problemas mais complexos.”. Em suma, uma disciplina escolar precisa ter algo que lhe é próprio para oferecer à formação dos(as) estudantes.

Para que a disciplina no contexto escolar cumpra a finalidade de possibilitar que um conteúdo de ensino seja assimilável ao público ao qual ele se destina, além da exposição, há outro elemento imprescindível. Trata-se do segundo pilar dessa arquitetura: **exercícios** pedagogicamente pensados pelo(a) professor(a) para que os(as) seus(as) alunos(as) possam colocar em movimento aquilo que foi exposto. Na análise de Chervel (1990), o exercício é o momento em que acontece a “[...] inversão momentânea dos papéis entre o professor e o aluno [e] constitui o elemento fundamental desse interminável diálogo de gerações que se opera no interior da escola” (p. 204, inserção nossa). Dessa forma, podemos compreender o exercício como momento (espaço-tempo no currículo escolar) para que os(as) alunos(as) desenvolvam e

exercem sua criatividade, inventividade, espontaneidade, descobrindo algo novo e colocando-o em movimento.

Outro pilar das disciplinas escolares identificado pelo autor são as **práticas de motivação** ou incitação ao estudo. Trata-se do esforço do(a) professor(a) em despertar a atenção e o interesse dos(as) alunos(as) para o conteúdo a ser ensinado. Esse esforço se traduz na organização da aula por meio dos recursos utilizados: textos, métodos, exercícios, etc. O autor ainda pontua a estreita ligação dessas práticas com as especificidades de cada disciplina, afirmando não se tratar de um recurso externo a disciplina trazida para o seu interior como um modelo geral. São práticas que se desenvolvem no interior da disciplina e para a disciplina. Nesse sentido, Chervel (1990) afirma que essa interpretação se opõe a “[...] uma longa tradição que se baseia sobre um corte estrito entre instrução, de um lado, considerada como conteúdo, e a pedagogia, de outro, que não seria senão a *forma* de transmissão desse conteúdo.” (p. 205, grifo do autor). Portanto, de acordo com essa acepção, na prática docente não é possível a separação entre conteúdo e método.

O quarto elemento na arquitetura das disciplinas escolares são os **aparelhos decimológicos**, isto é, as diferentes situações de avaliação (interna ou externa) a que os(as) alunos(as) são submetidos a fim de mensurar (quantitativa ou qualitativamente) a assimilabilidade dos conteúdos de ensino. Portanto, em síntese, nas palavras de Chervel (1990):

A disciplina escolar é então constituída por uma combinação, em proporções variáveis, conforme o caso, de vários constituintes: um ensino de exposição, os exercícios, as práticas de incitação e de motivação e um aparelho decimológico, os quais, em cada estado da disciplina, funcionam evidentemente em estreita colaboração, do mesmo modo que cada um deles está, à sua maneira, em ligação direta com as finalidades. (p. 207).

Cabe ainda destacar o papel imprescindível do(a) professor(a) na construção da disciplina escolar, pois é ele(a) que irá mensurar seus elementos e estruturá-los de acordo com o público par o qual a disciplina é endereçada e em relação direta com as finalidades educativas que pesam sobre a formação escolar. É o(a) professor(a) o(a) responsável por garantir que essa maquinaria funcione, que os ensinamentos se tornem assimiláveis e produzam seus efeitos. Podemos pensar que o(a) professor(a) é o(a) autor(a) da disciplina e seus alunos e alunas os(as) coautores(as), ambos implicados nesse ‘diálogo secular’ entre gerações:

É às circunstâncias de sua gênese e à sua organização interna que as disciplinas escolares devem o papel, subestimado, mas considerável, que elas desempenham na história do ensino e na história da cultura. Fruto de um diálogo secular entre os mestres e os alunos, elas constituem por assim dizer o código que duas gerações, lentamente,

minuciosamente, elaboraram em conjunto para permitir a uma delas transmitir à outra uma cultura determinada. A importância dessa criação cultural é proporcional à aposta feita: não se trata nada menos de que da perenização da sociedade. As disciplinas são o preço que a sociedade deve pagar à sua cultura para poder transmiti-la no contexto da escola ou do colégio. (CHERVEL, A. 1990, p. 222).

Podemos conceder aos críticos que a organização do currículo escolar por disciplinas não é a única maneira de transmitir a cultura e perenizar a sociedade⁸⁰. No entanto, parafraseando o entendimento de Veiga-Neto (2010, p. 11), para quem as disciplinas não configuram um dos males do pensamento moderno, pensamos que as disciplinas escolares, em si mesmas, são de longe o menor dos problemas educacionais do ensino médio. Antes, há uma série de outros fatores e males que precisam ser revistos e pensados em direção de um ensino médio de qualidade, que passam pelas condições concretas em que sobrevivem as escolas públicas, carentes de infraestruturas adequadas e recursos materiais apropriados, bem como as condições adversas de trabalho docente.

Portanto, partilhamos da compreensão do professor Alfredo Veiga-Neto acerca do potencial produtivo do que ele chama de ‘tensões disciplinares’, isto é, de um modo de organizar ou abordar as disciplinas escolares que não descuide da interdisciplinaridade e nem da contextualização dos conhecimentos. Sugerimos que essa perspectiva pode ser assumida no Ensino da Filosofia no contexto de uma disciplina escolar, desde a (ou apesar da) Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio. Assim argumenta Veiga-Neto (2010):

[...] em termos educacionais e políticos, teremos muito a ganhar se continuarmos investindo em currículos disciplinares, mantendo as disciplinas num balanceamento tensionado com práticas interdisciplinares. Isso significa buscar, principalmente no Ensino Médio, uma prática curricular que seja, ao mesmo tempo, disciplinar e interdisciplinar. Em outras palavras, teremos muito a ganhar se pensarmos e praticarmos o currículo mantendo uma combinação entre, de um lado, conhecimentos sistematizados e disciplinarizados e, de outro, práticas de aproximação entre tais

⁸⁰ A esse respeito, o pensamento educacional de Hannah Arendt (sua Filosofia da Educação) é oportuno para marcar os termos desse processo de transmissão de uma cultura e perenização da sociedade (em seu caso, da própria cultura). Para Arendt, e pela educação – natalidade – que preservamos e renovamos o mundo (cultural, dos artefatos construídos pelos seres humanos). Preservamos na medida em que oferecemos às novas gerações o mundo, dando a oportunidade para que conheçam e reconheçam o acúmulo cultural produzido até eles, salvando o mundo de cair no esquecimento e perder-se por falta de memória. Renovamos na medida em que garantimos as crianças e jovens uma educação que os possibilite experimentarem-se como uma nova geração, deixando vir com eles a possibilidade de um novo começo. Nas palavras de Arendt: “A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda nos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum. (ARENDR, H. 2016, p. 247).

conhecimentos e, sempre que possível, integração disciplinar ou, se quisermos, práticas interdisciplinares. (p. 11-12).

Apostamos no espaço de uma disciplina escolar para o Ensino da Filosofia, sobretudo por ela oferecer as condições de um espaço intencionalmente pensado no currículo escolar para que os(as) alunos(as) tenham contato com a Filosofia; idealmente arquitetada por um(a) professor(a) Licenciado(a) em Filosofia. Cabe mencionar que a disciplina em questão permaneceu nas matrizes curriculares do ensino médio na maioria dos Estados brasileiros; conforme mostramos no levantamento *A Filosofia na grade curricular do novo ensino médio nos estados brasileiros*, no apêndice B desta dissertação. Portanto, são as escolas e os(as) professores(as) da disciplina que terão a tarefa de arquitetar a disciplinaridade dos componentes curriculares em uma relação equilibrada com a interdisciplinaridade e contextualização.

Nesse sentido, cabe pontuar que entre nós pesquisadores(as) e professores(as) da comunidade filosófica brasileira há o empenho em construir uma Filosofia do Ensino de Filosofia e sua didática; tal como indica o trabalho da professora Patrícia Del Nero Velasco, intitulado *Ensino de filosofia como campo de conhecimento: brevíssimo estado da arte* (2019). Dessa forma, acionar a produção do conhecimento nesse campo pode auxiliar na (re)construção desse espaço desde as proposições da BNCC, da exigência da interdisciplinaridade e contextualização do conhecimento escolar e de como ‘ensinar’ Filosofia com vistas no desenvolvimento das ‘competências e habilidades’ enunciadas pela BNCC/EM. Há, portanto, muito trabalho a ser feito.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] lá onde há poder há resistência [...]

(M. Foucault em *História da Sexualidade 1: A vontade de saber*)

Tensionamentos. Multiplicidade. Correlações. Forças. Exercício. Onipresença. Rede. Esses são alguns dos recursos utilizados por Foucault para expor os mecanismos do ‘poder’, seus dispositivos, suas técnicas, táticas, os termos de sua ação. Nesse sentido, um dos correlatos do poder com maior potência de expor essa maquinaria é precisamente a ‘resistência’, esses múltiplos pontos em oposição no cabo de força, o Outro do ‘poder’. Deveras, pensar a ‘resistência’ a partir de Foucault nos leva a afirmá-la em seu aspecto plural, assim como são múltiplos e variados os modos que o poder se exerce, penetra e se espalha. Com base nessa compreensão, Foucault caracteriza o que entende por ‘resistência’ e explicita as engrenagens que colocam em movimento o correlato Poder-Resistência:

Elas [as resistências] são o outro termo nas relações de poder; inscrevem-se nessas relações como o interlocutor irreduzível. Também são, portanto, distribuídas de modo irregular: os pontos, os nós, os focos de resistência disseminam-se com mais ou menos densidade no tempo e no espaço, às vezes provocando o levante de grupos ou indivíduos de maneira definitiva, inflamando certos pontos do corpo, certos momentos da vida, certos tipos de comportamento. Grandes rupturas radicais, divisões binárias e maciças? Às vezes. É mais comum, entretanto, serem pontos de resistência móveis e transitórios, que introduzem na sociedade clivagens que se deslocam, rompem unidades, e suscitam reagrupamentos [...]. (FOUCAULT, 2019, p. 104-105, acréscimo nosso).

Assim, desde esse lugar da pesquisa na universidade pública, quisemos nos colocar diante do cenário de transformações recentes na política educacional do ensino médio, que tem incidência direta no Ensino da Filosofia, tensionando, questionando, problematizando, criticando, de modo a criar desde essas linhas (a pesquisa que aqui apresentamos), possibilidades de dizer não, de não se curvar diante da obliteração do espaço que duramente havíamos conquistado para o Ensino da Filosofia na educação básica. Quer dizer, com essa pesquisa quisemos operar como um desses múltiplos focos de resistência a fim de disseminá-la e, quiçá, espalhar seu espírito, o convite para pensar e (re)construir o espaço do Ensino da Filosofia no *novo* ensino médio (pós Lei 13.415/2017 e BNCC/EM) ⁸¹. Esse exercício de

⁸¹ Utilizamos o qualificativo ‘novo’ para me referir ao ensino médio a partir das políticas educacionais recentes para essa etapa, a saber: a reforma do ensino médio via Lei 13.415/2017, a atualização das Diretrizes Curriculares

pesquisa e resistência nos permitiu formular algumas compreensões sobre o tema desta dissertação e a apontar algumas das possibilidades para seguir a investigação e problematização pensando o Ensino da Filosofia nesse novo contexto.

Desde meados de 2016 estamos vivenciando mudanças abruptas na política educacional do ensino médio. Em meio a um contexto político conturbado e cheio de dúvidas, a etapa sofreu a imposição de uma reforma curricular por meio da Medida Provisória nº 746, em 22 de setembro de 2016, instituída meses depois pela Lei 13.415, em 16 de fevereiro de 2017. Essa reforma influenciou diretamente na versão final da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC/EM). Também ocasionou a retomada do debate acerca do lugar do Ensino da Filosofia no currículo da escola básica, que até então, na política educacional vigente, era ocupado por uma disciplina escolar obrigatória nos três anos do ensino médio.

Em uma leitura rápida desse contexto, percebemos que a reforma do ensino médio e a Base Nacional Comum Curricular da etapa estavam implicadas na proposição de um novo ensino médio, de modo que percebemos que não era possível separar a discussão da BNCC/EM da discussão da Lei 13.415/2017. Portanto, para que pudéssemos pensar as incidências da BNCC/EM sobre o Ensino da Filosofia, demos um passo atrás em direção a um exercício de problematização da reforma do ensino médio, lugar da educação básica em que os conhecimentos da Filosofia são enunciados como direito dos(as) jovens brasileiros(as).

Nesse primeiro exercício de problematização, procuramos identificar os possíveis espaços para o Ensino da Filosofia no currículo do novo ensino médio. Conforme mostramos, a Lei 13.415/2017 cindiu o currículo da etapa em duas partes: uma destinada à formação geral básica e comum a todos(as), orientada pela BNCC/EM; e outra parte voltada para a formação específica por meio de um (no máximo dois) dos cinco itinerários formativos - os quatro primeiros ligados as áreas de conhecimento da parte comum do currículo e o quinto de caráter técnico profissionalizante. Dessa forma, ao buscar pelo espaço do Ensino da Filosofia, percebemos que era oportuno pensar em termos de ‘espaços’, pois a Filosofia é apresentada como componente da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e, como tal, é uma possibilidade tanto para a parte geral básica e comum a todos(as) quanto para compor os itinerários formativos.

Nacionais para o Ensino Médio de 2018 (Resolução CNE nº 03/2018) e, por fim, a publicação da Base Nacional Comum Curricular para a etapa (2018). Compreendemos que as demais políticas educacionais, como o Plano Nacional do Livro e Material Didático (PNLD), a política de avaliação do ensino e os referenciais curriculares de cada Estado, no que tange ao ensino médio, têm/terão como núcleo a Lei 13.415/2017, as DCNEM/2018 e a BNCC/EM.

No entanto, a prerrogativa de decidir entre as possibilidades postas pela política educacional aqui discutida é dos sistemas de ensino e, posteriormente, das unidades escolares. Dessa forma, seja como disciplina escolar, conteúdo transversal ou projeto interdisciplinar, o Ensino da Filosofia no ensino médio, doravante, deverá ser conduzido em conformidade com a BNCC/EM. Além do mais, o levantamento apresentado em ‘apêndice B’ demonstra que a maioria dos Estados brasileiros manteve a disciplina Filosofia nas matrizes curriculares do novo ensino médio. Nesse sentido, sugerimos que a pergunta pelo lugar do Ensino da Filosofia, a partir da implementação da Lei 13.415/2017, se desloca para inquirir sobre como ocupar este espaço desde a BNCC/EM.

Assim, na sequência do percurso investigativo, com o intuito de compreender como chegamos a BNCC/EM (2018), buscamos identificar e problematizar os deslocamentos entre as versões que compuseram o processo de construção do documento. Esse segundo exercício de problematização teve como foco a área das Ciências Humanas (e Sociais Aplicadas). Buscamos indicativos das proveniências da BNCC nos marcos legais considerados para justificar e fundamentar sua instituição, em alguns dos ditos e escritos que circularam a seu respeito nos campos de referência (social, educacional e político) em que ela foi pensada, elaborada e foi discutida.

Esse movimento nos permitiu demonstrar os termos sobre os quais a BNCC foi se tornando um problema de pensamento: gerando dúvidas, incertezas, conflitos, diversidade de posicionamentos e instaurando um campo de disputas acerca de seus sentidos e finalidades. Foi possível identificar alguns dos enunciados que expressaram as controvérsias diante da ideia de uma base curricular nacional, anteriores e concomitantes a construção da BNCC em 2015, e sobre seus possíveis efeitos. Seguindo o percurso, diante da concretização da ideia, isto é, da instituição da Base Nacional Comum Curricular, passamos a investigar as condições (processos e acontecimentos) que tornaram possível a emergência da BNCC/EM (2018). Fizemos esse movimento de problematização a partir de nossa análise descritiva do processo de construção da Base Nacional Comum Curricular, bem como acerca da constituição e seu conteúdo, cujo escopo foi a área das Ciências Humanas (e Sociais Aplicadas) da etapa do ensino médio; buscando pelas rupturas e deslocamentos.

Essa análise nos permitiu identificar uma ruptura no processo de construção do documento, bem como deslocamentos no seu conteúdo e estrutura. Identificamos o deslocamento gradual no conteúdo da BNCC, efeito de dois acontecimentos no campo de referência político-educacional. O primeiro deles circunscrito no contexto de construção do PNE (2014-2024), mais especificamente na introdução da noção de ‘objetivos’ à proposição

inicial de ‘direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento’. O segundo momento, e talvez o mais importante e drástico, está circunscrito ao contexto de ruptura do Estado Democrático de Direito, no processo de *impeachment* de Dilma Rousseff (PT), em 2016, cujos principais efeitos que incidiram sobre a BNCC/EM (2018) foram: a mudança da equipe que conduzia o processo de elaboração da BNCC na troca de gestão do Ministério da Educação; a imposição da reforma do ensino médio (MP 746/2016) e sua posterior instituição (Lei 13.415/2017); e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, atualizadas pela Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de dezembro de 2018.

Afirmamos a possibilidade de dizer que a BNCC/EM tem legalidade, mas que a legitimidade da proposição de ‘competências e habilidades’ como sinônimo de direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento é bastante discutível. Isso porque constatamos que as forças em movimento no campo político mudaram as regras do jogo e forjaram as condições materiais que garantiram, no curso de construção da BNCC, a mudança drástica nos termos do documento, dando continuidade ao trabalho da Lei 13.415/2017 em recuperar o projeto educacional dos anos 1990.

Por fim, operamos um último movimento: a defesa da disciplina Filosofia desde a (ou apesar da) BNCC/EM. O primeiro passo nesse sentido foi a análise descritiva do que havia de específico para a Filosofia nos documentos que constituíram o processo de construção da BNCC/EM, bem como buscamos identificar na área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas o que poderia ser tomado para a construção de um espaço próprio de Ensino da Filosofia. Sugerimos que cada professor(a) de Filosofia, idealmente, desde a sua formação, deveria poder tomar a BNCC/EM (2018) no planejamento de suas aulas a fim de buscar as possibilidades para a Filosofia. Assim, sugerimos um instrumento de análise das habilidades e competências para uso dos(as) professores(as), para que possam ‘garimpar’ nas generalidades da BNCC/EM proposições a serem tomadas para arquitetar a disciplina Filosofia.

O segundo passo no levou a defesa da disciplinaridade como modo de organizar esse espaço. A partir do diálogo com o trabalho de Chervel (1990), no campo da história das disciplinas escolares, defendemos a disciplina como um modo de garantir um espaço intencionalmente pensado para a construção do ensino e aprendizagem em Filosofia. Essa defesa tomou distância do discurso que condena, *tout court*, a organização do conhecimento em disciplinas escolares. Dessa maneira, ensaiamos nossa defesa do Ensino da Filosofia no espaço de uma disciplina escolar, que, diga-se, é uma possibilidade desde a (ou apesar da) política educacional vigente para o ensino médio. Nesse sentido, buscamos no trabalho de Chervel (1990) elementos para constituir um outro modo de pensar sobre as disciplinas escolares, que

ao invés de conduzir ao seu abandono percebe nelas a possibilidade efetiva de legar aos nossos(as) jovens, no espaço escolar, a cultura (conhecimentos, práticas, artes) construída pelas gerações que os(as) antecederam.

Chervel (1990) identificou quatro elementos que constituem a economia interna das disciplinas escolares. Esses elementos podem ser compreendidos como a arquitetura das disciplinas, os pilares de sustentação para que um espaço de ensino seja considerado uma disciplina escolar. São eles: (1) a exposição de um conteúdo de conhecimento, pelo(a) professor(a) ou manual, livro didático; (2) o exercício escolar; (3) as práticas de motivação ou sensibilização; (4) um aparelho decimológico, avaliação. Juntos, esses elementos constituem o coração das disciplinas escolares. Assim, sugerimos que a organização da disciplina Filosofia pode oferecer as condições concretas de um espaço intencionalmente pensado no currículo escolar para que os(as) alunos(as) tenham contato com a Filosofia; um modo de operar criticamente na construção desse espaço a fim de atender as finalidades da formação na educação básica, sobretudo pensando como esse espaço irá desenvolver as habilidades e competências desde os conteúdos, procedimentos e recursos específicos da disciplina.

Conforme descrevemos, as competências, tanto as gerais quanto as específicas, são expressas em verbos de ação: ações sobre (ou a partir de) conhecimentos, habilidades, atitudes ou valores. No entanto, defendemos que a condição necessária (sem a qual o efeito não se segue) para o desenvolvimento das competências e habilidades listadas é a necessidade do ensino. Isto é, a condição necessária, sem a qual não há desenvolvimento de habilidades e competências, é a garantia do acesso aos conhecimentos, espaços e tempos escolares: ao direito à aprendizagem e ao desenvolvimento desde a escola; as capacidades de movimentar e aplicar tais conhecimentos surgem como efeitos, consequência da aquisição daquilo que é necessário para a mobilização e a aplicação.

Nesse sentido, pensando o Ensino da Filosofia, uma leitura rápida dos trabalhos dos(as) professores(as) Alejandro Cerletti (2009), Guilherme Obiols (2002), Lidia Maria Rodrigo (2009), Renata Aspis e Silvio Gallo (2009), Silvio Gallo (2012) – deixando de lado as diferenças entre eles(as) – nos permite afirmar que o primeiro passo para pensar o Ensino da Filosofia é ensaiar um resposta à pergunta ‘O que é Filosofia?’, para então pensar em como ensiná-la. Nesse sentido, um ponto de convergência entre os(as) autores(as), no esforço de responder à questão, é dizer que a Filosofia é uma prática reflexiva que resultou, e continua resultando, nos inúmeros sistemas e textos filosóficos com os quais aprendemos a filosofar, a partir de seu conteúdo e forma. Se a Filosofia é uma espécie de prática, exercício sistemático do pensamento que produz modos de compreender (conceitos, teorias, métodos) a realidade, o

seu ensino não pode prescindir de realizar este duplo movimento: do filosofar (exercício) para a Filosofia (história; teorias; conceitos), da Filosofia para o filosofar.

Portanto, considerando o exposto até aqui, me parece plausível sugerir a necessidade de pesquisas futuras que busquem as (im)possibilidades de estabelecer algum diálogo entre as proposições da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio e as perspectivas que circulam no campo do Ensino de Filosofia. Decerto, é necessário analisar os limites e as potências desse diálogo a fim de construir subsídio teórico para as práticas educativas no contexto escolar, no planejamento e na execução das aulas oferecidas desde a Filosofia a fim de pensar como ensinar Filosofia com base no desenvolvimento das habilidades e competências postas pela BNCC/EM. Enfim, há, ainda, muito trabalho a ser feito.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, R. M. A reforma do ensino médio do governo Temer, a educação básica mínima e o cerco ao futuro dos jovens pobres. **HOLOS**, Natal, v. 8, n. 34, p. 219-232, dez. 2018.

ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. 5. Ed. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2016.

ASPIS, R.; GALLO, S. **Ensinar filosofia: um livro para professores**. São Paulo: Atta Mídia e Educação, 2009.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO.; ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE CURRÍCULO. **Ofício n.º 1/2015/GR**. Exposição de motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular. 2015. Disponível em: https://anped.org.br/sites/default/files/resources/Oficio_01_2015_CNE_BNCC.pdf. Acesso em: 26 ago. 2021.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO.;

AZEVEDO, M. A. R.; ANDRADE, M. F. R. O papel da interdisciplinaridade e a formação do professor: aspectos histórico-filosóficos. **Educação Unisinos**, v. 15, n. 3, set./dez., p. 206-213, 2011.

BARRA, E. S. O. **Parecer acerca da versão preliminar da Base Nacional Curricular Comum – Componente Curricular Filosofia / MEC 2015**. 2016. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Eduardo_Salles_de_Oliveira_Barra.pdf. Acesso em: 26 ago. 2021.

BENEVIDES, P. S. **O dispositivo da verdade: uma análise a partir do pensamento de Michel Foucault**. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2013.

BRITO, E. O. O ensino de filosofia e a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio – BNCC – EM. **Fundamento – Revista de Pesquisa em Filosofia**, n. 18, jan./ju., 2018.

BRASIL, **Lei 9.394**, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 26 ago. 2021.

_____, **Lei 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 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, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília: Senado Federal, 2017. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/602639/publicacao/15657824>. Acesso em: 11 mar. 2020.

_____. Ministério da Educação. **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. Brasília, 2018. Disponível em: https://docs.google.com/document/d/1IcBwbBUk_b6H3gRwLwjXaajyNxFSWCxRTwaD_cSeRBk/edit. Acesso em: 26 ago. 2021.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular:** consulta pública. Brasília, 2015. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2021.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular:** versão revista. Brasília, 2016a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/bncc-2versao.revista.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2021.

_____. Ministério da Educação. **Nota sobre o tratamento e publicação dos dados e das contribuições ao documento preliminar da Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2016b. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/METODOLOGIA_PARA_TRATAMENTO_ANALISE_DADOS.pdf. Acesso em: 26 ago. 2021.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular:** a educação é a base. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 06 ago. 2021.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018.** Brasília, 2018. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/70268199. Acesso em: 06 ago. 2021.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018.** Brasília. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622. Acesso em: 06 ago. 2021.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2, de 22 de dezembro de 2017.** Brasília. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZE_MBRODE2017.pdf. Acesso em: 26 ago. 2021.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018.** Brasília. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55640296. Acesso em: 26 ago. 2021.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio:** Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf>. Acesso em: 06 ago. 2021.

_____. Ministério da Educação. **PCN+Ensino médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais:** Ciências Humanas e Suas Tecnologias. Brasília, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasHumanas.pdf>. Acesso em: 06 ago. 2021.

_____. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Ciências Humanas e suas Tecnologias**. Brasília, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf. Acesso em: 06 ago. 2021.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 26 ago. 2021.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 3, de 26 de junho de 1998**. Brasília, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/res0398.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2021.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 15, de 1 de junho de 1998**. Brasília, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb015_98.pdf. Acesso em: 26 ago. 2021.

RIO GRANDE DO SUL. Conselho Estadual de Educação. **Parecer nº 3, de 20 de dezembro de 2019**. Porto Alegre, 2019. Disponível em: [file:///C:/Users/jonat/Downloads/30182616-parecer-0003%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/jonat/Downloads/30182616-parecer-0003%20(2).pdf). Acesso em: 26 de ago. 2021.

BUGS, J. D. **A reforma do ensino médio (Lei 13.415/2017) no contexto da Gestão Educacional**. 2020. 79 p. Monografia. (Especialização em Gestão Educacional) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2020. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/16ihY274GR9fD7dBSqJ2Od547r7f6p0XV/view?usp=sharing>.

CALLEGARI, C. **A BNCC no CNE: porque foi necessário “virar a mesa”**. Instituto Brasileiro de Sociologia Aplicada, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://ibsa.org.br/a-bncc-no-cne-porque-foi-necessario-virar-a-mesa/>. Acesso em: 26 ago. 2021.

CÁSSIO, Fernando. Participação e participacionismo na construção da Base Nacional Comum Curricular. **Nexo Jornal**, v. 2, p. 12, 2017. Disponível em: <https://www.nexojournal.com.br/ensaio/2017/Participação-e-participacionismo-na-construção-da-Base-Nacional-Comum-Curricular>. Acesso em 29 jun. 2021.

CENPEC – CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA. **Consensos e dissensos em torno de uma Base Nacional Comum Curricular no Brasil**. Relatório de Pesquisa. São Paulo, 2015. Disponível em: http://ftp.cenpec.org.br/com/portalcenpec/biblioteca/Consensos_e_Dissensos_Relatorio_Pesquisa_Cenpec_Final.pdf. Acesso em: 26 ago. 2021.

CEPPAS, F. **Parecer acerca da versão preliminar da Base Nacional Curricular Comum – Componente Curricular Filosofia / MEC 2015**. 2016. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Filipe_Ceppas_De_Carvalho_E_Faria.pdf. Acesso em: 26 ago. 2021.

CERLETTI, A. **O ensino de filosofia como problema filosófico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009

CHAGAS, A. B. **Os primeiros passos para a implementação da reforma do Ensino Médio na rede estadual do RS: projetos em disputa**. 2019. 298 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

CHAGAS, A. B.; LUCE, M. B. Reforma do Ensino Médio no Estado do Rio Grande do Sul (Brasil): alinhamentos e resistências. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-21, 2020.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, v. 2, p. 177-229, 1990.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. N. Ensino médio e educação profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011.

CONCEIÇÃO, T. G. Que Interdisciplinaridade a BNCC Oferece à Filosofia? aproximações à língua portuguesa. **REFilo - Revista Digital de Ensino de Filosofia**, Santa Maria, v. 6, p. 1-10, 2020.

COSTA, M. A.; COUTINHO, E. H. L. Educação profissional e a reforma do ensino médio: lei 13. 415/2017. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1633-1652, out./dez. 2018.

CORTINAZ, T. **A construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Fundamental e sua relação com os conhecimentos escolares**. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2019.

CUNHA, L. A. Ensino médio: atalho para o passado. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 373-384, abr./jun. 2017.

DRABACH, N. P. A trajetória de construção do princípio da gestão democrática na legislação educacional brasileira. **Revista Transmutare**, Curitiba, v. 1, n. 2, p. 275-292, jul./dez. 2016.

ESQUINSAN, R.S.S. As manifestações públicas como esforço intelectual de resistência. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 19, n. edição especial, p. 75-94, jan./mar. 2017.

FAVARETTO, C. F. Sobre o ensino de filosofia. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 97-102, 1993a.

_____. Notas sobre o ensino de filosofia. In: (Org.) ARANTES, P.; LEOPOLDO E SILVA, F.; FAVARETTO, C. F.; FABRINI, R.; MUCHAIL, S. T. **A filosofia e seu ensino**. São Paulo: EDUC, 1993b.

FERRETI, C. J. A reforma do ensino médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 32, n. 93 p. 25-42, set./dez. 2018a.

_____. A reforma do ensino médio: desafios à educação profissional. **HOLOS**, Natal, v. 4, n. 34, p. 261-271, jul. 2018b

FOUCAULT, M. Discurso e verdade: seis conferências dadas por Michel Foucault, em Berkeley, entre outubro e novembro de 1983, sobre a parrhesia. **Prometeus: filosofia em revista**, Brasília, n. 6, v. 13, edição especial, p. 1-114, 2013.

_____. Polêmica, Política e Problematização. In: **Ditos e Escritos V: Ética, sexualidade, política**. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2004a, p. 224-233. Tradução de Elisa Monteiro, Inês Autran Dourado Barbosa.

_____. O cuidado com a verdade. In: **Ditos e Escritos V: Ética, sexualidade, política**. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2004b, p. 240-251. Tradução de Elisa Monteiro, Inês Autran Dourado Barbosa.

_____. Verdade e Poder. In: **Microfísica do Poder**, 10ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019, p. 35-54. Tradução de Lilian Holzmeister e Angela Loureiro de Souza.

_____. **A história da sexualidade 1: A vontade de saber**. 10ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque.

_____. **A história da sexualidade 2: O uso dos prazeres**. 8ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque.

FREITAS, L. C. BNC alternativa será entregue ao CNE (atualizado). **Avaliação Educacional – Bolg do Freitas**, 2018. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2018/06/08/bnc-alternativa-sera-entregue-ao-cne/>. Acesso em: 26 ago. 2021.

GALLO, S. **Metodologia do ensino de Filosofia: uma didática para o ensino médio**. Campinas: Papirus, 2012.

_____. A filosofia e seu ensino: conceito e transversalidade. **ETHICA**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 17-35, 2006.

_____. A função da filosofia na escola e seu caráter interdisciplinar. **RESAFE**, Brasília, n. 2, mai./out., 2004.

_____; KOHAN, W. O. (Org.). **Filosofia no ensino médio**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

GROS, F. Problematização. **Mnemosine**, Rio de Janeiro, v. 11, nº 2, p. 296-297, 2015. Tradução de Alessandro Francisco.

GRUPO DE TRABALHO FILOSOFIA DO ENSINO DE FILOSOFIA. **Sem Filosofia não tem Base**. Carta aberta, 2021. Disponível em: <https://www.anpof.org/comunicacoes/notas-e-comunicados/sem-filosofia-nao-tem-base--carta-do-gt-filosofar-e-ensinar-a-filosofar-sobre-a-bncc>. Acesso em: 26 ago. 2021.

GOYANNA FILHO, E. V.; ANDRADE, A. B. Filosofia no Ensino Médio: a integração da escola universidade e o uso de cadeias exemplificativas para acessibilizar a linguagem filosófica. **Revista Brasileira do Ensino Médio**, Ipojuca, v. 3, p. 120-130, 2020.

HEUSER, E. M. D. Aula Inaugural – PROFFILO Unimontes: Escombros Filosóficos: BNCC-EM, diretrizes curriculares e as políticas de obliteração do ensino de filosofia. **Vídeo** (2:34:58), 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BCWJgoMI5OY>. Acesso em 26 ago. 2021.

_____; DIAS, A. M. Raspas e Restos de Filosofia na BNCC – EM: trampolim para uma ética como experimentação. **Revista Teaias**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 63, p. 123-134, 2020.

KUENZER, A. Z. Sistema educacional e a formação de trabalhadores: a desqualificação do ensino médio flexível. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 1, p. 57-66, jan. 2020.

LARROSA, J. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

LOPES, C. B.; BORTOLOTO, C. C.; ALMEIDA, S. V. Ensino médio: trajetória histórica e a dualidade nas diferentes reformas. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 34, n. 2, p. 555- 581, mai./ago. 2016.

LÝRA, E. **Entrevista com Edgar Lyra sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. [Entrevista disponibilizada em 2016]. Disponível em: <http://anpof.org/portal/index.php/en/2014-01-07-15-22-21/entrevistas/668-entrevista-com-edgar-lyra-sobre-a-base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em: 26 ago. 2021.

_____. **BNCC: para professor Edgar Lyra, formação básica não deve ter o mercado de trabalho como termo**. [Entrevista disponibilizada em 2017]. Disponível em: <http://anpof.org/portal/index.php/en/2014-01-07-15-22-21/entrevistas/1139-bncc-para-professor-edgar-lyra-formacao-basica-nao-deve-ter-o-mercado-de-trabalho-como-termo>. Acesso em: 26 ago. 2021.

MACIEL, C. S. F. S. Uma avaliação da lei nº 13.415/17 a partir da legística e das metas do PNE. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, 27 p. 1-27, jul./set. 2019.

MOEHLECKE, S. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 49, jan./abr. 2012.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

MARSHALL, J. Michel Foucault: pesquisa educacional como problematização. In: PETERS, M. A.; BERSLEY, T. (orgs.). **Por que Foucault?** Novas diretrizes para a pesquisa educacional. Porto Alegre: Artmed, 2008.

NEVES, I. S.; GREGOLIN, M. R. A Arqueogenealogia Foucaultiana como lente para a análise do Governo da Língua Portuguesa no Brasil: continuidades e disrupções. **Revista Moara**, Belém, v. 2, n. 17, jan./jun. p. 8-32, 2021.

NIETZSCHE, F. **Genealogia da moral**: uma polêmica. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. Tradução de Paulo César de Souza.

- OBIOLS, G. **Uma introdução ao ensino da filosofia**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2002. (Coleção filosofia e ensino).
- OROPALLO, M.C. **A presença de Nietzsche no discurso de Foucault**. Dissertação (mestrado) – Universidade São Judas Tadeu, Programa de Pós-Graduação em Filosofia, São Paulo, 2005.
- ROCHA, N. F. E.; PEREIRA, M. Z. C. O que dizem sobre a BNCC? Produções sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no período de 2010 a 2015. **Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 9, n. 2, p. 215-236, mai./ago., 2016.
- RODRIGO, L. M. **Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o ensino médio**. Campinas: Autores Associados, 2009.
- SANTOS, S. C. M.; SILVA, K. N. A dualidade educacional no ensino médio brasileiro (2004-2018). **Revista Brasileira do Ensino Médio**, Ipojuca, v. 3, mar. p. 45-59, 2020.
- SILVA, M. R. Currículo, ensino médio e BNCC: Um cenário de disputas. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, jul./dez. 2015.
- SILVA, I. L. F.; HENRIQUE, F.A.N.; VICENTE, D. V. A proposta da Base Nacional Comum Curricular e o debate entre 1988 e 2015. **Ciências Sociais Unisinos**, v. 51, n. 3, set./dez., p. 330-342, 2015.
- TOMAZETTI, E; M. Sobre as (im) possibilidades de uma educação filosófica na escola. In: **Filosofía de la educación: tradición y actualidad**, DÍAZ GENIS, A.; GARAY, G. (orgs.), Curitiba: Appris, 2015.
- _____. **Parecer acerca da versão preliminar da Base Nacional Curricular Comum – Componente Curricular Filosofia / MEC 2015**. 2016. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Elisete_Medianeira_Tomazetti.pdf. Acesso em: 26 ago. 2021.
- TOMAZI, N. D. Conversa sobre Orientações Curriculares Nacionais (OCN's). **Cronos**, Natal, v. 8, n. 2, p. 591-601, jul./dez., 2007.
- VEIGA-NETO, A. Tensões disciplinares e ensino médio. In: **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em movimento – Perspectivas atuais**. Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7178-4-3-tensoes-disciplinares-ensinomedio-alfredo-veiga/file>. Acesso em: 26 ago. 2021.
- VELASCO, P. D. Ensino de filosofia como campo de conhecimento: brevíssimo estado da arte. **Revista Estudos de Filosofia e Ensino**, v. 1, n. 1, p. 6-21, 2019.
- _____. **Parecer acerca da versão preliminar da Base Nacional Curricular Comum – Componente Curricular Filosofia / MEC 2015**. 2016. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Patricia_Del_Nero_Velasco.pdf. Acesso em: 26 ago. 2021.

VINCI, C. F. R. G. A problematização e as pesquisas educacionais: sobre um gesto analítico foucaultiano. **Filosofia e Educação**, Campinas, v. 7, n. 2, p. 195-219, 2015.

ZIBAS, D. M. L. Refundar o ensino médio? Alguns antecedentes e atuais desdobramentos das políticas dos anos de 1990. **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 92, p. 1067-1086, out. 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE A – DOCUMENTAÇÃO DO *CORPUS* DE ANÁLISE DE REVISÃO BIBLIOGRÁFICA SOBRE A REFORMA DO ENSINO MÉDIO

Quadro 3 – Documentação do *Corpus* de análise

Indicador	Fonte (autor, título, revista, ano)
T1	RAMOS, M. N.; FRIGOTTO, G. Medida Provisória 746/2016: a contra-reforma do ensino médio do golpe de Estado de 31 de agosto de 2016 . Revista HISTEDBR On-Line, (2016)
T2	ESQUINSAN, R.S.S. As manifestações públicas como esforço intelectual de resistência . ETD – Educação Temática Digital, (2017)
T3	MOTTA, V.C.; FRIGOTTO, G. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017) . Educação & Sociedade, (2017)
T4	CUNHA, L. A. Ensino médio: atalho para o passado . Educação & Sociedade, (2017)
T5	KUENZER, A. Z. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível . Educação & Sociedade, (2017)
T6	FERRETI, C. J.; SILVA, M. R. Reforma do ensino médio no contexto da Medida Provisória nº 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia . Educação & Sociedade, (2017)
T7	FERRETI, C. J. A reforma do ensino médio: desafios à educação profissional . HOLOS, (2018b)
T8	HENRIQUE, A. L. S. O PROEJA e a reforma do ensino médio (Lei 13.415/2017) . HOLOS, (2018)
T9	ARAÚJO, R. M. A reforma do ensino médio do governo Temer, a educação básica mínima e o cerco ao futuro dos jovens pobres . HOLOS, (2018)
T10	CIAVATTA, M. A reforma do ensino médio: uma leitura crítica da Lei 13.415/2017 – adaptação ou resistência . HOLOS, (2018)
T11	MIRANDA, M. A.; RECH, M. E. B. Reforma do ensino médio: uma perspectiva de educação integral . Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Sociedad y Multiculturalidad, (2018)
T12	COSTA, M. A.; COUTINHO, E. H. L. Educação profissional e a reforma do ensino médio: lei 13. 415/2017 . Educação & Realidade, (2018)
T13	FERREIRA, R. A.; RAMOS, L. O. L. O projeto da MP nº 746: entre o discurso e o percurso de um novo ensino médio . Ensaios: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, (2018)
T14	FERRETI, C. J. A reforma do ensino médio e sua questionável concepção de qualidade da educação . Estudos Avançados, (2018a)
T15	BRANCO, A. B. G.; BRANCO, E. P.; IWASSE, L. F. A.; NAGASHIMA, L. A. Urgência da reforma do ensino médio e emergência da BNCC . Revista Contemporânea de Educação, (2019)
T16	MACIEL, C. S. F. S. Uma avaliação da lei nº 13.415/17 a partir da legística e das metas do PNE . Educação & Realidade, (2019)
T17	FAVERO, A. A.; COSTA, D. R.; CENTENARO, J. B. Reforma do ensino médio no Brasil e crise mundial da educação: uma análise reflexiva da flexibilização das humanidades na educação básica . Ensino em Re-Vista, (2019)
T18	KUENZER, A. Z. Sistema educacional e a formação de trabalhadores: a desqualificação do ensino médio flexível . Ciência & Saúde Coletiva, (2020)

Fonte: Elaborado pelo autor em: BUGS (2020, p. 43-44).

APÊNDICE B – LEVANTAMENTO: A FILOSOFIA NA GRADE CURRICULAR DO NOVO ENSINO MÉDIO NOS ESTADOS BRASILEIROS

(Continua)

ESTADO	SITUAÇÃO DA FILOSOFIA A PARTIR DA REFORMA DO E.M.
Rio Grande do Sul – RS	Até o momento em que fazemos este levantamento, não há definição de uma matriz curricular para o Ensino Médio. No entanto, há a orientação do Conselho Estadual de Educação do Estado para esperar a aprovação do Referencial Curricular Gaúcho para somente então propor uma matriz curricular para a etapa. Fonte: https://www.ceed.rs.gov.br/parecer-n-0003-2019 . Acesso em: 31 jul. 2021.
Santa Catarina – SC	A Filosofia permanece na matriz curricular do Ensino Médio Catarinense, com 2 horas-aula semanais na 1ª série do curso e com 1 hora-aula na 2ª e 3ª série do curso. Fonte: http://www.cee.sc.gov.br/index.php/downloads/documentos-diversos/curriculo-base-do-territorio-catarinense/2023-parecer-cee-sc-004-2020-curriculo-base-do-ensino-medio-do-territorio-catarinense/file . Acesso em: 31 jul. 2021. Ver páginas 21-23.
Paraná – PR	A Filosofia permanece na matriz curricular como disciplina para as três séries do ensino médio, em um período semanal, mas não sem prejuízo: teve a carga horária reduzida para dar lugar a disciplina Educação Financeira, da parte diversificada do currículo. Fonte: http://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2021-01/instrucao_normativa_112020_curriculoem.pdf . Acesso: 29 Jan 2021. Ver também: http://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/Educacao-unifica-matriz-curricular-do-Ensino-Medio . Acesso: 29 Jan 2021.
São Paulo – SP	A Filosofia permanece como disciplina na matriz curricular do Ensino Médio Paulista. A carga horária varia conforme a modalidade e série, visto o regime de implementação gradual do novo currículo no Estado. Fonte: https://www.cpp.org.br/images/Secom/Resolucao_Seduc_85.pdf . Acesso em 31 jul. 2021.
Rio de Janeiro – RJ	Não encontramos um documento que estabeleça a matriz curricular do Estado. No entanto, encontramos uma apresentação do Novo Ensino Médio disponível no site da Secretaria de Educação do Estado em que há uma estrutura de matriz curricular em que a Filosofia permanece como disciplina no Ensino Médio. Fonte: https://drive.google.com/file/d/1gAf6nK6oC2-OJhpmo9O2K7r1F56ixBCs/view . Acesso em: 31 jul. 2021. Apresentação retirada do seguinte endereço: https://www.seeduc.rj.gov.br/novo-ensino-medio . Acesso em: 31 jul. 2021.
Espírito Santo – ES	A Filosofia permanece como disciplina nos documentos de orientação curricular do ano letivo de 2021, já alinhadas a Lei 13.415/2017, com 1 hora-aula na 1ª e 2ª série da etapa. Na matriz do Ensino Médio noturno, permanece com 2 horas-aula na 1ª série da etapa. Cabe mencionar que a informação advém de uma Portaria da Secretaria de Educação do Estado, não encontramos Resolução do Conselho Estadual de Educação do Espírito Santo que definisse a matriz curricular. Fonte: https://www.es.gov.br/Noticia/sedu-divulga-diretrizes-organizacionais-curriculares-da-rede-escolar-publica-estadual-para-ano-letivo-de-2021 . Acesso em: 31 jul. 2021.
Minas Gerais – MG	A Filosofia permanece como disciplina na matriz curricular do Ensino Médio, com 2 horas-aula na 2ª série da etapa e 1 hora-aula na 3ª série. Informação contida na Resolução SEE nº 4.234/2019 Fonte: https://drive.google.com/file/d/1Rb9s2uLAm1MxoeY48TgGHilpWaXhGnt/view . Acesso em: 31 jul. 2021.

(Continuação)

Mato Grosso do Sul – MS	<p>A Filosofia permanece como disciplina na matriz curricular do Ensino Médio do Estado, com 1 hora-aula semanal para cada série da etapa. Informação retirada da Resolução SED nº 3. 659/2019.</p> <p>Fonte: http://www.simted.org.br/base/www.simted.org.br/media/attachments/592/592/5e3824af8aae642b331af997d809aafe09ec92f183e94_diario-oficial-n-10.085-ensino-medio-fundamental-03-02-2020.pdf. Acesso em: 31 jul. 2021.</p>
Goiás – GO	<p>Encontramos uma notícia recente no <i>site</i> da Secretaria de Educação do Estado que afirma novas matrizes curriculares foram repassadas para as escolas, no entanto não conseguimos encontrá-las.</p> <p>Fonte: http://homologacaosite.seduc.go.gov.br/portalseduc/novas-matrizes-curriculares-da-rede-estadual-destacam-o-ensino-de-lingua-portuguesa-e-de-matematica/. Acesso em: 31 jul. 2021.</p>
Brasília – DF	<p>Organiza o currículo por semestre, de modo que o curso de Ensino Médio será composto por seis semestres. Não encontramos uma matriz curricular, mas notícias em que a Filosofia é afirmada como componente curricular da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas da parte geral e comum da formação.</p> <p>Fonte: http://www.consed.org.br/central-de-conteudos/muitas-novidades-do-ensino-medio-em-2021. Acesso: 31 jul. 2021. Ver também: http://www.educacao.df.gov.br/novo-ensino-medio/. Acesso em: 31 jul. 2021.</p>
Mato Grosso – MT	<p>Encontramos apenas uma notícia no <i>site</i> da Secretaria de Educação do Estado que afirma que a Filosofia, assim como os demais componentes curriculares da BNCC/EM serão ofertados na matriz do novo ensino médio. Nenhuma disciplina será excluída.</p> <p>Fonte: http://www3.seduc.mt.gov.br/-/17169836-flexibilizacao-do-curriculo-e-ampliacao-da-carga-horaria-sao-principais-mudancas. Acesso em: 26 ago. 2021.</p>
Rondônia – RO	<p>Encontramos uma Resolução do Conselho de Educação do Estado, publicada no Diário Oficial de Rondônia, que dispõe da matriz curricular das escolas piloto do novo ensino médio, bem como do ensino médio regular e outras modalidades. Em todas as matrizes a Filosofia permanece como disciplina.</p> <p>Fonte: Resolução CEE/AC nº 143/2019, disponível em: https://docero.com.br/doc/sx0vs0e. Acesso em: 26 ago. 2021. Publicada no Diário Oficial do Estado, dia 3 de abril de 2019, p. 15.</p>
Acre – AC	<p>A filosofia permanece como disciplina nas matrizes curriculares do ensino médio aprovadas pelo Conselho Estadual de Educação do Estado. A carga horária e presença nas três séries varia de acordo com a modalidade da etapa.</p> <p>Fonte: https://educ.see.ac.gov.br/pagina/resolucoes-2014. Acesso em: 26 ago. 2021.</p>
Amazonas – AM	<p>Na Resolução 201, de 05 de dezembro de 2017, o Conselho Estadual de Educação, ao dispor sobre a organização curricular da Educação Básica e do Ensino Superior, sugeriu a Filosofia como componente curricular da área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Não encontramos algo como uma matriz curricular.</p> <p>Fonte: http://www.cee.am.gov.br/wp-content/uploads/2021/08/Resolucao-no-201-2017-CEE-AM-Normas-Educ-Basica-e-Superior.pdf. Acesso em: 26 ago. 2021.</p>
Roraima – RR	<p>Não encontramos informações.</p>
Pará – PA	<p>Encontramos notícias acerca da existência de um projeto curricular para as escolas pilotos do novo ensino médio, implementadas neste ano, 2021, no Estado. No entanto, não conseguimos encontrar um documento com algo como uma grade/matriz curricular.</p> <p>Fonte: https://agenciapara.com.br/noticia/23982/. Acesso em: 26 ago. 2021.</p>

(continuação)

Amapá – AP	<p>Não encontramos nenhuma informação definitiva acerca a matriz curricular do ensino médio, mas acessamos uma nota técnica que define orientações para a organização dos anos letivos de 2020 e 2021 no Estado. Nela há algumas matrizes curriculares para o ensino médio: regular, tempo integral e EJA. Em todas elas a Filosofia aparece como disciplina na grade.</p> <p>Fonte: https://drive.google.com/file/d/1kYBu2SmH1-Jmy5nG-tauNbK-TUSIR_t6/view?usp=sharing. Acesso em: 26 ago. 2021.</p>
Maranhão – MA	<p>Não encontramos documento (Portaria, Resolução ou Parecer) que indicasse a reestruturação do currículo em virtude da Lei 13.415/2017. Porém, encontramos notícias no <i>site</i> da Secretaria de Educação do Estado afirmando que o processo de implementação está em curso, estão construindo uma proposta e a debatendo. Mas, não encontramos nada específico sobre a situação da Filosofia.</p> <p>Fonte: https://www.educacao.ma.gov.br/seduc-realiza-dialogo-virtual-sobre-implementacao-do-novo-ensino-medio-na-rede-publica-de-ensino-no-maranhao/. Acesso em: 27 ago. 2021. Ver também: https://www.educacao.ma.gov.br/novo-ensino-medio-seduc-disponibiliza-formularios-para-escuta-de-estudantes-e-professores-da-rede-publica-estadual/. Acesso em: 27 ago. 2021.</p>
Tocantins – TO	<p>Não encontramos documento (Portaria, Resolução ou Parecer) que indicasse a reestruturação do currículo em virtude da Lei 13.415/2017. Encontramos notícias acerca da construção do documento de referência curricular para o ensino médio do Estado; em construção.</p>
Bahia – BA	<p>Encontramos um documento da Secretaria Estadual de Educação do Estado cujo propósito é orientar a implementação do novo ensino médio nas escolas das Rede Estadual de Ensino, que data de 2020. Nele, nas páginas 11-12 há a matriz curricular do ensino médio, nela a Filosofia permanece como disciplina.</p> <p>Fonte: http://jornadapedagogica.educacao.ba.gov.br/wp-content/uploads/2020/01/Documento-Orientador-Novo-Ensino-Médio-na-Bahia-Versão-Final.pdf. Acesso em: 27 ago. 2021.</p>
Piauí – PI	<p>A Resolução CEE/PI nº 124/2020, estabelece orientação e diretrizes para a organização e implementação do ensino médio. Esse documento menciona a presença de estudos e práticas de Filosofia obrigatoriamente nos três anos do ensino médio, conforme havia estabelecido a Resolução CEE/PI nº 111/2009, que afirma a obrigatoriedade da disciplina Filosofia nos três anos da etapa.</p> <p>Fonte: http://www.ceepi.pro.br/Resoluções%20%202020/2020%20Resolução%20124.pdf. Acesso em: 27 ago. 2021.</p>
Ceará -CE	<p>Encontramos a matriz curricular apenas do ensino médio em tempo integral, bem como notícia do governo do Estado afirmando que 50% das escolas de ensino médio da Rede de Ensino do Estado seriam de tempo integral. Nessa matriz, a Filosofia aparece como componente curricular da área de Ciências Humanas.</p> <p>Fonte: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2021/01/Matriz-EEMTI-2021-1.pdf. Acesso em: 27 ago. 2021. Ver também: https://www.ceara.gov.br/2021/06/30/governo-do-ceara-anuncia-tempo-integral-em-mais-46-escolas-de-ensino-medio/. Acesso em: 27 ago. 2021.</p>
Rio Grande do Norte – RN	<p>Encontramos no <i>site</i> da Secretaria de Educação do Estado documentos com as ‘estruturas curriculares’ do ensino médio, que datam de 2019. Nelas, em todas as modalidades do ensino médio, a Filosofia permanece como disciplina.</p> <p>Fonte: https://drive.google.com/drive/folders/1qxJOrraOfOu0LQwidaLumzRNLpsEEAb6. Acesso em: 27 ago. 2021. Ver também: https://drive.google.com/drive/folders/1qxJOrraOfOu0LQwidaLumzRNLpsEEAb6. Acesso em: 27 ago. 2021.</p>

(conclusão)

Paraíba – PB	<p>Encontramos uma Resolução do Conselho Estadual de Educação, de 2020, que aprova a alteração na matriz curricular do ensino médio, mas não a apresenta nem remete ao documento em que tal alteração possa ser consultada. Encontramos documento intitulado <i>Diretrizes operacionais</i> que data de 2021, nesse documento constam as matrizes curriculares desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, bem como referente as diversas modalidades de ensino. Nas matrizes curriculares do ensino médio, a disciplina Filosofia compõe a grade curricular.</p> <p>Fonte: https://www.cee.pb.gov.br/wp-content/uploads/2021/01/Re296-2020-CEE-PB-Normativa-Altera-Matriz-Curricular-do-Ensino-Médio-da-Paraíba.pdf. Acesso em: 27 jul. 2021. Ver também: https://paraiba.pb.gov.br/diretas/secretaria-da-educacao-e-da-ciencia-e-tecnologia/arquivos/diretrizes-operacionais/diretrizes-operacionais-das-escolas-da-rede-estadual-de-educacao-da-paraiba_1.pdf. Acesso em: 27 ago. 2021.</p>
Pernambuco – PE	<p>Encontramos no <i>site</i> da Secretaria Estadual de Educação o documento de <i>Reorganização curricular</i> do ensino médio, data de 2020. Ele apresenta a Filosofia como componente curricular e expectativas de aprendizagem para a contribuição da disciplina nas três séries do ensino médio. Uma proposta interessante.</p> <p>Fonte: http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&cat=18&art=5649. Acesso em: 27 ago. 2021. Ver especificamente: http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/21557/ENSINO%20MÉDIO%20-%20FILOSOFIA%20-%20REORGANIZAÇÃO%20CURRICULAR.pdf. Acesso em: 27 ago. 2021.</p>
Alagoas – AL	<p>Encontramos, no <i>site</i> da Secretaria de Educação as matrizes curriculares publicadas em 2017. Elas estão alinhadas a estrutura proposta pela Lei 13.415/2017, embora não empreguem a mesma nomenclatura para as áreas do conhecimento. Nelas, a Filosofia permanece como disciplina.</p> <p>Fonte: http://www.educacao.al.gov.br/images/referencial_curricular/MATRIZ_CURRICULAR.pdf. Acesso em: 27 ago. 2021.</p>
Sergipe – SE	<p>Encontramos a Resolução CEE/SE 24, de 6 de maio de 2021, <i>que aprova o Projeto Pedagógico Orientador do Novo Ensino Médio Convencional, com as respectivas Matrizes Curriculares a partir de 2021</i>. Nas matrizes curriculares, a Filosofia permanece como disciplina.</p> <p>Fonte: https://siae.seduc.se.gov.br/siae.servicefile/api/File/Downloads/1927a252-d027-48d5-9df7-b4b8374305ff. Acesso em: 27 ago. 2021.</p>

APÊNDICE C – DOCUMENTOS DE REFERÊNCIA CURRICULAR DE CADA ESTADO A PARTIR DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

(continua)

ESTADO	TÍTULO DO DOCUMENTO E FONTE DE ACESSO
Rio Grande do Sul – RS	Referencial Curricular Gaúcho da Educação Infantil e Ensino Fundamental (2018). O documento referente ao Ensino Médio foi entregue ao Conselho Estadual de Educação do Estado em novembro de 2020 e ainda se encontra em processo de deliberação. Fonte: https://curriculo.educacao.rs.gov.br/Sobre/Index . Acesso em 30 jul. 2021. Fonte notícia sobre o documento do Ensino Médio: https://educacao.rs.gov.br/documento-final-do-referencial-curricular-gaucha-do-ensino-medio-e-entregue-ao-conselho-estadual-de-educacao-ceed .
Santa Catarina – SC	Currículo Base da Educação Infantil e Ensino Fundamental do Território Catarinense (2019); Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (2020). Fonte: http://www.cee.sc.gov.br/index.php/curriculo-base-do-territorio-catarinense . Acesso em: 30 jul. 2021.
Paraná – PR	Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações – Educação Infantil e Componentes Curriculares do Ensino Fundamental (2018). O Referencial Curricular do Paraná para o ensino médio foi entregue ao Conselho Estadual de Educação do Estado para deliberação. Fonte: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/bncc/2018/referencial_curricular_parana_cee.pdf . Acesso em: 30 jul. 2021. Notícia acerca do documento do Ensino Médio: http://www.cee.pr.gov.br/Noticia/SEED-entrega-Referencial-Curricular-para-o-Novo-Ensino-Medio-Paranaense . Acesso em 30 jul. 2021.
São Paulo – SP	Currículo Paulista da Educação Infantil e Ensino Fundamental (2019). Currículo Paulista do Ensino Médio (2020). Fonte: https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/ . Acesso em 30 jul. 2021.
Rio de Janeiro – RJ	Documento de Orientação Curricular do Rio de Janeiro, Educação Infantil e Ensino Fundamental (2019). Não encontramos notícias acerca do documento do ensino médio. Fonte: https://undime.org.br/uploads/documentos/phpOu2TkQ_5ddd5f2879044.pdf . Acesso em 30 jul. 2021.
Espírito Santo – ES	Currículo do Espírito Santo, Educação Infantil e Ensino Fundamental (2018). Quanto ao documento para a etapa do Ensino Médio, foi disponibilizado uma versão preliminar. Fonte: https://sedu.es.gov.br/curriculo-do-espírito-santo . Acesso em 30 jul. 2021. Documento referente ao Ensino Médio: https://www.es.gov.br/Noticia/sedu-disponibiliza-versao-preliminar-do-curriculo-do-espírito-santo-etapa-ensino-medio . Acesso em 30 jul. 2021.
Minas Gerais – MG	Currículo de Referência de Minas Gerais para a Educação Infantil e Ensino Fundamenta: uma construção coletiva (2018). Currículo de Referência de Minas Gerais para o Ensino Médio (2020). Fonte: https://drive.google.com/file/d/1ac2_Bg9oDsYet5WhxzMIreNtzy719UMz/view . Acesso em 31 jul. 2021. Fonte acerca do documento do Ensino Médio: https://curriculoreferencia.educacao.mg.gov.br/index.php/9-banco-de-noticias/158-secretaria-de-educacao-publica-portaria-homologando-o-curriculo-referencia-do-ensino-medio-de-minas-gerais . Acesso em 31 jul. 2021.

(continuação)

ESTADO	TÍTULO DO DOCUMENTO E FONTE DE ACESSO
Mato Grosso do Sul – MS	<p>Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul: Feito por todos, para todos (2019) – proposições gerais e específicas para a Educação Infantil e Ensino Fundamental.</p> <p>Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul para o Ensino Médio. Versão Preliminar (2020) entregue ao Conselho Estadual de Educação do Estado.</p> <p>Fonte: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/ms_currículo.pdf. Acesso em 31 jul. 2021. Fonte de notícia acerca do documento do ensino médio: https://www.sed.ms.gov.br/sed-entrega-versao-preliminar-do-curriculo-de-referencia-do-ensino-medio-para-cee-ms/. Acesso em: 31 jul. 2021. Fonte de acesso a versão preliminar: https://drive.google.com/file/d/1nc7Zc5qMBNXg_wjtly57cqy1jMpJSx8o/view. Acesso em: 31 jul. 2021.</p>
Goiás – GO	<p>Documento Curricular para Goiás: Educação Infantil e Ensino Fundamental (2019). Já o Documento Curricular para Goiás – etapa Ensino Médio (2020) está em processo de deliberação junto ao Conselho Estadual de Educação do Estado.</p> <p>Fonte: https://cee.go.gov.br/documento-curricular-para-goias-dc-go/. Acesso em: 31 jul. 2021. Fonte de notícia sobre o documento do ensino médio, e acesso a versão preliminar: https://site.educacao.go.gov.br/documento-curricular-do-ensino-medio-e-apresentado-em-audiencia-publica-virtual-do-cee/. Acesso em 31 jul. 2021.</p>
Brasília – DF	<p>Currículo em Movimento do Distrito Federal - Educação Infantil e Ensino Fundamental, 2ª edição (2018). Currículo em Movimento do Distrito Federal – Etapa Ensino Médio, versão para a 2ª Consulta Pública (2020).</p> <p>Fonte: http://www.educacao.df.gov.br/curriculo-em-movimento-da-educacao-basica-2/. Acesso em 31 jul. 2021. Fonte: http://www.educacao.df.gov.br/novo-ensino-medio-curriculo/. Acesso em 31 jul. 2021.</p>
Mato Grosso – MT	<p>Documento de Referência Curricular para Mato Grosso: Concepções para a Educação Básica, Educação Infantil e Ensino Fundamental (2019). Documento de Referência Curricular para Mato Grosso do Sul – etapa Ensino Médio. 2ª Versão Preliminar (2021); em análise no Conselho Estadual de Educação do Estado.</p> <p>Fonte: https://sites.google.com/view/bnccmt/educa%C3%A7%C3%A3o-infantil-e-ensino-fundamental/documento-de-refer%C3%AAncia-curricular-para-mato-grosso. Acesso em 31 jul. 2021. Fonte: https://sites.google.com/view/novo-ensino-medio-mt/2%C3%A9-vers%C3%A3o-preliminar-drc-mt-em?authuser=0. Acesso em: 31 jul. 2021.</p>
Rondônia – RO	<p>Referencial Curricular de Rondônia (2020) – Educação Infantil e Ensino Fundamental. Sobre o documento do Ensino Médio, há informações sobre da consulta pública realizada em março de 2021, não encontramos notícia sobre entrega de alguma versão do documento para o Conselho Estadual de Educação do Estado</p> <p>Fonte: http://www.rondonia.ro.gov.br/seduc/referencial-curricular-do-estado-de-rondonia-rcro/. Acesso em: 31 jul. 2021. Fonte: http://www.rondonia.ro.gov.br/governo-de-rondonia-realiza-transmissao-online-para-a-1a-consulta-publica-do-referencial-curricular-do-ensino-medio-do-estado/. Acesso em: 31 jul. 2021.</p>

(continuação)

ESTADO	TÍTULO DO DOCUMENTO E FONTE DE ACESSO
Acre – AC	<p data-bbox="448 344 1433 443">Currículo de Referência Único do Acre (2019) – Educação Infantil e Ensino Fundamental. O documento referente ao Ensino Médio foi entregue ao Conselho Estadual de Educação do Estado em dezembro de 2020.</p> <p data-bbox="448 450 1433 562">Fonte: https://www.educ.see.ac.gov.br/pagina/curriculo-referencia-unico. Acesso em 31 jul. 2021. Fonte de notícia acerca do documento do Ensino Médio: https://agencia.ac.gov.br/curriculo-acreano-do-novo-ensino-medio-sera-avaliado-pelo-conselho-estadual-de-educacao/. Acesso em: 31 jul. 2021.</p>
Amazonas – AM	<p data-bbox="448 575 1433 674">Referencial Curricular Amazonense (2020) – Educação Infantil e Ensino Fundamenta. O documento referente ao Ensino Médio foi entregue ao Conselho Estadual de Educação do Estado em junho de 2021.</p> <p data-bbox="448 680 1433 817">Fonte: https://www.sabermais.am.gov.br/pagina/jornada-pedagogica-2020-referencial-curricular. Acesso em: 31 jul. 2021. Fonte de notícia acerca do documento do Ensino Médio: http://www.educacao.am.gov.br/documento-que-implantara-mudancas-no-ensino-medio-do-amazonas-e-entregue-ao-conselho-estadual-de-educacao/. Acesso em 31 jul. 2021.</p>
Roraima – RR	<p data-bbox="448 831 1433 958">Documento Curricular de Roraima (2019) – Educação Infantil e Ensino Fundamental. O documento do Ensino Médio foi aprovado pelo Conselho Estadual de Educação do Estado entre junho e julho de 2021. Não conseguimos acessar o texto.</p> <p data-bbox="448 965 1433 1108">Fonte: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/documento_curricular_rr.pdf. Acesso em 31 jul. 2021. Fonte de notícia quanto ao documento do Ensino Médio: http://www.consed.org.br/central-de-conteudos/conselho-estadual-de-roraima-aprova-documento-curricular-do-ensino-medio. Acesso em 31 jul. 2021.</p>
Pará – PA	<p data-bbox="448 1122 1433 1283">Documento Curricular do Pará (2018) – Educação Infantil e Ensino Fundamental. O documento referente ao ensino médio foi entregue ao Conselho Estadual de Educação do Estado em maio de 2021. Não encontramos link de acesso aos documentos, apenas a uma versão preliminar referente a Educação Infantil e ao Ensino Fundamental.</p> <p data-bbox="448 1290 1433 1402">Fonte: https://agenciapara.com.br/noticia/28639/. Acesso em: 31 jul. 2021. Fonte de acesso a versão preliminar mencionada: https://drive.google.com/file/d/1Dqu8kjk67A2hpwzsMS0MS7U8-07H_Dcl/view. Acesso em: 31 jul. 2021.</p>
Amapá – AP	<p data-bbox="448 1413 1433 1541">Referencial Curricular Amapaense (2019) – Educação Infantil e Ensino Fundamental. O documento referente ao Ensino Médio foi aprovado pelo Conselho Estadual de Educação do Estado em abril de 2021.No entanto, não encontramos <i>link</i> de acesso ao documento.</p> <p data-bbox="448 1547 1433 1659">Fonte: https://rca.nte.ap.gov.br. Acesso em: 31 jul. 2021. Fonte de notícia sobre o documento do Ensino Médio: https://portal.ap.gov.br/noticia/1904/seed-recebe-parecer-favoravel-e-referencial-amapaense-do-novo-ensino-medio-passa-a-ser-implantado-na-rede-estadual. Acesso em 31 jul. 2021.</p>
Maranhão – MA	<p data-bbox="448 1671 1433 1767">Documento Curricular do Território Maranhense (2019) – Educação Infantil e Ensino Médio. Não encontramos notícias sobre o documento para a etapa do Ensino Médio.</p> <p data-bbox="448 1774 1433 1818">Fonte: https://www.educacao.ma.gov.br/mais-ideb/base-nacional-comum/. Acesso em: 31 jul. 2021.</p>

(continuação)

ESTADO	TÍTULO DO DOCUMENTO E FONTE DE ACESSO
Tocantins – TO	<p>Documento Curricular do Tocantins (2019) – Educação Infantil e Ensino Fundamental. O documento referente ao Ensino Médio encontra-se em processo de elaboração, em março de 2021 encerrou-se a possibilidade de participação na 2ª consulta pública sobre o documento.</p> <p>Fonte: https://www.to.gov.br/seduc/documento-curricular-do-tocantins-educacao-infantil-e-ensino-fundamental/3pxz92xtgb1p. Acesso em 31 jul. 2021. Fonte: https://www.to.gov.br/seduc/2a-consulta-publica-para-o-dct-do-ensino-medio/2t6mk3jwb5kh. Acesso em: 31 jul. 2021.</p>
Bahia – BA	<p>Documento Curricular Referencial da Bahia (2019) – Educação Infantil e Ensino Fundamental. O documento da etapa do Ensino Médio está em processo de construção, esteve aberto para consulta pública entre julho e agosto de 2021.</p> <p>Fonte: http://www.educacao.ba.gov.br/midias/documentos/documento-curricular-bahia. Acesso em: 31 jul. 2021. Fonte de notícia sobre o documento do ensino médio: http://www.bahia.ba.gov.br/2021/07/noticias/educacao/sec-realiza-consulta-publica-do-documento-curricular-referencial-bahia-dcrb/. Acesso em: 31 jul. 2021.</p>
Piauí – PI	<p>Currículo do Piauí: Um Marco para a Educação do Nosso Estado (2020) – Educação Infantil e Ensino Fundamental. O documento referente ao Ensino Médio foi homologado em 13 de julho de 2021; não encontramos acesso ao texto do documento.</p> <p>Fonte: https://www.seduc.pi.gov.br/arquivos/diretrizes/7-Curriculo_do_Piaui_vf.pdf. Acesso em: 31 jul. 2021. Fonte de notícia referente ao documento do Ensino Médio: http://www.consed.org.br/central-de-conteudos/homologado-o-novo-curriculo-do-ensino-medio-do-piaui. Acesso em 31 jul. 2021.</p>
Ceará -CE	<p>Documento Curricular Referencial do Ceará (2020) – Educação Infantil e Ensino Fundamental. Quanto ao documento referente ao Ensino Médio, encontramos uma notícia apenas que menciona o processo de consulta pública dirigida aos professores e professoras da Rede Estadual de Ensino do Estado.</p> <p>Fonte: https://www.seduc.ce.gov.br/2020/02/21/seduc-divulga-documento-curricular-para-educacao-infantil-e-ensino-fundamental/. Acesso em; 31 jul. 2021. Fonte de notícia referente ao documento do Ensino Médio: https://www.seduc.ce.gov.br/2019/11/01/para-professores-seduc-inicia-consulta-publica-sobre-documento-curricular-referencial-do-ceara/. Acesso em: 31 jul. 2021.</p>
Rio Grande do Norte – RN	<p>Documento Curricular do Estado do Rio Grande do Norte (2018) – Educação Infantil, Ensino Fundamental. O documento referente ao Ensino Médio passou por consulta pública em maio de 2021, a partir da qual é possível acessar o texto preliminar, disponibilizado na consulta.</p> <p>Fonte: http://www.educacao.rn.gov.br/Conteudo.asp?TRAN=ITEM&TARG=189271&ACT=&PAGE=&PARM=&LBL=Materia. Acesso: 31 jul. 2021. Fonte de notícia referente ao documento do Ensino Médio: http://www.educacao.rn.gov.br/Conteudo.asp?TRAN=ITEM&TARG=256431&ACT=&PAGE=&PARM=&LBL=MAT%C9RIA. Acesso em: 31 jul. 2021.</p>
Paraíba – PB	<p>Proposta Curricular do Estado da Paraíba para a Educação Infantil e Ensino Fundamental (2018). Proposta Curricular do Estado da Paraíba para o Ensino Médio (2020)</p> <p>Fonte: https://pbeduca.see.pb.gov.br/página-inicial/propostas-curriculares-da-paraiba. Acesso em: 31 jul. 2021. Fonte referente ao documento do Ensino Médio: https://paraiba.pb.gov.br/diretas/secretaria-da-educacao-e-da-ciencia-e-tecnologia/noticias/conselho-estadual-de-educacao-aprova-proposta-curricular-do-ensino-medio-na-paraiba. Acesso em: 30 jul. 2021.</p>

(conclusão)

ESTADO	TÍTULO DO DOCUMENTO E FONTE DE ACESSO
Pernambuco – PE	<p data-bbox="448 349 1434 416">Currículo de Pernambuco para a Educação Infantil e o Ensino Fundamenta (2019). Currículo de Pernambuco para o Ensino Médio (2021).</p> <p data-bbox="448 416 1434 499">Fonte: http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&cat=18&art=4419. Acesso em: 31 jul. 2021. Fonte (ensino médio): http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&cat=18&art=5428. Acesso em: 31 jul. 2021.</p>
Alagoas – AL	<p data-bbox="448 506 1434 573">Referencial Curricular de Alagoas para Educação Infantil e Ensino Fundamental (2019). O documento referente ao Ensino Médio está em processo de construção.</p> <p data-bbox="448 573 1434 656">Fonte: http://educacao.al.gov.br/aviso/item/16996-referencial-curricular-de-alagoas. Acesso em: 31 jul. 2021. Fonte: https://www.escolaweb.educacao.al.gov.br/pagina/recal-do-ensino-medio. Acesso em: 31 jul. 2021.</p>
Sergipe – SE	<p data-bbox="448 663 1434 775">Currículo de Sergipe: Integrar e Construir – Educação Infantil e Ensino Fundamental (2018). O Currículo de Sergipe para o Ensino Médio foi aprovado pelo Conselho Estadual de Educação do Estado em maio de 2021.</p> <p data-bbox="448 775 1434 911">Fonte: https://conectaescoladigital.seduc.se.gov.br/pagina/curriculo-de-sergipe. Acesso em: 31 jul. 2021. Fonte de notícia referente ao documento do Ensino Médio: http://www.consed.org.br/central-de-conteudos/curriculo-do-ensino-medio-de-sergipe-e-aprovado. Acesso em: 31 jul. 2021.</p>