

Recebido em: 27/08/2022

Aprovado em: 23/07/2024

Publicado em: 06/08/2024

## A NOVA BNCC TRANSFORMA A FILOSOFIA EM PASTEL DE VENTO?

### DOES THE NEW BNCC TURN PHILOSOPHY INTO A SAVORLESS PASTRY?

Leonardo Kussler<sup>1</sup>

([leonardo.kussler@gmail.com](mailto:leonardo.kussler@gmail.com))

**Resumo:** A filosofia tem um papel preponderante na formação de crianças e adolescentes, acompanhando a jornada de desenvolvimento educacional como disciplina presente em escolas de diversos países. De 2008 a 2017, a filosofia constava como disciplina obrigatória no ensino médio, mas com a reforma de tal período escolar e a nova redação da BNCC, áreas como filosofia, sociologia, artes e literatura passam a se tornar *temas transversais*, competindo com disciplinas que tratam especificamente de empreendedorismo, inovação tecnológica e profissionalização técnica de estudantes. Com base na análise da legislação educacional brasileira contemporânea e em previsões de especialistas acerca das consequências reais no âmbito educacional, me proponho a refletir acerca de alguns impactos socioeconômicos [in]diretos do *novo ensino médio*, destacando por que tal projeto de governo traz grandes retrocessos sociais, inibe estudos e investimentos na área de ciências humanas e dificulta muito a prática reflexiva na formação de jovens.

**Palavras-chave:** Filosofia no Brasil. Ensino de filosofia. Novo ensino médio. BNCC.

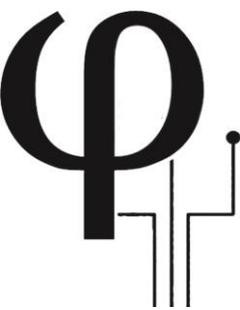
**Abstract:** Philosophy plays a leading role in the education of children and adolescents, accompanying the journey of educational development as a discipline present in schools in different countries. From 2008 to 2017, philosophy was a compulsory subject in high school, but with the reform of that school period and the new wording of the BNCC, areas such as philosophy, sociology, arts and literature become *transversal themes*, competing with disciplines that deal with specifically on entrepreneurship, technological innovation and technical professionalization of students. Based on the analysis of contemporary Brazilian educational legislation and on expert predictions about the real consequences in the educational field, I propose to reflect on some [in]direct socioeconomic impacts of the *new high school program*, highlighting why such a government project brings great social setbacks, inhibits studies and investments in the area of human sciences and makes reflective practice very difficult in the formation of young people.

**Keywords:** Philosophy in Brazil. Philosophy teaching. New high school program. BNCC.

<sup>1</sup> Graduado em Filosofia pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS (2012). Mestre em Filosofia (UNISINOS, Prosup/Capes, 2012-2014), Doutor em Filosofia (UNISINOS, Prosup/Capes, 2014-2018), com estágio pós-doutoral (2019-2020) pela mesma instituição. Foi Pesquisador Visitante DCR FAPEPI/CNPq (2019-2021) na UFPI, onde desenvolveu outro projeto de pós-doutorado. Atualmente, realiza estágio pós-doutoral no PPGED da UERGS, unidades Osório (Educação) e Montenegro (Artes), 2022-2023.

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8889240429908043>.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8876-8211>.



## INTRODUÇÃO

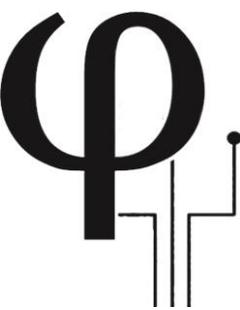
A filosofia tem um papel preponderante na formação de crianças e adolescentes, acompanhando a jornada de desenvolvimento educacional como disciplina presente em escolas de diversos países. No Brasil, dos anos 1960 até 2008, a filosofia foi tratada como disciplina complementar e facultativa, o que esvaziou não apenas os cursos de filosofia nas universidades, mas também os investimentos em pesquisas na área e contribuiu para um atraso reflexivo e social do país. De 2008 a 2017, a filosofia constava como disciplina obrigatória no ensino médio, mas com a reforma do ensino médio e a nova redação da BNCC, áreas como filosofia, sociologia, artes e literatura passam a se tornar *temas transversais*, sendo substituídas por disciplinas que tratam de empreendedorismo, inovação tecnológica e profissionalização de estudantes.

A seguir, apresentarei alguns argumentos acerca dos desdobramentos e impactos da nova organização curricular brasileira, em especial no que tange à manutenção do componente curricular de filosofia, que, assim como outras disciplinas prejudicadas com a nova orientação curricular, acaba adquirindo um papel secundário na formação de crianças e jovens. Também elencarei como tal alteração curricular redireciona a visão dos gestores escolares e dos governantes estaduais, que, devido ao caráter pouco dialógico e muito impositivo das novas diretrizes, cancelam o novo tom de educação tecnicista, acrítica e profissionalizante fomentada pela agenda neoliberal contemporânea. Por fim, analisarei duas grades curriculares estaduais que reduziram drasticamente a carga horária das humanidades no ensino médio, ressaltando alguns elementos que dialogam com a realidade de professores(as) de filosofia no novo ensino médio, cheio de incertezas, inseguranças e destinados a maiores esforços e desdobramentos nas escolas e menos reconhecimento da disciplina, que perde em peso/importância.<sup>2</sup>

### 1 POR QUE A FILOSOFIA COMO DISCIPLINA TRANSVERSAL É UM PASTEL DE VENTO?

Já há algum tempo, a educação no mundo busca romper com paradigmas ultrapassados. Isso é normal e salutar, pois, assim como uma sociedade se modifica, revisita e reavalia

<sup>2</sup> Ressalto que, apesar de o artigo estar sendo publicado em meados de 2024, as reflexões contidas no presente texto foram submetidas ao periódico no início do segundo semestre de 2022, portanto pode haver distorções com relação ao retrato da época e o desdobramento da BNCC ao longo de 2023 e 2024.

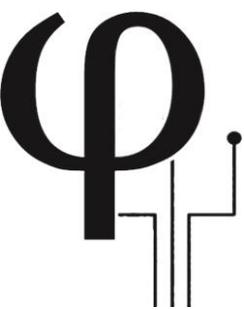


determinados valores, a educação deve acompanhar esse processo. No que diz respeito à noção de *transversalidade*, é óbvio que pensar nas relações *multidisciplinar*, *interdisciplinar* e *transdisciplinar* é um ponto importante, uma meta a se ter para melhor adequação da formação brasileira àquela executada no exterior. Contudo, diferentemente do que ouvimos falar quando estudamos acerca do conceito de *transversalidade pedagógica*, a nova BNCC (2018), na prática, não consolida necessariamente tais valores.

Talvez por influência de notícias falsas, veiculadas já há alguns anos, que relatavam que *a Finlândia aboliria as disciplinas* – que, conforme Melo (2016), não passavam de uma *ênfase interdisciplinar* com foco em aulas multidisciplinares e nas *competências a serem desenvolvidas* –, passamos por mais uma *onda escolanovista*. Esse paradigma teórico, implantado de forma superficial, no Brasil, por décadas, trouxe, por exemplo, a noção de que deveríamos resolver a passividade do educando presente na *escola tradicional* com uma liberdade irrestrita que reduziu tanto **1**) o elemento edificante de alguns elementos da disciplina quanto **2**) a figura de profissionais da educação no meio social.

Aliás, ainda sobre a Finlândia, vale destacar que o principal foco não está na estrutura arquitetônico-tecnológica da escola, no foco em estudantes ou na mudança de conteúdo para habilidades/competências, mas no alto investimento estatal na educação durante décadas e na *valorização profissional do professor capaz de promover ambientes interessantes*, fruto do reconhecimento historicamente construído pela sociedade local. É claro que concentrar os esforços em propostas que visam formar educandos capazes de identificar e resolver problemas das mais variadas ordens seja importante, mas não com fórmulas prontas, receitas importadas ou cursos de formação pedagógica de dois dias sobre *metodologias ativas*. Se o foco é estabelecer meios para facilitar o desenvolvimento de *habilidades* em vez de *conteúdo(s)*, isso não pode significar uma redução abrupta de disciplinas que operam justamente na consolidação do *espírito crítico*, da *cidadania*, do *livre pensar* e da capacidade de *duvidar metodicamente*.

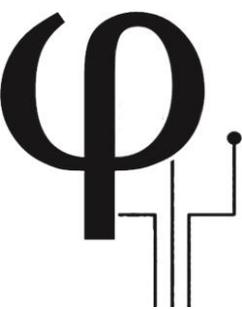
Outro detalhe importante acerca do *novo ensino médio* é o foco na profissionalização. Isso engloba, por exemplo, profissionais com *notório saber* (art. 60, inciso IV modificado), que não precisam de diploma de graduação para lecionar. Isso abre portas para que tenhamos, por exemplo, professores de *coaching* no empreendedorismo e de *constelação familiar* no itinerário de orientação da vida. Certamente, um dos pilares da educação básica é o encaminhamento profissional – sobretudo nos três anos do ensino médio –, mas isso não pode nem deve reduzir o ensino a uma *conformação profissional*, sob pena de nos tornarmos uma nação de seres cada vez mais acrílicos e a-históricos, incapazes de entender as coisas em suas complexidades, unicamente capazes de *operar funções pré-determinadas*, como



programação, construção de robôs e afins. A maioria esmagadora de países que se consagram em testes de *PISA* e similares fomenta disciplinas específicas de música, estudos sociais (filosofia e sociologia) e outras que ajudam a balizar a formação profissional de modo mais pleno, crítico e amplo.

O foco da BNCC é o desenvolvimento de *competências* (articulação de conhecimentos em forma de conceito e procedimentos) e *habilidades* (práticas, cognitivas e socioemocionais). Todos que lidam com educação básica já leram ou ouviram falar das tarefas e da organização do ensino por competências, especialmente as que incluem o envolvimento dos educandos e dos pais no processo formativo, o uso de novas tecnologias e o enfrentamento de dilemas éticos (Perrenoud, 2000). Mas como analisar processos sociais, políticos, ambientais, digitais e culturais nos contextos micro e macro sem filosofia e sociologia com carga horária mínima para desenvolver projetos relativos a esses temas? Como pensar na temática dos territórios e fronteiras, das relações de poder, da geopolítica, das relações entre povos e sociedades e sua relação com os bens de consumo? Como analisar relações de trabalho e capital em diferentes contextos e em relação à construção/transformação do tecido social? Como pensar nas injustiças, nas inúmeras formas de preconceito que estruturam toda nação, especialmente a partir de princípios éticos, solidários e inclusivos? Como participar de debates políticos criticamente, exercendo ativamente a cidadania e projetando a própria vida e a dos seus com responsabilidade e criticidade? Todas essas são competências a serem desenvolvidas no ensino médio **especificamente** pelas ciências humanas e sociais, o que implica dizer que tornar a filosofia algo transversal, optativo ou periférico do núcleo formativo é, no mínimo, um  *tiro no pé*.

O projeto e a prática da BNCC enfatizam o foco na tecnologia, na aprendizagem do uso de forma instrumental dos aparatos tecnológicos. Mas e o que dizer da noção existencial de *sermos entes em meio a outros entes* (animados e inanimados), como afirmava Heidegger (2012)? Como pensar em questões complexas como a que lida com a *intencionalidade de artefatos* em questões práticas, como na discussão acerca da facilitação de posse e porte de armas? Parece até proposital, mas nas competências das ciências da natureza há menção ao *cuidado de si*, às questões do corpo, da *diversidade humana*, questões caras à filosofia e à sociologia (BNCC, 2018, p. 324). Será que professores de química, biologia ou física estão lendo Foucault e suas reflexões greco-romanas nas graduações Brasil afora? Será que a comissão proponente do ministério da educação julga serem esses profissionais – capazes de abordar aspectos técnicos e científicos do ser humano em seus variados desdobramentos, mas dificilmente abertos a discutir de forma ampla e crítica determinados temas – mais qualificados para tratar e substituir outros que estudam, pesquisam e propõem artigos e teses



acerca desses temas por décadas? Eis o ponto: *parece que se espera de cursos tradicionalmente cientificizados e tecnicizados profissionais normalmente oriundos das humanidades*. Por que contratar professores de filosofia e sociologia se, supostamente, outros podem substituí-los?

Parece uma contradição intrigante que as diretrizes se concentrem em uma lógica *sociointeracionista* vygotskyana e freiriana, em que o foco é a interação dos educandos a partir dos contextos históricos, socioculturais e econômicos, mas, ao mesmo tempo, excluem as disciplinas que mais fundamentariam tais preceitos. Além disso, somos levados a crer que a base nacional inclui uma teoria piagetiana um tanto ultrapassada, que considera a criticidade um elemento a surgir apenas a partir dos 12-13 anos de idade, o que vai contra estudos empíricos que não só demonstram a capacidade crítica de crianças e adolescentes, mas também ganhos cognitivos destas ao serem expostas a boas aulas de humanidades (Topping; Trickey, 2007).

As mudanças com a lei nº 13.415/2017 – que, basicamente, revoga a lei nº 11.684/2008, que instituiu filosofia e sociologia como disciplinas obrigatórias nos três anos do ensino médio –, que, em seu art. 3º, § 2º, afirma que “A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente **estudos e práticas** de educação física, arte, sociologia e filosofia”, são estarrecedoras (Brasil, 2008; 2017a). Diferentemente do caráter ainda esperançoso dos textos de Britto (2019), La Salvia e Cunha Neto (2021) – que parecem ter tecido suas críticas antes da real aplicação da BNCC em grande escala no Brasil –, tento, aqui, mostrar como a filosofia foi fortemente desarticulada nas práticas docentes no país, especialmente em municípios menores, em que há um número restrito de escolas de ensino médio e menor possibilidade de aplicação de diferentes itinerários de aprendizagem.

A seguir, destacarei três elementos importantes para a discussão acerca das implicações da BNCC ao ensino de filosofia. **1)** A diretriz tem *elementos da disciplina*, não a disciplina como obrigatória nos três anos – como língua portuguesa e matemática –, o que, na prática, fará com que as escolas remanejem seus profissionais das ciências humanas, visto que, por ser uma *área transversal*, não precisarão ser ensinadas necessariamente por um profissional formado na área. **2)** Outro ponto é que, justamente por ser enquadrada como disciplina *optativa*, a tendência é que haja um grupo de estudantes de filosofia/sociologia com inúmeras turmas do primeiro, segundo ou terceiro ano – o que traz mais interação entre classes, mas reduz a carga horária de professores, que passam a assumir as horas remanescentes em outra(s) escola(s). **3)** Os cursos de ciências humanas, em clara ascensão nos anos 2000, tiveram queda vertiginosa após falta de incentivos para pesquisa, pós-graduação e manutenção de cursos de graduação – como se destacou no caso emblemático do fechamento de mais de uma dezena de PPGs da UNISINOS, em julho do corrente ano, conforme Ferreira (2022) –, além da baixa procura



por novos estudantes e possíveis futuros professores que estão desistindo e buscando outras áreas (Ferrasoli, 2016).

Como se pôde ver, a pequena mudança no art. 36 da LDB, instaurada pela lei nº 11.684/2008, não só havia servido para incentivar novos aspirantes a professor de filosofia a buscarem as licenciaturas Brasil afora, mas estava formando uma geração de jovens minimamente capazes de exercer a cidadania, buscar direitos e enxergar a realidade com olhos mais críticos. Com a revogação da obrigatoriedade do componente curricular de filosofia no ensino médio, a lei nº 13.415/2017 atesta que este período escolar seria composto pela BNCC e por itinerários formativos a serem organizados de acordo com *arranjos e ofertas curriculares de acordo com a relevância e possibilidade locais* (Brasil, 2017). Voltamos ao paradigma educacional dos anos 1960, em plena ditadura militar brasileira, em especial com o Decreto-lei nº 869/69 (Brasil, 1969) – inclusão da moral e cívica como disciplina obrigatória – e a lei nº 5.692/71 (Brasil, 1971), que lançou novas diretrizes educacionais, enterrando de vez a filosofia fora das escolas, coisa que demorou até 2008 para mudar.

Basicamente, tirando língua portuguesa e matemática, a maioria das disciplinas perdeu carga horária e se tornou parte do *itinerário mágico* da BNCC, que pode ou não incluir aspectos das humanidades conforme o gosto da gestão municipal ou estadual. Por um efeito cascata, no ensino fundamental – que não havia sido afetado pela obrigatoriedade em 2008 –, os poucos municípios que traziam uma carga horária já ínfima de filosofia optaram por tolhê-la de modo impositivo e verticalizado, como é o caso da educação municipal em Porto Alegre, como ressalta Velleda (2021).

De acordo com Frigotto (2021), o novo ensino médio, que ele considera ser uma *contrarreforma*, agrada a interesses do capital. De certo modo, as mudanças implementadas agora ainda fazem parte do plano da *ponte para o futuro* da gestão Temer, que, repleta de promessas vazias, aprovou a reforma trabalhista, que desmantelou a CLT, permitiu terceirizações de atividades-fim, impediu o acesso à justiça do trabalho e legalizou a *pejotização* dos trabalhos, que, como hoje sabemos, permitiu a *uberização precarizada* de empregos nas mais variadas áreas (Brasil, 2017b)<sup>3</sup>. Trata-se daquilo que trago em meu título – *a filosofia transversal é pastel de vento* —, pois acaba com toda uma ideia de educação básica que supunha equilíbrio entre as disciplinas das ciências da natureza e das ciências humanas, isto é, das leis

<sup>3</sup> A *pejotização* é o conceito usado pela Sociologia contemporânea para se referir às contratações de serviços exercidos por pessoas físicas, mas realizados por meio de pessoa jurídica firmada exclusivamente para esse fim. Como o caso dos motoristas de aplicativos é o mais emblemático, em suas mais variadas plataformas, o processo de *pejotização*, enquanto modo de prestação de serviço precarizada (sem vários direitos trabalhistas) passou a ser chamado de *uberização* (Antunes; Filgueiras, 2020).

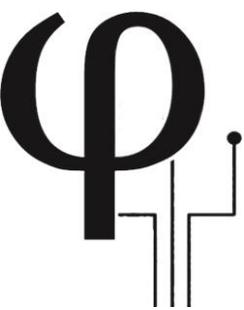


da natureza e das formas de atuação nas relações sociais. O que sobra são conhecimentos instrumentais que trazem *vento*, conforme Frigotto (2021), acabando com o plano de décadas do ensino médio integrado, cujo foco sempre foi reduzir a desigualdade no ensino, passando a priorizar uma *formação generalista* para as classes mais abastadas e uma *formação profissionalizante* para as classes menos favorecidas.

## 2 BREVE ANÁLISE DA BNCC E AS NOVAS GRADES CURRICULARES NO BRASIL

A seguir, traçarei rapidamente alguns elementos da BNCC e do *novo ensino médio*, enfatizando alguns desdobramentos práticos na aplicação da legislação em dois dos primeiros estados brasileiros a segui-la, a saber, São Paulo e Rio Grande do Sul. A propósito da BNCC, vale ressaltar que estrutura tanto temas para o ensino fundamental – mais de 400 páginas – e do ensino médio – pouco mais de 100 páginas. Do ponto de vista analítico, gostaria de destacar que há mais de 50 menções à palavra *cidadania*, mais de 200 menções à *crítica/criticidade*, enquanto que o termo *filosofia* basicamente aparece quando se fala em *filosofia(s) de vida* no contexto de ensino religioso (Brasil, 2018). Qual é a estrutura física real das escolas para abarcar as propostas de *ensino em tempo integral*? Lembremos, aqui, do caos que foi pensar em aulas presenciais, no Brasil, no pico da pandemia de coronavírus, devido à falta de torneiras com acesso à água e sabão para estudantes e funcionários escolares, algo que deveria ser básico em termos de estrutura escolar, mas não é – e tudo isso ainda no formato de *meio turno*.

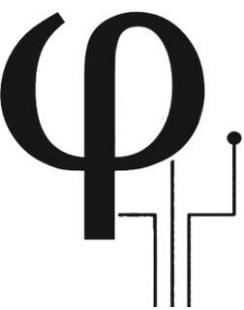
Nem todas as escolas estaduais poderão operar em turno integral, de modo que poucos estudantes serão beneficiados pelas horas adicionais, embora todos sejam penalizados pela mudança de *ensino generalista* para o *novo ensino médio*. Conforme Vieira (2021), nem todas as escolas oferecerão os mesmos itinerários, e como metade dos municípios do Brasil normalmente têm apenas uma (1) escola de ensino médio, isso significa que os estudantes terão que procurar outras unidades/cidades para estudarem no itinerário e com as disciplinas que quiserem? Outro aspecto importante diz respeito aos  *cursos técnicos profissionalizantes*, visto que possuem carga horária insuficiente para formar um bom profissional – algo em torno de 150h –, além de ter um perfil meramente utilitarista. Será que estamos voltando ao método medieval, cuja lógica era educar a classe abastada em mosteiros (escolástica) e formar as massas em ateliês/fábricas – como mostra a longa história da educação (Manacorda, 1992) –, mas, agora, sob um falso pretexto inovador?



Se estudantes podem escolher quase metade da carga horária em vários dos currículos estaduais apresentados até o momento, isso mostra que não ganhamos em autonomia e *protagonismo estudantil*, mas aumentamos a desigualdade formativa dentre as unidades e em relação ao ensino da rede privada, que continuará com a formação generalista e formando pessoas mais capazes de prestar concursos públicos e/ou vestibulares – que, por sinal, não mudaram o foco e a metodologia. Por conta da redução de carga horária generalista, como era no modelo anterior, estudantes pobres deixarão a formação científica/humanista de lado, focando nos cursos profissionalizantes e fechando a porta para cursos universitários, uma vez que não se formarão com boa base para vestibulares. Aqui, temos outro *pastel de vento* na prática, com uma promessa de emprego com cursos de baixa qualificação, o que, inevitavelmente, levará à situação do desemprego ou subemprego em empresas que não se preocupam com formação – salários baixos, péssimas condições de trabalho.

Do ponto de vista prático, quem tem melhores condições socioeconômicas não vai abrir mão das disciplinas generalistas que propiciam formação mais abrangente para fazer um *cursinho de informática, assistente administrativo, Excel ou Photoshop*, visto que a escola privada continuará sendo generalista. Assim, as classes mais favorecidas economicamente continuarão fazendo aulas complementares de música, idiomas, esportes, tendo à disposição um bom computador e boa conexão à internet. Como o pobre vai *realizar aspirações* em uma sociedade tão desigual e, agora, com uma formação que confirma tais diferenças? Como ficarão os estudantes que terão um déficit formativo por terem se concentrado apenas em itinerários de linguagens ou matemática?

O *Portal da indústria* (s/d), que representa os interesses industriários patronais do país – englobando CNI, SESI, SENAI e IEL, além de dialogar com SENAC e FIESP, FIERGS e afins – que defendeu as reformas trabalhista e previdenciária, agora, endossa fortemente a normatização do *novo ensino médio*, visto que coincide com o projeto-piloto de suas escolas SESI de ensino médio espalhadas no país há alguns anos. O foco, como se sabe, é formar profissionais sintonizados ao *mundo do trabalho*, e isso significa pessoas *obedientes, subservientes, individualistas* e incapazes de enxergar para além de seu *compartimento laboral*. Um resultado dessa pressão de grupos como esses já está presente na grade curricular como a da rede estadual de São Paulo (2021), que se *modernizou conservadoramente* – isto é, deu uma cara de modernidade, mas, de fato, trouxe retrocessos em termos de educação – na toada da reforma do ensino acima exposto. Analisando a *Matriz 3 – Diurno*, disposta pela Secretaria de Educação de São Paulo, é possível perceber a carga horária reduzida de filosofia/sociologia enquanto *disciplina transversal e optativa*, inclusive inexistente no 3º

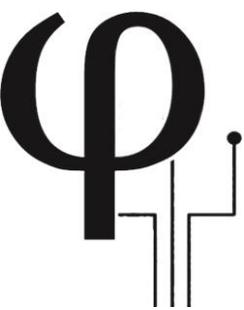


ano, em que normalmente há o maior foco de preparação para vestibulares – sob o pretexto de que *as disciplinas do terceiro ano seriam apresentadas em 2023*.

De acordo com Ribeiro (2018), os argumentos da recente não obrigatoriedade da disciplina de filosofia se assemelham aos utilizados durante o período da ditadura militar brasileira. Isso mostra que, enquanto sociedade, estamos vivenciando o mote da análise marxiana dos preceitos hegelianos, de que os grandes fatos de personagens e da história são *encenados por duas vezes*, em que Marx (2011) acrescenta: *primeiro como tragédia, depois como farsa*. A noção de que a reforma vem para *impedir doutrinação* acaba por escancarar que o que se quer, de fato, é *uma doutrinação*, a saber, da *cartilha capitalista neoliberal*, em que importa formar operários alienados, dóceis e acríticos. No caso da grade curricular do ensino médio gaúcho, a história também foi trágica. Publicada nos últimos dias do ano de 2021 – em período de recesso, férias, festejos de fim de ano, em que os serviços públicos e as pessoas estão menos ligados a esses assuntos –, seguindo a matriz pedagógica paulista, inicialmente, propunha as disciplinas de educação física, arte, língua espanhola, filosofia e sociologia com apenas um período semanal em somente um dos três anos letivos (Rio Grande do Sul, 2021).

Ainda na grade curricular de São Paulo (2021), que reflete as diretrizes e orientações da BNCC, nos itinerários de *inovação e mundo do trabalho*, temos disciplinas de *projeto de vida, tecnologia e inovação e orientação de estudos*. Traduzindo isso na prática, temos, respectivamente: **1)** temas de meritocracia, empreendedorismo e outros preceitos neoliberais; **2)** empreendedorismo individual e culpabilização pessoal, redução da participação do Estado, deslumbramento tecnológico em um país desindustrializado; e **3)** temas voltados à profissionalização, provavelmente ressaltando a falta de importância do ensino superior e estudos tomados como *hobby*, vídeos de *youtubers* sem formação, sem apresentação de fontes de pesquisa etc.

Por fim, apesar da brevidade da presente discussão provocativa, ressalto que é necessário que se estude e discuta mais sobre a BNCC também nos cursos de graduação em filosofia e demais cursos de humanidades impactados negativamente com a atual reforma. Como é um tema recente, mas já com impactos incontornáveis nos âmbitos formativo, educacional, empregatício e social, é preciso que nos inteiremos para frear minimamente o avanço que afunila as ciências humanas no ensino médio da rede pública – e, com sorte, revertê-lo – sob o risco de permitir que aumente ainda mais o abismo da desigualdade socioeconômica brasileira. Por isso, trazer à luz a gravidade dos impactos da BNCC às humanidades não é alarmismo, senão que um modo de possibilitar que mais pessoas saibam da realidade docente



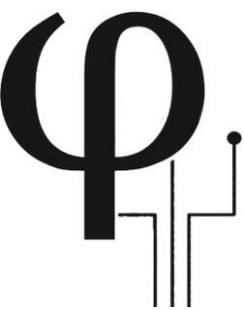
do país e de como há um projeto neoliberal em curso com fortes matizes utilitarista e individualista, que tende a ser problemático para a maior parte da sociedade brasileira.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final deste percurso de discussão sobre a atual situação da filosofia em meio ao turbilhão de mudanças legais, teóricas e práticas, propus uma reflexão com base em discussões realizadas em congressos, os poucos artigos publicados sobre o tema até o momento e minhas participações como palestrante para estudantes de estágio em algumas universidades brasileiras, que, em geral, sempre se mostravam surpresos(as) com as mudanças e relatavam as dificuldades vivenciadas nas escolas. A ideia não foi encerrar o tema e/ou traçar um fechamento em torno da discussão sobre a mudança na prática docente e na organização curricular da filosofia brasileira, mas abrir mais um espaço para que se pudesse repensar se estamos realmente caminhando em direção a uma *educação da Finlândia* ou rumo ao tecnicismo educacional do Brasil dos anos 60.

Para isso, na primeira seção, tentei explicitar o porquê de chamar a disciplina de filosofia de *pastel de vento* quando esta é tomada como componente curricular transversal/optativo. Tentei desmentir o comprometimento problemático da BNCC com uma maior *transdisciplinaridade*, que, na prática, se traduz em uma hierarquização dos saberes, em que as humanidades estão fragilizadas e postas de lado. Também mostrei como o foco da BNCC, com seu projeto de profissionalização, acaba por não auxiliar adolescentes em seu processo formativo e de preparação aos vestibulares, visto que, ao priorizar algumas poucas disciplinas em detrimento de outras, perde-se o caráter generalista ainda mantido pelas escolas particulares. Coloquei em xeque o projeto da BNCC, que afirma ser favorável à educação por meio de *competências e habilidades*, mas não permite que a filosofia, por exemplo, exerça e desenvolva adequadamente as suas por conta de uma redução drástica da carga horária.

Já na segunda seção, analisei e ressaltei algumas informações interessantes acerca da aplicação da BNCC em dois estados brasileiros, a saber, São Paulo e Rio Grande do Sul, constatando que ambos os estados reduziram drasticamente a carga horária de disciplinas como filosofia e sociologia no ensino médio. Posteriormente, abordei como há grandes retrocessos envolvidos na retirada de períodos semanais em 2/3 dos anos letivos e na aplicação de itinerários formativos na realidade brasileira, que, com mais de 5000 cidades, não dispõe de escolas de ensino médio o suficiente para ofertar itinerários diferentes com frequência,



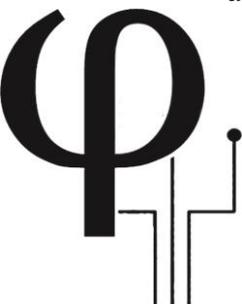
ocasionando na perda e afunilamento dos conteúdos. Critiquei também as disciplinas de caráter profissionalizante, que, quando não bem desenvolvidas, acabam por contribuir para a frustração profissional e o aumento do desemprego ou subempregos, além de tolherem a possibilidade de tais estudantes prestarem vestibulares ou concursos públicos por conta de uma deficiência formativa propiciada pela grade curricular tão direcionada. Por último, refleti rapidamente sobre o *itinerário de inovação e mundo do trabalho*, cujas disciplinas abordam temas com um viés que romantiza o empreendedorismo e ressalta a culpabilização pessoal pelo fracasso, além de reforçar a não necessidade de uma formação no ensino superior em nome de um mito do deslumbramento tecnológico e do *empreendedorismo de si*.

Para finalizar, destaco que parece que vivemos uma repetição distópica do início da década de 90 – hiperinflação, desemprego galopante, formação utilitarista pré-LDB –, mas com pitadas do traumático período militar brasileiro, com falsos moralismos, fundamentalismos religiosos, presença massiva de militares em cargos de prestígio de estatais, ministérios e agências reguladoras, discursos socialmente excludentes e práticas socioeconômicas que favorecem o aparecimento de novos bilionários e do retorno do Brasil ao mapa da fome. E, mais uma vez, nos refugiamos na criticidade da filosofia para analisar o contexto educacional contemporâneo, mas com a esperança das humanidades para projetar caminhos mais salutarens repensando a guinada utilitarista do contexto formativo atual, talvez voltando a recheiar o pastel filosófico metaforizado neste texto!



## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Ricardo; FILGUEIRAS, Vitor. Plataformas digitais, Uberização do trabalho e regulação no capitalismo contemporâneo. *Contracampo*, v. 39, n. 1, p. 27-43, abr./jul. 2020. DOI: <https://doi.org/10.22409/contracampo.v39i1.38901>.
- BRASIL. *Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969*. Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1969. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-869-12-setembro-1969-375468-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 20 ago. 2022.
- BRASIL. *Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 20 ago. 2022.
- BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB). Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm). Acesso em: 20 ago. 2022.
- BRASIL. *Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008*. Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Brasília: Presidência da República, 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2008/lei/11684.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/11684.htm). Acesso em: 20 ago. 2022.
- BRASIL. *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho de 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: Presidência da República, 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/113415.htm). Acesso em: 20 ago. 2022.
- BRASIL. *Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017*. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis nº 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho. Brasília: Presidência da República, 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2017/lei/113467.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/113467.htm). Acesso em: 20 ago. 2022.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 20 ago. 2022.
- BRITTO, Evandro Oliveira de. O ensino de filosofia e a Base Nacional Comum Curricular para o ensino médio – BNCC – EM. *Fundamento: Revista de Pesquisa em Filosofia*, n. 18, p. 1-23, jan.-jun. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufop.br/fundamento/article/view/4645>. Acesso em: 20 ago. 2022.
- FERRASOLI, Dante. Demanda por cursos de filosofia e ciências sociais despencou no país. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://ruf.folha.uol.com.br/2019/noticias/demanda-por-cursos-de-filosofia-e-ciencias-sociais-despenca-no-pais.shtml>. Acesso em: 20 ago. 2022.
- FERREIRA, Marcelo. Unisinos anuncia encerramento de 12 programas de pós-graduação e demissão de professores. *Brasil de Fato*, Porto Alegre, 2022. Disponível em:



<https://www.brasildefato.com.br/2022/07/23/unisinos-anuncia-encerramento-de-12-programas-de-pos-graduacao-e-demissao-de-professores>. Acesso em: 20 ago. 2022.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O “novo ensino médio”: traição à juventude que frequenta a escola pública. *Brasil de Fato*, Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2021/11/05/analise-o-novo-ensino-medio-traicao-a-juventude-que-frequenta-a-escola-publica>. Acesso em: 20 ago. 2022.

HEIDEGGER, Martin. *Ser e tempo*. Campinas: Editora da Unicamp; Petrópolis: Vozes, 2012.

LA SALVIA, André Luis; CUNHA NETO, Osvaldo. *REFilo: Revista Digital de Ensino de Filosofia*, v. 7, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5902/2448065767379>.

MANACORDA, Mario Alighiero. *História da educação: da antiguidade aos nossos dias*. 3. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1992.

MARX, Karl. *O 18 de brumário de Luís Bonaparte*. São Paulo: Boitempo, 2011.

MELO, Thiago. Finlândia desmente fim de disciplinas escolares. *Deutsche Welle*, [S.l.], 2016. Disponível em: <https://www.dw.com/pt-br/finl%C3%A2ndia-desmente-fim-de-disciplinas-escolares/a-36402798>. Acesso em: 20 ago. 2022.

PERRENOUD, Phillipe. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PORTAL DA INDÚSTRIA. *Novo Ensino Médio 2022: entenda tudo que muda*. Portal da Indústria (SESI/SENAI), [s.l., s/d]. Disponível em: <https://www.portaldaindustria.com.br/industria-de-a-z/novo-ensino-medio/#enem>. Acesso em: 20 ago. 2022.

RIBEIRO, Jéssica. A não obrigatoriedade do ensino de Filosofia e a ideologia neoliberal: notas acerca de um retrocesso político e educacional. *Saberes: Revista Interdisciplinar de Filosofia e Educação*, v. 18, n. 2, 2018. DOI: <https://doi.org/10.21680/1984-3879.2018v18n2ID13544>.

RIO GRANDE DO SUL. *Portaria Seduc/RS nº 350/2021*. Dispõe sobre a organização curricular do ensino fundamental e do ensino médio no âmbito das escolas da rede pública estadual de ensino do Estado do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul, 2021. Disponível em: <https://www.diariooficial.rs.gov.br/materia?id=661880>. Acesso em: 20 ago. 2022.

SÃO PAULO. *Resolução Seduc 97, de 08-10-2021*. Estabelece as diretrizes para a organização curricular do Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino de São Paulo e dá providências correlatas. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2021. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/RESOLU%C3%87%C3%83O%2097.HTM?Time=22/11/2021%2020:34:22>. Acesso em: 20 ago. 2022.

TOPPING, Keith J.; TRICKEY, Steven. Collaborative Philosophical Inquiry for School Children. *British Journal of Educational Psychology*, v. 77, n. 4, p. 787-796, 2007. Disponível em: <https://bpspsychub.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1348/000709907X193032>. Acesso em: 20 ago. 2022.

VELLEDA, Luciano. Sob críticas, Prefeitura corta Filosofia e insere Religião no currículo das escolas municipais. *Sul 21*, Porto Alegre, 2021. Disponível em: <https://sul21.com.br/noticias/educacao/2021/11/sob-criticas-prefeitura-corta-filosofia-e-insere-religiao-no-curriculo-das-escolas-municipais/>. Acesso em: 20 ago. 2022.

VIEIRA, Bárbara Muniz. Novo Ensino Médio em SP divide especialistas: ‘retrocesso para manter pobre como pobre’ ou ‘protagonismo dos jovens’. *G1*, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/educacao/noticia/2021/08/02/novo-ensino-medio-em-sp-divide-especialistas-retrocesso-para-manter-pobre-como-pobre-ou-protagonismo-dos-jovens.ghtml>.

Acesso em: 20 ago. 2022.

