

UM RETRATO (PARCIAL) DA FILOSOFIA NA ESCOLA: DESAFIOS DIANTE DO NOVO ENSINO MÉDIO E BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR¹

**A (PARTIAL) PICTURE OF PHILOSOPHY IN THE SCHOOL: CHALLENGES IN THE
FACE OF HIGH SCHOOL REFORM AND NATIONAL COMMON BASE IN BRAZIL**

Taís Silva Pereira²

Resumo:

Desde a promulgação da lei 13.415/17, que instituiu o Novo Ensino Médio, a sociedade civil, docentes e especialistas vêm construindo críticas em diferentes frentes. O apontamento das inconsistências e a mobilização pública abriram caminhos para sua revogação, tensionando a disputa curricular ainda vigente, com implicações para o lugar e o papel da filosofia na educação básica. Isto significa dizer que tratar da filosofia no ensino médio é ter de considerar esse pano de fundo, com seus reflexos nas produções curriculares locais. A proposta deste texto é fazer uma análise da presença da filosofia nas escolas com base em dois elementos à luz do Novo Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular, a saber: a carga horária destinada à filosofia nas escolas e o livro didático (até então) distribuído por áreas de conhecimento pelo Plano Nacional do Livro Didático. Este é um estudo qualitativo com base em material bibliográfico e documental, organizado em: 1. Apresentação do pano de fundo pedagógico-filosófico marcado pelo conflito para 2. Análise da carga horária e o material didático na interseção entre filosofia e educação. A argumentação busca, assim, pensar o campo de atuação do ensino de filosofia, bem como possibilidades de resistência.

Palavras-chave: Ensino de Filosofia; Ensino Médio; Políticas Educacionais.

Abstract:

Since the enactment of Law 13.415/17, which created the of High School Reform, civil society, teachers, and professionals have been building a critique on several fronts. By highlighting the inconsistencies and mobilizing the public, they have paved the way for the law's repeal. This has led to the ongoing debate about the curriculum, which has implications for the place and role of philosophy in basic education. This means that dealing with philosophy in secondary education means considering this background, with its implications for local curricular productions. The purpose of this text is to analyse the presence of philosophy in schools, in the light of the High School Reform and the National Common Curriculum Base, based on two elements: The workload allocated to philosophy in schools and the textbook distributed by areas of knowledge according to the National Textbook Plan. It's a qualitative study, based on bibliographical and documentary material, organized as follows: 1. Presentation of the pedagogical-philosophical background of the conflict, and 2. Analysis of the workload and teaching materials at the intersection of philosophy and education. The argument thus seeks to reflect on the field of action of teaching philosophy, as well as on the possibilities of resisting.

Keywords: Philosophy Teaching; High School; Educational Politics.

¹ O presente texto foi elaborado a partir da mesa sobre a Filosofia e o Novo Ensino Médio no VII Encontro do GT Filosofar e Ensinar a Filosofar, da ANPOF. Na época do evento, havia a expectativa de se divulgar a proposta do governo referente à modificação da lei 13.415/17, o que mais tarde se converteria no Projeto de Lei 5230/23.

² Doutora em Filosofia e professora do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ). E-mail: tais.pereira@cefet-rj.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6365788917912925>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9618-5801>

Introdução

Empreender uma análise sobre o (novamente, não) lugar da Filosofia nos currículos escolares, inevitavelmente coloca a tarefa de compreender as políticas educacionais que sustentam ou impedem sua efetivação. A história da presença intermitente (Cartolano, 1985; Fávero *et al.*, 2004; Gelamo, 2010; Nascimento, 2023) que, inclusive, permitiu quase dez anos de obrigatoriedade do ensino de filosofia na formação dos jovens em nível nacional, passa pela relação entre regulação normativa, permanência curricular e formas de resistência. O cenário atual não é diferente.

Desde a conversão da então medida provisória nº 746/16 na reforma do Ensino Médio, com a lei 13.415/17, a filosofia se encontra em uma espécie de limbo: deixou de ser obrigatória, mas não desapareceu dos documentos oficiais. Perdeu espaço nas grades curriculares estaduais, apesar de ainda figurar como um componente obrigatório das chamadas Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA) da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A tensão entre a legislação (nacional e local), a colonização dos setores financeiros na educação pública, a vivência nas escolas, além das críticas balizadas por especialistas e docentes, indica que o chamado Novo Ensino Médio, com o respaldo na BNCC, vem sendo disputado ponto a ponto desde sua implementação, há mais de sete anos.

No momento de escrita deste texto, acompanha-se a apreciação do PL 5.230/23, proposto pelo governo federal em outubro de 2023, pelo Senado. Por isso, a análise a que se propõe, aqui, certamente é parcial e incompleta, pois busca enquadrar uma discussão em processo. Ainda assim, sob o risco de estar fadada à desatualização do debate, a análise a seguir se concentrará em dois elementos, a saber: a carga horária destinada à filosofia nas escolas e o livro didático (até então) distribuído por áreas de conhecimento pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD).

O intuito é menos fazer um mapeamento ou levantamento quantitativo, inclusive já existente, do que pensar tais elementos à luz dos desafios da luta pela permanência efetiva da filosofia nas escolas. Tanto a carga horária quanto a presença da filosofia nas últimas coleções aprovadas no último PNLD apontam, sim, para a vulnerabilidade da filosofia como componente para a formação na educação básica, mas também abrem algumas possibilidades de resistência neste atual recorte. O encaminhamento da discussão será neste sentido. Este é um estudo qualitativo, com aporte bibliográfico e documental, que se orienta a partir do pano de fundo de uma interseção inevitável entre o ensino de filosofia e educação para se pensar o campo de atuação da filosofia e seu ensino. Isto quer dizer que se assume de antemão o ensino de filosofia como um subcampo filosófico, não apenas relativo à educação ou ao ensino.

Configurações filosófico-educacionais de fundo

O ancoramento da análise a ser empreendida se dá em dois pontos, que perfazem o trabalho coletivo deste GT na construção do campo do ensino de filosofia. Especificamente, a argumentação a seguir se dá na zona nebulosa entre filosofia política, ensino de filosofia e educação.

O primeiro ponto diz respeito a uma dinâmica indissociável entre a elaboração conceitual e a prática vivida. Isto significa que a reflexão sobre o ensino de filosofia não pode estar dissociada da vivência docente e estudantil, bem como

da implementação e aplicação dos documentos a uma realidade concreta. Neste sentido, a elaboração conceitual é sempre uma resposta possível a um espaço de indagações (especulativas e materiais) que requer apoios no interior de uma experiência compartilhada e enraizada (Taylor, 1997).

O segundo ponto elencado (e de certa maneira decorrente do primeiro) versa sobre o fato de que a disputa é constitutiva da elaboração: não apenas pela explicação mais coerente ou adequada, e sim aquela que defende determinada forma de articular a experiência vivida. As indagações, então, não são somente as perguntas feitas em determinado recorte. Antes, também apontam para a divergência e conflito próprios na elaboração de conceitos nutridos das tensões e contradições das quais fazem parte a vida compartilhada.

Assim, falar sobre o ensino e filosofia diante das políticas educacionais (quais sejam elas) é considerar o que Márcia Aguiar e Malvina Tuttman (2020), expressam no texto *Políticas educacionais no Brasil e a Base Nacional Comum Curricular: disputa de projetos*. Apesar de se concentrarem no estudo do contexto de formulação da BNCC para a educação infantil e ensino fundamental, as autoras evidenciam uma disputa que atravessa o campo educacional ao longo das décadas. Segundo as autoras, as políticas educacionais constituídas no Brasil são atravessadas por diferentes visões acerca de sociedade, currículo, avaliação e formação de professores em uma economia cada vez mais globalizada, na qual redefinem-se os campos educacional e produtivo. (Aguiar; Tuttman, 2020, p. 71-73). Além de ser pedagógica, há diversidade e divergência conceitual e normativa sobre a articulação entre educação, trabalho e economia.

As diferentes visões sobre o universo constituído pelas políticas educacionais elaboram e são reelaboradas pela prática concreta em uma dinâmica de continuidades e rupturas. Aguiar e Tuttman, com suporte de referenciais ligados às teorias curriculares, observam esta relação no Brasil, notadamente na mudança do governo FHC para os dois mandatos de Lula. Mesmo com a reestruturação do MEC, instituindo maior diálogo com os setores educacionais, o governo liderado pelo Partido dos Trabalhadores não escaparia de certas elaborações teóricas/epistemológicas no campo do currículo, consolidadas anteriormente. Um exemplo disso seria a manutenção e distribuição dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), apesar das críticas de especialistas à Pedagogia das Competências.

A disputa conceitual que se reflete nas políticas educacionais também é demonstrada por Monica Ribeiro da Silva, em *A BNCC da Reforma do Ensino Médio: O resgate de um discurso empoeirado* (2018). Nesse artigo, a pesquisadora apresenta como as diferentes normatizações voltadas para o Ensino Médio entre 1996 – com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases para Educação (LDB) – até 2018 – ano da última versão da BNCC – comportam conceitos opostos em suas propostas curriculares. Uma das implicações mais diretas para o atual momento é a assunção do discurso formativo pela autonomia ao lado da defesa pela adaptabilidade frente a um mundo competitivo e dinâmico³, respaldado pela ideia de competências e habilidades.

³ Vale notar o caráter cada vez mais abstrato do conceito de autonomia assumido nos documentos oficiais. Embora não haja espaço para o aprofundamento dessa discussão, tudo indica que seu esvaziamento está associado a uma visão utilitarista referente a saber escolher e se reinventar. De alguma maneira, Lyra (2023) indica esse ponto a respeito do NEM ao criticar a propaganda governamental a respeito de uma escolha formativa da/do estudante sem condições concretas para realizá-la.

Inclusive, esse é o centro da discussão proposta por Silva. A BNCC resgata um discurso contraditório, já presente em 1990, com os PCNs:

O projeto formativo proposto na BNCC e nos textos dos anos 1990 alude a uma formação para a autonomia e ao respeito à diversidade cultural, prescreve, porém, a adequação da formação humana a restritivos imperativos de formação para a adaptação (Silva, 2018, p. 11).

Nessa formatação, áreas do conhecimento como a Filosofia, Sociologia, as Artes e a Educação Física, por exemplo, não têm lugar. Não é trivial que foram as primeiras disciplinas a serem subalternizadas ou excluídas na MP 746/16 (Brasil, 2016). E, somente pela mobilização de especialistas, professores e movimentos da sociedade civil, foram convertidas em “estudos e práticas” obrigatórias (Brasil, 2017, art. 35-A, § 2º). Essa nomenclatura não foi propriamente definida e as referidas disciplinas integraram a BNCC enquanto componentes obrigatórios, respectivamente das áreas de Linguagens e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Contudo, o modo como foram apropriados localmente nos referenciais estaduais, pelo menos no caso de Filosofia e Sociologia, já indica a perda de espaço nas escolas.

Os tensionamentos brevemente expostos são, pois, de ordem conceitual e prática em seu sentido amplo: relativo aos assuntos humanos em suas diversas manifestações, sejam elas éticas, políticas, estéticas, pedagógicas. É a articulação entre o conceitual e prático que informa as possibilidades e obstáculos ao ensino da filosofia. Por isso, a tematização dos desafios para esse campo em construção não pode prescindir, esta é a defesa, desse conflito constitutivo.

Quando Alejandro Cerletti (2009) convida a pensar filosoficamente o ensino de filosofia, ele não renuncia à disputa: por exemplo, na disposição entre o aprender e o ensinar, ou ainda entre o exercício do filosofar e as exigências institucionais oficiais. Na relação ensino-aprendizagem, a passagem da pergunta filosófica para o desejo de filosofar ultrapassa o professor porque, para Cerletti, o essencial da filosofia é inensinável (Cerletti, 2009, p. 34). A organização escolar, cujo modelo repousa no século XIX, coloca em questão a plena expressão filosófica nas instituições educativas (Cerletti, 2009, p. 70). De forma semelhante, ao explicitar as antinomias entre o aprender e o ensinar filosofia, Kohan (2009) se move no terreno instável da tensão nunca resolvida. Isso não significa, e isso é importante, a derrota diante da fatalidade. Antes, trata-se, sobretudo, de repensar e reelaborar formas de aprender e ensinar filosofia assumindo o enigma-paradoxo da docência (Kohan, 2009, p. 85). A prática docente filosófica encarna, então, o próprio conflito para pensar outras possibilidades.

Não à toa que ambos compreendem o/a professor/a de Filosofia é um/a professor/a-filósofo/a: elabora conceitualmente sua prática por meio das condições (ou não condições) de uma experiência concreta. E, neste exercício de compreensão e reelaboração (que dispensa os ditames da eficiência propugnados pela BNCC e pelo NEM), enfrentar os desafios de muitas ordens que se entrecruzam. A carga horária nos currículos e o lugar da filosofia nos livros didáticos do PNL 2021 são apenas dois deles.

A carga horária da filosofia

O NEM traz dois tipos de obrigatoriedade, impactando a discussão da carga horária. São eles: 1. a presença em distribuição definida para Língua Portuguesa,

Matemática (em todos os anos do Ensino Médio), além da Língua Inglesa; e 2. estudos e práticas para Filosofia, Sociologia, Artes e Educação Física. Como anteriormente citado, não se definiu em que consistem estudos e práticas. Inclusive, tal dualidade não se mantém na última versão do texto da BNCC, estruturado pela Pedagogia das Competências⁴, que elenca estas disciplinas como componentes curriculares obrigatórios.

Há, pois, uma explícita hierarquização disposta na lei 13.415/17 que subalterniza campos do conhecimento dedicados à análise, reflexão, criatividade e corporeidade. Ademais, é importante ressaltar a centralidade do currículo na extinção das disciplinas para a promoção da interdisciplinaridade⁵. Propugnada pela BNCC e atrelada à redação da Reforma do Ensino Médio, a compreensão de uma estrutura curricular por área, minimiza o papel dos conteúdos historicamente construídos pelas diferentes áreas do conhecimento que perfazem tradicionalmente as disciplinas.

O texto da BNCC afirma, recorrendo ao Parecer de 30 de junho de 2009 do CNE (Brasil, 2009) sobre a discussão do Programa Currículo Ensino Médio Inovador (ProEMI), que não há *necessariamente* a exclusão das disciplinas⁶ (Brasil, 2018, p. 32, grifo meu), mas o fortalecimento das suas relações. A interdisciplinaridade, segundo o documento, estaria possibilitada pela existência das grandes áreas em articulação com suas respectivas competências e habilidades. Os diferentes componentes curriculares teriam, então, a tarefa de atenderem a relação de competências e habilidades específicas nas quais estão situadas.

Por conseguinte, a interdisciplinaridade não dependeria *necessariamente* da atuação colaborativa de docentes em torno de questões que afetam sua comunidade escolar. A perspectiva interdisciplinar é, sobretudo, convergente: cada componente de modo isolado pode atender as competências e habilidades que, somadas, adequarão os objetivos de aprendizagem dos/as estudantes. Não faltam materiais orientadores com curadoria de fundações empresariais nesse sentido.

Essa estrutura contribui para a diluição de suas especificidades, como será abordado no contexto das últimas coleções do PNLD. No caso da Filosofia, considerando sua vulnerabilidade – primeiro, em decorrência de sua breve consolidação no currículo escolar e, segundo, ao integrar “estudos e práticas” – isto ainda se agrava mais porque sua implementação dependerá da configuração dos currículos locais, independentemente da carga horária total do Ensino Médio.

Em meio às mobilizações pela revogação do NEM e da publicação dos entraves na implementação da Reforma pela grande mídia (especialmente em relação aos itinerários formativos), retoma-se o debate político em torno das recentes políticas educacionais. Institucionalmente, essa nova etapa foi inaugurada por audiências públicas, oficinas, além da consulta pública divulgada pela Portaria

⁴ Não se pretende resgatar a trajetória da conversão da disciplina de filosofia em estudos e práticas. A este respeito, vale consultar o texto de Silvio Carneiro (2017) na coluna ANPOF. O especialista já assinalava a centralidade da BNCC para a reforma do Ensino Médio e possíveis implicações para o lugar da filosofia na escola.

⁵ A este respeito, destaca-se a discussão levantada por Christian Nascimento (2023) acerca da relação currículo e interdisciplinaridade na BNCC que sustenta o NEM, bem como suas implicações epistemológicas e políticas.

⁶ O ProEMI sofreu uma série de mudanças desde seu início, das quais não são objetos de análise neste trabalho. Ainda assim, é interessante verificar a nota 4 do referido documento (Brasil, 2009, p. 12) que observa na LDB uma série de termos correlatos aos de disciplina, empregados de forma concorrente e sem precisão conceitual à época da inclusão da obrigatoriedade das disciplinas de Filosofia e Sociologia em 2008. O texto indica ainda que houve “indiretamente” uma padronização de termos como estudo, matéria, disciplina, conteúdo, etc. sob a alcunha de componente curricular.

nº 399, de 8 de março de 2023 (Brasil, 2023a). Disponibilizada entre 24 de abril e 07 de julho de 2023, a *Avaliação e Reestruturação da Política Nacional para o Ensino Médio* recebeu mais de 10.000 contribuições⁷. Os resultados foram disponibilizados em Sumário Executivo, divulgado em 08 de agosto de 2023 pelo MEC.

Dentre outros pontos da consulta, destaca-se a proposta de aumento de carga horária para a Formação Geral Básica (FGB) de 1.800 para 2.100 horas, no questionário, e a indicação no Sumário Executivo de manifestações a favor de 2.400 horas destinadas a esta etapa do currículo. Nestes documentos, vale ressaltar, não há a expectativa de distribuição da carga horária por componentes curriculares.

Ainda durante o momento para a consulta pública, foi apresentado o PL 2.601/2023, protocolado pelo Deputado João Carlos Bacelar (PV-BA), e construído coletivamente por professores e especialistas em educação. No que tange à carga horária, o documento propõe as 2.400 horas para a FGB, indicando também a obrigatoriedade dos componentes curriculares, dentre os quais a Filosofia (Brasil, 2023b, art. 35-A, § 1º). Além disso, também estipula a distribuição equilibrada entre os componentes ao longo do Ensino Médio (Brasil, 2023b, art. 36, § 3º), possibilitando maiores condições de visibilidade para os campos mais vulneráveis.

O governo federal, por seu turno, propôs o PL 5.230/23⁸, ainda em trâmite. O referido documento também indica a lista de componentes curriculares, como a Filosofia, a serem obrigatoriamente contemplados pela FGB (Brasil, 2023c, art. 35-A, § 2º), com carga horária de 2400 horas. Todavia, não destina a distribuição dos componentes. Tanto o PL 2.601/23 quanto o PL 5.230/23 não indicam explicitamente a necessidade de se ofertarem todos os componentes ao longo dos três anos da última etapa da Educação Básica. Também não desvinculam a estrutura da BNCC à alteração da lei.

Esse brevíssimo panorama ajuda a projetar o que pode ser a presença da Filosofia no currículo. Todavia, ele é insuficiente, dado que a distribuição dos componentes nas grades curriculares fica a cargo das secretarias estaduais. Em seu livro *A presença da filosofia no ensino médio*, Christian Nascimento (2023) fez um excelente levantamento sobre a carga destinada à Filosofia em todos os Estados da Federação. O mapeamento se dá a partir da implementação não homogênea da lei 13.415/17, cuja carga horária destinada para a FGB é de, no máximo, 1800 horas e a Filosofia ainda é entendida como integrante de “estudos e práticas” obrigatórios.

Segundo Nascimento:

É correto afirmar que houve redução [de carga horária] na maioria dos estados após a implantação do NEM, confirmando as especulações e projeções que foram feitas no processo de conversão da MP em lei.

[...]

⁷ Dados disponibilizados pela Plataforma Participe + Brasil, do governo federal. Disponível em: <https://www.gov.br/participamaisbrasil/reestruturacao-da-politica-nacional-de-ensino-medio>. Acesso em 15 abr. 2024. O Sumário Executivo, com o apanhado dos resultados sem divulgação clara sobre o tratamento dos dados coletados, está disponível no sítio do MEC: https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/participacao-social/audiencias-e-consultas-publicas/audiencias-e-consultas-publicas/sumario_consulta_publica_ensino_medio.pdf. Acesso em 15 abr. 2024.

⁸ É importante frisar que as tensões já mencionadas na primeira seção do texto se mantêm nessa etapa de discussão que ainda não terminou. Inclusive, parte das disputas podem ser verificadas pelas propostas de emendas ao projeto de lei, disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/162808>. Acesso em 12 abr. 2024.

Esta configuração aponta, portanto, para a perda de carga horária de Filosofia na formação geral comum de todos os estudantes do Ensino Médio do País, mesmo quando os estados tenham mantido seu status disciplinar. Não obstante, por mais que se argumente que os itinerários formativos possam incrementar o tempo destinado ao ensino de conteúdos filosóficos, além deles aparecerem de forma interdisciplinar, a oferta atende às especificidades de cada rede de ensino e, em última instância, de cada escola. Em outros termos, é categórico afirmar que o NEM reduziu a carga horária destinada ao Ensino de Filosofia no País (Nascimento, 2023, p. 121-122).

A argumentação exposta corrobora que, mesmo diante de um aumento da carga horária geral em lei para 2400 horas na FGB, diante do cenário atual, é razoável admitir uma continuidade da presença precária da filosofia na grade curricular. A decisão, ao fim e ao cabo, dependerá das relações de forças presentes em cada Estado, ou mesmo em cada escola. E, mesmo se for admitida a presença da filosofia nos itinerários, no melhor dos casos, haverá ainda uma parcela de jovens sem acesso adequado à Filosofia. Impossível não pensar com a provocação de Cerletti e Kohan acerca das condições limítrofes que o NEM e a BNCC deixam para a filosofia. O que pode o ensino de filosofia e o filosofar? Tal questionamento se coloca sobre o segundo elemento a ser analisado neste texto, qual seja, os livros didáticos ofertados pelo PNLD 2021, organizado por áreas⁹.

A filosofia nas coleções do PNLD 2021: entre ausências e presença precária

Os livros didáticos distribuídos pelo PNLD são a principal materialização dos componentes curriculares nas salas de aulas, dada sua abrangência e capilaridade. Para fins de alinhamento com as atuais políticas educacionais, a edição de 2021 sofreu mudanças significativas. Para os propósitos da presente análise, serão consideradas as coleções voltadas para a FGB, o chamado objeto 2 do edital, destinado à distribuição de livros por áreas do conhecimento, não mais por disciplinas, tal como ocorria até então.

A Filosofia, juntamente com História, Geografia e Sociologia, compõem as 14 obras selecionadas da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA). Cada coleção comporta 6 volumes a serem trabalhados no Ensino Médio. Aqui, mais uma vez os dados de Nascimento são oportunos (2023, p. 132-136). Há apenas 7 coleções cujos autores possuem formação em Filosofia; há ausência, segundo o autor, de algumas subáreas do campo filosófico, tal como Estética e Lógica; há uma maior inserção das subáreas de Ética e Filosofia Política. Todavia, há uma menor discrepância de gênero, com a presença de mais filósofas, bem como maior incidência de pensadoras e pensadores fora do eixo do Norte Global.

Outro ponto a ser considerado é o lugar que a Filosofia ocupa ao longo das unidades e capítulos das obras do objeto 2. Embora se organizem tematicamente, como forma de apresentar algum nível de interdisciplinaridade, o fio condutor parte da forte presença dos conhecimentos históricos e geográficos em detrimento daqueles mais diretamente vinculados à Filosofia e Sociologia. Isto fica

⁹ Mais uma vez, se está diante de um retrato parcial. A publicação do novo edital do PNLD para o Ensino Médio voltou a contemplar obras por componente curricular, não mais por áreas do conhecimento. Certamente, já há um ganho em relação à apresentação de conteúdos filosóficos para os estudantes. Ainda assim, será importante avaliar sob quais moldes se dará esse retorno, já que o último PNLD por disciplina não estava atrelado à estrutura da BNCC. A análise e avaliação das coleções que estão em vigência, apesar de sua futura descontinuidade, poderão auxiliar a compreender as possibilidades e limites de conteúdos filosóficos associados às competências e habilidades específicas da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

especialmente claro quando se atenta para a sugestão de tratamento dos temas oferecidos pelos autores. Como o edital prevê a explicitação de quais componentes são a referência do capítulo, indicando o/a docente responsável, é possível verificar a hierarquização disciplinar no interior das obras. Em alguns casos, a Filosofia é indicada uma vez por volume. Significa, portanto, a apresentação de seu desenvolvimento em 6 capítulos de toda a obra.

Essas caracterizações, com efeito, moldam de alguma maneira o perfil da Filosofia nas salas de aula do Ensino Médio. E, dado que qualquer material didático ou produto educacional é a materialização e comunicação de um gesto educativo, o contato e o trabalho com o livro didático aponta para um modo de compreensão acerca do que é ou não filosófico.

É o caso, por exemplo, da ênfase dada, seguindo o levantamento de Nascimento, à Ética e Filosofia Política. O dizer filosófico encontraria eco, principalmente, em certo exercício da cidadania e nas formas de existência. Ao considerar certas concepções dominantes na BNCC tais como projeto de vida e protagonismo estudantil, o particular peso sobre discussões e conteúdos ligados a essas subáreas pode ser uma maneira de circunscrever a Filosofia no campo do saber-fazer ou, em outros termos, instrumentalizá-la.

A restrição da ocupação da Filosofia nas coleções também interdita o tratamento filosófico de questões pertinentes a temas comuns da CHSA. Em alguns casos, um/a filósofo/a aparece muito mais como uma ilustração do que propriamente por meio de sua contribuição para problematizar ou apresentar certo aspecto de um tema mais geral. Além das ausências, nota-se igualmente uma presença precária, seja na hierarquização presente entre os quatro componentes das CHSA, seja na aparição pontual de pensadores/as.

Mesmo com a garantia do retorno de obras por componentes específicos, já garantido para o próximo edital do PNLD, a Filosofia não fica imune a uma visão redutora de sua especificidade. Dada a fragmentação e diluição de seus conteúdos nas obras de referência do objeto 2 desta edição, há um sério risco de replicação deste perfil. Ademais, dada a exigência de uma interdisciplinaridade nos moldes da BNCC, até o momento intocada, a Filosofia já se encontra na limitação institucional do desenvolvimento de competências e habilidades previamente elencados.

Frente aos desafios indicados, é impossível não se voltar para a produção local realizada por docentes de Filosofia. De uma forma geral, esses/as profissionais enfrentam o esvaziamento de sua carga horária; a despecialização, ao serem responsáveis por itinerários alheios a sua formação inicial; além da disputa por espaço no currículo com outros componentes. Particularmente, enquanto professores/as filósofos/as, precisam decidir sobre os caminhos de aprender e ensinar a filosofar, assumindo de antemão a vulnerabilidade da disciplina que se concretiza na falta de docentes habilitados/as, na ínfima carga horária, bem como no tratamento do projeto de vida que, concretamente, tem *status* de disciplina. Parte da resistência destes/as docentes é produzir localmente seus próprios materiais e processos a serem destinados a seus/suas estudantes.

Essa produção educacional autoral nunca competiu efetivamente com os livros didáticos e outros materiais institucionais, pois geralmente são compreendidos dialogicamente com eles. No atual contexto, produtos e processos educacionais podem ser a possibilidade de encarnar a Filosofia e ocupar o espaço vazio deixado pela diluição de seus conteúdos nos livros do PNLD. Com isso não se pretende fazer uma defesa da extinção ou abandono nos livros didáticos, mas, sobretudo, olhar atentamente para novas aberturas no ensino-aprendizagem da Filosofia.

Considerações finais (?)

O caminho argumentativo realizado teve como horizonte a reelaboração do ensino de filosofia, seja neste momento de transição da política educacional, seja no vislumbre de um futuro bem próximo quanto à definição da situação do NEM. Os elementos destacados ao longo do presente texto apontaram para uma necessidade: o desenvolvimento de qualquer pesquisa em torno do ensino de filosofia, especificamente nas escolas, não pode prescindir das práticas que são apropriadas, autorizadas, interditas, reinventadas no cotidiano de professoras e professores. Em sentido amplo, tais práticas se dão sempre no embate de visões sobre sociedade, formação, currículo e, especificamente, acerca da Filosofia realizada nas escolas.

Neste sentido, enquanto campo do conhecimento filosófico, o ensino de filosofia já se movimenta no interior de alguns espaços de indagações para lidar com as emergências educacionais e escolares desde um problema filosófico. De início, eles podem ser agrupados em três dimensões: conceitual, política, pedagógica. Longe de se darem separadamente, elas estão profundamente imbricadas, demandando de pesquisadoras/es, professoras/es articulá-las na interface com a educação.

O trabalho em tela considerou esta tríade na análise da carga horária destinada à Filosofia e seu espaço nas coleções distribuídas pelo PNLD. Tais elementos parecem ser centrais para se refletir sobre o lugar e papel da Filosofia no contexto do NEM e da BNCC, cuja expectativa é mais próxima de uma “Reforma da Reforma” do que propriamente de revogação. No melhor dos mundos, haverá a explicitação da obrigatoriedade do componente, distribuído ao longo dos três anos do Ensino Médio na FGB. Em um cenário limítrofe, a disputa se dará no âmbito de cada referencial estadual, cujas forças dependerão das mobilizações e alianças locais.

Entre esses dois pólos está o exercício de manter a integridade da Filosofia, por meio da pluralidade de se concretizar em cada sala de aula, na relação entre docentes e estudantes. Apesar de ser um recorte parcial da situação, talvez esse breve estudo contribua para traçar estratégias de presença efetiva dos conteúdos e atitudes filosóficos na formação dos/as jovens.

Referências

AGUIAR, Márcia Angela da S.; TUTTMAN, Malvina. Políticas educacionais no Brasil e a Base Nacional Comum Curricular: disputa de projetos. **Aberto**. Brasília, v. 33, n. 107, p. 69-94, 2020. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/4556/3776>. Acesso em 20 ago. 2023.

BRASIL. Parecer CNE/CP 11/2009. Proposta de experiência curricular inovadora do Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 ago. 2009.

BRASIL. Medida Provisória (MP) nº 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de

valorização dos profissionais da educação, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 set. 2016.

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 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, 17 fev. 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão final. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em 10 ago. 2022.

BRASIL. Institui a consulta pública para a avaliação e reestruturação da política nacional de Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, 09 mar. 2023a.

BRASIL. Projeto de Lei nº 2601, de 15 de maio de 2023. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Brasília, 15 mai. 2023b. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2362539>. Acesso em 12 abr. 2024.

BRASIL. Projeto de Lei nº 5230, de 26 de outubro de 2023. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e define diretrizes para a política nacional de ensino médio, Brasília, 26 out. 2023c. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=2351731&filename=PL-5230-2023. Acesso em 12 abr. 2024.

CARNEIRO, Silvio Ricardo G. A filosofia enquanto estudos e práticas. **Coluna ANPOF**, 07 fev. 2017. Disponível em: <https://www.anpof.org.br/comunicacoes/coluna-anpof/a-filosofia-enquanto-estudos-e-praticas>. Acesso em 15 abr. 2024.

CARTOLANO, Maria Teresa Penteado. **Filosofia no ensino de segundo grau**. São Paulo: Cortez, 1985.

CERLETTI, Alejandro. **O ensino de filosofia como problema filosófico**. Tradução de Ingrid M. Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FÁVERO, Altair Alberto *et al.* O ensino da filosofia no Brasil: um mapa das condições atuais. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 24, n. 64, p. 257-284, set./dez. 2004.

GELAMO, Rodrigo Pelloso. O ensino de filosofia no Brasil: um breve olhar sobre algumas das principais tendências no debate entre os anos de 1934 a 2008. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 34, n. 48, p. 331-350, jul./dez. 2010.

JACOMINI, Márcia. Realidade nas escolas públicas impede execução do Novo Ensino Médio. **UOL Notícias**, 15 mar. 2023. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/op>

<https://www.iniao.org.br/coluna/2023/03/15/realidade-das-escolas-publicas-impede-execucao-do-novo-ensino-medio.htm>. Acesso em 17 abr. 2024.

KOHAN, Walter. **Filosofia: o paradoxo de aprender e ensinar**. Tradução de Ingrid M. Xavier. Belo Horizonte: Autêntica: 2009.

LYRA, Edgar. Por que o Novo Ensino Médio é tão ruim? **Coluna ANPOF**, 26 abr. 2023. Disponível em: <https://mail.anpof.org/comunicacoes/coluna-anpof/por-que-e-o-novo-ensino-medio-e-tao-ruim>. Acesso em 15 abr. 2024.

NASCIMENTO, Christian Lindberg. **A presença da filosofia no Novo Ensino Médio**. Maceió: Café com Sociologia, 2023.

TAYLOR, Charles. **As fontes do self: a construção da identidade moderna**. Tradução de Adail U. Sobral e Dinah de A. Azevedo. São Paulo: Loyola, 1997.

Recebido em: 03/2024
Aprovado em: 05/2024