



**UNIVERSIDADE
ESTADUAL de LONDRINA**

**CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ANDERSON LUIZ FERREIRA

**COMPETÊNCIAS GERAIS DA BNCC E A FILOSOFIA A PARTIR DO
PENSAMENTO DE MATTHEW LIPMAN**

ORIENTADORA: PROF. DRA. LEONI MARIA PADILHA HENNING

**Londrina, PR
2023**



UNIVERSIDADE ESTADUAL de LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO



Londrina, PR
2023

ANDERSON LUIZ FERREIRA

**COMPETÊNCIAS GERAIS DA BNCC E A FILOSOFIA A PARTIR DO
PENSAMENTO DE MATTHEW LIPMAN**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Leoni Maria Padilha Henning

**Londrina – Paraná
2023**

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

F413c Ferreira, Anderson Luiz.
Competências Gerais da BNCC e a Filosofia a partir do pensamento de Matthew Lipman / Anderson Luiz Ferreira. - Londrina, 2023.
97 f.

Orientador: Leoni Maria Padilha Henning.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2023.
Inclui bibliografia.

1. Ensino de Filosofia - Tese. 2. Educação - Tese. 3. BNCC - Tese. 4. Competências Gerais - Tese. I. Henning, Leoni Maria Padilha . II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 37

ANDERSON LUIZ FERREIRA

**COMPETÊNCIAS GERAIS DA BNCC E A FILOSOFIA A PARTIR DO
PENSAMENTO DE MATTHEW LIPMAN**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof^a. Dra. Leoni Maria Padilha
Henning
Universidade Estadual de Londrina

Prof. Dr. Darcísio Natal Muraro
Universidade Estadual de Londrina

Prof^a. Dr^a. Patrícia Del Nero Velasco
Universidade Federal do ABC-UFABC

Londrina, 21 de março de 2023.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que em todos os desafios de minha vida iluminou o meu olhar, para que eu pudesse perceber as oportunidades de crescimento e encontrar forças para continuar travando minhas batalhas.

À minha família. Minha esposa Mariane, companheira sem igual, que teve enorme paciência e em todos os momentos esteve ao meu lado demonstrando carinho e cumplicidade, desde proferir palavras de motivação até pequenos gestos de gentileza, como oferecer uma singela xícara de café durante o desenvolvimento do meu trabalho. Gestos que demonstraram amor de forma concreta e me fazem admirá-la e valorizá-la ainda mais e agradecer a Deus pelos anos que compartilhamos nossas vidas. Agradeço também, às minhas filhas, Clara e Alice. Meus tesouros! Que me presentearam com carinho, paciência e compreensão. Muito obrigado a vocês, por tudo!

À minha orientadora Leoni Maria Padilha Henning, por me aceitar de forma tão afetuosa e cuidadosa durante todo o mestrado. Agradeço imensamente pela paciência, motivação e assertividade nos momentos de necessárias cobranças. Em todos os encontros me senti acolhido e muito bem orientado e não há palavras suficientes que me ajudem a expressar a gratidão diante da sabedoria, da humildade e do conhecimento que iluminaram a minha caminhada nos últimos anos. Sou grato a ela por tudo que fez, principalmente por não ter desistido de mim, em momentos em que nem mesmo eu acreditava mais. Ela foi sinal de esperança e fortaleza. Muito Obrigado!

Ao Professor Darcísio Natal Muraro por compor minha banca no exame de qualificação, mas acima de tudo por contribuir de forma significativa com a minha pesquisa, por meio de sugestões sempre cuidadosamente pontuadas. Além disso, foi na disciplina ministrada por ele durante o programa de mestrado, que me encantei pela Filosofia de Matthew Lipman. Grato por tudo!

À Professora Patrícia Del Nero Velasco, que também compôs a minha banca para o exame de qualificação e me trouxe riquíssimas contribuições. Obrigado por aceitar o convite em analisar minha dissertação e pela participação no meu processo de aprendizagem. Obrigado!

A todos os professores do Mestrado que tive oportunidade de conhecer. Todos me presentearam com seus saberes e provocações. Sou muito grato pela oportunidade de aprender com um corpo docente extremamente qualificado. Assim também, agradeço à UEL – Universidade Estadual de Londrina, que oferece estrutura

para acolher o programa de mestrado em educação e permite que os estudantes possam desenvolver-se num riquíssimo diálogo com os profissionais que atuam no programa.

Aos membros dos Grupo de Pesquisas: Teorias filosófico-educacionais e seus impactos na filosofia da educação brasileira; Pesquisa em Filosofia da Educação: tradições e tendências. As partilhas de experiências e de saberes foram incríveis e sem dúvida trouxeram inúmeras iluminações às minhas caminhadas acadêmica e profissional. Em especial, agradeço a meu amigo Gustavo Kosienczuk Gomes, com quem tive a honra de elaborar alguns trabalhos e dividir a orientação da Professora Leoni. Muito obrigado a todos!

Aos meus familiares! Meus amados pais, irmã, cunhado e sobrinha, Antonio, Neusa, Priscila, Alex e Isabelle. Minha avó, Clarinda. Meus sogros, Jair e Maria Luzia. Meus cunhados e sobrinho, Rosane, Elder e Gabriel. Foram pacientes e compreensivos diante das ausências em encontro familiares. Obrigado pelo apoio e orações de todos!

Aos amigos que torceram pelo meu sucesso, em especial ao Mailson, grande companheiro, que além de ter paciência motivou-me perante os desafios do mestrado.

Por fim, agradeço à toda Comunidade Educativa do Colégio Marista de Londrina. Além de ser um espaço educativo onde eu exerço o meu papel de educador, me proporciona constante formação e me permitiu a organização de horários que possibilitasse a realização da pesquisa e o cumprimento das demandas do mestrado. Muito obrigado!

“A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria”.

(Paulo Freire, 2005)

FERREIRA, Anderson Luiz. **Competências Gerais da BNCC e a Filosofia a partir do pensamento de Matthew Lipman**. 2023. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2023.

RESUMO

Essa dissertação consiste num esforço em compreender o conceito empregado para as competências à BNCC bem como, em entender o desdobramento das Dez Competências Gerais na estruturação dos segmentos do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Para tanto, nos lançamos em uma busca de parâmetros históricos que tratam da projeção de uma base comum para educação básica brasileira bem como observamos uma tendência à consolidação do conceito de competência advindo de uma lógica mercadológica. Seguindo essa lógica nos concentramos em identificar o papel aferido à Filosofia enquanto componente curricular no escopo do documento basilar. Por assim ser, na dissertação assume-se como propósito defender a Filosofia enquanto componente curricular assistido pelo pensamento de Matthew Lipman, filósofo que defende a disciplina (Filosofia) enquanto saber essencial, possível e necessário para a formação das crianças de todas as etapas de ensino. Desse modo, nos aportamos na metodologia prescrita no Programa de Filosofia para Crianças e encontramos a perspectiva da Filosofia enquanto deslumbramento e movimento constante de discussão e questionamento, que não se conforma com respostas aligeiradas (parciais). Além disso, nos desafiamos em verificar as possibilidades de dialogicidade entre elementos da Filosofia de Lipman com as Dez Competências Gerais da BNCC.

Palavras-chave: Ensino de Filosofia. Educação. BNCC. Competências Gerais. Lipman.

FERREIRA, Anderson Luiz. **General Skills of the BNCC and Philosophy from the thought of Matthew Lipman**. 2023. 95 pp. Dissertation (Master's degree in Education) – State University of Londrina, Londrina, 2023.

ABSTRACT

This dissertation consists of an effort to understand the concept used for the competences at the BNCC, as well as to understand the unfolding of the Ten General Competences in the structuring of the Elementary and High School segments. To do so, we launched a search for historical parameters that deal with the projection of a common base for Brazilian basic education, as well as observing a tendency towards the consolidation of the concept of competence arising from a marketing logic. Following this logic, we focused on identifying the role assigned to Philosophy as a curricular component within the scope of the basic document. Therefore, the dissertation assumes the purpose of defending Philosophy as a curricular component assisted by the thought of Matthew Lipman, a philosopher who defends the discipline (Philosophy) as essential, possible and necessary knowledge for the formation of children at all stages of education. In this way, we use the methodology prescribed in the Philosophy for Children Program and find the perspective of Philosophy as a dazzle and constant movement of discussion and questioning, which does not conform to lightened (partial) answers. In addition, we challenge ourselves to verify the possibilities of dialogicity between elements of Lipman's Philosophy with the Ten General Competences of the BNCC.

Keywords: Philosophy Teaching. Education. BNCC. General Skills. Lipman.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNCC-EM	Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNE/CEB	Câmara da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
ESP	Escola sem Partido
FMI	Fundo Monetário Internacional
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (acrônimo de United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization)

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 BNCC: BREVE APANHADO HISTÓRICO	17
2.1 O QUE SE ENTENDE POR COMPETÊNCIA	22
2.2 AS DEZ COMPETÊNCIAS GERAIS DA BNCC.....	26
2.3 O DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS GERAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL E ENSINO MÉDIO	35
2.4 BNCC E A FILOSOFIA.....	48
3 A RELAÇÃO DA FILOSOFIA COM A EDUCAÇÃO A PARTIR DO PENSAMENTO DE MATTHEW LIPMAN	53
3.1 O PROGRAMA DE FILOSOFIA PARA CRIANÇAS	55
3.2 COMUNIDADE DE INVESTIGAÇÃO: CONDIÇÃO PARA UMA EDUCAÇÃO PARA O PENSAR .	59
3.3 HABILIDADES FILOSÓFICAS E EDUCACIONAIS NECESSÁRIAS PARA O PENSAR BEM	63
4 ENSINO POR MEIO DE COMPETÊNCIAS DA BNCC E FILOSOFIA NA ÓTICA LIPMANIANA: CONTRAPOSIÇÃO OU DIALOGICIDADE?	72
4.1 COMPETÊNCIAS GERAIS DA BNCC E HABILIDADES DE PENSAMENTO NA CONCEPÇÃO DE MATTHEW LIPMAN	77
4.2 A CONTRIBUIÇÃO DO ENSINO DE FILOSOFIA PARA O DESENVOLVIMENTO REFLEXIVO DAS CRIANÇAS	81
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	86
REFERÊNCIAS.....	91

1 INTRODUÇÃO

A presente dissertação consiste em um esforço para analisar as competências gerais propostas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) bem como, a maneira em que o documento se estrutura acerca do Ensino Fundamental e Ensino Médio e também, de que forma a BNCC dialoga com a Filosofia, enquanto componente curricular. Além disso, esse trabalho propõe-se em apresentar possíveis contribuições da investigação filosófica para a educação, a partir do pensamento de Matthew Lipman.

Meu interesse por essas questões emana, em especial, de minha experiência enquanto docente de Filosofia na educação básica. Porém, o meu contato com o saber filosófico surge bem antes. Ao cursar o Ensino Médio no início dos anos 2000, na 3ª série tive meu primeiro contato com a disciplina. Infelizmente, nos anos anteriores, na instituição pública de ensino em que eu estudava, a Filosofia não esteve presente na grade curricular. De qualquer forma, as provocações que surgiam nas aulas, diante dos temas filosóficos e do contato ainda superficial com algumas correntes, coincidiram com um momento especial e crítico da vida de um adolescente, no qual ele está se preparando para realizar escolhas. Na ocasião, era participante ativo de uma comunidade eclesial e atuava em projetos juvenis. Estava dividido entre tentar o vestibular para um curso, que me trouxesse bons retornos financeiros no futuro, mas ainda sem ter um caminho definido e ao mesmo tempo sendo acompanhado vocacionalmente por uma Congregação Religiosa.

Lembro-me de entrar em crise em uma das aulas, em que a professora questionava sobre sonhos. Que sonhos estávamos vivendo? O nosso ou os de outros? Essas questões me perturbaram e no final das contas optei por adentrar na vida religiosa, na Congregação dos Missionários do Verbo Divino. Após um ano na instituição comecei a cursar Bacharelado em Filosofia. Foram três anos vivendo em uma comunidade missionária e tendo contato com uma riquíssima fonte de conceitos e temas, que advinham de contextos, correntes e autores diversos que juntos, me ajudaram a dar sentido para minha experiência de vida. Para terminarmos o curso era preciso optar por uma das subáreas da Filosofia e elaborar um trabalho de conclusão de curso. Na época me encantei pela área de antropologia e optei em tratar sobre o

conceito de liberdade, no pensamento de Jean Paul Sartre¹ (1905-1980) e foi nesse momento do curso, provocado também pelas reflexões deste filósofo, que escolhi deixar a vida religiosa e poder atuar na área de Filosofia.

Formei-me em 2005 como bacharel e alguns anos depois adquiri o título de licenciatura na área. Desde então, de forma direta e indireta, atuo me valendo de minha formação em Filosofia. Hoje além de atuar como docente exerço cargo de gestão na área educacional. Em todas as situações, a Filosofia me acompanha e me conduz diante de momentos de dúvidas e inquietações, sejam de âmbito profissional, religioso, pessoal/familiar, político etc. Esse breve histórico demonstra o apreço que tenho pela Filosofia. Além de me inquietar e me retirar da inercia e do conformismo com os fatos, ela garante a subsistência material, minha e de minha família.

Por assim ser, a presente dissertação expressa a preocupação com que se projeta para a educação na BNCC, em especial diante do que se parametriza para a Filosofia no bojo do documento. Essa preocupação se agrupa com reflexões que acompanham o processo de implementação da BNCC, de modo peculiar, em sua última versão e que coincide com a chamada reforma do Ensino Médio. Nessa perspectiva, há afirmações que pontuam certas críticas ao documento basilar. Filho (2020a) por exemplo, sinaliza que a BNCC contém uma ambiguidade perniciosa, por diluir a especificidade da Filosofia e permitir o entendimento que suas peculiaridades podem ser trabalhadas em qualquer unidade curricular.

Sobre essa questão ainda, Brito (2019b) questiona se é possível encontrar algum ponto positivo nesta proposta que resultou de uma afronta ao processo de construção democrático do plano nacional de educação, considerando a falta de consulta pública no que tange os parâmetros para o chamado Novo Ensino Médio. As inquietações em torno da publicação da última versão do documento se intensificam perante a percepção de uma cisão com um processo de construção democrática do documento. Carneiro e Lindberg (2018d) em relação às consultas públicas afirmam que o processo de composição da versão final deste documento é fruto de uma súbita ruptura do processo democrático, ainda que problemático, que sustentava a legitimidade do documento. Há quem discorde sobre um aparente caráter reducionista presente na BNCC, atrelando sua primazia às exigências do

¹ Jean Paul Sartre (1905-1980) foi um filósofo, escritor e crítico francês, conhecido como representante do existencialismo.

capital produtivo. Branco et al (2019a) reforçam que a BNCC prioriza a preparação dos alunos para o mercado de trabalho a partir do ensino baseado em competências disseminando um ideário neoliberal e consolidando a preparação dos indivíduos para o mercado de trabalho, como papel da educação

Investigar essas pressuposições também dinamiza a elaboração desse texto. O que podemos afirmar de início é que a BNCC é um documento normatizador, que advém de décadas de reflexões acerca da elaboração de um currículo mínimo para a educação básica brasileira. O documento apresenta um conjunto progressivo de aprendizagens, que considera essenciais para o desenvolvimento da educação básica, que segundo o texto regulamentador, visa a formação integral dos educandos inseridos nos processos educativos implementados nas instituições de ensino. Neste viés, as aprendizagens devem garantir ao estudante, durante sua caminhada na educação básica, o desenvolvimento de Dez Competências Gerais², que se desdobram nas organizações didáticas das três etapas de educação básica: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

Um dos objetivos específicos estabelecidos para esse trabalho acadêmico é entender o conceito de competências empregado na BNCC, visando contextualizar o documento basilar perante a pesquisa. Para tanto, no primeiro capítulo é apresentado um breve histórico sobre a prerrogativa do conceito de base comum, dialogando com alguns marcos legais, a partir da Constituição Federativa do Brasil de 1988. Além disso, nos dedicamos em apresentar o conceito de competência que incorpora os ditames da BNCC e de que forma as Dez Competências Gerais são estruturadas nas etapas de ensino, delimitando-se aos parâmetros estabelecidos para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Ainda nesse capítulo, dissertamos sobre o que se projeta para a Filosofia enquanto componente curricular na BNCC. Nesse último ponto se concentra a principal preocupação alçada para esse trabalho. Qual é o valor conferido à Filosofia no documento basilar?

Outro objetivo que se propõe para essa dissertação diz respeito a defender a especificidade da Filosofia enquanto componente curricular. Para tanto, apoiamos nossa reflexão na proposta de Filosofia para Crianças, assim cunhada por

² Competências gerais da BNCC para a educação básica – as definições das dez competências estão elencadas na página 9 do documento disponível no site: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>, com o link específico http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf

Matthew Lipman (1922 – 2010). Lipman, filósofo norte americano, defende que a prática educativa se concentra no aprimoramento das capacidades de crítica, criação e cuidado. Para ele, sendo o ser humano um ser social e a Filosofia uma ferramenta que desenvolve as capacidades sociais, podendo através dela, formar um modo de vida democrático, o autor dedica-se a uma educação adequada na realização desse objetivo. Em seus escritos, ele propõe que a escola desenvolva o pensar filosófico a partir da experiência social e cognitiva das crianças iniciadas já em tenra idade, na educação infantil.

Nessa linha de raciocínio, a Filosofia, enquanto componente curricular e área do saber, pode contribuir significativamente, pois fomenta a relação dialógica entre os seres humanos e apresenta ferramentas e estratégias para o desenvolvimento de uma Comunidade de Investigação em sala de aula. Defendeu que o fortalecimento do pensar precisa ser a principal atividade da escola, pois é esse processo, segundo ele, que permite a realização de associações e disjunções, contextualizações e ressignificação de sentidos em torno dos acontecimentos e situações no campo das experiências.

O pensamento de Lipman nos provoca ao desenvolvimento de uma proposta de Filosofia para crianças e jovens. Por ocasião disso, é preciso que os ambientes educacionais favoreçam a experiência democrática, se configurando enquanto Comunidades de Investigação, transcendendo o aspecto conteudista dos currículos e desenvolvendo habilidades para o exercício da cidadania. Pensar em espaços democráticos e garantir a dialogicidade entre os educandos se torna uma missão desafiadora para a escola.

No segundo capítulo nos empenhamos em apresentar a relação entre Filosofia e a educação, a partir do pensamento de Lipman. Nessa perspectiva, apresentamos de modo geral elementos que compõem a metodologia pedagógica do Programa de Filosofia para Crianças, as nuances acerca do conceito de Comunidade de Investigação e a importância da investigação filosófica para o desenvolvimento das habilidades de pensamento.

Um terceiro objetivo específico elencado para esse texto concerne no levantamento de provocações filosóficas acerca das competências ditadas pela BNCC. Para tanto, no terceiro capítulo nos esmeramos em elucidar as possibilidades de diálogos entre as Dez Competências Gerais e a Filosofia de Lipman buscando contrapor o conceito de competências empregado no documento basilar com a

definição de habilidades de pensamento no escopo lipmaniano. Por fim, ainda nesse capítulo dedicamos tempo para trabalhar aquilo que se expressa como objetivo central da dissertação, que é de defender o lugar da Filosofia no currículo, para o desenvolvimento reflexivo, ético, racional e crítico dos alunos na educação básica.

Metodologicamente, adotamos processos que envolvem a pesquisa bibliográfica e documental. Tomamos o documento regulamentador dos currículos que se encontra publicado na página virtual do Ministério da Educação (MEC), como central. E por meio das obras de Matthew Lipman encontramos aporte teórico interpretativo, uma vez que esse autor aborda a Filosofia como uma área que estimula a educação para o pensar. Em especial nos apoiamos na obra *O pensar na educação*, que em seu bojo apresenta reflexões e provocações em torno do aprender a pensar bem como propõe estratégias pedagógicas que podem contribuir com esse processo. E, no livro *A Filosofia vai à escola* (1990) que promove uma reflexão sobre a possibilidade e aplicabilidade dos conhecimentos filosóficos. Por assim dizer, por meio desses subsídios, interpelados por outros textos e autores que dialogam com eles, embasamos a interlocução com o documento basilar.

Frisamos que a pesquisa documental se apresenta como uma ferramenta adequada para o desenvolvimento desta pesquisa.

Documentos são produtos de informações selecionadas, de avaliações, de análises, de tendências, de recomendações, de proposições. Expressam e resultam de uma combinação de intencionalidades, valores e discursos; são constituídos pelo e constituintes do momento histórico. Assim, ao se tratar de política é preciso ter clareza de que eles não expõem as “verdadeiras” intenções de seus autores e nem a “realidade”. Como fontes de concepções, permitem captar a racionalidade da política, desde que adequadamente interrogados. A interrogação metódica desse tipo de evidência procura apreender suas incoerências, seus paradoxos, seus argumentos cínicos ou pouco razoáveis. Trata-se de desconstruí-los para captar aspectos da política educacional da qual são, simultaneamente, expressão e proposição (EVANGELISTA, 2008a, s/p).

Diante do exposto, nossa pesquisa se propõe a uma investigação sistemática sobre o documento, imergindo nas ideias de Lipman, não perdendo de vista a questão sobre a incipiente presença da Filosofia em suas páginas.

Nosso estudo soma-se a questionamentos que circundam a BNCC diante de suas prerrogativas. Há quem questione o rumo para o qual a educação

brasileira está se direcionando por conta do aparente apelo à formação técnica defendida pela base curricular. Como afirma Jesus (2020b) a educação brasileira atualmente está caminhando para uma direção que, historicamente, já se mostrou prejudicial tanto para a educação geral (filosófica) quanto para a educação científica. É preciso salientar também, que não se trata de transpor o filósofo citado como aporte interpretativo para o tempo atual e forçar a inserção de suas elaborações teóricas em um documento que não foi experienciado por ele e sim filosoficamente mostrar a pertinência da reflexão sobre os conceitos expressos na BNCC. Além disso, Matthew Lipman defende a aplicabilidade social da escola e dos conhecimentos, que ganham vida a partir de uma relação dialógica com o mundo, a natureza e os contextos nos quais os educandos estão inseridos.

Por fim, nas considerações finais, em que procuramos analisar os dados coletados, os argumentos oferecidos pelas fontes bibliográficas, buscamos clarificar o nosso posicionamento e projetar sugestões viáveis para ensino de Filosofia dirigidos para as infâncias e juventudes.

2 BNCC: BREVE APANHADO HISTÓRICO

No ano de 2018 foi publicada a versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), voltada às modalidades de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Todavia, até o momento de sua implementação foi realizado o extenso caminho de reflexões, discussões, consultas públicas e embates políticos. É possível encontrar apelos por uma base comum para os currículos em solo brasileiro, desde a Constituição Federal do Brasil, de 1988 (CF).

No principal marco legal brasileiro ressalta-se a necessidade de se promover uma formação básica comum para os estudantes. O documento promulgado ao final da década 1980 apresenta em seu Art. 210 a seguinte prescrição: “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (Brasil, 1988). É possível perceber um caráter incisivo a respeito da fixação de conteúdos que articulassem uma base comum, para a formação do estudante brasileiro. De certo modo, ao olharmos o cenário de início de uma democracia, pós ditadura militar no Brasil, a fixação de conteúdos mínimos poderia ser uma forma de garantir que todos os alunos, em qualquer escola do território nacional tivessem acesso a um ensino paritário, pelo menos, no que tange aos conteúdos a serem desenvolvidos.

As discussões sobre a necessidade de uma base comum para a educação básica prosseguiram durante a década de 1990. Em 1996 implementa-se a atual Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB), lei nº 9.394/1996, como outro marco legal, que conclama à elaboração de uma base comum para educação básica brasileira³. A LDB determina que:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996).

O referido marco legal reforça a busca por uma unidade curricular em nível nacional, além de considerar a multiplicidade de cenários em solo brasileiro com

³ Cf. LEI Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 INCISO IV do Artigo 9º, disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm.

dimensões continentais e peculiaridades regionais que interferem no processo de aprendizagem. Na busca de tornar essa determinação uma ação concreta e fortalecer a ideia de uma base comum, entre os anos de 1997 e 1999, o Conselho Nacional de Educação (CNE) organizou “um conjunto de Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para as etapas e modalidades da educação básica” (SILVA, 2015, p. 372). Essas diretrizes assumiram força de lei, se tornando obrigatórias no cenário de educação básica brasileira. Os diálogos seguiram durante a primeira década dos anos 2000 e em 2010 quando foi publicado o parecer da Câmara da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação - (CNE/CEB) nº. 07 contendo novas Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Básica.

Os apelos por uma base comum que regesse os currículos no território nacional foram intensos nas duas primeiras décadas dos anos 2000 e vários debates foram conduzidos acerca do assunto. No ano de 2014 foi promulgado o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024⁴, pela lei nº 13.005/2014, que reforçou o pedido por uma rede comum que definisse diretrizes pedagógicas e uma base nacional comum para os currículos estabelecendo metas a serem alcançadas no intervalo de dez anos. Vajamos duas metas estabelecidas pelo plano em questão:

Meta 3. Estratégia 3.2. O Ministério da Educação, em articulação e colaboração com os entes federados e ouvida a sociedade mediante consulta pública nacional, elaborará e encaminhará ao Conselho Nacional de Educação (CNE), [...], proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os(as) alunos(as) de *ensino médio*, a serem atingidos nos tempos e etapas de organização deste nível de ensino, *com vistas a garantir formação básica comum* (BRASIL, 2014, p. 53).

Meta 7. Estratégia 7.1. Estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, *diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos*, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local (BRASIL, 2014, p. 61).

A partir dessas duas metas, já é possível dimensionarmos a tonalidade contundente assumida pelo PNE em relação a urgência de uma articulação nacional, em torno da elaboração de uma proposta de base curricular comum. A preocupação com a garantia de direito à aprendizagem se apresenta como um

⁴ <https://pne.mec.gov.br/>

movimento prioritário para o Ministério da Educação em diálogo com o CNE. Ademais, em consonância com a LDB se reforça a preocupação com a multiplicidade cultural presente em cada contexto do território nacional. Sobre essas estratégias estabelecidas, Centenaro afirma:

As metas e estratégias do PNE, mostram o caráter incisivo da necessidade de articulação de uma base curricular nacional a ser elaborada pelas políticas educacionais subseqüentes ao plano. Nota-se que surgem terminologias como, “direitos e objetivos de aprendizagem”, que supõe dimensões gerais que devem ser garantidas a todos os estudantes da Educação Básica em nível nacional (CENTENARO, 2019c, p. 62).

O vislumbre de uma união interfederativa em torno de uma base comum é estabelecido pelo PNE de forma contundente e direta às políticas educacionais. Diante do que foi apresentado até esse momento, há que se considerar que para se chegar ao documento basilar (BNCC) um percurso significativo de discussões e reflexões, anterior à sua redação, foi realizado. Se analisarmos o processo, a partir dos certames da CF de 1988, temos uma trajetória de três décadas. Ou seja, o documento basilar emerge de uma ampla reflexão sobre as políticas educacionais cujo diálogos irromperam períodos e contextos diferentes do cenário educacional e político brasileiro. Se observarmos o quesito de gestão pública, por exemplo: de 1988 até 2017, o Brasil contou com a governança de sete⁵ presidentes da república, com modelos de gestão e posicionamentos distintos, isto é, a discussão sobre uma base curricular para a educação básica transcendeu as políticas de governo e foi se tornando cada vez mais robusta no decorrer dos anos.

Continuando com o movimento de estruturação de uma base comum, ainda em 2014 acontece a 2ª Conferência Nacional pela Educação (CONAE) apresentando como tema: “O PNE na Articulação do Sistema Nacional de Educação: Participação Popular, Cooperação Federativa e Regime de Colaboração” (BRASIL, 2014, p. 9). Esse documento foi construído de forma deliberativa e participativa. É importante destacar que das vinte metas indicadas no PNE, um número significativo delas são resultados de deliberações oriundas o do CONAE/2014, que conforme

⁵ Breve histórico sobre cada Presidente da República do Brasil. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/historiab/presidentes-do-brasil.htm>

aponta o documento final da conferência, contou com a participação de 4.063 (quatro mil e sessenta e três mil) pessoas, sendo 2.673 (dois mil, seiscentos e setenta e três) delegados credenciados; 234 (duzentos e trinta e quatro) palestrantes; 297 (duzentos e noventa e sete) observadores credenciados; e 859 (oitocentos e cinquenta e nove) entre organizadores, pessoal de apoio, convidados, imprensa, expositores, visitantes artistas (apresentações culturais).

É possível perceber um nível de construção colaborativa e democrática até esse momento dos certames que seriam contemplados no documento basilar. No ano de 2015 é disponibilizada a 1ª versão da BNCC. Para elaboração dessa versão o MEC convidou um número significativo de profissionais de educação, dos mais variados segmentos. Aguiar (2018a) ressalta que entre outubro de 2015 e março de 2016, essa versão foi submetida à consulta pública na *internet* e contou com a participação de mais de 300 mil pessoas e instituições diversas. Considerando esses números, pode-se dizer que a construção do documento assume uma perspectiva democrática e encontrou na conjuntura política da época espaço para ser de tal forma.

Ainda em 2016 é disponibilizada a segunda versão da BNCC. Sob a gestão do então Ministro da Educação Aloísio Mercadante e governança da Presidenta Dilma Rousseff. As reflexões e análises para a redação foram dirigidas em conferências conduzidas pela União Nacional do Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) que, ao final dos debates, encaminharam os relatórios para o CNE. Nesse período ocorreu o golpe político, midiático e jurídico, também chamado de *impeachment* de Dilma Rousseff e diante de um cenário político no mínimo controverso, cargos políticos diretamente ligados ao Ministério da Educação recebem novos ocupantes. Já sob a gestão presidencial de Michel Temer, em 2017 foi encaminhada para o CNE a terceira versão da BNCC, não contendo a parte relacionada ao Ensino Médio. Após audiências públicas, ainda em 2017 o CNE encaminhou ao MEC proposições e questões. Entretanto, boa parte das proposições elaboradas nas audiências não foram consideradas, sem que para isso, tenha sido apresentada alguma justificativa. Ainda assim, as tentativas de contribuição não cessaram. Conforme sinaliza Aguiar:

No momento da apresentação, o MEC ainda recebeu contribuições de Conselheiros e Conselheiras e se comprometeu a incluir algumas

delas no documento da BNCC. Este processo não permitiu uma análise pormenorizada das inclusões, por parte da Comissão e do CNE, como requer a matéria, sobretudo, se considerarmos a substantiva contribuição advinda das audiências públicas (AGUIAR, 2018a, p.13).

Márcia Angela da Silva Aguiar, conselheira no CNE naquele período, destaca o descontentamento de parte dos conselheiros com a publicação do documento, em especial pela ausência dos ditames em relação ao segmento do Ensino Médio. Além disso, era preciso esclarecer dúvidas e estender as discussões para garantir assertividade ao documento. Aguiar (2018a) ainda acentua que O MEC, com a formalização de um Grupo Gestor, definiu quais contribuições seriam acolhidas. E a terceira versão apresentada ao CNE não cumpria com uma exigência legal ao excluir uma das etapas da Educação Básica. A 3ª versão da BNCC, disponibilizada em 2017 apresentou um caráter autônomo em elaboração feita pelo Comitê Gestor do MEC. A verticalização em torno da elaboração do documento demonstra certo descompasso com as metas 3 e 7 do PNE que citamos nesse texto, que ressalta o papel democrático e articulador do MEC com as Unidades Federativas.

O texto contendo as diretrizes para o Ensino Médio “foi aprovado e instituído pela Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018, quase um ano após a constituição da BNCC das etapas anteriores, com 22 votos favoráveis e 2 contrários” (CENTENARO, 2019c, p. 64). O intervalo de tempo entre a aprovação da 3ª versão do documento basilar e da parte referente ao Ensino Médio gera a percepção de um trabalho fragmentado. Todavia, o documento apresenta o comprometimento com o processo de continuidade em relação aos segmentos anteriores. É importante dizer, que a base estrutural do Ensino Médio foi instaurada pela lei 13.415/2017, ainda sob a gestão do governo Temer configurou-se a chamada “Reforma do Ensino Médio”. Por sua vez, a BNCC fica incumbida de definir quais seriam as aprendizagens essenciais e sobre essa questão voltaremos a refletir no último item do atual capítulo, quando será tratado como a BNCC projeta o desenvolvimento das competências no decorrer dos segmentos, em especial no Ensino Fundamental e Ensino Médio, com maior atenção à área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas destacando as nuances sobre o ensino de Filosofia no documento.

Até esse ponto foi apresentado um breve histórico sobre a perspectiva de base curricular, ressaltando a presença do conceito em alguns marcos legais. Além

disso, foi possível ter uma visão geral sobre o processo de elaboração do documento basilar, o que nos permite prosseguir com as discussões sobre a BNCC de modo mais contextualizado. E para prosseguir com a dissertação é preciso apresentar o que se entende sobre competências e quais os fundamentos teóricos que embasam o conceito apresentado no documento.

2.1 O QUE SE ENTENDE POR COMPETÊNCIA

A BNCC encontra abertura para implementar o conceito de base comum, orientando os diversos currículos do cenário educacional brasileiro, por meio da ideia do desenvolvimento de competências gerais. Em consonância com as diretrizes de 1996, com suas devidas atualizações, a BNCC aponta para currículos que considerem os variados contextos, mas que tenham um fio condutor comum.

Ainda na LDB, encontram-se menções sobre a ideia do desenvolvimento de competências e a implementação de uma educação técnica e profissionalizante, conforme é possível observar no Art. 36.A da Seção IV _ A da LDB:

Art. 36-A. Sem prejuízo do disposto na Seção IV deste Capítulo, o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas.

Parágrafo único. A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional (BRASIL, 2017, p.29).

Por sua vez, a BNCC, no delinear de sua redação, direciona-se e se acentua a perspectiva de preparação para o mercado trabalho, o que na LDB aparece como uma das possíveis dimensões conferidas ao trabalho educativo. A dimensão do trabalho é enfatizada, como uma forma de garantir a consolidação dos aprendizados da vida estudantil, em direção ao cotidiano produtivo da sociedade. Endossando essa perspectiva, em 2017, a Lei nº 13.415/2017 alterou a LDB e fortaleceu ainda mais a dinâmica do documento basilar afirmando que, a Base Comum Curricular definiria direitos e objetivos de aprendizagem para o ensino médio. Nesse sentido, a BNCC aparenta encontrar respaldo legal para defender sua proposta. E, a partir desse respaldo político, apresenta também, o seu conceito de competência.

Para tanto, é importante frisar que a ideia do ensino a partir de competências não é uma reflexão inédita nos espaços de discussão sobre políticas educacionais. Para entender a origem do conceito de competência apregoado pela BNCC é preciso mencionar o quanto que a educação, no decorrer dos anos, sofreu com mudanças no cenário político e até mesmo com intervenções e interferências externas. É possível sinalizar movimentos que partem de organismos como o Fundo Monetário Internacional (FMI) até organizações que atuam diretamente no CNE. Sobre isso, salienta Saviani:

[...] a força do privado traduzida na ênfase nos mecanismos de mercado vem contaminando crescentemente a esfera pública. É assim que o movimento dos empresários vem ocupando espaços nas redes públicas via UNDIME e CONSED nos Conselhos de Educação e no próprio aparelho do Estado, como ilustram as ações do Movimento “Todos pela Educação” (SAVIANI, 2014, p.105).

Sobre essas interferências no contexto de políticas educacionais, a BNCC não passa de forma ilesa. De acordo com Branco et al (2019a) a BNCC encontrou alicerce na ideia de uma intervenção curricular cuja defesa, provinha de empresários e organizações ligadas a grupos financeiros e instituições. Dentre elas destacam-se: Fundação Itaú Social, Fundação Lemann, Fundação Roberto Marinho, Fundação Victor Civita, Instituto Unibanco, Bradesco, Gerdau, Volkswagen, Instituto Ayrton Senna, Instituto Natura, Instituto Insper, Instituto Rodrigo Mendes, Instituto Singularidades, Instituto Inspirare, Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), além do organismo Todos pela Educação.

O apelo desses grupos infere ao documento basilar uma concepção de competências e habilidades, que responde a uma demanda específica relacionada aos interesses deles. Aliás, na última década percebeu-se de forma bastante acentuada o fomento e o crescimento de sistemas de ensino, que assumem um caráter mercadológico na educação básica e vendem, de modo veemente, a receita ou treinamento para o sucesso em vestibulares. Dentre os grupos que podem ser citados, Saviani destaca os seguintes: “Sistema COC, Sistema Objetivo, Sistema Positivo, Sistema UNO, Sistema Anglo, etc” (SAVIANI, 2014, p. 105). Nesse sentido, mesmo na educação pública é possível encontrar situações nas quais, o material didático ofertado para as escolas públicas é fornecido pelos ditos sistemas, com investimento público para adquiri-los.

É nesse cenário que advém o texto da BNCC, por conseguinte, a concepções de competência e habilidade surgem num contexto em que políticas e movimentos neoliberais se fortalecem ao ponto de perpassarem políticas educacionais. Nesse viés, a educação recebe a prescrição de valor econômico próprio, dinâmica que exige que os profissionais que atuam na educação básica se esmerem em preparar os alunos para o mercado de trabalho. Por assim dizer, Holanda assegura: “O termo competências ganhou força na década de 1990, principalmente a partir das reformas educacionais ocorridas no Brasil para atenderem às demandas do processo de reestruturação produtiva do capital” (HOLANDA, 2009a, p. 124).

Considerando estarem atrelados os conceitos de competências empregados pela BNCC e as demandas do mercado de trabalho, é preciso citar a dinâmica do Toyotismo⁶, que diferentemente do fordismo que exigia um profissional especializado em determinada fração do sistema de produção, passou a exigir um trabalhador multiquificado, polivalente e equilibrado emocionalmente, que pudesse produzir mais e diminuir os custos relacionados às demandas de trabalho. Nessa perspectiva, o termo competência, conforme defende Holanda:

[...] se ajusta à necessidade do capital de diminuir o trabalho vivo no processo de produção para aumentar a produtividade com menores custos, ganhando visibilidade no contexto de elevados índices de desemprego. Assim, de acordo com essa lógica, o conceito de competências pressupõe a integração entre formação e trabalho, valoriza as aptidões pessoais, o saber-fazer gerais (saber dialogar, saber-negociar, saber-utilizar as diferentes tecnologias etc.) (HOLANDA, 2009a, p. 126).

Esse modelo de abordagem educacional fortalece o ideário neoliberal e oferece arcabouço para o que se pode intitular: pedagogia das competências. A prerrogativa de responder às demandas produtivas do sistema vigente incumbe a educação de preparar os sujeitos para atuarem no mercado capitalista, dialogando assim com o lema “aprender a aprender” cuja defesa é apresentada no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI intitulado: Educação um Tesouro a Descobrir. Trata-se de um documento que assume um

⁶ O Toyotismo é **um sistema de produção baseado na fabricação sob demanda**. Ele foi criado no Japão por Taiichi Ohno, um funcionário da Toyota, com o objetivo de eliminar o desperdício durante o processo e, principalmente, evitar a acumulação de mercadorias no estoque.

caráter de inferência mundial, no tangente a direcionamentos educacionais para o século XXI. Nessa perspectiva, Branco et al (2019a) em diálogo com Saviani, salienta que as ideias apregoadas nesse documento internacional orientam a política do Estado, por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), elaborados em 1997, servindo de referência à organização dos currículos de todas as escolas do país.

Ainda sobre a ideia de ensino por competências, é preciso dizer que o fomento por uma educação que responda às necessidades da vida prática, em especial, às que derivam do capital produtivo, tornam a educação básica, de certa maneira, submissa às transformações e mudanças de rotas ocorridas no mercado de trabalho. Philippe Perrenoud, um dos maiores defensores desse modelo educacional, afirma:

Como o mundo do trabalho apropriou-se do conceito da noção de competência, a escola estaria seguindo seus passos, sob o pretexto de modernizar-se e de inserir-se na corrente dos valores da economia de mercado, como gestão dos recursos humanos, busca da qualidade total, valorização da excelência, exigência de uma maior mobilidade dos trabalhadores e da organização do trabalho. (PERRENOUD, 1999, p. 12).

A partir de uma perspectiva de educação que responda a problemas sociais concretos, as competências podem ser vistas como aquisições e aprendizagens que transformam o conhecimento em ferramentas a serem mobilizadas conforme a necessidade social, em especial, as concernentes ao mercado de trabalho vigente. Sobre essa questão, Saviani disserta que:

[...] “a pedagogia das competências” apresenta-se como outra face da “pedagogia do aprender a aprender”, cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob a responsabilidade dos próprios sujeitos que, segundo a raiz epistemológica dessa palavra, se encontram subjugados à “mão invisível do mercado” (SAVIANI, 2021b, p. 435).

O esforço por uma pedagogia das competências prescreve à educação básica um caráter de formador de cidadãos trabalhadores, de sujeitos que correspondam de forma direta à necessidade do capital produtivo, o que coincide no

meio empresarial, com a substituição do termo qualificação pelo de competências. Nesse viés, a escola é provocada a garantir a formação de indivíduos que sejam eficientes, inovadores e mais produtivos no trabalho e na sociedade. Essa ideia é endossada pelo PCN, ao afirmar que “aprender a aprender e a pensar, a relacionar o conhecimento com dados da experiência cotidiana, a dar significado” (BRASIL, 2000, p. 75). Ou seja, a ideia do ensino por competências e habilidades solicita um indivíduo que atribua significado ao aprendido, a partir do que ele capta do mundo e nesse movimento, se adapte às mudanças no sistema produtivo.

Por sua vez, a BNCC surge com um caráter normatizador e sustenta a organização dos currículos baseado na aquisição de competências e habilidades e, em suas páginas, supervaloriza essa perspectiva. Seguindo esse parâmetro, o documento apresenta um conjunto progressivo de aprendizagens, considerados em sua redação, essenciais para o desenvolvimento da educação básica que segundo o texto regulamentador devem garantir ao estudante durante sua caminhada na educação básica, o desenvolvimento de *Dez Competências Gerais*, que se desdobram nas organizações didáticas das três etapas da educação básica: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. De acordo com a BNCC, ao adotar o enfoque no desenvolvimento de competências, os currículos devem evidenciar exatamente o que o aluno deve saber e mais veementemente, o que eles devem saber fazer. Segundo o documento, os aprendizados da escola precisam responder diretamente às demandas e problemáticas complexas do cotidiano.

2.2 AS DEZ COMPETÊNCIAS GERAIS DA BNCC

A partir da visão educacional exposta no documento basilar, os currículos precisam apresentar conteúdos que mobilizem, entre os alunos, um patamar comum de conhecimentos. Ou seja, a dinâmica pedagógica precisa garantir o aprendizado sistematizado, que desenvolva nos estudantes competências e habilidades, os estimulem à cidadania e os preparem para a atuação profissional. Nesse sentido, é possível evidenciar que há uma preocupação em estabelecer a conectividade entre uma formação cidadã, que se preocupe com valores, comportamentos e a preparação para o mercado de trabalho. Vejamos o que afirma o documento:

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

O apelo por um modelo educacional que se preocupe com a relação do aprendizado escolar arraigado à vida prática, em especial, no que tange ao apresto do chamado mundo do trabalho, se evidencia já de início no texto basilar. E para se chegar ao objetivado o documento normatiza para os currículos brasileiros, defendendo que durante a educação básica os estudantes se mobilizem para o desenvolvimento de Dez Competências Gerais. As competências gerais devem orientar os trabalhos que serão realizados em todos os segmentos da educação básica. Abaixo podemos listar e dialogar com cada uma delas, conforme o texto normatizador:

Competência 1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Competência 2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.

Competência 3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais e participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

Competência 4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

Competência 5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

Competência 6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

Competência 7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

Competência 8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

Competência 9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

Competência 10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2018b, p. 9).

Ao citar as Dez Competências Gerais somos provocados a dialogar com elas e a expressar algumas considerações que podem contribuir com a reflexão proposta para essa dissertação. Ademais, o ideário de competências que se apresentou nas páginas anteriores contribui para análise integradora das dez competências e não mais as considerando de forma isolada, mas, dimensões inseridas em um documento, que emerge em determinado contexto social e político.

Dessa forma, iniciamos o diálogo com a redação da primeira competência, que por sua vez, expressa a perspectiva de valorizar os conhecimentos historicamente elaborados pela humanidade. Entretanto, ela defende os conhecimentos atrelados a uma valorada utilidade desses para a vida prática e nem tanto para o indivíduo se reconhecer como sujeito histórico herdeiro das riquezas materiais e simbólicas, com cultura e identidade construídas historicamente. Aparentemente essa perspectiva se torna secundária e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva conecta-se, única e exclusivamente, com o conhecimento útil, no sentido desse responder a demandas práticas da sociedade.

A segunda competência evidencia um direcionamento da formação educacional valorando, de certo modo, o método científico sinalizando que suas dimensões devem se direcionar para a resolução de problemas. Ainda que na redação da competência referida estejam sinalizados os aspectos da criticidade, imaginação e criatividade, o conceito de competência que historicamente foi sendo formulado para

BNCC, permite o entendimento da expressão resolução de problemas, como solução para as demandas, inclusive tecnológicas, do capital produtivo. Sobre esse aspecto, conforme acentua Marsiglia et al. (2017), observa-se na BNCC a ausência de referência, ou secundarização, em relação aos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos, sendo que a ênfase recai em métodos, procedimentos, competências e habilidades, voltadas para a adaptação do indivíduo aos interesses do capital. É importante lembrar, conforme fora apresentado nas páginas anteriores, a inferência de grupos empresariais nas políticas educacionais ocorridas nas últimas décadas.

Em seguida, a terceira competência é apresentada prescrevendo a valorização do repertório cultural, em sua diversidade de expressões e práticas. Da forma em que é apresentada nos permite entendimento de valorização da cultura local ao mesmo tempo que se cultiva a relação respeitosa com culturas diferentes, com outros povos e outras visões de mundo. E ao falar-se de cultura, conforme retrata a consultora Priscila Boy⁷ (2021a) reconhecemos que a cultura de um povo é a sua própria história, é a expressão de sua trajetória. Cultura é identidade! Ou seja, trata-se de algo substancial nos sujeitos, que transcende a perspectiva da utilidade da pessoa às novas demandas do capital produtivo. Todavia, considerando que a divisão das competências, no texto, é de cunho didático e todas elas perpassam uma à outra pode-se interpretar que: mesmo a competência apresentando uma perspectiva de valorização da humanidade nos sujeitos, ela esteja inserida em um mecanismo que prioriza à educação, a sua função de ferramenta que mobiliza os alunos, para que, com todo o repertório adquirido apresentem soluções práticas às necessidades sociais, em especial, às que referem-se às tessituras do mercado vigente.

A quarta competência retrata a importância da comunicação ressaltando a riqueza que pode ser encontrada em múltiplas linguagens e o quanto elas contribuem aos alunos, para realização de intercâmbios e na construção de entendimento mútuo. Isto é, a competência expressa que os alunos precisam desenvolver a capacidade dialógica, por meio da qual, as ideias, as emoções e os sentimentos sejam expressos de forma originais e se conectem umas com as outras, na intenção de construir conhecimentos coletivamente.

⁷ Especialista em BNCC e currículo e Reforma do Novo Ensino Médio. Membro do GEINE, grupo de educação inclusiva da UFMG. Informações: <https://priscilaboy.com.br/>

A quinta competência chama a atenção para a apropriação de múltiplas ferramentas digitais e desenvolvam a habilidade para produzir soluções tecnológicas para as demandas vigentes da sociedade. Essa competência sinaliza para inserção digital de todos os alunos em solo brasileiro, o que por sua vez, demonstra o desejo de democratizar o acesso e mais do que isso, de preparar o aluno para o domínio e entendimento. É importante dizer que para isso se tornar realidade, todas as escolas do país precisam oferecer acesso e equipamentos de forma equânime. Será que isso é possível e previsto de acontecer? Além disso, é salientado a importância sobre o entendimento dos impactos sociais das tecnologias digitais. Ou seja, prevê que o aluno faça uso consciente e ético dessas ferramentas, em especial às concernentes à comunicação digital. Aqui posso salientar o papel importante das Ciências Humanas e de modo particular da Filosofia. Todavia, falaremos sobre esses papéis no próximo item do atual capítulo ao mostrarmos como esses papéis são situados no documento basilar.

A sexta competência diz respeito à dimensão da elaboração de projetos de vida. Conforme a concepção de projeto de vida apregoado no texto da competência, os alunos devem aprender a direcionar os conhecimentos adquiridos durante a educação básica para o estabelecimento de metas e planos pessoais, que dialoguem com os movimentos do mercado de trabalho. Nessa perspectiva, a competência prevê um aluno que (que) adquira compreensão do mundo do trabalho com uma visão ampla e segundo o documento, capaz de promover a crítica dos dilemas e relações envolvidas na dimensão do trabalho.

A escola, diante dessa perspectiva, precisa desenvolver aptidões que ajudam a planejar e a estabelecer metas e objetivos para o projeto de vida dos alunos. Mais uma vez, é perceptível o deslocamento prioritário dos processos educativos na educação básica para respostas assertivas acerca do capital produtivo. Por assim ser, mais uma vez é possível percebermos a predileção pela ideia de a educação ter como função primordial a preparação de mão de obra produtiva. Perspectiva essa, que já havia sido percebida nas ditas reformas educacionais, mesmo antes da homologação e publicação do texto da BNCC. Conforme adverte Silva:

[...] a centralidade da noção de competências no currículo, especialmente porque justificada e proposta pela via unidimensional do mercado, produz uma *formação administrada*, ao reforçar a

possibilidade de uma educação de caráter instrumental e sujeita ao controle (SILVA, 2009b, p. 449).

Esse viés corrobora para percepção de uma política educacional subjacente à dinâmica e às necessidades do mercado de trabalho. Ademais, ao se prescrever a educação básica nesses parâmetros, a escola e a formação humana que nela também precisa acontecer (pois a própria BNCC sinaliza para uma formação cidadã), devem se adaptar, primordialmente, às demandas provenientes das transformações no sistema de produção, o que sujeita a escola ao controle de mecanismos impostos pelo mercado e suas tecnologias.

Essa abordagem ganha força no território nacional e coloca a educação brasileira em consonância com movimentos que ocorrem mundo a fora. Um exemplo desse movimento pode ser visto na estratégia educacional adotada por uma grande empresa da esfera tecnológica: a *Oracle*⁸. Trata-se de uma empresa americana, que dentre vários produtos tecnológicos oferece serviços de banco de dados para empresas de diversos ramos, com o desenvolvimento de diversos aplicativos que oferecem soluções desde pesquisas de mercado à direcionamentos estratégicos para atuação da empresa que a contrata.

Em 2014, considerando dificuldades para encontrar mão de obra que respondesse às necessidades do mercado em que atua, a *Oracle*, por meio do programa da *Oracle Education Foundation*, constrói um espaço em sua sede no Vale do Silício para a *Design Tech High School*⁹, também conhecida como *d.tech*, uma escola pública na Califórnia, equivalente ao Ensino Médio brasileiro, que se mantém a partir de investimentos públicos e filantrópicos, focada no desenvolvimento de projetos educacionais, que desenvolvam alunos inovadores, polivalentes, flexíveis e que atendam às expectativas dos mercado de tecnologia.

Ademais a *d.tech* utiliza uma abordagem para resolução de problemas bastante conhecida no mundo empresarial: o *Design Thinking*¹⁰, uma forma de ofertar soluções ao problema, com foco na necessidade dos clientes. Um modelo que ressalta a necessidade de resoluções criativas, forjadas de modo colaborativo no meio empresarial. Essa metodologia, utilizada pela *d.tech*, também pode ser vista em

⁸ Disponível em: <https://www.oracle.com/social-impact/education/dtech/>. Acesso em: 22 de janeiro de 2022.

⁹ Disponível em: <https://www.designtechhighschool.org/>. Acesso em: 22 de janeiro de 2022.

¹⁰ Disponível em: <https://fia.com.br/blog/design-thinking/>. Acesso em: 22 de janeiro de 2022.

tutoriais direcionados para o ensino, em *sites* nacionais, que fomentam esse modelo, como por exemplo, as páginas do *site* Nova Escola¹¹, que muitos educadores utilizam para compartilhar e encontrar planos de aulas e conteúdo dos componentes e das áreas em que atuam.

Mesmo não sendo uma metodologia elaborada por instituições brasileiras, o modelo educativo adotado por essa abordagem, dialoga com o conceito de competências que foi se desenvolvendo nas ditas reformas educacionais brasileiras, cujo ideário neoliberal incide sobre a concepção do termo e demonstra um cenário educacional no qual, o projeto de vida dos estudantes, de certo modo, é elaborado com foco subjacente à dimensão profissional.

A sétima competência destaca a capacidade de construir argumentos plausíveis de fatos e fundamentos. E ressalta a consciência ética em torno dos direitos humanos e das prerrogativas socioambientais. Outrossim, os argumentos precisam ser formulados com base em evidências e os debates serem dialógicos e respeitosos. Por assim ser, o debate entre diferentes pontos de vista precisa ser engendrado de forma que, o pensar do outro seja percebido como uma possibilidade de aprendizado.

A oitava competência acentua o cuidado e o conhecimento que as crianças e os jovens precisam adquirir, a respeito de si mesmos. Nesse ponto, a atenção do documento se volta para o desenvolvimento de ações que perfilam a dimensão do autoconhecimento, da autoestima, da confiança, para que os alunos exercitem as aptidões e conhecimentos diante dos desafios e possíveis resoluções de problemas. Objetiva, em outras palavras, que os estudantes estejam aptos para reconhecerem suas fragilidades e potencialidades e desenvolvam o equilíbrio emocional diante das possíveis adversidades e conflitos que a vida proporciona.

Quanto a nona competência, ela aponta para o desenvolvimento social do estudante, dispondo sobre a postura e cuidado que deve ter em relação ao outro. O exercício de empatia, conseqüentemente, é inerente ao aperfeiçoamento dessa competência. Ao olharmos para a competência de forma isolada, denotamos o convite para o reconhecimento das situações e sentimento do outro, com autenticidade, compreendendo os acontecimentos que o envolvem sob a perspectiva de seu ponto de vista e junto dele construir e negociar regras de convivência.

¹¹ Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/12457/design-thinking-o-que-e-e-como-usar-em-sala-de-aula>. Acesso em: 22 de janeiro de 2022.

Todavia, ao analisarmos essa competência integrada às outras, é fundamental não perdermos de vista o entendimento que fora construído sobre o termo competência. Nessa perspectiva, o outro para quem se direciona o movimento empático, é o destinatário final do capital produtivo: o cliente. Aqui volto a referendar o exemplo do *Design Thinking*, que em seu desenvolvimento, no mundo dos negócios e transpostos para o universo educacional¹², apresenta a empatia como um dos valores base da abordagem, pois o entendimento das necessidades e motivações, sem pré-julgamentos, é um dos direcionadores para a inovação e resolução dos problemas, a partir das necessidades dos clientes.

No caso da décima competência, ela conclama para a formação entre os estudantes da consciência de que podem ser sujeitos transformadores da realidade. Mas não é de qualquer realidade, mas sim de tornar a sociedade mais justa, democrática, solidária e sustentável. Essas prerrogativas abrem espaço para o fomento da formação para cidadania, para humanidade, o que transcende a dimensão acadêmica e de preparação para o mercado de trabalho. Entretanto, não se pode perder de vista o foco prioritário sobre a dimensão do trabalho e o cenário político perante o qual, a última versão do documento basilar foi publicada. Nos últimos anos, o movimento das políticas, em nível geral, as noções de justiça, democracia, solidariedade e sustentabilidade, se mostraram controversas e fortaleceram discursos neoliberais e o fomentaram a inserção de seu ideário na política educacional brasileira.

Os governos do país, vigentes entre 2016, pós *impeachment* de Dilma Rousseff, e 2022 apresentaram elementos que aparentam dissimular uma perspectiva diferente da dinâmica educativa. O fato da BNCC do Ensino Médio ter sido disponibilizada em 2018, sem passar pelo processo de discussão como outros documentos educacionais e suas versões anteriores foram submetidas, destoa do que se pode entender sobre a construção colaborativa e democrática de um documento, que dita e dinamiza currículos na educação básica em território nacional. Ainda nesse período, os posicionamentos do governo federal diante de questões humanitárias e ecológicas foram no mínimo dignas de questionamentos, quando não de investigação.

¹² O *design thinking* busca a resolução de problemas complexos de forma mais simples, propondo uma maneira diferente de pensar, baseada nos valores de **empatia**, **colaboração** e **experimentação**: <https://www.geekie.com.br/blog/design-thinking-na-educacao-para-tornar-o-pensamento-visivel>.

Vejam a situação de crise sanitária dos índios Yanomamis noticiada no início do ano de 2023. Segundo Júnior Yanomami, presidente do conselho distrital de saúde indígena de sua aldeia, relatou que havia feito 100 pedidos de ajuda para o Ministério da Saúde, Funai, além de denúncias protocoladas no Ministério Público Federal¹³. Conforme veiculado pelo UOL, durante o governo de Jair Bolsonaro ao menos 570 crianças yanomamis morreram, em sua maioria de fome ou doenças curáveis como malária e diarreia, 100 delas apenas em 2022. A situação ainda está sob investigação e os números podem sofrer alterações. Apesar de não ser uma situação específica do cenário educacional retrata o descaso e desumanidade de uma política de governo que atingiu crianças e adolescentes, que deveriam ser contemplados de forma equânime pelas políticas públicas, considerando suas especificidades. E esse fato demonstra que existem cenários em território brasileiro nos quais, justiça, democracia, solidariedade e sustentabilidade são desafios para as políticas públicas como um todo e, no que tange à educação, há grupos que não demonstram interesse numa formação tendo esses temas ou dimensões como prerrogativa.

Até esse ponto, foi possível dialogar, ainda que de forma genérica, com as Dez Competências Gerais. Por assim dizer, o documento idealiza as competências como mobilizadoras de conceitos e conhecimentos historicamente sistematizados pela humanidade, em direção à preparação e aperfeiçoamento do estudante em diversas dimensões, para resolver de forma criativa e inovadora os problemas demandados para a vida humana, em especial e prioritariamente, os relacionados às dinâmicas provenientes do capital produtivo.

No que diz respeito à ideia de competência expressa nas páginas do texto orientador, é prevista uma organização pedagógica que se mova para o aprendizado de forma integral. Ademais, visa-se um processo que favoreça a constituição de um sujeito analítico-crítico, responsável, que aja diante dos problemas de modo criativo, colaborativo, reflexivo e responsável e que reconheça o contexto estrutural no qual está inserido. Nesse aspecto, a BNCC, se compromete com o reconhecimento do estudante enquanto sujeito singular e plural, que apresenta dimensões diversas a serem contempladas no processo de ensino-aprendizagem. Conforme se afirma no documento:

¹³ <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2023/01/24/o-que-levou-a-crise-que-matou-yanomamis.htm>

[...] a BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a educação integral. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global [...] significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem. Além disso, a escola deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades (BRASIL, 2018b, p. 14).

Essas afirmações sinalizam para o comprometimento da BNCC com o desenvolvimento humano global, em suas dimensões ¹⁴intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica. Nesse sentido, percebe-se a abrangência e o alcance pretendido pela BNCC no que tange ao reconhecimento da integralidade da pessoa ao mesmo tempo em que se tem um conceito de competências ligado a uma dinâmica advinda do mercado e suas transformações. No próximo item vamos analisar o desdobramento das Competências Gerais nos segmentos da educação básica bem como nas áreas de conhecimentos considerando a sua diluição em competências específicas e habilidade. Por uma questão de delimitação e foco, não contemplaremos a BNCC para Educação Infantil. Ademais, essa dissertação é motivada, em analisar o como a Filosofia é vislumbrada e tratada pelo documento basilar.

2.3 O DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS GERAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL E ENSINO MÉDIO

A BNCC busca assegurar as aprendizagens que considera essenciais, definindo orientações para cada segmento da educação básica, a partir de uma divisão por áreas de conhecimento e, para cada qual, havendo também habilidades específicas. Cabe neste momento um olhar panorâmico para a organicidade determinada para os segmentos escolares, no que diz respeito à dinâmica que precisa ser empregada em torno da adequação das proposições da BNCC para cada realidade. Por assim dizer, teremos uma visão geral do que é prescrito para as etapas do Ensino Fundamental e Ensino Médio na educação básica buscando entender como se estruturam as áreas de conhecimento e em especial, o

¹⁴ Dimensões sinalizadas na página 16 da BNCC <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

que é arquitetado para o ensino de Filosofia e de que modo e em que medida, esse componente aparece no documento normatizador.

Ao contemplarmos a BNCC para o Ensino Fundamental, percebe-se a divisão dessa etapa da educação básica em dois momentos: Anos Iniciais EF-AI¹⁵ (1º ao 5º ano) e Anos Finais EF-AF (6º ao 9º). O Ensino Fundamental - Anos Iniciais recebe a incumbência de consolidar as experiências vivenciadas nos anos de Educação Infantil e, além disso, ampliar “[...] práticas de linguagem e da experiência estética e intercultural das crianças, considerando tanto seus interesses e suas expectativas quanto o que ainda precisam aprender” (BRASIL, 2018b, p. 57). Por sua vez, no Ensino Fundamental – Anos Finais, deve ser dada continuidade no processo de letramento iniciado na primeira metade dessa, considerando a necessidade de diferentes lógicas dos conhecimentos relacionados áreas.

Nessa perspectiva, são estipuladas cinco áreas, cada qual formada por componentes específicos: Linguagens, comportando os componentes de Língua portuguesa, arte, Educação Física e Língua Inglesa; Matemática, com o componente Matemática; Ciências da Natureza, componente Ciências; Ciências Humanas composta pelos componentes de Geografia e História; Ensino Religioso, composto pela disciplina (componente) de Ensino Religioso.

Perante essa estrutura documental, as dez competências são diluídas na busca de se especificar o que precisa ser desenvolvido em cada área e componente curricular, para cada um dos nove anos de ensino previsto para esse segmento. Nesse viés, na área de linguagens, no EF-AI é priorizado o processo de alfabetização do estudante, ou seja, aprender a decodificar e reconhecer as linguagens escrita e oral. Já nos EF-AF essas conquistas precisam ser ampliadas e os currículos precisam prever o desenvolvimento da habilidade de reconhecer a diversidade de linguagens que medeiam as práticas humanas sinalizadas pelo documento como: “verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital” (BRASIL, 2018b, p. 61). Mais do que reconhecer as linguagens, o documento sinaliza para necessidade dos alunos se apropriarem desta diversidade de linguagens de maneira reflexiva e ética.

A área de Matemática, compõe o quadro geral de formações previstas para o Ensino Fundamental, em sua totalidade. De forma progressiva o documento

¹⁵ EF-AI – Ensino Fundamental Anos Iniciais/ EF-AF – Ensino Fundamental Anos Finais.

sinaliza para o letramento matemático dos alunos, desde o aprendizado das operações básicas aos seus desdobramentos nos diferentes campos (Aritmética, Álgebra, Geometria, Estatística e Probabilidade) durante as duas etapas previstas para esse segmento. Durante o Ensino Fundamental, de acordo com o documento, os alunos precisam desenvolver habilidades de raciocínio, representação, de comunicação e argumentação matemática e partir disso, espera-se dos alunos que consigam pesquisar e desenvolver o raciocínio lógico e empreguem o aprenderam com área na solução de problemas do cotidiano.

A terceira área prescrita na BNCC para esse segmento é área de Ciências da Natureza. Essa área assume a responsabilidade de promover o letramento científico do estudante. Conforme dita o documento, isso pressupõe “a capacidade de compreender e interpretar o mundo (natural, social e tecnológico), mas também de transformá-lo com base nos aportes teóricos e processuais das ciências” (BRASIL, 2018b, p. 319). Nesse viés, a área de ciências da natureza precisa garantir o acesso ao aluno, de diversos conhecimentos científicos desenvolvidos pela humanidade. A expectativa em torno do aluno nesse segmento é que ele tenha condições de ter “um novo olhar sobre o mundo que os cerca, como também façam escolhas e intervenções conscientes e pautadas nos princípios da sustentabilidade e do bem comum” (BRASIL, 2018B, p. 319). Por assim ser, o processo de investigação precisa ser gradativo e elemento central nas situações didáticas conduzidas junto aos alunos.

Assim como nas outras áreas as Competências Gerais são diluídas em Competências Específicas¹⁶ para área, no decorrer do Ensino Fundamental, que englobam em linhas gerais, a compreensão das Ciências da Natureza como um empreendimento humano, que possui validade provisória, cultural e histórica; o entendimento de conceitos fundamentais da área e até o entendimento dos efeitos políticos, socioambientais e culturais da ciência e suas tecnologias bem como, o desenvolvimento de alternativas para os desafios da contemporaneidade, em especial, os que emergem do mundo do trabalho.

Por sua vez, a área de Ciências Humanas composta pelos componentes história e geografia, de acordo com a BNCC, deve se concentrar em

¹⁶ Ao todo são oito competências específicas que precisam ser contempladas no Ensino Fundamental pela área de Ciência da Natureza. É possível encontrá-las integralmente na página 324: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf.

desenvolver a noção de cognição e contexto, como categorias que movimentam os aprendizados dos conhecimentos historicamente sistematizados pela humanidade. Conforme sinaliza o documento Brasil (2018b) Cognição e contexto são, assim, categorias elaboradas conjuntamente, em meio a circunstâncias históricas específicas, nas quais a diversidade humana deve ganhar especial destaque. E continua dizendo que “o raciocínio espaço-temporal se baseia na ideia de que o ser humano produz o espaço em que vive, apropriando-se dele em determinada circunstância histórica” (BRASIL, 2018b, p. 353). Por conseguinte, as duas dimensões precisam ser perpassadas pelo posicionamento crítico perante as ações e produções humanas bem como, das relações sociais e das interações com a natureza.

As dimensões sinalizadas até aqui se dissolvem no linear das duas etapas do segmento: anos iniciais e anos finais. Nos anos iniciais (1º ao 5º ano), o documento prospecta para a valorização das “experiências individuais e familiares trazidas pelos alunos, por meio do lúdico, de trocas, da escuta e de falas sensíveis, nos diversos ambientes educativos” (BRASIL, 2018, p. 355). Outrossim, nas Ciências Humanas se elaboram os movimentos de investigação, visando uma maior compreensão da realidade a qual os alunos estão inseridos como também, o reconhecimento de si em relação ao outro, perante a construção e apropriação do conhecimento.

Por sua vez, nos anos finais, contemplando o recorte do 6º ao 9º ano, o documento basilar sinaliza para o reconhecimento do aluno como protagonista de um cenário realista em constante transformação, que se configura de modo que exige a interlocução com o diverso, de modo ético se valendo da necessidade do desenvolvimento de habilidades que possibilitem o uso de múltiplas linguagens, salientando o diálogo como ponto de equilíbrio na resolução dos diversos conflitos que envolvem a realidade humana.

Para tanto, são prescritas sete competências específicas¹⁷, para as Ciências Humanas, no Ensino Fundamental. Enquanto conhecimentos que devem gerar movimento nos currículos nesse segmento, seus conteúdos são dissolvidos no percurso previsto para cada ano de ensino. E no seu bojo conceitual prospectam, em boa parte delas, a formação de um aluno que consiga realizar análises de si e do outro, reconhecendo a própria identidade e as múltiplas realidades, exercitando a

¹⁷ Competências Específicas projetadas para a área de Ciências Humanas, no Ensino Fundamental. Disponível na p. 357 da BNCC <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>.

autonomia e a responsabilidade social. Vejamos, a título de exemplo as habilidades 1 e 2 inscritas na BNCC, para as Ciências Humanas, no Ensino Fundamental:

1. Compreender a si e ao outro como identidades diferentes, de forma a exercitar o respeito à diferença em uma sociedade plural e promover os direitos humanos.
2. Analisar o mundo social, cultural e digital e o meio técnico-científico-informacional com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, considerando suas variações de significado no tempo e no espaço, para intervir em situações do cotidiano e se posicionar diante de problemas do mundo contemporâneo. (BRASIL, 2018b, p. 357).

A BNCC prescreve para essa área o desenvolvimento da capacidade de interpretação dos fenômenos sociais, políticos e culturais, além de uma atuação ética, responsável e autônoma perante as demandas da sociedade contemporânea.

Por último temos a área de Ensino Religioso com o componente Ensino Religioso. Em síntese, trata sobre o “[...] conhecimento religioso e o reconhecimento da diversidade religiosa no âmbito dos currículos escolares” (BRASIL, 2018b, p. 433). A função educacional esperada para essa área é a de assegurar o respeito à diversidade religiosa presente em território brasileiro. A oferta do componente, em escolas públicas no Brasil é de cunho obrigatório e matrícula facultativa. Seu desenvolvimento curricular não assume uma confessionalidade religiosa específica e sim, garante a reflexão acerca do fenômeno religioso e suas múltiplas expressões.

De acordo com a BNCC “Trata-se de um espaço de aprendizagens, experiências pedagógicas, intercâmbios e diálogos permanentes, que visam o acolhimento das identidades culturais, religiosas ou não, na perspectiva da interculturalidade, direitos humanos e cultura da paz” (BRASIL, 2018b, p. 437). Com essas proposições a BNCC vincula a essa área seis competências específicas. Sinteticamente, elas visam uma formação gradativa acerca do conhecimento das diferentes identidades religiosas; da capacidade de análise das possíveis relações dos fenômenos religiosos com os campos da política, da cultura, da economia, da ciência e tecnologia, além de preparar os alunos para a problematização ante as práticas de intolerância de cunho religioso.

É importante dizer que, para cada área de conhecimento, são previstas competências específicas, que serão esmiuçadas em competências específicas para cada componente curricular, com unidades temáticas, objetivos de

conhecimento e habilidades pontuadas nos componentes, para cada série do Ensino Fundamental. No quadro abaixo podemos observar parte da organicidade prevista no Ensino Religioso para o 9º ano:

ENSINO RELIGIOSO – 9º ANO

UNIDADE TEMÁTICA	OBJETIVOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
Crenças religiosas e filosofias de vida	Imanência e transcendência	<p>(EF09ER01) Analisar princípios e orientações para o cuidado da vida e nas diversas tradições religiosas e filosofias de vida.</p> <p>(EF09ER02) Discutir as diferentes expressões de valorização e de desrespeito à vida, por meio da análise de matérias nas diferentes mídias.</p>
	Vida e morte	<p>(EF09ER03) Identificar sentidos do viver e do morrer em diferentes tradições religiosas, através do estudo de mitos fundantes.</p> <p>(EF09ER04) Identificar concepções de vida e morte em diferentes tradições religiosas e filosofias de vida, por meio da análise de diferentes ritos fúnebres.</p>

		(EF09ER05) Analisar as diferentes ideias de imortalidade elaboradas pelas tradições religiosas (ancestralidade, reencarnação, transmigração e ressurreição).
	Princípios e valores éticos	(EF09ER06) Reconhecer a coexistência como uma atitude ética de respeito à vida e à dignidade humana. (EF09ER07) Identificar princípios éticos (familiares, religiosos e culturais) que possam alicerçar a construção de projetos de vida. (EF09ER08) Construir projetos de vida assentados em princípios e valores éticos.

(BRASIL, 2018b, p. 459).

Essa estrutura serve como uma forma de dinamizar as Dez Competências Gerais de modo pormenorizado no decorrer do segmento e orienta a atuação da área e do componente, de forma específica em cada ano escolar do Ensino Fundamental. É importante frisar que, conforme fora apresentado no início do capítulo, ao se realizar um panorama histórico para BNCC, até os certames indicados para o Ensino Fundamental, o texto basilar transitou em meio a discussões, audiências e consulta pública, que certo modo, atribuíam a ele um nível de construção democrática, por mais que já havia inferências de grupos empresariais, no que se

versa sobre a ideia de competência forjada para BNCC. O caminho percorrido pela parte do documento concernente ao Ensino Médio, pelo menos, no que diz respeito ao texto publicado na última versão do documento normalizador, se mostrou diferente.

Em linhas gerais o arcabouço para Ensino Médio foi, conforme salienta Centenaro (2019c), estabelecida pela lei 13.415/2017, conhecida popularmente como “Reforma do Ensino Médio”, cabendo, portanto, à BNCC relativa a esta etapa, realizar as definições das aprendizagens essenciais. Em consonância com essa lei, o Conselho Nacional de Educação dispõe sobre a Resolução CNE/CP 4/2018 e define que: “Os currículos do Ensino Médio devem ser compostos, indissociavelmente, por formação geral básica e por itinerários formativos, nos termos da Resolução CNE/CEB nº 3/2018, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio” (BRASIL, 2018, p. 6).

Nesse sentido, a BNCC-EM projeta as competências gerais em uma lógica similar ao que é feito no Ensino Fundamental, considerando o trabalho por áreas de conhecimento, cuja composição se orienta para componentes curriculares. Ao todo são previstas quatro áreas de conhecimentos: Linguagens e suas Tecnologias (componentes: Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa); Matemática e suas Tecnologias (matemática); Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Biologia, Física e Química); Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (História, Geografia, Sociologia e Filosofia). Por meio dessa estrutura é sistematizado o itinerário formativo no segmento de ensino. Esse itinerário se orienta também pelas Competências Gerais da Educação Básica, que são esmiuçadas nas áreas de conhecimento, pelas chamadas Aprendizagens Essenciais, que se apresentam como competências e habilidades obrigatórias e pelos Itinerários Formativos, de caráter diversificado e optativo.

Os itinerários formativos para o Ensino Médio foram definidos pela lei 13.415/2017 e transpostos para BNCC-EM no desencadeamento das quatro áreas de conhecimento. Esses itinerários agem como movimentos estratégicos para a flexibilização do currículo e possibilitam aos alunos o poder de escolha. Por assim ser, segundo a BNCC eles “[...] podem ser estruturados com foco em uma área do conhecimento, na formação técnica e profissional ou, também, na mobilização de competências e habilidades de diferentes áreas, compondo itinerários integrados” (BRASIL, 2018b, p. 477). Nesse viés, os itinerários, em sua parte flexível, podem ser eleitos pelo aluno e estruturados com foco em seus projetos e escolhas.

A BNCC-EM, como fora sinalizado, atribui competências específicas para cada uma das áreas, com habilidades e objetivos pontuados para elas. Entretanto, considerando a flexibilidade para algumas áreas, apresenta com cunho de obrigatoriedade nos três anos de ensino a Língua Portuguesa e a Matemática. Essa dinâmica consolida-se de acordo com Lei 13.415/17 que alterou Art. 35-A, § 3º da LDB, e, de acordo com o novo formato, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (História, Geografia, Sociologia e Filosofia), Ciências da Natureza (Biologia, Física e Química) e os demais componentes de Linguagens e suas Tecnologias (Arte, Educação Física) perdem o caráter de obrigatoriedade durante os três anos e se flexibilizam diante dos itinerários ofertado para a escolha dos alunos e dos arranjos curriculares promovidos pelas instituições de ensino.

Nessa lógica, as áreas de conhecimento se estruturam em linhas gerais da seguinte forma: na área de Linguagens e suas Tecnologias, no Ensino Médio, responsabiliza-se “[...] por propiciar oportunidades para a consolidação e a ampliação das habilidades de uso e de reflexão sobre as linguagens artísticas, corporais e verbais (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita)” (BRASIL, 2018b, p. 483). Nesse sentido, o ensino de Língua Portuguesa é apresentado como aprendizagem essencial durante todos os anos do Ensino Médio e deve garantir aos estudantes a vivência de experiências significativas “com práticas de linguagem em diferentes mídias (impressa, digital, analógica), situadas nos campos de atuação social” (BRASIL, 2018b, p. 485). A Educação Física, por sua vez cria oportunidades de reconhecimento das diversas práticas corporais e desenvolver um olhar analítico diante dos discursos e valores associados a elas.

A arte, dentro dessa área, segundo a BNCC, “contribui para o desenvolvimento da autonomia reflexiva, criativa e expressiva dos estudantes, por meio da conexão entre o pensamento, a sensibilidade, a intuição e a ludicidade” (BRASIL, 2018b, p. 482). No processo de aprendizagem da prática artística a visão de mundo pode ser ampliada e o aluno é provocado a se conectar com a multiplicidade, que nele se encontra. A Língua Inglesa de cunho obrigatório, apesar de não ficar claro se é nos três anos da etapa de ensino, se direciona para que o aluno possa reconhecer e se apropriar da “presença da multiplicidade de usos da língua inglesa na cultura digital, nas culturas juvenis e em estudos e pesquisas, como também ampliar suas perspectivas em relação à sua vida pessoal e profissional” (BRASIL, 2018b, p. 384). Por assim dizer, a BNCC sinaliza para a conectividade do

estudante com a multiplicidade global e reconhece a universalidade da língua inglesa e o potencial que ela apresenta para a ampliação de repertório linguístico do estudante e um preparo adequado às demandas de mercado e suas tecnologias.

A área de Linguagens e suas Tecnologias apresenta sete competências específicas¹⁸. Em suma, elas discorrem sobre a compreensão das diversas linguagens bem como, acerca da ampliação de repertório linguístico, para atuar com autonomia e responsabilidade.

A área de Matemática e suas Tecnologias acena para consolidação dos aprendizados e letramento matemático iniciado no Ensino Fundamental. No Ensino Médio, na área em questão, “os estudantes devem desenvolver habilidades relativas aos processos de investigação, de construção de modelos e de resolução de problemas” (BRASIL, 2018b, p. 529). Assim sendo, aos alunos devem ser propiciados dinâmicas que os mobilizem na utilização de seus raciocínios, os confrontando com outras formas de raciocinar e ampliando o seu desempenho na resolução de problemas. A BNCC indica cinco competências específicas¹⁹, que em síntese, projetam o ensino para a utilização dos conceitos e estratégias matemáticas para interpretar situações em diversos contextos, para que o aluno participe e proponha investigações acerca de desafios da atualidade e que ele tenha condições técnicas para utilizar diversos registros de representações matemáticas (algébrico, geométrico, estatístico, computacional etc.), além de ser capaz de empregar estratégias da área, para experimentações de diferentes tecnologias e estabelecimento de padrões.

No que diz respeito a área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, por meio da articulação entre Biologia, Física e Química, busca ampliar e sistematizar as aprendizagens essenciais trabalhadas no Ensino Fundamental enfatizando os “conhecimentos conceituais da área; à contextualização social, cultural, ambiental e histórica desses conhecimentos; aos processos e práticas de investigação e às linguagens das Ciências da Natureza” (BRASIL, 2018, p. 547). Isto é, as Ciências da Natureza, no Ensino Médio, fomentam a noção de que os conhecimentos científicos bem como, suas tecnologias são fundamentalmente contextualizadas de modo social, histórico e cultural. Nesse aspecto, são previstas

¹⁸ Competências Específica para área de Linguagens e suas Tecnologias – p. 490 da BNCC: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>.

¹⁹ Competências Específica para área de Matemática e suas Tecnologias – p. 531 da BNCC: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>.

para essa área o encadeamento de três competências específicas²⁰ que tangem acerca da habilidade de analisar fenômenos naturais e processos tecnológicos como também, investigar situações-problemas e avaliar a aplicabilidade do conhecimento científico para a proposição de soluções científicas aos problemas do cotidiano.

A área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (Filosofia, Geografia, História e Sociologia) no Ensino Médio apresenta disciplinas que são inseridas na dinâmica dos Itinerários Formativos e na BNCC assumem a responsabilidade de aprofundar e ampliar a formação ética, por meio do desenvolvimento da capacidade de diálogo com grupos diversificados bem como, com saberes e culturas distintas, postura essencial para aceitação da alteridade como conduta em sociedade.

No documento encontramos que é primordial reconhecer as juventudes de forma global, respeitando as diversas expressões juvenis bem como, promover um itinerário que permita aos jovens refletir e definir projetos de vida, em âmbitos profissionais e no que tange a estilos de vida éticos, sustentáveis e saudáveis. Visando a chamada consolidação da proposta de educação integral assumida nos demais segmentos da educação básica, a BNCC indica as competências específicas para cada área de conhecimento e, no caso das áreas com mais de um componente, prevê competências a serem desenvolvidas em cada uma delas. Textualmente, a BNCC apresenta cada uma das competências específicas para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicada, de forma geral, sem especificar de forma mais direta o que se espera de cada componente, conforme se faz em outras áreas.

Por conseguinte, no ensino médio se prevê um itinerário centrado no desenvolvimento “das competências de identificação, análise, comparação e interpretação de ideias, pensamentos, fenômenos e processos históricos, geográficos, sociais, econômicos, políticos e culturais” (BRASIL, 2018, p. 472). As competências específicas da área de ciências humanas e sociais aplicadas²¹, em boa parte delas, se prevê o aperfeiçoamento da habilidade de análise, como se pode observar na competência número 1:

²⁰ Competências Específica para área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias – p. 553 da BNCC: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>.

²¹ Seis competências específicas prescritas para os itinerários formativos do ensino médio. p. 570 da BNCC - <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>.

Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica (BRASIL. 2018, p. 570).

O documento salienta ainda que se tem como perspectiva, a habilidade de levantamento de hipóteses bem elaboradas pelos adolescentes diante de problemas reais, podendo promover discussões com criticidade diante dos mais diversos contextos históricos sociais. Além disso, para essa área, em documento se defende a ideia de promover o desenvolvimento de sujeitos dialogais, que saibam se expressar diante dos mais diversos interlocutores de forma autêntica e ética. Antes ainda de apresentar as competências específicas, destacam categorias conceituais que são próprias das ciências humanas, também, de modo geral.

O quadro abaixo demonstra a maneira que se projeta o desencadeamento das competências específicas e das habilidades. No caso referenciamos o quadro de habilidades da competência específica 2:

COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 2

Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-nações.

Nessa competência específica, pretende-se comparar e avaliar a ocupação do espaço e a delimitação de fronteiras, como também o papel dos agentes responsáveis por essas transformações. Os atores sociais (na cidade, no campo, nas zonas limítrofes, em uma região, em um Estado ou mesmo na relação entre Estados) são produtores de diferentes territorialidades nas quais se desenvolvem diferentes formas de negociação e conflito, igualdade e desigualdade, inclusão e exclusão. Dada a complexidade das relações de poder que determinam as territorialidades, dos fluxos populacionais e da circulação de mercadorias, é prioritário considerar o raciocínio geográfico e estratégico, bem como o significado da história, da economia e da política na produção do espaço.

HABILIDADES

(EM13CHS201) *Analisar e caracterizar as dinâmicas das populações, das mercadorias e do capital nos diversos continentes, com destaque para a mobilidade e a fixação de pessoas, grupos humanos e povos, em função de eventos naturais, políticos, econômicos, sociais, religiosos e culturais, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a esses processos e às possíveis relações entre eles.*

(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.*

(EM13CHS203) *Comparar os significados de território, fronteiras e vazio (espacial, temporal e cultural) em diferentes sociedades, contextualizando e relativizando visões dualistas (civilização/barbárie, nomadismo/sedentarismo, esclarecimento/obscurantismo, cidade/campo, entre outras).*

(EM13CHS204) *Comparar e avaliar os processos de ocupação do espaço e a formação de territórios, territorialidades e fronteiras, identificando o papel de diferentes agentes (como grupos sociais e culturais, impérios, Estados Nacionais e organismos internacionais) e considerando os conflitos populacionais (internos e externos), a diversidade étnico-cultural e as características socioeconômicas, políticas e tecnológicas.*

(EM13CHS205) *Analisar a produção de diferentes territorialidades em suas dimensões culturais, econômicas, ambientais, políticas e sociais, no Brasil e no mundo contemporâneo, com destaque para as culturas juvenis.*

(EM13CHS206) *Analisar a ocupação humana 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.*

Todas as competências específicas são esmiuçadas em habilidades considerando a área de conhecimento como um todo, não havendo uma prescrição pormenorizada para os componentes. Nesta perspectiva o documento orienta para o trabalho interdisciplinar, prevendo que as áreas de conhecimento, tenham o diálogo direto em alguns componentes curriculares.

Como foi apresentado no início do capítulo, a BNCC é um documento que normatiza uma política educacional e por ser deliberada em espaços de gestão públicas. Por assim ser, não são neutras! Conforme salienta Centenaro (2019c) as políticas curriculares engendram em si concepções de educação, de ser humano, que recebem influências político-partidárias e econômicas. O fato dos componentes da Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas serem incorporadas o Itinerário Formativa e deixarem de ser concebidas como aprendizagens essenciais, permite o que questionamento sobre a intenção de uma formação integral e equânime, que BNCC se propõe a disseminar. Essa perspectiva reforça o entendimento de que o ensino por competências, da forma que foi implementado, ao invés de capacitar os indivíduos para a superação e transformação de suas realidades, os educa primordialmente para a adaptação do meio em que estão inseridos, de submissão e adequação às novidades e demandas do mercado vigente.

O caminho percorrido até esse ponto, ainda que de forma genérica, além de apresentar um panorama histórico sobre ideia de base comum e da concepção de competência, ajudou a perceber a estruturação das competências nos segmentos do Ensino Fundamental e Ensino Médio bem como. Inserida à área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas aparece a Filosofia. E partir desse momento, conforme proposto para essa dissertação, nos concentraremos nos ditames específicos para esse componente curricular.

2.4 BNCC E A FILOSOFIA

A Filosofia é citada como componente que integra os Itinerários Formativos, que diferentemente das aprendizagens essenciais, são de caráter diversificado e optativo nos certames do documento basilar, quanto a sua presença nos três anos do Ensino Médio. Diferentemente do que estabelecia os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM, cuja afirmativa diz que “a Filosofia deve ser tratada como disciplina obrigatória no ensino médio, pois isso é

condição para que ela possa integrar com sucesso projetos transversais e, nesse nível de ensino, com as outras disciplinas, contribuir para o pleno desenvolvimento do educando” (BRASIL, 2006, p. 15).

É importante dizer que no período referido aos PCNEM a filosofia enquanto disciplina estava passando por um processo de consolidação diante de sua reimplantação no Ensino Médio brasileiro de um componente curricular, que esteve ausente em boa parte das instituições de ensino “tendo deixado de ser obrigatória em 1961 (Lei no 4.024/61) e sendo em 1971 (Lei nº 5.692/71) excluída do currículo escolar oficial” (BRASIL, 2006a, p. 16). Ser percebida como componente curricular para o Ensino Médio no Brasil não ocorreu de forma espontânea. Na LDB promulgada em 1996, sinalizou-se para a importância da Filosofia ao apresentar em seu artigo 36, que ao final do Ensino Médio o estudante deveria “dominar os conteúdos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania”.

Ainda assim, não foi o suficiente para torná-la presente nos currículos de todas as instituições de ensino. No ano de 2006 é homologado pelo Conselho Nacional de Educação o parecer CNE/CEB Nº: 38/2006 “que conclui que Filosofia e Sociologia devem passar a ser entendidas como disciplinas obrigatórias” (BRASIL, 2006b, p. 2), proposição que adquire status de lei em 2008, com a publicação da lei Nº 11.684, de 2 de junho de 2008²², que estabelece a modificação do artigo 36 da LDB e infere sobre a obrigatoriedade da Filosofia e da Sociologia como disciplinas obrigatórias em todos os anos do Ensino Médio.

O percurso para se chegar até esse ponto foi longo e é preciso salientar o contexto político em que a referida lei é homologada. O Brasil estava sob a governança de Luiz Inácio Lula da Silva, que gozava de seu segundo mandato. O cenário se mostrou favorável para o reconhecimento da Filosofia enquanto um componente de aprendizagem essencial, se nos aportarmos nas terminologias utilizadas nas páginas da BNCC, e na perspectiva do PCNEM, a Filosofia assume a responsabilidade de cumprir com “um papel formador, articulando noções de modo bem mais duradouro que o porventura afetado pela volatilidade das informações” (BRASIL, 2006a, p. 17) e necessita, para tanto, de tempo e lugar para acontecer de forma concreta, de modo que possa evidenciar suas especificidades, enquanto componente e não somente na perspectiva de temas transversais.

²²Lei Nº 11.684 de 2 de junho de 2008: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11684.htm

Esse viés perdurou durante alguns anos e encontrou novas perspectivas a partir, da já referida nesse capítulo, Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 que define que modifica a LDB e mesmo indicando que a Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio, incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de Filosofia, deixa em aberto sobre a periodicidade e reconhecimento enquanto aprendizagem essencial. O cenário político em que essa perspectiva emana, nos remete a movimentos que, inclusive, taxavam a Filosofia nas escolas, como uma ferramenta de doutrinação de ideologias de esquerda no país. Esse viés recebe fomento de iniciativas bastante destacadas na última década e que pode ser exemplificada pelo movimento Escola sem Partido.

Profissionais, em especial da área de Ciências Humanas, dentre eles professores de Filosofia, foram massivamente questionados e acusados de doutrinar os alunos na educação básica, conforme é possível observar no vídeo de Luiz Felipe Pondé no min 2:12: “professores de Ciências Humanas pregam sim! E a maior parte é de esquerda e simpático a uma pregação” (PONDÉ, 2016). O vídeo em questão apresenta mais 400.000 visualizações, o que certa forma retrata a presença expressiva do discurso discriminatório com a área de ciências humanas estabelecendo uma crítica sem um dado objetivo e partindo-se de experiências particulares. Além disso, se considerarmos “o pano de fundo” perante o qual se configura o conceito de competência empregado à BNCC, é perceptível o fortalecimento do ideário neoliberal e da predileção por um ensino que vise resposta ao capital produtivo nas políticas educacionais ao mesmo tempo em que se enfraquece o aspecto humanístico e emancipatório da educação historicamente fomentados pela área de Ciências humanas.

Entrar nas minúcias dessas discussões e aprofundar a Escola sem partido, não se traduz como objetivo dessa dissertação, mas se torna importante citar, enquanto situações que permeiam os espaços de deliberação política em torno da implementação da BNCC-EM. O cenário apresentou-se desfavorável para ciências humanas, se considerarmos que argumentos favoráveis a essa ideia emanam, também, de pensadores como Olavo de Carvalho (1947-2022), considerado por muitos, apoiador ideológico direto do governo de Jair Bolsonaro, ao menos no início de mandato, quando sinaliza para a “urgência de uma militância bolsonarista organizada” (CARVALHO, 2019e). Ele também defendeu haver uma hegemonia de

esquerda em diversos campos da sociedade, inclusive na educação, espaço no qual jovens eram doutrinados.

A implementação da BNCC-EM acontece em meio a essa conjectura, de uma forma questionável, do ponto de vista dos pares que participam do processo homologação e apresenta a Filosofia na perspectiva dos Itinerários Formativos. Ainda que enseje alguma consideração pelo componente de Filosofia, conforme pode ser visto na citação que trata sobre a sua incorporação:

[...] que a incorporação da Filosofia e da Sociologia, a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas propõe o aprofundamento e a ampliação da base conceitual e dos modos de construção da argumentação e sistematização do raciocínio, operacionalizados com base em procedimentos analíticos e interpretativos (BRASIL, 2018, p.472).

Contrapõe-se a conquista de espaço que a Filosofia recebera até o início da década de 2010. Outrossim, a Filosofia é citada como uma forma de ampliação das competências prospectadas na etapa de ensino anterior. Todavia, enquanto componente curricular, a maneira em que vai compor os itinerários fica ao encargo das instituições de ensino, em âmbitos público e privado.

Sendo esquematizada dessa forma, assim como acontece com os outros componente inerentes a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, o contato com a Filosofia fica reduzido e a profundidade que se empregará às competências específicas, que por sua vez diluem as Dez Competências Gerais, é afetada. Pois, a percepção é que a Filosofia para educação básica se torna refém da importância que as diversas instituições de ensino aferem ou não sobre ela enquanto componente. Além disso, a maneira que a Filosofia é abordada pode gerar a sensação de que em algum momento ela não incorpore mais os itinerários formativos, ficando à mercê do apreço de gestores e suas redes de ensino.

A situação é incômoda, entretanto não gera surpresa ao considerar-se o rumo que as reformas educacionais tomaram, em especial, no que tange ao modelo de pedagogia das competências, conforme fora implementado pela BNCC, que por mais que apresente temas que indique certa preocupação com uma formação integral e equidade educacional para educação básica brasileira, direciona os conhecimentos prioritariamente a preparação e adequação dos estudantes para as demandas do mercado produtivo. O cunho emancipatório da educação é apresentado como secundário, mesmo que não dito com essas palavras, como também sua

potencial faceta transformadora (da educação), aparentando estar subordinada à noção de adaptabilidade dos sujeitos ao contexto firmado.

De modo geral, se apresentou a organização do documento e o que se prevê para cada segmento e suas respectivas áreas, enfatizando o que se pretende para área de Ciências Humanas. Por assim dizer, deparamo-nos com a questão problema desta dissertação que se direciona à presença incipiente da Filosofia no documento. Em continuidade, propomos melhorar a percepção da peculiaridade do saber filosófico, por meio da interlocução com a Filosofia de Matthew Lipman.

3 A RELAÇÃO DA FILOSOFIA COM A EDUCAÇÃO A PARTIR DO PENSAMENTO DE MATTHEW LIPMAN

Discursar sobre Filosofia é sempre uma missão desafiadora, pois trata-se de uma área do saber que dialoga com vários períodos e contextos da história. Por ser dessa forma, é possível se debruçar sobre diversas vertentes, com suas variadas práticas filosóficas e autores que as impulsionaram. O rol de possibilidades é vasto. No entanto, para essa dissertação opta-se em dialogar com a Filosofia de Matthew Lipman, autor norte americano que se ocupou de modo peculiar com o ensino de Filosofia. O referido autor foi reconhecido por propor um programa que considerava ser possível pensar filosoficamente desde a tenra idade.

Lipman, em sua trajetória enquanto professor universitário, se defrontou com a dificuldade de muitos alunos em raciocinar de forma lógica. Ao aprofundar a experiência relativa ao pensamento filosófico, o autor percebe que aquele saber apresentava ferramentas significativas para formar alunos que pensassem bem, desde que estivessem inseridos em uma proposta educacional que permitisse e estimulasse a prática da Filosofia e, além disso, disponibilizasse espaços concretos para o desenvolvimento da disciplina.

A expressão em inglês *Philosophy for Children*, que se traduz para o português como Filosofia para Crianças, trata do esforço de Lipman em sistematizar um programa de Filosofia que contribuísse com a educação das crianças e para o desenvolvimento do raciocínio e da capacidade de julgar dos alunos. Kohan (2008b) salienta que a prática da Filosofia, o fazer Filosofia é, segundo Lipman, ferramenta indispensável dessa tarefa. E por meio do aperfeiçoamento das habilidades de pensamento, de acordo com o proposto, seria possível filosofar no ambiente infantil, incluindo as crianças nesse processo.

É importante informar que o referido autor realiza a defesa da Filosofia para Crianças num período e em um contexto no qual o estudo de Filosofia era reservado aos meios universitário e de certa forma considerado inadequado ou não essencial para educação das crianças. Sobre essa questão Lipman faz referência a reforma educacional americana que, segundo ele, determinou que “[...] a Filosofia afigurou-se completamente supérflua no preparo dos futuros homens de negócios e cientistas. Com a ascendência da ideologia dos negócios, a Filosofia foi tirada de cena no que dizia respeito à educação das crianças” (LIPMAN, 1990, p.28). Em

contraposição a essa perspectiva e considerando a experiência que estava tendo como docente, defende que mais do que contato com as grandes correntes filosóficas as crianças eram capazes de filosofar e isso contribuiria com a formação humana dos alunos.

Nesse viés, Lipman apresenta uma valorização da Filosofia enquanto sistema e teorias e ela enquanto prática: ato de filosofar. Diante desse pressuposto, ele buscou desenvolver um programa que torna acessível a história da Filosofia às crianças das diversas idades escolares, a fim de instrumentalizá-las para o exercício da prática filosófica durante o período, que podemos comparar à educação básica nos dias atuais. Ainda sobre Filosofia, Lipman, em conjunto com colaboradores, ressalta na obra *Filosofia na Sala de Aula*, que:

A Filosofia é uma disciplina que leva em consideração formas alternativas de agir, criar e falar. Para descobrir essas alternativas, os filósofos persistentemente avaliam e examinam suas próprias pressuposições, questionam o que outras pessoas normalmente têm como certo e especulam imaginativamente sobre quadros de referência cada vez mais amplos (LIPMAN; OSCANYAN; SHARP, 1994, p. 143).

O livro escrito em coautoria com Ann Margaret Sharp (1942 – 2010)²³ e Frederick Oscanyan e publicado em 1980, apresenta a preocupação de Lipman com a realidade educacional que, em sua visão, se tornava menos atrativa e descreve pontos importantes da metodologia prevista para o Programa de Filosofia para as Crianças. Na visão lipmaniana, a Filosofia apresenta uma contribuição investigativa diante de temas controversos e fundantes da experiência humana. Ademais, motivado por sua formação filosófica e pela preocupação com uma educação valorativa sobre o pensar, o autor desenvolve o Programa de Filosofia para Crianças, sobre o qual teremos um panorama geral no item a seguir desse capítulo.

²³ Ann Margaret Sharp (1942-2010) foi a colaboradora mais próxima de Matthew Lipman, para disseminação do Programa de Filosofia para Crianças. A pensadora contribuiu com o embasamento teórico da proposta de Lipman e no desenvolvimento pedagógico do Programa de Filosofia para Crianças.

3.1 O PROGRAMA DE FILOSOFIA PARA CRIANÇAS

A partir desse ponto nos debruçamos sobre os principais traços do programa. Brocanelli (2010b) indica que, para difundir o programa “Filosofia para Crianças, Educação para o Pensar”, Lipman e Ann Margaret Sharp fundaram em 1974 o IAPC (sigla, em inglês, para Instituto para o Desenvolvimento da Filosofia para Crianças). O programa se configurava como um método de ensino de Filosofia, com o qual a entidade ajudou a promover a implantação em instituições educacionais de mais de 30 países, entre eles: França, Inglaterra, Alemanha, Rússia, Islândia, Portugal, Espanha, Austrália, Egito, Canadá, México, Chile, Argentina, Brasil, Colômbia, Guatemala, Nigéria, Zimbábue, Israel, Jordânia, Taiwan e Coreia do Sul.

O programa defendia a possibilidade do aprendizado do pensar reflexivo desde as primeiras etapas educacionais. Nessa perspectiva, Lipman provocou a escola e educadores a buscarem um jeito diferente de filosofar. Movimento esse que previa ajustes de rota em currículos e metodologias de ensino. Referente ao programa, além de livros, Lipman e seus colaboradores se esmeraram em tornar presentes os grandes temas da Filosofia, com uma linguagem adequada à faixa etária de cada etapa educacional. Trata-se de um material didático elaborado para sistematizar a metodologia do programa, que Lipman optou em chamar de Novelas Filosóficas. As narrativas das novelas apresentavam temas filosóficos inseridos aos diálogos e experiências vividas pelos personagens. O material é composto pelas narrativas direcionadas às crianças e de manuais para os professores, contendo instruções complementares sobre a novela em questão. Além disso, os manuais oferecem uma série de exercícios e planos de discussão concernentes a termos e conceitos que se encontram no livro. O programa foi produzido por Lipman e pelos seus colaboradores com os quais formava uma equipe e dispunha das seguintes novelas:

*Rebeca*²⁴: material utilizado para iniciação filosófica com crianças da Educação Infantil. Narra a história de uma menina, que se percebe diante de questões acerca da realidade e da fantasia e apresenta um enredo que propicia o diálogo inicial para o desenvolvimento de habilidades, tais como: “[...] detectar semelhanças e diferenças, raciocínio hipotético, critérios de classificação, relação de causa e efeito,

²⁴ Esta Novela Filosófica foi escrita por Ronald Reed, um dos colaboradores de Matthew Lipman.

relação parte e todo, esclarecimento de conceitos” (BROCANELLI, 2010b, p. 25). Durante o percurso pensado para a novela, os alunos são convidados a se envolverem com problemas filosóficos: percepção, imaginação, verdade, identidade, aparência, conhecimento, perguntas e pensamento. Para cada novela se atribuía um manual, com título específico. No caso do manual do professor de Rebeca, o título *Manual de Instruções*.

Issao e Guga: novela pensada para alunos de 7 e 8 anos do Ensino Fundamental, na qual, os personagens contam sobre férias que viveram juntos. Na ocasião, Issao está a passeio na fazenda de seus avós, onde se torna amigo de Guga, que morava nas proximidades. O avô de Issao relembra com eles histórias de quando fora marinheiro, em especial, do encontro que teve com uma baleia e expresso o desejo de um dia visitar um lugar que pudesse observar as baleias. Issao o motiva a realizar essa viagem e a convidar a família de Guga para ir junto. A narrativa estabelece diálogos entre Issao e Guga que expressam seus interesses sobre aspectos da natureza e se configura como uma introdução à investigação sobre as relações entre a linguagem, o mundo e as diferentes formas de percepção da realidade. O manual do professor para esta novela é intitulado *Maravilhando-se com o mundo*.

Pimpa: novela indicada para crianças de 9 a 11 anos, conta uma história de uma garota questionadora interessada a dar sentido e significados para as coisas, situações e relações. Em seu bojo motiva as crianças à investigação sobre uma multiplicidade de temas de cunho filosófico: a verdade, o que é justiça, direito e deveres, liberdade, regras de conduta etc. No enredo, Pimpa questiona-se sobre a relação da linguagem com as coisas e o manual do professor tem como título: *Em busca de significados*.

A descoberta de Ari dos Telles: narrativa direcionada para alunos entre 11 e 13 anos e conta a história de um garoto, que intrigado por uma questão proposta pelo professor diante de uma situação de distração em sala de aula, se coloca em busca do entendimento sobre as regras para um bom raciocínio. Nesse sentido, a novela busca oferecer aos alunos contato com a lógica formal, lógica das boas razões e da lógica do agir e serve como introdução à investigação filosófica apresentando temas como: “Ontologia, Antropologia, Teoria do Conhecimento, Ética, Estética, Fenomenologia, Política, Linguagem e Educação” (BROCANELLI, 2020b, p. 27). *Investigação Filosófica* é o título do manual do professor.

Luísa: narrativa para adolescentes entre 13 e 15 anos trata de temas filosóficos em torno de questões éticas: o que é certo ou errado? O que é liberdade? O que é justo? Na novela acontece o diálogo entre os personagens que estimula a discussão em sala de aula em torno de critérios para a construção dos juízos morais sobre as situações do cotidiano. O título do manual é *Investigação Ética*.

Esses materiais compõem a estrutura sistêmica do programa e materializam a sua metodologia. Por sua vez, a metodologia pedagógica do programa orientava para a realização de discussões, considerando que em sala de aula não deveria haver doutrinação ou imposição de pensamentos particulares, mas deveria prever a participação de todos na reflexão de temas que eram propostos a partir da leitura das chamadas Novelas Filosóficas. Para cada faixa etária e série, eram propostas novelas específicas que abordavam temas filosóficos de modo dialogal com os dilemas experienciados por crianças e jovens.

O programa previa a preparação de professores, a formação de monitores, que deveriam ser filósofos habilitados. Também, pretendia-se a preparação de coordenadores do processo como um todo e o fomento da pesquisa educacional para a percepção do envolvimento das crianças com a Filosofia. Nesse processo, o esforço era corroborar para a percepção da sala de aula enquanto comunidade de investigação perante a qual, buscava-se tornar o fazer Filosofia acessível às crianças.

No pensamento Lipmaniano, a Filosofia “[...] é a mais preparada para desenvolver o pensamento da criança e para fornecer caminhos por meio dos quais ela pode passar às outras disciplinas” (LIPMAN, 1990, p. 165). Ou seja, as questões e os temas que emergem do núcleo filosófico oferecem substrato para a educação para envolver os alunos em discussões de forma crítica. Outrossim, a partir do raciocínio lógico, o currículo do programa previa o desenvolvimento dos alunos na autocorreção e na capacidade de fazer juízos corretos. A metodologia do programa incentiva as crianças pensarem filosoficamente e o professor medeia as discussões buscando formas de estimular as crianças a pensarem sobre seus próprios problemas através das atividades conduzidas em sala de aula.

Ao enfatizar no bojo do Programa de Filosofia para Crianças o processo de discussão, o professor deve mostrar interesse nas confirmações e/ou contradições de opiniões particulares, o que na opinião de Lipman provoca um clima em que todos se sentem respeitados ao se manifestarem e a assumirem riscos

durante as discussões e se empenham em oferecer razões para seus posicionamentos. É importante dizer que Lipman apresenta o filosofar como uma prática que apreende o conceito por questionamento e que no campo da Filosofia encontramos o esforço de encontrar explicações mais abrangentes para os dilemas, que em contextos e períodos diferentes se direcionam à vida humana. Conforme discursa o referido autor:

[...] a Filosofia preocupa-se em esclarecer os significados, descobrir as suposições e as pressuposições, analisar os conceitos, considerar a validade dos processos de raciocínio e investigar as implicações das ideias e das consequências que tem para a vida humana sustentar certas ideias em vez de outras (LIPMAN, OSCANYAN, SHARP, 1994, p. 151).

Lipman considera a Filosofia a mãe de todas as ciências, pois é um saber que estabelece uma dinâmica de especulação rigorosa e substancial, o que permite uma mediação e experimentação que a torna fonte de ideias precedentes ao delinear todo o novo empreendimento científico.

Em consonância com essa ideia, privilegiar o processo de discussão em seu método, o Programa de Filosofia para Crianças se materializa como um movimento que corrige a parcialidade das elaborações obtidas de um único ponto de vista, para a ampliação e consideração das múltiplas possibilidades que advém de outras perspectivas. O intercâmbio entre ideias e sujeitos inseridos nas discussões filosóficas em sala de aula, fortalecem o prospecto social e dialogal em uma sala de aula. A dinâmica dialógica do programa de filosofia cunhado por Lipman contemplava os alunos cursantes desde a Educação Infantil até Ensino Médio, conforme foi possível observar com as Novelas Filosóficas. Ademais, propõe a inserção dos alunos em uma dinâmica investigativa que considerasse o maior número possível de perspectivas. E conforme salienta Lipman:

Quanto maior o número de perspectivas, maior a compreensão de informação e evidência e mais nos movemos em direção a imparcialidade. Assim a investigação é necessariamente perspectiva social e comum. Quando uma classe move-se para tornar-se uma comunidade de investigação, aceita a disciplina da lógica e do método científico; pratica o ouvir uns dos outros; o aprender uns com os outros e o respeitar os pontos de vista uns dos outros, e ainda exigindo que as asserções sejam garantidas por evidência e razões (LIPMAN, 1990, p. 170).

Tendo o processo de discussão filosófica como pressuposto o Programa de Filosofia para Crianças provoca inquietações ao ambiente escolar, no que tange à interação professor-aluno bem como sobre a participação em sala de aula. Além da preocupação com os conteúdos é preciso encontrar interlocuções entre eles e os temas que partem das vivências dos alunos. Outrossim, para o autor em estudo, isso tudo só pode acontecer dentro da sala de aula, se essa for concebida ou transmutada em uma Comunidade de Investigação.

3.2 COMUNIDADE DE INVESTIGAÇÃO: CONDIÇÃO PARA UMA EDUCAÇÃO PARA O PENSAR

Pensar o espaço escolar enquanto experiência de Comunidade de Investigação é uma tarefa nobre e, ao mesmo tempo, desafiadora. Nessa perspectiva, a Filosofia é apresentada como uma área rica em noções gerais e controversas, a citar: justiça, liberdade e verdade. Ela pode contribuir para uma questão de educação de cidadãos reflexivos e envolvidos em processos de desenvolvimento dialógico, na formação da Comunidade de Investigação.

Nesse viés, ainda, é importante entender o que Lipman concebe sobre educação. Kohan disserta que “Lipman concebe como investigação toda prática autocrítica e autocorretiva que tem como propósito obter um saber compreensivo que, por sua vez, seja capaz de produzir juízos mais apurados acerca do que a nossa experiência do mundo tem de problemático” (KOHAN, 2008b, p. 28). Nesse sentido, a filosofia aparece como uma forma de investigação, desde que, a partir de seu arcabouço histórico promova nos membros da comunidade, o enriquecimento de sua experiência pessoal e coletiva.

A concepção da sala de aula como Comunidade de Investigação conduz a prática educativa em direção ao senso de comunidade bem como, a uma experiência educacional, que permite aos educandos participarem ativamente das elaborações de hipóteses, premissas e conclusões em vista do bem comum dentro e fora do ambiente escolar. Para tanto, a escola com os seus planos de ensino necessariamente requer o cultivo de habilidades como: diálogo, questionamento, investigação reflexiva, bom juízo, racionalidade, cuidado, criatividade e razoabilidade.

Por assim dizer, esses elementos interagem durante a dinamicidade de uma comunidade educativa que valoriza a investigação enquanto proposta curricular.

Creriosamente, a investigação é essencial para o desenvolvimento das habilidades de pensamento e o diálogo entre os múltiplos sujeitos e suas experiências corroboram para um processo democrático de deliberações. Por ocasião disso, é preciso que os ambientes educacionais favoreçam a experiência democrática, se configurando enquanto comunidades de investigação, transcendendo o aspecto conteudista dos currículos e desenvolvendo habilidades para o exercício da cidadania.

Advoga Lipman:

Para preparar alunos para a cidadania, as escolas precisam ir além da alfabetização e dos números, embora ambos sejam, é claro, pré-requisitos da deliberação sobre problemas públicos. As escolas devem visar o desenvolvimento das capacidades dos seus alunos de compreender as perspectivas diferentes, de comunicar os seus entendimentos às outras pessoas e de se envolverem no leva-e-traz da discussão moral com vistas a chegar a decisões mutuamente aceitáveis (LIPMAN, 1998, p. 10).

A ideia de Comunidade de Investigação propõe uma abordagem filosófica, que favorece o desenvolvimento de uma proposta educativa, fundamentalmente democrática. Haja vista que provoca os sujeitos envolvidos com a dinâmica da sala de aula a transcenderem verdades e informações recebidas, a partir do desenvolvimento de habilidades de pensamento. Tais habilidades serão trabalhadas no item seguinte do atual capítulo e nos ajudarão a entender melhor a Filosofia a partir das ideias de Lipman.

Em Lipman encontramos um modelo de comunidade educativa que se expressa por meio da investigação filosófica. Além disso, foi possível perceber um conceito de habilidade que valoriza a dimensão do pensamento reflexivo. As habilidades de pensamento defendidas pelo autor encontram aporte na Filosofia bem como, a expressam enquanto primordial para o seu aperfeiçoamento no delinear da educação básica. Kohan (2008b) acrescenta que para Lipman a comunidade é o ponto de partida e de chegada do diálogo filosófico. Nesse viés, a Comunidade de Investigação requer a prática filosófica, concebida como diálogo coletivo em ambiente educacional, na construção de aprendizagens e conhecimentos de modo colaborativo alçados em questionamentos sem limites e na busca rotas para o pensamento as quais, a comunidade estabelece sentido e significado. Em suma, de acordo com essa

proposta, por meio da investigação de cunho filosófico é possível se estabelecer parâmetros para uma educação para o pensar bem.

A valorização do diálogo entre as ideias e experiências dos sujeitos bem como, deles com os conhecimentos e saberes historicamente sistematizados oferece pressupostos para a prática docente num ambiente investigativo. Nesse sentido, os alunos precisam ser provocados a refletirem sobre as próprias verdades, em confronto com as crenças dos outros, buscando elaborar argumentação e sustentação para suas ideias e a terem honestidade racional, para perceberem quando uma ideia não dialoga com o real.

A possibilidade de partilha de ideias torna a sala de aula um espaço democrático e colaborativo, de criação e formulação de hipóteses. O processo de comunicação experienciado em uma comunidade de investigação, na perspectiva lipmaniana, pode provocar diálogos de cunho filosófico entre os alunos, por meio dos quais, com questões bem elaboradas, a novidade e o inesperado podem ser vislumbrados. Desse modo, a sala de aula torna-se um espaço participativo e envolvente, pois de acordo com Lipman:

Uma comunidade de investigação é uma sociedade deliberativa envolvida com o pensar de ordem superior. Isto significa que suas deliberações não são simples bate-papos ou conversações; são diálogos logicamente disciplinados. O fato de serem logicamente estruturados, todavia, não os impossibilita de atuarem como um estágio para o desenvolvimento criativo (LIPMAN, 1995, p. 302).

Na abordagem lipmaniana, os processos de comunicação em sala de aula, concebido por meio desses diálogos, permitem que os alunos qualifiquem a argumentação e a linguagem, na busca de tornar concreto o pensar. Brocanelli (2010b) acentua, ao dissertar sobre Lipman, que a partir da comunicação dos/entre participantes da comunidade de investigação, há possibilidades de se alcançar os objetivos dessa comunidade: um processo dialógico, racional e criativo. Nesse sentido, os diálogos em sala de aula necessitam provocar os alunos a investigarem e encontrar razões para as próprias crenças e valores que professam como também, a discutirem as razões e o sentido de valores e crenças deferidos por outros.

Outrossim, numa comunidade de investigação, a razoabilidade se concretiza pela interação entre os pensamentos criativo e cuidadoso. Nesse sentido, a razoabilidade é a racionalidade temperada e autocrítica. Esse movimento, afirma a

dialogicidade enquanto elemento essencial, que se expressa pela efetividade investigativa de uma comunidade e transcende a racionalidade pura.

Nesse sentido, percebemos que Lipman está propondo uma perspectiva antropológica diferenciada em relação àquela predominantemente caracterizada para o homem moderno, definido frequentemente como aquele detentor de uma razão argumentativa, objetiva e lógica. Lipman considera a importância da racionalidade desde que temperada pela ética, pelo cuidado e criatividade. É nessa base que pensa a potencialidade fantástica da escola como ambiente formativo. Nesse formato de comunidade educativa, se assim podemos dizer, emerge o que Lipman denomina pensamento de ordem superior. Nos parâmetros do pensamento de ordem superior, o ato de pensar reflexivo transcende o que se pode chamar de racionalidade pura, aquela que gera exatidão e se fecha à possibilidade do inventivo, incapaz de permitir novas questões, e apresenta a razoabilidade como uma postura investigativa. E, conforme nos sinaliza Henning, em diálogo com Lipman, para ser razoável:

[...] o pensamento deve acrescentar às dimensões da criticidade (ou racionalidade, raciocínio e logicidade) e da criatividade (ou capacidade de inovar, criar e imaginar), também o cuidado (ou sensibilidade, sentimento, afetividade), sob pena de arriscar-se a ponto de se tornar indiferente, apático e insensível. Isso significa que o nosso pensamento também é impregnado pelas emoções, uma dimensão muitas vezes esquecida pelos educadores, os quais têm investido mais na apreensão de conhecimentos, na capacidade de raciocínio, cálculos e nas noções memorizadas, bem armazenadas. Ocorre que os seres humanos são emocionais, cujos sentimentos jamais poderão ser desconsiderados (HENNING, 2011, p. 197).

No diálogo promovido em uma comunidade de investigação, as dimensões do respeito do cuidado são enunciadas como elementos-chaves, para o desenvolvimento do pensamento de ordem superior, que valoriza a racionalidade, mas dá preferência à razoabilidade, o que na ótica lipmaniana permite a dialogicidade dos conhecimentos e saberes adquiridos com a vivência dos alunos como também, o delinear de um movimento criativo aportado em questões problematizadas constantemente, diante de uma dinâmica investigativa.

Nesse movimento de construções dialógicas, a Filosofia apresenta uma abordagem, que mais do que se ocupar com a definição de conceitos, assume uma postura de contrastar e problematizar as hipóteses e certezas que emergem no

seio de uma comunidade educativa. Lipman afirma que “[...] a Filosofia investe contra o problemático, como a mariposa é atraída pela chama, ou como o combatente lança-se à jugular do seu oponente” (LIPMAN, 1990, p. 51). Por assim dizer, a investigação filosófica se caracteriza pela atração ao problemático, ao inesperado, inaugurando questões que deslocam os sujeitos a um certo descontentamento com as informações recebidas e os motiva na busca por significações de seus saberes. Esse aspecto problematizador empregado no saber filosófico oferece elemento contundente para o diálogo investigativo. Nessa linha educacional, o desenvolvimento do pensamento é considerado princípio fundamental, para que se torne concreta e viável uma sala de aula, experienciada como uma Comunidade de Investigação. Por sua vez, a investigação filosófica pode contribuir de forma direta com o delinear desse modelo educacional, por meio do esforço contínuo no processo de discussão/problematização.

Esse processo é dialógico, estruturado de forma lógica a promover o intercâmbio de experiências a serem interpretadas pelos pares. Uma Comunidade de Investigação instaura uma discussão de forma ativa sob o tema em análise. O diálogo, na perspectiva de Lipman, provoca um movimento progressivo, de busca, no qual argumentos se conflitam e incitam um ao outro para a superação da inércia. A comunidade de investigação concebidas dessa forma pode desenvolver um rol de habilidades que favorecem, para o que o referido autor chama de pensar bem. São as habilidades de pensamento elucidadas que surgem nos ambientes educativos, mobilizadas por uma dinâmica investigativa, as quais, serão apresentadas no próximo item.

3.3 HABILIDADES FILOSÓFICAS E EDUCACIONAIS NECESSÁRIAS PARA O PENSAR BEM

Na perspectiva de Lipman, a educação para o pensar, por meio investigação filosófica, movimenta a escola para uma dimensão comunitária perante a qual, indivíduos e grupos inter-relacionam-se e criam possibilidades de investigação, diante das trocas de saberes e ideias. Além disso, esses sujeitos precisam estar dispostos a se desinstalarem da zona de conforto intelectual, onde suas ideias e crenças se mantêm em segurança e, num posicionamento autocrítico se permitam o exercício da dúvida enquanto disposição filosófico-metodológica, para o emergir da criatividade. Advoga Sharp:

Segue, portanto, que o pensar dialógico na comunidade requer uma boa disposição para ser perturbado e desafiado pelas ideias dos outros, um processo de reconstrução ativa que usa os critérios de abrangência, coerência e consistência juntamente com a sensibilidade à particularidade de cada situação (SHARP, SD).

Nesse contexto, a investigação filosófica a formação de cidadãos reflexivos, por apresentar riqueza no que tange ao desenvolvimento de conceitos, que coloca sob investigação as verdades cristalizadas e, por vezes, incoerentes. Haja vista, seu dimensionamento busca envolver os sujeitos em processos dialógicos na formação de conclusões razoadas. Na via de pensamento lipmaniana, o aspecto dialógico da Filosofia fortalece a correlação entre a escola, percebida como Comunidade de Investigação, e a experiência de cada educando. O modelo de Comunidade de Investigação sugerido por Lipman, mostra-se propenso ao desenvolvimento de habilidades de pensamento, que devem ser provocadas por meio de discussões filosóficas desenvolvidas em base de estratégias e materiais específicos construídos para este fim.

Em se tratando de uma educação que estimule o intelecto e o pensamento reflexivo, a escola, em especial a sala de aula, precisa ser percebida enquanto espaço propício e preparado para investigação. Dinamizar a prática educativa por essa via solicita o reconhecimento das relações entre o conteúdo estudado e as experiências vividas pelos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizado. O proceder educativo em uma Comunidade de Investigação solicita o cultivo de habilidades de pensamento, que também arriscamos nesse momento chamá-las de filosóficas e educacionais, pois elas são aperfeiçoadas no “seio” dos espaços educativos, estimuladas por investigações filosóficas.

O pensador que inspira essa dissertação de mestrado dividiu as habilidades, que considerou como principais, em quatro grupos: habilidade de investigação, habilidade de raciocínio, habilidade de organização da informação e habilidade de tradução, que devem estar presentes no diálogo e na investigação realizada pela comunidade. Nessa perspectiva, observa-se e ele considera que as crianças se mostram propícias para qualificar os seus processos cognitivos. E assim como desenvolvem a linguagem e a comunicação em meio às propostas educativas de qualificação dessas habilidades, as quatro principais habilidades sinalizada por Lipman são possíveis de serem ensinadas.

A **habilidade de investigação** é expressa, como uma prática autocorretiva. Diz respeito ao comportamento de alguém que explora, pondera as diversas alternativas diante de impasses, elabora hipóteses e se permite testar diferentes formas de comportamentos, que verificados, podem ser reconhecidos como válidos. É importante dizer, que para desenvolver essa habilidade a criança é envolvida por um movimento que lhe propõe reconhecer a própria experiência com as informações que recebem, buscando averiguar por meio da observação, todas as nuances em torno de uma situação.

Nesse processo, os alunos são estimulados a elaborar questões pertinentes, que conseqüentemente possibilitem o desdobramento de hipóteses plausíveis e não reducionistas, que de forma deliberada se distanciem de respostas comuns e impassíveis à autocorreção. Silva (2021c) reforça que as habilidades de investigação envolvem o aluno em um campo no qual terá de inferir acerca do que lhe é apresentado. Esse processo é mediado pelo docente, entretanto, o aluno é estimulado a buscar o desenvolvimento dos próprios posicionamentos. De acordo com Lipman:

É basicamente através das habilidades de investigação que as crianças aprendem a associar suas atuais experiências com aquilo que já aconteceu em suas vidas e com aquilo que esperam que aconteça. Elas aprendem a explicar e a prever, e a identificar causas e efeitos, meios e fins entre si. Elas aprendem a formular problemas, estimar, medir e desenvolver as inúmeras capacidades que formam a prática que se associa ao processo de investigação (LIPMAN, 1995, p. 66).

A habilidade de investigar, além de possuir um aspecto crítico, concernente à apuração dos fatos e fenômenos, apresenta uma perspectiva criativa, pois produz novas possibilidades às informações apresentadas bem como a elaboração de novas proposições e conhecimentos.

No caso da **habilidade de raciocínio**, diz respeito à possibilidade de descobertas de coisas correlatas e somativas aos conhecimentos e experiências que o aluno vivenciou e adquiriu. Essa habilidade permite a ampliação de saberes. “Nosso conhecimento baseia-se na experiência do mundo; é por meio do raciocínio que ampliamos este conhecimento, preservando-o” (LIPMAN, 1995, p.66). Por assim ser, o desenvolvimento dessa habilidade requer a lógica, que fortalece a possibilidade da racionalidade, ou seja, a percepção entre os alunos de que existem conhecimentos

válidos, por terem sido mais amplamente verificados e confrontados e se tornaram sólidos, por terem apresentados argumentos plausíveis, com conclusões argumentativas verdadeiras, que por sua vez, emergem de premissas também, verdadeiras. Nesse sentido, o diálogo enaltece a dimensão do raciocínio, pois ocorre em um espaço com diversas premissas que podem, a partir de um processo de verificação e construção coletiva, expressar o improvável, a novidade.

O raciocínio é para Lipman, uma forma de ampliar o conhecimento que temos a partir da experiência. A lógica é a pedra fundamental do raciocínio. Ela permite perceber que o que é verdadeiro para o membro de um grupo pode não sê-lo para o grupo todo, que a partir da verdade de uma afirmação podemos ter a certeza da verdade de outras; que alguns argumentos são melhores que outros, em suma, que a lógica, permite perceber, segundo Lipman, é que a racionalidade é possível (KOHAN, 2008b, p.55).

Por assim dizer, essa habilidade instiga a aproximação entre ideias, a construção de pressupostos, a elaboração de refutações refletidas e conscientes, o reconhecimento de relações de causa e efeito, de igualdade e diferença, no bojo de ideias que se formulam em sala de aula.

A **habilidade de organização das informações** refere-se ao processo de sistematização de dados, expresso por meio de uma rede de significações e grupos conceituais que se interrelacionam. Silva (2021c) diz que a formação de conceitos surge como o terceiro grupo das habilidades, o qual intenciona possibilitar que a criança consiga explicar, sintetizar, definir, analisar e relacionar conceitos. De certo modo, para tornar a sala de aula um espaço de investigação filosófica, na perspectiva lipmaniana, é necessário o aporte de dispositivos que organizem as informações, as experiências e os sentidos e significações nelas contidas. Dentre as habilidades de formação de conceito Lipman enfatiza três tipos básicos de agrupamento de informações: *sentença*, *conceito* e *esquema*. E acrescenta a narrativa e a descrição, “[...] habilidades muito compreensíveis que podem reunir o todo de uma experiência e decompô-lo em seus componentes, independentemente de estes serem vistos de modo sequencial ou simultâneo” (Lipman, 1995, p. 67).

As sentenças podem ser encaradas como contextos básicos de significados. Em uma sentença, tem-se a relação semântica entre palavras, que por si só atribuem sentidos, mas quando partícipes de uma frase compartilham

significados e seu referenciais. A conexão entre as palavras abrange o objeto a qual se refere. Nesse sentido, as sentenças contemplam uma sequência rica de relações linguísticas e considera uma unidade básica de significações. De acordo com Lipman: “Sentenças são blocos básicos de construção da leitura e da escrita e podem ser de vários tipos: perguntas, exclamações, ordens, afirmações” (LIPMAN, 1995, p. 68). Na concepção lipmaniana a composição e relação entre sentenças são preocupações básicas para o movimento de raciocínio, seja uma sentença individual que relaciona palavras ou na relação entre sentenças, a riqueza de sentidos se faz presente e a dinâmica em relação à compreensão dos textos e contextos se estabelece no processo educativo. É importante frisar que estamos nos aportando nas ideias de Lipman e no esforço que o autor empreende para demonstrar de que forma a investigação filosófica pode contribuir para o desenvolvimento dos estudantes na educação básica.

Os conceitos dizem respeito ao agrupamento de objetos e temas segundo suas semelhanças. Por assim ser, a análise de conceitos requer esclarecimento e a remoção das ambiguidades que os cercam. Assim, conceitos podem ser considerados elementos que conduzem os pensamentos e o desenvolvimento das ideias. Sobre isso Lipman salienta que: “A análise de conceitos envolve esclarecer e remover ambiguidades [...]” (LIPMAN, 1995, p. 68). Nessa dinâmica a percepção da similaridade e/ou distanciamento entre significados e sentidos provocam o exercício de comparações de sinônimos.

Ainda no mesmo grupo de habilidades temos o esquema. “Os esquemas são sistemas organizacionais dinâmicos que, numa unidade dada de sentido (por exemplo, uma narração ou uma obra de arte), estabelecem relações orgânicas significativas das partes entre si e com o todo” (KOHAN, 2008, p. 56). A informação otimizada em um esquema passa por desdobramentos durante a exploração. Para exemplificar essa perspectiva apresenta a narrativa, ou melhor, a sua organização. Em uma narrativa, podemos encontrar elementos que relacionam parte com o todo e o todo com as partes. A estrutura textual e semântica da narração comporta as dimensões da cognição e da afetividade. Por assim dizer, os esquemas ocorrem com dinamicidade.

Ainda no que concerne à habilidade de organização das informações, encontram-se a descrição e narrativa. Segundo Lipman:

Estas não são simplesmente maneiras de organizar informações; são maneiras de organizar e expressar experiências. Mas, ao mesmo tempo, elas são capazes de organizar o conteúdo informativo de tais experiências; elas são, também, modos de transmissão (LIPMAN, 1995, p. 71).

Nessa via de pensamento, podemos inferir que ao adentrar em uma leitura, por exemplo, o aspecto descritivo nos faz acentuar a atenção em pontos específicos das informações contidas no que se lê. E ao buscarmos a decodificação dos símbolos e contextos presentes na obra lida, é possível qualificar esse movimento, encontrando “pontes” entre as ideias e, por conseguinte, criando uma narrativa em que [...] “nosso pensamento mantém o compasso preciso do desdobramento da história” (LIPMAN, 1995, p. 72). Nesse processo, o raciocínio e o julgamento são elementos que podem ser desenvolvidos no exercício de reflexão filosófica adequado à idade e ao momento vivido pela criança. Em certas ocasiões, a mesma narrativa pode ser abordada com alunos que se encontram em situações de aprendizagens distintas. Para tanto, é preciso estar preparado para acolher questões que afloram de suas experiências diante do narrado e transformar as questões em possibilidades de pesquisa.

Em suma, o terceiro grupo de habilidade referidos por Lipman, que também pode ser entendido como formação de conceitos, diz respeito à sistematização de informações, que a partir de grupos relacionais, podem ser decodificadas, encontrar conexões, visando a mobilização da compreensão e do julgamento, numa dinâmica que torna o pensamento conceitual uma dimensão formadora de princípios e critérios para a validação de explicações e argumentos.

Com o grupo de **habilidade de tradução** Lipman enfatiza a necessidade de, ao se transmitir significados, na passagem de uma informação experienciada em determinada língua ou esquema simbólico para outra língua, o significado seja mantido. Em outras palavras, Silva (2021c) salienta que esse grupo de habilidade tem por intento fazer com que a criança venha reafirmar o que antes proferiu, mas fazendo uso de palavras diversificadas que as empregadas anteriormente, sem que se perca o sentido original. Esse grupo de habilidade contribui, de certo modo, não somente na tradução de uma língua natural para outra, mas possibilita a decodificação e enunciados num movimento de aprendizagem e de elaboração de paráfrases. Nesse sentido,

Lipman define o pensar como uma forma de produtividade e, conseqüentemente, a tradução como uma forma de intercambio que procura preservar o sentido nas diversas linguagens. Exemplo de habilidades específicas de tradução são: colocar-se no lugar do outro, interpretar, inferir visões de mundo (KOHAN, 2008, p. 56).

Existe uma dimensão dialógica no cerne dessa habilidade. O esforço de posicionar-se no lugar do outro, apresenta um aspecto empático no movimento de interlocução buscando se manter a autenticidade e originalidade do argumento que fora elaborado em determinado contexto. Nesse aspecto, a tradução é aquela que preserva o significado, mesmo diante da mudança.

Os quatro grupos de habilidades apreciados por Lipman não são processos desconectados. Formulam-se em consonância um com o outro e incorporam uma dinâmica de investigação filosófica que contribuem para o exercício e desenvolvimento do pensamento. E conforme descreve Lipman “[...] as crianças estão naturalmente inclinadas a adquirir habilidades cognitivas, do mesmo modo que adquirem naturalmente a linguagem, e a educação é necessária para fortalecer o processo” (LIPMAN, 1995, p. 65). Ou seja, o desenvolvimento dessas habilidades contribui para que a Comunidade de Investigação estruture um processo de educação para o pensar.

É importante frisar que o referido autor, apresenta uma preocupação com o que ele chama pensar bem, se reportando em instigar os alunos para o pensamento reflexivo, que consiga perceber as conseqüências e as nuances de suas construções argumentativas, do modo de elaborarem e esclarecerem as informações. Encontra-se inserida nessa concepção a noção de que é importante a leitura para a coerência do pensamento, ou seja, o autor considera a dialogicidade do ato de ler com o pensar. Nesse aspecto, a Filosofia apresenta-se como uma ferramenta adequada a essa dinâmica. Não que as outras disciplinas não desenvolvam o pensamento, mas a Filosofia, historicamente, em momentos diversos, se debruçou sobre o pensamento. Muraro e Souza sinalizam que

Lipman enfatiza que o pensamento se desenvolve paralelamente à aquisição de uma dada ferramenta, a linguagem. Por isso lembra a importância do diálogo criterioso e logicamente disciplinado. Por sua vez, a Filosofia, considerada no conjunto de sua tradição, tem sido um esforço no sentido de mostrar que o pensamento pode ser aperfeiçoado. Negligenciar este instrumental filosófico acumulado na história da Filosofia é negar o direito das pessoas de guiarem seu

próprio processo formativo, e por consequência, limitar também a ação social dessas pessoas (MURARO; SOUSA, 2019d, p. 254).

Por assim dizer, linguagem e pensamento, são dinâmicas relacionais, que se conectam de forma orgânica e profunda. Por meio da leitura de textos e contextos, no pensamento lipmaniano a criança pode realizar conclusões inovadoras, ao mesmo tempo em que desenvolvem habilidades para o julgar e raciocinar de forma reflexiva e filosófica, considerando e verificando a autenticidade das informações adquiridas. Nesse viés, as habilidades de pensamento vislumbradas na ótica da educação para o pensar, nos provocam sobre a possibilidade de, por meio da investigação filosófica, engendramos propostas que possibilitem aos alunos o que Lipman denominou pensamento de ordem superior. Nesse aspecto, se valoriza o pensamento multidimensional, que provoca o reconhecimento dos diversos pontos de vista bem como, de suas razões e contextos. Muraro e Souza (2019d) salientam que Lipman apresenta sensibilidade ao sair do lugar comum e fazer a experiência de pensar como o outro, pensar com o outro, a partir do lugar do outro. Esse movimento nos reporta à importância que o pensador atribui ao ato de filosofar, enquanto exercício reflexivo e que é possível realizar procedimento desde as primeiras etapas da educação básica.

Ao se tratar de educação para o pensar, sinaliza-se, de certo modo, que é possível elaborar e empreender um método ou um processo de aprendizagem que contribua para o desenvolvimento do pensamento humano. Em uma sociedade democrática a escola emerge como um ambiente no qual diferentes grupos se encontram, seja em redes públicas e/ou privadas. Nesse ambiente rico de vivências os alunos submergem-se no estudo das riquezas simbólicas elaboradas no decorrer da história. Todavia, não é sempre que esse processo ocorre da melhor maneira possível. Talvez, pelo fato de nem todos os processos educativos estimularem o pensamento reflexivo e criativo dos alunos ou crerem que seja possível ensinar a pensar “bem”.

O paradigma do pensamento reflexivo diz respeito a uma prática educativa crítica diante de situações e hipóteses postas. E para que ele ocorra é preciso estabelecer procedimentos ou métodos que contribuam para o desenvolvimento do ato de pensar. Para tanto, sugere-se que a educação escolar seja revestida de uma intencionalidade que permita a compreensão e o julgamento

adequado, em situações de aprendizagem, na qual o professor medeia o desenvolvimento dessas habilidades com seus alunos. Além disso, os alunos precisam ser envolvidos em diálogos acerca das práticas que realizam em sala de aula e conduzidos à reflexão sobre crenças centrais e até mesmo preconceitos manifestos, buscando o esclarecimento de conceitos e uma atitude inventiva. Sobre isso, Lipman salienta que as suposições para o pensamento reflexivo são:

1. A educação é o resultado da participação em uma comunidade de investigação orientada pelo professor, entre cujas metas encontra-se o desenvolvimento da compreensão e do julgamento adequado.
2. Os alunos são estimulados a pensar sobre o mundo quando nosso conhecimento a seu respeito revela ser ambíguo, equívoco e misterioso.
3. Presume-se que as disciplinas onde ocorrem investigações não sejam nem coincidentes nem completas; conseqüentemente, sua relação com os temas é bastante problemática.
4. A postura do professor é de falibilidade (àquela que está pronta para admitir erros) no lugar daquela que se faz valer da autoridade.
5. Há a expectativa em torno dos alunos de que estes pensem e reflitam, e que desenvolvam cada vez mais o uso da razão, assim como a capacidade de serem criteriosos.
6. O enfoque do processo educativo não é a aquisição de informações, mas sim a percepção contida nos temas investigados (LIPMAN, 1995, p. 29).

O filósofo Matthew Lipman nos provoca ao afirmar que para pensarmos em um processo educativo que estimule o pensamento e que, de certo modo, ensine a pensar bem, ou seja, pensar de forma reflexiva é necessário conceber a educação como sendo uma investigação. Em continuidade com a investigação proposta para essa dissertação, no próximo capítulo buscaremos apresentar o quanto é possível ou não a dialogicidade entre a visão lipmaniana sobre Filosofia, juntamente com a noção de habilidade apresentado por Lipman e o que se projeta para a Filosofia na BNCC.

4 ENSINO POR MEIO DE COMPETÊNCIAS DA BNCC E FILOSOFIA NA ÓTICA LIPMANIANA: CONTRAPOSIÇÃO OU DIALOGICIDADE?

Até esse ponto da dissertação nos conectamos com panoramas gerais relacionados à BNCC e à Filosofia a partir da concepção de Matthew Lipman. No que tange à BNCC realizamos uma “viagem” guiada por alguns marcos legais que abalizam a história da educação brasileira partindo da CF/1988 e que nos colocam em contato com uma ideia de base comum, que foi sendo discutida e constituída durante décadas. Além disso, tecemos a percepção sobre o conceito de competências que fora solidificado no decorrer dos anos, até a implementação da atual versão da BNCC. Outrossim, em linhas gerais, quanto a composição das Dez Competências Gerais, foi possível se apropriar de seu desenvolvimento nos segmentos do Ensino Fundamental e Ensino Médio e compreender de que forma a Filosofia, enquanto componente curricular é contemplada pela BNCC.

No que concerne à Filosofia lipmaniana, nos deparamos com a metodologia cunhada por Lipman acerca do Programa de Filosofia para Crianças, na qual o apreço pela Filosofia enquanto saber é evidenciado por meio do pensamento da necessária presença do componente. Diante desses elementos nos desafiamos em apresentar contrapontos e possíveis diálogos entre o ensino por competências implementado pela BNCC e sua consideração sobre a Filosofia, com os elementos da Filosofia de Lipman que compuseram a dissertação em seu segundo capítulo. O primeiro ponto a se destacar diz respeito ao tratamento que se dá à Filosofia nas duas vertentes. Lipman considera que a Filosofia deve ter papel central no processo educacional em todas as suas etapas. Na obra *Filosofia vai à escola*, o autor acentua que: “Por ser a Filosofia a disciplina que melhor nos prepara para pensar nos termos das outras disciplinas, tem de lhe ser dado um papel central nos estágios iniciais (assim como nos posteriores) do processo educacional” (LIPMAN, 1990, p.35).

Ademais, o autor propõe a configuração da sala de aula enquanto um espaço de investigação e criatividade ao concebê-la como Comunidade de Investigação em que a investigação filosófica apresenta características historicamente sistematizadas, que podem contribuir para o desenvolvimento da criticidade. Em especial, destacamos: a dúvida enquanto premissa, a imersão no sentido e significado de conceitos, a valorização da reflexão, da razoabilidade, a criatividade e a construção de conhecimentos que são validados de forma coletiva e cuidadosa. E na perspectiva

lipmaniana, para que essas características emanem, é necessário que o aluno seja provocado e estimulado a se envolver em diálogos/discussões de ideias que surjam na aula, acerca dos temas e provocações filosóficas, num processo que pode ser vivenciado em todos os segmentos da educação básica respeitando as particularidades de cada ciclo.

Lipman estrutura o Programa de Filosofia para Criança acentuando seu apreço pela Filosofia, concebendo tratar-se de um saber que contribui para a formação de sujeitos que pensem melhor e ajam de forma filosófica. Além disso, defende que as crianças estabeleçam contato com os temas centrais da história da Filosofia e dinamizem discussões assistidos por uma metodologia pedagógica, que é encharcada de tais temas e por meio de narrativas (Novelas Filosóficas) dialogam com as experiências dos estudantes. A partir da metodologia estruturada para o programa, os temas e conceitos filosóficos são disponibilizados seguindo um ordenamento por níveis de ensino, a considerar a faixa etária e ano escolar vivido pela criança. Conforme o próprio Lipman acentua ao vislumbrar a Filosofia para a formação das crianças desde a Educação Infantil:

Assim, as crianças mais jovens (de cinco a nove anos) precisam prática em raciocínio e formação de conceito, com relativamente menos ênfase na aprendizagem de princípios. Nas séries intermediárias do primeiro grau (dos dez aos treze anos), os alunos estão numa posição melhor para compreender os princípios do raciocínio válido e nas séries posteriores (dos catorze aos dezessete anos) eles podem ser auxiliados a aplicar estes princípios, adicionados à sua prática aprimorada, aos assuntos da escola e da vida com os quais ele devem lidar (LIPMAN, 1990, p. 207).

É importante destacar que a proposta metodológica de Lipman parte de um contexto escolar, cujo recorte etário e ordenamento das séries escolares estão configuradas de forma diferente do sequenciamento das séries e nomenclaturas utilizadas para os segmentos na atualidade da educação brasileira. A título de exemplo, o Ensino de Segundo Grau é similar ao Ensino médio dos tempos atuais. De qualquer forma, o que marca no Programa de Filosofia de Matthew Lipman é a defesa da possibilidade e da necessidade da presença do ensino de Filosofia e da prática filosófica em todas as etapas da educação básica. No manual do professor referente à Novela Filosófica *Issao e Guga*, Lipman salienta o papel da criticidade da Filosofia em relação, inclusive a outras áreas. Assim, observamos as perspectivas de:

Filosofia da Literatura, Filosofia da Educação, Filosofia da arte, Filosofia da ciência etc. Essas expressões tratam sobre o pensamento crítico acerca da área, mas se fortalece utilizando o repertório de habilidades conceituais que compõem a tradição filosófica.

Ainda no manual do professor da referida Novela Filosófica, acentua-se que:

A Filosofia tenta esclarecer e iluminar assuntos controversos e desordenados que, por serem tão genéricos, nenhuma disciplina científica está equipada para lidar com eles. Como exemplos poderíamos citar conceitos como verdade, justiça, beleza, individualidade e virtude. Ao mesmo tempo, a Filosofia tenta perturbar nossas mentes com relação àqueles assuntos que tendemos a tomar por certos, insistindo que prestemos atenção aos aspectos que até agora achamos convenientes relevar. Qualquer que seja o assunto, entretanto, o objetivo da Filosofia é cultivar a excelência no pensar. Os filósofos fazem isso examinando o que é pensar historicamente, musicalmente, matematicamente – em resumo, pensar com excelência nas diversas disciplinas (LIPMAN; SHARP, 1997, p. 17).

Lipman chama atenção acerca do aspecto “perturbador” de mentes que emana da investigação filosófica. A Filosofia apresenta um repertório conceitual com potencial de desinstalar certezas e retirar o sujeito da inércia e colocá-lo em uma dinâmica de cultivo da excelência do pensar. Nesse ponto, com o material didático que o Programa de Filosofia para Crianças disponibiliza para a referida narrativa é valorada a subdisciplina da Filosofia, a lógica, que, para o autor, é uma disciplina que “[...] fornece critérios por meio dos quais podemos distinguir o bom pensar do mau pensar” (LIPMAN, 1997, P. 17). Na abordagem lipmaniana, as considerações da Filosofia, por intermédio da lógica, determinam o significado sobre o bom uso da razão. O autor destaca ainda que não somente a lógica pode contribuir para o fortalecimento da educação, mas também, as diferentes áreas da Filosofia, cujas principais a serem mencionadas são a epistemologia, a metafísica, a ética e a estética. Ainda sobre isso, Lipman ressalta que a Filosofia contribui diretamente para o desenvolvimento da razoabilidade, por meio dos processos de discussão e do aperfeiçoamento das habilidades de pensamento inerentes à investigação, que se dinamiza em sala de aula, na perspectiva de uma Comunidade de Investigação.

No caso da BNCC, a projeção para a Filosofia credita ao componente curricular da Filosofia, a sua presença somente no Ensino Médio. A referida disciplina

está inserida junto à área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas de uma forma que, além de diferir da perspectiva pensada pelo Programa de Filosofia para Crianças, também, se distancia das leis e resoluções que tornaram a Filosofia disciplina obrigatória nos três anos do Ensino Médio até o advento do chamado Novo Ensino Médio. Assim, destacamos novamente o parecer CNE/CEB Nº: 38/2006 que defende a obrigatoriedade da Filosofia nos três anos do Ensino Médio e a lei Nº 11.684, de 2 de junho de 2008, que implementa o parecer sob o *status* de lei. Esse processo foi fruto de anos de luta e discussões com vários setores da sociedade, onde se defendeu a necessidade da Filosofia e a sua obrigatoriedade em todos os anos do Ensino Médio. Acerca disso, a Pr^a. Marinês Barbosa de Oliveira, em uma Roda de Conversa da ANPOF²⁵ ressalta a emersão de uma cultura referente ao ensino de Filosofia materializada em ações consideradas inéditas no campo, até o advento da lei. Acerca disso, ela cita:

[...] o aumento da oferta das licenciaturas de Filosofia nas universidades, o incremento das perspectivas profissionais para os licenciados, a inclusão da Filosofia no Programa Nacional do Livro Didático, a preocupação das Secretarias Estaduais de Educação com a elaboração de um currículo mínimo a ser adotado como referencial, a cobrança de conhecimentos de Filosofia no Exame Nacional do Ensino Médio ENEM e vestibulares [...] (OLIVEIRA, M.B, 2021d, min:11:10).

Esses fatores geraram discussões acerca de possíveis metodologias bem como de pesquisas que se preocupam com o ensino de Filosofia e a culminância no adensamento de publicações especializadas na área.

De forma controversa a isso, a BNCC, sob os ditames da lei nº 13.415/2017, que modifica novamente a LDB e por mais que apresente a obrigatoriedade do componente durante o Ensino Médio, deixa em aberto, no que se refere a sua presença nos três anos dessa etapa. A nova legislação não confere à Filosofia o *status* de aprendizagem essencial. Sob a esteira da flexibilização, modernização, eficiência e alinhamento aos interesses do mercado, o referido componente aparece dissolvido nos itinerários formativos e no que tange à lógica do ensino por competências, seus temas e conceitos são prospectados para uma dinâmica interdisciplinar. É bom frisarmos que a interdisciplinaridade referente aos

²⁵ ANPOF – Associação Nacional de Pós-graduação em Filosofia.

temas filosóficos não é um problema em si, pelo contrário, é uma possibilidade plausível, entretanto, o que gera incômodo é reduzir o estudo da Filosofia basicamente à prática de projetos interdisciplinares retirando-lhe a identidade disciplinar e secundarizando a especificidade de seu conteúdos e métodos e negligenciando todas as formas de experiências desenvolvidas durante uma década. A Obrigatoriedade da Filosofia enquanto componente curricular completaria dez anos em 2018, se não fosse a cisão causada pela implementação do Novo Ensino Médio e as diretrizes indicadas pela BNCC, que geram um cenário de insegurança quanto ao futuro da Filosofia na educação básica brasileira.

É importante dizer que a reforma do Ensino Médio se sustentou na tese do seu fracasso atestado no baixo rendimento dos alunos nas avaliações de português e matemática conforme critérios do IDEB²⁶. A partir desse pressuposto os redatores e partícipes do fórum que implementou a nova lei avaliaram que o currículo não estava dialogando com as novas realidades juvenis e cunharam uma proposta de flexibilização e exclusão de alguns componentes curriculares, para focar no ensino de português e matemática e inserir novos componentes, que segundo esse parâmetro respondem melhor às demandas da atualidade, em especial as do mercado vigente. Esse movimento gerou a percepção de que, no escopo da lei e da BNCC, a Filosofia não contribui e atrapalha a formação educacional dos jovens. Por assim ser, diferentemente de Lipman, que confere grau de relevância para a Filosofia enquanto conteúdo necessário para a formação das crianças nas diversas faixas etárias, a BNCC, além de prever o ensino de Filosofia somente na etapa do Ensino Médio, a retira do escopo de aprendizagem essencial e lhe confere o *status* de optativa e diversifica nas estruturas curriculares elegidas nas diferentes redes de ensino.

Em continuidade à busca de possíveis dialogicidades entre o documento basilar e a Filosofia lipmaniana vamos nos ater aos entendimentos acerca das Competências Gerais e as Habilidades de Pensamento na perspectiva abordada nessa dissertação.

²⁶ IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

4.1 COMPETÊNCIAS GERAIS DA BNCC E HABILIDADES DE PENSAMENTO NA CONCEPÇÃO DE MATTHEW LIPMAN

Para verificarmos as possibilidades de aproximação entre as Competências Gerais da BNCC e as Habilidades de Pensamento de Lipman, há que se considerar o cenário em que advém o documento. Ao tratarmos sobre a ideia de ensino por competências na abordagem proposta pela BNCC lembramos que versamos sobre um documento de cunho político, que emerge diante de um contexto político específico. Há que se lembrar também, que a proposta de uma base comum para educação brasileira é fruto de décadas de discussões e pesquisas e de processos que podem ser tidos como democráticos, do ponto de vista da quantidade de pares do poder público e sociedade civil partícipes do diálogo em torno da ideia de base comum.

Todavia, conforme apresentado em nosso primeiro capítulo, o documento surge em meio à situação conflitante de destituição de cargo público de Dilma Rousseff. No que pode ser considerado uma manobra jurídica-mediática-parlamentar, o final do governo de Dilma coincide com a elaboração da última versão da BNCC, em especial com texto referente ao Ensino Médio no qual a construção não se mostrou tão democrática. Além disso, a ideia de competência que circunda o documento se configura na esteira da urgência de flexibilização e modernização da educação, para responder primordialmente às demandas mercadológicas dos tempos atuais. Não perdendo de vista esse cenário nos direcionamos para à análise proposta para esse item.

Ao visualizarmos as Dez Competências Gerais da BNCC nos deparamos com temas que fazem parte do repertório conceitual da Filosofia e que por si só permitiriam um diálogo próximo. Nessa perspectiva, vamos nos ater a alguns elementos que incorporam a redação das referidas competências, sem necessariamente falarmos de cada uma delas em separado, mas salientando os temas que poderiam dialogar com a Filosofia, de modo particular com o que se refere às Habilidades de Pensamento de Lipman.

As Dez Competências são apresentadas como habilidades que mobilizam o conhecimento para a resolução das demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Em seu bojo, apresentam temas similares ou complementares em sua redação. É bom lembrarmos

que a divisão em dez itens é de cunho didático e todas elas são pormenorizadas, de modo geral, em competências específicas e habilidades, estruturadas por área e componentes curriculares. Nesse viés, ao buscarmos a possível dialogicidade entre as duas vertentes, o faremos agrupando as Competências Gerais em três grupos. Essa divisão não é canônica e parte de uma interpretação pessoal, na tentativa de aproximar elementos que as compõem e verificar as possibilidades de encontro com as Habilidades de Pensamento de Lipman.

Nesse sentido, ao olharmos para a questão do que as competências preveem quanto à concepção de conhecimento é possível intercambiar as duas primeiras competências: Conhecimento e pensamento científico, crítico e criativo. Os temas que compõem as duas competências dissertam sobre a valorização dos conhecimentos historicamente elaborados nas dimensões social, cultural e digital, o emprego da investigação, da reflexão, da imaginação e da criatividade para elaboração de novos conhecimentos. São elementos que podem estabelecer diálogo com a abordagem filosófica lipmaniana. No Programa de Filosofia para Crianças, Lipman ressalta e valoriza o repertório histórico da Filosofia e se esmera em abordar os temas filosóficos em suas Novelas Filosóficas adequando-os e estabelecendo diálogos com a experiência das crianças.

Kohan (2008b) em diálogo com Lipman, salienta que ao se tratar de prática investigativa, tanto a Filosofia como a educação são formas de investigação. E que ser partícipe da dinâmica da investigação mais do que instruir o aluno o vemos como protagonista na prática de desvendar e estabelecer sentido para os fenômenos estudados. Sobre essa perspectiva Lipman reforça:

O estudante que aprende apenas os resultados da investigação não se torna um investigador, mas um estudante instruído. Esta alusão aponta para um dos propósitos educacionais da Filosofia: todo estudante deve tornar-se (ou continuar a ser) um investigador. Para a realização dessa meta há melhor preparo que o que é dado pela Filosofia. A Filosofia é investigação conceitual, que é a investigação na sua forma mais pura e essencial (LIPMAN, 1990, p. 58).

As Habilidades de Investigação cunhadas por Lipman, se configuram como uma prática autocorretiva, ou seja, uma reflexão em torno do conhecimento e da informação recebida, que se propõe à identificação de causas e efeitos dos conteúdos estudados e assume que o desenvolvimento da investigação envolve o

aprendizado da formulação de problemas e o sustento coerente das teses defendidas. Ao analisarmos a pretensa movimentação para o desenvolvimento da criticidade expresso no texto das duas competências, surge a percepção de possibilidade dialógica entre o texto basilar e o pensamento de Lipman.

As competências: 3. Senso estético e repertório cultural, 4. Comunicação, 7. Argumentação, dispõem de elementos que reconhecem a importância das diversas manifestações artístico-culturais, da utilização e diferentes linguagens para a partilha de ideias, informações e experiências, da formulação reflexiva de argumentos, com base em evidências e que gerem informações confiáveis e a produção de sentidos que conduzam os estudantes ao entendimento mútuo.

Ao confrontarmos os elementos que compõem essas competências com as Habilidades de Tradução propostas por Lipman é possível estabelecer pontos de encontro, pois o autor propõe que o desenvolvimento dessa habilidade atribui ao estudante a habilidade de decodificar, compreender insinuações e pressuposições, entendendo que estão inseridos em um universo pluralista composto de comunidades diversificadas. Além disso, esse grupo de habilidades implica na transmissão de significados da língua ou esquema simbólico, para outra, sem que se perca o sentido original, a respeitar de forma autêntica o contexto cultural-social de onde emergiu o significado. Olhando por esse âmbito é possível encontrar em Lipman, uma forma de contribuição para tornar concretas as pretensões expressas nas competências, a saber, por conta do reconhecimento da tradução como um movimento que preserva o sentido originário.

Quando tratamos das competências: 6. Trabalho e projeto de vida, 8. Autoconhecimento e autocuidado, 9. Empatia e cooperação, 10. Responsabilidade e cidadania, encontramos proposições que vislumbram a valorização da diversidade de saberes e vivências culturais, com o intuito de iluminar o entendimento sobre o mundo do trabalho e se fazer escolhas que expressem autonomia e senso crítico, além de, primar pelo cuidado consigo e com os outros, no exercício da empatia e do diálogo para a resolução de conflitos, agindo de forma responsável tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. Analisando os elementos elencados das quatro habilidades, é possível, novamente encontrar conceitos que dialogam com a abordagem filosófica proposta por Lipman. O processo de discussão proposto por ele, ressalta a necessidade de reconhecimento

das próprias experiências e sua inserção na dinâmica da Comunidade de Investigação na qual, terá suas verdades confrontadas com as ideias de outros, ao mesmo tempo em que se encharcam com os conhecimentos historicamente constituídos.

Nesse viés, ao olharmos para Lipman, podemos destacar as Habilidades de Raciocínio e de Organização de informações. Como vimos no segundo capítulo dessa dissertação, o raciocínio é para Lipman um movimento que amplia o conhecimento que se adquire por meio da experiência. No exercício dessa habilidade e em seu aperfeiçoamento, os alunos são provocados a refletirem sobre a verdade de suas ideias e confrontá-las com as de outrem e a partir desse movimento, construir ou identificarem a veracidade de forma coletiva. Essa dinâmica apresenta um aspecto democrático na construção do saber. E as Habilidades de Organização das Informações, expressam a ideia de que um diálogo viável precisa dispor de ferramentas que favoreçam para alinhamento das experiências e informações presentes nas unidades relevantes de sentido, que contribuem para a formação e análise de conceitos.

Em suma, ao se verificar os temas e conceitos que acompanham a redação das Dez Competências Gerais da BNCC e os considerarmos de forma restrita, é possível encontrar pontos de diálogo com a Filosofia, em particular com a abordagem de Habilidades de pensamento elaborada por Lipman. Entretanto, essa possibilidade se mostra comprometida, por alguns elementos que compõem a implementação da BNCC e o desencadeamento das competências.

No pensamento de Lipman a Filosofia, a partir do seu repertório de conceitos e temas, é um componente primordial para o desenvolvimento de habilidades de investigação, pois traz em seu cerne, conforme ele próprio diz “[...] aprender a pensar sobre uma disciplina, ao mesmo tempo, aprender a pensar autocorretivamente sobre o próprio pensar” (LIPMAN, 1990, p. 59). A característica investigativa na Filosofia é valorizada por ele ao ponto de ser projetada para todas as etapas do ensino. Além disso, as habilidades conforme apresentadas por Lipman compõem um itinerário reflexivo que acontece mediante a considerações lógicas e pedagógicas que emanam de discussões filosóficas.

Por assim ser, podemos dizer que a Filosofia, seria na visão de Lipman, uma aprendizagem essencial e as habilidades que se propõe a desenvolver acontecem diante de sua especificidade metodológica e, mesmo que aberta ao diálogo interdisciplinar e apresentando temas que possam perpassar

transversalmente outras áreas, possui uma identidade própria, que precisa de garantias de lugar e tempo para acontecer. Diferentemente da BNCC, que revoga inclusive a obrigatoriedade da Filosofia nos três anos do Ensino Médio e dinamiza uma proposta, que carece das especificidades filosóficas enquanto componente curricular. Por conseguinte, a tratativa conferida à Filosofia na BNCC difere significativamente da percepção empregada por Lipman, além de traduzir o descaso e a desvalorização em relação ao componente curricular.

Outrossim, é possível interpretar o descaso como intencional, se considerarmos o conceito de competências que foi apresentado no primeiro capítulo desse trabalho, que por mais que discorra por elementos, que geram a impressão de uma educação emancipadora de sujeitos, se vincula a uma concepção cuja missão primordial estabelecida para a educação básica, diz respeito ao preparo de sujeitos que respondam diretamente às demandas do capital produtivo. Nesse movimento, o potencial da metodologia investigativa da Filosofia e a formação humana que esse saber pode proporcionar aparecem de forma diminuta e descaracterizada no documento basilar. E, por assim ser, não lhe é dado o reconhecimento enquanto saber que contribui para o desenvolvimento reflexivo das crianças.

4.2 A CONTRIBUIÇÃO DO ENSINO DE FILOSOFIA PARA O DESENVOLVIMENTO REFLEXIVO DAS CRIANÇAS

Lipman elaborou sua proposta do Programa de Filosofia para Crianças em um cenário adverso, quanto a presença do componente na educação básica. Inclusive a Filosofia era vista como supérflua no preparo de futuros homens de negócios e cientistas. Além disso, para muitos ela era considerada muito árida para o estudo das crianças e seus estudos eram conduzidos somente na formação universitária. Contrapondo-se a isso, Lipman enaltece a relevância do saber filosófico para a formação de habilidades cognitivas nas crianças e propõe uma revisão do acúmulo de séculos de erudição filosófica, para sequenciá-la ao longo da educação básica.

O autor reconhece o potencial dialógico da Filosofia com o deslumbre que as crianças apresentam diante dos fatos. No pensamento dele, a Filosofia começa com o deslumbramento diante das situações e acontecimentos, o que é próprio das crianças. Perante os fatos emergem questões que geram movimento permanente e

desestabilizam certezas. Essas características, de certo modo aparecem nas crianças e autor nos chama a atenção para:

Se pudermos, de algum modo, preservar o seu senso natural de deslumbramento, sua prontidão em buscar o significado e sua vontade de compreender o porquê de as coisas serem como são, haverá uma esperança de que ao menos essa geração não sirva a seus filhos como modelo de aceitação passiva (LIPMAN, SHARP, OSCANYAN, 1994, p.55).

Lipman sinaliza que os adultos, que não tiveram essa característica potencializada acabam se tornando passivos e interpretam ser perda de tempo colocar sob o parâmetro da dúvida, o fato. Por sua vez, se conformam com as situações vigentes e se sentem impotentes perante elas. A Filosofia proporciona às crianças ferramentas intelectuais e provocativas, que as mobilizam em torno do deslumbre perante as experiências cotidianas. De acordo com Lipman, o deslumbre provoca nas crianças tentativas de elucidar os mistérios e as maravilhas que acontecem ao seu redor. Em sua concepção existem três maneiras de se fazer isso: “A primeira é mediante uma explicação científica. A segunda é por meio de um conto de fadas ou de uma história que ofereça uma interpretação útil num nível simbólico. A terceira é formulando um assunto filosoficamente em forma de pergunta” (LIPMAN, SHARP, OSCANYAN, p. 57).

Quanto a explicação científica, de modo geral, diz respeito às causas. As crianças, na visão de Lipman, não se contentam somente com as explicações causais querem saber o propósito que está por trás de tudo o que acontece, como tais coisas ocorrem. A interpretação simbólica revela desejos das crianças que transcendem as explicações literais de informações que lhes deem causa e propósito. Nesse sentido, voltam-se para narrativas das fantasias, do folclore infantil, do imaginário. Trata-se de um universo próprio das crianças que não é uma literatura escrita por adultos para crianças, ou seja, esforços próprios das crianças para dar sentido a suas experiências.

Entretanto, ao se tratar de contos infantis, são histórias narradas e criadas, em sua grande maioria por adultos e na perspectiva lipmaniana há de se tomar cuidado para não frustrar a imaginação das crianças. Lipman salienta que por conta disso, no material da proposta do Programa de Filosofia para Crianças as narrativas não são acompanhadas de ilustrações. Pois, como ele próprio diz, “[...] isso

faria por elas aquilo que deveriam fazer por si mesmas: fornecer o imaginário que acompanha a leitura e a interpretação” (LIPMAN, SHARP, OSCANYAN, p. 60). O autor destaca que aquilo que escrevemos para as crianças deve estimulá-las a pensarem, muito mais do que se tornar uma literatura eternizada. O mais importante é que a imaginação da criança seja valorizada em seu potencial criativo e incentivada a pensar por si mesmas.

As crianças ainda buscam significados que não sejam nem literais e nem simbólicos, mas significados que assumem um caráter filosófico. As crianças costumam fazer perguntas que requerem respostas filosóficas em inúmeras dimensões, a se destacar metafísica, lógica e ética. Ou seja, expressam perguntas sobre: (caráter metafísico) o que é o real? O que é morte? Como tudo começou? O que é a vida? O que é a mente? O universo tem fim? O que é o tempo? Trata-se de perguntas sobre temas de maior generalidade, que demonstram a necessidade de totalidade e globalidade, numa tentativa de se chegar a respostas completas. As perguntas lógicas dizem respeito ao raciocinar. Diante daquilo que sabemos, o que ainda se pode descobrir. As crianças usam a lógica, por exemplo: quando acordamos que nos dias de aulas na escola não podem usar o celular. Se as aulas acontecem de segunda-feira a sexta-feira, logo conclui-se que podem utilizar o celular no sábado e no domingo. Lipman salienta que existe uma relação intrínseca entre a lógica e o pensar. Para ele: “A relação da lógica com o pensar é, de certo modo, similar à relação da gramática com a linguagem. A gramática estabelece as regras que devemos seguir para falar direito e a lógica as regras que devemos seguir se queremos pensar bem” (LIPMAN, SHARP, OSCANYAN, p. 64). A lógica ainda implica em consistência no modo de pensar (caráter ético) O que é ser bom? O que é ser justo? Perguntas assim acompanham o interesse dos alunos. Essas perguntas nem sempre são verbalizadas, mas são inerentes às observações que as crianças fazem de suas referências. Elas precisam entender e perceber coerência entre o que defendem e o que fazem. Por assim ser, a coerência deve ser uma prática daqueles que medeiam as situações de aprendizagem que envolvem as crianças. Sobre esse aspecto, Lipman destaca novamente o papel da lógica:

[...] o melhor modo de explicar a natureza da coerência é a lógica: o que significa ideias coerentes com outras ideias; o que significa ideias coerentes com as ações; o que quer dizer ações coerente com outras ações. O exercício da lógica pode desenvolver nas crianças um

apreço pela consistência que é uma condição básica da integridade moral (LIPMAN, SHARP, OSCANYAN, p. 65).

Diante do deslumbramento os elementos empregados pela investigação filosófica estimulam a busca por sentido e significado das crianças. Os deslumbres com os fatos, por vezes, se apresentam de forma enigmática e confusa devido ao fato de as crianças não possuírem um quadro de referenciais totalmente formado. Nesse sentido, a Filosofia oferece instrumentos para que elas possam estabelecer significado e sentido às diversas experiências que vivenciam. Na abordagem filosófica proposta por Lipman, as perguntas das crianças são ricas em possibilidades e permitem a composição de uma atmosfera propícia para o desenvolvimento da imaginação e do deslocar-se em busca de elucidação. E, diante da insistência presente nas crianças por uma compreensão completa, a Filosofia contribui diretamente para excitar seu posicionamento questionador, por se caracterizar como um componente que propõe questões. E conforme sinaliza Lipman:

O que melhor poderia estabelecer uma conexão entre as crianças e a estrutura formal do conhecimento humano que uma disciplina que tradicionalmente tem se preocupado com a inter-relação entre as diferentes disciplinas intelectuais e com a apresentação de perguntas mais profundas sobre como interpretar e compreender a experiência humana (LIPMAN, SHARP, OSCANYAN, p. 50).

Por assim dizer, a Filosofia incentiva o desenvolvimento de recursos cognitivos que se expressam pelas habilidades de pensamento inerentes ao programa impresso por Lipman, para contribuir na capacitação das crianças a enfrentarem possíveis fragmentações e descontinuidade dos sistemas de ensino valorizando preocupações próprias às crianças acerca de temas da ética, da natureza, da verdade, da vida e da morte, que transcendem o alcance de outros componentes e encontram acolhimento nas peculiaridades metodológicas da Filosofia.

Se analisarmos a Filosofia sobre a ótica do deslumbramento e a deslocarmos ao encontro de conceitos e proposições inerentes à BNCC, podemos afirmar que há espaço para a Filosofia contribuir de forma contundente. Quando em documento se afirma que se projeta o desenvolvimento de competências como: sujeitos pesquisadores e críticos; sujeitos que se apropriem de diversas formas de linguagem e saberes, de modo ético, respeitoso, cuidadoso e solidário; sujeitos que reconheçam a multiplicidade cultural, social, religiosa e econômica bem como, as

diversas influências que esses campos produzem; sujeitos ajam de forma autônoma e responsável, inviabilizar a investigação filosófica se torna incoerente. Diante desses temas, a Filosofia se esmera em provocar a criança a transcender a inercia e conformidade com o fato, mesmo diante de certezas consideradas absolutas, inclusive do ponto de vista científico como também, o que concerne às estruturas sociais, econômicas e mercadológicas vigentes.

Provavelmente seja nesse aspecto, que se encontra o ponto de cisão entre a Filosofia e o ensino na ótica de competências implementado na BNCC. Como vimos, o documento surge na esteira de uma mobilização para a chamada modernização e flexibilização da educação, mas prioritariamente para atender as perspectivas e necessidades do mercado e num contexto político, no mínimo discutível do ponto de vista democrático. Nesse viés, por mais que apresente em sua redação temas que poderiam gerar uma dinâmica emancipatória de educação, a BNCC nos defronta com uma abordagem contraditória, que se esmera em definir rotas para o projeto de vida dos alunos, os direcionando, primordialmente, para atenderem a uma dimensão da vida, o trabalho, e esse, por sua vez, de modo expropriado, correndo o risco de definir seu projeto para manter o *status quo* de grandes grupos empresariais/ideológicos.

A Filosofia, na perspectiva que fora apresentada nesse texto, não dialoga de forma substancial com a BNCC, pois a primeira busca instrumentalizar o estudante com ferramentas que o permita elaborar questões no seio de uma Comunidade de Investigação e a desenvolver habilidades de pensamento, que o torne capaz de questionar a ideologia vigente. Nesse sentido, mesmo diante de questões do mundo do trabalho, o estudante não perderia o senso de curiosidade, de querer entender o porquê de ser dessa forma e não de outra assim como, não se conformaria com as perplexidades que acompanham a vida cotidiana.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer dessa pesquisa investigamos a composição das Dez Competências Gerais da BNCC, sua distribuição diante da organização dos segmentos da educação básica e o grau de importância que é conferido a Filosofia enquanto componente curricular no bojo do documento. Além disso, nos esmeramos em apresentar, a partir da Filosofia de Lipman, elementos que expressam quão necessária a referida disciplina é para a educação, no que tange à sua contribuição para o desenvolvimento da reflexão entre os estudantes.

Nesse sentido, constatamos a historicidade da ideia de “base comum” referendando marcos documentais da política de educação brasileira. Diante da implementação da BNCC, nos reportamos a apelos por uma base comum para os currículos em solo brasileiro, desde a CF de 1988. O documento dispõe de forma incisiva a respeito da fixação de conteúdos que articulassem uma base comum, para a formação do estudante brasileiro. Os diálogos em torno da necessidade de uma base curricular comum ganham força com a implementação da lei nº 9.394/1996 (LDB), que estabelece que na educação básica deve haver uma base nacional comum, que promova a unidade curricular em meio a uma multiplicidade de cenários educacionais. Ainda na década de 1990 advém um conjunto de Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para as etapas e modalidades da educação básica, que assumem força de lei naquele período.

A década seguinte continuou marcada pelo apelo por uma base comum e em 2014 foi promulgado o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 estabelecendo metas a serem alcançadas no intervalo de uma década e abrindo caminho para a redação da BNCC. Quanto a dinâmica de elaboração dos marcos, e inclusive referentes à primeira versão da BNCC, foi possível percebermos abertura para contribuições de diversos pares, o que de certo modo, apresentava elementos democráticos no processo de elaboração do documento basilar. Todavia, conforme fora possível averiguar, na esteira de um cenário político, marcado por uma manobra jurídica-parlamentar-midiática, que culminou na destituição do poder, da então Presidenta Dilma Roussef no ano de 2016, a implementação da versão final da BNCC ocorre de forma controversa a todo processo vivido anteriormente.

Conforme o objetivo proposto para essa dissertação, empreendemos esforços para entender o conceito de competências empregado na BNCC. Deparamo-

nos com uma concepção de competência que prescreve à educação básica um caráter de formador de cidadãos trabalhadores, de sujeitos que correspondam de forma direta à necessidade do capital produtivo. Ademais, a interferência de grandes grupos empresariais mostrou-se atenuante (e) reforçando a prescrição de um ideário neoliberal à educação, num movimento que se estende para níveis globais. Além disso, o apelo por uma pedagogia das competências confere à educação a prescrição de valor econômico próprio, dinâmica que exige que os profissionais que atuam na educação básica, se esmerem em preparar os alunos para o mercado de trabalho vigente. É importante frisar que interferência de grupos financeiros e de instituições privadas vem se intensificando na elaboração das políticas educacionais há décadas e condensando um conceito de competência que articule a formação e o trabalho.

Tendo em vista essa concepção, as competências podem ser compreendidas como conceitos chaves, habilidades ou instrumentos que mobilizam o aprendizado para que o estudante muito mais se adapte às necessidades do sistema vigente, do que se mobilize para transformá-lo. Por mais que as competências possam discorrer por temas que permitiriam uma abordagem diferente, o conceito de competência que efetivamente circunda o documento restringe as possibilidades de transcendência dessa concepção.

Essa percepção se intensifica diante da estruturação e na diluição das Dez Competências Gerais da BNCC, em competências específicas e habilidades nas diversas áreas de conhecimento e componentes curriculares, nos segmentos do Ensino Fundamental e Ensino Médio. A medida em que as séries vão progredindo, é perceptível a negligência por alguns componentes curriculares. Em especial, o Ensino Médio na esteira da reforma promovida pela lei nº 13.415/2017 na qual, com exceção de português e matemática, não considera aprendizagens essenciais os outros componentes, dentre eles a Filosofia, apresentando, pois, essa característica excludente e eletiva.

Por sua vez, a Filosofia, no bojo do documento basilar, carece de reconhecimento de sua especificidade metodológica. A referida lei que trata da reforma do Ensino Médio desconsidera décadas de discussões e reflexões que culminaram na lei nº 11.684/08, que homologou a obrigatoriedade do ensino de Filosofia nos três anos do EM. Contrapondo-se a isso, o novo arranjo curricular pulveriza o componente e lhe confere um caráter de menor importância para a formação dos alunos da educação básica.

De forma oposta a isso, apresentamos a relação da Filosofia com a educação a partir da abordagem lipmaniana. Em Matthew Lipman, o apreço pela Filosofia é tamanho, que juntamente com colaboradores, ele se esforça para elaborar uma metodologia pedagógica que prescreve a Filosofia para todas as etapas da educação básica. O Programa de Filosofia para Crianças cunhado por ele, é propagado e efetivo em mais de trinta países e, considerando conceitos e temas filosóficos, elabora uma abordagem que valoriza o processo de discussão em sala de aula e concebe esse espaço como uma Comunidade de Investigação. Para favorecer o contato das crianças com os temas da Filosofia, Lipman trabalha com narrativas que intitulou Novelas Filosóficas.

O material é composto por narrativas direcionadas às crianças e de manuais para os professores, contendo instruções complementares sobre a novela em questão. O programa defendia a possibilidade do aprendizado do pensar reflexivo desde as primeiras etapas educacionais. A partir da Filosofia Lipman entendia que era possível desenvolver nas crianças as habilidades de pensamento que poderiam contribuir no processo de construção lógica e coerente de conhecimentos. Nesse processo, a Filosofia assume papel primordial no desenvolvimento das habilidades cognitivas e sociais. Ao privilegiar o processo de discussão, o programa valoriza o intercâmbio entre ideias e sujeitos e instaura uma dinâmica dialógica aos processos educacionais.

Ao analisarmos a possibilidade de dialogicidade entre a Filosofia sob a ótica de Lipman e a perspectiva de ensino por competências proposta pela BNCC, encontramos algumas possibilidades de conexões numa tratativa de elementos/conceitos que aparecem nas Dez Competências Gerais. Entretanto, o próprio reconhecimento da especificidade da Filosofia começa a instaurar um distanciamento entre as duas vertentes. Lipman considera a Filosofia possível e necessária para formação educativa da criança desde a tenra idade.

De modo antagônico a BNCC, além de prever o componente curricular da Filosofia somente no Ensino Médio, não o considera como uma aprendizagem essencial. O que não é de se espantar. Em nosso terceiro capítulo vimos que a Filosofia emerge com o deslumbramento. Ela mantém viva a curiosidade diante dos fatos e situações. Impele-nos para o movimento constante de busca de esclarecimento e oferece ferramentas que contribuem para uma reflexão lógica e coerente. O que deixa de ser interessante para quem prefere o conformismo diante

da informação dada. Considerando a abordagem de competências que foi se solidificando nas últimas décadas e se incorporando às dinâmicas educacionais, o que se espera, aparentemente é a formação de sujeitos que primordialmente se adaptem às conjunturas sociais e não as questione. E questionar é uma dimensão que está no cerne da investigação filosófica. Diante do que foi visto nessa dissertação, oferecer recursos para a elaboração de boas perguntas e para potencializar a capacidade de espanto diante das experiências humanas, consiste numa das principais contribuições da Filosofia à educação.

É importante não se perder de vista que a BNCC é um documento político. A conjuntura política na qual sua última versão emerge é conflituosa e se acentua nos últimos quatro anos com ações e pronunciamentos questionáveis, do ponto de vista democrático. Além disso, a Filosofia juntamente num cenário que responde a interesses de grupos financeiros não é tão palatável, pois pode motivar perguntas indigestas, do ponto de vista da manutenção do *status quo* e de rotas que expropriam os sujeitos de suas capacidades críticas.

O objetivo central da dissertação tratou de defender o lugar da Filosofia no currículo para o desenvolvimento reflexivo, ético, racional e crítico dos alunos na educação básica. Diante da identificação do problema relacionado a descaracterização da Filosofia enquanto componente curricular nos ditames do documento basilar, nos movimentamos em apresentar, a partir do pensamento de Matthew Lipman, o quanto ela é necessária para possibilitar uma abordagem que sobrepuja a formação humana diante de qualquer interesse mercadológico no espaço educacional. Creio que essa seja a maior contribuição inerente a essa dissertação. Todavia, esse trabalho não esgota as possibilidades de pesquisa a serem empreendidas em torno da BNCC. Há inúmeros temas e aspectos que podem ser vislumbrados e problematizados em trabalhos futuros. A citar: a perspectiva de formação integral pretensa pela BNCC. É possível propor reflexões a partir da Filosofia lipmaniana, que não foram aqui abordadas nessa perspectiva. Além disso reflexões específicas para Educação Infantil podem ser banhadas pela metodologia prevista nas Novelas Filosóficas. Outrossim, há a possibilidade de estabelecer discussões entre as A Dez Competências Gerais e outras correntes filosóficas.

Nesse trabalho focamos em estabelecer uma discussão mais genérica, mas que permitisse realizar a defesa da Filosofia enquanto uma aprendizagem essencial. Por fim, ao término desse trabalho ao mesmo tempo em que

reconhecemos o contexto adverso para a Filosofia, que fora fomentado nos últimos anos na composição curricular vigente, enquanto filósofo mantenho viva a esperança de que as inquietações acerca dos ditames documentais possam encontrar respaldo entre educadores, gestores educacionais e gestores públicos para transcendermos o aspecto da adaptabilidade perante os fatos e nos movimentarmos para a transformação de cenário.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. A. D. S. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de votos. In: AGUIAR, M. A. D. S.; DOURADO, L. F. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018a. p. 8-25. Disponível em: <<https://anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2022.

BRANCO, Emerson Pereira; BRANCO, Alessandra Batista de Godói; IWASSE, Lilian Fávaro Algrâncio; ZANATTA, Shalimar Calegari. **BNCC: a quem interessa o ensino de competências e habilidades**. 2019a. Disponível em: <<https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/7505/pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 5 de outubro de 1988. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 22 out. 2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96**. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 7, de 7 de abril de 2010a**. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5367-%20pceb007-10&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192%3E>. Acesso em: 22 out. 2022.

BRASIL. **2ª Conferência Nacional da Educação – CONAE/ documento final**. Disponível em: <<http://fne.mec.gov.br/images/doc/DocumentoFina240415.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2022.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEF, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 22 de dez de 2022.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024: Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Brasília: Edições Câmara, 2014. 86 p. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 24 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2018b. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 28 de set. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018**. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio, 2018c. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104101-rcp004-18/file>>. Acesso em: 15 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Leis e Diretrizes de Base da Educação Nacional – lei nº 9.394/1996**. Brasília DF, 2017.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEF, 2006a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 38, de 14 de agosto de 2006**. Inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia no Ensino Médio. 2006b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb038_06.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2022

BRITO, Evandro Oliveira. **O Ensino de Filosofia e a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio – BNCC – EM**. Revista de Pesquisa em Filosofia Fundamento, 2019b. Disponível em: <<https://periodicos.ufop.br/fundamento/article/view/4645>>. Acesso em: 25 marc. 2022.

BOY, Priscila. **Competência 3: repertório cultural**. YouTube, 14 de janeiro de 2021a. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=DGadWYtX76A>>. Acesso em: 10 de jan. 2023.

BROCANELLI, Cláudio Roberto: **Matthew Lipman: educação para o pensar filosófico na infância**. Petrópolis, RJ, 2010b.

CARNEIRO, Silvio; LINDBERG, Christian. BNCC: A experiência fragmentada do saber e o ensino de Filosofia. **ANPOF**. 2018d. Disponível em: <<https://anpof.org/comunicacoes/notas-e-comunicados/bncc-a-experiencia-fragmentada-do-saber-e-o-ensino-de-filosofia2>>. Acesso em: 15 dez. 2022

CARVALHO, Olavo. **Olavo de Carvalho publica vídeo pedindo apoio a Bolsonaro**. Youtube, 16 de setembro de 2019. 2019e. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=hsWRHkUBe9Q>>. Acesso em: 05 jan. 2023.

CENTENARO, Junior Bufon. **Políticas Educacionais e a formação de cidadãos razoáveis: uma análise reflexiva das Competências Gerais da BNCC**. Passo Fundo RS, 2019c. Disponível em: <<http://tede.upf.br/jspui/bitstream/tede/1822/2/2019JuniorBufonCentenaro.pdf>>. Acesso em: 19 nov. 2022.

D'AVILA, Jaqueline Boeno. **As influências dos agentes públicos e privados no processo de elaboração da base nacional comum curricular**. 2018. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Centro-Oeste,

Guarapuava, 2018c. Disponível em:
<https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/54649/1/2020_art_jbdavilamflima.pdf>.
Acesso em: 15 dez. 2022

DEWEY, John. **Como pensamos**. São Paulo, 1959.

GONÇALES, Priscila. **Design Thinking para Educadores**. Instituto Educadigital. Disponível em:
<[https://www.dropbox.com/sh/hgnb8w3kbz1nhef/AAAtIJo6droOysIkA49BAMnCa?preview=DT_Livro_COMPLETO_001a090.pdf1ª ed](https://www.dropbox.com/sh/hgnb8w3kbz1nhef/AAAtIJo6droOysIkA49BAMnCa?preview=DT_Livro_COMPLETO_001a090.pdf1ª%20ed)>. Acesso em: 24 dez. 2022.

EVANGELISTA, Olinda. **Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional**. Roteiro de trabalho do minicurso oferecido durante a 31ª Reunião Anual da ANPED [GT15: Educação Especial]. Caxambu, MG, S/P out. 2008a.

FILHO, Juvenal Savian; CARVALHO, Marcelo; FIGUEIREDO, Vinicius Berlendis. **A BNCC e o futuro da filosofia no Ensino Médio – Hipóteses**. 2020a. Disponível em: <<http://anpof.org/portal/index.php/es-ES/comunidade/notas-e-comunicados>>. Acesso em: 10 dez. 2022

KOHAN, Walter Omar. **Filosofia para crianças**. 2ª ed. Rio de Janeiro, 2008b.

LIPMAN, Matthew. **O pensar na educação**. Petrópolis - RJ, 1995.

LIPMAN, Matthew. **A Filosofia vai à Escola**. São Paulo, 1990.

LIPMAN, Matthew; OSCANYAN, F; SHARP, A. M. **Filosofia na sala de aula**. São Paulo: Nova Alexandria, 1994.

LIPMAN, Mathew; SHARP, A. M. **Issao e Guga - Coleção Filosofia para Crianças**. Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças. São Paulo, 1997.

LIPMAN, Matthew. **As contribuições da filosofia para uma democracia deliberativa**. Tradução: Melanie Claire Wyffels. In: EVANS, David; KUÇURADI, İoanna; Türkiye Felsefe Kurumu. Teaching Philosophy on the Eve of the Twenty-First. Ankara, 1998. Century International Federation of Philosophical Societies.

HENNING, Leoni Maria Padilha. **O cuidado na educação: análise da perspectiva Lipmaniana**. Rio de Janeiro, 2011.

HOLANDA, Francisca Helena de Oliveira; FRERES, Helena; GONÇALVES, Laurinete Paiva. **A pedagogia das competências e a formação de professores: breves considerações críticas**. Revista Eletrônica Arma da Crítica, ano 1, n.1, jan. 2009a. p. 122-135. Disponível em:
<http://www.armadacritica.ufc.br/phocadownload/helenas_e_laurinete.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2022

JESUS, Nadja Azevedo; OLIVEIRA, Deivide Garcia da Silva; QUEROZ, Lília Ferreira Souza; SILVA, Thaís soares silva. **Sobre o lugar da filosofia no Ensino Médio e na Educação Científica**. Revista Educação Científica e Tecnologia, 2020b. Disponível em: <<https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/4355>>. Acesso em: 15 dez. 2021

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; PINA, Leonardo Docena; MACHADO, Vinícius de Oliveira; LIMA, Marcelo. **A base nacional comum curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil**. Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, abr. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/21835/14343>>. Acesso em: 15 jan. 2023

MURARO, D.N; SOUZA, C.J. **A educação Filosófica por meio da Narrativa: a experiência de pensar a democracia**. Uberlândia MG, 2019d.

SAVIANI, Dermeval. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados. 6ª ed. Campinas SP, 2021b. Disponível em: <https://ler.amazon.com.br/?asin=B09BK3DY38&ref_=dbs_t_r_kcr>. Acesso em: 26 dez. 2022.

SAVIANI, Dermeval. **Sistema nacional de educação e plano nacional de educação**. Campinas: Autores Associados, 2014. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3225217/mod_resource/content/1/Saviani%2BPlano%2BNacional%2Bde%2BEduca%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2022

SHARP, Ann Margaret. **Comunidade de Investigação: Educação e Democracia**. Mimeo. s/d.

SILVA, M. R. Currículo, ensino médio e BNCC: um cenário de disputas. **Retratos da Escola**. Brasília. jul./dez. 2015. 367-379. Disponível em: <<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/586/660>>. Acesso em: 24 nov. 2022.

SILVA, Edson. **Lipman e os dispositivos legais para a Filosofia no Ensino Médio: aproximações**. Belo Horizonte MG: Editora Dialética, 2021c. Ebook. ISBN 978.65.252.0225-9. Disponível em: <<https://play.google.com/books/reader?id=rpc5EAAQBAJ&pg=GBS.PT2.w.1.1.6>>. Acesso em: 13 ago. 2022.

SILVA, Monica R. Tecnologia, trabalho e formação na reforma curricular do ensino médio. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 137, p. 441-460, maio/ago. 2009b. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cp/a/BjJqyGb3c6xqgSvbf3Cm9WD/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 22 dez. 2022.

OLIVEIRA, M. B. **Roda de conversa da Anpof: A Filosofia no contexto do Novo Ensino Médio**. Youtube, 07 de outubro de 2021. 2021d. Disponível em:

<<https://www.youtube.com/watch?v=7dwg3UEy6T8&t=1128s>>. Acesso em: 15 jan.2023.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Tradução de Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PONDÉ, Luiz Felipe. **Escola sem partido**. Youtube, 28 de julho de 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ff1KcxIxAac>>. Acesso em: 05 jan. 2023.