

Competências e habilidades na nova BNCC. Como fica a Filosofia?

Lidia Maria Rodrigo ¹

Um dos eixos estruturantes da BNCC que mais afeta a presença e a configuração da filosofia no Ensino Médio reside na transição do ensino de conhecimentos organizados em disciplinas para um currículo interdisciplinar focado no desenvolvimento de habilidades e competências.

Defendida em oposição ao tradicional ensino por disciplinas, na nova configuração curricular o ensino de conhecimentos tem sido sumariamente condenado como velho, ultrapassado, mero conteudismo. Em consonância com o mundo contemporâneo, acreditou-se que era preciso substituí-lo por uma formação composta pela produção de competências verificáveis em situações concretas. Nesse contexto, o acionamento de conteúdos de ensino ficaria subordinado e limitado à função de instrumento auxiliar para o desenvolvimento de competências.

Trata-se de mudanças substanciais, que juntamente com o desenho curricular, colocaram em prática concepções pedagógicas nebulosas sobre as quais cabe levantar alguns pontos críticos.

Abrir mão da organização disciplinar do saber não pode ser entendido ou nivelado a abrir mão de conteúdos de conhecimento

A compartimentalização das ciências da natureza no século XVII e a constituição das ciências humanas no século XIX, conduziu à crescente especialização do conhecimento e influenciou o que se passou a conceber como ideal educativo: a formação de especialistas por intermédio do aprofundamento das investigações em cada área específica de conhecimento.

Nesta perspectiva, a escola estruturou os conhecimentos científicos em disciplinas que atualmente têm sido postas em questão por dividirem o conhecimento em compartimentos estanques, dificultando as relações entre os campos de saber. A proposta de que o novo ensino médio tenha como pilar a interdisciplinaridade fundamenta-se nas seguintes críticas à estrutura disciplinar tradicional:

- Ela produz uma excessiva fragmentação e desarticulação do conhecimento, criando assim obstáculos a uma visão mais abrangente dos conteúdos. Vale lembrar que o antigo ensino médio era composto por 13 disciplinas autônomas.

- Além disso, a estrutura disciplinar conduz à especialização precoce dos jovens estudantes.

¹ Professora aposentada do Departamento de Filosofia e História da Educação da FE/UNICAMP.

São argumentos cuja validade é inegável, enfatize-se, no âmbito específico do ensino médio. A tese defendida pelos profissionais da nossa área de que a função do ensino de filosofia neste nível de escolaridade não é formar filósofos pode ser estendida às demais áreas do conhecimento: a função do ensino médio não é formar especialistas.

Entretanto, cabe perguntar se abrir mão da organização disciplinar do saber implica abrir mão dos conteúdos, isto é, substituí-los por competências e habilidades. Não se pode confundir disciplina com conteúdo: as disciplinas constituem apenas uma forma de organização dos conteúdos do ensino. Portanto, abolir a organização disciplinar do currículo em benefício da interdisciplinaridade não significa abrir mão da determinação de conteúdos essenciais à formação básica.

No entanto, na reforma do ensino médio se passou de um extremo a outro: de um conteudismo excessivamente engessado para uma abertura total com base na formulação genérica de competências e habilidades, sem determinação de conteúdos mínimos essenciais a nível nacional, a não ser em Português e Matemática, para orientar os estados na elaboração dos currículos.

No documento da BNCC para o ensino médio consta que, “na formação geral básica, os currículos e as propostas pedagógicas devem garantir as aprendizagens essenciais definidas na BNCC”. Entretanto, o documento lista habilidades e competências para as diferentes áreas, mas não conhecimentos, e mesmo assim tem a expectativa de que os currículos de todas as escolas terão similaridades quanto às aprendizagens esperadas em cada fase em âmbito nacional. Como é possível assegurar isto com diretrizes tão genéricas, principalmente no que se refere aos Itinerários Formativos, abertos a inúmeras possibilidades de compreensão e de efetivação?

Para garantir uma formação focada na apropriação de conhecimentos científicos e culturais básicos e alguma uniformidade para o sistema nacional de ensino seria imprescindível determinar eixos temáticos ou ementa de pontos essenciais dentro de cada área do conhecimento, mesmo que se reservasse uma parte da carga horária para as especificidades regionais. Na ausência de uma definição mais precisa em relação aos eixos temáticos comuns, a base nacional curricular permanece demasiadamente vaga e aberta, podendo dar margem a sistemas muito discrepantes e alguns disparates nos diferentes estados.

A defesa da interdisciplinaridade no ensino médio não pode ser aplicada à formação de professores

Como fazer a transição de uma estrutura disciplinar para a interdisciplinaridade? A primeira dificuldade reside na formação dos professores, agora convocados a atuar numa estrutura de ensino diversa daquela de sua formação como especialistas numa área disciplinar.

É preciso perguntar se, do abandono da formação disciplinar para o aluno de nível médio se pode deduzir que o mesmo deve ocorrer em relação à formação de professores. Esse é o pressuposto no qual se

assenta as propostas de Licenciaturas Interdisciplinares (LI), que já começam a ser oferecidas por algumas universidades na intenção de substituir a formação especializada do professor numa determinada área.

As Licenciaturas Interdisciplinares em Ciências Humanas caracterizam-se como cursos de formação de professores construídos a partir da ideia de área do conhecimento, estruturadas e assentadas na premissa da interdisciplinaridade.

Contudo, tanto o entendimento do que seja uma formação interdisciplinar como a estruturação da grade curricular desses cursos apresentam grande diversidade nas instituições de ensino superior que as oferecem. Nenhuma delas apresenta justificativas para a sistematização de conteúdos que adota na estruturação da área do conhecimento; propõem uma formação generalista, em sua maioria composta de tópicos gerais diversificados, aleatórios e sem foco, o que resulta na precarização da formação docente.

A meu ver esta alternativa, a das Licenciaturas Interdisciplinares, constitui caminho mais fácil e também o mais problemático em relação à formação de professores para atuar no novo ensino médio.

Hannah Arendt em seu texto “A crise na educação” (p. 231), já criticava tal aspecto da reforma educacional implementada nos EUA há cerca de 50 anos:

Sob a influência da Psicologia moderna e dos princípios do Pragmatismo, a Pedagogia transformou-se em uma ciência do ensino em geral a ponto de se emancipar inteiramente da matéria efetiva a ser ensinada. Um professor, pensava-se, é um homem que pode simplesmente ensinar qualquer coisa; sua formação é no ensino, e não no domínio de qualquer ensino particular. Essa atitude (...) resultou nas últimas décadas em um negligenciamento extremamente grave da formação dos professores em suas próprias matérias.

O termo interdisciplinar remete à ação de estabelecer interações entre disciplinas ou áreas do conhecimento; portanto, não pode excluir a formação disciplinar, uma vez que esta constitui seu pressuposto necessário. A interdisciplinaridade não brota magicamente da mera diluição das disciplinas em áreas de estudo, mas supõe o trabalho integrado de equipes de professores de especialidades disciplinares afins e não algo dado pronto por uma Licenciatura Interdisciplinar que, além do mais, nega ao professor qualquer protagonismo na formatação de estudos e atividades.

Penso que as graduações interdisciplinares só encontram razão de ser como segundo curso, como no caso do Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas oferecido pela Faculdade de Ciências Aplicadas da UNICAMP (Limeira/SP). Seu público-alvo são os egressos de cursos de graduação de diferentes áreas do conhecimento que buscam atuação no campo das ciências humanas e sociais aplicadas.

Reitero que propor a articulação das disciplinas em áreas de conhecimento na esfera curricular do ensino médio não significa anulá-las no âmbito da formação especializada dos professores. São coisas diferentes. A construção da interdisciplinaridade no ensino médio deve ser produto de uma articulação didático-pedagógica feita por professores com formação especializada em suas respectivas áreas de

formação, a partir das quais adquiriram competência para estabelecer mediações que resultem em projetos e atividades integradas.

Aliás, o professor parece ser o agente esquecido ou menosprezado na reforma do ensino médio. Na BNCC a função docente é esvaziada de sua função específica: ser autor do discurso didático-pedagógico. Ao professor compete construir didaticamente o saber que ensina e não ser mera correia de transmissão do pacote dado pronto nas Licenciaturas Interdisciplinares.

Obviamente, esta modalidade de atuação docente pressupõe que os professores disponham de condições de trabalho compatíveis, como por exemplo contratação por regime de dedicação, de modo que haja tempo reservado para reuniões de equipe de especialidades afins para a elaboração de Itinerários Formativos interdisciplinares.

Portanto, é de estranhar que a BNCC não atribua aos professores a tarefa de conceber estudos interdisciplinares; fala apenas em capacitá-los para atuar nesse novo modelo de ensino e prevê mudanças nas licenciaturas, supostamente na direção das Licenciaturas Interdisciplinares.

A pedagogia das competências não é um genérico aplicável indiscriminadamente a todas as áreas do conhecimento no nível médio

Embora o ensino com base em habilidades e competências seja uma metodologia que surgiu associada ao ensino técnico e profissional, no qual o valor do conhecimento é decidido pelo critério de sua aplicabilidade ao exercício profissional, muitas reformas do ensino, como aquela promovida pela BNCC, propuseram que ela extrapolasse o campo específico de seu nascimento e servisse para organizar a educação em geral. A formalização desse modelo de pedagogia das competências na organização de currículos e programas escolares significou sua extensão à totalidade dos conteúdos do ensino médio, na implementação de um modelo educacional cada vez mais voltado para resultados de desempenho e formação dos jovens para o mercado de trabalho.

No mundo atual não há como negar a validade de um método de ensino que esteja atento à formação técnica e aplicação prática dos conhecimentos. Afinal, é o que o mercado pede e o que os alunos desejam: empregabilidade. Mas atrelar, nuclear e reduzir toda formação educativa a esta única dimensão implica em depreciar ou deixar em segundo plano outros aspectos relevantes do processo educativo, como a formação intelectual e humana do jovem estudante e seu acesso a uma perspectiva cultural mais ampla que propicie um olhar reflexivo sobre o sentido do mundo e do processo histórico-social e que lhe permita fazer uma leitura crítica dos acontecimentos e das ideias.

A generalização da pedagogia das competências para todo o ensino médio representou um duro golpe para as ciências humanas em geral e, dentro delas, para a filosofia, pois resultou no menosprezo de seu modo próprio e específico de produção do conhecimento e exercício da reflexão. Embora na

enumeração de habilidades e competências a serem desenvolvidas no nível médio a BNCC mencione alguns desses aspectos formativos, na prática a organização de currículos e programas escolares reduz substancialmente o espaço pedagógico para sua efetivação, além de promover a diluição de seus conteúdos.

Como consequência, houve uma sensível diminuição de sua relevância, o que não constitui um fenômeno nacional, mas global. Nas reformas educacionais dos países tecnologicamente mais avançados, a educação focada no crescimento econômico e no desenvolvimento tecnológico tem reduzido o espaço concedido à área de ciências humanas, artes e literatura em favor das disciplinas voltadas para a formação técnica.

Um dos argumentos em defesa da pedagogia das competências consiste na sua capacidade de promover uma melhor aproximação entre conhecimento e prática. Contudo, a concepção pragmática sobre esta relação, pela qual os conhecimentos são reduzidos a recursos com finalidades instrumentais, não é a única forma de concebê-la. A crítica a esta visão e o resgate de outras possibilidades vinculadas ao campo epistemológico das ciências humanas exige que se repense a relação entre teoria e prática que está na base da pedagogia das competências, uma vez que a prática não possui sentido unívoco. Daí a necessidade de uma reflexão que possibilite a compreensão crítica da prática para inventariar as múltiplas possibilidades de seu direcionamento, de modo a propiciar a abertura de um campo de escolhas éticas e decisões políticas.

A pedagogia das competências inerente ao novo ensino médio assenta-se numa concepção de teor pragmatista, embora esta não seja a única forma de conceber habilidades e competências.

Em sentido geral, competência designa uma pessoa qualificada para realizar algo corretamente. No âmbito empresarial, a formulação de uma metodologia de ensino por competências foi associada à qualificação profissional e à formação técnica. A partir dos anos de 1990, o modelo das competências se deslocou do universo produtivo e empresarial para o âmbito da educação. Ao incorporar conceitos e finalidades do mundo do trabalho, a metodologia por competências na esfera educacional atribuiu ao conhecimento um caráter instrumental, conferindo centralidade a procedimentos cognitivos caracterizados pelo aprender a fazer, valorizando-se sobretudo a aprendizagem derivada da experiência, da prática.

Nesta perspectiva, o ensino baseado em habilidades e competências está focado numa noção de prática derivada de um pragmatismo rasteiro, que mede o valor do conhecimento pela sua utilidade em termos de imediata aplicação prática e técnica. Não se trata de demonizar a noção de “competência”, como fazem alguns, mesmo bem-intencionados. O fato da noção de competência designar capacidades ou aptidões que podem ser desenvolvidas por meio da prática ou de experiências não quer dizer que esteja necessariamente comprometida com um certo utilitarismo pragmatista.

Afinal, a prática utilitária tem os seus limites; oferece uma formação que capacita o indivíduo para manejar as coisas e atuar na solução de questões pontuais, mas não proporciona uma compreensão mais ampla da realidade.

Em “A crise na educação” (p. 232), Hannah Arendt criticou a influência do pragmatismo nas reformas educacionais dos EUA cujo

pressuposto básico é o de que só é possível conhecer e compreender aquilo que nós mesmos fizemos, e sua aplicação à educação é tão primária como óbvia: consiste em substituir, na medida do possível, o aprendizado pelo fazer. (...) A intenção consciente não era a de ensinar conhecimentos, mas sim de inculcar uma habilidade.

O imediatismo pragmático que subjaz à reforma do ensino médio não constitui a única forma de conceber a relação entre conhecimento e prática. Nos últimos anos as inovações metodológicas relativas ao ensino de filosofia e das ciências humanas no nível médio já haviam proposto e implementado outras formas de relacionar teoria e prática no campo pedagógico.

No passado a filosofia ministrada na educação escolar visava sobretudo uma erudição focada em conteúdos meramente conceituais e abstratos, distantes da problematização e reflexão sobre o mundo vivido. Nas últimas décadas os próprios profissionais da área fizeram a crítica dessas concepções, repensando e propondo novas metodologias de ensino.

Em lugar da erudição restrita à mera apreensão de conceitos sobre o ser das coisas e de regras lógicas relativas aos princípios do bem pensar, passou-se a empregar uma metodologia que tem como ponto de partida a problematização sobre vivências e ideias, que promove a elucidação do significado dos conceitos como instrumentos aplicáveis ao exercício de uma compreensão do real que vá além do senso comum, além de desenvolver a capacidade de encadeamento coerente do raciocínio direcionado à construção de um pensamento argumentativo que fundamente e apresente razões consistentes para validar as afirmações feitas.

Trata-se de uma concepção da relação entre teoria e prática que não está focada no imediatismo da aplicação técnica, mas no desenvolvimento da capacidade de exercitar o pensamento de modo coerente, crítico e fundamentado em relação à realidade desafiadora do mundo atual. Nos treze anos em que a filosofia constou como disciplina obrigatória no nível médio avançamos muito na formulação de metodologias adequadas ao ensino do jovem secundarista. Em que pese a diversidade de propostas, os profissionais da área chegaram ao consenso de que era preciso desenvolver as competências de problematizar, conceituar, argumentar.

Tais competências mostram-se particularmente necessárias na sociedade atual, marcada pelo aprimoramento do processo de transmissão de informações pela internet juntamente com a criação de instrumentos tecnológicos de controle e manipulação do pensamento, o que tem conduzido ao confronto agressivo de ideias na disputa pela direção cultural, moral e política da sociedade. Fica evidente a complexidade da existência humana num mundo em que abundam *fake news* cujas fontes se tornaram

incontroláveis. Devido à dificuldade de controlar os dispositivos produtores de informações, resta agir na outra ponta, isto é, minorar a vulnerabilidade dos receptores por meio de uma formação crítica que os capacite a analisar e questionar as informações recebidas.

As competências desenvolvidas por intermédio do ensino de filosofia podem contribuir para instrumentalizar o jovem no sentido de examinar criticamente as opiniões e pareceres subjetivos que inundam as redes sociais e que, apesar de não apresentarem razões consistentes ou outra garantia confiável de validade, frequentemente são tomados como conhecimento verdadeiro. Não se pode dizer que esta forma de conectar conhecimento e prática não tenha relação com a realidade vivida ou que não seja imprescindível à formação educativa, mesmo sem ligação imediata com a formação técnica e profissional.

Como fica a Filosofia?

Como se sabe, ao longo da nossa história a presença da filosofia no ensino médio tem passado por muitas oscilações. De 2008 a 2021 conheceu seu melhor período ao figurar no currículo como disciplina obrigatória, mesmo com uma carga horária mínima. Graças ao trabalho realizado neste período, alcançou resultados que podem ser considerados surpreendentes, como a formatação de métodos inovadores para a docência da disciplina no nível médio, a constituição de um campo de pesquisa sobre ensino de filosofia e a criação de cursos de mestrado profissional na área. Além disso, foi perceptível o crescimento do interesse e valorização do saber filosófico entre não especialistas. A disseminação da filosofia para um público mais amplo se deu pela popularização dos cafés filosóficos e pelo sucesso, tanto editorial como nos meios de comunicação, de pensadores como Leandro Karnal, Mario Sergio Cortela, Djamila Ribeiro, entre outros.

Tudo isso corre o risco de sofrer prejuízos consideráveis em razão das mudanças promovidas no ensino médio, pelas quais a filosofia teve seu espaço curricular restringido e seus conteúdos diluídos e subvalorizados.

Na formação geral básica da BNCC as únicas disciplinas obrigatórias para todos os alunos durante os três anos são Língua Portuguesa, Matemática e Língua Inglesa. Artes, Educação Física, Filosofia e Sociologia também fazem parte da BNCC, mas apenas a título de conteúdos, a serem desenvolvidos por intermédio de estudos e práticas.

Portanto, no novo ensino médio a filosofia pode estar presente duas formas: a) como conteúdo na formação geral da BNCC, e b) como componente interdisciplinar no Itinerário Formativo em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Como conteúdo na formação geral, sua presença fica na dependência de que os currículos elaborados pelas redes estaduais e pelas escolas, decidam inserir temas filosóficos dentro de alguma disciplina específica, o que é muito incerto e duvidoso, uma vez que a formação geral da BNCC teve sua

carga horária reduzida de 2.400 para 1.800 horas. Os professores das disciplinas básicas asseguram que essa redução tornou difícil dar conta dos aspectos essenciais ao seu trabalho; logo, dificilmente haverá disponibilidade para contemplar conteúdos filosóficos.

No segundo caso, como componente do Itinerário Formativo em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, a presença da Filosofia depende:

1- De que esse itinerário seja oferecido, visto que as escolas não são obrigadas a ofertar os cinco itinerários formativos, mas apenas dois. Isso significa que nem todas as escolas irão disponibilizar para os alunos a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas na qual a filosofia está inserida.

2- Além disso, não é obrigatório que todas as disciplinas da área de Humanas sejam contempladas em um mesmo projeto, o que significa dizer que conteúdos filosóficos podem estar ausentes inclusive nos projetos da área em que está inserida. Por exemplo, o Santo Américo, um colégio particular de São Paulo que estruturou Itinerários Formativos para cada área de conhecimento, propôs para Ciências Humanas e Sociais Aplicadas os seguintes conteúdos: Arquitetura das Cidades, Arquitetura das construções modernas e Políticas Públicas. Como se vê, não tem Filosofia.

Nesta conjuntura, os professores sentiram-se constrangidos a ir à luta em favor de alguma forma de sobrevivência para a filosofia, seja em termos de espaço nos currículos das escolas, seja na preservação dos conteúdos específicos do saber filosófico em meio aos arranjos interdisciplinares na área de Ciências Humanas. Para tanto, alguns têm proposto que se estabeleça a associação entre conteúdos filosóficos e as competências e habilidades elencadas na BNCC. Mas, tal conduta não traria implícita a aceitação de que o modelo da pedagogia das competências que lhe é inerente fosse aplicado à docência filosófica?

Para não cair nesta armadilha a filosofia precisa somar forças com as demais disciplinas componentes da área de ciências humanas no sentido de colocar em questão os aspectos que as afetam negativamente, isto é:

a) criticar a extensão para a área das ciências humanas do modelo de ensino por competências oriundo da formação técnico-profissionalizante;

b) criticar a concepção pragmatista que a embasa e propor outras formas de relação entre conhecimento e prática que não fique restrita a objetivos prático-utilitários.

Em seu segundo ano de vigência, os problemas concernentes ao novo ensino médio extravasaram o âmbito das escolas e foram expostos publicamente por intermédio da grande imprensa e das manifestações de insatisfação de alunos e professores, o que levou o MEC a suspender temporariamente seu cronograma de implementação, até porque existe grande confusão e incerteza sobre como e com quais recursos materiais e humanos se poderia colocar em prática o que está no papel.

Um dos problemas cruciais refere-se precisamente aos conteúdos, tanto no âmbito da formação geral básica como em relação aos itinerários formativos. Estes últimos, por terem sido deixados totalmente em aberto, dispersaram-se em um número absurdo de disciplinas nos diferentes estados e, o que é mais

grave, com oferta de conteúdos irrelevantes em substituição a conteúdos essenciais. Em lugar de cumprir sua função de promover o aprofundamento dos estudos da área de conhecimento escolhida pelo aluno, perderam-se numa multiplicidade de cursos sem foco e sem direção, ensinando amenidades e aberrações do tipo “Como fazer brigadeiro gourmet” ou “Educação financeira: como se tornar um milionário”, para dar apenas dois exemplos. Um aluno que fez opção pela área de Ciências Humanas com a intenção de cursar graduação em Geografia, confessou ao jornal Folha de São Paulo (18/3/2023) sua frustração, pois no itinerário formativo da área que havia escolhido em lugar de estudar história e geografia se viu obrigado a cursar uma disciplina de comunicação e marketing, ministrada por um professor de português, cuja proposta era que os alunos criassem rótulos de produtos.

Em relação aos conteúdos da formação geral as reclamações são igualmente graves, uma vez que a diminuição de sua carga horária empobreceu a formação científica e cultural básica ao reduzir drasticamente conteúdos fundamentais de biologia, química, física, filosofia, sociologia, história, geografia, etc.

Com a abertura de um período de consultas e debates sobre a reforma do ensino médio, aflorou a polêmica em torno da alternativa de revogá-la inteiramente ou apenas promover mudanças pontuais em sua implementação. Se não é possível nem desejável simplesmente retornar ao modelo anterior, fica patente que a gravidade dos problemas enfrentados não poderá ser sanada apenas com mudanças pontuais e que a atual conformação do ensino médio demanda mudanças substanciais para que possa cumprir satisfatoriamente o compromisso com a adequada formação educativa dos jovens que o frequentam.

Referências

ARENDT, Hannah. **A crise na educação**. In: *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 5ª ed., 2000.

CARNEIRO, Silvio R. G.; NASCIMENTO, Christian L. L. **BNCC: A experiência fragmentada do saber e o ensino de Filosofia**. Boletim da ANPOF, 17/4/2018.

NASCIMENTO, Christian L. L.; ALVES, Nilmária S. **O ensino de filosofia no contexto das competências e habilidades do novo ensino médio**. In: *REFilo: Revista Digital de Ensino de Filosofia*, v. 7, p. 1-19, 2021.

PALHARES, Isabela. **Escolas Estaduais têm 1.526 matérias no novo ensino médio**. *Folha de São Paulo*, 18/3/2023, Caderno Cotidiano, p. B1.

RAMOS, Marise. **A pedagogia das competências e a psicologização das questões sociais**. Boletim técnico do SENAC. Nº especial (março 2001): 26-35.