



O ensino de Filosofia na corda-bamba das políticas educacionais: um estudo de caso

Por GUILHERME DOS SANTOS PINTO
DULCE MÖRSCHBÄCHER

guilhermefilosofo@gmail.com
dumorschbacher@yahoo.com.br

Introdução

O presente artigo tem seu recorte sobre os desafios, possibilidades e significados de ensinar Filosofia em uma escola pública de Santa Maria- Rio Grande do Sul (RS), considerando as políticas educacionais recentemente alteradas no Brasil. Apresentando como objetivo, este trabalho pretendeu realizar um estudo de caso, a partir de uma entrevista piloto realizada com uma professora da rede estadual de educação, a qual se balizou sob o tema das políticas educacionais e os desafios de se ensinar Filosofia nos dias de hoje. A escrita aqui articulada integra os estudos desenvolvidos pelo projeto de pesquisa - Políticas Públicas para o Ensino Médio e Ensino da Filosofia: uma análise dos discursos – o qual propõe realizar um estudo ampliado, capaz de propiciar uma análise mais densa dos discursos das políticas públicas para o Ensino Médio e de seus efeitos nas práticas curriculares que ali se realizam.

Este estudo se justifica a partir de dois pontos: o primeiro, a considerar os desafios que as políticas educacionais implicam sobre o ensinar Filosofia; e o segundo, envolve as condições e adaptações que o educador se coloca em situação no ato de ensinar Filosofia. Considerando, num primeiro momento, a Filosofia como disciplina do currículo do Ensino Médio, é preciso afirmar que há um processo de descontinuidade, ou seja, ela passou de uma *Não Disciplina*, a uma disciplina de caráter opcional e de caráter obrigatório, a partir da década de 1960. Por seu turno, os cursos de licenciatura em Filosofia no Brasil, foram sendo impulsionados a mudanças, de forma a assumirem o caráter de formador de professores, mesmo com muitas recusas e resistências. Tal caráter formador passou a ter maior visibilidade com a chegada do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), a partir de 2010, juntamente com uma situação de tensionamentos, no seio dos cursos, entre uma forma





tradicional de ensinar Filosofia e uma nova perspectiva, a qual deveria contemplar a escola e a realidade social e cultural dos jovens alunos que lá estão.

Muitos desses elementos unem-se a outros no contexto das políticas educacionais, mais especificamente, do Ensino Médio, que são as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM), que propõem um redesenho do currículo do Ensino Médio, pautado no conceito de *Formação Integral* do estudante, o qual se sustenta nos seguintes princípios, entre outros: da pesquisa, da interdisciplinaridade, de área de conhecimento. E, a mais recente Medida Provisória - MP 746/16 apresentada em sua primeira versão em 23 de setembro de 2016, e aprovada em 08 de fevereiro de 2017, que institui a flexibilização curricular do Ensino Médio a partir de uma política de fomento à implementação de escolas de Ensino Médio em tempo integral, valorizando cinco áreas do conhecimento e/ou formação profissional: linguagens; matemática; ciências da natureza; ciências humanas; e formação técnica e profissional.

Em um segundo momento, partimos da premissa já abordada por diversos pensadores da área, como por exemplo, Guillermo Obiols (2002) e Alejandro Cerletti (2009), de que próprio ensino de filosofia pode ser considerado um problema filosófico. Nesse sentido, são os diversos fatores e concepções sobre o ensino de Filosofia que podem promover a reflexão sobre a prática dos educadores em relação aos educandos. E também, observamos que as condições concretas e materiais interferem diretamente nas práticas dos educadores em relação ao ensino de Filosofia. No caso deste estudo e suas respectivas reflexões, levamos em consideração os fatos que vivenciamos no país, como, por exemplo, os cortes de verbas pelo atual governador do estado do Rio Grande do Sul, José Ivo Sartori – Partido do Movimento Democrático Brasileiro - PMDB; Golpe Jurídico-Parlamentar-Midiático ocorrido em 31 de agosto de 2016; e as reformas educacionais (MP 746/2016).

Assim, para dar início ao estudo que aqui se apresenta, faz-se necessário retomarmos, mesmo que brevemente, a história ensino de Filosofia no quadro educacional do país.





2. História do Ensino de Filosofia no Brasil

A Filosofia de nível médio surgiu no Brasil em meados do século XVI, no colégio da Ordem dos Jesuítas, a qual se caracterizava como uma disciplina livresca que, preocupava-se muito com a retórica, tendo primordialmente um caráter messiânico. Após a expulsão dos Jesuítas, na parte final do século XVIII por ordem do Marquês de Pombal, o ensino de filosofia estava ainda fragmentado e de pouca qualidade. Neste mesmo século a Filosofia passou então a fazer parte obrigatória do currículo escolar, porém encontrava vários problemas, como a alteração de seu currículo e também na carga horária. Com a Proclamação da República em 1899, os currículos sofreram mudanças para o âmbito do interesse científico, na Filosofia a propedêutica dá lugar à formação, para as atividades produtivas. Em 1915 após um decreto, novamente a Filosofia volta a ser considerado um curso “facultativo”. Em 1925 a Filosofia voltaria a se tornar obrigatória. Na década de 1930 a Filosofia mantém-se como disciplina obrigatória, mas com carga horária reduzida. Na primeira Lei de Diretrizes e Bases -LDB de 1961 a Filosofia deixa sua obrigatoriedade para ser complementar e, durante a Ditadura Civil-militar (1964-1985), passa a ser proibida por ser considerada como uma modalidade subversiva.

Após 30 anos, é elaborada e aprovada uma nova LDB, em 1996, e nela a Filosofia novamente não está no quadro oficial dos currículos. Viria apenas em 2008, figurar como disciplina obrigatória no Ensino Médio.

Desde o surgimento da Filosofia a nível médio, com os jesuítas, até o dia 8 de Outubro de 2008, em que a filosofia volta a ser disciplina obrigatória, ela nunca foi unanimidade no currículo escolar. Por vezes, como podemos observar, perdeu espaço por decisões políticas, como o caso da Ditadura Civil-militar que a faz perder espaço, bem como por múltiplos entendimentos referentes ao seu ensino e o objetivo de sua presença no currículo e formação dos educandos.





3. As políticas educacionais para o Ensino Médio

Após a reflexão sobre os caminhos percorridos pela disciplina de Filosofia, faremos, na sequência, uma análise sobre as recentes políticas educacionais que implicam diretamente sobre o ensino secundário, em nosso país.

Destarte, após anos de discussões, em maio de 2011, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou o parecer que designava as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio brasileiro (DCNEM). Estas DCNEM visavam atualizar a Diretriz vigente desde o ano 1998. Isso se deu, em grande medida, pelas discussões sobre a qualidade do ensino brasileiro e alguns indicadores ruins, como a grande taxa de repetência e evasão escolar. A elaboração de novas Diretrizes foram importantes pelas diversas críticas que esta do ano de 1998 sofreu. Desse modo, será apresentado nesta sessão o contexto de criação das últimas Diretrizes do ensino secundário, bem como suas críticas, e, por fim, uma análise das Diretrizes atuais.

No início da década de 1990, conforme Sabrina Moehlecke (2012), ocorreu um aumento no número de matrículas do Ensino Médio brasileiro, especialmente na região sul e sudeste. Mas, desde 2005, o nível de matriculados tem sido negativo no país. Conforme a autora,

Assim, de acordo com esses dados, se fez necessário refletir sobre os indicadores que não estavam satisfatórios. Pensar a permanência dos estudantes requer considerar as circunstâncias que facilitam ou não o sua escolarização. Há de se considerar, por exemplo, a idade de ingresso na escola, as taxas de repetência e evasão, a inclusão (ou não) no mercado de trabalho, a infraestrutura oferecida, qualidade da formação dos professores e etc. Os fatores são diversos. Nesse período em que houve maiores números de matriculados e, posteriormente o seu decréscimo, as DCNEM vigentes eram do ano de 1998.

Tendo em vista os fatores que interferem diretamente no número de matriculados, nas evasões, repetências e outros problemas, se fez necessário que as DCNEM considerassem tais aspectos. As Diretrizes de 1998 apresentavam uma proposta de educação pouco voltada pra vida do jovem e mais direcionada para o mercado de trabalho. Embora o discurso fosse





atractivo e inovador, o que se percebia era um texto com discursos divergentes. De acordo com Moehlecke:

Dentre as principais críticas realizadas às DCNEM, nesse conjunto de pesquisas realizadas sobre o tema, ressaltam-se três delas, identificadas como as mais recorrentes: a) a subordinação da educação ao mercado, ressignificando conceitos como flexibilização, autonomia e descentralização; b) a permanência da separação entre formação geral e formação para o trabalho; c) o poder de indução relativamente limitado das diretrizes (MOEHLECKE, S, 2012, p. 48).

Nesse sentido, almejava-se uma melhora nos índices que o Ensino Médio estava apresentando no âmbito da evasão. Assim, o Ministério da Educação, em 2009, apresentou o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI). Este tinha o objetivo de promover uma nova identidade a essa modalidade de ensino. Visava uma nova organização curricular da escola para combater a fragmentação do conhecimento, apresentando uma articulação de áreas do conhecimento, tendo quatro eixos que constituíam o ensino médio: trabalho, ciência, tecnologia e cultura. O programa tinha o propósito de estimular uma nova organização do Ensino Médio, que visasse em melhorias para a qualificação desse ensino, bem como da universalização, do acesso e da permanência desses estudantes na escola. Em outras palavras, o ProEMI foi o indutor das atuais DCNEM. Dessa forma, o programa visava:

[...] apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de ensino médio, buscando garantir a formação integral com a inserção de atividades que tornem o currículo mais dinâmico, atendendo às expectativas dos estudantes e às demandas da sociedade contemporânea (PROEMI, 2009).

Em janeiro de 2010 para discutir uma atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio foi instituída a Portaria CNE/CEB¹ n° 1/2010, recomposta pela Portaria CNE/CEB n° 2/2010, Comissão constituída na Câmara de Educação Básica 148 (CEB) do CNE. Essas discussões tinham como propósito, de acordo com o documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (2013, p. 145) “à melhoria da qualidade do ensino, à formação e valorização dos profissionais da educação e à inclusão social.”. Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica:

A elaboração de novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio se faz necessária, também, em virtude das novas exigências educacionais decorrentes da aceleração

¹ CNE – Conselho Nacional de Educação; e CEB - Conselho de Educação Básica;



da produção de conhecimentos, da ampliação do acesso às informações, da criação de novos meios de comunicação, das alterações do mundo do trabalho, e das mudanças de interesse dos adolescentes e jovens, sujeitos dessa etapa educacional (DCN, 2013, p. 146).

Assim, após anos de debates e discussões, com base no parecer CNE/CEB n. 5/2011 (Brasil, 2011), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio ganham força de lei na Resolução nº 02 de 30 de janeiro de 2012. Ela tem como objetivo central uma organização curricular mais flexível e atrativa, que tentaria sanar, em certa medida, a repetência e a evasão. O termo “flexibilização”, que foi criticado nas DCNEM de 1998, por ser aberto, podendo ser significado de amplas maneiras, é agora substituído pela expressão “diversidade”. Um exemplo do termo está no artigo 5º, VII (DCNEM, 2012, p. 2) que trata da oferta e organização: “reconhecimento e aceitação da diversidade e da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes;”.

Neste mesmo artigo, o ensino médio, em todas as suas formas de oferta e organização, ocorre com base nos eixos de trabalho, ciência, tecnologia e cultura, apresentados anteriormente no Programa Ensino Médio Inovador:

VIII - integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular.

§ 1º O trabalho é conceituado na sua perspectiva ontológica de transformação da natureza, como realização inerente ao ser humano e como mediação no processo de produção da sua existência.

§ 2º A ciência é conceituada como o conjunto de conhecimentos sistematizados, produzidos socialmente ao longo da história, na busca da compreensão e transformação da natureza e da sociedade.

§ 3º A tecnologia é conceituada como a transformação da ciência em força produtiva ou mediação do conhecimento científico e a produção, marcada, desde sua origem, pelas relações sociais que a levaram a ser produzida.

§ 4º A cultura é conceituada como o processo de produção de expressões materiais, símbolos, representações e significados que correspondem a valores éticos, políticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade (BRASIL, 2012, p. 2).

Ao todo foram homologados vinte e três artigos, sendo divididos em três títulos, e esses títulos por capítulos. Outro importante destaque está no artigo terceiro, em que o Ensino médio, é colocado como um direito social de cada pessoa e, como tal, é dever do Estado sua



oferta pública e gratuita a todos. Tal inclusão se dá pelas demandas históricas no âmbito das políticas educacionais, desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, em que fica evidente a disputa entre o público e o privado, o qual também representa uma concepção de educação.

Também foi relevante a inclusão, no artigo 16º, da pauta de “valorização e promoção dos direitos humanos mediante temas relativos a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiência, entre outros[...]” (BRASIL, 2012, p. 7).

Percebe-se, portanto, que as DCNEM de 2012 foram construídas com base em defasagens históricas, advindas desde a década de 1990. O seu propósito era de promover uma atualização das Diretrizes anteriores e à busca de uma nova identidade, dadas às demandas da educação dos dias atuais. A organização curricular é um ponto importante para superar as defasagens da educação secundária, bem como outras propostas apresentadas na resolução, porém os impactos dessas Diretrizes serão evidenciados somente em alguns anos, tendo em vista a brevidade das DCNEM de 2012.

As discussões e estudos sobre a necessidade de Reestruturação do Ensino Médio foram bastante discutidos em nosso país, especialmente nas duas últimas décadas. O debate nacional pauta-se, especialmente, pela universalização do acesso, da permanência e da aprendizagem. Historicamente o ensino secundário fracassou nessas três demandas. Outras defasagens são também bastante significativas, como a defasagem idade-série, altos índices de abandono. De acordo com a Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul (2011, p. 5), no ano de 2011, a Rede Estadual de Ensino Médio, apresentou também alguns índices preocupantes de matrículas realizadas, sendo 184.255 estudantes no turno da manhã; 598 estudantes no turno da tarde; e no turno da noite, 115.666 estudantes, totalizando 354.509 estudantes. Dessa totalidade, 279.570 (78,9%) estavam na faixa etária até 17 anos, correspondente a esse nível, e 74.939 (21,1%) apresentou idade superior a 17 anos². Além dessas defasagens existe outro problema mais amplo que é a falta de identidade para essa

² Cabe destacar que mesmo sendo importante o advento da Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que torna obrigatória e gratuita a educação dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, nem mesmo ela irá solucionar os problemas referentes as matrículas do Ensino Médio.



modalidade de ensino, tendo em vista que ela finaliza o ciclo do processo de Educação Básica. Assim, em vista dessas necessidades enfrentadas pela escola secundária, urgia repensar uma reformulação que visasse modificar esses índices.

É, nesse sentido, que o estado do Rio Grande do Sul, lança uma proposta pioneira de ensino no país, com o parecer CNE/CEB nº 5 de 2011, que ganharia força de lei na Resolução nº 02 de 30 de janeiro de 2012. A Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio – 2011-2014 é lançada em outubro-novembro do ano de 2011. É um plano de governo, do então governador Tarso Genro (PT), tendo como um dos mentores o Secretário de Estado da Educação José Clovis de Azevedo. A proposta, conforme Sueli Pereira (2012):

Justifica-se a importância do projeto do Estado do RS, considerando a baixa qualidade de ensino no Brasil e a necessidade de propostas que venham mudar este quadro, a partir das realidades estaduais, especialmente, por serem os Estados os responsáveis primeiros por este nível de ensino. Última etapa da Educação Básica, o Ensino Médio (E.M.) não foge a regra em termos de baixo rendimento escolar o que pode ser visualizado nos baixos IDEBs em termos comparativos identificando que estamos longe de alcançar um IBEB que se aproxime do mínimo de 6.0, conforme critérios da UNESCO (PEREIRA, 2012, p.1)

Com a proposta de Reestruturação do Ensino Médio Politécnico o tempo de escolarização passa de 2400h para 3000h. Assim:

(...) a carga horária no primeiro ano será de 75% de formação geral e 25% de parte diversificada. No segundo ano, 50% para cada formação e, no terceiro ano, 75% para a parte diversificada e 25% para a formação geral. O acréscimo de 600h nas atuais 2400h, dividido nos três anos, se traduzirá por possibilidades de estágios ou aproveitamento de situações de emprego formal ou informal, desde que seu conteúdo passe a compor os projetos desenvolvidos nos seminários integrados e, com isso, venha a fazer parte do currículo do curso (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 23).

A formação geral (núcleo comum) é entendida como a articulação interdisciplinar entre as áreas do conhecimento, articulando esses saberes de modo universal, sistematizado e contextualizado. A formação diversificada é compreendida como a relação entre as áreas do conhecimento, partindo de experiências e vivências no/com o mundo do trabalho, visando apresentar possível formação profissional para atuar nos diversos setores da economia e, por consequência, no mundo do trabalho. A articulação desses blocos curriculares ocorre por



meio dos projetos elaborados nos Seminários Integrados (SI), dialogando entre as áreas do conhecimento e os eixos transversais. Os Seminários Integrados:

(...) constituem-se em espaços planejados, integrados por professores e alunos, a serem realizados desde o primeiro ano e em complexidade crescente. Organizam o planejamento, a execução e a avaliação de todo o projeto político-pedagógico, de forma coletiva, incentivando a cooperação, a solidariedade e o protagonismo do jovem adulto (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 23).

A relação dialógica entre ciência, tecnologia, cultura e trabalho, prevista na Proposta de Reestruturação, se localiza no SI. Este Seminário, para Azevedo e Reis (2013, p.36), é um “espaço destinado à reflexão interdisciplinar sobre temas escolhidos a partir do diálogo docente-discente proposto de acordo com os interesses de pesquisa e estudo a serem desenvolvidos.”.

De acordo com Azevedo (2012), em uma palestra intitulada “Implementação do Seminário Integrado no Ensino Médio Politécnico”³, o Seminário Integrado é o “estuário” onde devem desaguar os componentes curriculares que contribuem para a problematização e fundamentação dos fenômenos investigados a partir do projeto de pesquisa. É uma articulação que visa repensar a realidade para “além” da escola.

Além do Seminário Integrado como uma das “novidades” da Proposta do Ensino Médio Politécnico (EMP) há também a articulação de alguns princípios provenientes da DCNEM/2012⁴, que, segundo Azevedo e Reis (2013, p.35) visa uma articulação da interdisciplinaridade do trabalho pedagógico entre: as áreas do conhecimento; a relação entre a teoria e a prática; a pesquisa como princípio pedagógico; a Avaliação Emancipatória; o reconhecimento dos saberes; o trabalho como princípio educativo; e a politecnia como conceito estruturante do pensar e do fazer, no planejamento coletivo.

Outra política pública destinada ao Ensino Médio, e que incidiu diretamente na rede de ensino do estado do Rio Grande do Sul é o *Pacto pelo fortalecimento do Ensino Médio*,

³ Porto Alegre: Café, Sala Paulo Freire, 26 de dezembro de 2012.

⁴ É importante destacar que a proposta do Ensino Médio Politécnico foi lançada antes das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, na Resolução nº 02, de 30 de Janeiro de 2012, contudo está pautada nos Pareceres que antecederam tal Resolução.



também chamado de Pacto-EM. Este programa foi instituído pela Portaria nº 1.140, de 22 de novembro 2013. É uma articulação dos governos estaduais e distritais na implantação de políticas de fomento da qualidade do Ensino Médio no país. Inicialmente, se articula com o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), este que é uma Portaria nº 971, de nove de outubro de dois mil e nove, tendo a finalidade de impulsionar a Reestruturação dos currículos do Ensino Médio em todo o país. No entanto, outra importante proposta do Pacto-EM é a formação continuada.

Historicamente as diversas mudanças de cunho social, cultural político e econômico, apresentam-se como uma demanda para se (re) pensar o conhecimento e as práticas docentes em relação ao estudante. Nesse sentido, conforme Pinto; Barreiro; e Silvera (2010, p.3) “a Formação Continuada dos professores em exercício tem sido citada como um possível suporte para auxiliar esses profissionais na ressignificação do seu fazer”. Tendo em vista essa ressignificação, a formação continuada, no programa do Pacto-EM, tem seu início no primeiro semestre de 2014, objetivando:

(...) promover a valorização da formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos que atuam no Ensino Médio público, nas áreas rurais e urbanas, em consonância com a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (BRASIL, 2014).

No início do programa, estimava-se um número de 495,6 mil docentes participantes de 20 mil escolas públicas do país. No primeiro ano do Pacto, os professores realizaram dois módulos, sendo o primeiro com as seguintes temáticas: Sujeitos no Ensino Médio; Ensino Médio; Currículo; Organização e Gestão do Trabalho Pedagógico; Avaliação e áreas do Conhecimento; e Integração Curricular. No segundo módulo, por sua vez, foram abordadas as áreas do conhecimento: ciências humanas, ciências da Natureza, matemática e linguagens. Conforme o *Documento orientador das ações de formação continuada de professores e coordenadores pedagógicos do Ensino Médio em 2014*:

I – as Instituições de Ensino Superior – IES formadoras, definidas pelo MEC em articulação com as Secretarias de Estado de Educação – Seduc, são responsáveis pela formação de formadores regionais e pelo acompanhamento da formação dos orientadores de estudo e dos professores e coordenadores pedagógicos nas escolas; II – os formadores regionais são responsáveis pela formação de orientadores de estudo; e III – os orientadores de estudo são





responsáveis pela formação, na escola, dos professores e coordenadores pedagógicos do Ensino Médio.

II – os formadores regionais são responsáveis pela formação de orientadores de estudo; e

III – os orientadores de estudo são responsáveis pela formação, na escola, dos professores e coordenadores pedagógicos do Ensino Médio. (BRASIL, 2014, p. 4)

Para as reuniões, o professor tinha, num primeiro momento, que organizar um tempo para ler os cadernos, fazer e registrar as suas reflexões e realizar as atividades propostas. O segundo momento foi destinado às atividades coletivas com o estudo das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) e das áreas do conhecimento e seus componentes curriculares.

Antes mesmo da consolidação destas políticas que regiam o Ensino Médio no país, há uma troca de presidência por meio de um golpe jurídico-parlamentar-midiático, o qual altera de forma brusca o projeto político que estava em curso. Uma das primeiras medidas tomadas pelo governo ilegítimo, é uma nova reforma dessa modalidade de Ensino.

A Medida Provisória - MP 746/16 foi proposta pelo senador Pedro Chaves (Partido Social Cristão – Mato Grosso do Sul) em 23 de setembro de 2016. Em vista da polêmica que foi gerada pelo documento, já no dia 30 de outubro do mesmo ano, foram apresentadas 568 emendas à MP de autoria de diversos parlamentares. Posteriores a isso se instalou uma comissão mista, sendo a primeira reunião da comissão em 19 de outubro de 2016. Após diversas discussões, o texto apresentado no dia 30 de novembro fixa como disciplinas obrigatórias apenas matemática, português, artes e educação física – essa última somente até o segundo ano do ensino médio. Filosofia, assim como Sociologia, após pressão de diversos educadores, políticos e segmentos da sociedade, volta a ser obrigatória apenas vindouramente, em nova versão do documento, no dia 13 de dezembro do mesmo ano. Os deputados decidiram que, assim como educação física e artes, sociologia e filosofia devem ser incluídos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que orientará os currículos da educação básica no país. Conforme o Art. 35, § 2 da MP:

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





- I – linguagens e suas tecnologias;
- II – matemática e suas tecnologias;
- III – ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV – ciências humanas e sociais aplicadas.

§ 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia.” (MP 746, 2016, p. 3).

No entanto, não fica claro o modo como será ofertado a disciplina de filosofia nas escolas, e, além disso, estranhamente o termo até então utilizado “ciências humanas e suas tecnologias” é modificado para “ciências humanas e sociais aplicadas”, sem nenhuma justificativa. Diversos educadores sugerem que a MP fará a disciplina de filosofia ser trabalhada de modo transversal, isto é, dissolvida dentro de outras disciplinas escolares do currículo médio. Subsequente a essas alterações no texto, após o projeto tramitar na câmara de deputados, foi direcionado para votação no Senado Brasileiro. O Plenário do Senado aprovou, em 08 de fevereiro de 2017, por 43 votos favoráveis a 13 contrários, o Projeto de Lei de Conversão (PLV) 34/2016, que originalmente era a MP 746/2016 na Câmara de Deputados. No dia 16 de fevereiro, portanto, o então presidente ilegítimo em exercício Michel Temer (PMDB) sanciona o Projeto de Lei que altera o Ensino Médio. Conforme o então ministro da Educação, o administrador Mendonça Filho do partido dos Democratas (DEM), as propostas curriculares só devem estar efetivamente implantadas na rede pública em 2019.

Diante deste quadro político e educacional instável, voltamos nosso olhar para o lado que se revela mais atingido com tais reformas: a escola e a atuação do docente – em Filosofia.

4. Dos desafios, possibilidades e significados de ensinar Filosofia em uma escola pública de Santa Maria- Rio Grande do Sul: um estudo de caso

A metodologia abordada para desenvolver as reflexões que dão seguimento a este trabalho, como já mencionado em sua introdução, fora o estudo de caso. Nesse sentido, segundo Antonio Carlos Gil (1996) o estudo de caso nas ciências sociais tem como possibilidade,





(...) a distinção entre o fenômeno e seu contexto representa uma das grandes dificuldades com que se deparam os pesquisadores; o que, muitas vezes, chega a impedir o tratamento de determinados problemas mediante procedimentos caracterizados por alto nível de estruturação, como os experimentos e levantamentos. Daí, então, a crescente utilização do estudo de caso no âmbito dessas ciências, com diferentes propósitos. (GIL, 1996, p. 54)

Tendo em vista a possibilidade que o estudo de caso pode propiciar para a pesquisa empírica, o estudo aqui realizado teve em foco três princípios, entendendo-os como fenômeno que orbitam em torno da origem da entrevista: a começar pelo próprio princípio da entrevista, que a caracteriza como um evento; o conhecimento e relatos sobre como que as políticas educacionais implicam na escola e, por consequência, na ação do docente em Filosofia; e, por fim, a possibilidade de reflexão sobre os desafios que o ensino de Filosofia pode ter nos dias atuais a considerar a atual conjuntura brasileira.

O primeiro princípio surge, então, a partir de uma entrevista-piloto realizada com uma professora de uma escola pública situada na região Sul da cidade de Santa Maria - Rio Grande do Sul. A entrevista foi elaborada em setembro de 2016, e com ela objetivou-se discorrer sobre as inferências de algumas políticas públicas nas práticas docentes no Ensino Médio. Em vista deste objetivo apresentaremos, na sequência, os princípios seguintes que sustentam esta análise.

Como segundo princípio, nos debruçamos sobre as análises e relatos da entrevistada com base no questionário semiestruturado. Começamos, então, com a abordagem em relação à DCNEM, especialmente sobre os conceitos de interdisciplinaridade e contextualização:

Entrevistador 1: [...] como se desenvolve esse trabalho aqui na escola “A”, pensando mais nesse processo de interdisciplinaridade e de contextualização dos conteúdos... enfim...

Entrevistada: Sim, a... eu e meus colegas antes de entrar na sala de aula, a gente já tem um dia específico pra gente sentar junto e trabalhar e ver qual é o conteúdo que cada uma vai trabalhar e ver se a gente consegue encaixar todos os... os... tanto a história, a filosofia, a geografia junto. Pra ver se a gente...

Entrevistador 1: Vocês entram juntos na aula?





Entrevistada: *Sim, nós entramos junto pela história, geografia, aí a filosofia e sociologia trabalham junto. É que eu atuo e como eu dou aula de filosofia e sociologia e ensino religioso, então...*

Entrevistador 1: *E vocês conseguem planejar isso antes?*

Entrevistada: *Sim, a gente planeja, a gente senta em um horário pra gente planejar.*

Percebe-se que a professora possui um tempo disponível para planejar o modo como ocorrerá o trabalho interdisciplinar. É notório, também, que a entrevistada consegue articular a disciplina de Filosofia, com a Sociologia e o Ensino Religioso na mesma aula, por estar ministrando as três. Na prática isso pode parecer algo positivo, uma vez que o propósito da interdisciplinaridade (aparentemente) é este, mas podemos considerar, por outro lado, que o fato de a professora trabalhar mais de uma disciplina pode refletir numa redução de custos com profissionais especializados nas áreas específicas. Isso é bastante comum dentre as áreas do conhecimento. E, conforme a professora relatou, logo no início da entrevista, a sua formação é somente em Filosofia. Inferimos, assim, que apesar de existir um tempo disponível para o planejamento de possibilidades interdisciplinares e contextualização de conteúdos, o fato de a professora trabalhar com mais de uma disciplina precariza o seu trabalho, e, por conseguinte, esses propósitos das DCNEM.

Passemos, num segundo momento, a analisar os encadeamentos da Política de Reestruturação do Ensino Médio, no Estado do Rio Grande do Sul, especificamente sobre a proposta do Seminário Integrado:

Entrevistador 1: *Eu gostaria que tu falasses um pouco pra gente das dificuldades que vocês tem em realizar esse processo de interdisciplinaridade. Quais foram as coisas que vocês tiveram que ir modificando enfim, para poder realizar esse trabalho interdisciplinar, de seminário integrado?*

Entrevistada: *O Seminário Integrado ele é... eu trabalho a tarde né, de manhã eu trabalho a minha disciplina normal e a tarde o seminário, e a assim é o professor que trabalha a tarde*





e dá o seminário de manhã. Então eu tenho pra cada turno eu tenho um professor pra trabalhar com o Seminário Integrado.

Entrevistador 1: *E esse trabalho com seminário Integrado é, uma temática que você tira e vocês trabalham com os alunos, fazem pesquisa e tal...*

Entrevistada: *Sim.*

Entrevistador 1: *e aí se desenvolve esse trabalho...*

Entrevistada: *Isso. Desde o início a gente tá trabalhando, por exemplo, esse ano foi sobre curta metragem, então de tarde eu trabalhei desde o primeiros, ãh, a parte assim, todo o que era o seminário integrado, depois eu trabalhei sobre curtas. O que era a nossa finalidade do projeto, né que é trabalhar sobre curtas. O que que era um curta metragem, o que que era um roteiro, né, como é que se faz depois também a parte assim do projeto que eles fizeram. A gente foi trabalhando, a gente tá agora na parte assim de ensaios né dos curta metragem.*

Entrevistador 2: *Em relação a essa interdisciplinaridade, a senhora disse que desenvolveu um trabalho sobre curta metragem né?! E cada professor contribuiu da sua forma...*

Entrevistada: *Sim, contribuiu com a sua disciplina...*

Entrevistador 2: *E não teve algum momento em que foi um pouco difícil, porque envolveu diferentes áreas, diferentes formações, quer dizer, pra filosofia acho que até é bastante natural, assim, trabalhar com esses temas, mas, às vezes, também pode pegar numa temática que foge um pouquinho do que nós estamos acostumados até pra história, enfim, teve alguma dificuldade em algum momento nesse sentido?*

Entrevistada: *Às vezes tem sim, mas, por exemplo, assim, os professores que são da área das linguagens, eles procuraram trabalhar assim com textos, para criação, né. Então, cada professor colaborou com o seu...*

Entrevistador 2: *Com a sua disciplina...*





Entrevistada: *Com a sua disciplina, né. Mas, às vezes tem sim, a gente... não vou dizer que... a gente tem um pouco de dificuldade.*

A professora afirma que, na escola que referida, o Seminário Integrado ocorre no turno inverso ao da disciplina ministrada pelo professor. A temática é escolhida (não mencionou como) e posteriormente trabalha-se com base nela. Segundo a mesma, cada professor contribuiu com sua disciplina para o desenvolvimento do tema de curtas metragens, no entanto, ela não aponta como o trabalho interdisciplinar ocorre, o que nos faz pensar que o processo, possivelmente, não seja interdisciplinar. Esta afirmação se justifica, na medida em, esse trabalho, no SI, pressupõe uma articulação entre tecnologia, cultura e trabalho e isto demandaria um trabalho conjunto dos professores das diversas áreas do conhecimento. Então, para que o SI ocorra, de fato, é fundamental um trabalho extensivo de pesquisa por parte dos professores, e, como sabemos dada a precarização docente⁵, isso se torna praticamente inviável.

Sob estes aspectos coletados em relação ao Seminário Integrado, podemos observar que ao mesmo tempo que a proposta - do EMP - embora busque um considerável avanço em relação às disciplinas que compõe o currículo do Ensino Médio, não há, de fato, uma estrutura organizacional que comporte tais propostas inovadoras. Tal estrutura organizacional envolveria tanto uma formação continuada de professores, quanto uma estrutura curricular menos rígida, que possibilitasse uma prática interdisciplinar mais concreta. E, para além disso, implicaria em um envolvimento maior da própria Secretaria Estadual de Educação.

Outra política pública de grande relevância, no qual indagamos a professora, diz respeito ao programa Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, a fim de compreender as implicações dele na escola e na formação desta professora:

Entrevistador 1: *E tu chegaste a participar do Pacto(EM)?*

Entrevistada: *Sim.*

⁵ Neste caso, especialmente, por causa da má remuneração; jornada de trabalho excessiva, em mais de uma escola; condições materiais inadequadas; elevado número de alunos por turma e etc.



Entrevistador 1: *E qual foi pra ti, assim, teve algum avanço... como é que foi? O que tu percebes em relação a isso...*

Entrevistada: *Foi muito bom, porque a gente aprendeu bastante né, o conteúdo bem esclarecido pra gente poder trabalhar. E gostei muito...*

Entrevistador 1: *E vocês conseguiram continuar aqui na escola, porque vocês já fazem um trabalho diferenciado né, na escola que já tem esse processo de trabalho com interdisciplinaridade no seminário integrado. E pra você teve um avanço? Como é que foi?*

Entrevistada: *Sim, a gente foi até o final.*

Entrevistador: *Fizeram e continuam fazendo coisas aqui?*

Entrevistada: *Não, agora no momento a gente tá tá parado né, mas a gente desde que começou o Pacto (EM) aqui na escola, a gente foi até o final.*

Entrevistador 1: *E, outra coisa que eu queria ver, em relação ao pacto assim, para você o que poderia ter sido diferente, poderia ter sido... pra trabalhar na escola né, no sentido que tinha um período do trabalho que a gente se encontrava e num segundo momento vocês vinham pro trabalho na escola. ãh, como tu vê assim poderia ter algo diferente, como poderia ter sido, pra ti tava...*

Entrevistada: *Pra mim tava bom, tava acessível...*

Entrevistador 1: *Te trouxe coisas importantes...*

Entrevistada: *uhum*

Entrevistador 1: *Poderia me dizer alguma coisa... elencar...*

Entrevistada: *Sim, eu poderia ter... ãh o que eu vi pouca coisa assim no pacto foi de ter filosofia, poderia até ampliar um pouquinho mais né...*

Entrevistador 1: *O caderno né....*

Entrevistada: *O caderno, uhum...*





Entrevistador 1: Que trabalhava a parte de filosofia e o de ciência humanas não... né...

Entrevistada: uhum.

Entrevistador 1: Tinha uma parte bem curtinha né, sobre filosofia...

Entrevistada: Sim que pra nós professor tanto de filosofia, sociologia, de história, geografia poderia ir bem mais abranger... ter um livro mais específico pra gente poder trabalhar.

Novamente a professora não apresenta muitas informações sobre os questionamentos, isto é, dos encadeamentos do Pacto-EM na escola. Afirma ter sido uma boa experiência para ela, ou seja, o material disponível nos cadernos era “acessível” e ele trouxe “coisas importantes”.

No entanto, num segundo momento, alega que teve pouca discussão de Filosofia no caderno de Ciências Humanas. Mesmo que compreensível a crítica da professora, o propósito do caderno era fomentar uma discussão sobre a área do conhecimento (de ciências humanas) e não falar isoladamente de cada disciplina que a compõe. De todo modo, as informações coletadas a partir do relato da professora, não foram suficientes para fazer inferências. E, nesse sentido, entendemos que críticas ao Pacto-EM podem ser justas e muito bem-vindas, mas é inegável que o programa tinha o propósito de auxiliar os professores com as proposições das DCNEM e o novo currículo do estado do RS. O caderno que propõe discutir a área do conhecimento, mas não isoladamente cada disciplina dela, está, consonante com o propósito de realizar um trabalho interdisciplinar. Portanto, não há como ser categórico sobre a importância desse programa na formação da entrevistada.

Procuramos, portanto, apresentar as análises da entrevista, com base no questionário semiestruturado, sendo este o nosso segundo princípio metodológico. Notamos que a entrevistada respondia brevemente as perguntas feitas, e isso, sem dúvidas, dificultou o processo de análises e, por consequência, de realizar inferências. Em vista disso, consideramos que as políticas educacionais, a saber, DCNEM, EMP e Pacto-EM implicaram em mudanças nas práticas docentes e que, estas, por serem ainda muito recentes, promoveram algum tipo de dificuldade para os professores.





O terceiro princípio decorre dos anteriores e coloca em xeque o professor docente nos dias de hoje. É importante ressaltarmos que no período em que a entrevista foi realizada, a Medida Provisória 746/2016 ainda não havia sido lançada, portanto, não tivemos como abordá-la no conjunto das perguntas. E a MP é central para desenvolvermos o terceiro princípio, qual seja, para pensarmos “qual é a potência da disciplina de Filosofia nos dias de hoje?”.

Tal questionamento torna-se relevante, especialmente porque, ao longo da história, a disciplina filosofia foi desprestigiada nos currículos do Ensino Médio, quando não “endereçoada” à uma classe social específica. Assim, é possível perceber nitidamente os percursos sócio-políticos que sua presença e fortalecimento - ou silenciamento- compõe a história. Em vista disso, pensá-la nos dias de hoje implica em manter a sua qualidade e especificidade no âmbito escolar, a fim de que não fique fora novamente dos currículos.

É nesse sentido, talvez, que a professora entrevistada responde, quando questionada sobre a potência que a filosofia possui na escola e na vida dos jovens, infere que ela “ajuda eles a serem um pouquinho mais críticos” e que os ajuda “a pensar mais, também sobre o que que acontece ao nosso redor”. No entanto, a promoção do senso crítico não é característica específica à filosofia, mas à toda disciplina e área do conhecimento na escola. A filosofia possui a sua especificidade e a sua permanência no Ensino Médio depende diretamente da qualidade do seu ensino, e, portanto, do respeito às suas características e suas particularidades. Sob este aspecto Silvio Gallo (2004) afirma:

Penso que reside aí a justificativa para a necessidade da presença da filosofia nos currículos do Ensino Médio. As diversas ciências lá estão; a experiência estética ou artística, de um outro modo também (na verdade, penso que deveríamos ter muito mais arte nos currículos, mas ao menos já temos alguma coisa). Mas e quanto às filosofias? Os estudantes têm acesso às funções científicas, aos perceptos e afetos artísticos, mas e aos conceitos filosóficos? Sem eles, não teremos um conhecimento abrangente, uma formação abrangente.” (GALLO, 2004, p.162).

A manutenção da filosofia na escola depende diretamente do seu ensino de modo adequado, ou seja, respeitando suas especificidades. Não obstante, não fosse as suas próprias dificuldades, a disciplina de filosofia sofre um duro golpe com a Medida Provisória 746/2016, que a coloca como obrigatória no Ensino Médio, contudo, como o texto da Medida





não é claro, leva-se a crer que será trabalhada como conteúdo transversal, ou seja, dissolvida em outras disciplinas. Nesse sentido, haverá uma precarização dela e do trabalho de outros docentes, que terão que abordar temáticas específicas que não são de suas áreas de formação. O problema não está mais em ser a filosofia uma disciplina que promove a criticidade, mas sim na sua ausência, que impossibilita qualquer possibilidade (qualificada) dos estudantes em ter acesso a esta disciplina. E, para além da filosofia, é importante destacar que a MP acaba com as DCNEM de 2012 e, por consequência, com todas as políticas implicadas nestas Diretrizes.

Assim, pensar a potência da Filosofia nos dias de hoje é compreender que ela possui a sua especificidade e que isso, por si mesmo, se justifica nos currículos do Ensino Médio. O acesso que o jovem deve ter a filosofia é o acesso ao conhecimento histórico construído na humanidade e isso, acaba promovendo, secundariamente, a reflexão nos estudantes. E, em vista dos (atuais) golpes políticos, jurídicos, parlamentares e midiáticos que a nossa sociedade vem sofrendo, ler, estudar, acessar os diversos conhecimentos é uma forma de resistência, especialmente sob “aqueles” que desejam sujeitos alienados à realidade em que se vive. A filosofia, portanto, potencializa uma pequena forma de resistir aos duros golpes que a educação sofre.

Qual a potência da disciplina de Filosofia nos dias de hoje?

Considerando a entrevista realizada com a professora, e dadas as constantes alterações nas políticas públicas educacionais implicadas ao Ensino Médio, precisamos ficar alertas aos próximos desafios que nos esperam, enquanto educadores e pesquisadores em Filosofia. Mudanças de governos, muitas vezes, implicam em mudanças nas políticas educacionais e, isso acarreta em alterações diretas nas escolas. A filosofia, enquanto saber construído durante séculos, deve oferecer, no currículo do Ensino Médio, algum tipo de “perseverança reflexiva” contra os desmanches e desajustes no campo social e político, visando construir uma sociedade mais justa, igual e democrática.



Referências

AZEVEDO, Jose Clovis de. REIS, Jonas Tarcísio. **Reestruturação do Ensino Médio: pressupostos teóricos e desafios da prática**. São Paulo: Fundação Santillana, 2013.

AZEVEDO, Jose Clovis de. REIS, Jonas. Democratização do Ensino Médio: a reestruturação curricular no RS. In: AZEVEDO, Jose Clovis de. REIS, Jonas Tarcísio (Org). **Reestruturação do Ensino Médio: pressupostos teóricos e desafios da prática**. São Paulo: Fundação Santillana, 2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. **Resolução nº02, de 30 de janeiro de 2012**. Brasília, 2012.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB Lei nº 9394/96**.

_____. **Ministério da Educação e Cultura. IDEB: como melhorar os índices**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 13-05-2016.

_____. **Ministério da Educação e Cultura. SAEB: Metodologia Utilizada**. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 12-05-2016.

_____. **Ministério da Educação e Cultura. Sinopses Estatísticas da Educação Básica**. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp>>. Acesso em: 12-05-2016.

_____. Ministério da Educação. **Ensino médio inovador: documento orientador**. Brasília, SEB, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=3904&Itemid>. Acesso em: 07 jun. 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. Portaria nº 971, de 09 de outubro de 2009. **Institui o Programa Ensino Médio Inovador**. Diário Oficial da União, Brasília, 13 out. 2009.

_____. **Programa de Aceleração do Crescimento**. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/pac/>. Acesso em: 13-05-2016.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Formação de professores do ensino médio, etapa I - caderno VI : avaliação no ensino médio / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica**; [autores : Ocimar Alavarse, Gabriel Gabrowski]. – Curitiba : UFPR/Setor de Educação, 2013.



CERLETTI, Alejandro, **O Ensino de Filosofia Como problema Filosófico**. trad. Ingrid Muller Xavier, Belo Horizonte : Autêntica Editora, 2009.

COLOMBO, Enzo. Descrever o Social: A Arte de escrever em pesquisa empírica. In: MELUCCI, Alberto (Org). *Por uma sociologia reflexiva – Pesquisa Qualitativa e Cultural*. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 2005.

FERREIRA, Maria Vera. Ensino Médio Politécnico: mudança de paradigmas. In: AZEVEDO, Jose Clovis de. REIS, Jonas Tarcísio (Org). *Reestruturação do Ensino Médio: pressupostos teóricos e desafios da prática*. São Paulo: Fundação Santillana, 2013.

GALLO, Silvio; **Ensinar Filosofia**, Um livro para professores. In: Silvio Gallo e Renata Lima Aspis (org.), Ed. Atta, 1ª edição, São Paulo, 2009.

_____. A função da filosofia na escola e seu caráter interdisciplinar. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação*, n. 2, maio/2004-out./2004. Disponível em: <<http://www.unb.br/fe/tef/filoesco/resafe/numero002/arquivo.html>>. Acesso em: 20/03/2017.

GIL. Antônio Carlos. **Como elaborar um projeto de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

MOEHLECKE, Sabrina. **O Ensino Médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações**. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, p. 39-58, jan.-abr. 2012.

OBIOLS, Guillermo. *Uma introdução ao ensino de filosofia*. Ijuí, Rio Grande do Sul: Unijuí, 2002.

PACTO NACIONAL PELO FORTALECIMENTO DO ENSINO MÉDIO. **Documento orientador das ações de formação continuada de professores e coordenadores pedagógicos do Ensino Médio em 2014**. Ministério da Educação.

PEREIRA, Sueli Menezes. **Implementação do ensino médio politécnico no rio grande do sul: possibilidades de viabilização**. IX ANPED SUL. Caxias do Sul, 2012.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio (2011-2014)**. Porto Alegre, 2011.

ROCHA, Silvio Jandir Silva da. Interdisciplinaridade: possibilidades na prática curricular. In: AZEVEDO, Jose Clovis de. REIS, Jonas Tarcísio (Org). *Reestruturação do Ensino Médio: pressupostos teóricos e desafios da prática*. São Paulo: Fundação Santillana, 2013.



SILVA, Monica Ribeiro da. Juventudes e Ensino Médio: possibilidades diante das novas DCN. In: AZEVEDO, Jose Clovis de. REIS, Jonas Tarcísio (Org). *Reestruturação do Ensino Médio: pressupostos teóricos e desafios da prática*. São Paulo: Fundação Santillana, 2013.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciências e a Cultura. **Protótipos de Ensino Médio e Ensino Médio Integrado**. Brasília, 2011. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001922/192271por.pdf>>. Acesso em: 11 jun. 2016.

