



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO – PPGEN
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO



KLEBER SANTOS CHAVES

**SENTIDOS DE ENSINO DE FILOSOFIA NO CURRÍCULO PARA O ENSINO
MÉDIO NO PERÍODO DE 2009 A 2019**

VITÓRIA DA CONQUISTA - BA
2021

KLEBER SANTOS CHAVES

**SENTIDOS DE ENSINO DE FILOSOFIA NO CURRÍCULO PARA O ENSINO
MÉDIO NO PERÍODO DE 2009 A 2019**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino, na área de concentração de Ensino na Educação Básica.

Orientador: Prof. Dr. Benedito Gonçalves Eugênio

**VITÓRIA DA CONQUISTA - BA
2021**

C438s

Chaves, Kleber Santos.

Sentidos de ensino de filosofia no currículo para o ensino médio no período de 2009 a 2019. / Kleber Santos Chaves, 2021.

145f. il.

Orientador (a): Dr. Benedito G. Eugênio.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia,
Programa de Pós Graduação em Ensino – PPGEn, Vitória da Conquista, 2021.

Inclui referência F. 118 – 125.

1. Currículo – Ensino médio - Filosofia. 2. Ensino de Filosofia. 3. Teoria do discurso. I. Eugênio, Benedito G. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Mestrado Acadêmico em Ensino- PPGEn. III. T.

CDD 375.0001

Catálogo na fonte: Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890

UESB – Campus Vitória da Conquista – BA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO – PPGEN
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**SENTIDOS DE ENSINO DE FILOSOFIA NO CURRÍCULO PARA O ENSINO
MÉDIO NO PERÍODO DE 2009 A 2019**

Autor: Kleber Santos Chaves

Data de aprovação: 11.02.2021

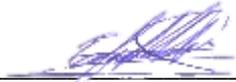
Este exemplar corresponde à versão final da Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Ensino.

Área de concentração: Ensino na Educação básica

COMISSÃO AVALIADORA



Prof. Dr. Benedito G. Eugênio (UESB) - Orientador



Prof.ª Dr.ª Edna Furukawa Pimentel (UESB)



Prof. Dr. Paulo de Tássio Borges da Silva (UESB)

VITÓRIA DA CONQUISTA - BA
2021

AGRADECIMENTOS

Há ocasiões nas quais encontrar, toda em branco, uma folha de título “agradecimentos” me leva a revisar o trajeto que me trouxe até aqui e a, de novo, perguntar: quem tenho eu me tornado? Em oportunidades como a do presente, em que um ciclo se fecha, uma resposta possível é que sou também o que resultou do encontro de muitas tiras dos esforços, sonhos, renúncias, planos, acidentes, desencontros, desentendidos, aprendizados (...) das trajetórias de pessoas que, por minha vida, passaram, oportunizando-me que, pelas delas, atravessasse.

Da última página de agradecimentos escrita nestes moldes (monografia/graduação) para cá, persiste o sentimento e a ideia de que não sou capaz de dirigir gratidão a todas as pessoas a quem devo, na intensidade e da forma como devo. Daquele momento até aqui, continuo com a impressão de que alguns gestos poderão ser mais adequados do que estas palavras e que muitos deles não serão dirigidos ao(a) destinatário(a) imediato(a) a quem devo gratidão, mas, o sendo a outros(as) promovem um prolongamento daquele gesto/palavra antes dirigido a mim. Entendo essa como uma outra face da gratidão.

Por tanto, agradeço a minha família, porto seguro no imprevisível mar da vida: minha mãe, Juscélia Angélica, meu pai, Orivaldo Chaves (*in memoriam*), meus irmãos e irmãs, Gabriel e Angélica, Mônica, Monalisa e Humberto e Júnior. Minha preciosa avó Carmelita Angélica, pela qual agradeço todos meus outros avós (*in memoriam*) e meus tios Olindo Chaves (*in memoriam*) e Jucélita Angélica, pelos quais estendo gratidão a todos tios e tias. Finalmente, em meu sobrinho Rafael, agradeço a todos os demais familiares.

A todos os profissionais de educação que compunham as diversas casas de ensino pelas quais passei nos últimos vinte anos: Creche Escola Angelita Leal; Escolas Municipais Gil Ferreira Pessoa e Lélis Piedade; Colégio Estadual João Vilas Boas, nele a Profa. Ivete Gomes, por todos (as); Programa Universidade para todos (UPT/UNEb); Seminário D. Hélio Paschoal e Instituto de Filosofia Nossa S. das Vitóriaas; Faculdade Maurício de Nassau, Universidade do Estado da Bahia e Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

Dentre essas, a UESB, para mim, em muito se confunde com o Programa de Pós-graduação em Ensino (PPGE). Somando ao programa, os avaliadores desta pesquisa, Profa. Dra. Edna Furukawa (UESB) e Prof. Dr. Paulo de Tássio Borges da Silva (UFSB), nomeio um dos professores responsáveis pelos seminários de pesquisa, Prof. Dr. José Valdir Jesus de Santana, para a todos agradecer pela dedicação e pelo tempo, nas aulas, nas conversas, nas indicações, nas revisões, no tirocínio e em todas as atividades realizadas.

De maneira enfática, quero externar gratidão àquele que, exercendo inúmeros papéis junto à universidade, em vista de aglutinar esforços urgentes às questões étnico, raciais, de gênero e sexualidade, encontrou tempo e espaço para acompanhar esta pesquisa e a repensá-la no campo curricular, no qual também eu, para além de tudo, encontrei satisfação. Com esta síntese não exaustiva de motivos, agradeço e reverencio o Prof. Dr. Benedito Eugênio, orientador, exemplo e amigo.

Amizade é uma das fortunas da vida. Por isso Ana Cristina (Tina) é sem dúvidas como um tesouro que no PPGEn encontrei e que dele carrego. A esta mulher de força e coragem, de afeto e ternura, minha admiração e gratidão.

Ainda na beleza da amizade, agradeço a Andiara, Danilo, Márcia Mendes, Daiana, Ana Emília e Márcia Xavier pelos quais estendo gratidão a todos (as) colegas da turma de Mestrado do PPGEn 2019. Com mesmo sentimento, agradeço aos potentes membros e membras do grupo de pesquisa Currículo, gênero e relações étnico-raciais (UESB/CNPq).

Pensando no percurso do mestrado, não há no presente como imaginar o que teria sido trilhar este caminho desde a vibração no resultado do processo seletivo, passando por cada obstáculo sem a presença serena, infinitamente afetuosa, também firme, meiga e benfazeja de Julio Moraes, a quem palavras não serão capazes de demonstrar minha profunda gratidão.

Recordar do processo seletivo é também voltar aos felizes dias em que estive vinculado ao Centro Estadual de Educação Profissional em Saúde (CEEPS) Adélia Teixeira (Vit. da Conquista, BA). Tendo a graduação me gestado, este CEEPS deu luz à minha docência. Por meio da amiga Profa. Paula Babilônia, agradeço a todos(as) da família Adélia. Nessa esteira, agradeço também ao Colégio Estadual Nercy Antônio Duarte (Barra da Estiva, BA), no qual tenho exercido a docência desde 2019, nomeando as amigas professoras Débora Paula e Dirlane Anjos, e a estudante Nilma Andrade, estendo gratidão a toda a comunidade escolar.

Finalmente as(os) amigas(os) de todas as horas e para todas as circunstâncias, pelo carinho, atenção, cuidado, pela vibração, pelas risadas, por compartilharmos a vida, agradeço: Élcio Bonfim, Franciele Farias, Jucimar Lima, Raiana Cristina, Soraia Nogueira e Zilene Marques.

Voltando às ideias das quais parti, e recordando ainda um compromisso já escrito (monografia), sigo firme no desejo de que meu discurso (Laclau) colabore para que a energia despendida por vocês em favor da minha existência signifique a vida em possibilidades múltiplas de beleza, lutas, justiça, significações e sentidos.

*Tenho pela vida um interesse ávido,
Que busca compreendê-la sentindo-a muito.
Amo tudo, animo tudo, empresto humanidade a tudo,
Aos homens e às pedras, às almas e às máquinas.
Pertença a tudo para pertencer cada vez mais a mim próprio*

Fernando Pessoa (Álvaro de Campos)

RESUMO

A presente dissertação traz os dados, resultados, discussões e (contingentes) conclusões de uma pesquisa científica desenvolvida no âmbito do Mestrado acadêmico do Programa de Pós-graduação em Ensino, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPGEn/UESB). O problema que desencadeou a investigação foi: quais os sentidos de ensino de Filosofia no currículo para o ensino médio presentes na produção de pesquisadores e estudiosos da área no período de 2009 a 2019? No intento da problematização, nos munimos dos estudos da Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe e de pesquisadoras e pesquisadores brasileiro(as) que também contribuem com o desenvolvimento da perspectiva teórica, sobretudo em sua tradução do campo político para o educacional e curricular. Com tais pressupostos, estabelecemos o seguinte objetivo geral para a pesquisa: compreender os sentidos de Ensino de Filosofia no currículo do Ensino Médio, por meio da análise da produção da comunidade de Ensino de Filosofia, nas obras e periódicos da área no período de 2009 a 2019. Constituem objetivos específicos: a) investigar os discursos de ensino de Filosofia no Ensino Médio, presentes na produção acadêmica dos autores mais recorrentes do campo teórico, e b) analisar os significados de ensino de Filosofia, nos artigos sobre a temática publicados nos periódicos especializados mais proeminentes desse campo. Nas delimitações metodológicas, classificamos a pesquisa como qualitativa, do tipo bibliográfica, considerando os movimentos investigativos realizados pelo pesquisador, bem como o método estabelecido. Auxilia no desenvolvimento metodológico, para além da Teoria do Discurso, o contexto da produção de texto do Ciclo de Políticas de Stephen Ball. Finalmente, os resultados alcançados demonstram que o período de 2009 a 2019 foi um no qual vários movimentos ocorreram no campo do currículo da Filosofia e de seu ensino. O retorno do componente curricular a todas os anos do ensino médio (2009) contou também com a articulação dos pesquisadores de ensino de Filosofia, de quem ela impulsionou a produção científica. Sobremaneira, esse grupo trabalhou para o reconhecimento do problema do ensino como um filosófico. Adiante, movimentos contrários como a reforma do ensino médio (2016 e 2017) e a Base Nacional Comum Curricular (2018) provocaram mudanças na articulação desses e de outros grupos. Sobre o contexto de tais momentos de sensível relevância, desenvolvemos nossa pesquisa.

Palavras-chave: Filosofia. Ensino de Filosofia. Currículo. Ensino Médio. Teoria do Discurso.

ABSTRACT

The present dissertation brings the data, results, discussions and (contingent) conclusions of a scientific research developed in the scope of the Academic Master's Degree of the Graduate Program in Teaching, of the State University of the Southwest of Bahia (PPGen / UESB). The problem that triggered the investigation was: what are the meanings of philosophy teaching in the high school curriculum present in the production of researchers and scholars in the area from 2009 to 2019? In the attempt of problematization, we equip ourselves with the studies of the Theory of Discourse of Ernesto Laclau and Chantal Mouffe and Brazilian researchers who also contribute to the development of the theoretical perspective, especially in their translation from the political to the educational and curricular fields. With such assumptions, we established the following general objective for the research: to understand the meanings of Philosophy Teaching in the High School curriculum, through the analysis of the production of the Philosophy Teaching community in the works and periodicals of the area from 2009 to 2019. The following specific objectives are: a) to investigate the discourses of Philosophy teaching in High School present in the academic production of the most recurrent authors in the theoretical and b) to analyze the meaning of teaching Philosophy in articles on the subject published in the most prominent specialized journals in this field. In the methodological delimitations, we classify the research as qualitative, of the bibliographic type, considering the investigative movements performed by the researcher, as well as the established method. It assists in the methodological development, to beyond of the Discourse Theory, the context of the text production of Stephen Ball's Policy Cycle. Finally, the results achieved demonstrate that the period from 2009 to 2019 was one in which several movements occurred in the field of the Philosophy curriculum and its teaching. The return of the curricular component to all high school years (2009) also counted on the articulation of Philosophy teaching researchers, from whom she promoted the scientific production. Especially, this group worked to recognize the problem of teaching as a philosophical one. Ahead, contrary movements such as the high school reform (2016 and 2017) and the National Common Curricular Base (2018) caused changes in the articulation of these and other groups. About the context of such moments of sensitive relevance, we developed our research.

Keywords: Philosophy. Philosophy teaching. Curriculum. High school. Discourse Theory.

LISTA DE QUADROS, FIGURAS, IMAGEM E TABELA

QUADROS

Capítulo 02

Quadro 01: Extrato numérico dos periódicos brasileiros da área de Filosofia e Ensino de Filosofia.....454

Quadro 02: Periódicos brasileiros avaliados na área de Ensino que pesquisam o Ensino de Filosofia.....454

Quadro 03: Seleção/exclusão de periódicos com publicação ininterrupta de artigos sobre o Ensino de Filosofia no ensino médio entre 2009-201947

Quadro 04: Elenco dos documentos de política curricular relacionados ao corpus.....509

Capítulo 03

Quadro 01: Levantamento de obras sobre Ensino de Filosofia.....658

Quadro 02: Momentos da prática didático-filosófico820

Capítulo 04

Quadro 01: Artigos em periódicos analisados na pesquisa.....931

Quadro 02: Categorias de análise dos dados.....975

FIGURAS

Capítulo 02

Figura 01: Fluxo de influência entre elementos discursivos da significação curricular55

Capítulo 03

Figura 01: Momentos da prática.....82

IMAGEM

Imagem 01: Print do quadro de análise de dados95

TABELA

Tabela 01: Recorrência dos sentidos, propostas e problemas do Ensino de Filosofia nos artigos986

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABFHIB	Associação Brasileira de Filosofia e História da Biologia
ALFE	Asociación Latinoamericana de Filosofía de la Educación
ANPOF	Associação Nacional de Pós-graduação em Filosofia
AXIMOA	Associação científica e cultural (Portugal)
BDTS	Biblioteca digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CIF	Centro de Investigaciones Filosóficas (Argentina)
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
EC	Emenda constitucional
EF	Ensino Fundamental
EM	Ensino Médio
GT	Grupo de Trabalho
HES	Hegemonia e estratégia socialista: por uma democracia radical (obra de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe)
ISSN	Número internacional normalizado para publicações seriadas (<i>International Standard Serial Number</i>)
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
METODISTA	Universidade Metodista de São Paulo
MPV	Medida Provisória
NSE	Nova Sociologia da Educação
PEC	Projeto de emenda constitucional
PL	Projeto de Lei Complementar (também considerar: PLC ou PLP)
PSB	Partido Socialista Brasileiro
PT	Partido dos Trabalhadores
PUC	Pontifícia Universidade Católica
SNPG	Sistema Nacional de Pós-Graduação
SUCUPIRA	Ferramenta de coletar informações, de análises e avaliações ligada ao SNPG
TD	Teoria do Discurso

UCS	Universidade Caxias do Sul
UdeA	Universidade de Antioquia (Colômbia)
UEMA	Universidade Estadual do Maranhão
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UERN	Universidade Estadual do Rio Grande do Norte
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UnB	Universidade de Brasília
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
UNIVESP	Universidade Federal de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1. APORTES TEÓRICOS DA PESQUISA	19
1.1 Teoria do Discurso e o contexto teórico de pesquisa	19
1.1.1 Pós-estruturalismo pós-fundacionista em Ernesto Laclau e Chantal Mouffe	19
1.1.2 A Teoria do Discurso por suporte, o contexto da produção por caminho	22
1.2 Currículo: um campo de disputas de sentidos	28
1.2.1 Etapa ou momento? Sobre o processo de fixação do campo curricular	28
1.2.2 Movimentos hegemônicos e antagônicos no campo curricular	30
1.2.3 Currículo, um discurso que constrói o significado da realidade	34
1.3 Ensino de Filosofia no currículo do Ensino Médio: uma leitura discursiva	35
2 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	40
2.1 Pesquisa qualitativa de revisão bibliográfica	41
2.2 Construção da empiria	43
2.2.1 Seleção dos periódicos e dos artigos	44
2.2.2 Seleção das obras e autores	48
2.2.3 Elenco de documentos de política curricular relacionados ao <i>corpus</i>	49
2.3 Análise dos dados	51
2.4 Apresentação dos resultados	56
3 DISCURSOS SOBRE ENSINO DE FILOSOFIA NO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO NA PRODUÇÃO ACADÊMICA DE AUTORES DA ÁREA	59
4 SIGNIFICAÇÕES DE ENSINO DE FILOSOFIA NO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO NA PRODUÇÃO DE PERIÓDICOS DA ÁREA NO PERÍODO 2009-2019	88
ÚLTIMAS CONSIDERAÇÕES	112
REFERÊNCIAS	118
APÊNDICE	126

INTRODUÇÃO¹

Antes de indicar os aspectos específicos com os quais esta pesquisa foi construída, decidi revisar o caminho que me trouxe até aqui. Da caminhada, trago alguns momentos que talvez deem ao leitor uma noção pessoal do que significou a escrita desta dissertação.

Recordo o momento em que, ainda na graduação, fui apresentado ao pensamento existencial de Soren Kierkegaard, em um evento internacional dedicado ao autor, realizado no fim de 2014, na UESB. Dentre o muito que escutei, recordo vivamente que “Kierkegaard, não sendo um pensador melancólico, adentra o mais profundo da melancolia humana para de lá trazer um sentido para a existência”. Naquela oportunidade, tive convicção de que, embora não soubesse muito a respeito do autor, era com ele que construiria a monografia.

Um dos títulos provisórios do texto monográfico carregava a sentença “indivíduo ávido de sentido existencial”. Entendo hoje que a monografia, ainda mais intensamente do que explicitiei naquele texto, não era sobre o autor, mas sobre mim próprio. Aos vinte e dois anos, era eu que me achava (persiste) ávido de um sentido que fizesse a vida valer as penas de existir. Contudo, não sendo conveniente aos formalismos, o título estabeleceu-se em: “Kierkegaard: uma leitura antropológico-metafísica do indivíduo”. Logo na introdução daquele texto, busco desconstruir a possível má impressão do emprego de “antropológico-metafísica”, como no título.

Em que pese esses fatos, a minha primeira incursão em uma pesquisa acadêmica se deu pela perspectiva teórica da Filosofia da Existência e por um método fenomenológico, já que o exercício realizado era para compreender a percepção do fenômeno “indivíduo” na literatura de Kierkegaard.

Findada a graduação, depois de experimentar algumas guinadas em meus projetos de vida - dadas por escolhas, as quais entendo cada vez mais como acertadas - decidi que realizar um mestrado – ainda que aquele que quis realizar não tivesse real noção do que isso significasse – seria uma boa oportunidade de seguir existindo.

Não encontrando em Vitória da Conquista (BA) um programa de pós-graduação em Filosofia e muito atraído pelo termo *ensino*, inscrevi-me por três vezes na seleção do PPGEn. Na primeira, era um recém-graduado em Filosofia, que não possuía leitura na bibliografia exigida para a prova escrita. Na segunda, sobretudo porque esta ocorreu após a disciplina de *fundamentos da educação*, em uma especialização, muniu-me melhor para o processo.

¹ Na introdução, optei pelo emprego predominante da primeira pessoa do singular, no intuito de expressar as motivações e justificativas para realização da pesquisa que guardam profunda relação com a minha própria trajetória. Nos demais momentos, no entanto, predomina a primeira pessoa do plural, como expressão das muitas mãos, vozes e pensamentos que permitiram a pesquisa e este texto.

Contudo, foi apenas na terceira vez, quando de fato havia me tornado um professor, porquanto estava dando aulas no Centro Estadual de Educação Profissional em Saúde Adélia Teixeira (Vit. da Conquista, BA), portanto depois de realizar uma síntese precária e incipiente entre o que havia aprendido teoricamente e o que significava traduzir esse aprendizado em matéria para a forma do *ensino*, é que fui capaz de avançar até a última etapa do processo seletivo, sendo, felizmente, convocado na segunda chamada.

Carregava para dentro do PPGEn a intenção de pesquisar em uma perspectiva fenomenológico-existencial, porque era o que eu conhecia um pouco. Meu anteprojeto indicava a relação entre a Filosofia da Existência e a obra de Paulo Freire como um elo potente para um ensino libertário e significativo na educação básica.

Entretanto, ainda nas primeiras semanas de aula (março de 2019), apresentado ao meu orientador, o Prof. Benedito Eugênio desafiou-me a abandonar aquela intenção, ao tempo em que me apresentava Ernesto Laclau e uma perspectiva discursiva da realidade com a qual eu poderia pensar o currículo do ensino de Filosofia, a partir de documentos políticos que engendraram o retorno do componente curricular ao ensino médio em 2008.

Foi um momento de êxtase. Confesso que não entendi muito bem a ideia toda, muito porque até ali ignorava quase completamente a perspectiva teórica. Contudo, duas coisas me impulsionaram a enfrentar o desafio: a convicção e paixão com a qual o professor apresentava seus rascunhos, ainda a caneta em um pedaço de papel; e a possibilidade de unir à investigação do ensino de Filosofia a questões da política, algo que me interessava ainda que em nível pouco elaborado e que, por isso, não havia desenvolvido.

Entre aquele momento, em março de 2019, e este em que escrevo o introito desta dissertação, foram muitos os desdobramentos desafiadores em que a proposta se desenrolou. Aproximação e busca de apreensão da perspectiva da teoria, dos contextos, conceitos, dos contraditórios. Reformulações do projeto, porque as pesquisas exploratórias iam mostrando que muito do que intuíamos realizar já estava feito. Como já havia entendido com Kierkegaard (2015) na graduação, se, na busca por escrever alguma coisa sobre algo, encontrasse alguém que já o tivesse feito de maneira satisfatória, seria melhor deixar isso de mão e seguir por outro caminho.

Entretanto, o autor também assevera que, não encontrando, seria válido escrever como era ao pássaro cantar. Assim, abandonando uma pesquisa documental, sob orientação do Prof. Benedito, fui observando que o campo estava aberto a uma revisão ampla da produção bibliográfica sobre o ensino de Filosofia e que a perspectiva teórica possuía ferramentas potentes para investigar sobre um *corpus* dessa qualidade.

Por isso, depois de amadurecido pela experiência das reescritas, a formulação do problema de pesquisa se expressa nos seguintes termos: **Quais os sentidos de ensino de Filosofia no currículo para o ensino médio presentes na produção de pesquisadores e estudiosos da área no período de 2009 a 2019?**

Como persegui demonstrar no correr da dissertação, os sentidos são expressão do discurso e o currículo foi investigado em um *corpus* constituído da literatura dos autores e pesquisadores do ensino de Filosofia, porque a compreensão do objeto não é fechada e definitivamente significada. Currículo é parte da realidade discursiva mais ampla que se constrói também nos elementos que compõem o *corpus* levantado, não somente em documentos estanques, ainda que estes carreguem em seu título a expressão.

Quanto ao recorte temporal, ele observa o período imediato à aprovação da Lei 11.648 (BRASIL, 2008) que, sancionada em junho de 2008, introduziu, a partir do ano letivo de 2009, a Filosofia e a Sociologia como componentes curriculares obrigatórios a todos os anos do ensino médio regular brasileiro. Além disso, o período é circunscrito por outros dois movimentos importantes na construção dos sentidos de currículo, a Reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2016 e 2017) e a fixação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC - (BRASIL, 2018).

Ainda que por acidente, o recorte implica a vida do pesquisador diretamente. Em 2009 eu estava ingressando no primeiro ano do ensino médio no Colégio Estadual João Vilas Boas, em Livramento de Nossa Senhora (BA). Naquele ano, essa novidade curricular se fez sentir em minha vida, ainda que, naquela ocasião, eu não fizesse a mínima ideia de como isso me afetaria. De maneira semelhante, tão logo eu tenha recebido o Diploma de licenciado em Filosofia (2017), via com espanto os movimentos que acabaram por forçar um “trancar de portas”, um “pôr para fora”, dirigido à disciplina no ensino médio.

Assim, definido o problema e principiadas as explicações quanto ao seu estabelecimento, apresento os objetivos perseguidos:

Geral: Compreender os sentidos de Ensino de Filosofia no currículo do Ensino Médio, por meio da análise da produção da comunidade de Ensino de Filosofia nas obras e periódicos da área no período de 2009 a 2019.

Específicos:

- 1) Investigar os discursos de Ensino de Filosofia no Ensino Médio presentes na produção acadêmica dos autores mais recorrentes do campo teórico;
- 2) Analisar as significações de ensino de Filosofia nos artigos sobre a temática publicados nos periódicos especializados mais proeminentes deste campo.

Destaco que a escolha quanto à forma da dissertação está ligada à intenção de que essa abranja o maior número possível de pessoas, por isso sua organização no formato *multipaper*. Assim, os quatro capítulos estão, os dois primeiros, em uma estrutura mais convencional, e os dois últimos, em formato de artigos científicos. Argumento sobre as razões dessa escolha no fim do capítulo segundo.

Ciente disso, é possível encontrar no primeiro (1º) capítulo os *aportes teóricos da pesquisa*, quando há a apresentação contextual e conceitual da dissertação, assentada na Teoria do Discurso (TD) do argentino Ernesto Laclau e da britânica Chantal Mouffe, atualizada por muitas e muitos pesquisadoras e pesquisadores brasileiros do campo educacional e curricular.

Adiante, no segundo (2º) capítulo, estão os *caminhos metodológicos da pesquisa*, oportunidade em que se discorre sobre os limites, percursos e instrumentos empregados para consecução dos objetivos e problematização da questão de pesquisa. Dentre os muitos elementos, destaca-se o emprego metodológico do *contexto da produção de texto* do método do ciclo de políticas proposto por Stephen Ball.

Os resultados e discussões estão dispostos nos capítulos três (3), intitulado *Discursos sobre ensino de Filosofia no currículo do ensino médio na produção acadêmica de autores da área*, e quatro (4), *Significações de ensino de Filosofia no currículo do ensino médio na produção de periódicos da área no período 2009-2019*.

As escolhas realizadas buscam fazer com que este texto tenha possibilidade de um destino que supere o arquivamento protocolar. Entendo que esta pesquisa – como a produção acadêmica em geral - precisa ser acessada por outros professores, inclusos os de Filosofia, do ensino médio, e que, em ocorrendo, os instigue a se movimentarem para que também eles reforcem os estudos e as práticas curriculares, em nosso caso de ensino de Filosofia, a fim de alcançarmos um ensino filosófico no nível médio da educação básica.

Esse intento coaduna-se com as conclusões a que este trabalho chegou. Os professores podem, também como e com os pesquisadores de ensino de Filosofia, reforçarem o nó articulatório, a ponto de que, esse, enlace toda a comunidade filosófica, para que ela reconheça a problemática do ensino de Filosofia como seu. Desse ponto, esse renovado momento aglutinador é potente para seguir na busca de um ensino e uma educação que não restrinja os horizontes estudantis, mas que os alarguem, pois não há existência que se realize sem sonhos, perspectivas, oportunidades, significações e sentidos, sendo o ensino um vetor para a construção desse discurso.

1. APORTES TEÓRICOS DA PESQUISA

Ante a vastidão de possibilidades teóricas a servirem de lupa para o exame mais preciso de aspectos específicos das configurações a serem admitidas por realidade, escolhemos a Teoria do Discurso (TD), de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, por entendê-la potente para a análise do estudo curricular que nos interessa e ao mesmo tempo por essa teoria se configurar de modo a exigir que o pesquisador não se esqueça, no curso da pesquisa, de que o seu objeto é um elemento de uma cadeia mais ampla e que por isso implica e está implicado ao todo do real, ao discurso.

No intuito de elaborar os aspectos gerais da teoria e os elementos por nós acionados para realização da pesquisa, decidimos organizar o capítulo em três momentos. Primeiro, apresentamos o contexto epistemológico da TD. Depois, problematizamos o campo curricular desde sua fixação até a sua compreensão discursiva. Encerrando o capítulo, traçamos o problema do Ensino de Filosofia e os eventos de sua presença/ausência no currículo como movimentos que demonstram a discursividade do campo curricular.

1.1. Teoria do Discurso e o contexto teórico de pesquisa

Inicialmente, optamos por fazer uma introdução do pensamento pós-estrutural, apontando as nuances pós-fundacionais, nas quais a Teoria do Discurso está inserida. Feito isso, passamos a uma apresentação da Teoria do Discurso, de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, indicando alguns conceitos com os quais trabalharemos durante todo o texto.

Finalmente, demonstramos de que modo o *contexto de produção de texto* do método do Ciclo de Políticas proposto por Stephen Ball nos ajudou a construir a metodologia desta pesquisa, detalhadamente apresentada no capítulo seguinte.

1.1.1. Pós-estruturalismo pós-fundacionista em Ernesto Laclau e Chantal Mouffe

Nosso trabalho parte de uma leitura pós-estrutural de matriz pós-fundacional da realidade. Para compreender essa perspectiva múltipla e ampla de pensamento, apoiamos-nos tanto em Derrida (1995), filósofo desconstrucionista de extrema relevância para afirmação desse campo, quanto nas delimitações produzidas por vários estudiosos do pós-estruturalismo pós-fundacionista, que, no Brasil, também são estudiosos da Teoria do Discurso, tais como: Daniel de Mendonça e Léo Rodrigues (2014); Mendonça, Rodrigues e Bianca Linhares (2017);

Alice Casimiro Lopes, Ana Luiza Oliveira e Gustavo Gilson Oliveira (2018); e Alice Lopes (2013).

Antes do mais, é necessário afirmar que o Pós-Estruturalismo não consiste na negação do Estruturalismo e que, em todo caso, tanto uma perspectiva quanto a outra é melhor apresentada no plural: pós-estruturalismos e estruturalismos, dadas as suas variações e caráter não uníssono em seus representantes.

Isso porque é possível encontrar estruturalistas e estruturalismos em momentos e com compreensões diversas sobre a estrutura e a relação dessa na construção da realidade. Para exemplificar essa diversidade, consideramos o trabalho de Sales (2003), que, levantando o histórico e a problemática dessa corrente de pensamento, elenca, dentre os seus “participantes” nomes que vão de Spencer, Morgan, Marx e Durkheim, passando por Kafka e Lévi-Strauss, Althusser, Saussure, e chegando a Lacan e Foucault, frisando que os dois últimos passariam por “fases” pós-estruturais.

De qualquer modo, parece persistir nos diferentes estruturalismos o entendimento de que existe um centro fundante último, definido e – em alguns desses casos – imutável para a realidade. Esse é o ponto a partir do qual o pós-estruturalismo, de tonalidade pós-fundacionalista, lido em Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, se descola.

Essa tonalidade *pós-fundacionista* do pós-estruturalismo nos faz reiterar a existência de vários pós-estruturalismos, porque muitos são os pensadores que se distanciaram do estruturalismo, ainda que considerando alguns de seus elementos. Ao nos afirmarmos em uma perspectiva pós-estrutural de nuances pós-fundacionais, não estamos reduzindo ou subjugando a perspectiva pós-fundacionalista à primeira – reconhecemos aqueles que a compreendem de maneira independente.

Contudo, o fazemos por considerar as críticas pós-fundacionais “a projetos teóricos que visavam se estruturar a partir de um fundamento último, como se tal fundamento fosse transcendente às próprias práticas políticas e sociais” (LOPES; MENDONÇA, 2015, p. 84), como de extrema relevância e conexão com o projeto teórico encabeçado por Laclau e Mouffe.

Assim, não é razoável, para nós, afirmar um centro fundante fixo, mas, o mais próximo disso seria a afirmação de um momento hegemônico, cuja distinção do primeiro se dá por sua precariedade: o fundamento seria algo suturado, o hegemônico algo que deseja a sutura sem ter condições de alcançá-la. Ainda assim, o hegemônico ocupa o centro fundante, que é uma falta, de modo a sustentar o significado de determinada realidade enquanto durar o momento-articulatório que o fixou precariamente nessa posição.

Recorrendo a Lévi-Strauss, percebemos que existe nesse estruturalismo, de relevância e influenciador de outros, uma preocupação justamente com esse centro, interno e fundante.

[...] o que denominamos estruturalismo no campo da Linguística ou da Antropologia, ou em outras disciplinas, não é mais que uma pálida imitação do que as ciências naturais andaram a fazer desde sempre. A Ciência apenas tem dois modos de proceder: ou é reducionista ou é estruturalista. É reducionista quando descobre que é possível reduzir fenómenos muito complexos, num determinado nível, a fenómenos mais simples, noutras níveis. [...] Quando somos confrontados com fenómenos demasiado complexos para serem reduzidos a fenómenos de ordem inferior, só os podemos abordar estudando as suas **relações internas, isto é, tentando compreender que tipo de sistema original formam no seu conjunto.** (LÉVI-STRAUSS, 1978, p. 14-15, *grifo nosso*)

A crítica pós-estruturalista feita na Teoria do Discurso, como em Laclau e Mouffe (2015), dirige-se também a essa maneira endógena como o estruturalismo analisa as relações. A TD insistirá na análise dos elementos internos e externos, pois o fundamento – para nós o hegemônico - não é autogerado, tampouco o seu significado se encontra já inteiro dado em si mesmo. Há, nessa perspectiva, uma “defesa da flutuação de sentidos do significante” como também um processo de “desestruturação da unidade do signo” (LOPES, 2013, p. 13). Ainda para a estudiosa Alice Lopes, tal fato encontra seu momento nas indagações lacanianas ao projeto saussuriano em que se desfaz

[...] qualquer relação entre significante e significado: ele quebra a unidade do signo; inverte a relação saussuriana entre significante e significado, conferindo primazia ao significante; defende que o significante resiste à significação. (LOPES, 2013, p. 13)

Essa discussão tenderia a nos levar a um diálogo denso e complexo com diferentes correntes de pensamento com as quais o pós-estruturalismo é desenvolvido. O estudo realizado por James Williams (2012) é oportuno para aprofundamento do pós-estruturalismo. Na obra, Williams (2012) discorre sobre os principais aspectos do pensamento de Jaques Derrida, Jean-François Lyotard, Michel Foucault, Gilles Deleuze e Julia Kristeva no que se refere à afirmação da corrente pós-estrutural. Para tanto, apresenta uma leitura comentada de obras de destaque dos autores citados, indicando o modo como o pós-estruturalismo vai sendo construído, conforme também se distinguirá de (se inspirando em) bases filosóficas como a transcendência kantiana, a vontade de potência (existencialismo) nietzschiano, a construção fenomênica em Husserl e a hermenêutica-fenomenológica de Heidegger.

Dessa forma, em um recuo ao foco deste trabalho, gostaríamos de demarcar como um momento de distinção do pensamento pós-estrutural uma necessidade de repensar a ideia de estrutura (fixa e autocentrada), de fundamento e das relações de interioridade e exterioridade que se estabelecem para constituição de uma realidade.

Para tanto, recorreremos aos estudos de Derrida, que quando da problematização dessas questões, já afirmava um signo que supriria a necessidade não-realizável de um fundamento:

Não se pode determinar o centro e esgotar a totalização porque o signo que substitui o centro, que o supre, que ocupa o seu lugar na sua ausência, esse signo acrescenta-se, vem a mais, como suplemento. O movimento da significação acrescenta alguma coisa, o que faz que sempre haja mais, mas esta adição é flutuante porque vem substituir, suprir uma falta do lado do significado (DERRIDA, 1995, p. 245).

Na teoria do discurso, Laclau (2010) e Laclau e Mouffe (2015) chegaram ao entendimento de que é o momento hegemônico que será responsável por suprir essa falta, ocupando esse centro. Isso traz uma grande implicação, digna daqueles momentos de virada epistemológica, para a compreensão que se tem acerca da realidade, uma vez que, por causa dessa construção cêntrica que parte de uma falta “a realidade, como possibilidade de ser perscrutada, conhecida verdadeiramente, é uma impossibilidade, tendo em vista que está significada de diversas maneiras, a partir de diferentes estruturas discursivas (MENDONÇA; RODRIGUES, 2014, p. 49).

Para chegar a esse entendimento, Laclau e Mouffe revisaram uma vasta literatura de diferentes correntes do pensamento humano em tempos bastante distintos. Com esse esforço, eles forjam uma teoria potente, complexa, que auxilia no entendimento de como a realidade de nosso tempo foi sendo construída.

1.1.2. A Teoria do Discurso por suporte, o contexto da produção como auxiliar

Sobre o esforço na construção da teoria, os pesquisadores Alice Casimiro, Frédéric Vandenberghe (UERJ) e Kathya Araujo (Universidade Academia Humanismo Cristiano, Chile), em entrevista realizada com Laclau, no Rio de Janeiro, e intitulada *Entre a equivalência e a diferença: notas sobre a trajetória teórico-política de Ernesto Laclau* (LOPES; MENDONÇA, 2015, p. 15-34), tiveram a oportunidade de ouvir do próprio autor aspectos mais íntimos de variados momentos de sua vida que contribuíram para a formação da Teoria do Discurso.

Vale destacar desde agora que essa teoria não foi pensada objetivando análises do campo educacional, muito menos o currículo, o ensino ou afins. Somente com as pesquisas das curriculistas Alice Lopes e Elizabeth Macedo é que aportes dessa teoria começam a ser empregadas para discussões e análises da política curricular em suas variadas dimensões. Com a incorporação da TD ao campo do currículo, a política passou a ser compreendida diferentemente da perspectiva estadocêntrica, para qual o currículo constitui um texto fechado com origem nas instâncias governamentais e implementação (automática) nas instituições escolares.

A partir da década de 1990, no Brasil, a TD passa a constituir um aporte teórico de enorme potencial para a problematização de questões que, assim como no campo da Ciência Política _ terra natal da teoria _ fugiam às construções teóricas até ali usuais. A opção pela TD naquele contexto é certamente influenciada pelo processo de complexificação da realidade _ complexificação das articulações discursivas, em nosso léxico _ que já não podia ser explicada exclusivamente por binômios categóricos fixos.

Por isso, um dos primeiros rompimentos teóricos que Laclau e Mouffe fazem é com o Marxismo – sobremaneira o de viés ortodoxo. Em *Pós-marxismo sem pedidos de desculpas*, eles apresentam as motivações para esse passo que deram em relação a essa corrente teórica extremamente penetrada na epistemologia de vários campos do conhecimento, sobretudo na política. Dizem os autores que é preciso:

[...] aceitar, em toda a sua novidade radical, as transformações do mundo em que vivemos, isto é, nem as ignorar nem as distorcer a fim de torná-los compatíveis com esquemas desatualizados para que possamos continuar a habitar formas de pensamento que repetem as velhas fórmulas. [...] partir dessa inserção plena no presente - em suas lutas, seus desafios, seus perigos - para interrogar o passado, a fim de procurar dentro dele a genealogia da situação atual; reconhecer dentro dele a presença - primeiramente marginal e enevoadada - dos problemas que são nossos e, conseqüentemente, estabelecer com esse passado um diálogo organizado em torno de continuidades e descontinuidades, identificações e rupturas. É assim, tornando o passado uma realidade transitória e contingente em vez de uma origem absoluta, que uma *tradição* toma forma. (LACLAU E MOUFFE, 2015, p. 36, grifos dos autores)

Com essa posição firmada, os autores apresentam uma abertura para compreender, de maneira nova, a realidade, e como ela foi sendo construída até aquele momento. Eles demonstram disposição em percorrer os caminhos necessários para chegar a esse nível _ provisório _ de compreensão. Com os autores, nós temos, neste trabalho, uma intenção semelhante: problematizar, de maneira renovada, as questões referentes ao nosso objeto.

Para chegar às rupturas, no entanto, Laclau reconhece _ ainda na entrevista mencionada _ os débitos que a construção da TD tem com muitos pensadores e correntes de pensamento. Afinal, a complexidade do tempo em que a teoria foi forjada não podia estar imune _ desarticulada _ dos movimentos epistemológicos que foram, eles mesmos, pensando e repensando o real em cada uma das suas frações. Movimentos esses que vão tornando a compreensão da realidade sempre mais complexa, porque o próprio real se complexifica.

Dentre as muitas influências sofridas por Laclau, estão, desde fatos pessoais, como o seu engajamento no movimento socialista da Argentina (1960), até a sua formação em Filosofia. Dentre os autores que se destacam como intelectuais influentes na Teoria do Discurso estão, desde marxistas, como Louis Althusser e Antonio Gramsci; pensadores analíticos, como Ferdinand de Saussure e Ludwig Wittgenstein; fenomenólogos/ontologistas, sobretudo Martin Heidegger; até a psicanálise, marcadamente a apresentação da linguagem em Jacques Lacan; e, talvez, de maneira definitivamente marcante, o desconstrucionismo de Jacques Derrida.

Partimos do conceito central da TD. Discurso, para essa perspectiva, não é um ato de fala, uma produção da escrita, ou um pronunciamento, mas, nas palavras de Laclau e Mouffe, é uma “totalidade que inclui em si o linguístico e o não linguístico” (*in* LOPES; MENDONÇA, 2015, p. 39). O discurso, assim, é a realidade que tem por característica possuir um significado precário; a realidade como um todo e suas frações e as relações dessas significam.

Alguns críticos, ainda na ocasião do lançamento da obra fundante da teoria, *Hegemonia e estratégia socialista*, publicada originalmente em 1985, foram contundentes em apontar a realidade discursiva como um devaneio dos autores. Dentre esses, ganhou destaque o reconhecido marxista inglês Norman Geras, que, após a leitura integral do texto, dedicou “quarenta páginas (um terço da edição do maio-junho de 1987 da *New Left Review*²) a uma análise detalhada dessa obra inútil” (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 37, grifos do autor).

Uma das críticas se direciona à afirmação da realidade discursiva, que implicaria a negação da existência daquilo que não ganhou significado, o que faria da teoria limitada e limitante. Nós acreditamos que esse seja um equívoco produzido em uma leitura da TD, para

² Fundado nos anos de 1960 a *Revisão da Nova esquerda*, em livre tradução, é um respeitado periódico acadêmico britânico de esquerda. Para seu editor, Perry Anderson “é um periódico político com sede em Londres que tentou tratar as ciências sociais e morais – ‘teoria’, se você preferir - e artes e costumes – ‘cultura’, para abreviar - no mesmo espírito histórico da própria política” (2000, p. 2, *tradução nossa*). Original: *It is a political journal based in London that has tried to treat social and moral sciences - "theory", if you will - and arts and mores - "culture", for short - in the same historical spirit as politics itself.*

qual a existência prescinde do significado. Ainda que apenas o significado dê ao *ente*³ existente participação na realidade, que é discursiva.

Isso é, a existência quando desconhecida por nós (pessoas humanas) não faz parte da realidade, que é algo construído, discursivamente. Quando desconhecemos completamente alguma coisa, ou seja, quando não sabemos de sua existência, não temos possibilidade de inferir qualquer significado a esse desconhecido. Porém, quando passamos a ter noção dessa existência, concomitantemente damos um significado a ela, o que leva esse existente a constituir parte da realidade, sempre articulado a outro significado.

Essa **articulação** – outro tema central da TD – a qual nos referimos, exige a apresentação de alguns outros conceitos que a ela estão ligados. Quando se estabelece uma articulação, ocorreu a relação de **elementos** (flutuantes). Elementos são parte da cadeia discursiva - da realidade total, construída - que não estão articulados em torno de algum outro elemento central, diríamos, em torno de um **ponto-nodal**. Quando, porém, esse elemento se articula a outros elementos em torno de um ponto-nodal, dizemos aí que ocorre um **momento**. O momento é uma trincheira articulatória em que estão dadas as condições, sempre precárias, para a afirmação potente de um **antagonismo** que deseja desarticular uma determinada **hegemonia** (também aberta, provisória, precária).

Por sua vez, “hegemonia é, simplesmente, um *tipo de relação* política, *uma forma*, por assim dizer, de política, mas não um lugar determinável na topografia social” (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 219, grifos dos autores). Por isso, “o campo geral de emergência da hegemonia é o das práticas articulatórias, isso é, um campo onde os elementos não se cristalizam em momentos” (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 213, grifos nosso).

A hegemonia é uma construção discursiva cuja existência estabelece, como exposto por Laclau e Mouffe (2015, p. 222-223), a “abertura do social”. Ou seja, os elementos que têm os seus próprios sentidos flutuantes, **diferenciais** - abertos à modificação, a serem em outra configuração - podem se articular a outros elementos em torno de um ponto-nodal (uma demanda: uma causa comum). Isso demonstra que houve a formação de um momento, construtor da **equivalência**.

Assim, estabelecido o presente momento hegemônico, isso se deu pela desconstrução de um outro, anteriormente hegemônico. Esse novo estabelece renovados sentidos, ao tempo em que prossegue com os movimentos de articulação, agregando mais elementos e mantendo

³ Tomado da Metafísica, *ente* é um ser individual e específico, um “ser não-absoluto”, não é um “ser em si”, mas um ser limitado que existe em relação a outros entes e a um Ser nele mesmo. Nesse ponto, vale as ressalvas à construção de um *ser em si* feitas à uma realidade em si mesma.

ou perdendo alguns dos anteriores. Nessa fase, ocorre também a relação do hegemônico com os momentos antagônicos, para os quais o objetivo será enfraquecer e desmanchar a articulação em situação de hegemonia.

O hegemônico e o antagônico, cada um em nível de força e articulação distintos, constroem **sentidos** na realidade. O hegemônico busca fixar certos sentidos, intencionado a superar a incompletude com as quais os significados dos elementos que formam o momento em que se assenta vão se constituindo. Enquanto isso, o antagônico por seu caráter negativamente fundante (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 226), opõe-se, buscando construir um outro significado para a realidade, muitas vezes na desconstrução do sentido hegemônico. Hegemonia e antagonismo mantêm uma relação de desconstrução mútua, relação essa que justifica a não conclusão do objetivo de ambos, fixar definitivamente o sentido de uma realidade.

Não há fixação definitiva de sentidos porque:

[...] a hegemonia é basicamente metonímica: seus efeitos sempre emergem de um excesso de sentido que resulta de uma operação de deslocamento. [...] Esse momento de deslocamento é essencial a toda prática hegemônica [...] nenhuma lógica hegemônica pode dar conta da totalidade do social e constituir seu centro, pois neste caso uma nova sutura teria se produzido e o conceito de hegemonia teria se autoeliminado. A abertura do social, então, é condição de toda prática hegemônica. (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 223)

Por isso, o sentido é uma produção da prática hegemônica construído discursivamente, que confere significado à realidade. Tal significação perdura porquanto perdurar o momento hegemônico fixado.

Em nossa procura pelos discursos, quando da análise dos autores mais preponderantes do campo de ensino de Filosofia (cap. 3); e pelas significações, quando analisamos a produção acadêmica em artigos de periódicos (cap. 04); ambos momentos ligados ao currículo do ensino de Filosofia no ensino médio, ensejamos compreender os sentidos que entre os anos de 2009 a 2019 foram fixados para esse objeto (currículo de Filosofia) dentro dos embates, articulações e desarticulações discursivas.

Para tanto, indagamos o campo curricular de Filosofia empregando o método do ciclo de políticas proposto por Ball e colaboradores. Ao realizarmos essa junção teórico-metodológica, consideramos a amplitude e a abertura da TD para abarcar a diversidade de elementos e processos envolvidos na fixação do sentido curricular, mas também reconhecemos seus limites e críticas, tais como apontados por Lopes, Oliveira e Oliveira (2018), ao realizarem uma leitura topológica do ciclo de políticas, e por Elizabeth Macedo (2016), que indica sua experiência na pesquisa operada no diálogo entre as perspectivas da TD e os arranjos

metodológicos de Ball. A pesquisadora privilegia um novo momento do autor, as redes de política⁴, ainda que destaque os Ciclos como relevantes. Considerando que a pesquisa é também marcada por decisões (MACEDO, 2016), partimos de uma leitura metodológica dos Ciclos de Política, aproveitando o *contexto da produção de texto* como um que nos ajudou a problematizar nosso objeto, como será explicitado no capítulo seguinte.

Além disso, a literatura demonstra que outras pesquisas já realizaram esse exercício de emprego da TD e da metodologia do ciclo de políticas, a exemplo de Oliveira e Lopes (2011), Santos e Silva (2016), Lopes (2016); Ramos e Cunha (2016), Silva (2020), nas quais essa articulação da TD e de um ou mais contextos do Ciclo de políticas de Ball alcançou êxito. Isso se deve porque “a perspectiva teórica de Laclau e Mouffe complementa o modelo heurístico do ciclo de políticas de Ball, na medida em que promove um melhor entendimento da complexidade das articulações envolvidas na produção das políticas” (DIAS; ABREU; LOPES, 2012, p. 9).

A TD potencializa aquela concepção da categoria discurso que Ball adquire de Foucault, porque maximiza a amplitude discursiva a toda realidade, seja ela linguística ou não-linguística, uma vez que, reiteramos, o discurso, como entendido neste trabalho, não está restrito a palavras, mas envolve as ações, imagens, não-ditos e toda a existência já significada.

Por isso, ao empregarmos metodologicamente o *contexto de produção de texto* - apresentado detidamente no capítulo do método (cap. 02) - nosso entendimento é o de que a “[...] política como texto e política como discurso são conceituações complementares” (MAINARDES, 2006, p. 54), uma vez que o próprio texto é parte dessa cadeia discursiva de significações.

Assim, nesta pesquisa, o currículo é pensado “tanto como texto quanto como discurso” pois como tal ele é “produto de inúmeras influências e condicionantes envolvendo intenções e negociações constantes” (DIAS; ABREU; LOPES, 2012, p. 4). Nossa compreensão de currículo, como expresso abaixo, tem em vista as construções hegemônicas e antagônicas, outro nome para esses “condicionantes” e as “intenções e negociações constantes”.

⁴ O britânico Stephen Ball desenvolve sua construção teórica de análise denominado de Ciclos de Política nos anos 1990. Naquela oportunidade apresentou-o composto por três contextos principais 1) de influência, 2) de produção do texto da política e 3) da prática. Conforme Mainardes (2006, p. 50), “esses contextos estão inter-relacionados, não têm uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares. Cada um desses contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates”. Isso implica a possibilidade metodológica de operar com um dos contextos, ainda que se entenda que, no fim das contas, a escolha por um não exclui os demais. Elizabeth Macedo (2016) já opera com uma nova fase do britânico, na qual ele amplia o Ciclo para as Redes de política, que segundo a pesquisadora, constitui-se em “um recurso metodológico [e teórico], para produzir uma análise topológica, que recupera os múltiplos fluxos entre os diferentes agentes políticos no momento da decisão” (MACEDO, 2016, p. 10). Distintamente do trabalho de Macedo (2016), nós seguimos operando com o Ciclo de políticas por perceber que ele corresponde às problematizações propostas nesta pesquisa.

1.2. Currículo: um campo de disputas de sentidos

Desde que tomou centralidade no campo educacional, o currículo passou a ser também um campo de grandes disputas. Esses embates forjaram um número variado de sentidos que o currículo assumiu, ao sabor da articulação que se fixava em cada momento de precariedade da história.

Considerar o momento da fixação e apresentar algumas das diferentes leituras do currículo é nossa primeira tarefa nessa altura do texto. Adiante, passamos a uma revisão dos diferentes sentidos que as disputas hegemônico-antagônicas produziram para esse significante. Finalmente, demonstraremos que a disputa, ao cabo de tudo, é pela significação da realidade.

1.2.1 Etapa ou momento? Sobre o processo de fixação do campo curricular

O início do século XX é considerado um período no qual se tornavam concretos movimentos de sedimentação do campo curricular. Nisso concordam tanto as curriculistas Lopes e Macedo (2011) quanto Tomas Tadeu da Silva (2005).

Com Lopes e Macedo (2011), podemos afirmar que o início dos anos 1900 marcam a articulação de elementos diferentes em um momento de equivalência que tornam possível a hegemonização dos estudos curriculares como campo próprio e específico da epistemologia educacional.

Silva (2005) aborda esse mesmo evento com aparências de que ele configure uma etapa, o que nos parece algo linear. Existia, para o autor, muito antes da instituição do campo curricular, a preocupação com *o que ensinar*. Isso nos remonta a um modo medieval escolástico (de maneira sistemática, aos jesuítas) ou, se quiséssemos ainda traçar uma genealogia, a momentos da Antiguidade Clássica com ideias como da *Paideia* grega. Sem propor esse estudo genealógico, o autor lembra Comenius e sua *Didática magna*, como exemplo de que a preocupação com o que ensinar é anterior à instituição do campo curricular.

O que nos interessa nessa apresentação, sobretudo baseando-nos no trabalho de Lopes e Macedo (2011), é demonstrar como a realidade, em perspectiva diversa, significa a realidade de maneira distinta. Com Silva (2005), a impressão é de que os acontecimentos históricos progridem e que os estudos curriculares são uma consequência evolutiva-linear de acontecimentos anteriores (Comenius → campo curricular). Com as pesquisadoras da UERJ,

no entanto, percebemos que houve uma articulação não-necessária, mas estritamente contingente, que, influenciada por outros movimentos exteriores, permitiram a hegemonização do campo do Currículo.

Tal distinção de perspectiva nos permite reconhecer as pesquisadoras como situadas em uma compreensão pós-estrutural e pós-fundacional, de maneira contundente a partir dos anos 2000. Silva (2005) oscila com marcas estruturalistas e marxistas em suas obras iniciais e uma perspectiva mais pós-estrutural, quando se vincula com as contribuições de Foucault e Deleuze, particularmente a partir da segunda metade dos anos 1990, conforme excerto a seguir, presente em uma de suas obras mais conhecidas e utilizadas pelos pesquisadores do campo do currículo:

[...] é também evidente que continuamos sendo também governados, de forma talvez menos sutil, por relações e estruturas de poder baseadas na propriedade de recursos econômicos e culturais. O poder econômico das grandes corporações industriais comerciais e financeiras não pode ser facilmente equacionado com as formas capilares de poder tão bem descritas por Foucault. De forma similar, o poder político e militar de nações imperiais como os Estados Unidos não pode ser facilmente descrito pela microfísica foucaultiana do poder. (SILVA, 2005, p. 145)

Essas marcas teórico-metodológicas de compreensão do currículo, presentes na produção de Silva (2005), dificultam a compreensão desse objeto como o movimento pós-estruturalista da Teoria do Discurso o propõe. Não caberia, nessa perspectiva que adotamos, o entendimento de que as forças hegemônicas (como as citadas pelo autor, imperialismo americano ou poder econômico de grandes corporações), sejam em si mesmas constituídas e determinadas.

A TD entende que é preciso pensar tais forças não como entidades autofundadas, providas de uma essência que não permite as suas modificações além de aparências distintas em circunstâncias variadas. Essa imagem de poderio pode dar a impressão de imutabilidade. Contudo, é possível pensar esses elementos como articulados em torno de um propósito (ponto-nodal), estabelecido em momento hegemônico e por isso significando discursivamente como uma força de determinação da realidade.

O ponto chave aqui é que essa determinação nunca é total, sempre haverá um espaço de “fuga” que não permite a sutura completa. Tal espaço é o antagonico, a outra face da hegemonia, a face que não permite que a hegemonização seja, em si mesma, completa de significado, “o antagonismo [que] escapa à possibilidade de ser apreendido pela linguagem,

uma vez que a linguagem só existe como esforço para fixar aquilo que o antagonismo subverte” (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 202).

A linguagem, como estrutura, sempre buscará fixar o sentido. O antagonismo, como parte da realidade discursiva, ao mesmo tempo em que trabalha a linguagem para promoção de tal fixação, está impossibilitando o êxito desse trabalho. O antagonismo é sempre o “outro” (LACLAU; MOUFFE, 2015), que não me permite a completa realização de mim mesmo. No caso, que não permite a linguagem fixar definitivamente o sentido de nenhuma realidade, o que impossibilita a fixação completa de quaisquer forças hegemônicas, ainda que essas predominem por longo período de tempo, fato que pode levar à falsa impressão de acabamento.

1.2.2 Movimentos hegemônicos e antagônicos no campo curricular

No campo curricular, podemos notar que as ideias presentes nas teorias hegemônicas sempre estiveram influenciadas por uma predominância que se relacionava a outros campos da realidade. Com isso, entendemos que uma cadeia hegemônica que se estabelecia em uma determinada fração da realidade passava a influenciar outras frações.

Nesse sentido, buscaremos analisar o histórico do campo curricular pelo prisma das relações hegemônicas e contra-hegemônicas que foram sendo construídas no processo de produção das teorias curriculares. Essa nossa perspectiva busca superar uma apresentação “etapista” da realidade, como aquela que confrontamos no tópico anterior de Tomas Tadeu da Silva. Ainda que nos organizemos sem perder de vista o tempo histórico e o cronológico, as associações feitas, ao contrário de uma perspectiva evolucionista (e determinista), são contingenciais.

Começando pelo movimento taylorista, responsável por centrar a produção em larga escala e segmentada como forma hegemônica de produção, distribuição e organização da vida social, percebemos que o campo curricular nesse momento, como em Bobbitt (1926 *apud* KLIEBARD, 2011), preocupava-se em formar um aluno capaz de, em breve, assumir a sua função dentro dessa cadeia produtiva-distributiva.

De maneira contra-hegemônica, afirmava-se outra perspectiva, aquela em que a escola não podia estar alheia a demandas do próprio aluno no agora, por uma preocupação exclusivamente produtivista. Seria necessário unir tais demandas e a construção de aprendizados que permitissem a resolução de problemas na sala de aula que levassem os alunos a experimentar e projetar as suas ações atuais em uma atuação futura. Pensar no agora e preparar o futuro, mas com foco no aluno, não nas demandas. Essa perspectiva curricular encontrava em

John Dewey sua principal referência, influenciadora no Brasil, dentre outros, de projetos encapados pelo baiano Anísio Teixeira e as produções do movimento escolanovista entre nós. Discurso próximo ao da Escola Nova esteve presente em propostas curriculares mais recentes, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL/MEC, 1999), no final da década 1990.

A formulação do modelo curricular apresentado por Ralph Tyler buscou uma espécie de síntese dos modelos anteriores. O autor acaba por propor “um procedimento linear e administrativo em quatro etapas” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 25), a saber: objetivos, seleção, organização e avaliação curricular. Ainda segundo essas pesquisadoras, o autor acaba por impor uma perspectiva eficientista, que se fixa na prática curricular brasileira de maneira forte por quase vinte anos, particularmente com a criação do setor de currículos no INEP e a produção teórica de Hilda Taba.

Considerando o que apresentamos acima, parece haver uma alternância orgânica entre uma perspectiva que se fixa e outra que antagoniza até o ponto de “tomar” o posto hegemônico. Notamos que esse processo ocorre de maneira mais acentuada no momento em que o campo curricular ainda estava se afirmando, fixando-se como parte – de destaque – da epistemologia educacional. Contudo, após haver essa fixação epistemológica (precária), não será mais assim.

Uma consequência do ganho de centralidade do currículo nesse campo foi a multiplicação de teorias que, se não pensaram diretamente a educação, o ensino ou mesmo o currículo, impactam de maneira decisiva as suas discussões, particularmente a partir dos anos 1970.

Não sendo objetivo desse trabalho revisar e apresentar detalhadamente os muitos autores que construíram teorias curriculares nesse período riquíssimo e complexo dos anos 1960 a 1990, ainda porque em Lopes e Macedo (2011) isso já está feito, interessa-nos tão somente sinalizar alguns desses teóricos. Isso o faremos para centrar a discussão tanto no entendimento do qual partimos de currículo - um discurso -, quanto para fazer as necessárias relações do mesmo com os demais aspectos do nosso objeto.

O trabalho de Louis Althusser (1980), *Ideologias e aparelhos ideológicos do estado*, não chegando a pensar propriamente a escola, classifica-a como um dos aparelhos ideológicos, abrindo caminho para que outros teóricos empregassem suas ideias no campo educacional de tal forma que seu discurso ainda encontra eco em muitas análises escolares. Também influenciadora, encontramos o trabalho da escola de Frankfurt, destacadamente em Adorno (1995). Por décadas, o autor pôde disseminar (ora via rádio, ora por escrito) as ideias posteriormente compiladas em *Educação e emancipação*. A compreensão da escola efetuada

pela teoria crítica ainda se mostra muito presente em análises da escola e dos processos pedagógicos, a exemplo de Pucci; Zuin; Lastoria (2010) e Gruschka (2014). Como também em estudos curriculares, da qual se destaca a produção de Vilela (1993, 1994, 2003, 2007, 2010).

Finalmente, o trabalho de Bourdieu, mesmo não abordando especificamente o currículo, teve grande influência no campo, principalmente seu conceito de *habitus*. A produção do sociólogo francês continua a ser influente na discussão sobre a educação, principalmente nos estudos sobre formação de professores, trajetórias escolares e constituição do campo científico.

Outro destaque é a influência de Michael Young, um teórico com vasta influência no campo curricular, cuja produção inicialmente esteve articulada com a fenomenologia social, principalmente com a organização de *Knowledge and control*, publicado em 1971 e considerada a principal obra da chamada Nova Sociologia da Educação. Mais recentemente, Young tem discutido acerca do conhecimento poderoso e do conhecimento dos poderosos no campo curricular.

Fechando esse pequeno índice - não decisivo - de autores de relevância, trazemos ainda o neomarxista Michael Apple (2001), autor para quem o currículo não é neutro e a “escolha” daquilo que *o aluno tem direito de aprender* é representação da tensão e dos conflitos que inferem fortemente sobre a organização da vida do povo, abordagem presente em *Ideologia e Currículo*, um de seus principais livros e desenvolvidas em obras posteriores, a exemplo de *Trabalho docente e textos* (1995), *O conhecimento oficial* (1999), *Política cultural e educação* (2000), *Para além da lógica do mercado* (2003), *Educando à direita* (2005), *A educação pode mudar a sociedade?* (2008).

Importante contribuição para o campo do currículo foi a produção da Nova Sociologia da Educação britânica, que opondo-se à aritmética política, rejeita a orientação funcionalista vigente na década de 1960 e propõe-se a compreender os saberes escolares. Para isso, vale-se principalmente das contribuições do estruturalismo, do realismo social e da fenomenologia para o estudo do currículo e sua articulação com as temáticas sociais como ideologia, cultura, classes sociais. Nesse sentido, podemos identificar aproximações teóricas com as preocupações presentes nas obras iniciais de Freire, em torno dos processos do conhecimento, dos direitos das camadas populares ao conhecimento, a transição do conhecimento comum ao conhecimento elaborado.

No Brasil, Paulo Freire (2017), que considera tanto elementos fenomenológico-existenciais (indivíduo, libertação), como categorias hegelianas-marxistas (opressor/oprimido), afirma o mundo-da-vida dos sujeitos ante a dominação dos opressores sobre esses oprimidos e

continua a ser importante influência no campo do currículo, estando presente na produção e análise de curriculistas em diferentes universidades e programas de pós-graduação.

Outra produção também presente e influente nos estudos curriculares é a pedagogia histórico-crítica proposta por Demerval Saviani, que mesmo valendo-se de perspectiva teórica diferente, em algum nível, acompanha Michael Young e sua compreensão de currículo como conhecimento, conforme podemos identificar no texto de Malanchen (2018).

Em todo caso, os pensadores e correntes mencionados acima deram ao campo curricular uma contribuição importantíssima, pois cada um pretendeu “[...] superar a ideia de que o currículo é algo formal ou escrito a ser implementado numa realidade escolar” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 36). Percebemos, com isso, uma mudança no modo como o currículo foi significado.

Tais mudanças de significado são a expressão do embate entre diferentes discursos que, por que discursos - simplesmente -, objetivam conformar a realidade aos seus próprios padrões e a quem lhe constrói. Ou seja, pretendem hegemonizar um sentido em detrimento de quaisquer antagonismos que resistam a uma sutura dessa significação.

Por isso, demonstramos a complexificação do currículo que vai deixando de ser a resposta à pergunta “O que ensinar?”, para tornar-se campo de explicação dos porquês, das origens das mazelas sociais, do *status quo*; da opressão, da repressão simbólica, do constrangimento, da formulação e legitimação do conhecimento até ao estabelecimento de cultura.

Inseridos contemporaneamente a tudo o que foi mencionado, e nos embasando em matiz pós-estrutural, propomos uma problematização precária e contingente do campo curricular, sem perder de vista as relações com o currículo de ensino de Filosofia. Esse propósito não incorre em negação dos sentidos que foram afirmados anteriormente. Ocorre que o que buscamos sinalizar pontualmente acima, quando da breve revisão dos movimentos no currículo, para nós, demonstra a abertura do campo que indica a fenda da própria realidade discursiva que nunca se estabelece por completo.

Por isso mesmo, nos interessamos muito mais por compreender o processo que permitiu cada significado do que por significações provisoriamente já estabelecidas. Assim, é preciso reiterar o entendimento que firmamos: currículo é um componente da realidade discursiva. Entendê-lo implica, antes, entender o discurso como o ambiente das conferências de significados.

1.2.3 Currículo, um discurso que constrói o significado da realidade

Currículo, considerando aquilo que apresentamos até aqui, já não pode, definitivamente, configurar um imperativo determinista “o que e como ensinar” (jesuíta/comeniano); nem um relativista, “o ensino centrado em cada aluno e suas próprias potencialidades” (escolanovista); nem um mecânico, “aprender a fazer, fazendo” (tecnicista); tampouco uma constatação de que não leve a uma ação de crítica, já que “não há como reparar a sociedade pela escola, uma vez que a última é aparelho da primeira” (crítica-reprodutivista).

Currículo, como demonstramos, é uma prática de atribuição de sentidos (LOPES; MACEDO, 2011). Isso nos remete a uma compreensão renovada da realidade, tal como propõe a TD. Currículo é um significante, cuja significação é dada no arranjo equivalencial de difusos elementos em um momento hegemônico, ou seja, em um momento de densa carga de significação.

Discurso, para ser explicado, exige a definição de algumas outras categorias caras à construção de Laclau e Mouffe. Uma teoria é um todo que significa uma determinada fração da realidade. Assim, o emprego de um conceito, como o de discurso, nos “força” a empregar outros, de tal forma que fica a sensação de estarmos segurando a ponta de um grande novelo a desenrolar. Na TD, isso nos parece mais grave. Muito porque as fontes das quais ela é debitária, reiteramos, são muito variadas, indo de Hegel, Marx, Heidegger, Wittgenstein, Saussure, Althusser e Gramsci, Lacan até Derrida, para citar, talvez, os mais evidentes.

Por isso, a compreensão de discurso implica concomitantemente o retorno ao conceito de **articulação**, que, para Laclau e Mouffe (2015, p. 178), consiste em “qualquer prática que estabeleça uma relação entre elementos, de tal modo que a sua identidade seja modificada como um resultado da prática articulatória”. Com isso, fica demarcado que as **identidades** são suscetíveis a mudanças. Por isso, não se pensa em identidade (singular/fixa) mas em identidades (plurais/instáveis) que são resultados de determinadas relações discursivas.

Consiste em um exemplo desse fato as constantes mudanças que o termo “Currículo” sofreu. Podemos, para exemplificar, voltar aos diferentes momentos de fixação curricular (como no tópico anterior) e chamar tal processo de “momentos de difusas identidades do currículo”. Isso implica que, em cada momento, o currículo teve as suas identidades modificadas em detrimento das relações hegemônicas e antagônicas que se iam estabelecendo.

Essa ocorrência se dá porque “o significante currículo tem seus sentidos sempre adiados e apenas de forma provisória e precipitada são estabilizados alguns sentidos e produzidas subjetivações” (LOPES; MENDONÇA, 2015, p. 140). Não há, no campo curricular,

como em nenhum campo, a fixação definitiva de uma identidade que se instale *ab aeterno*. Se quisermos fixar alguma coisa no campo curricular, que reconheçamos o estabelecimento das frequentes mudanças de identidades como aspecto geral.

Dessa forma, estaremos estabelecendo, por fundamento, a provisoriedade. A “falta” do centro fundante é sempre preenchida por identidades provisórias, forjadas de momentos hegemônicos. Esses momentos articulam, em torno de si, elementos diferentes, e estabelecem a equivalência dos mesmos, ao preço de nunca poderem “ser em si mesmos” (afirmar uma identidade própria), porquanto também os elementos não “são” neles mesmos nem a realidade é “em si”.

Por tudo isso, fica estabelecido que Currículo, para este texto, configura um elemento diferencial da realidade, que agrega em torno de si outros elementos diferenciais em uma articulação discursiva, chamada ponto-nodal, capaz de, por via de uma cadeia equivalencial, estabelecer (provisoriamente) identidades hegemônicas. Assim, o currículo passa a ser interpretado pelos sentidos hegemônicos estabelecidos.

1.3 Ensino de Filosofia no currículo do Ensino Médio: uma leitura discursiva

Depois de apresentar o contexto geral em que a TD está inserida e de retornar ao conceito de currículo de modo a significá-lo com suporte nessa teoria, nosso intento é pensar as relações que se estabeleceram entre o Ensino de Filosofia e o currículo, buscando apontar os sentidos produzidos ao ensino de Filosofia no Ensino médio que foram produzidos no campo curricular.

Decididos a não abrir mão do recurso aos momentos históricos como maneira de apresentar essa relação, reiteramos que ele não configura um exame linear do tempo, de forma a dar impressão de que os diferentes momentos sejam independentes uns dos outros, ou ainda, que sejam necessários. Tal exercício seria uma contradição diante daquilo já exposto e do que segue.

Entendemos, porém, que o modo como fomos apresentados à História – e possivelmente os nossos contemporâneos – leva ao entendimento de que seus episódios são traços de uma constante em linha reta. Não sendo esse o caso, consideremos apresentar a relação entre Filosofia e currículo, no cenário do Brasil, como uma construção discursiva, e como tal, dependente de um sem-fim de elementos dispostos de maneira bastante diversa em cada momento hegemônico distinto.

Um fator que nos favorece em tal raciocínio é o próprio movimento de idas e vindas – hegemonizações/antagonismos - experimentado pela Filosofia como elemento do currículo. Apresentada pelos Jesuítas, no período da colonização, como constituinte da *Ratio studiorum*, a Filosofia foi estabelecida, na primeira hora, como instrumento da Teologia católica, hegemônica no Brasil colônia, com fins de catequização.

Adiante, em uma virada antagônica⁵ de elementos laicos-científicos, ante os fixados elementos religiosos, organizou-se a Reforma Pombalina (1772), quando a Filosofia ganha algum nível de independência como área própria de conhecimento. Apesar desse impulso, nos recorda Santos (2017) que, já em 1890, com o decreto nº 981 (BRASIL, 1890), responsável pela reforma educacional do primeiro momento republicano, a Filosofia é posta de lado, em detrimento de conhecimentos científicas, prioritariamente aqueles alinhados ao positivismo.

Em uma nova virada antagônica, em um momento de profunda instabilidade – começo da república - a Filosofia é reintroduzida, em 1898, como *História da Filosofia*, mas logo substituída pelos *Estudos da Lógica*, pelo decreto nº 3251 de 1899 (BRASIL, 1899), restabelecendo-se ainda, em 1901, na Reforma Epitácio Pessoa, quando experimenta quase quinze anos em posição estável no currículo.

Tal momento de estabilidade é seguido por um equivalente de marginalização, em 1915, na Reforma Carlos Maximiliano, a Filosofia é facultativa, permanecendo assim até a revolução dos anos de 1930. Precisamente em 1932, com a reforma Francisco Campos, volta – ainda que colateralmente – a ocupar a parte complementar do currículo. Avança um pouco mais, em 1942, na reforma Gustavo Capanema, quando se torna disciplina obrigatória de algumas séries.

Nesse constante movimento de presença/ausência, sinalizamos como um dos momentos mais tensos (e tristes) desse jogo a facultatividade dada pela primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira, LDB nº. 4.024/1961 (BRASIL, 1961), endurecida gradativamente até a expulsão completa da Filosofia do Currículo, figurada na Lei nº. 5.692/71 (BRASIL, 1971). A edição desse texto legal fez parte das ações do governo ditatorial, em seus “anos de chumbo”, nessa oportunidade, reformulando o ensino de primeiro e segundo graus.

Dada essa expulsão em tal contexto, e cientes das sequelas que uma ditadura militar confere a qualquer país, tamanha a força hegemônica⁶ com a qual se afirma, compreende-se a

⁵ Refere-se a fixação hegemônica de um elemento-momento que rivalizava com o hegemônico até então estabelecido, mas que, conseguindo aglutinar elementos em torno de si, assume o posto de hegemonia precária.

⁶ Essa é a única oportunidade em nosso texto em que a expressão hegemonia retoma parcialmente um sentido bélico, como “poder absoluto dado ao exército” (Mendonça e Rodrigues, 2014, p. 152). Ainda que não reconhecamos um “absoluto”, uma vez que a realidade nunca é saturada.

demora para que algumas articulações ganhassem força para chegar ao objetivo de promover o retorno da Filosofia ao currículo em nível nacional.

Perdida a batalha na construção do texto da LDB, em 1996, com a redução da Filosofia a um suposto “domínio dos conhecimentos [...] necessários ao exercício da cidadania” (BRASIL, 1996b), o que estabeleceu uma presença inócua (ALVES, 2002) do campo, na educação básica, a primeira articulação em nível federal se deu pelo Projeto de Lei (PL) 3.178-A/1997 (BRASIL, 1997), proposto pelo deputado federal Padre Roque (PT-PR), que tramitou com algum entusiasmo no Congresso, mas acabou vetado pelo presidente e sociólogo Fernando Henrique Cardoso, do PSDB (BRASIL, 2001).

Após esse, já no governo Lula, tramitou o PL 1.641/2003 (BRASIL, 2003), proposto pelo deputado Ribamar Alves (PSB-MA), que passaria cinco anos até ser convertido - pela aprovação do Congresso Nacional e sanção do presidente - na Lei nº 11.684/2008 (BRASIL, 2008), cujo efeito foi o retorno de maneira obrigatória da disciplina de Filosofia, como também de Sociologia, ao currículo de todas as escolas de Ensino Médio (EM), no Brasil.

Esse momento foi experimentado com entusiasmo por parte da comunidade disciplinar de Filosofia dedicada ao ensino, haja vista o crescente número de obras e artigos em periódicos, publicados nesse período, inclusive com a abertura de um Grupo de Trabalho (GT), voltado ao tema (Filosofar e ensinar filosofar), na Associação Nacional de Pós-graduação em Filosofia (ANPOF), a partir do qual, anos mais tarde, nasce um periódico dedicado à temática, a Revista Digital de Ensino de Filosofia (REFILO).

Apesar disso, essa fase de entusiasmo com a Filosofia foi desarticulada em menos de um decênio. A Lei nº. 11.684/2008 (BRASIL, 2008) perdeu a sua eficácia com a edição da Medida Provisória (MPV) nº. 746/2016 (BRASIL, 2016), que, naquela circunstância, facultava, no Ensino Médio, a presença do componente curricular de Filosofia. Tal movimento de proposição da MPV, antagônico à hegemonização da presença da Filosofia no currículo, foi corroborado em sua conversão na Lei nº 13.415/2017, que alterando a LDB 9.394/1996 (BRASIL, 1996), determinou em seu Art. 35-A, § 2º: “A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente **estudos e práticas** de educação física, arte, sociologia e **filosofia**” (BRASIL, 2017, grifo nosso).

As áreas de conhecimento mencionadas no texto legal, que até sua edição se estruturavam em componentes curriculares, perderam esse *status*, e se converteram em ambíguos “estudos e práticas obrigatórias”, expressão vaga e perigosa, porquanto relativiza o lugar de abordagem desses conhecimentos, as disciplinas, sem definir nem propor de modo detido um outro, o que resulta na desvalorização dos campos das Humanidades e das

Linguagens. Pensando os arranjos, na organização disciplinar, pelos quais o currículo comumente se expressa no ambiente escolar, Lopes e Macedo (2011) recordam que “as disciplinas são construções sociais que atendem a determinadas finalidades da educação”.

Essas questões nos levam a perceber que o projeto educacional que o empreendimento da Reforma do Ensino médio (BRASIL, 2016 e 2017) tem em vista, coaduna-se em um no qual saberes humanistas (ético, estético, artístico etc.) são pressionados a “ceder” espaço para saberes “úteis” à vida profissional do estudante (CHAVES; CAMPOS; EUGÊNIO, 2020). Essa lógica de afirmação da utilidade remonta a outros momentos do currículo, como o tecnicista, que também nos faz lembrar que eventos em outros níveis da política já haviam imposto - como este novo momento (inclusive político) volta a impor – uma situação de exílio à Filosofia em relação ao currículo da educação básica.

Um outro momento dessa articulação que tem buscado apagar o Ensino de Filosofia do Ensino Médio está nas orientações de construção curriculares dispostas na BNCC (BRASIL, 2018). Esse projeto de apagamento, quando da leitura do texto curricular, é nítida desde a linguagem marcadamente *fascicular* e *administrativa*, preocupada na apresentação das amarrações existentes entre as competências e habilidades estabelecidas como metas e paradigmas da aprendizagem.

Tal construção, que busca amarrar competências e habilidades, com vistas a uma educação para o exercício profissional, nos remete a uma perspectiva curricular tyleriana que também possuía a característica de importação da linguagem administrativa para o campo educacional. Este talvez seja um fator importante para compreender aquilo que parece uma deliberada ação para escantear a Filosofia no texto curricular.

Um retardo disso está no fato de, na BNCC, das vinte e seis vezes em que a palavra Filosofia é empregada, apenas em uma oportunidade o seu uso faz uma aproximação, tergiversante, com alguma expectativa que delineasse, ainda que indiretamente, o papel da Filosofia no currículo (CHAVES; CAMPOS. EUGÊNIO, 2020). Essa menção está explicando a área das Ciências Humanas e sociais aplicadas, e o ganho que, no Ensino Médio, ela tem, ao serem “incrementadas” as disciplinas de Filosofia e Sociologia, com o objetivo de promover um “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).

Esse tratamento dispensado à Filosofia em seu Ensino ilustra o cenário de latentes fissuras produzidas no campo curricular brasileiro. A limitação da Filosofia é uma das ações de hegemonização de um novo momento em que se quer estabelecer uma sutura precária. Tal

momento, desde os movimentos anteriores (de facultatividades e imposição de limites), ainda de aglutinação dos elementos diferentes – antagônicos - até sua efetivação, no estabelecimento de uma equivalência (reforma do Ensino Médio e edição final da BNCC) atravessaram nossa busca o sentido do Ensino de Filosofia no currículo do Ensino Médio.

Como nada na realidade (discursiva, como a compreendemos) é estanque ou se posiciona em modo “neutro”, nossa pesquisa busca compreender o seu objeto dentro de um contexto maior, uma vez que o discurso “é prática articulatória, que joga com a interdição [...] que luta dentro do campo discursivo pela subversão do que já existe ao mesmo tempo em que busca a hegemonia dos sentidos” (CUNHA, 2013, p. 270). Esse contexto é a própria realidade discursiva, que também podemos chamar de política, pois a disputa por significações da realidade não é outra, senão uma pelo poder de conferir significados.

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Metodologia é uma das três bases que sustentam uma pesquisa científica, adjunta ao aporte teórico e a análise e apresentação dos resultados. De modo geral, essa base é aquela na qual os pesquisadores encontram maior dificuldade. Em nosso caso, a dificuldade se dá também porque o pós-estruturalismo pós-fundacionista, ao interrogar o conjunto epistemológico que vinha explicando a realidade, não deixa de afetar os métodos pelo quais tal explicação (significação) se realiza.

Em referência à Teoria do Discurso propriamente, Laclau não elaborou uma obra que discutisse sistematicamente os métodos de emprego da sua teoria ao campo de pesquisa, muito porque o campo epistemológico, sobretudo o educacional, não era o lugar para o qual ele olhava na formulação dos conceitos da TD. O autor tinha em vista o político⁷.

Por isso, em busca de superar essa lacuna, muitos pesquisadores têm adaptado diferentes modelos metodológicos, adequando-os ao arco conceitual e ao *modus operandi* da TD. Lopes, Oliveira e Oliveira (2018), compilaram muitos desses esforços na obra *A teoria do discurso na pesquisa em educação*, que nos ajudou a pensar o modo como aqui agimos metodologicamente.

Dentre tantas, nossa escolha foi por atuar na metodologia com a abordagem do ciclo de políticas. Operamos especificamente com o *contexto da produção de textos*. O fazemos por considerar, em conformidade com o próprio Ball que “[...] o ciclo de políticas é um método. Ele não diz respeito à explicação das políticas. É uma maneira de pesquisar e teorizar as políticas” (MAINARDES; MARCONDES, 2007, p. 304-305). Dessa forma, ao analisar os textos, entendemos neles a sua dimensão fixadora de sentido. Fazê-lo é atualizar o método de Ball com o aporte conceitual da Teoria do Discurso.

Nessa direção, existe uma distinção marcante entre o modo como Ball e Laclau entendem o texto escrito. Para o primeiro, “a modalidade primária é textual, pois as políticas são escritas, enquanto que a prática é ação, inclui o fazer coisas” (MAINARDES;

⁷ “alguns teóricos como Hannah Arendt veem o político como um espaço de liberdade e de deliberação pública, enquanto outros veem-no como um espaço de poder, conflito e antagonismo. Meu entendimento do ‘político’ claramente pertence à segunda perspectiva. Mais precisamente, esta é a forma como eu distingo o ‘político’ da ‘política’: por ‘o político’ eu entendo a dimensão do antagonismo a qual eu tomo como constitutiva das sociedades humanas, enquanto que por ‘política’ eu significo uma série de práticas e instituições através das quais uma ordem é criada, organizando a coexistência humana no contexto de conflitualidade provido pelo político” (MOUFFE, 2005, *apud*, MENDONÇA, 2012, p. 207).

MARCONDES, 2007, p. 305). Já na perspectiva de Laclau e Mouffe, tanto o texto quanto as ações que com ele se realizam são discursos.

Por isso, a produção dos textos (livros e artigos) nos quais se conferem sentidos ao Ensino de Filosofia são atravessados em algum nível tanto por documentos da política curricular quando por outros textos (livros que influenciam artigos e vice-versa), correntes teóricas e pensadores, sendo tal relação ora de antagonismo, ora de articulação hegemônica.

Segundo Mainardes e Marcondes (2007), Ball compreende a análise da política educacional de forma articulada em sua proposta do método do ciclo de política. Para nós, essa abordagem é importante, porque ao mesmo tempo em que os autores escrevem sobre ensino de Filosofia, fixando sentido em suas obras, o escrevem mirando a prática docente de diferentes formas e em distintos níveis e em diálogo com documentos legais. Estes documentos são construídos por discursos políticos predominantes. Tais discursos, por sua vez, interpretam e dão significados ao ensino de Filosofia que podem coadunar ou contrapor-se àqueles estabelecidos nas obras. Por isso, não se separa quem produz, o contexto em que se produz, do significado produzido e dos seus produtores e de quem eles pretendem influenciar com a produção.

Ainda assim, nosso foco no *contexto da produção de texto* se justifica uma vez que, por meio dele, podemos operar uma leitura discursiva do nosso corpo empírico, sobretudo para evidenciar que a política curricular, com maior ou menor intensidade, ora é atravessada e atravessa a produção dos autores e pesquisadores do ensino de Filosofia, ora é objeto de suas análises e ponderações.

2.1 Uma pesquisa qualitativa de revisão bibliográfica

Caracterizar a pesquisa é sempre um movimento que gera, pelo menos, dois efeitos; ambos de estreitamento. Recortar o horizonte de possibilidades com as quais se constroem as primeiras ideias sobre o *pesquisar* e conectar tais ideias a metodologias, procedimentos e técnicas, afunilando das diversas maneiras possíveis aquelas mais adequadas ao que se intenta pesquisar, traçando por esse caminho uma natureza para pesquisa.

Na construção deste trabalho, nós o entendemos como uma pesquisa qualitativa que se faz bibliográfica. Classificamos desse modo, partindo do que Bogdan e Biklen (1999) pensaram ser marcas de uma pesquisa dessa natureza, ao menos na área da educação, objeto mais específico abordado pelos autores.

Antes de nos determos em tais marcas, sinalizamos que, ainda conforme Bogdan e Biklen (1999), uma pesquisa nunca estará fechada em sua natureza. Porque qualitativa, não implica que não possa haver recursos a ferramentas quantitativas. Aprofundando esse entendimento com a TD, podemos questionar o conceito de “natureza” da pesquisa, uma vez que tudo o que se constrói aqui _ como em qualquer trabalho humano _ é um conjunto de amarrações de elementos que, eles mesmos, não são fechados e acabados, mas abertos e dependentes de outros elementos que, uns e outros, constroem mutuamente os seus sentidos.

Dessa maneira, Bogdan e Biklen (1999, p. 47-51) fixam em seu texto os cinco elementos que formam o momento de uma pesquisa qualitativa: a) fonte direta de dados e investigador como protagonista; b) descrição como forma de operar; c) foco nos processos em detrimento dos produtos; d) análise indutiva dos dados; e) significado, como parte vital da abordagem.

Apesar desse elenco fixo, os autores frisam que nem todos os trabalhos “[...] que consideraríamos qualitativos patenteiam estas características com igual eloquência. Alguns deles são, inclusive, totalmente desprovidos de uma ou mais das características” (BOGDAN; BIKLEN, 1999, p. 47). Tais considerações nos permitem que, ao classificar essa pesquisa, não incorramos em uma fixação fundacional, segundo a qual existiria um centro *a priori* do qual tudo provinha e na qual tudo se sustentaria, necessariamente.

Não há um centro absolutamente determinante nem mesmo nas pesquisas científicas. Apesar de alguns elementos serem sempre aglutinados nelas, tanto as identidades destes elementos quanto as conclusões a que chegam e os caminhos percorridos para tanto, são únicos. Assim também, cada momento hegemônico é singular, ainda que construído pela equivalência de elementos diversos.

Ainda pensando sobre o labor metodológico nas pesquisas de cunho discursivo, o professor Gustavo Oliveira recorda que, nessa forma de trabalho “[...] não há e não pode haver um modelo metodológico sistemático e unificado que possa ser simplesmente adotado ou aplicado nas pesquisas discursivas” (LOPES; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2018, p. 171). Ainda segundo o autor, é necessário problematizar o objeto com os recursos conceituais da TD, no invento das próprias estratégias metodológicas. Dessa maneira, a pesquisa poderá alcançar os objetivos, ainda que não exatamente aqueles com os quais tenha sido iniciada.

Pensando nisso, entendemos que a pesquisa bibliográfica foi um caminho com o qual pudemos problematizar o nosso objeto. Isso porque, como pensado no capítulo teórico, o currículo é um texto que tanto está influenciado quanto influencia o contexto no qual está inserido.

Dessa forma, entendemos que revisar a produção bibliográfica de alguns dos autores mais recorrentes no campo do Ensino de Filosofia no Brasil foi um de dois caminhos escolhidos dentre os possíveis para chegarmos ao todo do nosso problema. Percebemos que os discursos e significações de Ensino de Filosofia produzidos pelos autores que investigamos em algumas oportunidades coincidem; em outras, se desencontram, ainda que tais significados gerem influência e que esta fica evidente na produção dos pesquisadores de Ensino de Filosofia.

Neste momento importa destacar que esses sentidos que os autores (livros) e os demais pesquisadores (periódicos/artigos) buscam fixar ao ensino de Filosofia no Ensino médio apresentam alguma relação com documentos legais fixados no conjunto da política curricular nacional. Por esse motivo, no levantamento dos dados, elencamos aqueles documentos mais recorrentes nos textos dos autores e que estivessem diretamente relacionados ao nosso problema de pesquisa.

Finalmente, todos esses movimentos no caminho do trabalho sustentam a classificação que realizamos anteriormente desta como uma pesquisa de natureza qualitativa e abordagem bibliográfica, porquanto (a) no recorte, análise e apresentação dos dados (b) protagonizam os investigadores (c), fazendo um movimento indutivo, em que (d) sempre houve a preocupação em atingir o significado dos dados, o que nos deixou (e) muito mais atentos ao processo que levou aos resultados precários, do que a eles.

2.2 Construção da empiria

O processo com o qual construímos o *corpus* empírico dessa pesquisa consistiu em dois momentos dependentes e articulados: 1) a seleção dos artigos nos periódicos especializados; a partir da qual fizemos 2) a seleção de Obras/autores mais recorrentemente citados, considerando o primeiro momento. Desse movimento ainda resultou chegarmos a um elenco de documentos da política curricular nacional que acionamos de maneira auxiliar quando da interpretação dos resultados.

Tais recortes são feitos no entendimento, a partir do aporte teórico, de que o movimento de construção dos sentidos não é estanque, mas está articulado a outros processos de construção discursiva. Por isso, decidimos examinar detidamente obras e artigos em periódicos especializados em ensino de Filosofia, lendo os mesmos em um concomitante movimento de observação dos documentos curriculares. Todo esse processo de seleção está detalhado abaixo.

2.2.1 Seleção dos periódicos e dos artigos

Nossa investigação parte do mapeamento dos periódicos que, na base de dados do Qualis da Plataforma Sucupira (2016), estivessem interessados em Filosofia, de maneira geral, e em Ensino de Filosofia, de maneira específica. Para chegarmos a esses dados, fizemos algumas buscas na ferramenta da Sucupira.

Acessando a página inicial da plataforma, selecionamos no campo⁸ “evento de classificação”, o triênio 2010-2012, buscando por todas as revistas em cujo *título* (“campo título”) houvesse a fração do radical “Filo”. O mesmo procedimento foi realizado novamente no “evento de classificação” do quadriênio 2013-2016. Finalmente, fizemos a busca mais uma vez no documento provisório⁹ (IFBA, 2019) de classificação do novo quadriênio 2017-2020.

A seguir, repetimos exatamente o mesmo procedimento duas vezes, apenas substituindo a fração do radical “Filo” por “Filosófic” (parte da palavra Filosófico/a, eliminado o marcador de gênero para maior abrangência) e pela palavra “Filosofia”. Isso realizado também nos dois “eventos de classificação” oficiais e no provisório. Dessa busca, resultou o quantitativo dos periódicos brasileiros interessados, de maneira geral, em alguma vertente da Filosofia.

Depois disso, passamos a uma nova busca usando a mesma plataforma. Além de repetir os procedimentos acima com os descritores “Filosófic” e “Filosofia”, acionamos o campo “área de avaliação”, no qual inserimos o descritor “Ensino”. Esse passo foi realizado uma vez para cada um dos dois eventos cronológicos oficiais de avaliação.

O resultado dessas filtragens nos fez chegar a um quadro dos periódicos dedicados à Filosofia e, ao mesmo tempo, avaliados na área de Ensino. Uma suposição nesse extrato é que tais revistas, porquanto avaliadas em Ensino e relacionadas em algum nível com a Filosofia, seriam mais dedicadas ao estudo do Ensino de Filosofia.

Todo esse processo e os dados encontrados ficam melhor apresentados na forma abaixo (quadro 01).

⁸ Quando empregada em relação a ferramentas eletrônicas de busca, como a SUCUPIRA, o termo “campo” se refere aos “campos de busca”. Os campos de busca, pela ordem disposta no site, são: “Evento de Classificação”, com duas opções 2010-2012 ou 2013-2016; “Área de Avaliação”, campo de livre digitação; ISSN, campo de digitação de código; “Título”, campo para buscar o periódico pelo título; e “Classificação”, cujas opções vão dos estratos indicativos de qualidade A1, mais elevado até o C, cujo peso é zero.

⁹ O próprio portal da Plataforma Sucupira (2016) explica que “os estratos atribuídos para fins de discussão nos seminários de meio termo não são os definitivos [...] de forma que se tenha uma versão final até a próxima Avaliação Quadrienal em 2021, quando os estratos atualizados serão publicados pela CAPES”. Contudo, uma vez que esse documento foi publicado e está acessível, inclusive sendo utilizado já agora por alguns periódicos, entendemos ser válido apresentá-lo, para não incorrer em omissão. Ressaltamos, porém, que tais dados não foram utilizados como critério de inclusão ou exclusão de periódicos, vide a sua provisoriedade.

Quadro 01: Extrato numérico dos periódicos brasileiros da área de Filosofia e Ensino de Filosofia

Buscas/ Períodos	Pelo título			Pela área de avaliação “Ensino”		Classificação dos periódicos avaliados em Ensino em cujo título conste “Filosofia”							
	“Filo” (radical)	“Filo- sófic”	Filo- sofia	“Filo- sófic”	Filo- sofia	A1	A2	B1	B2	B3	B4	B5	C
2010- 2012	511	78	406	1	16	0	0	1	3	4	3	4	1
2013- 2016	731	102	592	1	29	0	1	5	3	9	5	5	1
2019	137	17	106	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Além desses, encontramos o *Saberes: Revis. interdisc. de Filo. e Edu.*, registrado apenas como *Saberes (Natal)* avaliado em outras áreas no triênio 2010-12.

Fonte: Elaboração própria com base na página *Qualis* da Plataforma Sucupira, disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/index.xhtml>

Desse ponto, pudemos chegar aos critérios para seleção dos periódicos dos quais analisaríamos os artigos. Para tanto é válido recordar que o foco de nossa pesquisa foi chegar aos *sentidos de ensino de Filosofia no currículo para o ensino médio no período de 2009 a 2019*.

Desse modo, selecionamos as revistas, entendidas como espaços profundamente sensíveis e relacionados aos movimentos de mudança no currículo, observando se as mesmas eram 1) periódicos brasileiros, ou internacionais a partir do Brasil; 2) do campo de Filosofia; 3) com área de avaliação em Ensino; 4) que essa avaliação em ensino tenha ocorrido nos dois períodos, o triênio de 2010-2012 e o quadriênio de 2013-2016, ou ao menos em um deles; 5) e que nela estivessem classificadas com *Qualis* entre A1 e B3. Ilustra esse processo de apuração de dados o quadro abaixo (02).

Quadro 02: Periódicos brasileiros avaliados na área de Ensino que pesquisam o Ensino de Filosofia

ISSN / e-INSS	Periódico	Instituição	V. 01	PERÍODO / QUALIS		
				2010- 2012	2013- 2016	2019
2318-9428	Aufklärung: Revista de Filosofia	UFPB	2014	*	B1	A4
1982-1026	Boletim de história e Filosofia da biologia	ABFHIB	2007	B3	B3	C
2178-4612	Conjectura: Filosofia e Educação	UCS	2009	B2	B2	A3
0102-6801	Educação e Filosofia (impresso)**	UFU	1986	B2	B1	A2
1982-596x	Educação e Filosofia (online)**	UFU	-	***	B1	-
0121-3628	Estudios de Filosofia (Medellin)	UdeA	1990	***	B3	-
1980-5934	Filosofia Aurora	PUC-PR	2003	***	B3	A2
1984-9605	Filosofia e Educação	UNICAMP	2009	B3	B4	B1

1983-053x	Filosofia e História da Biologia**	ABFHIB	2006	B3	B3	*
2178-6224	Filosofia e História da Biologia**	ABFHIB	-	B3	B3	C
1519-5023	Filosofia UNISINOS	UNISINOS	2004	B4	***	-
2408-4751	IXTLI - Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación	ALFE	2014	*	B2	B2
0100-512x	Kriterion: Revista de Filosofia	UFMG	1947	B1	B1	A1
2175-7747	Páginas de Filosofia (São Bernardo do Campo)	METO-DISTA	2009	B4	***	-
2178-843x	Pensando: Revista de Filosofia	UFPI	2010	***	B1	A4
1982-2928	Philosophos - Revista de Filosofia	UFG	1996	B4	B4	A2
1516-9219	Problemata: Revista internacional de Filosofia	UFPB	1998	***	B4	-
2236-8612	Problemata: Revista internacional de Filosofia (online)	UFPB	2007	***	B4	B1
1852-9488	Revista de Filosofia y Ciências – Prometeica	UNIFESP	2010	B5	B4	B2
1808-0626	Revista de Magistro de Filosofia	Católica de Anápolis	2004	***	B2	B4
2448-0657	Revista digital de ensino de Filosofia – REFILLO	UFSM	2015	*	B3	B2
2177-4994	Revista ensaios filosóficos	UERJ	2010	B4	***	B3
0325-0725	Revista Latinoamericana de Filosofía	CIF	2014	*	B3	B1
1983-3946	Revista pesquisa em foco em Educação e Filosofia	UEMA	2009	B2	***	C
0870-5283	Revista portuguesa de Filosofia	AXIOMA	1945	B5	B3	A2
1679-8775	Revista sul-americana de Filosofia e Educação	UnB	2004	***	A2	B2
1984-3879	Saberes (Natal)	UFRN	? site	***	B2	B4
2177-6342	Sapere Aude: Revista de Filosofia	PUC-MG	2010	***	B3	B2
1984-5561	Trilhas filosóficas	UERN	2008	***	B1	B4
(*) Não existe no período (**) Mesmo periódico em versões impresso e online (***) Não é avaliada em Ensino (-) Não é avaliada						

Fonte: Elaboração própria com base na página *Qualis* da Plataforma Sucupira, disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/index.xhtml> e no portal de cada periódico mencionado.

Do elenco acima, analisamos o escopo das revistas que publicaram ininterruptamente entre 2009 e 2019, eliminando aqueles que, apesar do título, não fossem propriamente espaços dedicados à Filosofia e seu ensino. Por isso, dentre as enumeradas, restaram treze. Dessas, fizemos a leitura dos sumários de cada um dos números publicados no período 2009-2019. Tal processo ocorreu da seguinte forma: com um navegador, entramos no site do periódico e abríamos cada número publicado em uma aba distinta, depois de todos os números abertos, acionávamos a ferramenta “buscar na página”¹⁰ e inserimos o descritor “ensin”.

¹⁰ Essa ferramenta, comum nos mais diversos navegadores, também pode estar inserida com os nomes “localizar”, “encontrar na página”, entre outros. Refere-se a um mecanismo prático de busca de palavras ou sentenças específicas dentro de uma página da internet. A mesma ferramenta também está presente em *softwares* leitores de pdf. e nos editores de texto, como o Word, do Office da Microsoft. Para acioná-la, nos navegadores, um comando padrão é o “CTRL + F”.

A escolha do descritor se baseou no fato de o mesmo constituir o radical da palavra “Ensino”. Isso permitiu encontrar artigos relacionados tanto ao Ensino de Filosofia e ao ensino médio, de maneiras separada ou conectada, quanto a uma enorme variedade de outros ensinos.

Concluída essa etapa do processo, montamos um quadro para aferir a recorrência de artigos nos periódicos que apresentavam a discussão do tema de interesse desta pesquisa. Assim, estabelecemos quatro parâmetros de seleção. Os dois primeiros nos auxiliaram a chegar aos periódicos com maior número de artigos publicados no tema; e os dois últimos, a fazer a seleção dos artigos dentro dos periódicos anteriormente selecionados.

Com isso, configuramos as diretrizes de seleção com os seguintes parâmetros (P.):

- **P. 01:** artigos em cujo título se encontrava o radical “Ensin”;
- **P. 02:** artigos, dentre os do P. 01, que no título ou entre as palavras-chave contivesse um ou mais dos seguintes descritores:
 - a) ensino de Filosofia,
 - b) Filosofia,
 - c) ensino médio,
 - d) currículo;
- **P. 03:** artigos, dentre os do P. 02, que apresentam no resumo e de maneira explícita o conteúdo e que este esteja diretamente relacionado ao Ensino de Filosofia no Ensino médio;
- **P. 04:** artigos, dentre os do P. 03, em cujas referências bibliográficas estivessem elencadas ao menos uma obra relacionada diretamente ao Ensino de Filosofia (conferir quadro 01, capítulo 03).

Ilustra esse processo, apresentando os periódicos e o quantitativo de artigos, bem como o resultado da seleção, o quadro (03) abaixo. Na leitura do mesmo, é importante frisar que o “alto” ou “baixo” número de publicações se refere aos dois primeiros parâmetros, com os quais os periódicos foram selecionados ou não.

Quadro 03: Seleção/exclusão de periódicos com publicação ininterrupta de artigos sobre o Ensino de Filosofia no ensino médio entre 2009-2019

Periódicos	Extrato de publicações				Critério de seleção (S) / exclusão (E)	Status final
	P 01	P 02	P 03	P 04		
Aufklärung	0	-	-	-	Sem publicação nos parâmetros	E
Boletim de Hist. e Filo. da Bio.	-	-	-	-	Interesse diverso aos parâmetros	E

Conjectura	23	11	7	1	Alta publicação nos parâmetros	S
Educação e Filosofia	15	7	7	3	Alta publicação nos parâmetros	S
Filo. e História da Biologia	-	-	-	-	Interesse diverso aos parâmetros	E
Kriterion	5	0	-	-	Sem publicação nos parâmetros	E
Pensando	4	0	-	-	Sem publicação nos parâmetros	E
REFILO	34	34	27	15	Alta publicações de interesse	S
Revista de Magistro de Filosofia	18	1	-	-	Baixa publicação nos parâmetros	E
Revista Sul-americana de Filo. e Educação	32	27	23	15	Alta publicação nos parâmetros	S
Saberes (Natal)	38	22	17	11	Alta publicação nos parâmetros	S
Sapere Aude	9	2	-	-	Baixa publicação nos parâmetros	E
Trilhas filosóficas	-	-	-	-	Interrupção do periódico em 2018	E
TOTAIS	141	103	81	45	-	-

Legenda: P., parâmetro; E, eliminado; S, selecionado.

Fonte: Elaboração própria, dados da pesquisa

Com isso, passamos pelos títulos de mais de mil e trezentos (1300) artigos, dos quais encontramos cento e quarenta e um (141) contendo o radical “Ensin”; lemos os resumos de cento e três (103); e as referências bibliográficas de oitenta e um (81). Assim, chegamos a um de dois elementos que formam o momento do *corpus* desta pesquisa, sendo esse constituído de um total de quarenta e cinco (45) artigos que analisamos na íntegra.

2.2.2 Seleção das Obras e autores

Pensamos na seleção de autores de referência do período de interesse dessa pesquisa (2009-2019), como um outro possível caminho de chegarmos aos sentidos de Ensino de Filosofia. Para tanto, buscamos naquela que, ainda em nossos dias, é uma dentre as principais formas de fixação de sentidos e disseminação de ideias no campo científico-acadêmico: os livros.

Para chegarmos às obras de maior recorrência nas publicações dos pesquisadores do campo do ensino de Filosofia, analisamos, como mencionado no parâmetro quatro (04), anteriormente apresentado, as referências bibliográficas de oitenta e um artigos de cinco diferentes periódicos, cuja atuação na área de ensino de Filosofia ficou demonstrada pelo emprego dos critérios nos parâmetros um (01) e dois (02) também acima.

Ao realizarmos a leitura das referências, percebemos que era possível organizar a produção bibliográfica ali em ao menos três grandes campos, a) obras de filósofos da tradição; b) obras do campo da Filosofia da educação; c) obras do campo de ensino de Filosofia.

Interessados pelo terceiro campo (c), organizamos as obras de ensino de Filosofia em dois grupos, aquelas publicadas antes e após o ano de 2009. O fizemos para destacar obras que já haviam sido escritas, enfrentando a realidade da Filosofia como componente curricular obrigatório no ensino médio, por conta da Lei 11.684/2008 (BRASIL, 2008). Assim, contamos um total de quarenta (40) publicações, das quais vinte e duas (22) antes de 2009, e dezoito (18), após (ver quadro 01, cap. 03).

Das dezoito publicações realizadas a partir de 2009, selecionamos aquelas cujo autor havia publicado a obra individualmente. Entendemos que, em uma obra nessa configuração, há maior possibilidade de se apresentar com mais profundidade a sua perspectiva, o que normalmente limita tanto em obras organizadas (coletâneas) quanto em coautorais, oportunidades em que é necessário fazer concessões, tanto para coadunar-se com as ideias do outro autor quanto pelo espaço (páginas) limitado pelo conjunto.

Assim, das nove obras restantes, verificamos a quantidade de vezes em que cada uma recorria no conjunto de artigos, chegando ao seguinte resultado de autores/obras: Alejandro Cerletti, em *Ensino de Filosofia como problema filosófico*, 12 vezes; Rodrigo Gelamo, em *O ensino de Filosofia no limiar da contemporaneidade*, 8 vezes; Lídia Maria Rodrigo, em *Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o ensino médio*, 4 vezes; Sílvio Gallo, *Metodologia do Ensino de Filosofia*, 3 vezes; Geraldo Balduino Horn, em *Ensinar Filosofia: pressupostos teóricos e metodológicos*; e Walter Omar Kohan, em *Filosofia: o paradoxo de aprender e ensinar*, 2 vezes, cada; Mario Sérgio Cortella, em *Filosofia e ensino médio: uma proposta*; Evandro Ghedin, em *Ensino de Filosofia no Ensino Médio*; e Renato Veloso, em *Filosofia para adolescentes: práticas pedagógicas para o Ensino Médio*, 1 vez, cada.

Finalmente, ao constatar uma recorrência mais incidente nas quatro primeiras obras, selecionamos os trabalhos de Alejandro Cerletti, Rodrigo Gelamo, Lídia Maria Rodrigo e Sílvio Gallo. Esse conjunto compõe o segundo elemento do momento de nosso *corpus*.

2.2.3 Elenco de documentos de política curricular relacionados ao *corpus*

No processo de levantamento de dados da revisão bibliográfica, como descrito nos dois últimos subtópicos, ocorreu percebermos a reincidência de alguns documentos curriculares relacionados tanto às obras quanto aos artigos.

Por isso, novamente consideramos levantar das referências bibliográficas dos artigos do *corpus* os documentos com os quais se relacionam, influenciando e sendo influenciados pelos sentidos de Ensino de Filosofia como construídos na produção acadêmica da área.

Considerando essa relação, apresentamos, por via negativa, o elenco documental que nos auxiliou na interpretação dos dados de nossa empiria. Assim, **não** consideramos: a) documentos estaduais; b) documentos relativos à modalidade de educação profissional e tecnológica; c) documentos relacionados aos livros didáticos; e d) documentos que não tratassem direta e objetivamente, em pelo menos alguma de suas partes, do Ensino de Filosofia no ensino médio.

Reconhecendo, de partida, a relevância dos documentos desconsiderados, entendemos que os mesmos, pelos limites em que realizamos a pesquisa, não colaborariam tanto com as análises. Por isso, ponderamos apenas com os documentos listados abaixo (quadro 04):

Quadro 04: Elenco dos documentos de política curricular relacionados ao corpus

Documento	Ano	Razão e efeito
BNCC	2018	A BNCC é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica (BRASIL, 2018, p. 7).
DCNs	2010	Estas diretrizes que estabelecem a base nacional comum, responsável por orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras. (BRASIL, 2010, p. 4).
Resolução CEB Nº 3 (DCNs)	1998	Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.
LDB	1996	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
Lei 11.684/2018	2018	Altera o art. 36 da Lei nº 9.394/1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio.
Lei 13.415/2017	2017	Altera as Leis nº 9.394/1996 e 11.494/2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161/2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.
Matriz de referência para o ENEM	2015	O termo matriz de referência é utilizado especificamente no contexto das avaliações em larga escala para indicar habilidades a serem avaliadas em cada etapa da escolarização e orientar a elaboração de itens de testes e provas (INEP, 2015, s/p).
MPV 746/2016	2016	Reformulação do Ensino Médio. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394/1996 e a Lei nº 11.494/2007 e dá outras providências. (Convertida na Lei 13.415/2017).
OCN, Ensino Médio, v. 03	2006	O objetivo deste material é contribuir para o diálogo entre professor e escola sobre a prática docente (BRASIL/MEC, 2006a, p. 5).

Parecer CNE/CEB 38	2006	Inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio.
PCN, v. 4	2000	Estabelece os Parâmetros Curriculares Nacionais para a área de Ciências Humanas e suas Tecnologias do Ensino Médio.
PCN+ (Humanas)	1999	Atualiza os Parâmetros Curriculares Nacionais para a área de Ciências Humanas e suas Tecnologias do Ensino Médio.
PL 1641/2003	2003	Altera dispositivos do art. 36 da Lei nº 9.394/1996 (Convertido na Lei 11.684/2018).
PL 3178/1997	1997	Altera dispositivos do art. 36 da Lei nº 9.394/1996 (vetado totalmente).

Fonte: elaboração própria, dados da pesquisa.

Como discurramos antes, o momento metodológico é aquele em que os recortes são necessários para consecução dos objetivos. Ao delimitar critérios para escolha de uns e não de outros dados, nos orientamos sempre por chegar àqueles que mais próximos nos deixaram de responder, ainda que precariamente, ao problema de nossa pesquisa. Assim, construímos uma base empírica bibliográfica que entendemos nos levar a uma problematização válida e contingente do ensino de Filosofia no currículo do ensino médio. Tendo levantado essa base, passamos da construção à análise.

2.3 Análise dos dados

Inicialmente, destacamos que o conceito de dado não é compreendido neste texto como uma construção definitiva, passível de ser extraída, apreendida ou constatada de maneira decisiva do campo de pesquisa. Nossa perspectiva entende por dado um recorte contingente de um conjunto de elementos constituintes de uma realidade discursiva que pertencem a um contexto específico e que se relaciona a outros contextos. Não possuindo significado suturado, nos permitem uma circunscrição temporária com a qual estabelecemos a problematização do nosso objeto, nos levando a provisórios resultados de pesquisa, que discutimos e apresentamos adiante.

Dito isso, cabe recordar que analisar os dados do *corpus* talvez seja a tarefa mais delicada de uma pesquisa, pois o estabelecimento de quaisquer critérios circunstanciais tem consequências muito mais potentes sobre o significado que a pesquisa dá ao seu objeto do que, por exemplo, no momento da delimitação.

Ainda que o significado seja construído nas relações possíveis de um recorte específico, a significação a que se chega com tais dados é muito aberta, ainda mais porque, em

todo caso, é indispensável olhar de maneira ampla para o contexto específico do qual o dado é circunscrito.

Por isso mesmo é que, ao nos aportarmos na TD, acionamos também o Ciclo de políticas de Stephen Ball. Ball (2011), na elaboração do Ciclo, apresentou três contextos centrais de análise da política pública: 1) *contexto de influência*, que implica o momento prévio, a definição do texto (legal) e que é marcado por disputas de setores, grupos e pessoas que buscam influir no processo em benefício de suas causas e interesses; 2) o *contexto da produção de texto*, quando as disputas chegam a alguma definição quanto ao que se torna “oficialmente” a política a ser observada; e 3) o *contexto da prática*, momento em que a política é ressignificada nos diferentes ambientes, os quais se propôs agir nos contextos anteriores.

Considerando o recorte bibliográfico de nosso *corpus*, elegemos o *contexto da produção de texto* como aquele no qual empregamos metodologicamente para leitura da bibliografia e construção de nossas categorias, parâmetros, procedimentos e descritores. Vale ressaltar que um contexto do Ciclo de políticas não exclui o outro. Ainda que nossa escolha seja pela *produção de texto*, os contextos de *influência* e *prática* estarão de algum modo sendo tangenciados.¹¹

Todavia, sobretudo em referência a compreensão de Ball sobre a prática, lembramos que existe uma diferença de perspectiva que se evidencia em referência ao texto. Para Ball, texto está separado da ação. O escrito é uma totalidade e a ação que ele gera é outra distinta, ainda que relacionada à primeira. Para nós, texto é um elemento do discurso, tanto quanto as ações, que também são discursivas. Um e outro elemento, texto e ações, não só estão interligados, mas constituem parte do todo, da realidade discursiva.

A nossa investigação fez então um recorte dessa realidade de significados _ discursiva, hegemônico-antagônica _ com intenção de problematizar o currículo do Ensino de Filosofia no Ensino médio. Esse recorte, portanto, é o grande momento da realidade discursiva sobre o qual se detém nossa análise, sem contudo, esquecer dois aspectos: 1) que esse momento é composto de elementos diversos que disputam, articulando e desarticulando um significado _ provisório _ para si; e 2) que esse momento é como um elemento, caso ampliemos nosso olhar. É um

¹¹ Nesse sentido, poderíamos sugerir, com Derrida (1991), que os demais contextos do Ciclo de políticas de Ball está envolvido em nossa análise por força e por meio de *rastros* com os quais o Ciclo é marcado em sua operação. Não sendo possível _ categoricamente, ainda que apontemos o emprego apenas do contexto da produção de textos _ apagar essas *marcas* dos demais contextos interrelacionados em nossa metodologia. Para mais detalhes dos contextos do Ciclo de políticas, ver nota 04, capítulo 01. Dito isso, reiteramos que a nossa operacionalização se valeu do contexto da produção de textos, como seguimos apresentando neste capítulo.

elemento, por exemplo, de um projeto educacional, de um projeto de governo, de uma política de estado, de um projeto global.

Todos esses momentos mencionados em dois (2), acima, estão articulados. O sentido produzido em um momento, por determinados arranjos hegemônicos, influencia os demais. O que difere nossa perspectiva discursiva de leituras estadocêntricas, no entanto, é que não existe um único sentido (coloquialmente análogo ao “de cima para baixo”) dessas influências. Não é, por exemplo, o estado que determina de maneira onisciente e neutra uma política educacional, mas ela é determinada por certos jogos de significados produzidos por articulações de elementos em momentos hegemônicos em distintos lugares da realidade discursiva.

Por isso, ainda que nossa análise se organize em dois grandes momentos: olhar a produção de discursos nas obras dos autores de ensino de Filosofia, no primeiro; e olhar a produção de significações nos textos dos pesquisadores de ensino de Filosofia nos periódicos, no segundo, existe uma constante articulação de ambos para construção dos sentidos que ocorre pela articulação de um momento com o outro e dos documentos legais em ambos.

Para isso, perseguimos na leitura discursiva dos textos os conceitos com os quais os autores nas obras e os pesquisadores nos artigos foram construindo os discursos, significações e como estes forjaram os sentidos curriculares de Filosofia e de seu ensino.

Essa leitura discursiva, entretanto, não ocorre de maneira automática, na decodificação dos textos, ainda que passe por essa etapa. A leitura discursiva sobre um *corpus* amplo como o nosso exigiu que, na decodificação mecânica (do texto pelo texto) fossem sendo destacados dois grandes aspectos: os sentidos com os quais se pensava o ensino de Filosofia; e concepções de currículo e de prática curricular desses sentidos decorrentes.

Percebemos, com o avançar de nossa investigação sobre os textos, que os autores, ao decidirem abordar o tema do ensino de filosofia _ por motivos que apresentamos nas análises _ para fazê-lo, afirmavam a que Filosofia se referiam, o porquê dessa escolha e, por consequência, qual o sentido da mesma. Ao afirmarem um discurso ou significação era preciso proporem uma forma para que os mesmos reverberassem na prática da sala de aula. Esse encadeamento por nós detectado no *corpus* responde também ao ambiente no qual os textos foram escritos, uma vez que no ambiente acadêmico existe uma maneira hegemônica de se pensar e produzir conhecimento sobre a realidade que é aceita, qual seja, a maneira científica, muitas vezes com marcas do positivismo, que aprecia a realidade por meio de recortes específicos, apresentando posteriormente dados relativos àquele recorte que sustentam as conclusões chegadas, dispondo as mesmas para apreciação e possível estabelecimento daquela conclusão como um conhecimento válido naquele aspecto pesquisado. O caminho poderia ser

resumido em: propor um problema, pesquisá-lo, analisá-lo, dispô-lo para apreciação e, finalmente, disseminá-lo, por meio de publicações. Fora desses padrões hegemonicamente estabelecidos, pouca chance de repercussão haverá.

Desse modo, não podiam os autores, todos pesquisadores, furtarem-se de, ao pensar o ensino de Filosofia, destacar o motivo pelo qual faziam e em que medida isso interessava à realidade. Por isso, ao detectarmos essa espécie de norma (hegemonizada), perseguimos nos textos os momentos nos quais os autores afirmam, fosse contundente ou ligeiramente, as suas concepções.

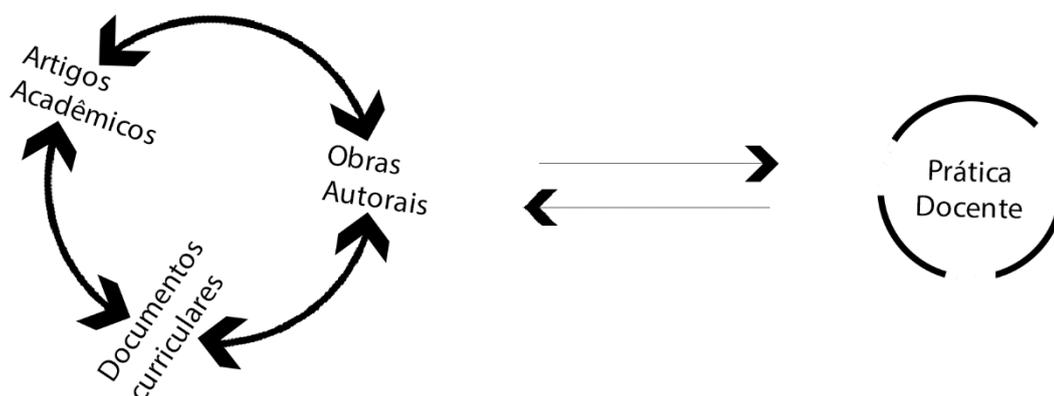
Mais do que isso, tendo essa etapa de compreensão dos autores nas obras e artigos como meio, objetivamos compreender os discursos e significados que construíram o sentido do currículo do ensino de Filosofia no ensino médio nos últimos anos (2009-2019).

Nesse caminho, percebemos que havia significações também nos documentos legais, as quais atribuíam uma funcionalidade para a Filosofia tanto mais evidente quanto restrita. A Filosofia, ao ser submetida ao campo de uma política pública, passa – nos documentos – a ser definida com uma margem que – ainda que não seja a sua, propriamente – atende a fins específicos.

Foi por isso que, no curso da pesquisa, percebemos que uma análise bibliográfica seria melhor amparada se em diálogo com os documentos curriculares. Isso porque, entendendo o currículo como texto – parte da realidade discursiva – consideramos a sua inserção em um contexto de profundas influências: a comunidade acadêmica influencia a si mesma – os autores mais destacados, as pesquisas dos demais pesquisadores – e influencia na elaboração de documentos curriculares – quando não participam diretamente. Por sua vez, os documentos também influenciam a produção acadêmica, sobretudo as pesquisas – sempre ligadas ao acontecimento, ao atual – que são as bases para a construção e consolidação dos textos dos autores (das obras).

Assim, esse conjunto influencia e é influenciado pela prática docente, já que, ao definir o currículo, inevitavelmente, estará esse movimento implicando no modo de agir, nas escolhas dos professores na docência cotidiana. Esse fluxo contínuo de articulações que se influenciam talvez encontre uma expressão na figura abaixo (figura 01).

Figura 01: Fluxo de influência entre elementos discursivos da significação curricular



Fonte: Elaboração própria, dados da pesquisa

Com a imagem, é possível perceber que a prática docente opera em mão dupla. Isso porque muitas pesquisas, como as dos artigos que levantamos no capítulo quatro (04), partiram da observação empírica das aulas de Filosofia, muitas vezes nos estágios obrigatórios (da licenciatura). Dessa experiência, os pesquisadores construíram análises, pelo emprego de aportes teóricos diversos. Esse movimento problematiza potentemente a prática docente cotidiana, indicando os limites em vários níveis (curricular, organizacional, de formação, dentre outros) e também sinalizando os êxitos que podem servir de indicativo a outros contextos.

A prática docente também é uma espécie de alvo o qual miram os autores das obras discutidas no terceiro capítulo. Como cada um dos quatro é pesquisador universitário, não é difícil indicar que artigos (como os do nosso *corpus*) sejam como recortes das suas pesquisas que, depois de amadurecidas, ganham o lugar mais destacado dos livros. As quatro obras específicas refletem a prática docente e, cada uma a seu modo, dão indicativos para que a prática do ensino de Filosofia alcance um conjunto de características que permitiriam entendê-lo como *filosófica*. No capítulo três, apresentamos, na figura um (01), uma síntese dessas características.

Cabe, por fim, destacar que os documentos curriculares têm, na prática cotidiana da docência, o seu lugar de ressignificação. Compete à ação das professoras e professores dar sentido àquilo que o documento intenta realizar. Talvez esse seja umas das oportunidades mais potentes de significação, como indica Silvio Gallo (2012), em referência a uma prática docente que se faça militante, em nosso caso, da Filosofia, como apresentado nos capítulos de análise.

Finalmente, entendemos pelo exposto acima que a nossa pesquisa ganhou os contornos de sua execução em contexto de profunda articulação entre os diferentes elementos envolvidos. Essa articulação tem a sua face mais densa apresentada no momento analítico, o qual pensamos em organizar seguindo uma forma relativamente nova de apresentação dos

resultados. Essa forma prima por disseminar os trabalhos acadêmicos em diversos meios, além-universidade.

2.4 Apresentação dos resultados

Empreender uma pesquisa, considerando o esforço para apreensão de uma teoria, em nosso caso a Teoria do Discurso que se desenvolve no campo complexo, fluído e desafiador do pós-estuturalismo pós-fundacionista; a dedicação para construir uma metodologia que abarque o problema, que considere o aporte teórico, as escolhas dos instrumentos, procedimentos, a circunscrição dos dados e sua interpretação; todos esses movimentos têm os sentidos produzidos pelas discussões mais ou menos compartilhadas, a depender de como a apresentação dos resultados é realizada.

Isso porque entendemos a pesquisa e o universo acadêmico como profundamente implicado a outros elementos da realidade. A Universidade se constitui em um ambiente privilegiado que pode (por que não?) cuidar de aproximar o quanto possível a linguagem e as formas de divulgação daquilo que se produz na Academia para aqueles que estão além dela.

Ocorre que, na vida acadêmica, parece haver por parte de alguns pesquisadores uma prática contraproducente, segundo a qual, findada a etapa de pós-graduação (mestrado ou doutorado), sepulta-se a dissertação ou tese e segue-se à vida indiferente a sua existência. Um editorial da centenária revista científica britânica *Nature* versando sobre o tema, reafirma essa nossa hipótese, quando publica que “[...] o número médio de pessoas que leram uma tese de doutorado até o fim é de 1,6. E isso inclui o autor”¹² (*Nature*, 2016, s/p, tradução nossa). Essa informação faz referência aos leitores da revista, que, não é difícil presumir, sejam, marcadamente, pessoas das comunidades acadêmicas.

Evidentemente, essa impressão carece de ser mais cuidadosamente estudada, porque também poderíamos apontar para pesquisadores que publicam as suas dissertações e teses que se tornaram referência em determinados assuntos. Contudo, porque nos foge ao escopo deste trabalho, deixamos essa reflexão de lado e passamos ao porquê de tê-la provocado.

Ao pensarmos a apresentação dos resultados, pesou em nossa decisão a possibilidade de, após o evento de defesa da dissertação no PPGEn/UESB, essa pesquisa pudesse ser publicada e os dados como os resultados contribuíssem com outros pesquisadores e mesmo outras pessoas interessadas no currículo do ensino de Filosofia.

¹² “[...] the average number of people who read a PhD thesis all the way through is 1.6. And that includes the author” (*Nature*, 2016, s/p, original).

Por isso, decidimos pelo formato *Multipaper* (ou *Multi-paper*, para alguns), por algumas razões, as quais passamos a descrever.

Um primeiro motivo é o fato de muitos dos últimos trabalhos do PPGEn, orientados pelo prof. Benedito Eugênio, terem sido escritos nesse formato, tais como Elder Bruno Pereira (2019), Rosivania Costa (2019), Elenilson Silva (2020), Andrea Oliveira (2020).

Outro motivo se assenta sobre uma pesquisa exploratória que fizemos e que nos levou a um cenário animador sobre a aceitação do formato *multipaper* em relação ao *tradicional*¹³. Sobretudo uma aceitação nos programas de nossa área, assim constatam os pesquisadores Gabriele Mutti e Tiago Klüber (2018, p.10) “parece estar se esboçando no âmbito dos programas de pós-graduação brasileiros das áreas de Educação e Ensino, o que entendemos como um movimento de abertura ao formato *Multipaper*”.

Apesar desse movimento, outro momento de nossa pesquisa exploratória demonstra que 1) existem poucos trabalhos, ao menos no Brasil, como os de Mutti e Klüber (2018), que se propõem a discutir teoricamente acerca das implicações do formato *multipaper* para a produção do conhecimento na pós-graduação; e 2) o número absoluto de dissertações e teses que menciona esse formato também é pequeno.

Sustenta a primeira conclusão acima a busca realizada no *Google Acadêmico*¹⁴, que nos levou a um total de cento e cinquenta e oito (158) artigos relacionados ao tema. Desses, cento e vinte e três (123) traziam, em qualquer parte do texto, o vocábulo *multipaper* e trinta e cinco (35) *multi-paper*. Desse todo, porém, apenas dois (2) pensavam as questões relativas ao *multipaper*, suas características, prós, contras e congêneres.

No que se refere à segunda questão, consideramos o número de dissertações e teses relacionadas, de alguma forma, ao *multipaper*, baixo, partindo dos dados obtidos no portal da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (IBICIT/BDTD, 2020). A nossa busca, com diferentes entradas na ferramenta¹⁵ chegou a trinta e três (33) resultados, dos quais quatorze teses e dezenove (19) dissertações. Contudo, nenhum desses discute o formato do texto, apenas informando que a estrutura observada não é a tradicional, mas a *multipaper*.

¹³ Entendemos por “tradicional” os trabalhos que, em regra, apresentam os capítulos teórico e metodológico, unidos ou não e, a seguir, os capítulos de análise, que, normalmente possuem mais de trinta páginas, cada um.

¹⁴ Parâmetros da busca no *Google acadêmico*, no campo “pesquisa avançada”, inserimos o descritor *Multipaper*, acionamos o marcador “em qualquer parte do texto”, limitamos os resultados ao “português” e ao período “2009-2019”. Repetimos a mesma busca com o descritor *Multi-paper*.

¹⁵ Parâmetros da busca no portal da BDTD. No campo de busca inserimos o descritor *Multipaper* e acionamos a opção “apenas no título”, não havendo resultados. Repetimos com *Multi-paper*, havendo três teses. A seguir, repetimos novamente, dessa vez acionando “em qualquer parte do texto” o que resultou em vinte e quatro trabalhos (seis teses e dezoito dissertações) com *Multipaper* e seis (cinco teses e uma dissertação) com *Multi-paper*.

Por isso, ao optar pelo formato, nós decidimos também fazer uma breve discussão do mesmo, considerando a nossa experiência na construção deste texto. Antes do mais, é necessário superar a impressão de que o *multipaper* é simplesmente a junção de artigos estanques em um texto desconexo.

Todo o processo de escrita, ao menos como nós o realizamos, exige que se pense a articulação dos capítulos teórico e metodológico aos de análise _ aqui, artigos _ o tempo todo. Essa praxe deriva da busca de manter coerência entre as diversas partes que são um mesmo texto. Um fator que pode ser considerado negativo no *multipaper*, por isso mesmo, é que, ainda que haja um esforço para se evitar, acaba ocorrendo algum nível de repetição, ora de conceitos, ora de dados. Isso está para evitar algo que consideramos mais prejudicial, a omissão de informações necessárias à compreensão das partes, sobretudo quando estas forem separadas da dissertação como um todo. Não podemos perder de vista que, ainda que nossa intenção seja de algum nível (alto, esperamos) de unidade, os textos dos artigos serão publicados de maneira independente.

Outra exigência mais aguda na escrita em *multipaper* é a síntese. É necessário apresentar conceitos, complexos que sejam, e dados, ainda que extensos, no mínimo de caracteres possível, pois, pensando também nos periódicos para a futura publicação, não se encontram muitos que aceitem artigos com mais de vinte páginas – considerando os do nosso *corpus*, por exemplo. Normalmente, no entanto, o limite é de quinze páginas.

Ajuda na apresentação sintética dos dados a construção de quadros, tabelas e gráficos, que condensam muitas informações em pouco espaço, com a vantagem de, se cuidadosamente editados, ainda se tornarem agradáveis facilitadores da compreensão das informações expostas.

No que se refere à construção da estrutura da dissertação, os objetivos da pesquisa foram desdobrados cada um em um dos dois artigos, capítulos três e quatro, que apresentam os resultados do trabalho a partir de uma retomada da discussão teórica desenvolvida no primeiro capítulo e por meio do método e da metodologia explicitada neste segundo.

Entendemos que essa estrutura permitiu que chegássemos tanto à escrita de um texto, cujo sentido se dá no conjunto da Dissertação (nos quatro capítulos), quanto permitiu que preparássemos os resultados, discussões e análises para serem mais acessíveis a um maior número de leitores interessados por meio dos artigos endereçados aos periódicos da área.

3 DISCURSOS SOBRE ENSINO DE FILOSOFIA NO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO NA PRODUÇÃO ACADÊMICA DE AUTORES DA ÁREA

Resumo: Neste artigo apresentamos parte dos resultados de uma pesquisa qualitativa e recorte bibliográfico, cujo problema envolve os *sentidos de ensino de Filosofia no currículo para o ensino médio no período de 2009 a 2019*. Assim, objetivamos investigar os discursos sobre ensino de Filosofia no ensino médio, presentes na produção acadêmica dos autores mais recorrentes do campo teórico. Para tanto, nos aportamos na Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, cuja potência teórica, já afirmada em importantes trabalhos do campo educacional, nos permitiu identificar o problema do *não reconhecimento* do ensino de Filosofia como um ponto-nodal que une uma parte da comunidade acadêmica de Filosofia na afirmação antagônica de que tal ensino deve compor o currículo do nível médio brasileiro.

Palavras-chave: Filosofia. Ensino de Filosofia. Currículo. Ensino médio. Teoria do Discurso.

Abstract: In this article we present part of the results of a research of qualitative nature and bibliographic cut whose problem involves the meanings of Philosophy teaching in the curriculum for high school in the period from 2009 to 2019. Thus, we aim to investigate the discourses on teaching Philosophy in high school present in the academic production of the most recurrent authors in the theoretical field. To this end, we focus on the Discourse Theory of Ernesto Laclau and Chantal Mouffe, whose theoretical potency, already affirmed in important works in the educational field, allowed us to identify the problem of the non- recognition of philosophy teaching as a nodal point that unites a part of the academic philosophy community in the antagonistic claim that such teaching should be part of the Brazilian high school curriculum.

Keywords: Philosophy. Philosophy teaching. Curriculum. High school. Discourse Theory.

INTRODUÇÃO

Apresentamos neste artigo parte dos resultados de uma pesquisa mais ampla, de natureza qualitativa e recorte bibliográfico, que desenvolvemos no âmbito do mestrado do Programa de Pós-graduação em Ensino (PPGEEn), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), e intitulada *Sentidos de ensino de Filosofia no currículo para o ensino médio no período de 2009 a 2019*.

Justifica o recorte temporal do problema, a sequência de eventos que modificou sucessiva e drasticamente o currículo no período. Em 2008, a Lei 11.684 (BRASIL, 2008) inseriu Filosofia e Sociologia como componentes curriculares¹ obrigatórios em todos os anos do ensino médio brasileiro, o que ocorreu a partir do ano seguinte (2009). Em 2016-2017, por medida provisória (BRASIL, 2016 e BRASIL, 2017), houve uma reforma do ensino médio, oportunidade em que a posição do componente no currículo passa a ser – pelo menos – ambígua;

¹ Nosso entendimento é de que Filosofia, como outras áreas do conhecimento, na configuração escolar, é estruturada em componentes curriculares. Essa expressão nos parece melhor do que a mais usual, sobremaneira nos textos legais, que é “disciplina”. Componente curricular, inclusive, coaduna com a perspectiva discursiva de que, para fixação do currículo, há uma articulação de elementos (componentes).

e em 2018, ocorre a apresentação da versão final da Base Nacional Comum Curricular – BNCC – (BRASIL, 2018), em cujo texto a Filosofia também é tratada de modo incerto.

A pesquisa buscou compreender o sentido do Ensino de Filosofia no currículo do Ensino Médio. Para isso, promovemos a análise da produção da comunidade acadêmica desse campo, nas obras e periódicos especializados no tema no período de 2009 a 2019. Constituem objetivos específicos: 1) investigar os discursos sobre o ensino de Filosofia no ensino médio presentes na produção acadêmica dos autores mais recorrentes do campo teórico; e 2) analisar os significados de ensino de Filosofia nos artigos sobre a temática, publicados nos periódicos especializados mais proeminentes desse campo.

Considerando a extensão dos objetivos que problematizam a pesquisa, decidimos apresentá-la em dois artigos que compõem a etapa de análise de nossa dissertação, organizada no formato *multipaper*². Ainda que a apresentação se dê assim, importa dizer que os artigos estão profundamente relacionados e foram escritos com a totalidade dos dados levantada e analisada. O que especifica cada um dos dois artigos de apresentação dos resultados e discussões é justamente o recorte do *corpus*: esse primeiro se constitui a partir das obras e, o segundo, tem por base os artigos dos periódicos.

Detalhando brevemente esse *corpus*, primeiramente encontramos na sua composição quatro (04) obras autorais de diferentes estudiosos do ensino de Filosofia com ampla representatividade entre os que discutem o tema no Brasil. Com esse recorte, desenvolvemos o presente artigo. Voltando a representatividade, aferiu-se a recorrência das obras nas referências bibliográficas dos quarenta e cinco artigos (45), de cinco (05) diferentes periódicos analisados, seguida das partes do mencionado *corpus*, desenvolvida em outro artigo.

Analisamos os dados pelos procedimentos metodológicos com a Teoria do Discurso, pensada por Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (2015), e operacionalizada no Brasil por Daniel de Mendonça e Leo Peixoto Rodrigues (2014), Alice Casimiro Lopes e Mendonça (2015). Por sua origem no campo político, essa teoria demonstra uma potente capacidade de problematização de outras questões, como as educacionais e de ensino. Isso demonstram Lopes e Elisabeth Macedo (2011) e Lopes, Anna Luiza Oliveira e Gustavo Gilson Oliveira (2018). Por isso, ao nos munirmos com ela, estabelecemos relação com os procedimentos metodológicos do *contexto da produção de texto* do ciclo de políticas de Stephen Ball (*apud* MAINARDES; MARCONDES, 2007).

² *Multipaper*, como elaborado aqui, compreende um formato de texto – como o dissertativo – cuja diferença marcante do formato *tradicional* está na parte analítica, porquanto ela é escrita como artigos científicos que observam tanto as próprias características quanto a conexão com o todo da dissertação.

Para exibição dos resultados, organizamos o presente texto em duas grandes faces, a primeira teórico-metodológica, na qual apresentamos o contexto epistemológico da teoria, os principais conceitos acionados na leitura dos dados e os contornos e procedimentos metodológicos adotados; enquanto isso, na segunda face, apresentamos e discutimos o *corpus* de análise, oportunidade em que destacamos os discursos sobre o ensino de Filosofia como elaborados nas obras, evidenciando as concepções e contornos curriculares presentes nas mesmas.

Como se depreende das discussões, o reconhecimento do ensino de Filosofia como problema filosófico atravessa as obras, porque as mesmas leem uma realidade na qual essa dificuldade é latente. Por isso, nossa pesquisa apresenta as nuances antagônicas presentes nos diferentes autores. Para eles, o ensino é um problema que diz respeito à Filosofia, porquanto os afeta, e a Filosofia, como desdobramos adiante, parte dos problemas da subjetividade para alcançar campos outros, como o reflexivo, o da crítica ou o conceitual.

1. CONSIDERAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

1.1 Teoria do Discurso em seu contexto epistemológico

Podemos classificar a Teoria do Discurso (TD) como inserida em um contexto dos “Pós”: pós-marxismo, pós-estruturalismo e pós-fundacionalismo. Vale para cada uma dessas classificações a máxima de que o atributo “pós” não significa superação ou negação completa, mas críticas significativas a determinados aspectos com os quais as correntes anteriores operam.

Podemos afirmar que a Teoria do Discurso encapa a crítica a uma realidade que seja pensada por meio de estruturas com centros fundantes de identidades essencializadas, de tal forma que categorias rígidas pudessem apreender e expressar a realidade de maneira definitiva. Tal crítica atinge, por isso, a estrutura autocentrada (estruturalismo), o fundamento “metafísico” (fundacionalismo) e aspectos categoriais restritivos (marxismo).

Neste ponto, é importante recordar que Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (2015), ao darem contornos à Teoria do Discurso, o faziam no campo da Ciência política, com intento de desenvolver um arcabouço teórico capaz de entender uma realidade que escapava a teorias anteriores. Partindo da premissa de que a realidade forma um todo, que fragmentamos para compreender em maior profundidade, entendemos que a mesma teoria é extremamente potente para analisar questões do campo educacional e, mais especificamente, pensar o currículo de ensino de Filosofia no ensino médio.

Nosso entendimento apoia-se em trabalhos como os de Lopes e Macedo (2011), Lopes (2013) e Cunha (2013), que empregaram a Teoria com finalidades próximas à nossa e que, como importantes nomes da vanguarda nesse modo de empregar a teoria, nos possibilitaram empreender um caminho semelhante.

1.2 Discurso e sentido a partir de Laclau

Na tradição filosófica, o discurso sempre ocupou algum papel que nos faz poder identificá-lo em diferentes momentos do pensamento. Podemos entendê-lo como enunciação do encadeamento lógico de ideias persuasivas, em contexto sofista³ (PLATÃO, 2003) e como meio de explanação de ideias sagradas, para dar exemplos da Antiga e Média idade; ou, mais contemporaneamente, discurso pode ser considerado uma construção linguística produzido em determinado contexto social de um texto (PÊCHEUX, 1997) ou ainda como aquele que forja um *regime de verdade* (FOUCAULT, 1987). Em que pese as diferenças, em nenhuma dessas apresentações a categoria discurso é afirmada como aquela da totalidade.

Podemos apontar a totalização significativa como uma guinada epistemológica realizada por Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (2015) nessa Teoria do Discurso (TD). Os autores perspectivam a realidade como sendo, ela mesma, discursiva. Diferente do discurso sofista, aqui não falamos apenas de palavras, o que nos difere também de Foucault (1987), que ainda distinguia *discursivo e não-discursivo*⁴. Toda a realidade que conhecemos, portanto toda realidade significada, é discursiva.

Por isso, não pode haver um existente que tenha ganhado um ser – tendo sido feito elemento pelo sentido – que não o tenha ganhado discursivamente, pois todo elemento está relacionado a outros, seja de maneira diferencial, quando ele “preserva” aquele sentido atribuído a si, seja quando ele se articula a outros elementos na formação de um momento.

Uma contestação comum a essa apresentação é quanto aquilo que existe e que nós não tenhamos conhecimento de sua existência. Não há, na TD, nenhuma tendência à negativa dos desconhecidos. Sua existência, ou não, está fora do campo de interesses da teoria. Interessa-nos que, ao constatarmos a existência de algo, inexoravelmente, atribuímos a essa descoberta um

³ “Os discursos do foro, das assembleias populares, a arte da conversação, englobaremos numa só classe, a que daremos o nome de arte da persuasão.” (PLATÃO, 2003, p. 8)

⁴ Essa questão é apresentada na obra inicial da TD: “[...] nossa análise rejeita a distinção entre práticas discursivas e não discursivas [...] Foucault, por exemplo, que manteve uma distinção – em nossa concepção inconsistente – entre práticas discursivas e não-discursivas, esforça-se em determinar a totalidade relacional que funda a regularidade das dispersões de uma prática discursiva” (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 180).

significado, que, se o atribuimos, entende-se que o mesmo foi construído por nós, que discursivamente o significamos. Isso também vai de encontro à ideia corrente de “natureza das coisas”, conforme Laclau e Mouffe, uma vez que os

[...] fatos naturais também são fatos discursivos. E eles o são pela simples razão de que a ideia de natureza não é algo que já esteja lá, a ser lida a partir das aparências das coisas, mas é, ela mesma o resultado de uma construção histórica e social lenta e complexa. Chamar algo de natural é uma forma de concebê-lo que depende de um sistema classificatório (LOPES; MENDONÇA, 2015, p. 41).

Somente entendendo que mesmo o significante “natural” é ele mesmo uma construção realizada, discursivamente, pela atribuição de um sentido, é que podemos afirmar todo e qualquer existente conhecido como elemento (menor constituinte) da realidade que é discursiva. Destaca-se nesse contexto o discurso como prática de articulação, seja a articulação que acionamos para dar um sentido a um novo elemento – descoberto – seja a articulação que se faz entre os diferentes elementos para formação de uma cadeia de equivalência que, em torno de um ponto-nodal, estabelece um momento que anseia pelo fechamento (definição, acabamento) do seu sentido. Sendo essa *sutura* (fechamento) uma impossibilidade, o momento resultante da prática articulatória pode chegar a hegemonizar-se, ou seja, a estabelecer-se no lugar “da falta” (do centro fundante) um sentido precário (provisório).

Dessa forma, os autores entendem que o discurso é “a totalidade estruturada resultante desta prática articulatória” (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 178). Como toda articulação é provisória – ainda que no momento hegemônico possamos ter a impressão de sua fixação, e essa possa aparentar definitividade – não é estranho que haja desarticulação de elementos que tenham formado um momento para formação de outro, ou mesmo para um certo isolamento de determinados elementos dos demais.

Com tais eventos, podemos chegar à compreensão do sentido dentro da TD, já que “a impossibilidade de uma fixação última de sentido implica que deve haver fixações precárias, do contrário, o fluxo das diferenças seria impossível. Mesmo para que se possa diferir, subverter o sentido, há de haver *um* sentido” (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 187, grifo dos autores). Com isso, compreendemos o sentido como o resultado da ação discursiva sobre os elementos, sobre os momentos e por isso, sobre a realidade. Sentido está (analogamente) para nossa perspectiva teórica como essência esteve para perspectivas anteriores, distinguindo-se ambos conceitos pela flutuação das identidades que os elementos ganham no campo discursivo, impensável às essências.

Dessa forma, podemos afirmar o discurso como totalidade que é formado por elementos cujos sentidos são provisórios e flutuantes. Tais sentidos expressam o significado que uma articulação fixa por meio de um momento hegemônico.

Em nossa pesquisa, interessa-nos compreender de que modo a realidade discursiva foi articulada, para chegarmos, nesse ponto, aos sentidos do Currículo de Ensino de Filosofia no Ensino Médio. Para tanto, no emprego da TD pensamos nas obras analisadas com auxílio do *contexto da produção de texto do ciclo de políticas* de Stephen Ball (2011). A cooperação entre a abordagem teórica em Laclau e o emprego metodológico do ciclo de políticas pode ser observada nas pesquisas realizadas por Dias, Abreu e Lopes (2012), Silva (2014) e Silva (2020).

1.3 Contornos da pesquisa

Como mencionado antes, este artigo apresenta um recorte dos resultados de uma pesquisa mais ampla sobre o ensino de Filosofia no ensino médio. O trabalho configura-se como qualitativo, de abordagem bibliográfica.

Para Bogdan e Biklen (1994), uma pesquisa qualitativa se constrói tendo o investigador como protagonista. Em seu trabalho, o pesquisador se interessa muito mais pelo processo pelo qual se constrói o objeto em sua realidade, do que pelos resultados, ainda mais se estanques. Ainda cabe ao pesquisador proceder a análise indutiva dos dados, descrevendo e significando todo o proceder investigativo, que levam ao todo da pesquisa.

Por isso, antes de chegarmos à discussão dos resultados, apresentamos os passos metodológicos, inclusos os procedimentos, que nos permitiram chegar à problematização da pesquisa. Tal apresentação demonstra como na prática a realização deste trabalho é passível de caracterização com os elementos da classificação de Bogdan e Biklen (1994).

1.3.1 Dos autores e das obras: levantando a produção sobre Ensino de Filosofia

Existe uma literatura razoavelmente volumosa que aborda questões que ligam Filosofia, Educação, Ensino e Escola. Em linhas gerais, podemos classificar tal produção em duas grandes vertentes, uma delas se preocupa com a *Filosofia da Educação* e a outra com o *Ensino de Filosofia*. Conforme apontam Chaves e Eugênio (2020), existe uma confusão conceitual entre essas e algumas outras expressões (como História da Filosofia). Definimos a *Filosofia da Educação* como uma área mais ampla que aborda problemas gerais da educação, como seu sentido e seus fins, com aporte na tradição filosófica: pensa filosoficamente a educação.

Enquanto isso, o *Ensino de Filosofia* configura-se em uma área mais específica, que pensa questões curriculares, metodológicas, didáticas e outras mais diretamente ligadas à sala de aula, particularmente na educação básica. Em nossa pesquisa, notamos que a produção desse campo mais específico se acentua gradativamente, a partir da segunda metade da década de 1990, tendo como picos os anos de 2002, 2009 e 2012.

Dada essa classificação, nos detemos em levantar aquelas obras do campo do Ensino de Filosofia que aportavam os artigos produzidos na área no período de 2009 a 2019. Com isso, chegamos a um conjunto de autores recorrentes, a partir do qual nós construímos metodologicamente critérios que nos levassem àqueles de produção mais diretamente relacionada ao problema do currículo de ensino de Filosofia no Ensino Médio brasileiro.

Elencando sinteticamente a bibliografia, apresentamos o quadro (01) abaixo:

Quadro 01: Levantamento de obras sobre Ensino de Filosofia

<i>Antes de 2009</i>	<i>Depois de 2009</i>
ALVES, D.J. A filosofia no ensino médio: ambigüidades e contradições na LDB. Campinas: Autores Associados, 2002	ASPIS, Renata Lima; GALLO, Silvio. Ensinar filosofia: um livro para professores. São Paulo: Atta Mídia e Educação, 2009.
ARANTES, Paulo. et al. (Org.). A filosofia e seu ensino. Petrópolis, RJ: Vozes; São Paulo: EDUC, 1995 1996.	CARVALHO, Marcelo; CORNELLI, Gabriele (Org). Ensinar Filosofia. Cuiabá, MT: Central de texto, 2013.
CARTOLANO, M. T. P. Filosofia no Ensino de 2º Grau. São Paulo: Cortez / Autores Associados, 1985.	CERLETTI, Alejandro. O ensino de Filosofia – como problema filosófico. Belo Horizonte: Autêntica, 2009 (Col. Ensino de Filosofia).
CERLETTI, A. e KOHAN, W. A filosofia no ensino médio. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.	CORTELLA, Mário Sérgio. Filosofia e ensino médio: uma proposta. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
COELHORIBAS, Maria Alice et al. (Org.). Filosofia e ensino: a filosofia na escola. Coleção Filosofia e ensino, n. 7, Ijuí: Unijuí, 2005.	GALLO, Silvio. ASPIS, Renata Lima. Ensinar Filosofia: um livro para professores. São Paulo: Atta, 2009.
FÁVERO, A., RAUBER, J., KOHAN, W. (orgs.). Um olhar sobre o ensino de filosofia. Ijuí: UNIJUI, 2002 - (Coleção filosofia e ensino).	GALLO, Silvio. Metodologia do Ensino de Filosofia: Uma didática para o Ensino Médio. Campinas-SP: Papirus, 2012.
GALLO, Sílvio; DANELON, Marcio; CORNELLI, Gabriele. Ensino de Filosofia, teoria e prática. Editora da Unijui, 1ed., v1., 2004	GALLO, Sílvio; GOTO, Roberto Akira. Da filosofia como disciplina: desafios e perspectivas. São Paulo: Loyola, 2011
GALLO, Silvio; CORNELLI, G.; DANELON, M. (Org.). Filosofia do ensino de filosofia. Petrópolis: Vozes, 2003	GELAMO, Rodrigo. Pelloso. O ensino de filosofia no limiar da contemporaneidade: o que faz o filósofo quando seu ofício é ser professor de filosofia? São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.
GALLO, Sílvio; KOHAN, W. Filosofia no Ensino médio. Petrópolis: Vozes, 2000.	
GHEDIN, Evandro. Ensino de Filosofia no Ensino Médio. São Paulo: Cortez, 2008.	GHEDIN, E. Ensino de Filosofia no Ensino Médio. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.*
KOHAN, W.O. (Org.). Filosofia: caminhos para seu ensino. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. / 2008 (ed. Lamparina)	HORN, G.B. Ensinar filosofia: pressupostos teóricos e metodológicos. Ijuí: Unijuí, 2009
KOHAN, Walter O. (org.) Filosofia no Ensino Médio. Rio de Janeiro: Vozes, 2000, Vol. VI.	KOHAN, Walter Omar. Filosofia: o paradoxo de aprender e ensinar. Tradução Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009

KOHAN, Walter. Ensino de filosofia: perspectivas . Belo Horizonte: Autêntica, 2002. (2005)	MATOS, Junot Cornélio; et al. Filosofia: Caminhos do Ensinar e aprender . Recife: ed. Universitária UFPE, 2013.
LIPMAN, Matthew. A Filosofia vai à escola . Tradução de Maria Elice de Brzezinski Prestes e Lucia Maria Silva Kremer. São Paulo: Summus, 1990.	PINTO, Maria José Vaz; FERREIRA, Maria Luísa Ribeiro (coord.). Ensinar Filosofia? O que dizem os filósofos . Lisboa, CFUL, 2013
LIPMAN, Matthew~À; OSCANYAN, Frederick S.~À SHARP, Ann Margaret. A Filosofia na sala de aula . São Paulo: Nova Alexandria, 1997. 2002.	RODRIGO, Lídia Maria. Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o ensino médio . Campinas: Autores Associados, 2009
LORIERI, M. A. Filosofia: fundamentos e métodos . Filosofia no ensino fundamental. São Paulo: Cortez, 2002.	ROLLA, A.B.M (Org). Filosofia e ensino: possibilidades e desafios . Ijuí: Editora da UNIJUÍ, 2009.
MORAES FILHO, Evaristo de. O Ensino da Filosofia no Brasil . Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional, 1959.	TOMAZETTI, Elisete M. (Org.) Filosofia no Ensino Médio: experiências com cinema, teatro, leitura e escritura a partir do PIBID . São Leopoldo: Oikos, 2012.
MURCHO, D. A Natureza da Filosofia e o seu Ensino . 1ª Ed. Lisboa: Plátano, 2002.	TOMAZETTI, Elisete Medianeira (org). Ensino de Filosofia – experiências, Problematizações e Perspectivas . Curitiba-PR: Appris, 2015
OBIOLS, Guillermo. Uma introdução ao ensino da filosofia . Ijuí: Unijuí, 2002.	VELOSO, Renato. Filosofia para adolescentes: práticas pedagógicas para o Ensino Médio . Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
PIOVESAN, A. et al (Org.). Filosofia e ensino em debate . Ijuí: Unijuí, 2002.	* existe uma edição dessa obra publicada em 2008, consta na coluna ao lado.
ROCHA, R. Ensino de filosofia e currículo . Petrópolis: Vozes, 2008	Fonte: elaboração própria, dados da pesquisa (referências dos artigos nos periódicos Conjecturas, Educação e Filosofia, RESAFE, REFILO e Saberes, conforme recorte da pesquisa)
SILVEIRA, René J. T.; GOTO, Roberto. Filosofia no Ensino Médio: Temas, problemas e propostas . São Paulo: Loyola, 2007	

Diante de um contingente amplo como este e considerando a necessidade de manter o foco no *currículo de Ensino de Filosofia no Ensino médio*, estabelecemos critérios para um recorte que nos permitisse operar com algumas obras dentro dessa literatura, problematizando os textos para com eles chegar aos discursos sobre o ensino de Filosofia.

Por isso, na construção dos critérios, adotamos primeiro um cronológico, elegendo obras publicadas dentro do período focal de nossa pesquisa (2009-2019). Esse item permite que a literatura selecionada encare a problemática gerada com a Lei 11.684/2008 (BRASIL, 2008), que determinou a obrigatoriedade do ensino de Filosofia em todas os anos do ensino médio brasileiro. No segundo critério, selecionamos obras assinadas por apenas um autor. Entendemos que um texto organizado assim permite o desenvolvimento mais completo dos raciocínios e argumentos que embasam a posição teórica de cada escritor, que dificilmente seria alcançada nas coletâneas de artigos e obras coautorais, pelos limites e concessões que tais modalidades de escrita exigem. Finalmente, o terceiro critério foi o de recorrência. Selecionamos a partir das

referências dos artigos de periódicos do nosso *corpus*, as quatro obras mais citadas⁵ sobre Ensino de Filosofia.

Por esse caminho, chegamos ao elenco composto por Cerletti (2009), em *O ensino de Filosofia como problema filosófico*; Gallo (2012), em *Metodologia do Ensino de Filosofia*; Rodrigo (2009), com *Filosofia em sala de aula*; e Gelamo (2009), *O ensino de Filosofia no limiar da contemporaneidade*.

1.3.2 Dos contextos dos autores e dos aspectos de análise das obras

Contextualizando os autores⁶ e as obras, começamos por Alejandro Cerletti, doutor em Filosofia e docente da Universidade Nacional de General Sarmiento (UNGS), na Argentina. A obra *O ensino de Filosofia como problema filosófico* (2009) é um marco para o campo do Ensino de Filosofia, por afirmar contundentemente que o ensino se constitui em um problema filosófico de envergadura semelhante aos demais problemas da Filosofia, como Ética, Política e Estética, para citar alguns. O pensamento de Cerletti (2009) repercute nos demais autores das obras aqui selecionadas. De antemão, isso nos permite destacar a sua produção como uma espécie de ponto-nodal do ensino de Filosofia em nosso país e na América Latina.

Nessa perspectiva, Sílvio Gallo, professor da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), é o autor brasileiro que mais repercute o problema do Ensino de Filosofia como um de recorte filosófico. Gallo (2012), em *Metodologia do Ensino de Filosofia*, revisa sua produção espalhada em vários meios (obras e artigos), sobretudo após os anos 2000, aprofundando vários pontos dessa, ante a urgência deflagrada pela inserção do ensino de Filosofia em todos os anos do ensino médio brasileiro.

Partilha dessa preocupação Lídia Maria Rodrigo, professora e pesquisadora também pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Em *Filosofia em sala de aula* (2009), a autora apresenta o cenário de mudanças pelo qual passou a escola no Brasil com o processo de massificação promovido na expansão das redes de ensino. A pesquisadora entende que a Filosofia precisava estar nessa nova realidade escolar sem com isso esconder os problemas que

⁵ Obras mais citadas considerando as referências bibliográficas dos artigos publicados nos periódicos: 1) Conjecturas; 2) Educação e Filosofia; 3) RESAFE; 4) Saberes; e 5) REFILO entre os anos de 2009 e 2019, cujo interesse fosse estritamente o ensino de Filosofia (elenco apresentado no quadro 01). Entre os livros mais citados, figuram como autores (sempre de uma mesma obra): Cerletti (12 vezes); Gelamo (8 vezes); Rodrigo (4 vezes); Gallo (3 vezes); Horn e Kohan (2 vezes, cada); Cortella, Ghedin, e Veloso (1 vez, cada).

⁶ As informações dos autores constam nos sites das instituições a que estão vinculados tanto no trabalho docente quanto no desenvolvimento de pesquisas: Cerletti, (<https://www.ungs.edu.ar/investigador/alejandra-cerletti>); Gallo (<http://www.somos.unicamp.br/professores/view/2962>); Rodrigo (<https://bv.fapesp.br/pt/pesquisador/88879/lidia-maria-rodrigo/>); e Gelamo (<https://bv.fapesp.br/pt/pesquisador/49760/rodrigo-pelloso-gelamo/>).

o componente curricular enfrenta nesse cenário. Rodrigo (2009) dedica uma parte inteira da obra à construção de roteiros didáticos, a partir dos quais os professores podem repensar a estrutura de suas aulas.

Finalmente, o professor e pesquisador Rodrigo Gelamo, da Universidade do Estado de São Paulo (UNESP), em *O ensino de Filosofia no limiar da contemporaneidade* (2009), reflete sobre os dilemas do filósofo (graduado em Filosofia), quando seu papel é a docência em Filosofia. Atendo-se especialmente sobre esse papel nas disciplinas de introdução ou recortes filosóficos nos cursos que não são de Filosofia, o autor trata de maneira aprofundada desse problema de ensino.

Nas leituras, nosso objetivo foi evidenciar, para análise, as proeminências dos discursos presentes nos livros, considerando-os como representantes do *contexto da produção de texto*, segundo o qual o texto revela tanto as influências que sofreu para sua escrita, quanto estabelece certo limite com que ele pode ser *rescrito* (ressignificado), na prática de quem o lê.

Nesse sentido, é interessante notar que os quatro autores, em algum momento, dirigem a sua escrita aos professores de Filosofia. Esse gesto, para além dos títulos e outros aspectos, revelam a intenção de quem escreve de influir na prática de quem terá acesso ao escrito. No caso, de modificarem algo no ensino de Filosofia, por meio dos leitores/professores.

Assim, depreendemos dos textos uma organização por meio de dois tipos de destaques: 1) os trechos nos quais eles apresentavam os fatores mais gerais que influíam no ensino: o desinteresse da comunidade acadêmica de Filosofia pelo tema e o processo de formação dos professores nas graduações; e 2) os trechos nos quais os autores concebem o que para eles configura o ensino de Filosofia, a partir de que perspectiva e o que seria uma prática filosófica do ensino na docência do componente curricular.

Destaca-se que, na experiência da escrita, é necessário considerar alguns limites circunstanciais, tais como o gênero textual, a intenção, o público-alvo, a escolha e organização dos argumentos, as brechas deixadas – sejam propositais ou por força das circunstâncias (limites editoriais), dentre outros fatores. Considerando que os autores estudados estão inseridos também em um recorte acadêmico, e que as obras sofrem influência das pesquisas por eles realizadas, a nossa leitura encontra-se potencializada pela conjuntura experiencial na qual ocorre, porquanto podemos analisar (lendo o texto dos autores) e realizar (escrever este texto) um movimento semelhante ao deles (reservadas as proporções).

Isso colabora na sustentação de nossa ideia de que, ainda que não houvesse nos autores uma disposição preliminar (explícita) de elaborar um currículo para o ensino de Filosofia, a sua ação de significar o mesmo tem por consequência delinear um currículo, como demonstraremos

adiante. Antes disso, porém, os autores estão preocupados em traçar definições tanto de Filosofia quanto do que signifique o seu ensino, o que os permite desenvolver as “saídas” à problemática da Filosofia no ensino médio e outros contextos, que não o acadêmico, de Filosofia. Na exposição dessas preocupações é que o discurso vai construindo um currículo.

2. RESULTADOS E DISCUSSÃO

2.1 Respostas a *o que é Filosofia?* e contexto teórico dos autores

Ao pensarem o ensino de Filosofia, os autores Alejandro Cerletti, Sívio Gallo, Lúcia Maria Rodrigo e Rodrigo Gelamo partiram de uma afirmação do que significa a Filosofia. Alguns deles fazem uma apresentação categórica de seu entendimento, outros pensam a definição, relacionando-a ao ensino de Filosofia.

Cerletti (2009) e Gallo (2009) são aqueles que levam às últimas consequências essa ideia da necessidade de uma definição *a priori* da Filosofia. Entendem que o ensino filosófico pressupõe a escolha de uma perspectiva dentre as muitas que compõem as filosofias: “[...] para a problemática do ensino de Filosofia, perante essa diversidade penso que só há uma possibilidade plausível: escolher uma perspectiva de Filosofia” (GALLO, 2012, p. 38). Em outras palavras “[...] o que não se deverá deixar de lado é que o tipo de vínculo que se estabelece com a Filosofia é substancial a todo ensino” (CERLETTI, 2009, p. 18).

Uma inferência a ser feita dessa máxima é que, se para ensinar Filosofia é necessário dizer a partir de qual Filosofia se aborda as demais, para pesquisar/escrever sobre o ensino de Filosofia é necessário um movimento semelhante, dizer o que se entende por Filosofia. Com isso, das obras, é possível entender de qual *Filosofia* cada autor parte. Diríamos, qual sentido de Filosofia é pensado quando os autores elaboram saídas para a problemática de seu ensino.

Cerletti (2008) e Gallo (2012), partindo de Deleuze e Guatarri (1992), entendem-na como “um verdadeiro convite ao pensamento próprio” (GALLO, 2008, 45), uma vez que “[...] o ensino filosófico, por sua vez, será repetição e criação [de conceitos]” (CERLETTI, 2008, p. 34). Para ambos, a Filosofia, distintivamente das demais áreas, é aquela na qual se forjam os conceitos.

Gallo (2008) afirma não ser essa a única acepção e distinção da Filosofia, mas é uma que atende ao anseio filosófico da universalidade, uma vez que, ainda que defina, mantém essa definição em aberto. Cerletti (2009, p. 29), pensando sobre isso, afirma que “não há uma maneira exclusiva de definir a Filosofia e essa particularidade é a base de grande parte de sua riqueza e

de seus desafios, já que qualquer tentativa séria de abordá-la nos conduz inexoravelmente a ter que filosofar”.

Tal perspectiva, que configura uma espécie de universalidade aberta da Filosofia – que portanto não se confunde com uma universalidade como pensada classicamente, que encerra tudo em si – coaduna-se com a perspectiva pós-estruturalista e pós-fundacionalista, segundo a qual não há um fechamento no fundamento das estruturas, mas uma fixação de um centro provisório que supre (significa) uma falta dada pela impossibilidade de significação definitiva apresentada na realidade discursiva.

Enquanto isso, Rodrigo Gelamo parte de uma compreensão mais existencial da Filosofia que “[...] produz um modo de pensamento que me possibilite pensar o problema que me afeta de forma imanente” (GELAMO, 2009, p. 31). A Filosofia começa nas afetações e consequentes problemas na vida, que impelem a subjetividade a mergulhar na imanência (realidade totalmente dada em um plano único) para produzir soluções à problemática.

Já em um sentido mais pragmático, Lídia Maria Rodrigo entende a Filosofia como aquela que pode “[...] propiciar a todos a oportunidade de desenvolver sua humanidade em termos de um pensamento racional que lhes permita pensar a relação consigo mesmo, com o outro e com o mundo” (RODRIGO, 2009, p. 21). Essa perspectiva, que carrega rastros de uma perspectiva humanista, dialoga (criticamente) com os documentos curriculares, ainda que alguns deles esperam da Filosofia, mais do que qualquer outro componente, uma marcante colaboração na formação do cidadão.⁷

Interessante lembrar que todo pesquisador, dada a necessidade de elaborar um aspecto da realidade, recorre à obra de outros pensadores para, na síntese do seu pensamento com o do outro, dar um sentido para o problema com o qual tem de lidar. Nossa experiência no desenvolvimento desse texto exemplifica essa situação, porquanto nos colocamos em diálogo pela Teoria do discurso com esses autores.

Apresentando o aporte teórico que sustenta uma ideia (esteja ela em um livro, artigo ou em outros meios) fornecemos a quem lê a possibilidade de entender os significados específicos que os conceitos centrais com os quais se pensa possuem e a que origem reportam.

⁷ As Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs (BRASIL, 2010, p. 154) recordam que “[...] a LDB define como finalidades do Ensino Médio a preparação para a continuidade dos estudos, a preparação básica para o trabalho e o exercício da cidadania”. A versão original da Lei de Diretrizes e Bases 9.394/1996 afirma ser o “domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania” (BRASIL, 1996). Essa menção parece justificar a razão de ser dessas disciplinas. Adiante, no PCN+, se lê: “[...] a Filosofia, por suas características, tem condições de contribuir de forma bastante efetiva no processo de aprimoramento do educando como pessoa e na sua formação cidadã (BRASIL/MEC, 2002, p. 44)” bem como “[...] a apropriação do processo do filosofar é uma maneira de construir uma forma de pensar autônoma, em última análise, um pressuposto decisivo para o exercício da cidadania (BRASIL/MEC, 2002, p. 47)”.

Por isso, os autores das obras em análise evidenciam as suas abordagens, permitindo-nos traçar um panorama das mesmas.

Assim, observamos que em Cerletti (2009), Gallo (2012) e Gelamo (2012) repercute fortemente o pensamento de Gilles Deleuze e Félix Guattari (1992), marcadamente as ideias relativas a *problema* como motor do filosofar e *conceito* como traço distintivo da Filosofia. Ainda em Gallo (2012) e Gelamo (2012) está presente, de maneira intensa, o pensamento de Jacques Rancière (2007), de quem os autores apreendem a ideia de mestre *ignorante* e de *sociedade pedagogizada*.

Ainda nesses dois autores, aparece o pensamento de Nietzsche e das suas *marteladas*, ao modo como os pensadores do seu tempo lidavam com a Filosofia, institucionalizando-a, o que, para o filósofo alemão, afastava sobremaneira os jovens da vontade de filosofar. Também repercute nos autores a famosa imagem *Das três transformações* (NIETZSCHE, 2012, p. 34) nietzschianas do *camelo, leão e criança*, que podem representar um professor que carrega toda Tradição filosófica nas costas (camelo), que aprende a dizer ‘não’, e se liberta do peso da carga (leão) e que, finalmente, aprende a dizer ‘sim’ (criança), e passa a pensar a partir da vida, o que é uma grande possibilidade para Filosofia.

Ainda em Gelamo (2009), Foucault é um autor de destaque, sobretudo pensando os conceitos de *regime de verdade* e *ontologia do presente*. Conceitos que, associados a outros, permite ao autor desenvolver suas ideias.

Rodrigo (2009), por sua vez, está fortemente ligada a filósofos da Grécia clássica, como Platão e Aristóteles, com os quais desenvolve a pesquisa em torno do conceito de Paideia. Além de se sustentar em modernos como Descartes, Maquiavel e Bacon, com os quais discute questões políticas e epistemológicas, sempre tendo em vista o plano educacional. Na obra específica, porém, como faz uma discussão mais pontual em torno da didática filosófica, escreve em relação a pensadores que, na Europa contemporânea, já haviam enfrentado a problemática do ensino de Filosofia em suas realidades. Assim, ela dialoga com o português Manoel Maria Carrilho, que apresenta a problemática em Portugal e com o francês Michel Tozzi, que discute as dificuldades e saídas para o componente curricular na *escola de massa*.

De modo mais disperso, podemos mencionar as discussões em torno de Kant e Hegel sobre o filosofar, seu ensino e os conteúdos necessários a esse processo como, ao menos, tangenciadas em cada uma das obras. Cabendo destaque para Gelamo (2009), que desfaz falsas impressões do dilema e das conclusões dos dois alemães, atualizando o pensamento de ambos, em face da realidade contemporânea.

Também são mencionados pontualmente: Sócrates, *conhecimento de si e cuidado de si*; Platão, e o processo de chegada ao conhecimento, destaque para a *alegoria da caverna*; Descartes, e a perseguição ao *método*; Spinoza, em sua *imanência*; Derrida, e a impossibilidade de *centro fundante*.

Desse catálogo variado, encontramos um discurso na afirmação dos autores em suas obras quanto à necessidade de evidenciar de qual Filosofia eles partem. Essa eleição por uma perspectiva filosófica se destaca sobremaneira no momento em que os autores estabelecem um diálogo mais aprofundado com pensadores mais contemporâneos. Isso se justifica também por conta de um dos problemas que o Ensino de Filosofia encontra dentro da sua própria comunidade filosófica, o reconhecimento.

2.2 Duas faces de um mesmo problema: a construção de um ponto-nodal

Considerando as obras, fica evidente que um problema de duas faces une os quatro autores em suas análises sobre a problemática do ensino de Filosofia no ensino médio brasileiro: 1) ainda há um desinteresse da comunidade filosófica pelo tema do ensino de Filosofia e 2) existe um problema na formação do professor da disciplina.

Com isso, é possível afirmar que a crítica dirigida à comunidade filosófica e à formação dos professores constitui um ponto-nodal – momento de reunião de elementos - em torno do qual aqueles que mais influenciam a produção de ensino de Filosofia no Brasil convergem em suas distintas análises.

Para Cerletti (2008, p. 51), “[...] a comunidade filosófica acadêmica (salvo muito raras e pontuais exceções) não se preocupa em absoluto com o destino da Filosofia na escola”. Gallo (2012, p. 11), em semelhante percepção, afirma que “os filósofos dão pouca ou nenhuma importância à questão do ensino”. Gelamo (2009, p. 35) interpreta que essa realidade é reflexo do fato de as “[...] questões do ensino da Filosofia serem entendidas como questões educacionais, o que possivelmente as distanciaria dos problemas filosóficos”. Para Rodrigo (2012, p. 3), essa posição dos acadêmicos de Filosofia de “resistência à democratização do saber filosófico” se assenta em um “receio de que a Filosofia só possa ser ensinada na escola de massa à custa de uma inevitável perda da qualidade”.

Percebemos que os autores demonstram a existência de uma espécie de quadro valorativo dos problemas filosóficos. Nele, o ensino de Filosofia – quando muito – parece ocupar um estamento menos destacado. Como apresentado em Rodrigo (2009), os acadêmicos temem a ideia de “rebaixar” a grandeza filosófica à “pequenez” e aos “limites” das comunidades

escolares, ainda mais daquelas desprovidas – por múltiplos fatores – das premissas necessárias ao pensar filosófico (erudito).

Em outro momento, Gelamo (2009) apresenta esse mesmo temor na leitura do histórico da Associação Nacional de Pós-graduação em Filosofia (ANPOF) que de sua fundação, no ano de 1983, até 2006 (vinte e três anos) permaneceu sem um Grupo de trabalho (GT) relativo ao ensino de Filosofia. Quando se organizou o GT *Filosofar e ensinar a filosofar*, atravessa a escolha do nome os reflexos de uma preocupação em não “desconfigurar” as categorias filosóficas, pois “nomear o GT de ‘ensino da Filosofia’ poderia causar uma confusão com algum tema da Filosofia da educação [...] que escapasse aos interesses da Filosofia, deixando que esse assunto continuasse sendo pesquisado apenas nos programas de Educação” (GELAMO, 2009, p. 36).

Essa separação dos problemas educacionais e do ensino de Filosofia dos problemas filosóficos nos leva a outra face do *não reconhecimento* do lugar filosófico do ensino de Filosofia: a formação dos professores no nível superior. Ora, se o ensino não é importante, os filósofos não precisam pensá-lo. Isso fica demonstrado na forma como os cursos superiores são organizados:

podemos, grosso modo, assinalar o procedimento de dois modelos de graduação: um construído com base em cursos monográficos que privilegiam a formação do Especialista ou pesquisador, tratando a licenciatura como uma espécie de apêndice ao bacharelado; outro, construído com base na pulverização dos conteúdos filosóficos num grande número de disciplinas, ministradas com base em manuais e bibliografia secundária. (RODRIGO, 2009, p. 68)

O que a autora pontua é vivenciado por gerações de licenciados em Filosofia que, desde muito, percebem nos cursos uma grande preocupação com uma formação para a pesquisa, que exige um sólido conhecimento da tradição filosófica. De fato, é imprescindível conhecer o histórico, os temas, problemas e autores para nos aproximarmos da Filosofia em nível acadêmico. Entretanto, segundo o entendimento dos próprios autores (aqui analisados), esse conhecimento sozinho, tanto não é suficiente para formação do filósofo pesquisador quanto, muito menos, o seria para o professor.

Agrava a problemática o fato de haver uma cisão nos cursos de licenciatura. Conforme Gallo (2012, p. 123), “investe-se na formação específica (em determinada área do saber) em um departamento ou instituto e na formação do professor em um departamento ou faculdade de educação”. Ainda segundo o autor, isso significa fatiar a formação inicial, de tal forma que

professor e pesquisador são formados separadamente. Essa separação significa que o professor não precisa ser também um pesquisador. Revela ainda que a ele estariam fechadas as portas da pesquisa e a participação na construção do conhecimento, o qual deve ser produzido em separado pelo pesquisador, de quem ele tomará as ideias para reproduzi-las em sala de aula.

Cerletti, nesse aspecto da formação, parte de um outro ponto. Segundo ele, existe uma expectativa de que o professor de Filosofia (como de outros componentes) esteja pronto e acabado no fim da licenciatura. Segundo o argentino, isso é um erro, pois há de se considerar a formação como um processo muito amplo, pois

[...] não é possível cifrar todas as expectativas da formação docente no momento inicial (no que seriam as matérias específicas da licenciatura), mas deve-se pensar também nos momentos anteriores – no trajeto de estudante – e posteriores, ou seja, naqueles em que se faz efetiva a profissionalização de professores e professoras. (CERLETTI, 2008, p. 57)

O que o autor recorda é que a atuação dos professores, formados segundo esse modelo dicotômico (pesquisadores *vs.* professores), impacta a vida de todos os estudantes, mas sobretudo daqueles que, depois, também se tornarão professores. Para esses, não somente a licenciatura será uma referência, mas a prática daqueles seus professores, com os quais conviveu desde o começo de sua escolarização. Ainda que não saibamos quem serão os futuros professores, é também na escola que começamos a formar esse grupo. De tal forma que as deficiências na formação dos professores de hoje podem implicar nos professores de amanhã, em uma realidade que lembra uma espiral.

Buscando estabelecer uma síntese desse ponto, temos que os problemas na formação do professor de Filosofia – ou seja, na formação daqueles responsáveis por seu ensino – estão vinculados ao *não reconhecimento* da comunidade acadêmica de Filosofia da importância de se pensar, pesquisar e produzir soluções para a problemática do ensino de Filosofia. Nisso concordam os quatro autores, conforme apresentado acima.

Considerando, na TD, o conceito de ponto-nodal, como aquele que significa o eixo de articulação de diferentes elementos para formação de uma momento hegemônico, temos que os autores convergem nesse ponto (nodal) ao concordarem que o *não reconhecimento* que existe na comunidade acadêmica de Filosofia - portanto que o discurso hegemônico de que o Ensino de Filosofia não é um problema filosófico – gera uma problemática na formação dos professores de Filosofia (licenciados) da educação básica porque, ainda segundo essa postura hegemônica da comunidade de Filosofia, não cabe a essa etapa o pensar filosófico.

Daqui por diante, consideramos o posicionamento do grupo de autores que reflete o ensino de Filosofia organizado em torno desse ponto-nodal que forma um momento antagônico em relação ao discurso da comunidade acadêmico-filosófica. Um ponto-nodal antagônico se articula por dois motivos convergentes: 1) para fazer contraponto a um momento hegemônico e 2) para aglutinar elementos com fins de desarticular o atualmente hegemônico em detrimento de um novo arranjo que possibilite o (presente) antagônico fazer-se hegemônico.

Nesse processo de afirmação antagônica, os autores produzem discursos para o ensino de Filosofia que desejam articular para hegemônizar. Essa articulação almeja enfraquecer o atual discurso hegemônico de que o ensino de Filosofia não seja um problema filosófico, ou quando muito, um problema de segunda ordem. A partir desse ponto, vamos acompanhar de que modo essa articulação se faz em cada autor e se há convergência para além do levantamento do problema.

2.3 A articulação de um currículo: discursos sobre o ensino de Filosofia

Considerando o discurso hegemônico na comunidade acadêmica de Filosofia, que desconsidera o problema do ensino, podemos entender que a construção de um currículo para o ensino médio também está fora do campo de interesse desse grupo. Por isso, a posição mantida por essa comunidade é uma espécie de abertura para que outros atores articulem esse currículo, de modo que mais cedo ou mais tarde o ensino de Filosofia no nível médio não alcance sentido algum (insignificante), o que leva a Filosofia de volta à “lógica do antiquário filosófico, que atesoura joias para oferece-las a alguns poucos privilegiados, emudece o filosofar e mutila sua dimensão pública” (CERLETTI, 2009, p. 87).

O cenário atual nos faz perceber que esse discurso hegemônico colhe resultados fartos desde 2017, quando a “reforma” do ensino médio (BRASIL, 2017) feriu gravemente os esforços da corrente antagônica dos filósofos que buscavam, mais entusiasmadamente depois da Lei 11.648/2008⁸ (BRASIL, 2008), afirmar seu lugar na construção do currículo de Filosofia no ensino médio.

⁸ A referida Lei, conforme seu resumo, “altera o art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a **Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias** nos currículos do ensino médio” (BRASIL, 2008, grifo nosso). Contudo, a nova versão da LDB (Lei 9.394/1996), que passa a vigorar em 2017 (BRASIL, 2017), estabelece, no art. 35A, na única menção à palavra filosofia, em todo texto, que “§ 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia”. O texto da BNCC, conforme Chaves, Hanque e Eugenio (2020), também não define Filosofia como disciplina, silenciando a sua presença no ensino médio.

Como apresentado anteriormente, se os autores convergiram antes para afirmar a existência de um discurso hegemônico que desqualifica o ensino de Filosofia como problema filosófico, o que podemos considerar uma articulação pela via negativa, pois todos os autores apresentavam a negação do entendimento construído na *comunidade epistêmica*⁹ de Filosofia ante um problema que devia ser considerado pela mesma, agora, em um segundo e consequente momento ao anterior, os mesmos autores articulam um discurso, por via positiva, que tem sua síntese no título da obra de Cerletti (2009): *O ensino de Filosofia como problema filosófico*.

Nesse ponto, cabe ressaltar que, ao apresentarmos a realidade discursiva, entendemos currículo como um discurso que significa uma realidade. No caso específico, como em “[...] qualquer manifestação do currículo, qualquer episódio curricular, é a mesma coisa: a produção de sentidos. Seja escrito, falado, velado, o currículo é um texto que tenta direcionar o ‘leitor’” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 42).

O texto está inserido em um contexto amplo de influências, tanto sobre si (na sua produção) quanto de si para a realidade que significa, constituindo, em última instância, um elemento da realidade que é discursiva.

Com isso, Cerletti (2009), ao afirmar categoricamente *O ensino de Filosofia como problema filosófico*, articula um elemento decisivo ao ponto-nodal antagônico que se posiciona para desarticular o discurso hegemônico que coloca de maneira inadequada a problemática do ensino de Filosofia.

Levando essa compreensão às últimas consequências, Gallo (2009, p. 26) entende que “[...] é tempo de nos preocuparmos menos em justificá-la [a Filosofia], afirmando a necessidade de sua presença, para nos dedicarmos mais a uma intensa militância em nossas próprias salas de aula”. Tal militância, incentivada pelo autor no início da década, foi atingida em cheio pela reforma do ensino médio e pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Com esses eventos, perdemos, pelo menos, muitas horas-aula. Isso nos pressiona, enquanto docentes, a dois movimentos: ações muito precisas nas salas de aula e a potencialização da articulação em torno da reafirmação do espaço da Filosofia no currículo.

Por isso, esse movimento em duas frentes exige uma resignificação do sentido da Filosofia no currículo do ensino médio, como também uma nova apresentação das aberturas que a aprendizagem dessa disciplina proporciona. Rodrigo (2009, p.24), na defesa desse espaço curricular argumenta que “[...] a aquisição de noções introdutórias de filosofia, aliada a certas

⁹ Entendida aqui como: “rede de profissionais com conhecimento e competência reconhecidos em um domínio particular, e com autoridade legitimada em conhecimentos politicamente relevantes dentro de um domínio ou área de conhecimento” (HAAS *apud* PIMENTEL JÚNIOR, 2018, p. 225).

habilidades intelectuais, oferece ao estudante condições para ampliar sua compreensão de algumas realidades, amadurecendo certas concepções, valores, decisões”.

Enquanto isso, Gelamo (2009), indo além, convida a um exercício da Filosofia que considere, filosoficamente, as afetações daqueles que estão envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, não para uma *reflexão sobre*, mas uma *problematização na vida*: “não quero pensar sobre o ensino da Filosofia, mas criar uma estratégia diferente – que faz ressoar Nietzsche, Deleuze e Foucault – para pensá-lo: como um desejo violento de pensar a minha própria vida” (GELAMO, 2009, p. 33).

Com tais motivações, os autores concebem um currículo para o ensino de Filosofia. Essa concepção curricular, de maneira geral, é sempre acompanhada de alguns imperativos de *realização*, ou seja, da prática didática que acompanha o sentido anteriormente construído para esse currículo.

No desdobramento desse ponto, nosso interesse é apresentar os traços distintivos dessas concepções curriculares e suas indicações para a prática, pontuando em que medida as concepções se articulam para reforçar a afirmação do lugar da Filosofia no currículo do nível médio – de maneira mais direta – e, com isso, colabora para reafirmar a questão do ensino de Filosofia como um problema filosófico.

2.3.1 Ensino de Filosofia e concepções curriculares

O currículo se forja discursivamente pela articulação de elementos em torno de um momento que se impõe como hegemônico, a despeito das forças antagônicas que intentam impedir ou, quando já é tarde, desfazer o arranjo que permitiu aquela fixação hegemônica.

Então, currículo não pode ser entendido como um documento criado e implementado por um poder central, cuja observação é automática e pacífica nas esferas (supostamente) submissas ao poder determinante. Essa visão, presente principalmente nos estudos realizados sob um enfoque *estadocêntrico*, fica superada no contexto pós-estrutural, no qual construímos nossa análise.

Como a realidade apresentada é discursiva e os elementos precisam ser articulados para que haja uma significação, são várias as partes capazes de influir nos sentidos do currículo. Isso fica evidente como exposto no processo em que se dá significado ao currículo de Filosofia, oportunidade em que se observa o impacto que a concepção da comunidade epistêmica de

Filosofia tem para a hegemonização do processo de revogação (nova expulsão) da Filosofia na educação básica.

Ainda que o seja, também ficou demonstrado que as forças antagônicas dentro da própria comunidade epistêmica concebem um currículo de Ensino de Filosofia para o nível médio, momento em que, para além de uma afirmação curricular, há um processo de afirmação ante aquele movimento emudecedor.

Como pela superação da concepção de um estado “implementador” se supera também a de currículo pacífico a ser por todos observado, perceberemos que os sentidos pensados pelos quatro autores aqui analisados reverberam em muitos outros pesquisadores, o que cria uma corrente antagônica mais ampla.

Dentre aquelas significações de impactos curriculares para o ensino de Filosofia, Cerletti (2009, p. 52) é aquele que destaca o processo de desnaturalização com a qual costumamos afirmar aspectos da realidade, pois “[...] o ‘sentido’ de Filosofia pode consistir, simplesmente, em mostrar que os conhecimentos, as opiniões ou as relações estabelecidas não são naturais, que não estão dadas por si”.

Assim, oportunizar um espaço (carga horária) para a Filosofia no nível médio, conforme se compreende do autor, é dar passagem a um componente curricular que contribuirá para que os estudantes tenham uma ideia da realidade distinta das concretudes e certezas com que outros componentes – como os profissionalizantes – tendem a passar do mundo.

Em perspectiva semelhante, ainda que observando a justificativa para o ensino como disposto nos Parâmetros curriculares nacionais – PCNs (BRASIL/MEC, 1999), Rodrigo (2009, p. 25) entende-se que a Filosofia é indispensável para um avanço no processo educacional, ainda mais se esse processo “[...] almeja um salto de qualidade, ainda que pequeno, na direção da autonomia intelectual e na aquisição de alguns parâmetros que viabilizem o exercício do pensamento crítico”.

Na esteira dessa justificativa, está a ideia de que a Filosofia seja o componente (mais) responsável no desenvolvimento do *pensar criticamente* dos estudantes. Essa ideia acompanha a defesa do seu ensino, como mostra o Projeto de Lei (PL) que deu origem ao retorno da Filosofia ao ensino médio na década passada, delegando-lhe a contribuir “para uma opinião pública responsável e **crítica**, convidando para o debate reflexivo” (BRASIL, 2003, s/p, grifo nosso).

Levando o debate para um horizonte mais alargado, Gallo (2012) entende ser necessário superar a ideia de que a Filosofia tem um fim instrumental ou determinado. A Filosofia, em alguma medida, é o campo do inesperado e, paradoxalmente, do limite e da

liberdade. Porquanto nos apresenta os movimentos, a irregularidade e o latente perecimento da nossa subjetividade na realidade que nos supera, ainda que dependa de nós para ter sentido. Por isso,

o ensino de filosofia na educação básica – especialmente no ensino médio – coloca-se para além de uma visão meramente instrumental da filosofia, como promotor de uma determinada situação social; [...] ao contrário, representa uma ampliação dos horizontes culturais dos estudantes [...] visando à efetivação do movimento próprio da filosofia, a criação de conceitos. (GALLO, 2012, p. 120)

Conceituar, para Gallo (2012), é a grande tarefa da Filosofia, que só ocorre na interação de uma subjetividade com um mundo a ser significado. Não pode, por isso, a Filosofia estar fechada no propósito – que a justificaria – do pensar criticamente. Em outro momento, Gallo (2012) desenvolve essa ideia, com a mesma intenção de que se entenda o alargamento que a Filosofia permite (e exige) diante do relacionamento dos intelectos para consigo.

Potencializando essa ideia que está presente tanto em Gallo (2012) quanto em Cerletti (2009), Gelamo (2009) percebe a necessidade de livrar a Filosofia de um ciclo apriorístico de pensamento, no qual se tenha uma expectativa tal para o ensino de Filosofia que se ampute, no processo, a Filosofia e seu modo aberto de estar em nome de uma pseudofilosofia completamente acontecida em sua história e em seus conteúdos. Para o autor,

[...] talvez a saída para essa forma circular de funcionamento ante o ensino esteja em uma atitude filosófica de resistência, entendida como uma recusa em aceitar passivamente que os outros digam o que é correto pensar, como é correto pensar e qual é o resultado do pensamento ao qual devemos chegar. (GELAMO, 2009, p. 158)

Nesse sentido, a forma como a Filosofia estará em sala de aula deve considerar a tradição filosófica, a história da Filosofia, os autores e todos os demais aspectos não como a Filosofia mesma, mas como feitos para a atualização (o acontecimento) da Filosofia naquela realidade específica.

Com isso, os autores entendem que a Filosofia se atualiza no enfrentamento dos *problemas* (DELEUZE; GUATTARI, 1992) que só podem ser experimentados em cada realidade. Essa perspectiva exige a superação da transmissão de problemas filosóficos que não gere, no repetir, uma atualização dos problemas passados a uma realidade presente.

Em outros termos, é necessário significar o momento presente com as experiências do agora. Porque o agora se forjou com articulações que, muitas delas, já não são as mesmas do ontem. Repetir os conteúdos e problemas dos filósofos consagrados, por simples erudição (especializar-se em um pensamento *ipsis litteris*), não colabora para uma significação da Filosofia presente, contemporânea, conectada a essa realidade. Essa posição reforça discursos como aqueles que negam um espaço ao filosofar nas escolas de hoje, porque retornam à mencionada “lógica do antiquário filosófico” (CERLETTI, 2009, p. 87).

Por isso, ao significar no presente a Filosofia e traçar concepções curriculares para seu ensino, os quatro pensadores que acompanhamos nessa análise também desenvolvem saídas atualizadas para a prática docente em um ensino de Filosofia que seja tal como pensado nessa seção. Assim, tais práticas distinguem-se de outras, assentadas na transmissão ou retransmissão da história, conceitos e problemas já estabilizados na Filosofia, em detrimento de uma experiência de aprendizagem que considere a problemática que afeta a cada estudante em sua realidade e que pode impulsioná-lo ao filosofar.

2.3.2 A prática didático-filosófica e alguns contornos curriculares

Une os diferentes autores a ideia de que uma didática-geral não é capaz de pensar e produzir os meios necessários para o ensino de Filosofia. Os argumentos para essa afirmação giram em torno do entendimento de que, se o ensino de Filosofia é um problema filosófico, a solução para as questões diretamente relacionadas a esse ensino também precisam sê-lo. Para Cerletti (2009, p. 94) “[...] se a pergunta ‘que é ensinar Filosofia?’ é filosófica, ela não se detém nunca e o horizonte de suas respostas se atualiza a partir da experiência de ensinar e a vontade filosófica do professor de continuar indagando”.

Outro motivo apresentado pelos autores para a afirmação da necessidade de uma didática-filosófica está em que a Filosofia configura um tipo de saber distinto do conhecimento científico, das informações do senso comum ou dos dogmas e diretrizes religiosas. Ora, se o significado de Filosofia difere de ciência, opinião e religião, é consequente que difira também o processo de significação que a Filosofia produz da realidade.

O ensino de filosofia não pode ser abraçado por uma didática geral, não pode ser equacionado unicamente como uma questão pedagógica [...]. Há algo que faz com que a filosofia seja filosofia – não ciência, religião ou opinião – e é esse algo que faz com que o ensino de filosofia careça também de um tratamento filosófico, de uma didática específica, para além de toda e qualquer questão pedagógica (GALLO, 2012, p. 53).

Ainda que esse entendimento da necessidade de uma didática-filosófica seja pacífico, Gelamo (2009) não chega aos detalhes de uma prática. Os demais autores, ao apresentarem suas propostas didáticas, convergem no entendimento de que cada uma delas deve ser atualizada ao contexto específico da sala de aula.

Chama atenção que, ao apresentarem suas propostas, os autores advertem que as mesmas não são modelos *prontos e acabados* para pôr em prática nas salas de aulas. Todos exigem a participação criativa (criação) dos próprios professores. Cada um justifica esse entendimento quando afirma: “não se trata, por certo, nem de uma prescrição nem de uma descrição do processo, mas da postulação de uma estrutura mínima [...] que ajuda a tornar inteligível a questão ‘ensinar filosofia’ ” (CERLETTI, 2009, p. 91); “essas propostas de caminhos não podem ser tomadas como metodologias estanques, que engessam o trabalho do professor, dizendo-lhe como fazer” (GALLO, 2009, p. 85); “[...] não há nenhuma pretensão de que elas [unidades didáticas] sejam tomadas como modelos universais e imutáveis” (RODRIGO, p. 100).

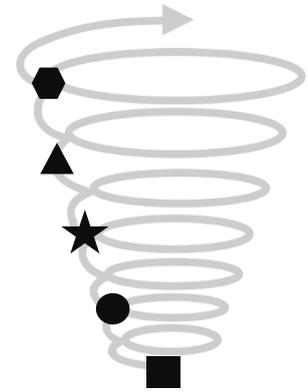
Aproximando pela síntese as propostas dos autores, percebemos um certo padrão, que parte de chamar atenção dos alunos sobre determinado assunto, algo que lhes toque diretamente, levantar esse assunto a uma problematização, apresentar contextos dessa problematização, buscando apoio nos pensadores da História da Filosofia, refletir criticamente sobre a problematização realizada e atualizar todo esse processo em algo significativo, como um conceito.

Buscando ilustrar esse processo e as especificidades conceituais que cada autor apresenta em cada etapa, construímos o esquema abaixo, que traz um quadro sintético e uma figura de espiral, representando esse fluxo contínuo que exige uma atualização, que tem seu momento na prática docente.

Quadro 02: Momentos da prática didático-filosófico

	Cerletti (2009)	Rodrigo (2009)	Gallo (2012)
■ Reflexivo crítico		Introdução	Sensibilização
● Fundamentação		Problematização	Problematização
★ Didático		Contextualização	Investigação
▲ Novo momento reflexivo crítico		Texto filosófico	Conceituação
⬡ -		Avaliação	-

Fonte: Elaboração própria

Figura 01: Momentos da prática

Fonte: Elaboração própria

Importa perceber que, apesar das diferenças nos termos, e algumas também no procedimento, a didática-filosófica, da qual os autores tratam, refere-se a um modo de atualizar e significar o processo de ensino e aprendizagem de Filosofia no contexto de elaboração da aula correspondente ao nível médio.

Em Cerletti (2009), os momentos indicados são aqueles que podem orientar o professor de maneira mais ampla a refletir os pressupostos de sua prática. Assim, o momento *reflexivo crítico* é um no qual o (a) docente faz uma revisão da própria trajetória de formação e assume os limites e potências do processo de formulação da sua didática-filosófica. Corresponde a, antes de ensinar, ter clareza de *quem é que o vai*; já o momento da *fundamentação*, está relacionado ao levanto de uma hipótese na qual o (a) docente correlaciona o ambiente, as condições e o caminho percorrido com quem está envolvido no processo de ensino (aprendizagem) às bases teóricas que carrega para atualizar essa metodologia; o momento *didático*, profundamente relacionado aos dois últimos, é a oportunidade de construção do espaço filosófico, no qual as escolhas de *o quê e como* ensinar se adaptam às pessoas que participam diretamente da construção/reconstrução da aula. Chega-se, por fim, a um *novo momento reflexivo crítico*, de maneira renovada pelo processo, mas não satisfeita, uma vez que uma questão filosófica o é também pela abertura que impede a conclusão.

Enquanto Cerletti (2009) pensa os pressupostos anteriores à prática, Rodrigo (2009) e Gallo (2012) têm por foco o cenário de uma sala de aula. A escrita de ambos nos remete à prática no acontecimento. A partir dessa ambiência, eles repensam diretamente a ação docente (em ato).

Lidia Maria Rodrigo (2009) indica cinco momentos que organizam a prática docente. Partindo da *Introdução*, a autora sugere que essa deve superar uma apresentação da Filosofia como catálogo de soluções distintas para alguns problemas recorrentes. Talvez derive dessa apresentação a ideia de que a Filosofia é um conjunto de ideias de pessoas que, pensando diferente, entram em contradição (entre si) e “dificultam” a vida do estudante. Rodrigo (2009) entende que a superação dessa impressão passa por começar a inspirar uma postura de indagação: o que levou os pensadores àqueles pensamentos? Por quais razões eles produziram aquelas ideias? Com essas perguntas, já avançamos ao momento seguinte. Na *Problematização*, pode-se encontrar a oportunidade de relacionar a experiência vivida pelos estudantes em nexo com as questões filosóficas. Afinal, as afetações não são exclusividade dos pensadores no passado, mas acontecimento recorrente. Temos nós, no presente, a possibilidade de atualizar aquelas experiências em nossas vidas pela Filosofia.

Para tanto, há que se observar o momento da *Contextualização* que privilegia o diálogo com a História da Filosofia e coloca em evidência o ambiente no qual os diversos pensamentos se desenvolveram. Uma forma privilegiada de dar passagem aos filósofos é por meio do *Texto filosófico*, outro momento da prática. Há que se ressaltar que ele não consiste simplesmente na entrega abrupta de um livro ou fragmento para interpretação aleatória. O Texto precisa, como apresentado pela autora, estar inserido em um momento que se desenvolve após alguns outros, os quais – inclusive – preparam esse momento de interpretação. Finalmente, ao se observar o contexto institucional no qual a Filosofia é feita um componente curricular, Rodrigo (2009) se debruça e faz indicativos também sobre o momento da *Avaliação*. Para a autora, a Avaliação precisa perpassar todo o processo e não estar localizado em um tempo e espaço finalísticos, ela consiste em uma forma de observar até que ponto os caminhos vivenciados colaboraram para o aprendizado. Por isso, pode ser transformada em meio para o ensino filosófico, quando superada a ideia de que ela e seu resultado são um fim.

Por seu turno, Sílvio Gallo (2012) pensa a prática em quatro momentos. Começando pela *Sensibilização*, o professor sugere que os estudantes “sintam na pele” (GALLO, 2012, p. 96) a questão filosófica, uma maneira indicada para chegar a tanto é o recurso a peças artísticas, sobretudo aquelas do cotidiano dos estudantes (suas músicas, séries). Partindo daí, passa-se à *Problematização*, que torna o que antes (sensibilização) era um tema em um problema. O autor entende que, nessa fase, cabe um exercício da desconfiança, um suspeitar do que parece “já conhecido”. Com essa ambiência, segue-se à *Investigação*, que propicia uma caminhada pela Filosofia já realizada (História, autores, sistemas), investigando-se como a Tradição lidou com a questão e os limites que fazem com que ela se coloque novamente. Nessa fase, estão

dadas as condições para a *Conceituação*, momento em que a Filosofia é atualizada, uma vez que os estudantes farão, junto ao professor, o exercício de conceituar, criar conceitos que expressem alguma resposta (não definitiva) para o problema elaborado no conjunto do percurso.

Finalmente, consideramos que, nesse movimento de elencar momentos que propiciariam o ensino de Filosofia de maneira filosófica, os autores definem os contornos de um currículo para esse ensino, porquanto, articulam aqueles elementos mais relevantes para significar uma prática filosófica na docência desse componente. Também é importante perceber, aqui como ao longo de toda a análise realizada, a constante de uma significação aberta, que é reconhecida assim para não cair em um fechamento dogmático ou essencialista.

Assim, destacamos que esse traço de abertura marcante em todos os autores, e muito relevante para a teoria com a qual lemos as obras (LACLAU; MOUFFE, 2015), é uma outra convergência em suas apresentações: a Filosofia está (ameaçada que seja) no ensino médio para o alargamento dos horizontes, e sua retirada do currículo ou uma diminuição que objetive esse fim só pode significar o cerceamento da vista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a realização da pesquisa, percebemos com entusiasmo, o crescente interesse de pesquisadores-filósofos sobre um tema que gera profunda dissidência na comunidade epistêmica de Filosofia. Os *pesquisadores-professores-autores* analisados são, como demonstrado, aqueles cujas ideias tem maior alcance junto aos (demais) pesquisadores do tema. Esses autores, inclusive, têm o pensamento articulado quanto à causa da problemática envolvendo o ensino de Filosofia, sobremaneira no ensino médio: a própria comunidade acadêmica de Filosofia que *não reconhece* o problema como um de natureza filosófica o que, dentre outros, implica na educação superior em uma formação dos professores-filósofos fragmentária.

Essa articulação do pensamento, uma vez que o discurso hegemônico é pelo *não reconhecimento*, afirma, categoricamente, *o ensino de filosofia como problema filosófico* (Cerletti, 2009) tal como qualquer outro (em escala de valor) apresentado na Tradição. Uma convergência entre as ideias desses pensadores gera um ponto-nodal, no qual, articulados, os discursos dos quatro autores antagonizam com o discurso hegemônico – da comunidade acadêmica – buscando destituí-lo de seu sentido fixador.

Ao se afirmarem antagonicamente ao *não reconhecimento*, os autores passam a apresentar o ensino de Filosofia filosoficamente. Para tanto, atribuem um sentido para esse

ensino, oportunidade em que observamos as suas concepções curriculares. Para sua realização, as ideias de currículo exigiram também a apresentação dos contornos didático-filosóficos, a partir dos quais o ensino pudesse ocorrer como engendrado. Apesar de diferenças pontuais, sinalizamos que os contornos das práticas se articulam sobretudo ao apresentar a Filosofia não como a soma de sua história e conteúdos, mas um campo que tem nas experiências e problemas das subjetividades a sua origem e potência.

Ainda que pensados em um contexto de maior entusiasmo quanto ao ensino de Filosofia no ensino médio – logo após a aprovação da Lei 11.648/2011 (BRASIL, 2008) – o contexto atual, atingido pela violência da reforma do ensino médio (BRASIL, 2017) e a versão final da BNCC (2018), exige o entrincheiramento do momento antagônico articulado por pensadores como esses. Faz-se necessário, como conclamava Gallo (2012), militar em favor da Filosofia em nossas salas de aulas, sim, mas também fora delas, para afirmar a Filosofia como uma possibilidade aberta a todos, e não como um tesouro reservado aos privilegiados (CERLETTI, 2009).

A Filosofia, como apresentada pelos autores e entendida por nós, é o campo da desnaturalização, das desfundamentação, das incertezas e também da consecução de conceitos com os quais significamos a realidade. Assim apresentada, abarca formas de pensar a educação, o currículo e a prática docente em que a realidade seja entendida como um processo contínuo de significação, não como um fato acabado. De maneira convergente, um projeto educacional que compreenda os muitos modos de ser no mundo e os diferentes sentidos que nele possam coabitar está disposto a compartilhar do seu tempo (carga-horária) e espaço com a Filosofia, inclusive constituída como componente curricular.

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen. MAINARDES, Jefferson (Org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em:
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf
Acesso em: 29 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília, DF, 2010. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192
Acesso em: 12 ago. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, Planalto, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em: 10 Mar. 2020

BRASIL. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, Planalto, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 12 ago. 2019.

BRASIL. **Lei nº 11.684**, de 2 de junho de 2008. Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, Planalto, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm Acesso em: 10 Mar. 2020

BRASIL/MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)**. Brasília, Ministério da Educação, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf> Acesso em: 10 Mar. 2020

BRASIL/MEC. **Orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais (PCN+)**. Brasília, Ministério da Educação, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasHumanas.pdf> Acesso em: 10 Mar. 2020

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Porto, POR: Porto editora, 1999. (Coleção ciências da educação)

CERLETTI, Alejandro. **O ensino de filosofia como problema filosófico**. Belo Horizonte: autêntica editora, 2009.

CUNHA, Kátia Silva. A teoria do discurso como abordagem teórica e metodológica no campo das políticas públicas em educação. **Revista Estudos Políticos**, n. 7, 2013. Disponível em: <http://revistaestudospoliticos.com/wp-content/uploads/2014/04/7p257-276.pdf> Acesso em: 18.ago.2019.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia**. Rio de Janeiro, editora 34, 1992.

DIAS, Rosane Evangelista; ABREU, Rosane Gomes de; LOPES, Alice Casimiro. Stephen Ball e Ernesto Laclau na pesquisa em política de currículo. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo, GABRIEL, Carmem Teresa; AMORIM, Antônio Carlos (orgs.). **Teóricos e o campo do currículo**. Campinas-SP: FE/UNICAMP, 2012. E-book.

GALLO, Sílvio. **Metodologia do ensino de Filosofia: uma didática para o ensino médio**. Campinas: Papyrus, 2012.

GELAMO, Rodrigo. Pelloso. **O ensino de filosofia no limiar da contemporaneidade: o que faz o filósofo quando seu ofício é ser professor de filosofia?** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonia e estratégia socialista: por uma política democrática radical**. São Paulo: Intermeios, 2015.

LOPES, Alice Casimiro. MENDONÇA, Daniel de (Orgs). **A teoria do discurso de Ernesto Laclau: ensaios críticos e entrevistas**. São Paulo: Annablume, 2015.

LOPES, Alice Casimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade e Culturas**, Porto, n. 39, p. 7-23, 2013.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Anna Luiza A. R. Martins; OLIVEIRA, Gustavo Gilson Souza de (Orgs.). **A teoria do discurso na pesquisa em educação**. Recife: Editora UEPE, 2018.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a15.pdf> Acesso em 20 abr. 2020

NIETZSCHE, Friedrich. **Assim falava Zaratustra**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012. (Saraiva de bolso)

PIMENTEL JÚNIOR, Clívio. Políticas curriculares, diferença, pertencimento: ponderações sobre o uso do conceito de comunidades epistêmicas em chave pós-estrutural. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 19, n. 41, p. 213-241, set./dez. 2018

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Belo Horizonte - MG: Autêntica, 2007.

RODRIGO, Lúcia Maria. **Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o ensino de filosofia**. Campinas: Autores Associados, 2009.

SILVA, Anuska Andréia de Sousa. O contexto da produção de texto da política dos ciclos no ensino fundamental I na secretaria municipal de educação da cidade de Salvador. **Espaço do currículo**, João Pessoa - PB, v.7, n.3, p.586-598, set-dez. 2014. Disponível em: <https://www.periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/rec.2014.v7n3.586598> Acesso em 21. jun. 2020.

SILVA, Zelânia do Carmo. **Sentidos e discursos de educação para as relações étnico-raciais nas políticas curriculares para a educação básica no período 2011-2016**. 186f. Dissertação (Mestrado em Ensino). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista - BA, 2020. Disponível em: <http://www2.uesb.br/ppg/ppgen/wp-content/uploads/2020/08/ZELANIA-DO-CARMO-DA-SILVA.pdf> Acesso em 16 abr. 2020

4 SIGNIFICAÇÕES DE ENSINO DE FILOSOFIA NO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO NA PRODUÇÃO DE PERIÓDICOS DA ÁREA NO PERÍODO 2009-2019

Resumo: Apresentamos, neste artigo, os resultados de uma pesquisa qualitativa de recorte bibliográfico que investigou os *sentidos de ensino de Filosofia no currículo para o ensino médio*, tendo por objetivo revisar a produção da comunidade acadêmica do campo de ensino de Filosofia nas obras e periódicos especializados no tema. Apresentamos, neste texto, especificamente as *significações de ensino de Filosofia no currículo do ensino médio na produção de periódicos da área no período de 2009-2019*. Perseguimos os objetivos no recorte temporal, partindo da Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, por compreender que o contexto pós-estrutural e pós-fundacional no qual a mesma se desenvolve permitiu que a teoria se configurasse em um potente conjunto para problematização da realidade, ainda mais articulada ao emprego metodológico do *contexto da produção de texto* dos ciclos de política de Stephen Ball. A articulação dos elementos mencionados nos permitiram concluir que, havendo uma confluência para um ponto nodal entre os pesquisadores do ensino de Filosofia em torno de um ensino filosófico, persiste por outro lado um antagonismo deste grupo com os discursos da comunidade filosófica e de outros momentos hegemônicos da realidade que dificultam a afirmação filosófica deste ensino no nível médio.

Palavras-chave: Filosofia. Ensino de Filosofia. Currículo. Ensino médio. Teoria do Discurso.

Abstract: We present, in this article, the results of a research whose qualitative nature and bibliographic cut investigated the meanings of teaching philosophy in the curriculum for high school, aiming to review the production of the academic community in the field of teaching philosophy in specialized works and periodicals on the theme. We present, in this text, specifically the meanings of teaching philosophy in the high school curriculum in the production of periodicals in the area in the period 2009-2019. We pursue the objectives in the temporal, cutout starting from the Discourse Theory of Ernesto Laclau and Chantal Mouffe for understanding that the post-structural and post-foundational context in which it develops allowed the theory to be configured in a powerful set for problematizing reality, even more articulated to the methodological use of the context of the text production of Stephen Ball's political cycles. The articulation of the mentioned elements allowed us to conclude that if there is a confluence towards a nodal point among the philosophy teaching researchers around a philosophical teaching, on the other hand there is an antagonism of this group with the speeches of the philosophical community and other hegemonic moments of reality that hinder the philosophical affirmation of this teaching at the secondary level.

Keywords: Philosophy. Philosophy teaching. Curriculum. High school. Discourse Theory.

INTRODUÇÃO

Evidenciamos, no presente artigo, parte dos resultados de uma pesquisa mais ampla sobre o ensino de Filosofia no currículo do ensino médio. O problema que nos impulsionou neste trabalho foi investigar *quais os sentidos de ensino de Filosofia no currículo para o ensino médio no período de 2009 a 2019?*

Essa investigação desdobrou-se em duas partes. Uma primeira perseguiu o objetivo específico *investigar os discursos de Ensino de Filosofia no Ensino Médio presentes na produção acadêmica dos autores mais recorrentes do campo teórico*, tendo sido apresentada

em outro artigo. Já o segundo objetivo específico, *analisar os significados de ensino de Filosofia nos artigos sobre a temática publicados nos periódicos especializados mais proeminentes do campo de ensino de Filosofia*, foi perseguido e será apresentado neste artigo. Ambos os textos compõem os capítulos de análise da dissertação do mestrado, escrita em formato *multipaper*¹.

O propósito de nossa investigação focar no período entre 2009 e 2019 foi perceber como eventos distintos e antagônicos, como a aprovação das leis 11.684/2008 (BRASIL, 2018) e 13.415/2017 (BRASIL, 2017), relacionam-se aos sentidos curriculares do ensino de Filosofia no ensino médio brasileiro.

No intento de alcançar os objetivos diante do período selecionado, chegamos à formação de um *corpus* formado por dois âmbitos da comunidade de ensino de Filosofia: livros dos autores mais recorrentes da área (Alejandro Cerletti, Lídia Maria Rodrigo, Sílvio Gallo e Rodrigo Gelamo) e artigos dos cinco periódicos brasileiros mais dedicados ao problema do ensino de Filosofia em perspectiva filosófica. Neste artigo, nos pautamos nos resultados obtidos a partir dessa segunda parte do *corpus*.

Para discussão dos resultados, bem como para definir precariamente os limites da pesquisa, seguimos em caminho pós-estrutural e pós-fundacional como indicado na Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (2015). Traduzida do campo político – no qual se origina – para o educacional, no Brasil, por trabalhos como os de Alice Casimiro Lopes e Elizabete Macedo (2011); Lopes, Anna Luiz Oliveira e Gustavo Gilson Oliveira (2018). A Teoria do Discurso (TD) ainda encontra um detalhamento expressivo nas obras de Daniel de Mendonça e Léo Rodrigues (2014) e Lopes e Mendonça (2015). Além disso, empregamos metodologicamente, para pensar a categorização dos resultados, o contexto da produção de texto, dos Ciclos de política de Stephen Ball (*apud* MAINARDES; MARCONDES, 2009).

Esses aspectos estão entrelaçados neste artigo, cuja responsabilidade é compreender as *significações de ensino de Filosofia no currículo do ensino médio*, no *corpus* e período antes mencionados. Para tanto, apresentamos o texto como um conjunto de duas grandes partes. A primeira delas, teórico-metodológica, apresenta as nuances contextuais e conceituais da Teoria do Discurso acionados, bem como o caminho metodológico empreendido para que – na segunda parte – pudéssemos proceder a discussão dos resultados alcançados.

¹ *Multipaper* é compreendido como um modelo de escrita acadêmica no qual se organizam os resultados das pesquisas, respeitando a estrutura de artigos científicos. A dissertação que originalmente comporta este artigo possui quatro capítulos que buscam preservar a unidade textual exigida em uma dissertação, sem com isso, fugir à escrita das análises em artigos como este.

Assim, discutindo os significados do ensino de Filosofia como fortemente ligados a uma prática que se quer filosófica, podemos, somando esta a outra parte da pesquisa (discorrida em outro artigo) chegar aos sentidos desse ensino no nível médio. Com este texto, cabe dizer que os pesquisadores do campo têm as suas pesquisas em processo de articulação que os (nos) posiciona antagonicamente em relação a eles tanto da comunidade filosófica quanto de projetos mais amplos para fixação dos sentidos do currículo da educação brasileira.

1. CONSIDERAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

1.1 Nuances contextuais e conceituais da Teoria do discurso em Laclau e Mouffe

Pensar um objeto de estudo por meio da Teoria do Discurso (LACLAU; MOUFFE, 2015) exige a revisão das concepções de realidade das quais se possa partir. Em nossa perspectiva, a realidade – toda ela – é discursiva. Isso implica que toda existência conhecida possui um sentido, o qual – se existe – foi construído em um processo de arranjos e desarranjos entre elementos cujas identidades não podem ser pensadas como fixas e definitivas.

A teoria de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe foi construída em um diálogo que se forjou em um campo teórico que pode ser apresentado pelo emprego do prefixo “pós”, do qual não se almeja uma conotação que desmereça o elemento seguinte. O que se deseja com essa expressão é marcar uma mudança (superação) de alguns dos pressupostos dos termos empregados seguidamente ao prefixo, por compreender que eles – dada a complexificação acelerada com que a realidade vai sendo construída – não chegam a acompanhar e, no campo teórico, a explicar de maneira mais precisa essa (sempre nova) realidade.

Dessa maneira, a teoria do discurso consiste em uma construção epistemológica pós-estrutural, pós-fundacional e pós-marxista. O é porquanto considera elementos dessas correntes teóricas anteriores, ao tempo em que revisa – construindo outros sentidos – e amplia as perspectivas em relação a essas correntes, porque também há o acréscimo de novas categorias. Nisso, o atributo “pós”, além do que foi mencionado, marca a nomeação de um nova corrente teórica.

Apresentado por via negativa, o pós-estruturalismo de matiz pós-fundacionista se difere das teorias anteriores por não restringir a realidade a categorias teóricas rígidas (marxismo), por não conferir um centro fundante às estruturas (fundacionalismo) e, por isso,

compreender que as identidades (plurais) das estruturas não sendo fixas, também não são irreversivelmente determinantes (alguns estruturalismos).

Os aprofundamentos dessa discussão foram apresentados pelos professores Daniel de Mendonça e Léo Rodrigues (2014), como também discutidas por Chaves, Campos e Eugênio (2020), em outro momento, de tal sorte que nos limitamos aqui a retomar apenas as nuances da teoria empregadas para consecução deste artigo.

Assim, ao considerarmos a realidade em uma perspectiva discursiva, vale compreendermos que sentido tem o discurso nessa teoria e de que modo ele nos leva a interpretar as significações do currículo de Filosofia do ensino médio. Também é oportuno sinalizar que, como no emprego de outras correntes de pensamento, o uso de um conceito teórico costuma trazer outros que o suplementam na tentativa de chegar a uma explicação mais acertada do real.

Com isso, elaborando o conceito de discurso na obra fundante da teoria, os autores demonstram essa necessidade, quando chamam “*articulação* qualquer prática que estabeleça uma relação entre elementos de tal modo que a sua identidade seja modificada como um resultado da prática articulatória. A totalidade estruturada resultante desta prática articulatória, chamamos *discurso*” (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 178, grifos dos autores).

Por isso, partindo da categoria *discurso*, passamos por outras, como *articulação*, *elementos*, *momentos*, *diferencial*, *equivalencial*, *ponto-nodal*, *hegemonia* e *antagonismo*. A definição de currículo, por exemplo, depende que alguns *elementos diferentes se articulem* em torno de um *ponto-nodal*, por meio de um processo de *equivalência* ao ponto de formarem um *momento*. Esse evento em torno do ponto-nodal pode dar origem a um momento *hegemônico* que consolida uma realidade, conferindo a ela o preenchimento de uma falta (definitivamente) impreenchível.

Discurso, assim, é o modo como contactamos e significamos o mundo (a existência em sua totalidade conhecida e desconhecida), e tudo que nele chamamos de realidade (mesmo a fantasia e a imaginação). Dizemos que a realidade é discursiva, porque os sentidos que ela possui – nesse contexto teórico – se constrói pelo caminho apresentado acima. A falta a que nos referimos diz respeito à necessidade que os momentos, e antes, os elementos, têm de se definirem. Buscam uma fixação definitiva, o que é uma impossibilidade que se remedia por meio de significações precárias.

Dessa feita, tomando novamente o currículo, temos que ele vai sendo definido de formas diversas ao longo do tempo, ainda que se trate (em tese) do mesmo objeto. Já foi afirmado como tradicional, renovado, tecnicista, crítico, dentre tantas outras configurações. Se

assim ocorreu, entendemos que o foi por conta da realidade discursiva, que, conforme os arranjos, modifica a identidade dos momentos pela articulação dos elementos (também suscetíveis a essa mudança).

Por isso, com os estudiosos da TD no campo curricular, afirmamos que o currículo é um texto (LOPES; MACEDO, 2011) e que o texto é um discurso – como tudo mais na realidade. Sendo assim, o currículo vai tendo o seu sentido alterado conforme as articulações hegemônicas são realizadas.

Demonstraremos com mais detalhes esse jogo articulatório ao longo deste trabalho, sobremaneira ao nos apropriarmos do termo *significações*, como aquele equivalente a uma parte (elemento) que junto a outros (elementos, significações) configuram um sentido. Sentido, assim, é entendido como o resultado das articulações de diferentes significados que apaziguam as diferenças em função de um objetivo maior: hegemônizar-se. Esse movimento confere *sentido* a uma realidade específica, como a curricular, que nos interessa mais diretamente, conforme demonstram os contornos da pesquisa.

1.2 Contornos metodológicos da pesquisa

Uma das razões pelas quais expomos em detalhes os dados e procedimentos de análise consiste na caracterização acadêmico-científica que este trabalho possui. Por isso, considerando a necessidade de apresentar essa classificação, partimos dos critérios pensados por Bogdan e Biklen (1999), segundo os quais, uma pesquisa qualitativa, como a nossa, se faz na articulação de alguns elementos, tais como: a) o protagonismo dos pesquisadores; b) uma acentuada atenção ao processo pelo qual se constrói os resultados; c) o emprego de um raciocínio indutivo e d) a descrição e significação de cada etapa do processo investigativo.

Para atingirmos o recorte do *corpus*, partimos de uma busca na plataforma Sucupira, no portal da CAPES. O objetivo da procura foi localizar os periódicos mais dedicados (maior volume de publicação), especificamente ao ensino de Filosofia no Brasil, no período de interesse da pesquisa (2009-2019), para deles selecionar os artigos diretamente relacionados ao nosso objeto.

Para tanto, realizamos os seguintes procedimentos: 1) inserimos separadamente os elementos “Filo”, “Filosofic” e “Filosofia” no *campo de busca* da ferramenta *online* (SUCUPIRA), ao tempo em que acionamos o campo *área de avaliação*, inserindo nesse o descritor *ensino*. Com esses procedimentos, chegamos a 995 resultados, quando da pesquisa

pelo evento de classificação 2010-2012 e, 1425 resultados, quando da pesquisa pelo evento de classificação 2013-2016².

A seguir, 2) elegemos alguns critérios de seleção focados em nosso objeto. Por isso, entendemos que fariam parte do *corpus* os periódicos que fossem: a) brasileiros, ou internacionais a partir do Brasil; b) do campo de Filosofia; c) da área de avaliação em Ensino; d) avaliados em ensino nos dois períodos, o triênio de 2010-2012 e o quadriênio de 2013-2016, ou ao menos em um deles; e) classificados com *Qualis* entre A1 e B3.

Desse processo, resultou chegarmos a treze periódicos, dos quais, selecionamos os cinco que, entre 2009 e 2019, tivessem publicado o maior número de artigos que atendessem aos seguintes parâmetros: a) em cujo título se encontrava o radical “ensin”; b) no título ou entre as palavras-chave contivesse um ou mais dos seguintes descritores: i) ensino de Filosofia, ii) Filosofia, iii) ensino médio e iv) currículo; c) que apresentaram no resumo, e de maneira explícita, o conteúdo, e que este estivesse diretamente relacionado ao ensino de Filosofia no ensino médio; d) finalmente, artigos em cujas referências bibliográficas estivessem elencadas ao menos uma obra relacionada diretamente ao ensino de Filosofia.

O elenco dos periódicos selecionados e dos respectivos artigos analisados com seus autores e ano de publicação estão organizados no quadro (01) abaixo. O mesmo guarda profunda ligação com o quadro (02) e tabela (01) seguintes, havendo, para leitura e interpretação dos próximos, a necessidade de remissão ao anterior.

Quadro 01: Artigos em periódicos analisados na pesquisa

N.	Título do artigo	Autor/a (es)	A.
Conjectura: Filosofia e Educação – ISSN 0103-1457			
1	O ensino de Filosofia como potencializador da experiência interdisciplinar na Educação Básica: interfaces entre Hannah Arendt e Matthew Lipman.	FÁVERO, Altair Alberto; KAPCZYNSKI, Ana Lúcia; CENTENARO, Júnior Bufon.	20 19
Revista Educação e Filosofia – ISSN 1982-596X			
2	Ensino da Filosofia: uma leitura crítica da filosofia subjacente às orientações curriculares do MEC.	BARREIRA, Marcelo Martins.	20 10
3	O Ensino de Filosofia no Brasil: um breve olhar sobre algumas das principais tendências no debate entre os anos 1934 a 2008.	GELAMO, Rodrigo Peloso.	20 10
4	O ensino da Filosofia como uma tecnologia da governamentalidade.	OLIVEIRA, Liliana Souza de.	20 16
A Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação (RESAFE) – ISSN: 1679-8775			
5	Ensino da filosofia: Pergunta filosófica, proposta metodológica e compromisso político.	CISNEROS, Leandro	20 10

² O número apresentado superestima o número real de periódicos pela sobreposição e repetição inevitável à aplicação dos termos de filtragem. Contudo, essa variável não influenciou no alcance dos resultados, pelo emprego das etapas de seleção seguintes.

6	Sobre ensino, aprendizagem e resistência na aula de Filosofia do Ensino Médio	TOMAZETTI, Elisete M.	20 10
7	A emergência da obrigatoriedade do ensino de filosofia nos jogos casuais de dominação.	SILVA, Ivonei Freitas; TOMAZETTI, Elisete Medianeira.	20 11
8	Considerações sobre filosofia e Ensino: uma confrontação dialética.	SILVA, Alex Sander da.	20 11
9	O Ensino médio e a Filosofia: Entre a reflexão e a tradição.	PEREIRA, Geraldo Adriano Emery.	20 11
10	A história da filosofia no ensino de filosofia: considerações a partir de Gramsci.	SILVEIRA, Renê José Trentin.	20 12
11	Corpo e Escola: Cuidado de Si e Ensino de Filosofia: Problematizações em torno do filosofar e do ensinar a filosofar na Educação Básica.	RIBEIRO, Saulo Eduardo.	20 13
12	O ensino de filosofia no contexto biopolítico	MARÇAL, Katuska Izaguirry.	20 13
13	A identidade da disciplina Filosofia e do docente no currículo do Ensino Médio.	PEREIRA, Geraldo Adriano Emery <i>et al.</i>	20 14
14	Ensino de filosofia: questões didáticas na prática docente do ensino médio	SILVA, Wanderley da.	20 15
15	Exercício analítico de discursos: Fórum Sul de Coordenadores de Cursos de Filosofia e Simpósio Sul Brasileiro sobre Ensino da Filosofia	TOMAZZETTI, Elisete Medianeira; BENETTI, Claudia Cisiane.	20 15
16	Reflexões e contribuições para a metodologia do ensino de filosofia na perspectiva da Pedagogia da Autonomia freiriana.	MATOS, Junot Cornélio; MEDEIROS, Adamo Micael.	20 15
17	A formação humana por meio da formação filosófica no ensino médio.	PONCE, Branca Jurema; WOGEL, Lívio dos Santos.	20 16
18	O ensino de filosofia e as habilidades e competências preconizadas pelos PCNs: uma percepção dos professores de filosofia	ALVES, Marcos Alexandre.	20 17
19	O ensino da filosofia: desafios e perspectivas.	DALBERIO, Osvaldo.	20 17
Revista digital de ensino de filosofia (REFILO) – ISSN 2448-0657			
20	Identidade e Ensino da Filosofia: correspondências e problematizações.	VELASCO, Patrícia Del Nero <i>et al.</i>	20 15
21	O Ensino de Filosofia nos meandros do Ensino Médio Estadual	VEIVERBERG, Fernanda de Oliveira.	20 15
22	O sentido e o lugar do texto filosófico nas aulas de filosofia do Ensino Médio.	VIEIRA, Wilson José. HORN, Geraldo Balduino.	20 15
23	Experiência de Pesquisa no Ensino Médio: A Filosofia da Práxis e a Escola	MAZOTI, Patrícia Aurora Corrêa.	20 16
24	Reflexões sobre ensino, aprendizagem e avaliação em filosofia: um olhar sobre a avaliação na perspectiva emancipatória.	CORRÊA, Tábata Valesca.	20 1
25	Experiências metodológicas de ensino no Pibid Filosofia da Universidade Federal do Ceará.	COSTESKI, Evanildo. ALMEIDA, José Carlos Silva de.	20 16
26	O ensino de filosofia em tempos hipermodernos: desafio do amanhã.	ALVES, Mauricio Silva.	20 17
27	Ensinar filosofia ou filosofar?	XARÃO, José Francisco.	20 17
28	É proibido filosofar no ensino médio	FRAU, Erica Cristina.	20 18
29	Um olhar para o ensino de filosofia na rede pública paulista de ensino regular.	SILVA, Jefferson Luis Brentini da. BADIA, Denis Domeneghetti.	20 18
30	Uma breve história do ensino de filosofia: Brasil e Alagoas em revista.	CUNHA JUNIOR, Williams Nunes da.	20 19
31	O papel da afetividade no ensino de filosofia: um estudo a partir de Martin Heidegger a Michel Henry.	MACIEL, Diego.	20 19

32	O desafio do ensino de filosofia com os jovens do ensino médio.	VIZZOTTO, Rozilene.	20 19
33	Ensino de filosofia: desafios e possibilidades da docência no Ensino médio na contemporaneidade.	SANTOS, Fabio Ronaldo Meneghini dos.	20 19
34	Caminhos literários do ensino de filosofia.	MAIOTTI, Álvaro de Souza.	20 19
SABERES Revista interdisciplinar de Filosofia e Educação – ISSN 1984-3879			
35	O “lugar” da filosofia no ensino médio.	SÁ JÚNIOR, Lucrécio Araújo de.	20 11
36	O papel da história da filosofia no ensino médio: uma interrogação a partir de Deleuze.	AZEREDO, Jéferson Luis de.	20 11
37	De como deve ser tratada a questão do ensino de filosofia.	CARRIJO, Alessandra da Silva.	20 11
38	Notas sobre o ensino de filosofia em nível médio: a partir de Nietzsche, através dos parâmetros curriculares nacionais.	MARQUES, Bárbara Romeika Rodrigues.	20 11
39	Filosofia no ensino médio: proposta versus problematização.	DE SÁ, Laís Franco Amorim Vieira.	20 14
40	Algumas táticas para a estratégia do filosofar no ensino médio.	SOUZA, Helder Félix Pereira de. PIEDADE, Valquiria Vasconcelos da.	20 14
41	O ensino da filosofia na educação básica como experiência do pensar.	FERREIRA JÚNIOR, Wanderley José	20 15
42	Os documentos oficiais sobre a disciplina de filosofia no ensino médio: uma análise teórica.	SANTOS, Yvisson Gomes dos.	20 15
43	Os desafios da filosofia no ensino médio	ROZIN, Eliane Maria.	20 17
44	O conceito de filosofia como problema filosófico no ensino médio.	FREITAS, Flávio Luiz Castro. MAQUINE, Luciano Santiago.	20 18
45	Do ensino de filosofia ao filosofar: reflexões sobre o Conceito de ação em Hannah Arendt.	GUERRA, Edvan Tito Carneiro.	20 18
Legenda: N, número; A, ano.			
Obs.: Os títulos dos periódicos são hiperlinks para as suas respectivas páginas <i>web</i> .			
Fonte: Elaboração própria, dados da pesquisa.			

Imagem 01: Print do quadro de análise de dados

Com esse recorte elaborado, passamos ao processo de leitura dos artigos. Para esse momento da pesquisa – dada a difusão e o volume dos dados – construímos um quadro analítico (imagem ao lado)³ que colaborou no processo de filtragem das informações, necessário para atingirmos os aspectos diretamente relacionados ao objeto de nossa pesquisa.

Por meio desse quadro, nós sintetizamos, dos artigos, os seguintes elementos: 1) os significados de ensino de Filosofia, que consistiu em apreender do texto formulações com as

QUADRO DE ANÁLISE DOS DADOS – ARTIGOS

N	REFERÊNCIA E CATEGORIZAÇÃO	Significados de Ensino de Filosofia	Proposta didático-filosófica (...)	Problemas do Ensino de Filosofia na Educação básica	Outra – Questão de destaque no texto
CONJECTURA					
1.	FÁVERO, Aluir Alberto; KAPCZYNSKI Ana Lúcia; CENTENARO, Junior Bialon. O ensino de Filosofia como potencialização da experiência interdisciplinar na Educação Básica: interfaces entre Hannah Arendt e Martha Laganá. <i>Conjecturas: Filos. Educ. Casais do Sul, RS, v. 24, p. 57-75, 2019.</i> CATEGORIZAÇÃO 1. Quanto aos significados 1.4 e 1.5 2. Quanto a proposta B e 2.4 3. Quanto aos problemas P – 3.2, 3.4	Participação na tradição epistemológica husserliana (Natalidade, <i>Essenzialit</i> <i>Araújo</i>); Desenvolvimento de habilidades que o exercício e a lógica da Filosofia propiciam. (com especificações precisas). O resultado de um currículo interdisciplinar a partir da Filosofia é a educação de um sujeito não fragmentário, que consegue relacionar os aspectos diversos da realidade, que não são estagnos.	Comunidade Investigativa inspirada na ideia de <i>Martha Laganá</i>	1) Ideia fragmentária da formação dos professores; 2) Poucos professores formados na disciplina; 3) Inconclusividade quanto a ideia da interdisciplinaridade, o que dificulta o pretendido (pelos doc. “oficiais”) seguimento da Filosofia como articuladora da interdisciplinaridade.	Destaque a ideia de interdisciplinaridade como aquela que prescinde de uma formação disciplinar extensa mas que não se restringe a uma “patenteação” do saber em cada disciplina.

Fonte: elaboração própria

³ Nos apêndices da dissertação, apresentamos o quadro completo. [nota exclusiva para versão integral da dissertação]

quais os autores identificavam tanto a Filosofia como área do conhecimento quanto, principalmente, em que consistia o seu ensino no nível médio, enquanto componente curricular; 2) as apresentações de propostas didático-filosóficas, didático-pedagógicas ou metodológicas, com as quais os pesquisadores indicavam realizar o ensino antes definido; e 3) os problemas enfrentados pelos docentes e discentes na vivência de um ensino de Filosofia como pensado pelos autores (como no item 1).

Também reservamos no quadro um espaço flexível, utilizado para sinalizar alguns aspectos específicos de cada artigo, como: de qual ramo da Filosofia mais se aproximava, a influência de pensadores da tradição filosófica e dos autores do ensino de Filosofia, e o processo e a forma que o engendraram (recorte de uma pesquisa da pós-graduação, pesquisa bibliográfica, documental, experiência de aula ou de estágio, entre outros).

Por fim, passamos a analisar essa compilação dos dados disposta no quadro. Essa ação nos permitiu categorizar as informações por um processo de similaridade a que chegamos pelas compreensões teórico-metodológicas de Ball (*apud* MAINARDES; MARCONDES, 2009), que entende que o texto, ainda que analisado apenas em seu *contexto de produção de texto*, demonstra em alguma medida as relações com outros *contextos*, como o *de influência*.

Ampliando a perspectiva de Stephen Ball com o suporte discursivo (Teoria do Discurso) dessa pesquisa, nós apreendemos da leitura dos artigos os aspectos comuns que os ligavam de acordo com os interesses investigativos do nosso trabalho. Dessa forma, construímos um sistema categórico (precário), baseado em três aspectos, como apresentados acima: 1) os significados 2) as propostas e 3) os problemas.

Dada a diversidade de vertentes teóricas, metodológica e a pluralidade dos problemas apresentados pelos pesquisadores em seus trabalhos, a categorização permitiu acomodar os dados e interpretá-los na consideração mais ampla dos seus significados. Por isso, entendemos ser proveitosa a exposição das minúcias desse processo que nos fez chegar aos resultados da pesquisa e que, adiante, nos permitiu uma discussão mais completa dos mesmos.

2. RESULTADOS E DISCUSSÃO

2.1 Pluralidade dos dados e categorização dos resultados

Ainda considerando o esforço metodológico da pesquisa para a construção de um *corpus*, ao máximo, ligado aos *sentidos do ensino de Filosofia no currículo do ensino médio*, não chegamos, quando da categorização, a um resultado uníssono. Esse talvez seja um dos

sinais de corroboração da exposição teórica feita anteriormente. A realidade, porque discursiva, é plural. Dentro dos momentos, ainda que hegemônicos, a pluralidade dos elementos não está anulada – apenas apaziguada, *equivalente* – em detrimento de um objetivo comum.

Ou seja, não podemos afirmar, de partida, um sentido (no singular) do ensino de Filosofia, porque se a realidade que foi construída, o foi em articulações frágeis, muito mais antagônicas que hegemônicas, que são características de uma acomodação ainda incipiente dos elementos em torno de pontos-nodais diversos.

Assim, para chegarmos aos sentidos, passamos por um caminho de interpretação dos significados, das propostas (didático-filosóficas, didático-pedagógicas e/ou metodológicas) e dos problemas com os quais os pesquisadores concluíram ser formados aspectos da realidade curricular do ensino de Filosofia no nível médio brasileiro entre os anos de 2009 e 2019, cuja revisão e compilação, dentre outros movimentos na pesquisa, possibilitou-nos afirmar – no todo – sentidos para o currículo de Filosofia no período.

Por isso, na interpretação dos dados, formulamos um sistema de análise composto, pela apreensão nos textos, de significados, propostas e problemas com um nível de proximidade e recorrência tal que nos permitiu traçar expressões (categóricas) que os contemplavam a ponto de, com essas expressões, desenvolvermos as categorias analíticas dessa parte da pesquisa, como demonstrado nos conjuntos categoriais abaixo (quadro 02):

Quadro 02: Categorias de análise dos dados

Categoria relativa aos:		
SIGNIFICADOS	PROPOSTAS	PROBLEMAS
-	<p><i>O artigo indica propostas nas seguintes amplitudes:</i></p> <p>A - detalhada, com meios, recursos, etapas e conteúdos; B – sem detalhes. Apontamento de aspectos indispensáveis.</p>	<p><i>O artigo aponta que os problemas para o ensino de Filosofia são predominantemente:</i></p> <p>C – Gerais (da educação e do ensino); D – Específicos do ensino de filosofia.</p>
<p><i>O artigo aponta que os significados de Filosofia e de seu ensino são:</i></p> <p>1.1 formar cidadãos críticos e conscientes; 1.2 potencializar a reflexão e/ou a capacidade crítica; 1.3 desnaturalizar (reelaborar, alargar os horizontes) da realidade; 1.4 potencializar ou desenvolver habilidades;</p>	<p><i>O artigo assinala que as propostas precisam:</i></p> <p>2.1 considerar a realidade dos estudantes; 2.2 não seguir modelos universalizantes; 2.3 indicar uma necessária relação/utilização com/do Texto filosófico (da Tradição); 2.4 [o artigo] não apresenta uma proposta própria, e aponta para uma de</p>	<p><i>O artigo distingue que os problemas são de ordem (ens):</i></p> <p>3.1 materiais, estruturais e de carga horária (C); 3.2 formação inadequada dos professores / Falta de profissionais capacitados (licenciados em Filo.) nas escolas (F); 3.3 falta de uma metodologia ou emprego de uma inadequada (C); 3.4 incompreensão quanto ao que seja a Filosofia e seu papel (F);</p>

<p>1.5 relacionado ao campo interdisciplinar;</p> <p>1.6 formar amplamente/integralmente (formação humanística);</p> <p>Ø – não apresenta sentido.</p>	<p>um pensador (filósofo da tradição ou do ensino de Filo. no Brasil);</p> <p>2.5 apresentar temas, problemas e a história da Filosofia como indispensáveis;</p> <p>2.6 ressaltar o aspecto da interdisciplinaridade na Filosofia;</p> <p>2.7 Outra;</p> <p>Ø - não apresenta proposta.</p>	<p>3.5 problemas relativos aos documentos oficiais (C);</p> <p>3.6 falta de interesse/motivação e/ou falta de pré-requisitos para cursar a disciplina (C);</p> <p>3.7 organização da disciplina que desconsidera a vida dos estudantes, a realidade concreta e afins (C/F);</p> <p>Ø - não apresenta problema.</p>
--	--	---

Fonte: Elaboração própria, dados da pesquisa

Concluída a elaboração, passamos a categorizar os textos, considerando o critério de predominância, que encontra expressão na pergunta: qual/quais dentre os aspectos indicados na categoria estavam mais latentes no artigo específico? A resposta à pergunta indicou a categoria (ou categorias, em alguns casos) na qual/nas quais o artigo foi classificado.

Vencido o processo de categorização dos quarenta e cinco artigos (quadro 01), passamos a investigar quais, dentre os significados, problemas e propostas, eram mais recorrentes na perspectiva dos mais de sessenta pesquisadores/autores do campo de ensino de Filosofia. Para tanto, empregamos uma tabela do *Microsoft Excel 2019*, com o qual foi possível filtrar a recorrência das categorias (quadro 02) em cada artigo.

Após essa etapa, procedemos a observação e análise desse estágio dos dados, que nos permitiu construir *ocorrências genéricas*, entendidas como a totalização de recorrência da categoria (geral) nos artigos. Esse procedimento foi capaz de mesclar, totalizando, as oportunidades em que o artigo possuía mais de uma categoria, o que segmentava os resultados.

Esse foi um passo decisivo para chegarmos aos significados e suas relações com as propostas e problemas do currículo do ensino de Filosofia. Visando promover a compreensão dessa fase, apresentamos uma transcrição da tabela (01), que apresenta os resultados de maneira pormenorizada. Vale ressaltar a ligação direta e necessária entre os quadros 01 e 02, e a tabela, por isso a leitura e a interpretação dessa última considera as informações contidas nos primeiros.

Tabela 01: Recorrência dos sentidos, propostas e problemas do Ensino de Filosofia nos artigos

SIGNIFICADOS		PROPOSTAS		PROBLEMAS	
Descritores 01	Quant.	Descritores 02	Quant.	Descritores 03	Quant.
1.1	7	A	2	C	12
1.1 e 1.2	1	B	31	F	12
1.2	8	Ø	12	C/F	20
1.2 e 1.3	3	Total	45	Ø	1
1.2 e 1.4	1	2.1	5	Total	45
1.3	9	2.1 e 2.2	1	3.1	1
1.3 e 1.6	1	2.1 e 2.3	1	3.1 e 3.2	1
1.4	6	2.1 e 2.4	1	3.1 e 3.5	1

1.4 e 1.5	1	2.1 e 2.5	1	3.1, 3.2 e 3.4	1
1.5	1	2.1, 2.2 e 2.5	1	3.1, 3.2 e 3.5	2
1.6	4	2.1, 2.3 e 2.6	1	3.1, 3.3, 3.4, 3.6 e 3.7	1
∅	3	2.2	5	3.2	5
Total	45	2.3	1	3.2 e 3.3	1
Ocorrências genéricas		2.3 e 2.4	1	3.2 e 3.4	3
		2.4	6	3.2 e 3.6	1
1.1	8	2.4 e 2.7	1	3.2, 3.3 e 3.4	1
1.2	13	2.5	2	3.3	4
1.3	13	2.5 e 2.6	1	3.3 e 3.4	1
1.4	8	2.6	1	3.3, 3.4 e 3.5	1
1.5	2	2.7	3	3.4	4
1.6	5	∅	12	3.4 e 3.5	6
Total*	49	Total	45	3.4 e 3.7	2
* Nesse caso, o total supera o quantitativo de artigos (45), porque para alguns artigos se aplica mais de uma categoria, como demonstrado na primeira parte da coluna.		Ocorrências genéricas		3.5	5
		2.1	12	3.6	1
		2.2	7	3.6 e 3.7	1
		2.3	3	3.7	1
		2.4	9	∅	1
		2.5	5	Total	45
		2.6	3	Ocorrências genéricas	
** Nesse caso, o total é inferior ao quantitativo de artigos (45) pela soma de dois fatores: 1) para alguns artigos se aplica mais de uma categoria; 2) existe um alto número de artigos que não apresentam resultados nessa categoria (∅), como demonstrado anteriormente.		2.7	4	3.1	7
		Total**	43	3.2	15
				3.3	9
				3.4	20
				3.5	15
				3.6	3
				3.7	4
				Total*	73

Fonte: Elaboração própria, dados da pesquisa (ferramenta: Microsoft Excel 2019)

Partindo dessa compilação dos resultados, fica visível a predominância de dois dos significados atribuídos à Filosofia e o seu ensino: **1.2**, *potencializar a reflexão e/ou a capacidade crítica* (13 vezes) e **1.3**, *desnaturalizar (reelaborar, alargar [os horizontes]) a realidade* (13 vezes). Chega-se à aferição de predominância quando se considera que a soma de recorrências das duas categorias (1.2 e 1.3) representa mais que a metade (26) das recorrências do total das *ocorrências genéricas* (49 vezes), elencadas na coluna de *Significados* da tabela 01.

Seguindo o mesmo procedimento, temos os resultados das predominâncias das propostas e problemas. Quanto às propostas, constata-se que prepondera, dentre os quarenta e cinco artigos, a *indicação de aspectos indispensáveis* (B, 31 recorrências) para a construção de uma proposta didático-filosófica, didático-pedagógica e/ou metodológica. Dentre esses artigos, a maioria indica que tais propostas: **2.1** *considerem a realidade dos estudantes* (12

recorrências), **2.2** não sigam modelos universalizantes (7 recorrências) ou ainda **2.4** apontam para uma proposta elaborada por um pensador⁴ (9 recorrências).

Quanto aos problemas, verifica-se que sejam tanto de ordem específica ao ensino de Filosofia (D, 12 recorrências), quanto de ordem geral aos problemas da educação e do ensino (C, 12 recorrências). Dentre os específicos, destacam-se dois: **3.2**, *formação inadequada dos professores / falta de profissionais capacitados (licenciados em Filosofia) nas escolas* (15 recorrências) e **3.4**, *incompreensão quanto ao que seja a Filosofia e seu papel* (20 recorrências). Dos gerais, prepondera o **3.5**, *problemas relativos aos documentos oficiais* (15 recorrências).

Chegando a esse conjunto de resultados pelo processo exposto, podemos seguir a discussão desses dados, como anunciado antes, pela perspectiva da Teoria do Discurso em Laclau e Mouffe (2015). Dessa maneira, será possível visualizar os movimentos discursivos que são tomados para modificar as articulações e produzir os significados que, articulados, dão sentidos às realidades curriculares.

2.2 Movimentos de articulação discursiva: significando o ensino de Filosofia no currículo

Todo processo de busca, seleção, caracterização e categorização foi realizado porque, ao nos lançarmos em uma pesquisa que busca problematizar um aspecto da realidade, entendemos passar a construir um sentido que se quer verdadeiro e que a “ [...] verdade, factual ou outra, sobre o ser dos objetos é construída dentro de um contexto histórico e discursivo e a ideia de uma verdade fora de todos os contextos é simplesmente disparatada” (LOPES; MENDONÇA [orgs.], 2015, p. 44). Ou seja, afirmar os sentidos por meio das significações dadas à Filosofia e seu ensino sem proceder o levantamento e a apresentação dos dados poderia nos induzir a uma afirmação desprovida de um fundamento, ainda que o que ora nos sustenta seja precário e esteja suscetível (e inclinado) à mudança.

Entendemos que, uma vez que os resultados a que chegamos constam de uma base de dados que se assenta em um conjunto de pesquisas/trabalhos acadêmicos aportados em variadas

⁴ Por meio dessa categoria, foram condensadas as diversas propostas que os autores dos artigos tomavam ou indicavam, partindo de filósofos da tradição ou de pesquisadores do ensino de Filosofia no Brasil. Do primeiro grupo, destacam-se os conceitos de *Comunidade investigativa* de Matthew Lipman (1), *Filosofia do Cotidiano* em Agnes Heller (25), a revisão dos conceitos clássicos de *Cuidado de Si* e *Conhecimento de Si*, realizados por Foucault (11) e a *pedagogia do conceito* de Deleuze (28). Entre os pesquisadores do ensino, foram indicados Cerletti (20), com a compreensão do ensino de Filosofia como problema filosófico, e a metodologia pensada em Silvio Gallo (25, 26, 39, 40,), sendo a última a mais recorrente entre todos os citados. Indicamos nesta nota, entre parênteses, os números dos artigos em remissão ao Quadro 01 (artigos em periódicos analisados na pesquisa), acima, para consulta detalhada de referência nos próprios textos, dada a difusão dos escritos.

teorias e metodologias, o são porque antes os pesquisadores constataram que tais *discursos* compunham o recorte da realidade a que eles se dedicaram.

Com nossa perspectiva teórico-metodológica projetada sobre uma compilação dos seus esforços - ou seja, com uma nossa interpretação dos seus resultados – pretendemos apresentar os nós e as aberturas (antagonizantes) em tornos desses pontos e suas relações com a fixação dos significados que se têm construído para o ensino de filosofia no ensino médio.

Nesse caminho, percebemos que os significados encontrados estavam envolvidos pelas propostas e pelos relatos de problemas que a prática do ensino de Filosofia enfrenta na realidade escolar. Por isso, dedicaremos os próximos momentos do texto ao desdobramento em que se fixam os significados, as propostas e os problemas curriculares do ensino de Filosofia no ensino médio apresentando o ensino filosófico como um momento que pende entre a hegemonia, em um campo menor, e o antagonismo, em relação a outros campos maiores.

2.2.1 Equivalências em torno de um ensino filosófico

Preponderou dentre os significados curriculares da filosofia e seu ensino a formação de 1) *jovens críticos e reflexivos* e o entendimento de que Filosofia serve ao processo de 2) *desnaturalização da realidade*. Alcançando alguma relevância significativa a ideia de *formação de cidadãos críticos e conscientes*.

Em referência à primeira categoria, os pesquisadores concordam que existe uma expectativa de que a filosofia seja aquele componente curricular mais gravemente responsável – quando não o único – pelo desenvolvimento da capacidade crítica e reflexiva de que os estudantes carecem para se relacionarem na (e com a) realidade.

Por crítica e reflexão, os autores entendem a postura de observação e análise dos acontecimentos e desdobramento da vida. Exercício esse de paciência (ARENDT, 2000), que evita a precipitação. Em algum nível, podemos afirmar que há, nessa posição, uma ambiência de suspeita ante “verdades”, fatos, dados e opiniões, os quais, o próprio jovem, pelas ferramentas apreendidas na aula de Filosofia, poderia colocar em análise, explicando, a partir de sua perspectiva, e ponderando sobre as motivações e os desdobramentos daquilo que lhe é apresentado ou com o que ele se depara na vida.

Esse processo de significação levaria a uma *Filosofia menor* (Deleuze *apud* Gelamo, 2009) na qual os estudantes poderiam experimentar os próprios problemas, conceituando suas problemáticas, realizando nas suas vidas a atualização da filosofia que não repete a Tradição (*Filosofia maior*) pura e simplesmente, mas em relação a esses elementos da história, dos

problemas, dos sistemas e dos autores da Filosofia, traduzam esse conhecimento contextualizado às suas realidades.

Nessa ocasião, encontramos o indício de um ponto-nodal enlaçado entre o primeiro significado e duas das propostas mais recorrentes que apontam para consideração da *realidade dos estudantes* e o não-emprego de *modelos universalizantes* como formas mais adequadas de promover um ensino de filosofia filosófico, portanto ligado ao sentido próprio da área, porquanto o componente curricular Filosofia de fato dê passagem à Filosofia.

Ora, um e outro indicativo estão intimamente conectados, pois a promoção de um programa didático (filosófico/pedagógico) consonante com as diversas realidades dos estudantes supõe uma metodologia contrária a entendimentos “universais”, ou seja, metodologias particulares (à cada realidade). Considerando a prática docente, como caracterizar esse movimento de observação e análise da realidade dos estudantes, se não em um, no qual se presume esse exercício de paciência? A que possíveis resultados se chegaria caso uma proposta elaborada dessa forma fosse traduzida e ressignificada pelos próprios estudantes, se não naqueles em que a filosofia significasse o exercício reflexivo e crítico da própria realidade?

Certamente respostas empíricas a essas questões levantadas ultrapassam os limites a que nos colocamos, ainda que consideremos serem passíveis de outro momento de investigação. Contudo, os dados analisados sinalizam que a atribuição do significado à filosofia, como *promotora da reflexão e da crítica*, indica uma ligação muito íntima com propostas didáticas que, na sua construção, observam os pressupostos de seu significado. Ou seja, uma filosofia que significa formação para a reflexão e para a crítica não prescinde do emprego de metodologias e aportes teóricos que se utilizam desses atributos (reflexão e crítica) para pensar a aula de Filosofia.

Enquanto isso, a segunda categoria pela qual se entende o significado de filosofia e seu ensino como um de *desnaturalização da realidade*, considera que esse processo também coloca em suspeita a apresentação das realidades justificada sobre o termo “natural”, entendido quase sempre como aquilo que *já é desde sempre* ou cuja mudança não seja possível, porque nessa perspectiva a identidade do “natural” é imutável.

Os pesquisadores, aqui influenciados por teóricos como Nietzsche, Foucault, Deleuze, Derrida e estudiosos do ensino de Filosofia como Alejandro Cerletti e Silvio Gallo, compreendem que compete à Filosofia inserida no currículo do ensino médio a tarefa de problematizar essa concepção fundamentalista (naturalizante) da realidade, a partir de uma reelaboração dessa mesma realidade pelos instrumentos fornecidos pela filosofia, quais sejam, os problemas enfrentados pelos filósofos na tradição.

Pode-se compreender que tais dilemas não são outra coisa senão os próprios problemas dos pensadores em seus contextos, os quais lhes serviram de matéria-prima para a filosofia que desenvolveram e, como a mesma fez sentido para diferentes pessoas do mesmo e de outros momentos, foram reconhecidos e seu pensamento legado aos seus contemporâneos e aos pósteros, dentre os quais os jovens do nosso tempo.

Os estudantes do ensino médio, os quais podemos notar serem apresentados como filósofos latentes, na experimentação dos próprios problemas, apoiados no conhecimento adquirido das experiências dos filósofos pretéritos, poderiam, por caminho semelhante ao deles, filosofar com a matéria da qual dispõem, sua realidade, experiência, problemas.

Nesse ponto, também encontramos equivalência entre essa categoria e a última, dentre aquelas das propostas para o ensino de Filosofia, especificamente a que remetia o processo metodológico a uma *proposta elaborada por um pensador* (da tradição filosófica). Dentre os nove artigos levantados, predomina a indicação da proposta didática de Silvio Gallo (2012), assentada em Deleuze e Guattari (1992), às vezes, em diálogo com aspectos do pensamento foucaultiano.

Nota-se que se destacam indicativos ligados ao campo pós-estrutural. Como apresentamos antes, essa perspectiva não pensa a realidade em fundamentos identitários herméticos, mas precários. A provisoriidade vai de encontro justamente a ideia de naturalidade, entendida como uma forma de ser essencializada, desafeita a mudanças, ainda mais sem sua (suposta) essência.

Cabe frisar que nos artigos que compõem essa categoria (*proposta elaborada por um pensador*) não se alude que tais propostas estejam prontas para serem replicadas na prática, o que nos levaria a um modelo universalizante. Os pesquisadores, bem como o autor mais citado, Silvio Gallo (2012), entendem a apresentação que fazem como indícios para a criação e recriação de um programa (didático-filosófico-pedagógico) autoral, que cada docente precisará traduzir à sua realidade particular.

Dito isso, podemos sintetizar essa exposição, afirmando que existe, entre os elementos categorizados, uma disposição para equivalência, pois os significados de *crítica e reflexão* e *desnaturalização da realidade* equivalem às propostas de consideração da *realidade dos estudantes*, que implica o *não-emprego de métodos universalizantes*, cujos indícios estariam em *autores do campo de ensino de filosofia* e, por meios deles, na Tradição filosófica.

Uma disposição para equivalência constitui o necessário para que elementos distintos apaziguem as suas diferenças em detrimento de um objetivo maior e comum entre si. Esse

apaziguamento (equivalência) em torno de um objetivo gera um ponto-nodal, com o qual se marca uma posição na realidade para significar algum de seus aspectos.

Considerando o caminho até aqui, concluímos dos resultados que esse objetivo capaz de enlaçar um ponto-nodal seja a realização de um *ensino de filosofia filosófico*, expressão empregada por muitos dentre os pesquisadores e fixada no âmbito do campo do ensino pelo estudioso Alejandro Cerletti (2009). Entende-se por esse ensino um em que a Filosofia encontra as condições de realização dentro do componente curricular de filosofia no ensino médio, o que, como fica manifesto adiante, é uma tarefa mais difícil do que se possa supor de partida.

2.2.2 Deiscências no projeto curricular do ensino filosófico

As dificuldades para se alcançar um ensino de filosofia que conforme o significado da área ao componente curricular – tomando por base os artigos em análise - configuram-se por problemas de dois níveis: os específicos, relativos ao ensino de filosofia, e aqueles gerais do campo do ensino e da educação. Dentre os específicos, prepondera a *inadequada formação dos professores, falta de licenciados para docência escolar e incompreensão quanto ao que seja a Filosofia e seu papel*. Já em referência aos gerais, predomina os *problemas relativos aos documentos oficiais*.

Os argumentos dos autores em torno das categorias do âmbito específico se desdobram. Inicialmente, afirmam que, desde a graduação, a formação do futuro professor de filosofia sofre de segmentações variadas que dificultam o próprio processo formativo e o futuro exercício docente. Os estudiosos entendem que as licenciaturas possuem um estilo “bacharelesco”, porquanto estão dispostas a formar pesquisadores de uma Filosofia muito ligada aos grandes pensadores e problemas, e desligados de problemas de segunda ordem, como parece ser entendido o ensino da Filosofia.

Une os pesquisadores essa compreensão de que os “pesquisadores-filósofos” não entendam o ensino como um problema do campo filosófico. Em alguns artigos, apontam-se dados como os raríssimos programas de pós-graduação em Filosofia, que abrem alguma possibilidade para pesquisas de ensino de filosofia. Soma-se a esse, o fato de a Associação Nacional de pós-graduação em Filosofia (ANPOF), fundada em 1983, somente organizar um grupo de trabalho (GT) ligado ao tema, decorridos vinte e três anos de sua existência (em 2006).

Ainda em referência ao aspecto de segmentação, os artigos levantam como evidência a organização das licenciaturas nas universidades, divididas entre as faculdades de filosofia, que são responsáveis pela “filosofia dura”, tais como metafísica, ética, política,

gnosologia/epistemologia, antropologia filosófica, filosofia da linguagem, da existência ou ainda clássica, medieval, moderna e contemporânea, como também de autores destacados dessas subáreas; e as faculdades de educação, responsáveis por disciplinas como: currículo, didática, fundamentos da educação, estágios, dentre outras.

Há uma convergência no entendimento de que um processo segmentado de formação produza um professor muito versado em aspectos específicos da tradição filosófica e inseguro do processo de ressignificação dessa tradição para linguagem e ambiência do ensino médio brasileiro.

A seguir, outro desdobramento dentre os problemas específicos é quanto a uma prática observada pelos pesquisadores de que o componente curricular filosofia, na escola do nível médio, é atribuído a docentes com variadas formações, o que o transforma em um acessório de complemento da carga-horária, acionado para preencher lacunas laborais de professores com formações, as mais diversas. Indicam que essa situação ocorre porque os licenciados em filosofia não chegam a ocupar a vaga na carreira docente, entre os motivos, porque os formados nesta área seriam em número insuficiente se comparada a necessidade, como ainda uma parcela, em virtude da formação com foco na pesquisa, não aspiraria à educação básica⁵.

Tanto o primeiro quanto o segundo desdobramento dessas dificuldades são sintomas do mais recorrente (20 vezes) dentre os problemas apresentados, há uma *incompreensão quanto ao que seja a Filosofia e seu papel*.

Ora, se o licenciado em filosofia se forma por meio de um sistema curricular segmentado que não o ajuda a pensar a prática da aula no ensino médio e, ainda assim, se na escola não existem professores graduados em filosofia em número suficiente para demanda – dado o preenchimento das lacunas por docentes de outras áreas – como pode a filosofia ser compreendida dentro desses limites que a constroem como um elemento específico entre outros componentes curriculares? Em outras palavras, não se construindo as condições mínimas – uma licenciatura para a aula de filosofia no ensino médio e o preenchimento da vaga escolar desse componente por um graduado na área – como pode resultar um ensino de filosofia filosófico?

⁵ Frisa-se que parte dos artigos analisados consiste na apresentação de resultados de pesquisas do início da década de 2010, por isso se compreende que, naquela circunstância, a falta de licenciados ainda poderia ser uma questão de ordem. Contudo, no presente, é possível relativizar essa questão. Como exemplo, tomamos o Concurso público do Estado da Bahia (BAHIA, 2017a) no qual houve a inscrição de 1788 (BAHIA, 2017b) candidatos (licenciados em Filosofia) para um total de 144 vagas. Isso demonstra, por um lado, um interesse dos graduados em Filosofia pela docência na educação básica. Resultou, contudo, que apenas 94 foram aprovados e nomeados (BAHIA, 2019), o que indica, por outro lado, que as Licenciaturas, também pelas problemáticas apontadas, podem estar formando licenciados que enfrentam dificuldades nos processos de seleção para as carreiras estatais, visto que, apenas na Bahia, 50 vagas seriam (foram) redistribuídas pelos procedimentos que explicitamos no texto, entre graduados em quaisquer outras áreas.

Agrava o quadro de problemas de ordem geral dificuldades ligadas ao todo da educação. Dentre as categorias, destaca-se aquela relativa aos *documentos oficiais*. Os pesquisadores detectaram que os mesmos, ao proporem a filosofia no ensino médio, desconsideraram os aspectos próprios da área do saber, de tal modo que o componente curricular filosofia nesses textos curriculares parece não se coadunar com a área de saber a que se pretende ensinar.

Nesse ponto, cabe o paralelo entre esse problema geral e um específico. Existe uma preocupação, por grande parte dos trabalhos, de que a Filosofia, porque pensada dentro da esfera curricular, tenha os seus sentidos atribuídos no intento de alcançar objetivos que descaracterizem aspectos mais amplos da filosofia, como aqueles indicados em nossas categorias (reflexão, crítica e desnaturalização).

Entendemos que essa preocupação se justifica, uma vez que constatamos pelos dados que um dos significados mais atribuídos a Filosofia é aquele que pensa em sua associação a uma *formação de cidadãos críticos e conscientes* (categoria 1.1, tabela 01). Essa significação se assenta na primeira versão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, em cujo texto se encontra a expectativa de que os aprendizados em filosofia sejam “necessários ao exercício da cidadania” (BRASIL, 1996b, p. 9). A interpretação desse dispositivo no documento dos PCN’s (parte IV, Humanas) é a de que “a legislação tratou igualmente de indicar como se deve corretamente dimensioná-la no Ensino Médio: a rigor, portanto, o texto refere-se aos conhecimentos da Filosofia que são necessários para o fim proposto (BRASIL, 1999, p. 45).

Encontra-se aqui explícito o que pode, na ressignificação da prática curricular da filosofia em sala de aula, limitar os sentidos do campo filosófico a uma formação que, em outros tempos, chamou-se *educação moral e cívica*⁶. Essa, não foi, senão, uma oportunidade pretérita em que havia a necessidade de se “dimensionar corretamente” a Filosofia “para o fim proposto”.

Ainda causou preocupação aos pesquisadores os sinais (a partir de 2016) de que a Filosofia poderia deixar novamente o ensino médio. A compreensão é a de que, reconhecidos os limites e problemas percorridos, seria ainda mais dramático pensar a Filosofia fora de um componente curricular específico. Fato é que os indícios se transformaram em Lei – nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017) – por um processo (até ali) pouco usual. Reformou-se o ensino médio brasileiro pelo instrumento da Medida Provisória - nº 746/2016 (BRASIL, 2016), arrematando-se o processo, quando da fixação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC

⁶ Uma entre as disciplinas que substituiu a Filosofia e outras ciências humanas no currículo do período da ditadura militar no Brasil, a partir das reformas educacionais da Lei no 5.692/1971 (BRASIL, 1971).

(BRASIL, 2018) – em que a Filosofia, não mais um componente curricular obrigatório, foi silenciada (CHAVES; CAMPOS; EUGÊNIO, 2020).

Retornando as considerações latentes à categoria geral, vale destacar que muitos pesquisadores (categorias 3.1 e 3.6, tabela 01) lembraram a existência de outros problemas, como a dificuldade dos estudantes quanto aos processos de leitura, interpretação e produção textual; questões infraestruturais das escolas, como falta de materiais/equipamentos; superlotação de classes; e as questões organizacionais, como a carga horária insuficiente e as inadequações na formulação de quadros horários distributivos de aulas.

Considerados todos esses aspectos apresentados, e lançado um olhar discursivo, não podemos compreender essa realidade senão como uma articulação para o caos. Ou seja, esses elementos (problemas) são articulados em torno do grande ponto-nodal antagônico, aquele anteriormente apresentado, do ensino filosófico. Dessa forma, não há como esse ensino suturar-se, pois o nó dos problemas funciona como uma deiscência (abertura) persistente a antagonizar com esse propósito.

2.2.3 O ensino filosófico entre *nós* e desenlaces

Tendo em vista as três categorias elaboradas: significados, propostas e problemas, percebemos que as mesmas nos ajudam a compreender as dificuldades do campo curricular e de ensino de filosofia para estabelecerem, hegemonicamente, um componente curricular no ensino médio, no qual se realize um ensino filosófico.

Anima perceber que, ao menos entre os pesquisadores de ensino de filosofia – representativamente aqueles que compõem o recorte deste trabalho – os significados que preponderam são de uma Filosofia que, bem resolvida com sua história, temas e sistemas, não deixa de ser atual, porquanto aberta a reconfiguração com os problemas do contexto no qual busca se estabelecer.

Constatamos que, naquilo que depender das articulações dos pesquisadores, um currículo para o ensino de filosofia se forja para um ensino crítico, reflexivo e desnaturalizante de uma realidade plural, como a própria concepção de Filosofia afirmada.

Dessa forma, entendendo o currículo como um texto, parte do discurso que totaliza a realidade, temos por certo que no campo do ensino de filosofia está formado um ponto-nodal que tenciona a articulação de forças para hegemonização de um ensino filosófico, ou seja: ligado à realidade dos estudantes, que considere seus problemas e seu contexto não de fora –

numa observação distante – mas integrada e agregadora dos jovens ao processo de pensamento que vai construindo o componente curricular.

Pelos resultados obtidos, também é possível caracterizar o que está entre esse objetivo da comunidade de ensino de filosofia e a hegemonização de seu projeto. Os problemas da educação e do ensino em geral, componentes mais amplos dessa realidade discursiva, como também os problemas específicos do campo filosófico, concorrem na formação de outro ponto-nodal, que objetiva manter a filosofia na situação atual, desarticulada com os demais momentos da realidade discursiva – isolada, portanto.

Recordando a situação da filosofia nos últimos anos (2009-2019), temos dois grandes momentos: até a reforma do ensino médio (BRASIL, 2016 e 2017), consistia em um componente curricular obrigatório que, dado o contexto antes aludido, não permitia um ensino filosófico como regra. Após a reforma, afigura-se uma situação de completa indefinição, que retira um elemento importantíssimo do ponto-nodal da comunidade de ensino de filosofia: não há mais um espaço-temporal específico para a Filosofia no currículo do ensino médio.

Com isso, constata-se que o pouco tempo no qual a Filosofia compôs o currículo do ensino médio, a partir da Lei 11.684/2008 (BRASIL, 2008), foi potente para uma articulação da comunidade de ensino de Filosofia. Ao mesmo tempo, os outros momentos da realidade, em que essa mesma comunidade está inserida, foram modificados em articulações para as quais o ensino filosófico não seria interessante. Diríamos, no presente do contexto histórico, que a Filosofia significada dessa forma seria extremamente perigosa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como temos afirmado desde o começo, a realidade na qual estamos inseridos é extremamente complexa. Existindo uma imensidão de aspectos daquilo que entendemos por real, forjamos variáveis na busca de construir um sentido para cada elemento que, existindo e sendo conhecido, recebe a marca significativa com a qual se relaciona com os demais elementos e passa a modificar os outros, ao tempo em que é modificado em sua identidade.

Nesse campo curricular sobre o qual nos debruçamos isso não é diferente. Compreendendo o currículo como parte da realidade discursiva que está manifesta em textos e em práticas (ambos discursivos), e que não está descolada das demais esferas e aspectos da realidade, estamos diante de um componente representativamente complexo de nosso tempo.

Por isso, ao investigarmos o currículo, olhamos para os textos dos pesquisadores de ensino de filosofia, a fim de analisar o que esse grupo de estudiosos produziu teoricamente em

tão conturbado período (2009-2019), e sob que nível de influência dos acontecimentos e dos filósofos e correntes da tradição. Chegamos a resultados que apresentam significados articulados que encaminham a Filosofia para alcançar um sentido para o seu ensino no nível médio que não afaste a área do componente curricular.

Finalizando esse conjunto de resultados, asseveramos o quão filosófico é o problema do ensino de Filosofia. Como outros problemas filosóficos em processo de elaboração em nosso tempo, contrasta aos temas/problemas e pensadores hegemônicos no quadro da grande Tradição filosófica que pesa sobre os ombros dos filósofos/pesquisadores.

Como em outros momentos em que os filósofos rejeitaram uma filosofia incipiente, experimentamos um lugar marginal no campo filosófico. Ainda assim, porque cada vez mais articulado, o ensino de filosofia se afirma e busca ser reconhecido. Enquanto e para isso, nos colocamos ao lado dos muitos pesquisadores que percebem a necessidade de ressignificar o ensino para afirmar a filosofia no currículo do nível médio.

Somos, portanto, uma voz antagônica que afirma a pluralidade das filosofias com as quais interpretamos a realidade. Se a filosofia reflete, critica e desnaturaliza a realidade, o faz pelo contexto dos estudantes, na elaboração de propostas didático-filosóficas / didático-pedagógicas que permitam um ensino filosófico.

Como antagônicos, por este instrumento – a pesquisa científica – enfrentamos as contra-articulações com a determinação de quem entende que um discurso hegemônico, como o da atualidade, que silencia a filosofia, só se mantém quando não encontra resistência. A ressignificação do currículo em outro no qual o ensino seja afirmado filosoficamente não é outra coisa senão esse movimento antagônico que resiste, persistindo até que o discurso de uma comunidade de pesquisa restrito alcance a amplitude necessária para seu reconhecimento dentro de sua comunidade (filosófica), que está além do presente arranjo articulatório.

REFERÊNCIAS

BAHIA, Governo do Estado. **Decreto simples**. Diário Oficial da Bahia. Salvador, BA, ano CIII, n. 22.580, 16 janeiro 2019. Disponível em: www.do.ba.gov.br Acesso em 02 dez. 2020

BAHIA, Governo do Estado. **Edital de abertura de inscrições para provimento de 3.096 (três mil e noventa e seis) vagas para o cargo de professor padrão P – grau IA e 664 (seiscentos e sessenta e quatro) vagas para o cargo de coordenador pedagógico padrão P – grau IA**. SAEB/02/2017. Salvador-BA, 09 nov. 2017a Disponível em: http://www.concursosfcc.com.br/concursos/govba217/edital_de_abertura_de_inscricoes_doe_de_10.11.pdf Acesso em 02 dez. 2020

BAHIA, Governo do Estado. Secretaria da Administração do estado da Bahia. **Estatística de inscritos no cargo professor padrão P - grau IA**. Salvador-BA, 2017b. Disponível em: https://www.concursosfcc.com.br/concursos/govba217/estatistica_por_nte.pdf Acesso em 02 dez. 2020

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Porto, POR: Porto editora, 1999. (Coleção ciências da educação)

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, Planalto, 1996b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em: 10 Mar. 2020 (versão original)

BRASIL. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, Planalto, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 12 ago. 2019.

BRASIL. **Lei nº 11.684**, de 2 de junho de 2008. Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, Planalto, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm Acesso em: 10 Mar. 2020

BRASIL. **Medida Provisória nº 746, de 2016**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007. Brasília, Congresso Nacional, 2016. Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992> Acesso em: 10 Mar. 2020

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso em: 29 mar. 2020.

BRASIL/MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Parte IV - Ciências Humanas e suas Tecnologias**. Brasília, Ministério da Educação, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf> Acesso em: 10 Mar. 2020

CERLETTI, Alejandro. **O ensino de filosofia como problema filosófico**. Belo Horizonte: autêntica editora, 2009.

CHAVES, Kleber Santos; CAMPOS, Maria de Fátima Hanque; EUGÊNIO, Benedito Gonçalves. **Filosofia e Ciências Humanas: uma leitura discursiva da BNCC**. Universidade do Estado da Bahia, UNEB. (Artigo de conclusão de curso). [Aguardando publicação, revista Educação, UFSM].

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia**. Rio de Janeiro, editora 34, 1992.

GALLO, Sílvio. **Metodologia do ensino de Filosofia: uma didática para o ensino médio**. Campinas: Papirus, 2012.

GELAMO, Rodrigo. Peloso. **O ensino de filosofia no limiar da contemporaneidade: o que faz o filósofo quando seu ofício é ser professor de filosofia?** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonia e estratégia socialista: por uma política democrática radical**. São Paulo: Intermeios, 2015.

LOPES, Alice Casimiro. MENDONÇA, Daniel de (Orgs.). **A teoria do discurso de Ernesto Laclau: ensaios críticos e entrevistas**. São Paulo: Annablume, 2015.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Anna Luiza A. R. Martins; OLIVEIRA, Gustavo Gilson Souza de (Orgs.). **A teoria do discurso na pesquisa em educação**. Recife: Editora UEPE, 2018.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a15.pdf> Acesso em 20 abr. 2020

MENDONÇA, Daniel de. RODRIGUES, Léo Peixoto (Orgs.). **Pós-estruturalismo e teoria do discurso: em torno de Ernesto Laclau**. Porto Alegre: EdiPucRS, 2ª ed., 2014.

ÚLTIMAS CONSIDERAÇÕES

Diante do entendimento da realidade como um discurso complexo e em cuja composição estão articulados diferentes elementos que equivalem para formação de momentos hegemônicos e ao mesmo tempo são sempre interpelados por momentos antagônicos que afirmam as diferenças e os desacordos ante os momentos fixados precariamente, importa frisar que as articulações teórico e metodológicas que traçamos, dentro da mesma lógica, são também precárias e circunscritas explicitamente aos limites que impusemos a esta pesquisa.

Entendemos que o contexto epistemológico do pós-estruturalismo e pós-fundacionalismo em que a Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe se desenvolveu permite que os pesquisadores que a empregam estejam mais tranquilos quanto ao fato de que suas pesquisas, ainda observando as regras do jogo acadêmico, consistem em um elemento muito particular de um universo extremamente amplo e complexo que, se não poderá modificar totalmente por sua consecução o mundo ou suas mazelas, certamente tem a potência de ressignificar fragmentos à pesquisa relacionados, o que não deixa de ser um passo importante.

Em outras palavras, não pesa sobre os nossos ombros a necessidade de “mudar o mundo” em definitivo, ainda mais porque, dito dessa maneira, esse mundo pode ser vazio de significado. Buscamos modificações mais sutis em nossa realidade, em nossa prática docente e nos elementos a ela imbricados. Entendemos como satisfatório que um dos resultados da pesquisa seja modificar as expectativas dos pesquisadores e acalmá-los – não os liberar – das “urgências” da existência humana.

Por esses motivos, cabe pontuar que a experiência da pós-graduação é uma a que todos os professores da educação básica deviam ter oportunidade. Esse processo de produção de conhecimento e os momentos que o permitem são elementos que impelem a um olhar mais cuidadoso para a realidade e as muitas possibilidades de significá-la, dando-lhe um sentido que nunca é definitivo e que por isso foge a qualquer expressão hermética e definitiva.

Dentre possíveis afirmações definitivas, por exemplo, poderiam ser rearranjadas as concepções de currículo que possam estar firmadas nas mentalidades de muitas professoras e muitos professores. Como discutimos antes, o currículo, desde a sua afirmação no campo educacional, sofreu muitos processos de significação, de tal forma que uma leitura apressada do mesmo pode levar a um entendimento estanque ou raso que se fixe em uma concepção pretérita que, em nosso entendimento, não guarda mais relação com a complexidade do tempo presente.

Não parece razoável, depois de realizar esse caminho, uma apresentação de currículo como um conteúdo, um conjunto de procedimentos ou mesmo como um documento acabado que devesse ser “religiosamente” observado. Currículo, porquanto texto, é um elemento em que há de se exercitar a ressignificação, sempre articulada a outros elementos da realidade onde ele é interpretado, o que não é outra coisa senão construí-lo discursivamente.

Para tanto, outro elemento que a pós-graduação permite desenvolver e que pode ressignificar a prática docente são os aspectos de método e metodologia, uma exigência que não se restringe ao campo educacional ou ao teórico. Qualquer intento de atingir um destino exige que se persiga um caminho e que essa perseguição se apoie em passos, momentos que levam à conclusão do percurso. Quanto mais consciente e determinado se está na perseguição desse destino, mais provável é que se chegue a ele (ou a outros), com os ganhos da experiência de ter percorrido o caminho.

Como esta pesquisa acabou por demonstrar, no entanto, não há um mapa que defina, em detalhes, o caminho e o destino. Estabelecido o alvo, cabe ao pesquisador buscar se munir para alcançar os objetivos. Ainda que o suporte teórico indique os limites de por onde ir ou não, apenas o próprio investigador, no ato da pesquisa, será capaz de definir o ritmo e os momentos que os passos da caminhada seguem.

Em nosso caso, porque a Teoria do Discurso afirma a realidade como discursiva, e considerando a forma como os sentidos do ensino de Filosofia no currículo do ensino médio eram possíveis de ser recortados, analisados e apresentados, escolhermos um caminho qualitativo e bibliográfico, porque esse nos permitiria, como permitiu, uma atenção, não aos sentidos já estabelecidos, mas ao percurso que levou a essa fixação precária.

Ainda nesse intento, a escolha por analisar livros e artigos se apoiou no entendimento de que o objeto estava muito ligado a esse universo de escrita acadêmica e que o mesmo tem alguma influência, por conta das relações estabelecidas por esse meio científico, tanto com a prática docente como com fixações documentais, via legislações implicantes (remetemos à imagem 01 do capítulo 02).

Percebemos que os autores, no ato da investigação e escrita, tinham a intenção de que seu trabalho atingisse os professores, de modo a propiciar a revisão de suas práticas, por meio de alguns necessários reconhecimentos, como os limites na sua formação inicial e continuada; a maneira como eles concebiam (ou não) a sua própria perspectiva de filosofia e as implicações desse prisma sobre a sua prática; os significados que os mesmos atribuíam ao ato de ensino de Filosofia; o modo como esses aspectos anteriores influíam em seus programas didático-pedagógicos; e se carregavam (ou não) marcas de uma didática filosófica.

Entendemos que o nosso *corpus* permitiu que identificássemos esses e outros resultados pela forma como o compomos. O exercício de seleção foi uma oportunidade para materializar uma necessária “escuta” ao campo prático do trabalho. Não que a pesquisa e os dados tivessem vontade própria, mas é certo que a progressiva imersão por meio de leituras, tanto na TD quanto referentes a aspectos do objeto, influíram no modo e no teor de como as seleções foram realizadas. Isso nos fez ir em frente e voltar atrás algumas vezes, até que chegássemos às decisões que, de fato, desembocaram no texto.

Neste momento, é oportuno destacar que existem nos dados alguns aspectos quase colaterais que não tiveram lugar nas análises anteriores. Contudo, entendemos ser relevante pontuarmos essas nuances nos encaminhamentos conclusivos. Uma dessas diz respeito à localização geográfica em que estão inseridos os autores e pesquisadores de livros e artigos, bem como onde estão sediados os periódicos.

Quanto aos autores, à exceção de Alejandro Cerletti, que é argentino, eles se formaram, pesquisam e desenvolvem seus textos no estado de São Paulo. Esse fato indica que a realidade da qual eles partem é circunscrita a uma região específica do país. Diante disso, vale perguntar: por que os autores mais citados na fixação dos sentidos de ensino de Filosofia se encontram em um perímetro (geográfico) tão restrito? Nas outras regiões não são produzidos discursos de ensino de Filosofia? Ou, sendo, por que eles não alcançam amplitude tal como os produzidos em São Paulo?

Por outro lado, os periódicos, encontraram representatividade em quatro das cinco regiões do Brasil: revistas *Conjectura* e *REFILO*, sediadas na região Sul; *Filosofia e Educação*, no Sudeste; *RESAFE*, no Centro-oeste; e *Saberes*, na região Nordeste. Tal circunstância sugere que o interesse pela divulgação de pesquisas de ensino de filosofia, diferentemente dos autores dos livros mais recorrentes, está distribuído por quase todo o país. Esses dados parecem dar ensejo a um outro (futuro) movimento de pesquisa.

Outro aspecto colateral relativo aos periódicos é que eles abrigam pesquisadores dos mais variados níveis de formação. Há, tanto professores-pesquisadores de diversos programas de pós-graduação, outros que atuam na graduação e, inclusive, que deram oportunidade à participação de graduandos; quanto, professores da educação básica de todas as redes de ensino (federal, estadual, municipal e particular). Também esse dado guarda algum potencial para futuras análises.

Ainda a respeito dos periódicos, é válido sinalizar que, na oportunidade da leitura dos artigos inseridos na *RESAFE* e na *REFILO*, concomitantemente, estávamos analisando parte considerável da produção teórica dos membros do grupo de trabalho (GT) *Filosofar e ensinar*

a *Filosofar* da ANPOF, que tem sido publicada nessas revistas, e cujo recorte temporal de nossa pesquisa (2009-2019) abarca a maior parte do período posterior a fundação do grupo (2006).

As discussões que realizamos permitem que afirmemos que, dentro da comunidade filosófica no Brasil, existe um grupo de pesquisadores que se dedica fortemente ao problema do ensino de Filosofia, ainda que não encontrem o apoio, o reconhecimento, e por isso que não estejam nos espaços mais destacados dentro dessa comunidade.

Dentro desse grupo, temos elementos suficientes para apontar uma hegemonização do sentido da filosofia presente como aquela área do conhecimento em que o pensar se inclina para uma desnaturalização da realidade, para uma desfundamentação que permite novamente ao homem experimentar as incertezas e com elas elaborar os aspectos do real pela construção de conceitos que signifiquem a realidade.

Partindo de uma filosofia que seja assim compreendida, é possível afirmar o seu ensino como um problema filosófico, uma vez que problema filosófico diz respeito a um que, afetando a realidade (discursiva), provoque esse processo de incerteza que se dá por conta da desnaturalização do real, oportunidade em que se enfrenta essa realidade como uma construção que, se incorreu em problemática, pode ser elaborada e ressignificada pela consecução de conceitos que a ressignifiquem.

Os pesquisadores cujos trabalhos investigamos demonstram que, entendido dessa maneira, o componente curricular *Filosofia* seria capaz de dar passagem à área do conhecimento no ensino médio, uma vez que esse movimento de abertura para a realidade, qualquer que seja, é um elemento decisivo para a apresentação da filosofia que perspectivam.

Por isso, abrir mão da filosofia como componente curricular é atestar uma aceitação da realidade que tem sido imposta como uma para a qual não há saída. Uma vez que – em que pese a sua importância – outros componentes curriculares, por seus próprios significados, não tratarão dos fundamentos precários da realidade como tais. Ainda porque os discursos que buscam afastar a filosofia de uma realidade curricular não o fariam sem reforçar quais aspectos filosóficos fossem banidos do espectro de outras áreas do currículo do ensino médio, como a última reforma (BRASIL, 2017) demonstra.

Então, evidencia-se uma pergunta: se a filosofia, como elaborada neste trabalho em conexão com os autores e pesquisadores de seu ensino, é aquele componente curricular que reflete, critica e desnaturaliza a realidade – fazendo isso pelo contexto do estudante – que sentidos encontram os movimentos que resultam em uma desarticulação do espaço para o ensino de Filosofia no currículo do ensino médio? A quais arranjos hegemônicos interessam

que o ensino médio não propicie (de partida) ferramentas de reflexão, crítica, desnaturalização e ressignificação pela construção de conceitos da realidade?

Trazemos duas das muitas possíveis respostas que articulam essas perguntas acima à consideração anterior de que a comunidade de Filosofia não reconhece o ensino como problema filosófico, entendendo que as mesmas formam um ponto nodal potente que, estabelecido como hegemônico, não dá passagem à filosofia no currículo do ensino médio.

Para tanto, recordamos as considerações feitas por Alejandro Cerletti (2009), que apontam a Filosofia – fora, entre possíveis outros, dos limites dos estudiosos de ensino de Filosofia – sendo considerada um tesouro que precisa estar encastelado e cujo acesso estaria reservado aos privilegiados. Se pensar o ensino de filosofia na educação básica não é interesse da comunidade filosófica, talvez seja porque os membros dessa comunidade se entendam como parte destes privilegiados a quem compita resguardar a preciosa filosofia de se “rebaixar” a realidades menos ilustradas.

Ainda que talvez a referida comunidade não se dê conta, esse seu movimento vai ao encontro de afirmações como as de que a formação no ensino médio deva ser mais profissionalizante, focando em supostos interesses dos estudantes (BRASIL, 2016, 2017, 2018), que conflitariam com uma formação como a que a filosofia pode oferecer: crítica, reflexiva, desnaturalizante, construtora de conceitos na e pela realidade presente.

Em outros termos, o comportamento da comunidade de filosofia na direção diversa à articulação em torno do ensino filosófico na educação básica é um agravante ante ao fato da Filosofia estar sendo calada no ensino médio. Vale alertar à comunidade que esses movimentos de reforma que, neste momento, miram diretamente a educação básica, não sendo desarticulados e rearranjados em outros sentidos nesse nível, não tardam em apontar para a educação superior. Para chegar a isso, bastaria um raciocínio simples e perverso: ora, se não há mais filosofia na educação básica, qual o sentido em formar licenciados em filosofia? Dessa à pergunta de “para que serve um filósofo (bacharel)?” são curtos os passos. Da pergunta à outras articulações, também.

Ante esse arranjo, nossa pesquisa se afirma junto aos autores e pesquisadores da comunidade de ensino de Filosofia para asseverar a filosofia como problema filosófico que precisa ser elaborado por pensadores da filosofia, e que essa elaboração carrega a potência de propiciar um ensino de filosofia que seja *filosófico* no ensino médio.

Para tanto, no presente dos acontecimentos, para além dessa elaboração teórica, os pesquisadores de ensino de filosofia, caso entendam pela reversão do cenário, precisam se articular para aglutinar elementos que colaborem na ampliação do atual ponto nodal

estabelecido, que está reduzidamente inserido dentro de um dos vários momentos constituintes da comunidade de filosofia, antagonizando com a maioria dos seus pares (filósofos-pesquisadores).

Essa seria uma maneira para que, atingindo primeiro a hegemonia na comunidade filosófica, pudesse, a seguir, trabalhar com *ela* na atração de outros nós hegemônicos que busquem afirmar ensino e educação de maneira mais ampla do que os atuais discursos fixados apresentam.

Em todo caso, um movimento diferente desse, como um inercial ou de rendição, seriam signos alinhados à perspectiva atualmente hegemônica. A pesquisa unida à prática docente de filósofos-professores-pesquisadores, como de outras pessoas das mais diversas áreas, precisa ser afirmada como um momento antagônico de resistência. Esses grupos têm potencial para ressignificar o atual discurso hegemônico em outro, como uma parcela dele teve para afirmar a filosofia como uma área viva e conexa à realidade.

Finalmente, ainda que um olhar aligeirado sobre a realidade dê a impressão de que não há saída, uma pausa crítica, reflexiva e desnaturalizante nos ajuda a construir os conceitos com os quais afirmamos que a impressão de fim de linha não é outra coisa, senão um artifício de desarticulação que os articuladores da presente hegemonia utilizam na tentativa de manterem o próprio arranjo de pé.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos de estado**. 3.ed. Lisboa: Editora Presença/Martins Fontes, 1980.
- ALVES, Dalton José. **A Filosofia no ensino médio: ambiguidades e contradições**. Campinas-SP: Autores Associados, 2002.
- ANDERSON, Perry. Renewals. **New Left Review**, London, n., 1, Jan-fev, 2000. Disponível em: <https://newleftreview.org/issues/III1/articles/perry-anderson-renewals.pdf> Acesso em: 28.mar.2020
- APPLE, Michael W. **A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional?** In: MOREIRA, Antonio Flávio; TADEU, Tomaz, (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 12. ed., 2011.
- ARENDT, Hannah. **A vida do espírito**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.
- BAHIA, Governo do Estado. **Decreto simples**. Diário Oficial da Bahia. Salvador, BA, ano CIII, n. 22.580, 16 janeiro 2019. Disponível em: www.do.ba.gov.br Acesso em 02 dez. 2020
- BAHIA, Governo do Estado. **Edital de abertura de inscrições para provimento de 3.096 (três mil e noventa e seis) vagas para o cargo de professor padrão P – grau IA e 664 (seiscentos e sessenta e quatro) vagas para o cargo de coordenador pedagógico padrão P – grau IA**. SAEB/02/2017. Salvador-BA, 09 nov. 2017a Disponível em: http://www.concursosfcc.com.br/concursos/govba217/edital_de_abertura_de_inscricoes_doe_de_10.11.pdf Acesso em 02 dez. 2020
- BAHIA, Governo do Estado. Secretaria da Administração do estado da Bahia. **Estatística de inscritos no cargo professor padrão P - grau IA**. Salvador-BA, 2017b. Disponível em: https://www.concursosfcc.com.br/concursos/govba217/estatistica_por_nte.pdf Acesso em 02 dez. 2020
- BALL, Stephen. MAINARDES, Jefferson (Org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.
- BRASIL. **Decreto nº 3.251, de 8 de Abril de 1899**. Approva o regulamento para o Gymnasio Nacional. Brasília, Câmara Federal, 1899. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-3251-8-abril-1899-524821-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em: 10 Mar. 2020
- BRASIL. **Decreto nº 981, de 8 de Novembro de 1890**. Approva o regulamento da instrução primaria e secundaria do Districto Federal. Brasília, Câmara Federal, 1890. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-981-8-novembro-1890-515376-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em: 10 Mar. 2020

BRASIL. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, Planalto, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 12 ago. 2019.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, Planalto, 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm Acesso em: 10 Mar. 2020

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, Planalto, 1996a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em: 10 Mar. 2020 (versão atualizada após a Lei nº 13.415/2017)

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: edições Câmara, 7 ed. 2012. Acesso em: 10 Mar. 2020 (versão atualizada após Leiº 11.684/2008)

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, Planalto, 1996b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em: 10 Mar. 2020 (versão original)

BRASIL. **Lei no 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, Planalto, 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm Acesso em: 10 Mar. 2020

BRASIL. **Leiº 11.684**, de 2 de junho de 2008. Altera o art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, Planalto, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm Acesso em: 10 Mar. 2020

BRASIL. **Medida Provisória nº 746**, de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007. Brasília, Congresso Nacional, 2016. Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992> Acesso em: 10 Mar. 2020

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 3 de 26/6/98**. Brasília, MEC, 1998. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf Acesso em: 10 Mar. 2020

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso em: 29 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília, DF, 2010. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 12 ago. 2019.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 1.641**, de 07 de agosto de 2003. Altera dispositivos do art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, Câmara Federal, 2003. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=127294> Acesso em: 10 Ago. 2019

BRASIL. **Projeto de Lei nº 3.178-A**, de 28 de maio de 1997. Altera dispositivos do art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, Câmara Federal, 1997. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=19225> Acesso em: 10 Ago. 2019

BRASIL. **Veto presidencial nº 33/2001**, 09 de outubro de 2001. Veto Total aposto ao PLC 00009 2000 (PL 3.178/1997, na Câmara dos Deputados), que "Altera o art. 36 da Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, Congresso Nacional, 2001. Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/vetos/-/veto/detalhe/1303> Acesso em: 10 Mar. 2020

BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio: ciências humanas e suas tecnologias**. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, v. 3, 2006a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf Acesso em: 10 Mar. 2020

BRASIL. **Orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais (PCN+)**. Brasília, Ministério da Educação, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasHumanas.pdf> Acesso em: 10 Mar. 2020

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Parte IV - Ciências Humanas e suas Tecnologias**. Brasília, Ministério da Educação, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf> Acesso em: 10 Mar. 2020

BRASIL. **Parecer CNE/CEB 38/2006**. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb038_06.pdf Acesso em: 10 Mar. 2020

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Porto, POR: Porto Editora, 1999. (Coleção ciências da educação)

CERLETTI, Alejandro. **O ensino de filosofia como problema filosófico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CHAVES, Kleber Santos; CAMPOS, Maria de Fátima Hanque; EUGENIO, Benedito Gonçalves. **Filosofia e Ciências Humanas: uma leitura discursiva da BNCC**. Universidade do Estado da Bahia, UNEB, 2020. (Artigo de conclusão de curso).

CHAVES, Kleber Santos; EUGENIO, Benedito Gonçalves. Sentidos de ensino de filosofia no ensino médio em artigos publicados no período 2008-2018. **Pedagogia em Foco**, Iturama - MG, v. 15, n. 13, p. 11-26, jan./jun. 2020. Disponível em: <http://revista.facfama.edu.br/index.php/PedF/article/view/514> Acesso em: 03 ago. 2020.

COSTA, Rosivania de Jesus. **O ensino de História das Áfricas e o livro didático: discursos, representações e o governo da conduta docente.** 120f. Dissertação (Mestrado em Ensino). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista - BA, 2019. (Dissertação mestrado). Disponível em: <http://www2.uesb.br/ppg/ppgen/wp-content/uploads/2020/08/ANDREA-SANTOS-OLIVEIRA.pdf> Acesso em 16 abr. 2020

CUNHA, Kátia Silva. A teoria do discurso como abordagem teórica e metodológica no campo das políticas públicas em educação. **Revista Estudos Políticos**, n. 7, 2013. Disponível em: <http://revistaestudospoliticos.com/wp-content/uploads/2014/04/7p257-276.pdf> Acesso em: 18 ago. 2019.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia.** Rio de Janeiro, editora 34, 1992.

DERRIDA, Jaques. **Escritura e diferença.** São Paulo: Perspectiva, 1995.

DERRIDA, Jacques. Diferença in: **Margens da filosofia.** Campinas, SP: Papyrus, 1991.

DIAS, Rosane Evangelista; ABREU, Rosane Gomes de; LOPES, Alice Casimiro. Stephen Ball e Ernesto Laclau na pesquisa em política de currículo. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo, GABRIEL, Carmem Teresa, AMORIM, Antônio Carlos (org.). **Teóricos e o campo do currículo.** Campinas-SP: FE/UNICAMP, 2012. E-book.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 63. ed, 2017.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** Petrópolis-RJ: Vozes, 1987.

GALLO, Sílvio. **Metodologia do ensino de Filosofia: uma didática para o ensino médio.** Campinas: Papyrus, 2012.

GELAMO, Rodrigo. Peloso. **O ensino de filosofia no limiar da contemporaneidade: o que faz o filósofo quando seu ofício é ser professor de filosofia?** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

GRUSCHKA, Andreas. **Frieza burguesa e educação: a frieza como mal-estar moral da cultura burguesa na educação.** Campinas: Autores Associados, 2014.

GUIMARÃES, W.F.; VILELA Rita A. Currículo e sala de aula. **Revista de Ciências Humanas**, v.14, p.105-123, 2013. Disponível em: <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/803> Acesso em 21. jun. 2020.

GUIMARÃES, Wilher G; RORIZ, Edna G.; VILELA, Rita A.T. Teoria crítica e pesquisa empírica em educação: a sala de aula de Física. **Holos**, v.2, p.212-222, 2015. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/1571> Acesso em 21. jun. 2020.

IBICIT/BDTD. Biblioteca digital de testes e dissertações. 2020. (plataforma *online*) <http://bdtd.ibict.br/vufind/> Acesso em 20 jul. 2019

IFBA. **Qualis novos - Julho de 2019.pdf.** Disponível em: <https://portal.ifba.edu.br/eunapolis/textos-fixos-campus-eunapolis/documentos-materias/qualis-novos-julho-de-2019.pdf/view> Acesso em 28 out. 2019

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Matrizes de Referência**. Brasília, MEC, 2015. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/matriz-de-referencia> Acesso em: 10 Mar. 2020

KIERKEGAARD, Soren Aabye. **O conceito de angústia: uma simples reflexão psicológico-demonstrativo direcionada ao problema dogmático do pecado hereditário de Vigilius Haufniensis**. Petrópolis: Vozes, 2015 (Vozes de bolso).

KLIEBARD, Herbert M. Burocracia e teoria de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.2, pp.5-22, Jul/Dez 2011 Disponível em: <https://biblat.unam.mx/hevila/CurriculosemFronteiras/2011/vol11/no2/1.pdf> Acesso em 30 mar. 2020

KOHAN, Walter O. **Filosofia: caminhos para seu ensino**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

LACLAU, Ernesto. **Emancipação e Diferença**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2010.

LACLAU, Ernesto. **Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo**. Buenos Aires: Nueva visión, 2000.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonia e estratégia socialista: por uma política democrática radical**. São Paulo: Intermeios, 2015.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **Mito e Significado**. Lisboa (POR) Edições 70, 1978.

LOPES, A. C. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade e Culturas**, Porto (POR), n. 39, p. 7-23, 2013.

LOPES, Alice Casimiro. A Teoria da Atuação de Stephen Ball: e se a noção de discurso fosse outra? **Education Policy Analysis Archives**, Buenos Aires/Tempe, v. 24, n.25, 2016. Disponível em: [file:///C:/Users/Canal%20M%C3%ADdias/Downloads/A teoria da atuacao de Stephen Ball E se a nocao d.pdf](file:///C:/Users/Canal%20M%C3%ADdias/Downloads/A%20teoria%20da%20atuacao%20de%20Stephen%20Ball%20E%20se%20a%20nocao%20d.pdf) Acesso em 30 mar. 2020

LOPES, Alice Casimiro. MENDONÇA, Daniel de (Orgs). **A teoria do discurso de Ernesto Laclau: ensaios críticos e entrevistas**. São Paulo: Annablume, 2015.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011. Apoio: Faperj

LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Anna Luiza A. R. Martins; OLIVEIRA, Gustavo Gilson Souza de (Orgs.). **A teoria do discurso na pesquisa em educação**. Recife: Editora UEPE, 2018.

MACEDO, Elizabeth. Por uma leitura topológica das políticas curriculares. **Education Policy Analysis Archives**, Arizona-EUA, v. 24, n. 26, p. 1-23, fev. 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275043450051> Acesso em 03.dez.2020

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf> Acesso em 27.mar.2020

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a15.pdf> Acesso em 20 abr. 2020

MENDONÇA, Daniel de. Antagonismo como identificação política. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, nº 9, p. 205-228, set- dez. 2012.

MENDONÇA, Daniel de. RODRIGUES, Léo Peixoto (Orgs.). **Pós-estruturalismo e teoria do discurso**: em torno de Ernesto Laclau. 2.ed. Porto Alegre: EdiPucRs, 2014.

MENDONÇA, Daniel de.; RODRIGUES, Léo; LINHARES, Bianca (Orgs.). **Ernesto Laclau e seu legado transdisciplinar**. São Paulo: Intermeios, 2017.

MUTTI Gabriele de Sousa Lins; KLÜBER Tiago Emanuel. Formato *multipaper* nos programas de pós-graduação stricto sensu brasileiros das áreas de educação e ensino: um panorama. **Anais V SIpeq**, Foz do Iguaçu, 2018. Disponível em: <https://sepq.org.br/eventos/vsipeq/documentos/02858929912/11> Acesso em 14 abr. 2020

NATURE. Editorial, the past, present and future of the PhD thesis. **Nature** (portal online) 06 jul. 2016. Disponível em: <https://www.nature.com/news/the-past-present-and-future-of-the-phd-thesis-1.20207> Acesso em 14 abr. 2020

NIETZSCHE, Friedrich. **Assim falava Zaratustra**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012. (Saraiva de bolso)

OLIVEIRA, Ana de; LOPES, Alice Casimiro. A abordagem do ciclo de políticas: uma leitura pela teoria do discurso. **Cadernos de Educação**, Pelotas v. 38, p. 19-41, jan/abr 2011. Disponível em: <http://www2.ufpel.edu.br/fae/caduc/downloads/n38/01.pdf> Acesso em 30 mar. 2020

OLIVEIRA, Andréa Santos. **As regras da prática pedagógica e o ensino de língua portuguesa no currículo de uma escola quilombola do Município de Vitória da Conquista – BA**. 140f. Dissertação (Mestrado em Ensino). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista - BA, 2020. Disponível em: <http://www2.uesb.br/ppg/ppgen/wp-content/uploads/2020/08/ANDREA-SANTOS-OLIVEIRA.pdf> Acesso em 16 abr. 2020

PEREIRA, Elder Bruno Fernandes. **Formação docente e relações étnico-raciais nas narrativas de professoras do ensino fundamental**. 140f. Dissertação (Mestrado em Ensino). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista - BA 2019. Disponível em: <http://www2.uesb.br/ppg/ppgen/producao-turma-mestrado/2017/> Acesso em 16 abr. 2020

PÊCHEUX, Michel. A propósito da Análise Automática do Discurso: atualizações e perspectivas (1975). In: GADET, F. e HAK, T. **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. 3 ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997.

PIMENTEL JÚNIOR, Clívio. Políticas curriculares, diferença, pertencimento: ponderações sobre o uso do conceito de comunidades epistêmicas em chave pós-estrutural. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 19, n. 41, p. 213-241, set./dez. 2018

PLATAFORMA SUCUPIRA. **Qualis periódicos**. Versão do sistema: 3.30.10, 2016. (plataforma *online*) <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/> Acesso em 20 jul. 2019

PUCCI, B. ZUIN, A.; LASTÓRIA, L.A. (Orgs.). **Teoria crítica e inconformismo: novas perspectivas de pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 2010.

RAMOS, Jéssica Rochelly da S.; CUNHA, Katia Silva. A importância da teoria do discurso em Ernesto Laclau como abordagem teórica para a análise de políticas curriculares para a educação do campo. **III COINTER/PDVL**, Vitória, ES, 2016 (Comunicação oral). Disponível em: <https://cointer.institutoidv.org/pdvl/pdvl2016.php> Acesso em 30 mar. 2020

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Belo Horizonte-MG: Autêntica, 2007.

RICOEUR, Paul. **Da interpretação: ensaio sobre Freud**. Trad. Hilton Japiassu. Rio de Janeiro: Imago. 1977.

RODRIGO, Lídia Maria. **Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o ensino de filosofia**. Campinas: Autores Associados, 2009.

SALES, Léa Silveira. Estruturalismo: história, definições, problemas. **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis, n. 33, p. 159-188, jan. 2003. ISSN 2178-4582. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/revistacf/article/view/25371>. Acesso em: 25 fev. 2020.

SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; SILVA, Francisca Natália. Políticas educacionais e currículo: traduções e ressignificações no contexto escolar. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v.14, n.02, p. 653-675, abr./jun.2016. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/19888> Acesso em 30 mar. 2020

SANTOS, Yvisson Gomes dos. A disciplina de Filosofia no Brasil desde os jesuítas até a LDB nº 9394/96: perspectivas históricas. **SABERES**, Natal, RN, v. 1, n. 16, ago. 2017, p. 171-185. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/saber/article/download/10264/8836> Acesso em 05. fev. 2020

SARTRE, Jean Paul. **O existencialismo é um humanismo**. Petrópolis – RJ: Vozes, 4. ed., 2014. (Vozes de bolso)

SILVA, Anuska Andréia de Sousa. O contexto da produção de texto da política dos ciclos no ensino fundamental I na secretaria municipal de educação da cidade de Salvador. **Espaço do currículo**, João Pessoa - PB, v.7, n.3, p.586-598, set-dez. 2014. Disponível em: <https://www.periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/rec.2014.v7n3.586598> Acesso em 21. jun. 2020.

SILVA, Elenilson Evangelista da. **A recontextualização do currículo nos anos iniciais do ensino fundamental: etnografia em uma escola quilombola de Vitória da Conquista -**

BA. Dissertação (Mestrado em Ensino). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista – BA, 2020. Disponível em: <http://www2.uesb.br/ppg/ppgen/wp-content/uploads/2020/08/ELENILSON-EVANGELISTA-DA-SILVA.pdf> Acesso em 16 abr. 2020

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documento de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2 ed., 2005.

SILVA, Zelânia do Carmo. **Sentidos e discursos de educação para as relações étnico-raciais nas políticas curriculares para a educação básica no período 2011-2016.** Dissertação (Mestrado em Ensino). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista – BA, 2020. Disponível em: <http://www2.uesb.br/ppg/ppgen/wp-content/uploads/2020/08/ZELANIA-DO-CARMO-DA-SILVA.pdf> Acesso em 16 abr. 2020

VILELA, Rita A. ; NOACK, Juliane. A pesquisa sociológica hermenêutica objetiva: novas perspectivas para a análise da realidade educacional e de práticas pedagógicas. **Linhas Críticas**, vol. 16, p.305-326, 2010. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3618> Acesso em 21. jun. 2020.

VILELA, Rita A. T Teoria crítica e pesquisa empírica na educação: a metodologia hermenêutica objetiva para análise da escola contemporânea. In: PUCCI, B. ZUIN, A.; LASTÓRIA, L.A. (Orgs.). **Teoria crítica e inconformismo: novas perspectivas de pesquisa.** Campinas: Autores Associados, 2010.

VILELA, Rita A. T. Crítica e possibilidades da educação e da escola na contemporaneidade: lições de Theodor Adorno para o currículo. **Educação em Revista**, v.45, p.223-248, 2007.

VILELA, Rita A. T. Theodor Adorno: sobre educação e escola. **Cadernos de Pesquisa Pensamento Educacional**, v.8, p.101-120, 2013.

WILLIAMS, James. **Pós-estruturalismo.** São Paulo: Vozes, 2012. (Coleção pensamento moderno)

YOUNG, Michael F. D. Superando a crise na teoria do currículo: uma abordagem baseada no conhecimento. **Cadernos CENPEC**, São Paulo, v. 3, n. 2, p. 225-250, 2013. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/238> Acesso em: 28.mar.2020

APÊNDICE

QUADRO DE ANÁLISE DOS DADOS DO CAPÍTULO 04

REFERÊNCIA E CATEGORIZAÇÃO	Significados de Ensino de Filosofia	Proposta didático-filosófica	Problemas do Ensino de Filosofia	Outros
<p>FÁVERO, Altair Alberto; KAPCZYNSKI, Ana Lúcia; CENTENARO, Júnior Bufon. O ensino de Filosofia como potencializador da experiência interdisciplinar na Educação Básica: interfaces entre Hannah Arendt e Matthew Lipman. Conjectura: Filos. Educ., Caxias do Sul, RS, v. 24, p. 57-75, 2019.</p> <p>CATEGORIZAÇÃO 1.4 e 1.5 B e 2.4 D – 3.2, 3.4</p>	<p>Participação na tradição epistemológica humana. (Natalidade, <i>Hannah Arendt</i>);</p> <p>Desenvolvimento de habilidades que o exercício e a lógica da Filosofia propiciam. (sem especificações precisas);</p> <p>O resultado de um currículo interdisciplinar a partir da Filosofia é a educação de um sujeito não fragmentário, que consegue relacionar os aspectos diversos da realidade, que não são estanques.</p>	<p>Comunidade investigativa inspirada na ideia de <i>Matthew Lipman</i></p>	<p>1) Ideia fragmentária da formação dos professores;</p> <p>2) Poucos professores formados na disciplina;</p> <p>3) Inconclusividade quanto a ideia da Interdisciplinaridade, o que dificulta o pretendido (pelos doc. “oficiais”) engajamento da Filosofia como articuladora da interdisciplinaridade.</p>	<p>Destaque a ideia de interdisciplinaridade como aquela que prescinde de uma formação disciplinar exitosa, mas que não se restrinja a uma “patenteação” do saber em cada disciplina.</p>
<p>BARREIRA, Marcelo Martins. Ensino da Filosofia: uma leitura crítica da filosofia subjacentes às <i>orientações curriculares</i> do MEC. Educ. e Filos., Uberlândia, v. 24, n. 47, p. 125-152, jan./jun., 2010.</p> <p>CATEGORIZAÇÃO 1.2 B e 2.4 D – 3.2 e 3.4</p>	<p>Permitir ao educando o desenvolvimento de uma capacidade crítica e a reelaboração conceitual a partir de diversas correntes filosóficas (p. 120)</p> <p>Está fortemente presente a ideia de que a Filosofia não é uma, mas Filosofias.</p>	<p>Processos investigativos e de debates que passassem pelas subáreas da Filosofia</p>	<p>1) Profissionais de outras áreas ou com pouca inclinação filosófica assumindo a disciplina</p> <p>2) As OCNEM do MEC parecem fazer da Filosofia no EM um compilado “simplificado” daquilo que será o curso de Filosofia na graduação</p> <p>3) Ainda nas OCNEM um excesso de conteúdos e uma atenção exagerada ao historiográfico, em detrimento de</p>	<p>O texto é todo uma crítica aos documentos das OCNEM do MEC. Apresenta as contradições internas do documento e indica possíveis fontes das mesmas, como agregar as diversas perspectivas de Filosofia que a comunidade acadêmica da área apresenta sobre a mesma.</p>

			outras perspectivas	
<p>GELAMO, Rodrigo Peloso. O Ensino de Filosofia no Brasil: um breve olhar sobre algumas das principais tendências no debate entre os anos 1934 a 2008. Educ. e Filos, Uberlândia, v 24, n 48, p. 331-350, jul./dez., 2010.</p> <p>CATEGORIZAÇÃO Ø Ø C/D – 3.2, 3.3 e 3.4</p>	<p>Não apresenta nem tangencia um sentido, apenas analisa o “debate” do ensino de Filosofia entre 1934 e 2008, demonstrando que, ainda que ele não tenha resultado em um panorama animador, ao menos foi importante para que o volume produzido trouxesse e mantivesse o debate vivo até aquele momento.</p>	<p>Ele problematiza as propostas, quando menciona as questões relativas aos problemas do ensino de Filosofia, mas não chega a fazer uma sua proposta (nesse artigo)</p>	<p>1) Os filósofos (de carreira acadêmica) não dão importância ao problema do ensino de Filosofia como filosófico, mas o “relegam” ao trato pelos educadores (inclusive filósofos em programas de Educação);</p> <p>2) Está no foco dado a se pensar importância, conteúdos e métodos para o ensino de Filosofia, ao invés de se pensar o professor-filósofo na atualização da Filosofia em sala de aula.</p>	<p>Este artigo parece ser uma primeira elaboração do que depois se tornou o livro (tese de doutoramento) que compõe nosso <i>corpus</i> (Cap. 03)</p>
<p>OLIVEIRA, Liliana Souza de. O ensino da Filosofia como uma tecnologia da governamentalidade. Educ. e Filos, Uberlândia, v 30, n 60, p. 799-819, jul./dez., 2016.</p> <p>CATEGORIZAÇÃO 1.4 Ø D – 3.2</p>	<p>Habilitar os sujeitos a uma lógica discursiva (Foucault) que permita a “governabilidade” desse sujeito habilitado.</p>	<p>Não apresenta um programa didático, mas menciona que campos próprios da Filosofia (como da Linguagem...) propiciam o desenvolvimento das habilidades a elas relacionadas.</p>	<p>1) Se considerar o quadro pela autora apresentado, a não-qualificação dos profissionais para lidarem com a Filosofia como um campo que, no currículo do EM, requer-se interdisciplinar (cf. LDB...)</p> <p>2) Se, no entanto, aceitar-se a crítica definitiva a que o artigo se propõe, a Filosofia (ao menos como disposta na legislação, via LDB) é um instrumento discursivo (Foucault) para a manutenção da governabilidade,</p>	<p>A autora apresenta a Filosofia a partir de um matiz que a quer interdisciplinar. Parte da legislação (LDB...), para tanto.</p>

			por isso, é um problema.	
<p>CISNEROS, Leandro. Ensino da filosofia: Pergunta filosófica, proposta metodológica e compromisso político. RESAFE, Brasília, n. 13, p. 19-30, nov./2009-abr. 2010.</p> <p>CATEGORIZAÇÃO 1.4 B e 2.1 D – 3.2</p>	<p>A filosofia forma para o exercício “ilustrado” que não é posterior, mas acontece no contato mesmo com a filosofia, no <i>sapere aude</i> necessário ao pensar e praticar a filosofia, uma vez que essas ações não são distintas.</p>	<p>Não sendo propositivo, o texto entende que a Filosofia necessariamente deve estar atrelada ao presente dos sujeitos. O filósofo faz filosofia a partir do seu presente, essa máxima se desenvolve e indica uma prática.</p>	<p>Persistente separação entre teoria e prática, entre o filósofo e o professor de filosofia. Seguindo Kant, o autor entende que é necessário superar tais dicotomias para que o ensino se torne filosófico.</p>	<p>O autor parte de Cerletti para afirmar o ensino de Filosofia como problema filosófico.</p> <p>Para o autor, a Filosofia também é uma postura/decisão política. Ele destaca isso também a partir de Kant.</p>
<p>TOMAZETTI, Elisete M. Sobre ensino, aprendizagem e resistência na aula de Filosofia do Ensino Médio. RESAFE, Brasília, n. 13, p. 41-53 nov./2009-abr. 2010.</p> <p>CATEGORIZAÇÃO Ø B e 2.2 C/D – 3.2 e 3.6</p>	<p>Não apresenta nem tangencia um sentido. O foco do trabalho e apresentar e analisar os discursos dos professores e futuros professores, da autora do artigo, então não se depreende sentido, mas dos sujeitos da pesquisa, observa-se que a Filosofia seria um saber elevado, erudito. O que, portanto, nos leva a depreender que seu sentido seria elevar os estudantes a um outro (“maior”) patamar cultural.</p>	<p>Os indícios que a autora apresenta no artigo são o de uma formação de uma <i>caixa de ferramentas</i> (Deleuze e Foucault) para que se possa criar a partir de cada realidade singular.</p> <p>Por via negativa, afirma-se que a pratica só não pode ceder a modelos e métodos que se querem universais e podem apenas ser aplicados em todas as realidades.</p>	<p>Os discursos (Foucault) de professores e futuros professores de que os alunos não se interessam pela filosofia, de que não estão preparados para uma aula de Filosofia, porque não trazem os pressupostos para tanto... Vontade de leitura, disposição ao pensamento detido...</p>	<p>Esse artigo concentra parte de resultados de uma pesquisa em que se escutou professores de Filosofia do Ensino Médio em Santa Maria, RS. Também considera informações levantadas pela experiência da autora na orientação de estágios, junto a estudantes da licenciatura.</p>
<p>SILVA, Ivonei Freitas; TOMAZETTI, Elisete Medianeira. A emergência da obrigatoriedade do ensino de filosofia nos jogos casuais de dominação. RESAFE, Brasília, N 15, p. 80-94. nov/2010-abr/2011.</p> <p>CATEGORIZAÇÃO 1.1 Ø C/D – 3.4 e 3.5</p>	<p>Segundo os argumentos apresentados, que não são opiniões ou perspectivas propriamente das autoras, mas a leituras que fazem do <i>corpus</i> de sua pesquisa, a Filosofia está no currículo escolar a fim de colaborar com a formação geral do 1) cidadão que vai atuar 2) no mundo do trabalho.</p>	<p>Não apresenta uma proposta didático-pedagógica em nenhum nível.</p> <p>No máximo, sugere (muito sutilmente) uma prática interdisciplinar</p>	<p>Um problema que é mais geral do que da Filosofia propriamente. A institucionalização de uma disciplina “força” que a mesma “vista uma roupa” que não seria propriamente a sua.</p>	<p>As autoras analisam os principais documentos curriculares:</p> <p>LDB, DCNEM, OCN, OCN+, pcn e pne</p>

<p>SILVA, Alex Sander da. Considerações sobre filosofia e Ensino: uma confrontação dialética. RESAFE, Brasília, N 16, p. 3-16, maio-out/2011.</p> <p>CATEGORIZAÇÃO 1.2 B e 2.1 C/D – 3.4 e 3.5</p>	<p>A Filosofia é a área do conhecimento responsável pelo exame mais detalhado da totalidade da realidade, portanto é o lugar da crítica. O Ensino de Filosofia deve proporcionar um uso crítico (Adorno) da razão.</p>	<p>A Filosofia na sua ocorrência em sala de aula precisa considerar a realidade concreta, pois não cabe a ela a separação de teoria e prática. Por isso, toda ação pedagógica precisa considerar a realidade dos estudantes. A teoria e a prática se entrelaçam.</p>	<p>Como disciplina, ela corre o risco de abrir mão de ser Filosofia, pois abnegaria seu caráter universal...</p>	<p>O autor percorre um caminho reflexivo marcado por Adorno e Kant.</p> <p>O texto é como uma reflexão sobre teoria e prática, que seriam inseparáveis.</p>
<p>PEREIRA, Geraldo Adriano Emery. O Ensino médio e a Filosofia: Entre a reflexão e a tradição. RESAFE, Brasília, N 16, p. 61-70, maio-out/2011.</p> <p>CATEGORIZAÇÃO 1.2 B e 2.3 D – 3.4</p>	<p>A Filosofia é uma reflexão que, para se fazer, dialoga, necessariamente, com a Tradição filosófica.</p> <p>Há no ensino médio condições para se fazer esse exercício?</p>	<p>Não há. Contudo, considerando que a ideia de Filosofia da qual o autor parte faz indispensável um diálogo profundo com a Tradição, imagina-se que qualquer que seja a proposta, passa por esse diálogo.</p>	<p>Saber se haveria espaço e condições para o exercício da Filosofia, uma vez que ela é extremamente difícil</p>	<p>Há no artigo uma sequência de questionamentos sem, necessariamente, apresentar-se a resposta para os mesmos.</p> <p>Existe uma aquisição de aporte em Heidegger e em Arendt.</p>
<p>SILVEIRA, Renê José Trentin. A história da filosofia no ensino de filosofia: considerações a partir de Gramsci. RESAFE, Brasília, N 17, p. 89-105, nov/2011-abr/2012.</p> <p>CATEGORIZAÇÃO 1.3 A e 2.1, 2.2 e 2.5 D – 3.4</p>	<p>O ensino de Filosofia deve ajudar os estudantes a reelaborarem o modo como pensam a sua realidade.</p> <p>Colaboram para que alarguem a Filosofia (visão de mundo) primeira que possuem (senso comum) por meio dos métodos que outros pensadores desenvolveram na História.</p> <p>Os itens do “programa pedagógico” ao lado são inclusive justificativas para o ensino de Filosofia de massa (ou seja, na escola do Ensino Médio)</p>	<p>O esboço programático passa por:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) O ensino filosófico não pode ser psitacismo; 2) Deve evidenciar a unidade entre teórico e prático; 3) Demonstrar o sentido político da Filosofia; 4) Reconhecer o caráter transitório da Filosofia (no caso, das filosofias) 5) Apresentação de diversas correntes filosóficas, superação da ideia de existência de uma única em cada período, mas apresentação da diversidade de filosofias e visões de 	<ol style="list-style-type: none"> 1) Quando a Filosofia é apresentada como uma sucessão desconexa dos pensadores; 2) Quando se destitui o entendimento prático que a Filosofia tem da realidade (considerando-a pura abstração). 	<p>O Artigo está ancorado em Gramsci, e traz excelentes reflexões sobre a importância da história da Filosofia para o ensino de filosofia no nível médio.</p>

		mundo em cada tempo.		
<p>RIBEIRO, Saulo Eduardo. Corpo e Escola: Cuidado de Si e Ensino de Filosofia: Problematizações em torno do filosofar e do ensinar a filosofar na Educação Básica. RESAFE, Brasília, N 19, p. 25-40, nov/2012-abr/2013.</p> <p>CATEGORIZAÇÃO 1.6 B e 2.4 C/D – 3.4 e 3.7</p>	<p>O ensino de Filosofia deve, como no tempo socrático, preocupar-se com a formação integral do jovem. Tal formação não somente foca no “conhece-te”, que sozinho desenfrea uma busca epistemológica sem fim, mas um “cuidado de si” associado ao “conhece-te” que promoveria essa formação mais ampla, tal como Sócrates.</p>	<p>Ainda que não tenha desenhado detalhes de uma proposta pedagógica, o autor entende que o ensino de Filosofia deve passar pela reunião do “cuidado de si” com o ‘conhece-te’, como em tempos socráticos e helênicos-romanos.</p>	<p>Dissociação da epistemologia e da vida concreta, como também das afetações dos jovens;</p> <p>Indisposições e inadequações culturais dos jovens;</p> <p>Os mestres (professores) estão preocupados com um tipo de formação que não enxerga a completude do estudante, mas foca em uma fração do mesmo</p>	<p>O artigo parte de uma conferência de Foucault no Collège de France que versava sobre essa questão do cuidado de si e do conhece-te.</p>
<p>MARÇAL, Katiuska Izaguirry. O ensino de filosofia no contexto biopolítico. RESAFE, Brasília, N 20, p. 107-119: maio-out/2013.</p> <p>CATEGORIZAÇÃO 1.1 Ø C/D – 3.4 e 3.5</p>	<p>Na perspectiva dos documentos analisados, o principal sentido do ensino de Filosofia seria colaborar na formação do cidadão para o trabalho.</p> <p>Na perspectiva da autora, seria necessário a superação desse papel</p>	<p>Não se faz uma proposta pedagógica, mas uma leitura dos Documentos oficiais (LDB, DCNEM, OCN, PCN, PCN +) e das expectativas dos mesmos para o ensino de Filosofia, fosse como conteúdo transversal ou, mais tarde, como disciplina.</p>	<p>Como pode estar sendo usada como ferramenta da governabilidade, a Filosofia pode estar cumprindo um papel de conformação, pela propagação de um discurso do estado (neoliberal).</p>	<p>O artigo está assentado em leitura foucaultiana.</p> <p>(OBS. a autora do artigo constata e propõe superar essa ideia. Em 1.1)</p>
<p>PEREIRA, Geraldo Adriano Emery et al. A identidade da disciplina Filosofia e do docente no currículo do Ensino Médio. RESAFE, Brasília, N 21, p. 3-16, nov/2013-abr/2014.</p> <p>CATEGORIZAÇÃO 1.2 B e 2.1 e 2.5 D – 3.2 e 3.4</p>	<p>O ensino de Filosofia deve, antes de tudo, provocar o “parar para pensar” (Arendt), pois a Filosofia, se não é capaz (por si só) de tornar as pessoas melhores, ao menos pode contribuir para uma saída do “automático” (natural?).</p> <p>A Filosofia é responsável pelo “despertar”.</p>	<p>Uma prática didático-pedagógica deve considerar os temas, conceitos, a história da Filosofia como meio para a provocação, para a atualização da Filosofia na sala de aula. Nunca como fins em si mesmos.</p>	<p>Existem problemas de várias ordens:</p> <p>1) didático-pedagógico: usos de temas, conceitos e história da Filosofia como a Filosofia mesma;</p> <p>2) De identidade: O que é a Filosofia e o que ela é enquanto disciplina da educação básica?</p> <p>3) De formação: Quem são os</p>	<p>Os autores partem de aproximações teóricas entre Hannah Arendt e Deleuze, sobretudo das ideias “Parar para pensar – vazio de pensamento” da primeira e da Filosofia enquanto “criação de conceitos” do segundo (que por sua vez</p>

			professores que assumem essa disciplina? E, se para os licenciados em filosofia a disciplina de Filosofia ainda é um problema, como não será para os não formados na área?	parte de (Nietzsche.)
<p>SILVA, Wanderley da. Ensino de filosofia: questões didáticas na prática docente do ensino médio. RESAFE, Brasília, N 23, p. 172-187, nov/2014-abr/2015.</p> <p>CATEGORIZAÇÃO 1.3 B e 2.2 C/D – 3.1 e 3.2</p>	<p>A filosofia é responsável pelo alagamento dos horizontes e das perspectivas dos estudantes, sobretudo da nova realidade da escola pública brasileira, que, desde a década de 1990 tem o seu perfil alterado, sem que se tenha mudado significativamente para tanto.</p> <p>A Filosofia, se pensada nessa realidade, dos mais pobres, pode colaborar para que a formação dos mesmos seja mais significativa.</p>	<p>Superação das práticas repetitivas, de privilégio a datas, nome e contextos soltos e esvaziados de sentido.</p> <p>Superação do uso de materiais didáticos que tenham valor de manual irredutível. O livro didático, por si só, não é capaz de propiciar uma aula filosófica e seu roteiro, ainda que temático precisa ser atualizado para o contexto específico de cada aula.</p>	<p>A formação dos professores é focada na pesquisa (bacharelesca); Existem faltas de várias ordens, sobretudo na escola pública: material, ferramentas, instrumentos, espaços adequados e, sobretudo, tempo. Pois a carga horária e a organização da mesma no contexto disciplinar costumam atrapalhar.</p> <p>(Ex. única aula de Filosofia da turma no último horário de sexta-feira após aula de Ed. Física)</p>	<p>O artigo, que apresenta parte dos resultados de uma pesquisa maior, demonstra – ao retomar dados históricos e documentais – que houve uma profunda mudança no quantitativo e no perfil dos alunos do ensino médio brasileiro, sobretudo depois da década de 1990. Demonstra ainda, que apesar dessa mudança de perfil, a escola se adaptou pouco a essa nova realidade.</p>
<p>TOMAZZETTI, Elisete Medianeira; BENETTI, Claudia Cisiane. Exercício analítico de discursos: Fórum Sul de Coordenadores de Cursos de Filosofia e Simpósio Sul Brasileiro sobre Ensino da Filosofia. RESAFE, Brasília, N 24, p. 68-84, maio-out/2015.</p> <p>CATEGORIZAÇÃO 1.6 Ø C – 3.5</p>	<p>Não se apresenta um sentido definido e preciso do Ensino de Filosofia.</p> <p>Entende-se que ele seja, genericamente, um importante componente para uma formação humanística.</p>	<p>Ressalta-se a importância do desenvolvimento, desde a graduação, de uma metodologia didático-filosófica.</p> <p>Contudo, até por não ser foco do artigo, não se faz apresentação de uma específica.</p>	<p>Um dos problemas para a época sobre a qual o artigo versa diz respeito a ausência de uma disciplina específica (Filosofia) na educação básica que recebesse (profissionalmente) os egressos das licenciaturas em Filosofia.</p>	<p>O artigo investiga as discussões do Fórum Sul de Coordenadores de cursos de Filosofia e sua influência no processo de afirmação das licenciaturas em Filosofia e da Filosofia no Ensino Médio por meio da afirmação da</p>

				relevância da questão do ensino de Filosofia.
<p>MATOS, Junot Cornélio; MEDEIROS, Adamo Micael. Reflexões e contribuições para a metodologia do ensino de filosofia na perspectiva da Pedagogia da Autonomia freiriana. RESAFE, Brasília, N 24, p. 121-136, maio-out/2015.</p> <p>CATEGORIZAÇÃO 1.1 B, 2.1. E 2.2 C/D – 3.4 e 3.5</p>	<p>O ensino de Filosofia propicia uma compreensão crítica do mundo no qual o estudante está inserido.</p> <p>O artigo ainda apresenta a perspectiva de alguns documentos oficiais (como PCNs) segundo a qual o ensino de Filosofia colabora na construção da cidadania.</p>	<p>Partindo da pedagogia freiriana, o artigo propõe que o ensino seja centralizado no aluno, que considere seus conhecimentos prévios e que não ceda à “facilitação” das generalizações e da repetição dos ditos dos clássicos e afins.</p>	<p>Está em que a Filosofia, ao adentrar em um currículo, e em específico a um concebido em contexto neoliberal, precisa atender a determinadas demandas que podem desconfigurar desconectando a Filosofia da disciplina que estará sendo oferecida (que, portanto, corre o risco de não ser filosófica)</p>	<p>O artigo revisa e reflete a partir da obra pedagogia da Autonomia de Paulo Freire.</p>
<p>PONCE, Branca Jurema; WOGEL, Lívio dos Santos. A formação humana por meio da formação filosófica no ensino médio. RESAFE, Brasília, N 26, p. 133-148, maio-out/2016.</p> <p>CATEGORIZAÇÃO 1.3 B e 2.2 C/D – 3.4 e 3.7</p>	<p>O ensino de Filosofia tem por sentido colaborar na formação humana dos estudantes, permitindo que eles superem uma visão naturalizada do mundo, cujo significado é atribuído por eles próprios. A Filosofia contribui para um aprofundamento no conhecimento que os jovens têm de si e do seu mundo, e de si no mundo.</p>	<p>Os autores não apresentam um programa detalhado, mas sinalizam que uma proposta didática para filosofia deve superar um modelo de repetição e memorização de conteúdos perdidos em si mesmos.</p>	<p>Um problema apontado é justamente a apresentação da Filosofia como um conteúdo adverso à vida dos estudantes, um conteúdo a mais como “qualquer outro”.</p>	<p>Vale demarcar que os autores entendem o ensino médio para além de uma etapa final de estudos que insere no mercado de trabalho ou uma etapa propedêutica que se antecipa à vida universitária.</p>
<p>ALVES, Marcos Alexandre. O ensino de filosofia e as habilidades e competências preconizadas pelos PCNs: uma percepção dos professores de filosofia. RESAFE, Brasília, N 26, p. 145-162, nov/2016-abr/2017.</p> <p>CATEGORIZAÇÃO 1.3 Ø C/D – 3.4 e 3.5</p>	<p>Responsável por alargar os horizontes de sentido dos estudantes e desmistificar ou desfundamentar as “verdades absolutas”.</p>	<p>O autor não traz um programa, uma vez que o foco da pesquisa era colher o entendimento de um grupo de professores de Filosofia sobre os PCNs (2006) em sua teoria e prática</p>	<p>O principal problema apontado pelo autor, colhido dos professores, é de que os PCNs (2006) seriam um programa inadequado para a realidade do Ensino Médio brasileiro. Talvez ele tenha superestimado a realidade da educação básica, imprimindo, sobre a</p>	<p>Trata-se de uma pesquisa que tem por base a entrevista semiestruturada, cuja leitura se operou via <i>Análise de Conteúdo de Bardin</i>, sendo suporte um variado grupo de teóricos brasileiros que abordam o ensino de</p>

			mesma, expectativas que são mais compatíveis com o ensino superior.	Filosofia e a Filosofia da Educação. (Gallo, Cerletti, Chauí, Horn)
<p>DALBERIO, Osvaldo. O ensino da filosofia: desafios e perspectivas. RESAFE, Brasília, N 27, p. 163-175, nov/2016-abr/2017.</p> <p>CATEGORIZAÇÃO</p> <p>Ø Ø D – 3.2</p>	<p>O autor se limita a um entendimento que julga consensual de que a disciplina é importante e que não há professores graduados em Filosofia em número suficiente para atender à demanda da região da pesquisa.</p>	<p>Não há qualquer menção a programa didático, metodológico ou pedagógico.</p>	<p>A insuficiência de profissionais formados em Filosofia, que, para o autor, também decorre do baixo número de cursos de Filosofia no Brasil (83, segundo seus dados).</p>	<p>O texto se assemelha a um projeto de pesquisa que aponta e justifica a realização de uma pesquisa.</p>
<p>VELASCO, Patrícia Del Nero <i>et al.</i> Identidade e Ensino da Filosofia: correspondências e problematizações REFILO, Santa Maria - RS, v. 01, n. 01, p. 6-22, jan./jun. 2015.</p> <p>CATEGORIZAÇÃO</p> <p>1.2 e 1.3 B, 2.3 e 2.4 C/D – 3.1, 3.2 e 3.5</p>	<p>O ensino de Filosofia é pensado como problema filosófico. O sentido do mesmo ensino está ora em despertar, ora cultivar, ora potencializar a reflexão, a crítica, a desnaturalização da realidade, a busca dos fundamentos, a busca de respostas para as questões existenciais.</p> <p>Para os autores, a filosofia é indispensável nesse processo</p>	<p>Não há definição precisa de um programa, contudo são apontados alguns aspectos, tais como:</p> <p>1) Necessidade de afirmação da perspectiva filosófica de que o professor parte</p> <p>2) Emprego dos textos da tradição filosófica</p>	<p>Os problemas estão em duas ordens, internos e externos. Os autores focam nos externos.</p> <p>Internos: seriam aqueles relacionados à formação do professor de Filosofia, seu posicionamento, sua atividade.</p> <p>Externos: a carga horária, as expectativas do programa que não são necessariamente compatíveis com a “proposta” da Filosofia, ambientes inadequados, falta de material, superlotação das classes...</p>	<p>Fortemente assentada em Cerletti (<i>O ensino de Filosofia como problema filosófico</i>)</p>
<p>VEIVERBERG, Fernanda de Oliveira. O Ensino de Filosofia nos meandros do Ensino Médio Estadual. REFILO, Santa Maria - RS, v. 01, n. 01, p. 38-55, jan./jun. 2015.</p> <p>CATEGORIZAÇÃO</p> <p>1.6</p>	<p>A filosofia é a “mãe” de todas as disciplinas. Portanto carrega a possibilidade de ser uma disciplina basilar na formação dos jovens, oferecendo a eles uma bagagem de conhecimentos que possibilitara o</p>	<p>Ainda que não trace detalhes de uma proposta, a autora aponta o emprego de projetos interdisciplinares como uma maneira mais adequada de se promover o ensino-aprendizagem,</p>	<p>A autora aponta os problemas desde a formação, que tem um caráter desligado da sala de aula; até a ação disciplinar da Filosofia (2008) que pode descaracterizá-la pelos fins estatais</p>	<p>O trabalho traz fortes características de um relato de experiência, baseando-se, pontualmente, em trabalhos de Kohan,</p>

<p>B e 2.6 C/D – 3.2 e 3.3</p>	<p>desenvolvimento em vários campos.</p>	<p>sobretudo em Filosofia.</p>	<p>estabelecidos ao se inserir o seu ensino obrigatório.</p>	<p>Tomazzeti e Foucault</p>
<p>VIEIRA, Wilson José. HORN, Geraldo Balduino. O sentido e o lugar do texto filosófico nas aulas de filosofia do Ensino Médio. REFILO, Santa Maria - RS, v. 01, n. 02, p. 49-66, jul./dez. 2015.</p> <p>CATEGORIZAÇÃO 1.3 e 1.6 B, 2.1 e 2.3 C – 3.6</p>	<p>A Filosofia carrega a Tradição do pensamento ocidental. Seu ensino colabora para conectar os pensadores e os pensamentos dessa tradição com os problemas do nosso tempo. O meio preferencial para promoção dessa conexão é o texto filosófico.</p>	<p>Os autores sugerem que, seja como forem pensadas as práticas de ensino de Filosofia, sejam pensadas com a inserção dos textos filosóficos e a realidade atual dos estudantes envolvidos no processo, intercambiando os dois mundos.</p>	<p>As deficiências que os estudantes costumam trazer como o não-hábito de leitura e a dificuldade de compreensão dos textos filosóficos são apontados como alguns dos principais problemas, inclusive para o não uso dos textos clássicos pelos docentes.</p>	<p>O texto assenta-se muito fortemente em pensadores da Filosofia da Educação como Antônio Joaquim Severino e, em alguma medida, no próprio Horn.</p>
<p>MAZOTI, Patrícia Aurora Corrêa. Experiência de Pesquisa no Ensino Médio: A Filosofia da Práxis e a Escola. REFILO, Santa Maria - RS, v. 02, n. 01, p. 52-74, jan./jun. 2016.</p> <p>CATEGORIZAÇÃO 1.1 A e 2.1, 2.3 e 2.6 C/D – 3.3 e 3.4</p>	<p>A filosofia serve para colaborar na formação de um cidadão crítico. Não pode se limitar ao campo teórico, é práxis.</p>	<p>O texto apresentou uma sequência didática que tinha por etapas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Leitura e discussão de um texto filosófico; 2. Leitura e discussão de um texto poético (literário); 3. Leitura de um outro texto filosófico sobre o mesmo tema em outra perspectiva; 4. Apreciação de uma máxima popular; <p>Esses passos intercalados por discussões do tema previamente escolhido e que esteja relacionado à vida dos estudantes.</p>	<p>Um dos principais problemas apontados são as abordagens em sala de aula focadas na repetição de uma filosofia pretérita sem haver ligação da mesma com a realidade prática dos estudantes.</p>	<p>Forte assentamento teórico em Marx por meio de Gramsci.</p>
<p>CORRÊA, Tábata Valesca. Reflexões sobre ensino, aprendizagem e avaliação em filosofia: um olhar sobre a avaliação na perspectiva emancipatória. REFILO, Santa Maria - RS, v. 02, n. 01, p. 75-88, jan./jun. 2016.</p> <p>CATEGORIZAÇÃO 1.3 B e 2.7</p>	<p>A filosofia colabora no sentido de ampliar os horizontes reflexivos. Por isso, seu ensino deve promover a reflexão a partir da ampliação conceitual e do fomento a estruturas lógicas dos argumentos.</p>	<p>A autora entende o ensino expressamente ligado à aprendizagem, e ambos ao processo de avaliação que deve observar três momentos: diagnóstico, formação e soma (métrica dos resultados).</p>	<p>Um problema fundamental é a condução do processo avaliativo que tem foco somativo, classificatório e meritocrático.</p>	<p>O artigo está mais ligado a questões relativas à avaliação do que ao ensino de Filosofia. Na verdade, tal processo (ensino de filosofia) deve considerar o primeiro.</p>

C – 3.3				
<p>COSTESKI, Evanildo. ALMEIDA, José Carlos Silva de. Experiências metodológicas de ensino no Pibid Filosofia da Universidade Federal do Ceará. REFILO, Santa Maria - RS, v. 02, n. 02, p. 45-57, jul./dez. 2016.</p> <p>CATEGORIZAÇÃO</p> <p>1.5 B, 2.1 e 2.4 C – 3.5</p>	<p>A filosofia tem papel de relevância no currículo escolar, sendo tão importante quanto as demais disciplinas. Além disso, por seu caráter transversal, ela colabora na relação entre as demais disciplinas.</p> <p>Essa característica interdisciplinar, no entanto, não exige a disciplina de existir, pois interdisciplinaridade se realiza a partir de disciplinas.</p>	<p>Os autores propõem dois caminhos metodológicos. O primeiro em uma adaptação da proposta de Silvio Gallo e a segunda a partir Agnes Heller.</p> <p>Ambos consideram o cotidiano, as vivências dos estudantes e se utilizam disso para avançar: o primeiro sobre a construção dos conceitos, o segundo sobre o não-cotidiano, ou seja, o que não percebemos do nosso comum, as entrelinhas.</p>	<p>Ainda que comemorasse a Filosofia como disciplina, o artigo alertava que não ser (como é hoje) seria um problema.</p>	<p>O artigo é um relato de experiência, cujo objetivo é relatar o subprojeto do PIBID na UFC</p>
<p>ALVES, Mauricio Silva. O ensino de filosofia em tempos hipermodernos: desafio do amanhã. REFILO, Santa Maria - RS, v. 03, n. 01, p. 76-90, jan./jun. 2017.</p> <p>CATEGORIZAÇÃO</p> <p>1.3 B, 2.4 e 2.7 C/D – 3.4 e 3.5</p>	<p>O ensino de Filosofia é um movimento de resistência à aceleração dos tempos hipermodernos, que nos tornaram a sociedade do espetáculo.</p>	<p>O autor insiste na reflexão, na paciência e chega a mencionar a criação de conceitos de Silvio Gallo.</p> <p>Contudo não chega aos detalhes da proposta.</p>	<p>O autor percebe como problemático que o ensino de Filosofia não seja em uma disciplina específica.</p>	<p>O autor tem como central a discussão de pós-modernidade. “Tempos hipermodernos”.</p>
<p>XARÃO, José Francisco. Ensinar filosofia ou filosofar? REFILO, Santa Maria - RS, v. 03, n. 01, p. 59-75, jan./jun. 2017.</p> <p>CATEGORIZAÇÃO</p> <p>1.3 B e 2.7 C – 3.3</p>	<p>A filosofia ajuda no processo de desnaturalização do mundo, a vencer dogmatismos a ampliar os horizontes, por isso seu ensino é indispensável</p>	<p>O autor propõe um método que passa pelas etapas de argumentação, problematização e exemplos.</p> <p>Também propõe que as exposições do professor não sejam longas nem tampouco monopolizem a aula.</p> <p>Para vencer a inevitável timidez dos alunos, propõe a organização de grupos menores, aos quais o professor deve</p>	<p>Aulas centradas na exposição do professor, em que os alunos mantêm uma posição passiva.</p>	<p>O artigo é fruto das experiências do professor em diálogo com difusos teóricos (Galo e Kohan mais destacadamente)</p>

		dedicar alguns minutos da aula, a cada um.		
<p>FRAU, Erica Cristina. É proibido filosofar no ensino médio. REFILO, Santa Maria - RS, v. 04, n. 01, p. 58-69, jan./jun. 2018.</p> <p>CATEGORIZAÇÃO</p> <p>1.2 B e 2.4 C – 3.5</p>	<p>O ensino de filosofia deve colaborar para que os estudantes pensem por si mesmos.</p>	<p>A autora menciona a pedagogia do conceito de Deleuze. Podem ser caminhos didático-metodológicos os propostos por Gallo e Grisoto, como ela menciona.</p>	<p>O grande problema, que para autora se configura em uma proibição da Filosofia no ensino Médio é que, caso se busque atender as exigências dos documentos oficiais, sobretudo a lista de conteúdos possíveis elencada nos PCN+ (2006) (que ela entende como Filosofia maior), seria mais difícil, considerando também a pequena carga horária, chegar a uma filosofia menor, ou seja, uma que faça sentido para a vida dos jovens para além dos exames oficiais.</p>	<p>A autora tem assentamento teórico em Deleuze e faz menções a Foucault.</p>
<p>SILVA, Jefferson Luis Brentini da. BADIA, Denis Domeneghetti. Um olhar para o ensino de filosofia na rede pública paulista de ensino regular. REFILO, Santa Maria - RS, v. 04, n. 02, p. 178-187, jul./dez. 2018.</p> <p>CATEGORIZAÇÃO</p> <p>1.4 B e 2.1 e 2.4 C/D – 3.1, 3.3, 3.4, 3.6 e 3.7</p>	<p>Idealmente a Filosofia seria aquela a potencializar os indivíduos que dela se servissem.</p>	<p>O autor não apresenta nenhuma proposta. Entretanto, analisa aquelas oficiais do Estado de São Paulo</p>	<p>Que as exigências são muito maiores do que as possibilidades, do que as ferramentas, ambiente e dos estudantes.</p>	<p>O artigo é uma análise documental que não apresentou o assentamento teórico para análise.</p>
<p>CUNHA JUNIOR, Williams Nunes da. Uma breve história do ensino de filosofia: Brasil e Alagoas em revista. REFILO,</p>	<p>O ensino de Filosofia deve potencializar a capacidade de pensar aguçado dos estudantes</p>	<p>Não há proposta metodológica</p>	<p>As constantes idas e vindas da Filosofia no Currículo</p>	<p>O artigo faz uma revisão de bibliografia que apresenta as constantes idas</p>

<p>Santa Maria - RS, v. 05, n. 01, p. 11-21, jan./jun. 2019.</p> <p>CATEGORIZAÇÃO</p> <p>1.4 Ø C – 3.5</p>				<p>e vindas da disciplina de Filosofia no Currículo, tanto Nacionalmente quanto no Estado de Alagoas</p>
<p>MACIEL, Diego. O papel da afetividade no ensino de filosofia: um estudo a partir de Martin Heidegger a Michel Henry. REFILO, Santa Maria - RS, v. 05, n. 01, p. 131-142, jan./jun. 2019.</p> <p>CATEGORIZAÇÃO</p> <p>1.4 B e 2.7 C – 3.5</p>	<p>A filosofia deve colaborar no desenvolvimento de aspectos da afetividade dos jovens, como pensam os PCNs (2006) e como seria um papel fundamental dela própria, porquanto deve promover o contato do ser consigo no mundo</p>	<p>Ressalta que se trabalhe a afetividade, mas não chega a uma proposta metodológica</p>	<p>Nomeia alguns problemas, como a falta de interesse dos estudantes e a evasão escolar. Entende que uma solução passa pelo campo do trabalho com os afetos.</p>	<p>Faz uma longa revisão de literatura em Heidegger e Michel Henry.</p>
<p>VIZZOTTO, Rozilene. O desafio do ensino de filosofia com os jovens do ensino médio. REFILO, Santa Maria - RS, v. 05, n. 02, p. 100-110, jul./dez. 2019.</p> <p>CATEGORIZAÇÃO</p> <p>1.2 e 1.3 B e 2.1 C/D – 3.7</p>	<p>A autora reconhece que a filosofia, na verdade, são várias e, seguindo seu suporte teórico, afirma a necessidade dos professores se posicionarem e apresentarem essa posição no ensino. Ela mesma compreende a Filosofia como aquela da criação de conceitos, e que seu papel no ensino médio é permitir que os jovens elaborem conceitualmente seus próprios problemas, frutos das suas experiências</p>	<p>As metodologias precisam respeitar o contexto e os interesses dos estudantes.</p> <p>Filmes, internet (...) devem ser considerados</p>	<p>A desconexão com a realidade e a linguagem dos jovens é um problema.</p>	<p>Fortemente assentada em Silvio Gallo.</p>
<p>SANTOS, Fabio Ronaldo Meneghini dos. Ensino de filosofia: desafios e possibilidades da docência no Ensino médio na contemporaneidade. REFILO, Santa Maria - RS, v. 05, n. 02, p. 111-120, jul./dez. 2019.</p> <p>CATEGORIZAÇÃO</p> <p>1.2 e 1.4 B e 2.1 C – 3.1</p>	<p>A filosofia tem como tarefa principal desenvolver as capacidades de reflexão, análise, autonomia (intelectual) e crítica dos estudantes.</p>	<p>Ainda que não apresente em detalhes uma metodologia, o autor define dois pontos que são indispensáveis quando se pensa em uma:</p> <p>1) mediações pedagógicas que facilitem o processo de aprendizagem</p>	<p>O autor aponta fatores gerais, que não seriam ligados exclusivamente à Filosofia, mas que a afetariam muito.</p> <p>1) Faltas: a) tempo para preparação; b) carga horária para as aulas; c) estrutura física; d) falta de apoios (que vão da família até o governo federal)</p>	<p>-</p>

		2) promoção da progressiva independência do aluno em relação a mediações entre si e a Filosofia		
<p>MAIOTTI, Álvaro de Souza. Caminhos literários do ensino de filosofia. REFILO, Santa Maria - RS, v. 05, n. 02, p. 89-99, jul./dez. 2019.</p> <p>CATEGORIZAÇÃO 1. Quanto aos significados 1.3 2. Quanto a proposta B, 2.5 e 2.6 3. Quanto aos problemas C – 3.3</p>	<p>A filosofia é essencialmente problemática. O autor sugere que essa característica sintetize várias outras pensadas na tradição e possibilite que a filosofia seja pensada no acontecimento (Deleuze) atual.</p>	<p>O autor destaca que se tem pensado no ensino de Filosofia, predominantemente, em três perspectivas: a) histórica, b) temática e c) problemática.</p> <p>Para ele, a última é a mais adequada, porquanto está em sintonia com a essência da Filosofia</p> <p>Em termos específicos, o autor pensa que o alinhamento entre literatura (por exemplo a leitura dos textos filosóficos) e a Filosofia consiste em uma forma adequada de superar lacunas e problemas na metodologia do ensino de Filosofia</p>	<p>Entre os problemas, está um distanciamento entre a literatura e a Filosofia. Ora, segundo o autor, essa separação completa não é positiva, mas uma interseção entre esses campos de origem familiar, seria um ganho para o ensino.</p>	
<p>SÁ JÚNIOR, Lucrécio Araújo de. O “lugar” da filosofia no ensino médio. Saberes, Natal-RN, v. 1, n.6, p. 77-86, fev. 2011.</p> <p>CATEGORIZAÇÃO 1. Quanto aos significados 1.4 2. Quanto a proposta B e 2.1 3. Quanto aos problemas C/F – 3.3, 3.4 e 3.5</p>	<p>Ampliar as competências crítica, comunicativa e interacional dos jovens.</p>	<p>A proposta metodológica deve pensar e considerar a realidade dos estudantes. Isso passa por mudar ou alargar as velhas perguntas que antecedem um plano, para que atinjam a realidade da escola contemporânea</p>	<p>O autor dedica uma parte muito considerável do artigo para apontar esses problemas partindo da rede estadual em Natal/RN, que ele entende estar presente em todo país.</p> <p>Em síntese: 1) influência de uma leitura equivocada da Filosofia a partir dos PCNs e DCNs; 2) Filosofia confundida com</p>	<p>Assentamento teórico em Adorno em diálogo com Nevoa e outros educadores de Filosofia da Educação</p>

			<p>História da Filosofia;</p> <p>3) Nas aulas, apresentação de UMA Filosofia, o que leva a um dogmatismo;</p> <p>4) predominância de saber coloquial em detrimento de um aprofundamento;</p> <p>5) Uso de textos inacessíveis aos alunos; leituras “sem gosto”;</p> <p>6) prática mecânica e artificial da escrita;</p> <p>7) ensino improvisado e sem planejamento;</p>	
<p>AZEREDO, Jéferson Luis de. O papel da história da filosofia no ensino médio: uma interrogação a partir de Deleuze. Saberes, Natal-RN, v. 1, n.6, p. 34-52, fev. 2011.</p> <p>CATEGORIZAÇÃO 1.3 B e 2.5 D – 3.4</p>	<p>O artigo analisa as OCNs de Filosofia (2006) e, fazendo eco ao documento, entende que a Filosofia colabora na formação de um cidadão crítico e consciente.</p> <p>Com a adequada colocação da história da Filosofia nesse processo, os estudantes podem muito mais que decorar conteúdos, podem articulá-los.</p> <p>A filosofia ainda é compreendida como “ponto de partida para interpretação da realidade.” (Deleuze)</p>	<p>Também seguindo as OCNs de Filosofia, o artigo sugere que em qualquer organização didático-pedagógica seja considerado o papel de extrema importância da História da Filosofia.</p>	<p>O autor, indiretamente, aponta que um ensino filosófico que se afaste da História da Filosofia tende a cair no dogmatismo ou no espontaneísmo.</p> <p>Também ressalta a importância do espaço disciplinar que a Filosofia conquistou em 2006/2008. Para sustentar essa afirmação, ele faz um resgate histórico de como a Filosofia esteve presente/ausente no currículo do Ensino médio brasileiro.</p>	<p>Análise documental das OCNs de Filosofia a partir de Deleuze</p>
<p>CARRIJO, Alessandra da Silva. De como deve ser tratada a questão do ensino de filosofia. Saberes, Natal-RN, v. 2, n.6, p. 07-</p>	<p>A autora não apresenta um sentido específico para o ensino de Filosofia, mas um que se aplica a qualquer saber, disciplinar ou não:</p>	<p>A autora não apresenta uma proposta didático-metodológica, mas diz que os conhecimentos</p>	<p>O grande problema, segundo a autora, é que existe um espaço inadequado para as disciplinas no currículo das</p>	<p>Trabalho assentado em Libânio e Tardif.</p>

<p>20, jun. 2011. (número especial)</p> <p>CATEGORIZAÇÃO 1.6 Ø C/D – 3.1, 3.2 e 3.5</p>	<p>“formação e desenvolvimento humano”</p>	<p>pedagógicos que permitem a construção dessa proposta, bem como ela mesma, são imprescindíveis.</p>	<p>licenciaturas, no qual as disciplinas pedagógicas são de segunda ordem (complementares).</p>	
<p>MARQUES, Bárbara Romeika Rodrigues. Notas sobre o ensino de filosofia em nível médio: a partir de Nietzsche, através dos parâmetros curriculares nacionais. Saberes, Natal-RN, v. 2, n.6, p. 21-34, jun. 2011. (número especial)</p> <p>CATEGORIZAÇÃO 1.2 Ø C – 3.1 e 3.5</p>	<p>A filosofia é uma força viva que está presente e pode ser desenvolvida por todos. Não é uma peça de cultura erudita pouco acessível.</p> <p>A filosofia guarda a possibilidade de luta contra a instrumentalização do conhecimento e seu papel no ensino médio. Deve-se propiciar aos jovens experimentar a força e as pulsões da existência em detrimento da frieza dos enquadramentos e determinações impostas.</p>	<p>A autora não chega à apresentação de um programa metodológico. Contudo, ressalta que as posições de Nietzsche estabeleceram a afirmação da cultura humana, demasiado humana, em detrimento de uma ideia de que cultura consistisse na soma e perpetuação de peças intocáveis e inalteráveis de uma tradição.</p>	<p>A instrumentalização da Filosofia por textos legais, como os PCNs pode levar, quando mal conduzida, a uma limitação e até a uma desfiguração da Filosofia, uma vez que a expectativa de que a Filosofia forme uma consciência cidadã crítica é um limitante que confronta a abertura da própria filosofia.</p> <p>Questões como espaço (meio, lugar, materiais) e tempo (carga-horária e sua distribuição) são fatores problemáticos em relação ao ensino de Filosofia.</p>	<p>A análise promovida no artigo dialoga com Nietzsche e em alguns momentos faz uma relação com a filosofia de Hannah Arendt.</p>
<p>DE SÁ, Laís Franco Amorim Vieira. Filosofia no ensino médio: proposta versus problematização. Saberes, Natal-RN, v. 4, n. 9, p. 126-131, maio 2014.</p> <p>CATEGORIZAÇÃO 1.1 B e 2.4 D – 3.2</p>	<p>O ensino de Filosofia potencializa a possibilidade de os estudantes desenvolverem intelectualmente seu pensamento crítico e se tornarem cidadãos conscientes.</p>	<p>O autor aponta para a proposta didática de Silvio Gallo</p>	<p>A ausência de professores bem qualificados e conscientes de seu papel.</p>	<p>O artigo é construído no diálogo com a obra de Silvio Gallo</p>
<p>SOUZA, Helder Félix Pereira de. PIEDADE, Valquiria Vasconcelos da. Algumas táticas para a estratégia do filosofar no ensino médio. Saberes,</p>	<p>Os autores partem (implicitamente) de um pressuposto segundo o qual a discussão do sentido e importância está encerrado. Havendo então</p>	<p>Os autores apontam a estratégia de Silvio Gallo. Sintetizada em quatro momentos da Aula de filosofia (filosófica):</p>	<p>Aulas que não observem o contexto dos alunos, sua linguagem. Que não estejam interessadas</p>	<p>O autor, em alguma medida, demonstra estar influenciado por Silvio Galo.</p>

<p>Natal-RN, v. 4, n. 10, p. 213-224, nov. 2014.</p> <p>CATEGORIZAÇÃO</p> <p>1.1 B e 2.4 C/D – 3.6 e 3.7</p>	<p>a necessidade de se apresentar os modos (táticas) de concretização da Filosofia no Ensino médio.</p> <p>No final do artigo, lembram a LDB e mencionam a formação de um cidadão crítico.</p>	<p>1. sensibilização; 2. problematização; 3. investigação; 4. conceituação.</p> <p>Também apresentam um modelo no qual o professor organiza seu planejamento em um esquema de três momentos: o pré-aula, a aula e o pós-aula. Prevendo-se, nesse esquema, um momento de ensaio para o que seria a aula. (na pré-aula)</p>	<p>em estabelecer diálogo com os estudantes.</p> <p>Estudantes dispersos que não se interessam pela aula ou que confundem liberdade com a possibilidade de dispersão.</p>	<p>O artigo pode ser compreendido como um ensaio construído também com observações empíricas realizadas no estágio na licenciatura em Filosofia.</p>
<p>FERREIRA JÚNIOR, Wanderley José. O ensino da filosofia na educação básica como experiência do pensar. Saberes, Natal-RN, v. 5, n. 11, p. 32-42, fev. 2015.</p> <p>CATEGORIZAÇÃO</p> <p>1.2 B e 2.2 C/D – 3.3</p>	<p>Uma das missões da Filosofia no Ensino Médio é a promoção de um “despertar da consciência sobre si mesma” por meio de uma denúncia da indigência de nosso tempo, alienada de si mesma.</p>	<p>O autor entende que o professor pode escolher entre tantos caminhos metodológicos existentes desde que não perca de vista a necessidade de que ensinar consiste em “deixar aprender” e que deixar aprender em Filosofia significa levar o aluno a discernir entre o aparente e o real.</p>	<p>Para o autor os professores do Ensino médio devem deixar de ser “vendedores de mapas, gurus” que têm sempre à mão uma resposta ou receita para que o outro tome nota e siga. Seria necessário deixar que o aluno aprendesse a fazer seus próprios mapas.</p>	<p>Nota-se na construção do artigo alguma influência de Deleuze e Heidegger. Também existem menções relevantes a Nietzsche.</p>
<p>SANTOS, Yvisson Gomes dos. Os documentos oficiais sobre a disciplina de filosofia no ensino médio: uma análise teórica. Saberes, Natal-RN, v. 5, n. 11, p. 64-77, fev. 2015.</p> <p>CATEGORIZAÇÃO</p> <p>1.1 Ø D – 3.2</p>	<p>O autor apresenta alinhamento com o entendimento da LDB e documentos derivados de que a Filosofia deve colaborar na formação de Cidadãos.</p>	<p>Não apresenta um plano, mas ressalta a necessidade de se observar os PCNs (1999).</p>	<p>Um problema sinalizado é a inadequada formação de professores, muito por conta da cisão entre departamentos de Filosofia e Educação.</p> <p>Também sinaliza o pouco interesse de pesquisadores nos PPGs em Filosofia para o problema do ensino (filosófico).</p>	<p>O artigo apresenta equívocos estruturais que dificultam o entendimento. Sugere que consista em um recorte de um outro texto maior.</p>
<p>ROZIN, Eliane Maria. Os desafios da filosofia no ensino médio. Saberes, Natal-RN, v. 7, n. 17, p. 153-163, dez. 2017.</p>	<p>A autora mescla algumas expectativas para a Filosofia no Ensino médio:</p> <p>1) Formar cidadãos com consciência crítica e</p>	<p>Não há apresentação de uma proposta. Ainda assim, menciona-se a importância do</p>	<p>A autora não chega a apontar problemas para o ensino.</p>	<p>Um artigo de revisão bibliográfica com base em múltiplos autores.</p>

<p>CATEGORIZAÇÃO</p> <p>1.1 e 1.2 B e 2.5 Ø</p>	<p>conhecimento contextualizado</p> <p>2) apresentar a Filosofia como uma especulação descontente.</p>	<p>ensino pela história da Filosofia</p>		
<p>FREITAS, Flávio Luiz Castro. MAQUINE, Luciano Santiago. O conceito de filosofia como problema filosófico no ensino médio. Saberes, Natal-RN, v. 8, n. 19, p. 135-144, ago. 2018.</p> <p>CATEGORIZAÇÃO</p> <p>1.2 Ø F – 3.4</p>	<p>A filosofia para o autor é tanto uma reflexão radical sobre a realidade (Saviani) quanto uma reflexão crítica sobre o conhecimento e a prática.</p>	<p>Não chega a apresentar um plano. Ainda assim, enfatiza que o professor precisa pensar a sua prática a partir da resposta ao problema “o que é filosofia?”.</p> <p>Depois dessa definição, será possível apresentar aos estudantes as filosofias a partir de um ponto conhecido por eles.</p>	<p>Tanto a apresentação da Filosofia como “salada de frutas”, aquela sem uma definição pessoal conhecida; quanto a imposição de uma perspectiva como “a” Filosofia são muito problemáticos. Os extremos.</p>	<p>O artigo está assentado em estudiosos da Filosofia da Educação e do Ensino de Filosofia, marcadamente: Saviani, Cerletti e Gallo.</p>
<p>GUERRA, Edvan Tito Carneiro. Do ensino de filosofia ao filosofar: reflexões sobre o Conceito de ação em Hannah Arendt. Saberes, Natal-RN, v. 8, n. 20, p. 59-75, dez. 2018.</p> <p>CATEGORIZAÇÃO</p> <p>1.2 e 1.3 B e 2.2 C/F – 3.1, 3.2 e 3.4</p>	<p>Filosofia para o autor, seguindo Arendt, é uma confluência de um pensar que exerce uma atitude no mundo.</p> <p>A Filosofia, portanto tem a potência de alterar a realidade.</p>	<p>Diz ser necessário seguir um método, ainda que o mesmo não possa estar cego à realidade. Por isso mesmo, seria necessário adaptar o método a realidade e não o contrário.</p>	<p>Um grande problema para o autor está no fato de as aulas de Filosofia poderem ser usadas para completar (complementar) a carga horária de professores de outras disciplinas, o que transmite a ideia de que o professor, independente da formação, está apto a ensinar filosofia.</p>	<p>O autor assenta-se em Arendt e evoca alguns outros pensadores como Hegel.</p>
<p>Legenda: 1. Quanto aos significados 2. Quanto a proposta 3. Quanto aos problemas</p>				

Fonte: Elaboração própria, dados da pesquisa.

Dados do concurso público (BAHIA, 2017a) referidos na nota 05 do capítulo 04

Núcleo territorial	Inscritos (BAHIA, 2017a)	Vagas abertas (VA) (BAHIA, 2017b)	Nomeados (N) (BAHIA, 2019)	Diferença entre VA e N
NTE 01 - Irecê	59	10	2	8
NTE 02 – Bom Jesus da Lapa	42	8	5	3
NTE 03 – Seabra	168	12	9	3
NTE 04 – Serrinha	95	9	7	2
NTE 05 – Itabuna	119	3	1	2
NTE 06 - Valença	78	5	4	1
NTE 07 – Teixeira de Freitas	49	6	5	1
NTE 08 – Itapetinga	15	1	0	1
NTE 09 – Amargosa	47	3	2	1
NTE 10 – Juazeiro	84	7	4	3
NTE 11 - Barreiras	66	10	3	7
NTE 12 – Macaúbas	19	3	1	2
NTE 13 – Caetitê	21	2	2	0
NTE 14 - Itaberaba	61	7	5	2
NTE 15 - Ipirá	34	5	3	2
NTE 16 – Jacobina	5	2	2	0
NTE 17 – Ribeira do Pombal	129	12	6	6
NTE 18 – Alagoinhas	57	6	3	3
NTE 19 – Feira de Santana	74	5	5	0
NTE 20 – Vitória da Conquista	95	5	5	0
NTE 21 – Santo Antônio de Jesus	19	2	2	0
NTE 22 – Jequié	16	1	3	-2
NTE 23 – Santa Maria da Vitória	29	5	4	1
NTE 24 - Paulo Afonso	0	0	0	0

NTE 25 – Senhor do Bonfim	17	2	0	2
NTE 26 – Salvador	335	8	5	3
NTE 27- Eunápolis	55	5	6	-1
Totais	1788	144	94	50