



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PPG**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO – PPGEN**  
**REDE NORDESTE DE ENSINO – RENOEN**  
**DOCTORADO ACADÊMICO EM ENSINO**



**KLEBER SANTOS CHAVES**

**POLÍTICA CURRICULAR PARA O ENSINO DE FILOSOFIA: DISCURSOS E  
TRADUÇÕES NO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DA BAHIA**

**VITÓRIA DA CONQUISTA - BA**  
**2026**

KLEBER SANTOS CHAVES

**POLÍTICA CURRICULAR PARA O ENSINO DE FILOSOFIA: DISCURSOS E  
TRADUÇÕES NO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DA BAHIA**

Versão final da Tese doutoral apresentada à Rede Nordeste de Ensino e ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, como requisito para o exame de defesa.

**Orientador:** Prof. Dr. Benedito Gonçalves Eugênio

**VITÓRIA DA CONQUISTA - BA  
2026**

C439p

Chaves, Kleber Santos.

Política curricular para o ensino de filosofia : discursos e traduções no ensino médio no estado da Bahia / Kleber Santos Chaves, 2026.

250 f. : il.

Orientador (a): Dr. Benedito Gonçalves Eugênio.

Tese (doutorado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Ensino – PPGEn, Vitória da Conquista, 2026.

Inclui referências F. 217 - 229

1. Filosofia – Estudo e ensino. 2. Política curricular. 3. Currículos. I. Eugênio, Benedito Gonçalves. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Ensino. III. T.

CDD 375

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO**  
**DOUTORADO ACADÊMICO EM ENSINO**

**TESE DE DOUTORADO**

**“Política curricular para o ensino de Filosofia: discursos e traduções no Ensino Médio no estado da Bahia”**

**Autor: Kleber Santos Chaves**

**Orientador: Prof. Dr. Benedito G. Eugenio**

Este exemplar corresponde à redação final da tese defendida por  
**Kleber Santos Chaves** e aprovada pela Comissão Avaliadora.

Data: 01/07/2026

**COMISSÃO AVALIADORA**

 Documento assinado digitalmente  
**BENEDITO GONCALVES EUGENIO**  
Data: 01/07/2026 15:30:12-0300  
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

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

 Documento assinado digitalmente  
**EDNA FURUKAWA PIMENTEL**  
Data: 01/07/2026 09:03:29-0300  
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Edna Furukawa Pimentel (UESB)

 Documento assinado digitalmente  
**SANDRA MARCIA CAMPOS PEREIRA**  
Data: 24/07/2026 21:50:19-0300  
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sandra Márcia Campos Pereira (UESB)

 Documento assinado digitalmente  
**ROSANNE EVANGELISTA DIAS**  
Data: 04/07/2026 18:56:30-0300  
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosanne Evangelista Dias (UERJ)

 Documento assinado digitalmente  
**MARIA DE FATIMA HANAQUE CAMPOS**  
Data: 01/07/2026 20:17:57-0300  
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria de Fátima Hanaque Campos (UNEB)

*Às mulheres*  
*Às mulheres de Minh' alma*  
*Às mulheres professoras*

## **AGRADECIMENTOS**

Dirijo agradecimentos:

À Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino e a Rede Nordeste de Ensino.

Ao meu orientador, professor doutor Benedito Eugênio.

À família: minha mãe Juscélia, à minha avó materna Carmelita, ao meu pai Orivaldo (em memória), aos meus demais avós (em memória), as minhas irmãs Angélica, Mônica e Monalisa e aos meus irmãos Gabriel e Humberto, à minha tia Jucelita e as demais tias, ao meu sobrinho Rafael e aos demais familiares.

Às amigas dessa trajetória de estudos (ainda mais, da vida) Ana Cristina e Daniele.

À banca examinadora, professoras doutoras Edna Furukawa, Maria de Fatima Campos, Rosanne Dias e Sandra Márcia Campos.

Aos entrevistados e entrevistadas, professoras, professores, coordenadoras e todos quanto dispuseram do seu tempo para permitir a construção das informações de pesquisa.

À Secretaria Estadual de Educação de Estado da Bahia, ao Núcleo Territorial de Educação – Chapada Diamantina (NTE 03), ao Colégio Estadual Carlos Souto e ao Colégio Estadual do Campo Marcolino Moura, neste ao professor Gineton Souza por meio de quem agradeço todas as comunidades escolares a que estou ou estive ligado.

Ao Instituto Federal da Bahia – IFBA / Campus Brumado.

As professoras e professores de toda vida, especialmente aquelas e aqueles no mestrado e doutorado.

Às amigas Zilene, Stela, Paula Babilônia, Débora, Soraia e aos amigos Bruno, Manoel e Samael, como todos e todas as demais.

À turma de doutorado RENOEN 2022.1 em todos (as) seus integrantes e achegados.

Estendendo meus agradecimentos a todas e todos quanto aqui não se nomeia, mas que são parte deste acontecimento. Ressalto que o título que deriva deste estudo não é conquista individual nem mérito solitário, mas resultado de um longo e difuso processo coletivo e colaborativo. Assumo o compromisso de fazer com que os aprendizados construídos se disponham a tornar o mundo ao redor um pouco melhor, com horizontes de sentidos mais alargados, para que acontecimentos como este deixem de ser possibilidade tácita ou exceção, e se tornem o comum, afinal todas as pessoas desejam conhecer...

*“Existem apenas fatos” - eu diria:  
Não, fatos é precisamente o que não existe,  
apenas interpretações.*

**Friedrich Nietzsche**

*Um texto só é um texto se ele oculta  
ao primeiro olhar, ao primeiro encontro,  
a lei de sua composição e a regra de seu jogo.  
Um texto permanece, aliás, sempre imperceptível.*

**Jacques Derrida**

## RESUMO

O texto apresenta os resultados (sempre precários) de uma pesquisa sobre a política curricular para o ensino de Filosofia no ensino médio. Para o trabalho, desenvolvemos e nos debruçamos sobre a seguinte **questão de pesquisa**: como são traduzidos os discursos sobre a política curricular para o ensino de Filosofia no Ensino Médio configurada na reforma decorrente da Lei 13.415/2017 (novo ensino médio) no contexto de elaboração do documento curricular estadual (DCRB) e no contexto da prática no trabalho de professores (as) da disciplina nos colégios da rede estadual baiana? Afim de orientar teoricamente os processos de análise, nos firmamos em uma leitura pós-estrutural, pós-fundacional, por meio dos estudos da Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe. Ademais, consideramos as construções de pesquisadoras e pesquisadores de nosso país que também levam adiante a perspectiva teórica, sobretudo em sua tradução no campo político e curricular. Dessa forma, para perseguir a questão levantada o **objetivo geral** se ocupa em analisar os discursos que configuram o ensino de filosofia enunciados por professores (as) da rede estadual baiana após a reforma curricular decorrente da Lei 13.415/2017 e as traduções dos documentos derivados da reforma por eles (elas) pensadas para o seu contexto de prática docente no ensino médio. Estas escolhas balizam a nossa **tese** que busca demonstrar a existência de um movimento de tradução da política curricular para o ensino de Filosofia no ensino médio no âmbito da rede estadual baiana e que esse movimento tradutório permite demonstrar o antagonismo como traço *formativo* da BNCC, do DCRB e da tradução dos (das) professores (a) de Filosofia destes documentos. Há rastros antagônicos da formulação do documento expressos na BNCC (consigo própria) do DCRB com a BNCC – especialmente no concernente ao ensino de Filosofia –, dentro do DCRB (consigo) e na interpretação dos professores dos dois documentos. Nossa tese analisa estes momentos discursivos por meio dos contextos de influência, escrita do texto e da prática, nos termos adiante delimitados. Por esta razão, investigamos estes contextos no levantamento e análise dos documentos da política curricular posteriores a Reforma do Ensino Médio de 2016-2017 (BNCC e DCRB) e na entrevista tanto dos responsáveis pela elaboração do Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) quanto de professores e professoras responsáveis pelo componente curricular (disciplina) nas salas de aula das escolas estaduais da Bahia. Nas delimitações metodológicas, classificamos a pesquisa como qualitativa, do tipo estudo de caso, considerando os movimentos investigativos realizados pelo pesquisador, bem como o método estabelecido. Auxilia no desenvolvimento metodológico, para além da Teoria do Discurso, o Ciclo de Políticas de Stephen Ball. Os **resultados e discussões** apresentam e discutem a multiplicidade de discursos que erigiram tanto a BNCC quanto o DCRB, e a maneira como o primeiro documento influencia na elaboração do segundo, enquanto esse último busca resistir a aspectos que critica no primeiro, ainda que repita muitos de seus traços. Ademais, apresentamos e discutimos o processo tradutório envolvido na constituição destes documentos, sobremaneira na tradução produzida pelas professoras e professores de filosofia da rede estadual de ensino da Bahia. Nesta oportunidade, para compreender as reverberações da política curricular, chegamos ao modo como estes agentes compreendem elementos decisivos da cadeia de significados do ensino de Filosofia, sobretudo os conceitos de currículo, de Filosofia (enquanto área do conhecimento) e da sua vivência como disciplina curricular no ensino médio baiano.

**Palavras-chave:** Ensino de Filosofia. Política curricular. Currículo. Filosofia. Ensino Médio.

## **ABSTRACT**

This paper presents the (always tentative) results of a study on curriculum policy for the teaching of philosophy in high school. For this study, we developed and examined the following research question: how are discourses on curriculum policy for the teaching of Philosophy in high school—as established by the reform resulting from Law 13.415/2017 (new high school system)—translated in the context of drafting the state curriculum document (DCRB) and in the context of the practical work of teachers of the subject in schools within the Bahia state school system? In order to provide a theoretical framework for the analytical processes, we adopt a post-structural, post-foundational approach, drawing on the Discourse Theory of Ernesto Laclau and Chantal Mouffe. Furthermore, we consider the work of researchers in our country who also advance this theoretical perspective, particularly in its application to the political and curricular fields. Thus, to address the question raised, the general objective focuses on analyzing the discourses that shape the teaching of philosophy as articulated by teachers in the Bahia state school system following the curriculum reform resulting from Law 13.415/2017, as well as their interpretations of the documents derived from the reform, adapted to their context of teaching practice in high school. These choices underpin our thesis, which seeks to demonstrate the existence of a movement to translate curriculum policy into the teaching of Philosophy in high school within the Bahia state school system, and that this translational movement reveals antagonism as a defining feature of the BNCC, the DCRB, and the translations of these documents by Philosophy teachers. There are antagonistic traces of the document's formulation expressed in the BNCC (in and of itself), in the DCRB's relationship with the BNCC—especially regarding the teaching of Philosophy—within the DCRB (in and of itself), and in teachers' interpretations of both documents. Our thesis analyzes these discursive moments through the contexts of influence, text composition, and practice, as defined below. For this reason, we investigate these contexts in the survey and analysis of curriculum policy documents following the 2016–2017 high school reform (BNCC and DCRB) and in interviews with both those responsible for drafting the Bahia Reference Curriculum Document (DCRB) and the teachers responsible for the curriculum component (subject) in the classrooms of Bahia's state schools. In terms of methodological scope, we classify the research as qualitative, specifically a case study, considering the investigative steps taken by the researcher as well as the established methodology. In addition to Discourse Theory, Stephen Ball's Policy Cycle aids in the methodological development. The results and discussions present and analyze the multiplicity of discourses that shaped both the BNCC and the DCRB, and the way in which the former document influences the drafting of the latter, while the latter seeks to resist aspects it criticizes in the former, even as it repeats many of its features. Furthermore, we present and discuss the translation process involved in the constitution of these documents, particularly the translation produced by philosophy teachers in the Bahia state school system. In this context, to understand the reverberations of curriculum policy, we examine how these agents comprehend decisive elements of the chain of meanings in the teaching of Philosophy, particularly the concepts of curriculum, Philosophy (as a field of knowledge), and its experience as a curricular discipline in Bahia's high schools.

**Keywords: Philosophy education. Curriculum policy. Curriculum. Philosophy. High school.**

## RESUMEN

El texto presenta los resultados (siempre precarios) de una investigación sobre la política curricular para la enseñanza de la Filosofía en la educación secundaria. Para este trabajo, hemos desarrollado y analizado la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo se traducen los discursos sobre la política curricular para la enseñanza de la Filosofía en la educación secundaria, tal y como se configura en la reforma derivada de la Ley 13.415/2017 (nueva educación secundaria), en el contexto de la elaboración del documento curricular estatal (DCRB) y en el contexto de la práctica docente de los profesores y profesoras de la asignatura en los centros de la red estatal de Bahía? Con el fin de orientar teóricamente los procesos de análisis, nos basamos en una lectura posestructural y posfundacional, a través de los estudios de la Teoría del Discurso de Ernesto Laclau y Chantal Mouffe. Además, tenemos en cuenta las contribuciones de investigadoras e investigadores de nuestro país que también desarrollan esta perspectiva teórica, sobre todo en su aplicación al ámbito político y curricular. De este modo, para abordar la cuestión planteada, el objetivo general se centra en analizar los discursos que configuran la enseñanza de la filosofía enunciados por los profesores y profesoras de la red estatal de Bahía tras la reforma curricular derivada de la Ley 13.415/2017, así como las interpretaciones de los documentos derivados de la reforma que ellos y ellas han concebido para su contexto de práctica docente en la enseñanza secundaria. Estas elecciones marcan nuestra tesis, que busca demostrar la existencia de un movimiento de traducción de la política curricular para la enseñanza de la Filosofía en la educación secundaria en el ámbito de la red estatal de Bahía, y que este movimiento traductorio permite demostrar el antagonismo como rasgo formulativo de la BNCC, del DCRB y de la traducción que los profesores y profesoras de Filosofía hacen de estos documentos. Existen rastros antagónicos de la formulación del documento expresados en la BNCC (en sí misma), en el DCRB con respecto a la BNCC —especialmente en lo que se refiere a la enseñanza de la Filosofía—, dentro del DCRB (en sí mismo) y en la interpretación que los profesores hacen de ambos documentos. Nuestra tesis analiza estos momentos discursivos a través de los contextos de influencia, la redacción del texto y la práctica, en los términos que se delimitan a continuación. Por esta razón, investigamos estos contextos en el estudio y análisis de los documentos de política curricular posteriores a la reforma de la enseñanza secundaria de 2016-2017 (BNCC y DCRB) y en las entrevistas tanto a los responsables de la elaboración del Documento Curricular Referencial de Bahía (DCRB) como a los profesores y profesoras responsables del componente curricular (asignatura) en las aulas de las escuelas estatales de Bahía. En cuanto a los límites metodológicos, clasificamos la investigación como cualitativa, del tipo estudio de caso, teniendo en cuenta los movimientos de investigación realizados por el investigador, así como el método establecido. Además de la Teoría del Discurso, el Ciclo de Políticas de Stephen Ball contribuye al desarrollo metodológico. Los resultados y la discusión presentan y analizan la multiplicidad de discursos que han dado origen tanto a la BNCC como al DCRB, y la forma en que el primer documento influye en la elaboración del segundo, mientras que este último busca resistirse a aspectos que critica en el primero, aunque repita muchos de sus rasgos. Además, presentamos y discutimos el proceso traductivo implicado en la constitución de estos documentos, sobre todo en la traducción realizada por los profesores y profesoras de filosofía de la red estatal de enseñanza de Bahía. En esta ocasión, para comprender las repercusiones de la política curricular, abordamos la forma en que estos agentes interpretan elementos decisivos de la cadena de significados de la enseñanza de la Filosofía, sobre todo los conceptos de currículo, de Filosofía (como área de conocimiento) y de su vivencia como disciplina curricular en la enseñanza secundaria de Bahía.

**Palabras clave:** Enseñanza de la filosofía. Política curricular. Currículo. Filosofía. Educación secundaria.

## SUMÁRIO

|                                                                                                                                        |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| INTRODUÇÃO.....                                                                                                                        | 13  |
| 1. APORTES TEÓRICOS DA PESQUISA .....                                                                                                  | 21  |
| 1.1 Pós-estruturalismo, um horizonte epistemológico desta pesquisa .....                                                               | 21  |
| 1.2 Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe .....                                                                                        | 28  |
| 1.2.1 Lente teórica da pesquisa.....                                                                                                   | 28  |
| 1.2.2 Dos porquês da Teoria do Discurso como lente teórica da pesquisa .....                                                           | 36  |
| 1.3 O currículo em contexto pós-estrutural e discursivo: uma construção política .....                                                 | 39  |
| 1.4 O Ciclo de políticas de Ball na consecução do método .....                                                                         | 45  |
| 1.5 O ensino de Filosofia no ensino médio brasileiro ou um exemplo de disputa discursiva.....                                          | 49  |
| 2. CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA .....                                                                                            | 56  |
| 2.1 Delineamentos e apontamentos metodológicos sobre método nesta pesquisa.....                                                        | 57  |
| 2.2 Dos procedimentos nesta pesquisa .....                                                                                             | 60  |
| 2.3 Retrato dos entrevistados (as).....                                                                                                | 71  |
| 2.4 Retrato da rede estadual de educação da Bahia .....                                                                                | 85  |
| 2.5 Processos de análise das informações na pesquisa e construção dos resultados.....                                                  | 92  |
| 3. O CURRÍCULO E O ENSINO DE FILOSOFIA NA PRODUÇÃO ACADÊMICA APÓS A REFORMA DO NOVO ENSINO MÉDIO.....                                  | 96  |
| 3.1 Currículo, ensino de filosofia e ensino médio nas teses de doutorado .....                                                         | 96  |
| 3.2 As motivações, objetivos, problemas e conclusões nas teses levantadas .....                                                        | 100 |
| 3.3 O que as teses levantadas apresentam do campo curricular do ensino de filosofia no ensino médio? .....                             | 106 |
| 4. POLÍTICA CURRICULAR PARA O ENSINO DE FILOSOFIA EM DOCUMENTOS DO NOVO ENSINO MÉDIO.....                                              | 109 |
| 4.1 Breve retorno ao percurso da legislação em torno do currículo do ensino de Filosofia .....                                         | 110 |
| 4.2 Analisando os documentos curriculares: o ensino de Filosofia na BNCC e no DCRB .....                                               | 113 |
| 4.3 Dos movimentos de tradução da Reforma do Ensino Médio na Bahia: o plano de implantação do novo ensino médio do estado (PLIBA)..... | 128 |
| 5. TRADUÇÃO DA POLÍTICA CURRICULAR NO ESTADO DA BAHIA: DISCURSOS QUE CONFIGURAM O CURRÍCULO PARA O ENSINO DE FILOSOFIA NO DCRB .....   | 137 |
| 5.1 O processo de elaboração do DCRB: uma complexa rede de influências .....                                                           | 137 |
| 5.2 Marcos teóricos-curriculares no DCRB: movimentos de traduções entre contextos, disputas e expectativas .....                       | 154 |
| 5.3 Afinal, o que é currículo? Perspectivas da equipe do DCRB e dos/as Professores/as de Filosofia .....                               | 160 |

|                                                                                                                                                               |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 5.3.1 Currículo na tradução da equipe do DCRB .....                                                                                                           | 162 |
| 5.3.2 Currículo na tradução dos/as professores de Filosofia .....                                                                                             | 167 |
| 5.3.3 As pretensões e expectativas na construção do currículo: o contexto da produção de texto e seus encaminhamentos para o contexto da prática .....        | 172 |
| 6. TRADUÇÃO CURRICULAR NA CONSTRUÇÃO DOS SENTIDOS PARA O ENSINO DE FILOSOFIA NOS DISCURSOS DE PROFESSORE/AS NO ESTADO DA BAHIA .....                          | 176 |
| 6.1 A Reforma do Ensino Médio entre a BNCC, o DCRB e o ensino de Filosofia: tradução dos (as) professores (as) refletindo o contexto da prática docente ..... | 176 |
| 6.2 Afinal, o que é Filosofia (s)? Concepções dos/as professores/as da rede estadual baiana .....                                                             | 188 |
| 6.3 Filosofia no ensino médio baiano. Porquês e formas na tradução curricular: os rastros discursivos dos/as professores/as entrevistados/as .....            | 195 |
| 6.3.1 Sobre a relevância da Filosofia no Ensino Médio .....                                                                                                   | 195 |
| 6.3.2 Sobre as estratégias de ensino de Filosofia no ensino médio: realizando o currículo no contexto da prática .....                                        | 202 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS .....                                                                                                                                    | 213 |
| REFERÊNCIAS .....                                                                                                                                             | 217 |
| APÊNDICES .....                                                                                                                                               | 230 |
| ANEXOS .....                                                                                                                                                  | 242 |

## INTRODUÇÃO<sup>1</sup>

Pensar, argumentar e discutir a política curricular para o ensino de filosofia no ensino médio em seus movimentos de tradução operados em diferentes contextos discursivos com foco na rede estadual da Bahia é a tarefa levada adiante neste relatório de pesquisa. Antes de abrir a exposição do trabalho, porém, convido-lhe a uma vereda preambular. Nela há rastros do significado pessoal desta realização. Com qual propósito? Demonstrar que pesquisa e pesquisador estão enredados? Sinalizar que o trabalho está emaranhado a um contexto que é também existencial? Quem sabe demarcar que o pesquisador é um elemento na cadeia de significados da realidade e que não foge a busca de construção de significações ao que lhe interessa? Então, em qualquer dos casos, talvez essa prefação colabore para indiciar o porquê e o como se formou este interesse.

Parto da lembrança de minha família com a qual aprendi, bem de cedo, a conjugar de maneira concomitante os verbos estudo e trabalho. O primeiro como uma insistência muito maior das mulheres de minha família, sobretudo minha avó, mãe e tia. O segundo, ainda que observado também por elas, muito mais como uma exigência paterna. Em todo caso, dadas as circunstâncias econômico-financeiras desfavoráveis, apenas estudar parecia sempre um atrevimento, ao qual acessei em algumas oportunidades por força, sobretudo, destas mulheres de minha vida.

Estudar, no “dizer” insistente de minha avó materna, é o caminho incontornável “para ser bem feliz”. Lema que ela estabeleceu e repete à revelia da negação deste direito a si e as suas filhas, em seu passado dedicado a lavoura de subsistência. No presente, também a minha mãe, aluna em uma escola da EJA, caminha para não estar fora desta felicidade. Elas, ultrapassando as medidas do razoável em esforço, nunca deixaram, a mim, a meu irmão e irmã, faltar qualquer item cujo desígnio servisse ao estudo.

Dessa caminhada inicial como estudante lembro que dois movimentos me incitavam, uma curiosidade aguda e um senso de desconfiança, sobretudo, em construções fiadas apenas em argumentos de autoridade. A estes, eventualmente, somava-se também alguma teimosia. Isso rendeu, na minha trajetória escolar, episódios de “discussão” com professores (as). Alguns desses exigiram intervenção materna: - sua mãe vai precisar vir à escola! Outros, mais felizes,

---

<sup>1</sup> Na introdução tomei a liberdade de uma escrita predominante na primeira pessoa do singular, sobremaneira para conformar esta parte do texto aos aspectos pessoais que ele busca apresentar. Ainda assim, é certo que mesmo na afirmação do eu, há ciência de que esta instância não há em si. Assim, qualquer produção, seja enunciada como for, será resultado de uma conjugação não determinável de esforços coletivos. Também o caso desta pesquisa e texto, que nos demais capítulos retoma a forma predominante da terceira pessoa do plural.

permitiram um enlace de amizade, costurado por meio do incentivo constante, que sustentada na relação de ensinar e aprender, impulsionaram aquela curiosidade ainda impolida.

Nesta esteira, recordo de uma cena na primeira série do ensino fundamental I, uma das primeiras lembranças que tenho da escola. Dona (Tia, para nós) Maria (*in memoriam*), dava uma aula de Ciências. Em algum momento afirmou que para que as plantas crescessem era preciso “sol e chuva”. Para quê? Eu intervi. Observador como era, crescendo em uma região predominantemente de caatinga, acostumado a ver o semblante de preocupação do meu avô quando julgava que a chuva tardava em vir, e ainda mais, a força de acinzentar que o sol exercia sobre as plantas em detrimento do efeito verdejante que pouca chuva trazia, protestei: “Não, só precisa de chuva!”. Dada a efusão com a qual buscava sustentar aquela infantil convicção, a professora impedida de seguir a aula, tratou de pedir intervenção materna.

Quanto ao segundo movimento, na vida escolar fui me aproximando, preferencialmente, das disciplinas de Ciências humanas e de Linguagens pela relação que elas pareciam ter com a desconfiança e a argumentação. Possuía dificuldade, de tonalidade adolescente, em aceitar que afirmações fossem tomadas por verdadeiras somente porquanto proferidas por determinado enunciador. Sobretudo quando o conteúdo da fala, posto sob um exame mínimo, apontasse algum nível de contradição ou de direcionamento à posição específica. Esta inquietação, inclusive, somadas a outras nuances, foi determinante para que, anos após o episódio com a professora Maria, eu abandonasse a empreitada de uma vida religiosa em um seminário católico na qual me enveredei desde os dezoito anos, mas para a qual me preparei – pelo menos – desde os quinze.

Justamente nesse contexto foi que realizei o curso de Filosofia. A forma de licenciatura, porém, era quase acessória, dado que a função do estudo da Filosofia no itinerário da vida clerical era a da aquisição de um suporte à formação definitiva, teológica. Ademais, o trabalho, chamado de pastoral, exigia muito do meu tempo, visto que ainda seminarista (quando não antes) eu já ocupava algumas posições de exigência na estrutura da burocracia diocesana<sup>2</sup>.

Aqueles anos que configuram este período foram alguns nos quais eu parecia experimentar um tempo de certezas. Toda a cosmologia religiosa encontra em si mesma as

---

<sup>2</sup> Um rápido retrospecto. Aos 14 anos me tornei vice-coordenador do grupo de coroinhas da paróquia em que viva, logo após, coordenador. Desde os 12, porém, estava envolvido de algum modo com a catequese (aulas, tanto para os sacramentos quanto para formação de novos coroinhas) em meu bairro e depois na matriz. Quando do ingresso no seminário já tinha passado pela coordenação diocesana dos grupos de coroinha e estava na coordenação da, nascente, pastoral da comunicação. Afora estas posições fixas, eram comuns incursões semanais as comunidades eclesiais de base de algumas das paróquias da diocese de Livramento de Nossa Senhora, para atendimentos. Estas incursões exigiam deslocamentos de, pelo menos, 250 Km semanais, dado que a sede do seminário e instituto de Filosofia eram em Vitória da Conquista, onde residia nessa fase. No seminário permaneci por quatro anos. Contados os anos preambulares, como coroinha e funções correlatas, foram onze anos nessa direção.

razões para justificar e dar sentido à existência. No caso da formação presbiteral, inclusive, traça o roteiro para uma vida toda, desenhando desde logo tudo o que se espera e tudo o que será possível alcançar no transcurso dos anos. No contato com a Filosofia, porém, fui me dando conta de que, para mim, se por um lado abraçar um sentido exterior confortava, não aquietava. Crescentes fissuras foram sendo abertas naquele universo hermético e, ante as estrelas de outros céus, não encontrava razão de permanência, então parti pelo caminho das incertezas.

Para este novo percurso tinha ganhado, dos estudos monográficos, a companhia da Filosofia da Existência de Kierkegaard, autor que pensara os estádios existenciais<sup>3</sup> em estético, ético e religioso, o último configurado pelo “salto pela fé”, refletido pelo mito de Abraão (Kierkegaard, 1988). Para mim, dentre estes, o estágio/estádio religioso descrito pelo autor era um completo absurdo, muito porque eu não dispunha do ferramental exigido para um salto às cegas. Então, como sugeriu o dinamarquês, fui fazendo escolhas ante as possibilidades que se apresentavam ou as que eu buscava. Nelas, ponderando sobre a responsabilidade que a liberdade de escolher imbrica, quando não exige. Adiante, tomei conhecimento da perspectiva pós-estruturalista, por intermédio do meu orientador desde o mestrado, o professor Benedito Eugênio, que trazia as leituras nessa direção, sobretudo, do seu estudo pós-doutoral.

Foi um momento de convergência. Afinal, certeza é uma categoria desconstruída no raio do pós-estruturalismo, tal como eu estava processando naquela fase. Estava, agora também teoricamente me assentando no terreno do incerto, na compreensão de que os sentidos, mesmo os apresentados já como definidos, são, todos eles, uma construção precária e contingente. Com ela, fomos forjando as realidades com o propósito de que fossem desta ou daquela maneira, na busca de atender a uma intenção que tensiona no terreno da política a consecução de uma estabilidade hegemônica de sentido.

Desde aquela oportunidade, então, passei a investigar o currículo do ensino de Filosofia no ensino médio. Justo eu, cuja geração escolar no nível médio (2009-2011) havia podido estudar Filosofia enquanto disciplina, na rede estadual baiana, pela primeira vez em décadas. Mesma geração, contudo, que na saída da formação superior (2016-2017) presenciou o anúncio da expulsão da disciplina da sala de aula. Geração, ainda, que vibrou com a

---

<sup>3</sup> Uma explicação aligeirada dos estádios da existência no autor é possível pelo retorno ao excerto a seguir: “Kierkegaard compreende a existência humana através de estágios (ou estádios): Estético, Ético e Religioso. Despretensiosamente, resumindo-os seriam: o primeiro caracterizado pela busca de si nos prazeres, de modo descompromissado, vivendo a multiplicidade das possibilidades sem optar, com sua integridade individual, por nenhuma; no Ético, apresenta-se um indivíduo que, percebendo-se na existência, decide, e sua decisão é manifesta no comprometimento feito através de cada uma de suas escolhas; (Estético e Ético são abordados pelo autor na obra *Enten-eller* de 1843); e o religioso, aquele capaz de entregar-se completamente ao Absoluto, no salto da fé (cujo paradigma é Abraão, conforme se lê na obra também de 1843: *Temor e tremor*)” (Chaves, 2017, p. 56).

manutenção no quadro do Magistério do Estado da Bahia do cargo de professor de Filosofia, como no concurso promovido entre os anos 2017 e 2019 (Bahia, 2017a). Nessa oportunidade, aprovado, passei a trabalhar na rede estadual e, ainda em regime de estágio probatório, principiei o curso e pesquisa de Mestrado no Programa de Pós-graduação em Ensino (PPGEn) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB (2019-2021).

Buscava, então, pelos “Sentidos de ensino de filosofia no currículo para o ensino médio no período de 2009 a 2019” (Chaves, 2021). O período corresponde a anos de agitação no campo do currículo do ensino de Filosofia. Com a pesquisa, pudemos indicar os autores mais recorrentes, no período, dentro do tema do ensino de filosofia quando tratado no ensino médio e aventar os discursos que estavam configurando os sentidos desse ensino na pesquisa acadêmica. Os resultados foram difundidos posteriormente em três artigos<sup>4</sup> em diferentes periódicos brasileiros.

Frente à conclusão da pesquisa e do mestrado, coincidiu que o PPGEn finalizava um processo de associação com outros programas de pós-graduação em ensino de universidades nordestinas. Nascia a Rede Nordeste de Ensino (RENOEN) que, em abril de 2021 abria a seleção unificada para suas duas primeiras turmas, de 2021 e de 2022. Muito envolvido com a universidade naquela altura, empolgado com os resultados alcançados no trabalho anterior, muito incentivado pela família e pelos amigos e carregando uma perspectiva quanto a uma lacuna na produção acadêmica no campo em que pesquisava, decidi me lançar no seletivo para a turma de 2022.

Aprovado para o doutorado, em agosto de 2021, para iniciar, efetivamente, apenas em março de 2022, decidi desde logo seguir os estudos. Participei, então, dos seletivos para aluno especial do ProPed da UERJ e do Programa de Educação da UFMG, que no contexto de transição para o fim da Pandemia, ofereciam disciplinas de maneira remota. Foi uma oportunidade ímpar de formação. Na disciplina “Tópicos especiais: currículo e docência”, na UERJ, pude me aprofundar em leituras do campo pós-estrutural, sendo conduzido pelas professoras doutoras Rosanne Evangelista Dias e Verônica Borges, além de todo mais, referências nacionais nos estudos de currículo na perspectiva na qual caminho.

Enquanto isso, em paralelo ao seletivo do doutorado corria o processo pelo qual eu seria designado vice-diretor do Colégio Estadual do Campo Marcolino Moura (CECMM), naquela época ainda não reconhecido como “do campo”, fato ocorrido em 20 de julho de 2022,

---

<sup>4</sup> Chaves, Silva e Eugênio (2022); Chaves e Eugênio (2022); Chaves e Eugênio (2023).

aniversário do primeiro ano desde que lá houvera sido empossado<sup>5</sup>. Em abril de 2021 busquei o Colegiado escolar da unidade me dispondo para a função, vacante desde 2015. Minha iniciativa se dava no contexto nublado da pandemia em que me distanciar da família, com o retorno das aulas presenciais, parecia, afora o mais, um risco ao qual busquei evitar. Dado o impeditivo legal da remoção (transferência de local de trabalho) em período probatório, recorri a uma nova designação, possível apenas para um cargo como o que pleiteei. Além disso, o colégio tem sede no distrito de Marcolino Moura, município de Rio de Contas, na Chapada Diamantina - Bahia. A este distrito está circunscrito o povoado da Várzea, aquele de origem da minha família materna e onde minha avó e tia moravam, na oportunidade. Por fim, Marcolino Moura dista pouco mais de 30 km da cidade de Livramento de Nossa Senhora, onde resido.

Estas últimas informações servem para dar ideia territorial e da trajetória profissional daquele que agora apresenta os resultados da pesquisa, desenvolvida no mesmo contexto. Fui desafiado (desafiei-me) a dar andamento a esta tarefa residindo a 215 km da sede do campus universitário, em Vitória da Conquista - BA. Trabalhando a 245 km da UESB em um regime de quarenta (40) horas semanais. Não pude pleitear licença para o curso em razão da função ocupada. Sentia-me impedido de pedir exoneração da função, dado que voltar para sala de aula naquele momento implicava a dispensa de professores REDA da escola que acabara de me acolher. Restou manobrar o tempo e os esforços e seguir (como venho fazendo, marcadamente, desde a graduação) conjugando estudo e trabalho de maneira concomitante.

Nesse bojo, desde dezembro de 2024, com o acentuado desejo e necessidade de retomar a regência de classe, após aprovação, assumi uma vaga como professor substituto no Instituto Federal da Bahia (IFBA) no campus de Brumado, 70 Km distante de Livramento. Com isso, apesar do elo construído e do contentamento com o trabalhar no CECMM, despedi-me dele ao solicitar remoção para a sede do município, Rio de Contas (Chapada Diamantina). Desde então, estou lotado no Colégio Estadual Carlos Souto. Dessa forma, deixei também a função de vice-diretor e retomei às salas com 60h semanais de carga horária, distribuídas em cinco dias e três turnos.

Retomando o fio que nos faz chegar os traços formais da pesquisa ora apresentada, remeto-me ao momento da conclusão do mestrado, em 2021. Lembro, no cenário da defesa da dissertação, que houve um forte incentivo da banca examinadora (formada pelo orientador, pelo

---

<sup>5</sup> Trabalhei no pleito do reconhecimento do Colégio como “do campo” desde minha chegada. Afora o mais, porque pairava na comunidade escolar o receio do fechamento da escola, no bojo dos reordenamentos da rede. A legislação atual (Lei 12.960/2014) se não impede, ao menos dificulta o fechamento de um colégio do campo, tal como o de Marcolino Moura passou a ser reconhecido.

Profº. Dr. Paulo de Tassio, então UFSB, hoje UFF e pela profª. Drª. Edna Furukawa, da UESB) para um desdobramento daquele trabalho (Chaves, 2021) sobre outro aspecto da empiria. Isso porque a revisão bibliográfica ora concluída indicava tanto um limite daquela pesquisa quanto apontava para espaços vazios sobre os quais era oportuno produzir. O desafio constava em me lançar ao campo aberto (em Ball, contexto da prática), após já estar habituado em pesquisar sobre fontes bibliográficas (aqui, contexto da influência e produção de texto). Tão mais desafiador seria (como foi) produzir as informações de pesquisa tendo como recurso as entrevistas, algo inédito em minha trajetória.

Ainda assim, diante dos incentivos mencionados, passei à redação de um projeto para o doutorado que resistiu à seleção e foi sendo ajustado nos primeiros meses do curso. Em parte, por conta das marteladas (a um estilo nietzscheano) produzidas na disciplina de Metodologia no primeiro semestre, conduzida por ninguém menos que o meu dileto orientador, em outra parte, pelas profícuas conversas de orientação com o (mesmo) professor Benedito, seu olhar atento e sua abertura para convergência de nossas ideias.

Nessa ambiência aquele projeto foi tomando sua forma, sendo atualizado até chegar a configuração da **questão de pesquisa**, ora estabelecida nos seguintes termos: como são traduzidos os discursos sobre a política curricular para o ensino de Filosofia no Ensino Médio configurada na reforma decorrente da Lei 13.415/2017 (novo ensino médio) no contexto de elaboração do documento curricular estadual (DCRB) e no contexto da prática no trabalho de professores (as) da disciplina nos colégios da rede estadual baiana?

No intendo de construir um caminho capaz de buscar as respostas para a questão posta, foram estabelecidos alguns **objetivos**, geral e específicos, cuja proposta foi:

**Objetivo geral:** Analisar os discursos que configuram o ensino de filosofia enunciados por professores (as) da rede estadual baiana após a reforma curricular decorrente da Lei 13.415/2017 e as traduções dos documentos derivados da reforma por eles (elas) pensadas para o seu contexto de prática docente no ensino médio.

**Objetivos Específicos:** **1)** Identificar, no contexto da produção acadêmica em teses de doutorado, as direções da pesquisa na intersecção dos campos do currículo, do ensino de filosofia e do ensino médio no Brasil após a MPV nº 746/2016 (novo ensino médio); **2)** Identificar os discursos sobre a política curricular do ensino de Filosofia que se hegemonizaram após a reforma do novo ensino médio no processo de elaboração do documento curricular estadual (DCRB) e na reflexão sobre a prática docente dos (das) professores (as) de filosofia; **3)** Compreender os processos de tradução realizados

pelos professores (as) de Filosofia da política curricular na rede estadual relativos ao ensino de Filosofia no ensino médio.

Com a questão e objetivos estabelecidos, nossa **tese** busca demonstrar a existência de um movimento de tradução da política curricular para o ensino de Filosofia no ensino médio no âmbito da rede estadual baiana e que esse movimento tradutório permite demonstrar o antagonismo como traço *formativo* da BNCC, do DCRB e da tradução dos (das) professores (a) de Filosofia destes documentos. Há rastros antagônicos da formulação do documento expressos na BNCC (consigo própria) do DCRB com a BNCC – especialmente no concernente ao ensino de Filosofia –, dentro do DCRB (consigo) e na interpretação dos professores dos dois documentos. Nossa tese analisa estes momentos discursivos por meio dos contextos de influência, escrita do texto e da prática, nos termos adiante delimitados.

Por esta razão, investigamos estes contextos no levantamento e análise dos documentos da política curricular posteriores a Reforma do Ensino Médio de 2016-2017 (BNCC e DCRB) e na entrevista tanto dos responsáveis pela elaboração do Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) quanto de professores e professoras responsáveis pelo componente curricular (disciplina) nas salas de aula das escolas estaduais da Bahia.

Nessa esteira, o texto está organizado em seis capítulos. No primeiro capítulo apresentamos o panorama epistemológico e os contornos teóricos da tese, expondo e circunscrevendo conceitos que são acionados adiante, especialmente na análise das informações da pesquisa. No segundo capítulo, fizemos uma discussão metodológica e detalhamos os procedimentos em cada fase da pesquisa. No capítulo, ainda, traçamos um retrato tanto das pessoas entrevistadas, em seus grupos (professores (as) e responsáveis pela elaboração do DCRB), quanto da rede estadual de ensino da Bahia. No terceiro capítulo, apresentamos um movimento de revisão da literatura especializada no currículo para o ensino de filosofia do ensino médio. Com a consecução deste capítulo e de seus resultados, que já se encontra publicado como artigo em uma revista especializado (vide nota no cap. 03), foi que decidimos levar adiante nossa pesquisa. Nele demonstramos haver (naquela oportunidade) uma lacuna na produção acadêmica em nível de doutorado, razão necessária para nos dedicarmos a uma pesquisa como a que, no todo, por este trabalho apresentamos. Enquanto isso, no quarto capítulo, apresentamos uma análise centrada em dois documentos curriculares, a BNCC e o DCRB. Ainda no capítulo, analisamos um documento desdobrado do DCRB e, como este, uma exigência do processo de mudança para o novo ensino médio, o “Plano de ‘implementação’ do novo ensino médio na Bahia”, PLIBA.

Apesar de termos notado a necessidade de tratar com as entrevistas já em momentos anteriores do texto, como no quarto capítulo, foi no quinto e sexto que as informações de pesquisa construídas por meio deste recurso semiestruturado encontraram espaço mais detido de análise e discussão.

No quinto capítulo, buscamos compreender qual o processo de elaboração do DCRB, quais perspectivas teóricas e concepções de currículo estavam envoltas no movimento de escrita daquele texto documental, bem como de que maneira os agentes na construção do DCRB traduziam a reforma do ensino médio, sobretudo a BNCC. Concluímos o capítulo apontando para as pretensões e expectativas que estes agentes tinham para com a realização (para nós, tradução) do DCRB nas práticas dos (as) professores (as).

Por esta razão, iniciamos o último capítulo abordando o movimento de tradução do conjunto da reforma, sobretudo os documentos curriculares, realizado pelo professorado. Ainda mais, buscamos compreender como a Filosofia, enquanto área, é concebida pelos (as) professores (as), as razões para seu ensino e as maneiras de realizar esta tarefa filosófica.

Ademais, chamamos atenção para o fato de que Apêndices e Anexos não são aspectos acessórios neste trabalho, mas dão acesso ao conjunto da transcrição das entrevistas e a ferramentas por nós empregadas em diferentes fases da pesquisa.

Por fim, esperamos que o presente trabalho sirva, também, ao propósito de agregar conteúdo aos esforços de afirmação do ensino de filosofia como problema filosófico e, sobretudo, nesta fase de reposicionamento político do país, que este ensino tenha garantido espaço-tempo (carga horária obrigatória) nos arranjos curriculares, de tal modo que os (as) estudantes tenham acesso ao ferramental filosófico nas suas trajetórias escolares e que, com isso, possam buscar o alargamento dos sentidos em seus horizontes, em suas vidas.

## 1. APORTES TEÓRICOS DA PESQUISA

### 1.1 Pós-estruturalismo, um horizonte epistemológico desta pesquisa

Podemos pensar o pós-estruturalismo como uma espécie de rótulo teórico, forjado na academia americana (Peters, 2000) para um movimento, inicialmente francês, que se desenvolveu a partir dos anos de 1960. Este rótulo passou a ser dirigido a uma multiplicidade de pensadores e obras, cujo olhar, ainda que rápido, nos defronta a uma enormidade de ideias tão diversas que não parecem poder receber, todas, uma mesma marca, uma mesma embalagem teórica.

Esta situação de indefinição nos antecipa um certo consenso de que talvez seja difícil determinar o pós-estruturalismo em termos gerais. Em alguma medida, esta dificuldade pode desaguar de um traço positivo do pós-estruturalismo que não é muito afeito a universalismos, o que uma generalização não deixa de realizar.

Por isso, a ideia inicial de rótulo teórico deve servir para que nós compreendamos que o pós estruturalismo não é uma Escola filosófica ou de pensamento, não há um movimento orgânico autointitulado pós-estruturalista, que reivindique traços característicos uníssonos como um método ou uma única e específica teoria, nem mesmo uma maneira exclusiva de enunciar a realidade.

Neste ponto concordam diferentes estudiosos do tema, como Michael Peters (2000), James Williams (2013) e Daniel de Mendonça (2020a, 2020b). Eles preferem apontar o movimento como “um modo de pensamento, um estilo de filosofar” (Peters, 2000, p. 28), cuja característica que mais nos toca diz respeito ao seu “poder de resistir e trabalhar contra verdade e oposições estabelecidas” (Williams, 2013, p.17). Uma vez que o pós-estruturalismo afirma “a negação do fundamento, da essência, do fechamento de sentidos” (Mendonça, 2020b, p.151) ele nos permite pôr em questão acuradamente aspectos variados da realidade, a exemplo da política curricular do ensino de Filosofia no ensino médio baiano, objeto da presente tese.

Dos mesmos estudiosos mencionados também apreendemos, que como todo movimento do pensamento, há influências que se estendem a diferentes autores pós-estruturalistas. Dentre tantos, damos atenção a Nietzsche e Heidegger, uma vez que em diferentes nuances e gradações, eles aparecem nos limites e margens de ideias pós-estruturais.

Não raro lembrado como “filósofo da suspeita” (Marton, 2023), de Friedrich Nietzsche sublinhamos a crítica, ou as suas marteladas, sobre a tradição ocidental, marcadamente sobre a dialética de opostos e da negatividade criadora em Hegel, ponto nevrálgico da modernidade.

Estas marteladas são inspiradoras para filosofias como as de Foucault e Deleuze, influentes no conjunto de ideias aqui rotuladas como pós-estruturalistas. Ainda quanto aos traços de relevo na filosofia nietzschiana, elencamos a ideia de diferença criadora, relacionada ao *devir*. Ela atravessa a exposição sobre o aspecto do limite como condição do conhecimento, logo mais exposta em nosso comentário pela obra de Williams (2013). Afora estas, e talvez de maneira enfática, entendemos como distintivo o traço perspectivista da filosofia nietzscheana. Para o filósofo, a vontade de potência não deixa de ser vontade de engendrar a configuração que a realidade alcança. Em suas palavras:

Contra o positivismo, que se detém nos fenómenos — “Existem apenas fatos” — eu diria: Não, fatos é precisamente o que não existe, apenas interpretações. Não podemos estabelecer nenhum fato “em si”: talvez seja uma loucura querer fazer uma coisa dessas. “Tudo é subjetivo”, você diz; mas mesmo isso é interpretação. O “sujeito” não é algo dado, é algo acrescentado e inventado e projetado por trás do que existe. — Finalmente, é necessário postular um intérprete por trás da interpretação? Até isso é invenção, hipótese. Na medida em que a palavra “conhecimento” tenha algum significado, o mundo é cognoscível; mas é interpretável de outra forma, não tem nenhum significado por trás dele, mas sim inúmeros significados. — “Perspectivismo”. São as nossas necessidades que interpretam o mundo; nossos impulsos e seus a favor e contra. Toda pulsão é uma espécie de desejo de governar; cada uma tem sua perspectiva que gostaria de obrigar todas as outras unidades a aceitar como norma<sup>6</sup> (Nietzsche, 1968, p. 267, tradução nossa).

Este “desejo de governar”, nós o entendemos como relacionado a busca incessante que parece haver pelo estabelecimento de uma verdade. Não de hoje é comum que estejamos “apegados” a uma verdade, que fundamenta algum aspecto de nossa leitura sobre a realidade. Buscamos, por vezes com muita disposição, assentar as razões de ser de nossas ações, por exemplo. Diríamos melhor, as razões de ser de nossas existências.

Ainda imbuídos pelos espectros do pensamento de Nietzsche, compreendemos que esta busca por uma verdade, assim, fundamental “subjacente ao universo das aparências, não seria, então, senão o exercício da “vontade de potência”, por meio do qual a fragmentação e a diferença são reprimidas, de modo que o homem possa tornar-se senhor de sua própria

---

<sup>6</sup> Against positivism, which halts at phenomena — “There are only facts”— I would say: No, facts is precisely what there is not, only interpretations. We cannot establish any fact “in itself”: perhaps it is folly to want to do such a thing. “Everything is subjective,” you say; but even this is interpretation. The “subject” is not something given, it is something added and invented and projected behind what there is.— Finally, is it necessary to posit an interpreter behind the interpretation? Even this is invention, hypothesis. In so far as the word “knowledge” has any meaning, the world is knowable; but it is interpretable otherwise, it has no meaning behind it, but countless meanings. — “Perspectivism.” It is our needs that interpret the world; our drives and their For and Against. Every drive is a kind of lust to rule; each one has its perspective that it would like to compel all the other drives to accept as a norm.

existência” (Vasconcelos, 2014, p. 111). Então, a supressão da diferença, de outras perspectivas e modos de realização, são reflexo desse mencionado apego a vontade de estabelecimento de uma verdade em detrimentos de outras. Este é um caminho para a fixação de uma identidade, entendida neste recorte como essência, igual a si, imutável, indiferente aos movimentos do tempo e no espaço.

Neste ponto é preciso reconhecer, que mesmo um movimento contestatório deste *modus operandi*, como é o caso do pós-estruturalismo, não se desvencilha totalmente da lógica que busca estabelecer alguma verdade. Isso porquanto, ao apregoar a abertura da realidade para a diferença, em alguma medida, está-se exercitando o mencionado “desejo de governar”, de indicar o “como é” a/na realidade. Contudo, a diferença da lógica pós-estrutural está justamente que o movimento de abertura proposto compreende que os resultantes deste novo “governar” são precários, ainda que guardem o desejo de perenidade.

Por isso, diferentemente da lógica da identidade, que anula as diferenças, o jogo proposto no horizonte pós-estrutural é o jogo da diferença, que explicita a disputa e não desagua nas essências que anulam, mas nos fundamentos, que sustenta no movimento do “enquanto”. Enquanto durarem as condições que permitiram essa sustentação provisória.

Na esteira dos fundamentos, Martin Heidegger é conhecido por recolocar a questão do “ser” em pauta. Melhor, diria ele, dar à questão o tratamento adequado, do qual havia se distraído toda a tradição filosófica desde os clássicos (Platão, Aristóteles). Cabia em seu tempo, para Heidegger (2015, p.34, grifos do autor), “colocar novamente a *questão sobre o sentido do ser*” que justamente tratava de “redespertar uma compreensão para o sentido dessa questão” (Heidegger, 2015, p.34). Nessa empreitada, o filósofo retoma a ideia de princípio da razão suficiente, de Leibniz, tendo nela um instrumento para “acender a uma acepção mais original e englobante, que permita compreender a razão da razão, e, dessa forma, confira pela primeira vez legitimidade transcendental ao princípio da razão” (Blanc, 1984, p. 55).

Ainda segundo Mafalda Blanc, essa busca evidenciou a relação entre fundamento e verdade (Blanc, 1984, p. 67). Uma vez que nas acepções filosóficas predominantes à época, e em linha gerais, a verdade dizia da relação de correspondência entre uma ideia e sua realização material ou, da correta representação mental de uma concretude material. Desse modo, o fundamento da verdade estava depositado na essência dessa relação e para o seu conhecimento, para o conhecimento do fundamento portanto, haveria que se perseguir um exercício de desvelamento.

Contudo, em Heidegger encontramos o abandono de dois pressupostos sem os quais este exercício não se desenvolveria (Blanc, 1984, p. 116): a) primeiro a renúncia da intenção de

fundamentação da ontologia fundamental e, segundo, b) a abdicação da ideia da subjetividade como última morada da questão do ser. Em Heidegger, portanto o fundamento é agora

pensado como o dinamismo interno à temporalidade, o vector para que ela aponta. Por esta razão, sob aquela designação, o filósofo visa, mais do que a forma – “Grund”, a *acção* – “Gründen”; mais do que o resultado, o *processo historial*, pelo qual e no qual o sentido se afirma como o possível (Blanc, 1984, p. 95, grifos da autora).

Notamos no excerto a ênfase no entendimento de que o fundamento pode ser lido como resultado de um processo que ocorre no tempo. Não seria estranho pensar que para se dar, como processo, requira agência (agentes/ação). Em uma pesquisa dentro do campo da política educacional este é o elemento a que compete dar destaque. Ademais, esta mudança no trato do fundamento terá grande reverberação na consecução do aspecto pós-fundacional do pós-estruturalismo, ao qual retomaremos abaixo.

Por ora, consideradas estas influências, nos questionamos se já seria possível seleccionar pensadores que, ao menos parcialmente, podem ser estampados com o rótulo do “pós-estruturalismo”? Parece ainda convir acrescentarmos o recentemente mencionado elemento da temporalidade. Por isso, indicamos uma remissão à década de 1960 como aquela em que diversos autores e autoras fizeram emergir construções, doravante lidas como pós-estruturais. Deste tempo, é comum lembrar de nomes como Jaques Derrida, Michael de Foucault, Gilles Deleuze, Jean-François Lyotard, Jaques Lacan, Júlia Kristeva, ainda que alguns (as) deste (as), quando confrontados com o rótulo pós-estruturalista, desvencilhe-se dele. Mesmo assim, pensar o momento e a ambiência histórica de emergência do movimento nos ajuda a perceber alguma proximidade temática, que permita listar estes autores e autoras numa pretensa lista pós-estrutural, nunca exaustiva ou conclusiva, mas sempre perspectivada.

Nesta esteira, talvez valha um apontamento desta mencionada ambiência. Para tanto, lembramos da obra “A condição pós-moderna” (publicada em 1979) de Lyotard (2009). Nela, o francês analisa a pós-modernidade em contraponto à modernidade. Não tratando do pós-estruturalismo, portanto, serve para nos contextualizar do que era posto em xeque naquela quadra histórica. Afirma Lyotard que, naquele período (desde fins do século XIX) há uma “incredulidade em relação aos metarrelatos”, ou seja, que “a função narrativa perde seus atores (*functeurs*), os grandes heróis, os grandes perigos, os grandes périplos e o grande objetivo” (Lyotard, 2009, p. xvi).

Essa descrença naquele traço decisivo da modernidade, o antropocêntrico, havia encontrado grande fôlego no movimento estruturalista. Dele é comum lembrar a “morte do

sujeito”, uma expressão que pode nos indicar, no mínimo, certo estranhamento desta corrente de pensamento com a afirmação do indivíduo e suas afetações (Kierkegaard), de sua liberdade (Sartre) e mesmo de sua potência revolucionária (Marx). Neste ponto, entendemos pertinente um sobrevoo a este movimento preliminar ao pós-estruturalismo, buscando traçar algumas semelhanças e diferenças entre eles.

Peters (2000) recorda as origens do estruturalismo na linguística de Ferdinand de Saussure e de Roman Jakobson, na sua relação com o formalismo russo e um pouco mais tarde, como um ponto alto desta Escola, indica a antropologia de Lévi-strauss e os trabalhos de Jacques Lacan na psicanálise, de Louis Althusser em um marxismo estrutural e de Jean Piaget, em diferentes frentes ligadas às ciências, marcadamente na psicologia. O estudioso lembra ainda que um traço comum das investigações estruturalistas, levantado por Foucault, seria a oposição à centralidade do sujeito.

Nesse ensejo, retomando uma ideia de nosso trabalho anterior (Chaves, 2021, p. 20), uma maneira mais adequada de pensar tanto o estruturalismo quanto o pós-estruturalismo seria colocando estes substantivos no plural. Há que se pensar em estruturalismos e pós-estruturalismos, mesmo quando a grafia se der no singular. Dessa maneira, não será estranha a ideia de que a partícula “pós”, em pós-estruturalismo, não esteja indicando uma negação. Não sendo sinônimo de “anti” (-estruturalismo), mas abrindo passagem para um momento “após”, um levar mais adiante, um alargar dos horizontes estruturais.

Nesse bojo, ainda com Peters, podemos elencar algumas afinidades entre estruturalismo e pós-estruturalismo, tais como a) crítica da filosofia humanista e do sujeito racional (Peters, 2000, p. 35), b) a crítica “aos pressupostos universalistas da racionalidade, da individualidade, da autonomia e da autopresença” (Peters, 2000, p. 36), c) uma suspeita do autoconhecimento, e d) uma compreensão da cultura e da linguagem em termos simbólicos, neste caso com o foco apontado mais às interrelações dos elementos do que a eles separadamente (Peters, 2000, p. 36).

Enquanto isso, Williams (2013) percebe que os pensadores pós-estruturalistas, cada um em uma nuance, dão atenção à questão dos limites do conhecimento não como barreiras que demarcam seu alcance, mas como aspecto sem o qual o conhecimento não se constrói. Ele frisa esta ideia afirmando que “qualquer forma estabelecida de conhecimento ou bem moral é feita por seus limites e não pode ser definida independentemente deles” (Williams, 2013, p. 15). Com isso, temos que, em relação ao conhecimento, o limite estaria mais próximo ao entendimento corriqueiro de “origem” (a causa de) do que estaria de uma “fronteira” (até onde vai).

Contudo, precisamos abandonar a ideia comum de origem e a relação de aparente oposição que ela estabelecerá com o limite, pois o conceito de limite não é negativo, mas positivo por si mesmo (Williams, 2013). Isso significa que no pós-estruturalismo, herdeiro de Nietzsche, costuma-se definir “o limite como uma versão de uma diferença pura, no sentido de algo que desafia a identificação” (Williams, 2013, p. 15). Neste ponto podemos entender a identidade como o “quê” respondendo a, pelo menos, duas questões: “o que é?” e “qual sua origem?”. Com isso, a construção do conhecimento sendo entendida como desdobramento do limite, impossibilita uma resposta definitiva a estas questões postas pela identidade, uma vez que o limite se constitui como o ponto da mudança constante e inapreensível. Sem resposta definitiva, trabalhamos com identidades precárias, inacabadas, estabelecidas no enquanto e não mais na permanência (não “sendo”, estão).

Pensando analogicamente, a diferença seria como um filme a que não se pode pausar, não é, por isso, o vídeo deste filme a sequência de fotos estáticas ou, ao menos, não se poderia chegar a estes instantes sem se perder da “diferença pura”, conceito de relevo na lógica de pensamento pós-estrutural, que pertencente a este modo de pensar, que mais escorre do que permanece em nós. Esta diferença não é pensada como força negativa ou item de distinção entre duas identidades fixas. É uma força afirmativa e produtiva, que flerta com a subversão da ideia de opostos cognoscíveis, bem delineados, fixos e imutáveis, com os quais se costuma tratar a realidade: homem X mulher, burguês X proletário, esquerda X direita, entre outras.

Esta altura nos permite apresentar algumas distinções entre o pós-estruturalismo e o estruturalismo, uma vez já termos observado, acima, alguns de seus pontos afins. Para tanto, com Mendonça (2020a), entendemos que uma forma (não exaustiva) de pensar o estruturalismo é por meio de seus objetivos. Um destes objetivos indica o anseio estruturalista de conhecer o que subjaz todas as relações, ou seja, o fundamento, aquilo que governa as relações. O invariável, seja observado nas relações parentais (Lévi-Strauss) ou nas relações da linguagem (Saussure e Jakobson). Aquilo que permanece invariavelmente no centro de diferentes conteúdos.

Neste ponto, o pós-estruturalismo propõe uma espécie de “desfundamentação” do estruturalismo porquanto afirma que essa busca pelo invariável não resulta senão em um estático circunscrito a um momento, que adiante, poderemos tratar por momento hegemônico. Mendonça (2020a) persegue esse rastro pós-estrutural até O princípio do Fundamento (Heidegger, 1998). Na obra, Heidegger (1998, p. 152) busca “pensar o princípio do fundamento como um dizer do ser”. Por isso, toda questão levantada sobre o princípio do fundamento é transportada da ambiência epistemológica para a ontológica.

Neste ambiente epistemológico, o “fundamento é aquilo, sobre o qual se apoia tudo o que para todos os entes já existe como sustentado” (Heidegger, 1998, p. 181). Isso significa que o ente “tem fundamento, mas isso não significa que tenhamos chegado, enfim, à essência do fundamento. Tal essência não é um mero falar sobre o ente, entretanto uma reflexão sobre o ser” (Mendonça, 2020a, p. 129). Ou seja, quando apontamos para um fundamento do ente (epistemologia), não estamos dizendo do princípio deste fundamento, já que este é um “dizer do ser” (ontologia).

Este caminho nos leva a constatação de que “o fundamento é um discurso sobre o ente” (Mendonça, 2020a, p. 129). Como discurso, estará mantido enquanto se sustentar as condições de hegemonia que permitiram este estabelecimento, isso porque a ausência de fundamento último (no ser) é condição de possibilidade de fundamentos provisórios (nos entes). Contudo, por isso mesmo, não estará estabelecido de uma vez por todas, tão pouco para todos os entes. Nessa esteira, não diz respeito a “ser”, porque sequer se ocupa desta reflexão.

Afinal, houvesse um fundamento no ser, possuísse este uma configuração diversa do “sem-fundo” (Heidegger, 1998, p. 161), estaríamos diante da estagnação dos entes pelo estabelecimento definitivo “da identidade” (única, universal, essencial). Estaria inaugurado o império do imutável. Esta conjectura não assemelha com um cenário no campo do dogmático, dentro do qual parece haver (alguma) concordância quanto ao estabelecimento (mesmo lá, não diríamos de uma vez por todas) imutável do ser?

Ainda que distante de dogmatismos pelos métodos, a busca pelos invariáveis parece se pretender a uma cujos resultados diriam do princípio do fundamento, portanto diriam do ser. Contudo, não abandonando o terreno da epistemologia, esta busca resultou na consecução de fundamentos para os entes. Por exemplo, no apontamento das estruturas que sustentam a língua ou as relações parentais, o que temos? Temos o fundamento destas estruturas, mas não o princípio do fundamento do ser, dado que este é “sem-fundo” (Heidegger, 1998). Isso significa que a busca pelos invariáveis resultou em fundamentos de entes, provisórios e precários, ainda que a configuração hegemônica queira demonstrar perenidade.

Neste ponto nos parece inadiável encaminhar a discussão do horizonte epistemológico em que nos colocamos para a apresentação do arcabouço teórico que acionamos, a teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe. Esta fronteira entre horizonte e arcabouço parece servir para demonstrar em que medida a teoria adiante enunciada se influencia, sobremaneira, deste traço pós-fundacional acima refletido.

Em um último movimento nesta seção, porém, é válido mencionar, para além do já dito, que nossa inserção neste horizonte epistemológico se deve ao pós-estruturalismo consistir

em uma “posição epistemológica que se recusa a ver o conhecimento como uma representação precisa da realidade e se nega a conceber a verdade em termos de uma correspondência exata como a realidade” (Peters, 2000, p. 37). Temos alguma segurança de que isto não invalida os esforços das pesquisas que, como essa, buscam traçar algumas afirmações sobre aspectos que compõe a realidade, e em nosso caso, uma realidade de trabalho. Serve este horizonte, portanto, para que as conclusões chegadas sejam lidas sempre como circunscritas, quando se apontam para as razões destas circunstâncias não como para o fatídico, mas para um entre muitos possíveis.

## **1.2 Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe**

### **1.2.1 Lente teórica da pesquisa**

Dentro desta leitura de inspiração pós-estruturalista, elegemos como lente teórica predominante na promoção de nossas análises a Teoria do Discurso proposta por Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, a partir de sua obra inicial “Hegemonia e estratégia socialista: por uma política democrática radical”, de 1985, bem como de outros trabalhos a este relacionados.

Como o título da obra sugere, esta teoria configura-se como um arcabouço forjado no campo da teoria política. Por isso, um primeiro movimento é o de definição conceitual. Para tanto, nos valem da elaboração proposta por Chantal Mouffe (2015) na obra “Sobre o político”. Nela, a autora bifurca o conceito nas expressões “o político” e “política”, dando ao primeiro termo um caráter ontológico e ao segundo, um ôntico. Nas palavras da autora:

[...] entendo por “o político” a dimensão de antagonismo, que considero constitutiva das sociedades humanas, enquanto entendo por “política” o conjunto de práticas e instituições por meio das quais uma ordem é criada, organizando a coexistência humana no contexto conflituoso produzido pelo político (Mouffe, 2015, p. 8).

Ora, se o ambiente conflituoso é engendrado pelo político, é no campo da política que ele se realiza. Nesse sentido, quando propomos analisar os discursos que configuram a “política curricular” nos dispusemos a examinar as práticas dos elementos interessados em forjar uma significação, erigindo uma ordem curricular própria na disputa política dos assentamentos de sentidos. Isso porque entendemos que “toda ordem é política e se baseia em alguma forma de exclusão. Sempre existem outras possibilidades, que foram reprimidas e que podem ser reativadas” (Mouffe, 2015, p. 17). Na oportunidade dos capítulos de análise (04 a 06)

demonstraremos como este aspecto de outras possibilidades constitutivas estava latente tanto na escrita de um documento curricular quanto na tradução da política e deste documento realizada por professores e professoras.

Esta latência nós a remetemos a constituição discursiva da realidade, na qual a abertura constituinte do fundamento (da estrutura, do signo...) exige a afirmação de uma sutura, mesmo que precária, na intenção de interromper a fenda de sentido que constitui positivamente esta própria realidade.

Quanto a este ponto, suplementarmente ao que apresentamos no panorama da seção anterior, evidenciamos agora a relação da categoria “discurso” com o movimento de Laclau e Mouffe (2015a, p. 38) diante das limitações alcançadas pelas grandes construções teóricas do século XX, nomeadamente a filosofia analítica, a fenomenologia e o estruturalismo. Para os autores, cada uma destas escolas partia da premissa de acesso não mediado à realidade, fosse pelo referente (filosofia analítica), pelo fenômeno (fenomenologia) ou pelo signo (estruturalismo). Uma vez que esta busca não resulta sem que, em algum momento, a mediação fosse requerida, chegou-se a construções que suplantavam a ideia de imediação, fosse pela obra do último Wittgenstein, pela analítica existência de Heidegger ou pelo pós-estruturalista. Cada suplementação introduziu diferentes formas de acesso a realidade por via de uma mediação, no caso de Laclau e Mouffe, discursiva.

Por isso, com este fim de concepção mediada da realidade é que no plano operativo a Teoria do discurso se desdobra pela articulação de alguns conceitos. Estes estão profundamente articulados entre si e o emprego de um conceito costuma convidar um (s) outro (s), tal a pujança e abrangência em que a cadeia de elementos explicativos desta teoria se forja.

Para apresentar aqueles conceitos teóricos com os quais nós trabalhamos nesta pesquisa partimos de uma formulação inicial de alguns deles, presente em Hegemonia e estratégia socialista (Laclau; Mouffe, 2015a) na altura em que a dupla autora havia demonstrado as razões de dar um passo adiante das proposições teóricas marxistas, no caso específico, em um comentário a Althusser. Neste ponto eles passam a propor como

[...] *articulação* qualquer prática que estabeleça 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, chamaremos *discurso*. As posições diferenciais, na medida em que aparecem articuladas no interior de um discurso, chamaremos *momentos*. Por contraste, chamaremos *elementos* toda diferença não discursivamente articulada (Laclau; Mouffe, 2015a, p. 178, grifos dos autores).

Desse excerto algumas questões se colocam: diante de que tipo de totalidade estruturada nos encontramos? Neste contexto, “totalidade” não se compreende como um fim, um resultado impassível de alteração, mas resultante de uma prática articulatória. Por sua vez, o que se entende por articulação? Podemos afirmar articulação como “uma prática discursiva que não tem um plano de constituição anterior ou exterior à dispersão dos elementos articulados” (Laclau; Mouffe, 2015a, p. 183). Por isso, para compreender a articulação é preciso compreender como e o que se articula. Nesta teoria, são os elementos (pessoas, associações, instituições, setores, partidos...) que se articulam com um objetivo específico, atribuir e sustentar um significado para um aspecto da realidade, ampará-lo de tal modo que ele dê suporte a um momento hegemônico. De que maneira? Pela renúncia, deliberada e muitas vezes temporária, de alguns dos aspectos constitutivos (também discursivamente) de cada elemento em prol de um ponto comum a dos outros elementos, que, reunidos, formam momentos.

Dessa maneira não haveria uma contradição pela afirmação de identidades quando da proposição deste aspecto dos elementos? Não há, a menos que as identidades sejam pensadas em configuração fundacional. Não sendo este o caso. Para compreender este ponto é preciso considerar que Laclau e Mouffe não excluem a categoria “identidade”. Contudo, lhe subvertem o sentido, que, grosso modo, nos fazia pensar em identidade como algo “idêntico a si, imutável, eterno”. Em sua concepção, porém, “toda identidade é relacional” (Laclau; Mouffe, 2015a, p. 179), ou seja, estabelece-se a si e a suas relações na lida com a diferença que também a constitui. Estas relações diferenciais se dão consigo e com os demais elementos.

Dito isso, podemos retomar a ideia de formação dos momentos hegemônicos. Um tal momento se estabelece dentro de um processo de equivalência. Nele os diferentes elementos elegem (também em disputa) um ponto comum por meio do qual disputarão a proposição de um sentido. Este ponto configura-se então em “ponto-nodal”, nele se entrelaçam os diferentes elementos, justamente em prol de se chegar ao alcance de suas demandas pela hegemonização dos sentidos que propõem. Cabe salientar que nessa “[...] relação hegemônica, uma diferença particular, assume a representação de uma totalidade que a excede” (Laclau, 2013, p. 121) e, como centro articulador precário, agrupa em função de uma significação ampla e esvaziada (significante vazio) que permite a extensão desse processo aglutinador que angaria mais forças para o nó discursivo.

Desse modo, a sustentação hegemônica, quanto mais ampla, mais ancorada estará nesse significante vazio. Este, por sua vez, deve ser entendido como uma totalidade fracassada, pois serve como um horizonte ao qual se referem os elementos enlaçados no momento

estabelecido, não constituindo um fundamento ontológico (Laclau, 2013, p. 120), mas suprimindo a impossibilidade de um.

Repare que o momento de hegemonia é atravessado pela contingência e pela precariedade, visto que podem os elementos que configuraram um momento hegemônico entrarem em desacordo consigo (internamente) de modo a abandonarem o momento, podem entrar em cizânia entre si, a ponto de enfraquecer ou até desfazer este ponto nodal, quando poderão formar outro ponto-nodal ou se dispersarem, simplesmente. Estarão, em todo caso, sujeitos à ação de outras articulações discursivas que, nesta dinâmica de proposição de sentido, não estarão imóveis esperando o resultado daquela articulação, mas articulando em direções que podem ser opostas ou, pelo menos, distintas. Fica claro que a articulação discursiva que dá sentido a uma realidade é um processo de constante e insana disputa em diferentes níveis.

Retroagindo ao ponto inicial em que começamos a tratar da articulação, podemos pensar: ora se os elementos envolvidos na prática articulatória se modificam, ou se os sentidos elevados para a formulação dos momentos podem ser mudados, que resulta? Entendemos que a prática articulatória incidirá em uma totalidade constitutivamente precária, cuja falta se preenche em um enquanto (momento) e não de uma vez por todas. O que isso implica? Nestes termos, que a totalidade permite a compreensão de uma realidade que é discursiva, construída no e pelo discurso e, portanto, atravessada pelo antagonismo.

O antagonismo é o conceito que responde pela impossibilidade do fechamento de sentido no discurso. Se um momento hegemônico não pode ser, efetivamente, significado é também por ação do antagonismo, que é uma presença discursiva que exprime o limite de toda objetividade (Laclau; Mouffe, 2015a, p. 198). Como limite, não só não permite um fechamento do sentido, como também é uma condição de possibilidade do discurso, uma vez que em sua ação, mantém a abertura, esse traço distintivo da realidade discursiva, constituída neste panorama pós-estrutural.

Nesse sentido, o conceito de antagonismo é um contraponto a lógica da identidade, pois, por sua ação “a presença do ‘Outro’ me impede de ser plenamente eu mesmo” já que “na medida em que há antagonismo, eu não posso ser uma presença plena para mim mesmo” (Laclau; Mouffe, 2015a, p. 202). Nestes excertos, resistindo a uma leitura personalista, compreendemos que os elementos, os momentos, os pontos-nodais e toda cadeia da realidade, discursiva, não poderá exprimir uma totalidade, pensada fundacionalmente. Não poderá uma vez que não será constituída de totalidade totalizada, mas apenas precária. Que nesta condição, forja uma identidade para si que se sustenta no enquanto da configuração hegemônica presente.

Por isso, compreende-se que o contexto no qual podemos falar de hegemonia é um em que imperem as práticas articulatórias, dado que estas são formadas por elementos que “não se cristalizam em ‘momentos’” (Laclau; Mouffe, 2015a, p. 213). Reitera-se, que não se cristalizam, ou seja, que até configuram momentos, mas não em definitivo.

Com a apresentação destes conceitos viemos tratando da realidade discursiva. Como opera o sentido fora deste contexto? Esta questão é chave para compreensão da radicalidade discursiva da Teoria do discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe. Para melhor respondê-la, cabe dois movimentos. A reflexão acerca da extensão deste conceito e a apresentação mais detida do seu significado.

A princípio cabe afastar o termo discurso de uma restrição linguística/extra-linguística, uma vez que a dupla autora não trata do discurso como “uma combinação de fala (*speech*) e escrita”, mas entendem que “fala e escrita não passam de componentes interno de totalidades discursivas” (Laclau; Mouffe, 2015b, p. 39, grifos da dupla autora). Laclau (2013, p. 47) retoma essa perspectiva quando define os “discursos como totalidades estruturadas, que articulam tanto elementos linguísticos como não-linguísticos”. Ou seja, tudo o que há na realidade é composto de sentido. Por sua vez, todos os sentidos são construídos discursivamente, incluso o sentido nomeado por “falta de sentido”, que tem valor positivo<sup>7</sup>. Ora, se todos os sentidos se constroem discursivamente em um “conjunto sistemático de relações” (Laclau; Mouffe, 2015b, p. 39), cabe concluir que toda a realidade é discursiva.

Por consequência deste rompimento com o binômio discursivo/extra-discursivo abandonamos também a oposição pensamento/realidade (Laclau; Mouffe, 2015b, p. 39). Este abandono alarga as possibilidades de interpretação da própria realidade em suas relações sociais, elaborada no discurso desde a fase do pensamento até as demais.

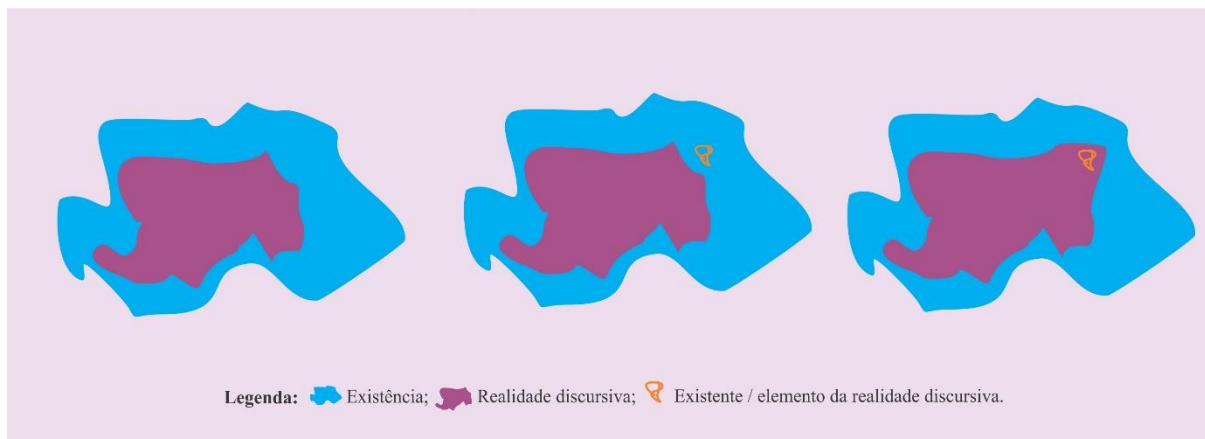
À afirmação radical da realidade discursiva que incorporou até a categoria de pensamento caberia uma exceção, dado que “o caráter discursivo de um objeto não implica, de forma alguma, em questionar sua existência” (Laclau; Mouffe, 2015b, p. 39). Admite-se, portanto, que existem objetos com cuja existência não se estabeleceu o mencionado conjunto sistemático de relações. Dessa maneira, poderíamos nomear o desconhecido como dotado de existência, mas privado de significado até que se venha (caso se venha) a conhecê-lo, pois no ato de conhecer ocorre a promoção da atribuição de sentidos, incorporando-se aquele existente

---

<sup>7</sup> “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). Está é a razão para que até mesmo a “ausência” de um sentido seja a afirmação de um (sem sentido). Por isso, o valor positivo (de um sem sentido).

a realidade discursiva, essa sempre afeita a expansão. Em um movimento singelo de exemplificação, propomos a imagem 01 a seguir:

**Imagem 01** – Processo de promoção da atribuição de sentidos de um, até então, desconhecido



**Fonte:** Elaboração própria.

Com a ilustração, em última instância gostaríamos de deixar evidenciado, por via afirmativa, que “as coisas só têm um ser dentro de uma determinada configuração discursiva”, ou, por via negativa, que “fora de qualquer contexto discursivo, os objetos não têm *ser* (Laclau; Mouffe, 2015b, p. 43, grifos dos autores). Por isso, na imagem (01) acima, temos os conjuntos Existência/Realidade-discursiva apresentados em concomitância. Distingue o espaço em azul (“Existência”) do espaço em roxo (“Realidade discursiva”) precisamente o fato de neste último termos já estabelecido um processo no qual os elementos (discursivos) se articulam entre si, enquanto ignoram (desconhecem) o que está para dessa realidade. Adiante, no segundo momento da imagem, damos foco ao ente denominado “existente” (em amarelo alaranjado), que, como o nome indica, existe em si mesmo e ocupa uma posição no espaço da “Existência” (em azul). O fato de estar apartado da “Realidade discursiva” (em roxo), em nada altera o seu existir. Contudo, neste lugar de desarticulação (de não-elementaridade, de desvinculação), para os elementos da realidade discursiva, *in totum*, o existente (em amarelo alaranjado) nada significa. Não obstante, ganha significado quando está alcançado pela mencionada realidade discursiva, o que encontramos no terceiro momento da imagem, razão pela qual deixa de ser “existente” e se torna “elemento da realidade discursiva”.

Neste ponto, nos damos com a radicalidade da proposição da Teoria do Discurso e do significado da realidade discursiva. Aliás, constatamos que dessa realidade não escapa, sequer, a ideia de natureza, em amplo sentido. Destacamos o conceito de natureza porque ele nos parece uma trincheira na qual as afirmações fundacionais-essenciais mantêm confortável posição.

Afirma-se, naturalmente (em seus termos) pois não poderia ser outro, dado que é este é o “natural”, é sem alternativa, então.

Nessa esteira, a extensão da realidade como discursiva - porque toda a realidade é discursiva - também atinge os esquemas significativos de natureza/natural/naturalidade uma vez que “a ideia de natureza não é algo que esteja lá, a ser lida a partir das aparências das coisas, mas é, ela mesma, o resultado de uma construção” (Laclau; Mouffe, 2015b, p. 43). Com isso, compreendemos já ter sido possível notar a extensão do conceito, comportando, finalmente, uma explicitação do significado de discurso o qual já parece estar imbricado no que propusemos até agora.

Dessa maneira, podemos afirmar discurso como 1) o processo de construção da realidade; 2) o resultado da realidade constituída; 3) a razão de que esta constituição não se sustente senão mantendo uma relação; 4) a causa da precariedade da sustentação da realidade e de sua abertura para outras configurações. Esta caracterização decorre da “impossibilidade de uma fixação de significados em última instância” (Laclau; Mouffe, 2015a, p. 43). O discurso é a construção teórica com a qual Laclau e Mouffe não somente “leem” a realidade, eles a propõem discursiva. O discurso permite a análise da realidade porque a realidade é toda discursiva, repleta de relações contingentes a partir das quais podemos “puxar um fio” de algum ponto-nodal para compreender quais os elementos, com quais razões e de que maneira foram estabelecidos estes conjuntos sistemáticos de relações, que constituem a realidade e (ou, em) seu sentido.

Com esta definição propondo que o caráter parcial “dessa fixação advém da abertura do social, resultante, por sua vez, do constante transbordamento de todo discurso pela infinitude do campo da discursividade” (Laclau; Mouffe, 2015a, p. 188), podemos retornar ao ponto inicial desta seção, que apontava a teoria do discurso como uma teoria política. Neste aspecto, gostaríamos, à guisa de uma síntese, de acompanhar a elaboração de Mendonça (2009) que indica pontos decisivos da constituição desta teoria, ainda que em uma apresentação atravessada por certa liberdade.

Um primeiro ponto define 1) o social como discursivamente significado. Isso remete ao aspecto ontológico da teoria, que, em última instância é uma constituição que busca uma reflexão sobre o ser, no qual se admite a existência (ainda) “não significada” (sem “ser”) - imagem 01 -, mas não se admite a afirmação de um significado definitivo e pacificado. Na realidade há constante disputa de significação. Por essa razão, aquela ideia de social/sociedade uniformemente constituída trata-se aqui por utopia, como tal, é inalcançável. Qualquer constituição uniforme e definitiva o é. Há, dentro da lógica da diferença em que existem os

elementos, uma disputa constante pela constituição precária, que costumamos nomear por social, genericamente ou em suas frações. Contudo, *per si*, não há que se afirmar uma sociedade, em termos definitivos.

Por isso mesmo, esta é 2) uma teoria da diferença. Como tal, não admite a afirmação de identidades fixas e indiferentes às mudanças. As rechaça. No limite, nem mesmo a diferença pode ser compreendida como diferença pura, oposto diametral a identidade. Aqui as identidades (precárias) se constituem no movimento de equivalência. Uma identidade nunca é identidade completa e uma diferença nunca é diferença pura porque “o contingente subverte o necessário, impedindo-o de constituir-se plenamente a si próprio” (Laclau; Mouffe, 2015a, p. 206). Com isso, fica evidente que nesta teoria as próprias 3) postulações são contingentes e precárias. Por essa razão é que é possível uma leitura do social, das políticas e de outros elementos da realidade. Contudo, à diferença de recortes fundacionais, na perspectiva desta teoria não se parte nem de e, nem em direção a um universal (um fundamento) estabelecido de uma vez por todas. Efetivamente, o que pode ser apontado como universal/fundamento trata-se de um momento hegemônico, no qual uma particularidade (um elemento), pela falta constitutiva do universal, assume a sua função, precariamente.

Por essa via se compreende que 4) a constituição discursiva é atravessada pelo antagonismo. Este é o aspecto que impede a afirmação definitiva da particularidade, anteriormente mencionada, como universal de fato. Pois, toda constituição hegemônica é formada pelo aspecto antagônico. Havendo um elemento que se afirme, haverá um que o negue e vice-versa.

Finalmente, 5) o discurso se dá por meio da articulação. A articulação é o movimento de aglutinação dos elementos em torno de um ponto nodal que, como já dissemos, permite que um dos elementos da cadeia de diferença se afirme em representação a uma totalidade precária de elementos. Como vimos, por seu turno, este movimento permite o momento hegemônico que estará atravessado de antagonismo. Pelo exposto, fica demonstrado, que esta Teoria do discurso também poderia ser apresentada como uma 6) teoria da hegemonia.

Neste ponto, cabe a dúvida quanto à razão de uma pesquisa do campo educacional, mais precisamente do campo do ensino e que investiga objetos como “currículo”, “ensino de filosofia” e “ensino médio” pautar-se por uma teoria política que, até o momento, não indicou a inclinação dos teóricos proponentes a investigar tais objetos. Para refletir o tema, nos encaminharemos a uma discussão atravessada no/pelo conceito de currículo. Na oportunidade, iniciada na próxima subseção, faremos o esforço de demonstrar a potência teórico-analítica que este arcabouço tem diante dos objetos que levantamos.

### 1.2.2 Dos porquês da Teoria do Discurso como lente teórica da pesquisa

Para além da menção feita no prelúdio a uma convergência existencial com as proposições da Teoria do discurso de Laclau e Mouffe, *lato sensu*, como parece haver no pós-estruturalismo a que temos, eventualmente, acesso, há outros porquês para indicar nossa escolha teórica. Uma primeira razão, demonstrada na subseção anterior, está justamente na configuração da Teoria do discurso como uma teoria política. Pois, ao nos debruçarmos sobre uma política curricular parece oportuno estarmos munidos de um arcabouço teórico que lide com as tensões, comportadas no conceito de política/político, como anteriormente exposto.

Além disso, é válido salientar que a educação, seu campo e desdobramentos são forjados no limite de muitas e diversas epistemologias. Frisando que para nossa perspectiva o limite não indica a ação de “riscar a fronteira” destes elementos constituintes, o que se revelaria uma tarefa inócua. Limite é elemento constitutivo, que ao tempo que impossibilita a afirmação de uma identidade definitiva pelo corte da diferença, permite a elaboração de um sentido que nos permite uma identificação provisória e perspectivada. Por isso, pensar a política curricular do ensino de filosofia no ensino médio baiano, um elemento do campo educacional e curricular, por este viés de traços políticos parece adequado porquanto nos permite dar atenção aos diferentes jogos, que se sobrepõem na disputa pela indicação do sentido hegemônico que muitas vezes é apresentado não como resultado de uma disputa, mas como “único caminho possível”.

Uma teoria política, ainda mais a Teoria do Discurso proposta por Laclau e Mouffe, nos recorda que este “único” não é resultado do cumprimento de um destino, do fatídico, do inevitável. Aquele nomeado por “único”, neste contexto, é resultado de uma disputa em que os elementos, que formaram o momento hegemônico lançaram mão de muitas articulações para afirmação de si em detrimento de quaisquer outras para preservação do sentido estabelecido.

Uma outra razão está no próprio movimento de análise discursiva do currículo no campo educacional brasileiro. Este já ocorre a algum tempo e impele os pesquisadores e pesquisadoras deste campo, pelo menos desde os anos de 1990, a leituras e interações com o pensamento de Michael Foucault e Stephan Ball. Depois, no raiar dos anos 2000, principiam as incursões dos (as) pesquisadores (as) sobre o campo educacional apoiados (as) em Laclau e Mouffe e em sua perspectiva que radicaliza o Discurso (Lopes, Oliveira, 2017, p. 12).

Nessa esteira, podemos indicar as coletâneas “A teoria do discurso na pesquisa em educação” (Lopes; Oliveira; Oliveira, 2018) e “Políticas de currículo: pesquisas e articulações discursivas” (Lopes; Oliveira, 2017) como obras que reúnem experiências exitosas de pesquisas educacionais e da política curricular, respectivamente, nas quais se partiu de uma articulação

da Teoria do discurso com outras abordagens e que demonstrou, como resultado, uma leitura profícua das diferentes realidades analisadas, tornando-se obras de referência nessa perspectiva. Para além desse aspecto, os livros nos inspiram porquanto demonstram a potência analítica da Teoria na investigação educacional e da política curricular.

Nessa direção, apontamos ainda para a crescente produção de pesquisas acadêmicas do campo curricular que leem a realidade pelas lentes da Teoria de Laclau e Mouffe. Tais pesquisas se desenvolvem, destacadamente, na Universidade Estadual do Rio de Janeiro, no Programa de Pós-graduação em Educação (ProPEd) e na Universidade Federal de Pernambuco, atualmente, centros referenciais da pesquisa curricular interseccionada a Teoria do Discurso na academia brasileira. No que diz respeito ao ProPEd<sup>8</sup>, enumeramos as pesquisas de mestrado e doutorado orientadas pelas professoras Alice Casimiro Lopes, Rosanne Evangelista Dias, Verônica Borges, Elizabeth Fernandes de Macedo, Maria de Lourdes Rangel Tura, Rita de Cássia Prazeres Frangella, Miriam Soares Leite e pelo professor Hugo Heleno Camilo Costa.

Enquanto isso, na UFPE as pesquisas são orientadas sobretudo pelos professores Rui Gomes de Mesquita, Gustavo Gilson Oliveira e Anna Luiza Oliveira, estes dois últimos anteriormente mencionados pela organização da obra “A teoria do discurso na pesquisa em educação”. Ademais, também apontamos os trabalhos da professora Marcia Betânia de Oliveira da UERN, sobretudo em “Pós-estruturalismo e teoria do discurso...” (Oliveira, 2018) e da UFMT as professoras Ozerina Victor de Oliveira e Ana Claudia Pereira Rubio, que são responsáveis por um mapeado destas universidades como centros da produção curricular pós-crítica no Brasil (Oliveira; Rubio, 2015).

Ainda no circuito acadêmico é válido mencionar que as pesquisas em educação, particularmente aquelas dedicadas ao currículo sempre encontraram espaço nos Simpósios Pós-Estruturalismo e Teoria Social, evento que em 2025 alcançou sua quinta edição. Ainda antes da formação de um Grupo de trabalho (GT) para o tema da educação, já na primeira edição estavam presentes os trabalhos das, já mencionadas, professoras Ozerina de Oliveira e Ana Claudia Rubio (UFMT) e Márcia Betânia (UERN), ambos no “GT 2 – A recepção da Teoria do Discurso no Brasil”<sup>9</sup>. O nome e razão do GT, inclusive, nos faz pensar como esta Teoria, desde a sua recepção, é atravessada pelas leituras no campo educacional e curricular no Brasil. Ainda sobre

---

<sup>8</sup> Uma busca no repositório institucional do ProPEd indicou que o descritor “currículo” aparece no título de 99 teses e dissertações depositadas. Destas, em 20 há relação dos trabalhos com a Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe. A lista de professores citados acima corresponde aqueles/as com orientações registradas na busca ora mencionada e cujo resumo se encontra no Anexo 03, ao fim do texto.

<sup>9</sup> Página da 1ª edição do Simpósio: <https://wp.ufpel.edu.br/legadolaclau/eventos-antiores/anais-do-simposio-pos-estruturalismo-e-teoria-social/sumario/>

o evento, em todas as edições seguintes havia se estruturado um GT próprio da temática educacional, normalmente denominado de “Teoria do Discurso e Pesquisa em Educação”. Das apresentações nestes grupos, temos um bom número de trabalhos que, pensando a educação, investigaram a temática curricular.

Adiante, é mister admitir que na atualidade, sobretudo na leitura pós-crítica do currículo, a perspectiva pós-estruturalista encapada em Laclau e Mouffe sobrepuja-se em relevância. Fosse esse um critério necessário para nossa argumentação – o que pelo bojo até aqui apresentado entende-se não o ser – teríamos sobra de indicativos para sustentar tal destaque. Apenas para ilustrar esse (desnecessário) fim, realizamos uma despreziosa busca em mecanismos de pesquisa acadêmica, levantando – sem intuito de aprofundamento analítico – exemplos do volume absolutamente expressivo de trabalhos e conteúdos relacionados ao currículo lido na perspectiva discursiva com a qual trabalhamos.

Adiando maiores detalhes para o Anexo 02, ao fim do texto, temos por síntese que no *Google acadêmico* o recorte “Currículo + Laclau + Mouffe” superou os 3500 itens de resultado, dos quais mais de 1600 apenas no recorte temporal 2020-2025. Enquanto isso, recorte com descritores similares no Portal de periódicos da Capes alcança 98 itens e 66 no portal da BDTB, 24 das quais, teses doutorais. Tais números corroborariam a impressão que podemos tirar de outros meios (como presença constante dessas discussões em periódicos e eventos da área) de que a Teoria do Discurso é uma perspectiva bastante presente na conjectura analítica na pesquisa educacional e curricular brasileira, o que indica sua pertinência para basilar um aporte teórico nos termos aqui propostos.

Quase encerrado este elenco de porquês em nossa escolha teórica, lembramos de um dos pontos mais próprios da Teoria do discurso de Laclau e Mouffe: não dissociar quaisquer aspectos de produção humana da qualidade discursiva. Nesse ponto pensamos, como teria sido analisar a realidade que é toda emaranhada por meio de caixotes teóricos que pretendam apontar para um recorte ou outro e nomeá-los a um de “gesto/ação” e a outro de “discurso/pronunciamento”? Porque distinguir o que no fim é uma mesma coisa, discurso?

Ora, que se admita olhar para os momentos distintos do discurso e analisa-los sobre aspectos próprios que facilitem a sua compreensão é alguma coisa (como se faz com o Ciclos de política de Ball). Agora, pensar que nosso ferramental teórico é capaz de cindir o traço próprio de constituição da realidade que permite a abertura do real, já seria um outro movimento, contra-discursivo. Um movimento nesse sentido parece ir na direção das afirmações fundacionais, que buscam calcar uma realidade de fundamento ontológico imutável. A indiciação que a Teoria do Discurso faz quanto a ausência de um fundamento desse formato,

por seu turno, é, em si, outra razão (já tratada) que nos faz pensar a política curricular por seu prisma. Porque, houvesse razão última a sustentar a realidade, educacional e curricular inclusive, e fosse essa razão aquela que atravessou as reformas das quais tratamos nessa tese, não haveria em nós motivos sequer para pesquisarmos uma tal realidade. Se o fazemos, entretanto, é porque com as lentes da Teoria do Discurso é possível pensar (planejar, articular, mobilizar...) realidades outras.

Finalmente, tomando de empréstimo uma argumentação da Professora Alice Lopes (Lopes in Silva *et al*, 2017, p. 227-228, grifos nossos), ajuizamos que com a Teoria do Discurso “Laclau mobiliza-se contra o autoritarismo dos processos políticos que operam na tentativa de produzir homogeneidades, apagar conflitos e restringir o diferir.” Em nós, esse aspecto interessa, já que esse modo de pensar o currículo nos mune de um ferramental teórico capaz de enfrentar o “fascismo e o autoritarismo sem recorrer aos discursos liberais, individualistas, ou niilistas, nem à pulverização de ações diferenciais” uma vez que a Teoria do Discurso transita pelo

vazio normativo, [que] está associado ao compromisso com a defesa da Democracia radical como fim das desigualdades econômicas, a admissão do constante processo de diferir e o confronto com toda violência física ou simbólica em nome de uma verdade afirmada como universal (Lopes, 2015). Igualmente, a teoria do discurso situa uma agenda inter e, por vezes, transdisciplinar construída por todos os que, nas mais diferentes comunidades disciplinares, possuem sintonia com os propósitos discursivos do pós-marxismo instaurado por esse modelo teórico (Lopes in Silva *et al*, 2017, p. 227, grifo nosso).

Situados na comunidade disciplinar de Filosofia, como na de Pedagogia, corroboramos as afirmações desta brilhante curricularista brasileira como *leitmotiv* finalístico desse ponto de nossa reflexão, ao tempo em que passamos a tratar da nossa tradução de Currículo, entendido por meio dos traços até aqui afirmados.

### **1.3 O currículo em contexto pós-estrutural e discursivo: uma construção política**

Ainda que tenhamos afirmado a crescente relevância (pelo caminho das atividades/produções acadêmicas) da perspectiva pós-crítica de currículo, não nos interessa (nem cabe) dizer que esta encontre-se no lugar de única possibilidade de leitura da realidade política em que o currículo se situa. Certamente, é aquela com a qual entendemos melhor podermos realizar essa incursão neste tempo, ainda assim, é uma entre outras formas de fazê-la. Essa afirmação é possível – para além da convergência com a perspectiva com a qual tratamos o tema – porque estamos atravessados pela memória do processo, no campo do

currículo, de flutuação deste termo entre diferentes significados e como, diferentes recortes epistemológicos, influíram para todas estas mudanças na concepção de currículo ao longo do tempo. Como retomaremos adiante, estes acontecimentos reforçam nossa leitura de disputa na arena da produção de significados.

Afim de contextualizar esse cenário e indicar a mencionada flutuação, partimos para uma apresentação de nuances históricas quanto as diferentes maneiras como o currículo foi concebido e sob quais influências, para, depois disso, demonstrar em que medida o currículo pode ser lido, como realizamos, enquanto constructo político.

Partimos<sup>10</sup> do início do século XX, quando se dão movimentos de sedimentação do campo curricular como área própria. A esse respeito, tanto as curriculistas Lopes e Macedo (2011) quanto Tomas Tadeu da Silva (2005) convergem em suas análises. Cabe destacar a distinção na forma como cada um desses autores interpreta tal acontecimento, pois nela se evidenciam nuances da complexidade do tema.

Tomas Tadeu da Silva (2005) aborda esse evento com a aparência de que ele configura uma etapa, uma progressão linear. Para ele, a preocupação com o que ensinar já existia muito antes da instituição do campo curricular, remontando a um modo medieval escolástico, sistematicamente aplicado pelos jesuítas, ou mesmo a ideias da Antiguidade Clássica, como a Paideia grega. O autor cita Comenius e sua Didática Magna como um exemplo de que a preocupação com o conteúdo do ensino é anterior à organização do campo do currículo. A leitura de Silva (2005) sugere, portanto, que os estudos curriculares são uma consequência evolutiva-linear de acontecimentos prévios, um passo subsequente no fluxo da trajetória educacional.

Lopes e Macedo (2011), por seu turno, nos levam a perceber que o início do século passado não configura uma simples etapa evolutiva do currículo. Pelo contrário, aquele momento marca a articulação de elementos diferentes em um momento de equivalência, que tornou possível a hegemonização dos estudos curriculares como um campo próprio e específico da epistemologia educacional. Esta articulação não se deu de forma necessária, mas de maneira estritamente contingente, influenciada por movimentos multidirecionais que, em sua confluência, permitiram o estabelecimento e a consolidação do campo.

---

<sup>10</sup> A partir desse ponto até a citação de Lopes e Macedo (2011, p. 36) estamos retomando o texto de nossa dissertação de mestrado (Chaves, 2021) na seção “1.1 Currículo: um campo de disputas de sentidos” (especialmente os tópicos 1.2.1 e 1.2.2). Esse movimento tem aqui o propósito de dar acesso a uma síntese dos movimentos de fixação do campo curricular e das perspectivas epistemológicas especialmente relevantes nesse contexto, eventualmente servindo de subsídio contextual ao leitor (a).

Analizando brevemente os movimentos do campo curricular por esta lente, percebemos que as ideias presentes nas teorias que se estabeleceram em algum momento como hegemônicas sempre estiveram influenciadas por uma predominância que se relacionava a outros campos da realidade. Ou seja, uma cadeia hegemônica que se estabelecia em uma determinada fração da realidade passava a influenciar outras.

Nessa esteira, buscamos nos distanciar de uma apresentação “etapista”. Ainda que nos organizemos por referências históricas e cronológica, reforçamos o entendimento de que as associações feitas são contingenciais, não evolucionistas ou deterministas.

Nessa direção, pensamos o movimento taylorista caracterizado por uma preocupação acentuada na produção segmentada e em larga escala, não apenas como operativo industrial, mas como forma discursiva de organização da vida social intencionado a hegemonizar-se para além dos muros das fábricas. Tanto assim que, naquele contexto, o campo curricular se preocupava em formar um aluno capaz de, em breve, assumir sua função nessa cadeia produtiva. É o que vemos em Bobbitt (1926), para quem o currículo deveria ser planejado de forma eficiente, como uma linha de montagem, para preparar os alunos para a vida no mundo do trabalho industrial.

De maneira antagônica, outra perspectiva disputava esses sentidos indicando que a escola não podia se subordinar exclusivamente a demandas produtivistas. A escola deveria unir tais demandas à construção de aprendizados que permitissem a resolução de problemas na sala de aula, de forma que os alunos pudessem projetar suas ações atuais em uma atuação futura. Pensar no agora e preparar para o futuro, mas com foco no aluno, não nas demandas. Essa perspectiva curricular encontrava em John Dewey sua principal referência, influenciadora no Brasil, por exemplo, de projetos encapados por Anísio Teixeira e o movimento escolanovista. Um discurso próximo ao da Escola Nova esteve presente ainda em propostas curriculares do fim do último século, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil/MEC, 1999).

Outra formulação de modelo curricular é aquela proposta por Ralph Tyler a quem coube uma espécie de síntese entre os modelos anteriores. Ele propôs “um procedimento linear e administrativo em quatro etapas” (Lopes; Macedo, 2011, p. 25), a saber: objetivos, seleção, organização e avaliação curricular. Tyler acabou por impor uma perspectiva eficientista que se fixou fortemente na prática curricular brasileira, em parte devido à criação do setor de currículos no INEP e à produção teórica de Hilda Taba.

Considerando o que foi apresentado, notamos haver sempre uma disputa orgânica entre uma perspectiva que se fixa e outra que antagoniza até tomar o posto hegemônico. 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 essa fixação epistemológica (precária), o processo muda.

Uma consequência do ganho de centralidade do currículo nesse campo foi a multiplicação de teorias que, se não pensaram (a princípio) diretamente a educação ou o currículo, impactaram decisivamente suas discussões, particularmente a partir dos anos 1970.

Sem a pretensão de apresentar detalhadamente todos os autores que construíram teorias curriculares nesse período riquíssimo e complexo (1960-1990), destacamos alguns para encaminhar a discussão na compreensão de que o currículo é uma construção política, porquanto discursiva. O trabalho de Louis Althusser (1980), *Ideologias e aparelhos ideológicos do estado*, por exemplo, classifica a escola como um aparelho ideológico, abrindo caminho para que outros teóricos empregassem suas ideias no campo educacional. Da mesma forma, a Escola de Frankfurt, com destaque para Adorno (1995) e sua obra *Educação e emancipação*, influenciou por décadas as análises críticas da escola. A teoria crítica de Bourdieu, mesmo sem abordar o currículo especificamente, teve grande influência no campo, principalmente com seu conceito de *habitus*.

Outro destaque é a influência de Michael Young, cuja produção inicial, articulada com a fenomenologia social, deu origem à Nova Sociologia da Educação Britânica. A obra *Knowledge and control* (1971), editada por Young, rejeitou a orientação funcionalista e propôs uma compreensão dos saberes escolares a partir do estruturalismo, do realismo social e da fenomenologia. Mais recentemente, Young tem discutido sobre o conhecimento poderoso e o conhecimento dos poderosos no campo curricular. O neomarxista Michael Apple (2001) também trouxe uma importante contribuição, afirmando que o currículo não é neutro e a escolha do que se ensina representa as tensões e conflitos da sociedade, como demonstra em *Ideologia e Currículo*.

No Brasil, Paulo Freire (2017) continua a ser uma influência importante, ao considerar tanto elementos fenomenológico-existenciais quanto categorias hegelianas-marxistas para afirmar o mundo-da-vida dos sujeitos diante da dominação. A pedagogia histórico-crítica (PHC) proposta por Demerval Saviani também se mostra influente nos estudos curriculares, se aproximando de Michael Young em sua compreensão do currículo como conhecimento.

Em todo caso, os pensadores e correntes mencionados deram ao campo curricular uma contribuição fundamental, pois cada um, a seu modo, pretendeu “[...] superar a ideia de que o currículo é algo formal ou escrito a ser implementado numa realidade escolar” (Lopes; Macedo, 2011, p. 36).

Com essa exposição breve das tensões no campo curricular desde a sua constituição, podemos realizar o raciocínio de que, se hoje não há pacificação quanto ao que seja o currículo, de que forma se constitui e para qual amanhã aponta, não deve ter havido em algum momento pretérito. Ainda mais, tanto antes como agora, algumas ideias do que ele seja, sua extensão e potência, tenham se afirmado, algumas de maneira tão hegemônicas, que nos são apresentadas como aquelas evidentes, incontornáveis. Esta apresentação nos remete aquele comentário anterior do “único caminho”, do qual evadimos pela via discursiva.

Por esta perspectiva, apesar das mencionadas apresentações que querem o currículo como evidente, constituído por um “único caminho”, lembramos que no campo curricular tem havido um movimento constante de mudanças e de complexidade, não alheios a movimentos semelhantes em outros elementos/momentos da realidade. Assim, lembramos que neste movimento de complexificação o

[...] currículo 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 (Chaves; Silva; Eugênio, 2022, p. 10, grifo dos autores e da autora).

As mudanças, indicada no excerto, servem para exemplificar que tanto o conceito de currículo quanto seu campo passaram/passam por uma disputa que alterou e altera os seus sentidos. Isso indica que em cada recorte de tempo uma configuração de momento foi hegemônica, em detrimento de outras, que não desapareceram. Isso posto, fica compreendido que como os demais aspectos da realidade, o currículo é construído momento a momento. Por isso, ele não “é” desde sempre, “está” configurado conforme uma articulação precária. Dessa forma, reforça-se não ser preciso uma preocupação com uma origem do conceito, no sentido de apontarmos para fonte original da qual se pudesse recolher o seu sentido “mais autêntico”.

Em nosso entendimento, Currículo configura-se como uma estrutura discursiva, estrutura esta que “não é uma entidade meramente ‘cognitiva’ ou ‘contemplativa’; é uma *prática articulatória* que constitui e organiza as relações sociais” (Laclau; Mouffe, 2015a, p. 167, grifos da dupla autora). Aqui reside a potência do conceito, lido com a perspectiva de Laclau e Mouffe, que justifica as constantes mudanças e disputas para o estabelecimento do currículo neste ou naquele sentido. Como o social não é de já um ente estabelecido, cristalizado na realidade em significado acabado, mas sim uma construção discursiva, os sentidos que formam o social estão em constante disputa. No campo curricular, no qual são conformados (e significados) vastos elementos como os das práticas de ensino, das relações escolares e da

própria ideia de papel/papéis da escola, do imaginário dos professores e professoras, das relações dos estudantes (...), a disputa pelo conceito se intensifica como tensão por decisões, pelo poder de decidir, de fazer incidir sobre estes elementos um sentido pretendido.

Por isso, estamos atravessados e atravessamos o campo da política, como lugar das decisões e dos seus tempos, dado que a amplitude, no tempo e no espaço de uma decisão se dá na medida da manutenção de uma articulação que permite, ou interrompe, esta amplitude. Justamente nesse lastro compreendemos, como enunciado pela professora argentina Silvia Morelli, que

as políticas curriculares tentam resolver o problema da representação das ideias sobre o desenvolvimento da educação por meio do currículo. As definições curriculares são produto de acordos nos quais estão em jogo interesses, diferenças e antagonismos em um terreno sempre contingente (Lopes; Oliveira, 2017).

Dessa maneira, se o conceito de currículo e seus sentidos são objeto de acordos, atravessado pelos interesses e pelas disputas, as razões para tanto estão em ele configurar um elemento decisivo do que se pode entender por Educação. Esta, por seu turno, está embricada em disputas ainda mais acentuadas, que estão além do conceito de currículo, mas que não prescindem dele para sua definição, ainda que precária.

Por isso mesmo, “o significante currículo tem seus sentidos sempre adiados e apenas de forma provisória e precipitada são estabilizados alguns sentidos e produzidas subjetivações, que estão sempre sujeitas a novas traduções na constante iteração de textos curriculares” (Lopes; Mendonça, 2015, p.140). Podemos demonstrar esta multiplicidade de entendimentos quanto ao currículo e sua interação com textos curriculares adiante, nos capítulos de análise, quando apresentamos quais são estas formas provisórias, que permeiam os documentos levantados e como estas formas são traduzidas na agência da proposição de um documento curricular estadual e da prática docente dos professores e professoras da rede de ensino do estado da Bahia.

Finalmente, cabe pontuar que o currículo aparece, sim, em textos de contornos curriculares, dentre os quais podemos apontar para documentos legais (leis, decretos, resoluções e portarias) e orientadores (diretrizes, bases, instruções normativas). Contudo, estes textos são apenas um dentre os contextos que conformam um sentido para o currículo. Como dissemos antes, a realidade vista com as lentes da radicalidade discursiva extravasa a ideia linguístico/extra-linguístico. Com toda realidade comportada no campo do discurso o currículo vai sendo estabelecido em diversos contextos. Nesta fase, nós tratamos da ideia de contexto

com suporte do método do Ciclo de políticas de Stephan Ball, do qual nos apropriamos de uma ideia de tradução, com a qual julgamos possível uma análise do nosso corpus de pesquisa.

Por isso, na próxima seção nos dedicamos a pensar este ciclo e o conceito de tradução em interação com o autor, ainda que diferindo do mesmo em favor de uma compreensão discursiva da realidade como já apresentada em Laclau e Mouffe.

#### **1.4 O Ciclo de políticas de Ball na consecução do método**

Como vimos, a Teoria do Discurso pensada em Laclau e Mouffe não encontrou nas obras dos seus autores uma preocupação metodológica detida, muito menos a consecução de um método ocupado em analisar uma política pública específica, como a curricular. Compreendemos que, em parte, isto se deve à abertura (pós-fundacional) com a qual este arcabouço foi construído e que ela nos coloca diante da seguinte situação metodológica: não há método prévio, não há caminho traçado, não há manual elaborado.

Por esta razão, cada pesquisa há de produzir alguma forma com o qual possa interagir com a realidade discursiva sobre/com a qual pretende lidar. Em nosso caso, realizamos uma pesquisa em que o campo teórico de referência está deslocado em relação ao campo de atuação. Afinal, não estamos tratando da política *lato sensu*, mas *stricto*, na sua especificidade curricular, e dentro desta, estamos preocupados com o currículo do ensino de Filosofia no ensino médio da rede estadual baiana.

Dessa forma, buscamos estabelecer uma intercessão entre a teoria de suporte e um método afeito tanto a leitura da política educacional, quanto aderente a um arcabouço pós-estruturalista, de modo a minimizar possíveis desarranjos entre os aspectos teórico e o metodológico em nosso trabalho. Assim, podemos indicar a eleição do método do Ciclo de Políticas de Stephan Ball, uma vez que “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, S/D, p. 9).

Além do mais, observamos que esta escolha - interseccionar a Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe e o Método dos Ciclos em Ball - encontrou êxito em outras pesquisas de relevo - além das já mencionadas obras Lopes; Oliveira (2017) e Lopes; Oliveira; Oliveira (2018) -, podemos elencar Oliveira e Lopes (2011), Santos e Silva (2016), Ramos e Cunha (2016), Silva (2020)). Ademais, pudemos realizar um movimento nesta direção em nossa última pesquisa (Chaves, 2021).

Nessa esteira, a título de breve apresentação, podemos indicar que o sociólogo britânico Stephen Ball desenvolveu seu método do Ciclo de Política ainda nos anos 1990. Na ocasião dispôs o ciclo em três contextos principais: de influência, de produção do texto da política e da prática. O contexto de influência está relacionado ao momento prévio a decisão/definição do texto/documento (legal/orientador). Ele é marcado por disputas de setores, grupos e pessoas, que buscam influenciar no processo anterior a elaboração do texto afim de tematizar com sentidos e promover significados que atendam aos seus interesses.

Enquanto isso, o contexto da produção de texto se ocupa do momento em que as disputas mencionadas alcançam algum resultado, sendo este a definição quanto ao que se torna “oficialmente” a política a qual se presta “em ser observada”. Frisa-se, neste contexto de produção do texto as disputadas apresentam algum resultado, mas não um último e definitivo. Também não se deve entender que dos outros contextos estão afastados os resultados, o que este contexto tem de particular é que nele resulta um texto (grafado) da política.

Por último, temos no contexto da prática o momento em que a política (antes influída e escrita) é traduzida nos diferentes ambientes, nos quais se pretendeu vetor de alguma ação. Este é o momento, por exemplo, em que professores (as) traduzem a política curricular em sua prática docente.

Apesar desta apresentação, que distingue em três momentos os contextos do Ciclo de Políticas e considerando as ponderações do Professor Jeferson Mainardes (2006, p. 50), um dos maiores expoente das ideias de Ball em nosso país, é possível destacar, que os mencionados 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”. Ou seja, este método supõe um borrão nas fronteiras contextuais que erigiu, reconhecendo que eles não são categorias rígidas, mas uma forma de orientar a observação que está disposta a modificação conforme o (s) aspecto (s) ao (s) qual (s) se busca compreender. Enfim, com as palavras do próprio Ball, ditas em uma entrevista, “[...] 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).

Contemporaneamente, Ball tem se dedicado a outras empreitadas como a ideia de Redes de Políticas (Ball, 2022) e a Teoria da Atuação (Ball; Maguire; Braun, 2021). Estas, em alguma medida, atualizam e respondem a críticas feitas ao modelo dos Ciclos e pretende superar suas dificuldades. Ainda que nos valendo de alguma incursão sobre estas novidades, entendemos que para nossos fins e em razão do mencionado êxito da relação do ciclo de políticas com a teoria do discurso, decidimos permanecer com o método dos ciclos. Como dito,

não sem alguma deferência as novidades teóricas do autor, cujas ideias de rede de política e da teoria da atuação possam trazer para potencializar nossa escolha. Contudo, sem abraçar metodologicamente estas novidades em detrimento da primeira elaboração do autor, como acima apresentada.

Dentro desta incursão queremos dar destaque ao que dissemos anteriormente dos professores, que traduzem a política em sua prática docente. Pertence a Ball e colaboradores (Ball; Maguire; Braun, 2021) os rastros de significação aos quais queremos sustentar deste conceito. Tradução

[...] é um processo iterativo de fazer textos institucionais e colocar esses textos em ação, literalmente ‘atuar’ sobre a política usando táticas que incluem conversas, reuniões, planos, eventos, ‘caminhadas de aprendizagem’, bem como a produção de artefatos e empréstimo de ideias de outras escolas, a compra e a utilização de materiais comerciais e sites oficiais [...] a tradução acontece em relação a imperativos e às exortações com diferentes tipos de criatividade e espaços de invenção e produção em cada caso (Ball; Maguire; Braun, 2021, p. 81-82, grifos nossos).

Antes de seguir configurando o conceito, cabe uma ação tradutória. Em nossa perspectiva discursiva, como dissemos na seção sobre a teoria do discurso (1.2), a distinção que Ball, em leitura foucaultiana, produz entre texto e ação como distintos não prospera. Para nós, texto e ação são dois momentos de uma mesma realidade, ambos discursos. Dito isso, aglutinamos a ideia de performatividade, lido no mesmo autor (Ball, 2022) para elaborarmos o nosso conceito de tradução.

Entendemos a ação performativa ligada à consecução neoliberal, que tem hegemonizado a organização das realidades, pelo menos, desde os fins do século XX. Ball entende que o neoliberalismo diz respeito a “dinheiro e mentes” e que é “um nexos de interesse comum entre as várias formas de capital e de Estado contemporâneos” (Ball, 2022, p. 26). O neoliberalismo é uma maneira eficiente de organizar sentidos (e produzir sua falta) em torno dos quais aglutina um emaranhado de pontos-nodais que na tecitura atual dão a sensação de “fim da linha”, de que esta é “a” forma de organizar a vida, já tão estabelecida – hegemônica – que não há como dela evadir.

Entre os professores entrevistados, por exemplo, parece valer a ideia de performatividade enquanto mecanismo de autogestão e autorregulação de si em função das expectativas criadas por ação das políticas neoliberais. Nesta linha, coincidem as falas dos professores com a constatação de Ball, segundo a qual para muitos parece haver “uma crescente sensação de insegurança ontológica; tanto a perda do sentido, do significado do que fazemos quanto a importância do que fazemos” (Ball, 2022, p. 67).

Nesse caminho, podemos compreender a tradução da política curricular na prática docente como um conjunto de performances dos professores em relação ao que compreendem ser e por vezes denominam pela “escola”, “estado”, “SEC/Secretaria”, “coordenação [pedagógica]”, “demandas”, dentre outros termos empregados. Eles e elas traduzem tal política mediando as expectativas dos entes mencionados, com suas próprias compreensões da realidade, valores e na intensidade, que julgam possível frente a leitura da própria interpretação/tradução, que os (as) estudantes estão dispostos (as) a realizar.

Desse modo, não podemos compreender a tradução como um transplante de um sentido de um lugar a outro, de um contexto a outro. Traduzir, não diferente do que tratamos até aqui, é um processo de negociação e de disputa em que prosseguem em embate diferentes elementos, que agem desde o contexto de influência, passam a figurar no texto, então produzido, e criam expectativas para a prática. Este processo criativo de expectativas, porém, não devemos imaginá-lo como distante - isolado em momento pretérito -, mas como presente naqueles itens já citados por Ball (2022, p. 81) “conversas, reuniões, planos, eventos”, para mencionar alguns deles.

Nesta altura caberia a questão do “como (?)” esta influência ocorre e de que modo ela atravessa diferentes contextos. Para esta fase é possível recorrermos a ideia de rede de políticas, para não nos determos apenas na afirmação de que os contextos estão relacionados entre si. Na proposta de Ball (2022) a “Rede” é compreendida como “[...] um tipo de tecido conectivo que se junta e dá alguma durabilidade a essas formas distantes e fugazes de interação social” (Ball, 2022, p. 29). Enquanto as “Redes políticas” podem ser compreendidas como “tipos específicos de relações sociais, de fluxos e de movimentos” que “constituem comunidades políticas, geralmente baseadas em concepções compartilhadas de problemas sociais e suas soluções” (Ball, 2022, p. 29).

A interação, que é realizada pelos elementos no momento de influir na elaboração do documento, não cessa e se estende por meio de uma interação com as diferentes instâncias de tradução da política. Não à toa, grupos empresariais de setores “estranhos” ao tema educacional (bancos, empresas de cosmético, empresas de telefonia) buscam meios de estarem próximos tanto dos atores do ministério da educação (MEC) quanto não cessam de oferecer consultorias a confederações, uniões de municípios, às secretarias de educação e aos seus órgãos, bem como, não deixam de atingir as escolas, propriamente, por meio da criação de prêmios, concursos, incentivos, manuais com os quais se mantém na disputa pelos sentidos que ambicionam dar / dão à educação “de ponta à ponta” das amarrações discursivas.

Em nossa pesquisa temos a oportunidade de visualizar este processo na elaboração do DCRB (capítulo 05). Ali, observamos um exemplo tanto de tradução de uma política documentada em momento anterior e, que gera expectativa para aquele momento (quando da relação do DCRB com a Reforma do Ensino Médio (Brasil, 2016; 2017 e a BNCC), como notamos o modo como aqueles que elaboram o documento erigem as expectativas para um próximo momento de tradução, que será realizado no contexto da sala de aula, da prática docente do (a) professor (a) de filosofia. Uma vez que as expectativas criadas por este documento serão analisadas, neste recorte, junto aos professores de filosofia da rede estadual baiana, fecharemos este primeiro capítulo tratando de apontar e circunscrever o “ensino de filosofia” como algo em torno do qual se desdobram disputas. Estas, novamente, pela afirmação de um significado.

### **1.5 O ensino de Filosofia no ensino médio brasileiro ou um exemplo de disputa discursiva**

Para tratar do ensino de filosofia no nível médio brasileiro se faz quase inevitável mencionar que a Filosofia enquanto disciplina/componente curricular não encontra em seu histórico a estabilidade. Alternaram-se, nas proposições curriculares, momentos em que há presença, ausência ou indefinição da área em sua oferta. Desta constatação, nos questionamos se não seria esse mais um exemplo de entrave pela afirmação de significados e conformação de uma realidade, cuja disputa encontra lugar no campo curricular. Sobrepondo, entendemos que esta instabilidade (presença/ausência da Filosofia) aponta para uma construção discursiva em que os elementos possuem dificuldades em estabelecer uma posição de convergência entre si, a ponto de constituírem um momento hegemônico para, desse instante, buscar dar amplitude a esta articulação no campo curricular e educacional a ponto de engrossarem de tal modo um nó (ponto-nodal) que, finalmente, a disputa possa passar a ser pelos sentidos do espaço garantido.

Em outros termos, ainda nos parece necessário que dentro do campo da filosofia haja um movimento amplo de convergência entre licenciados (as) e bacharéis, professores (as) e pesquisadores (as) em filosofia, da educação básica até a superior. A convergência para qual apontamos poderia ser aquela indicada por Alejandro Cerletti (2009) que conclama “O ensino de filosofia como problema filosófico”. Não apenas para romper a resistência quanto a pesquisa em ensino de Filosofia dentro dos programas acadêmicos de Filosofia - como tratamos no capítulo três (03) -, mas, acolhida a problemática do ensino na sala dos problemas filosóficos, a articulação desta comunidade poderia ser mais intensa, formando um momento que

pronunciasse a necessidade do espaço (tempo/carga-horaria) para a Filosofia na educação básica, no ensino médio.

Esta situação de desarticulação encontra reflexão em muitas oportunidades, como em *O ensino de Filosofia entre nós* (Soares; Zunino; Andrade, 2018), quando no capítulo homônimo à obra, o professor Ricardo Henrique Andrade (UFRB) aponta que um antecedente deste movimento de instabilidade da disciplina estaria na compreensão, que se tem da filosofia no país, desde a invasão europeia<sup>11</sup>. Isso porque ela foi pensada, desde aí, como algo “‘sem assunto’, ‘sem virtudes autóctones’, ‘flácida’, ‘bacharelesca’, ‘filha bastarda de uma cultura livresca...’” (Soares; Zunino; Andrade, 2018, p. 184). Indicativos de certo desdém com o qual se buscava selar uma marca de desimportância ao campo filosófico.

Outra razão apontada por Andrade está no esgotamento da formação exegética, cujo declínio ocorre/ocorreu junto ao modelo nacional-desenvolvimentista, dando lugar ao enlouquecido modo de hiperprodução/publicização, em que vale mais o quanto se publica do que o quê. O autor indica ainda as deficiências sistemáticas na escola pública, de precariedade, para ele, ainda evidente, associadas a escassez de uma cultura letrada. Este último ponto encontra consonância na avaliação dos (as) professores (as) por nós entrevistados (as)<sup>12</sup>.

Andrade (Soares; Zunino; Andrade, 2018) ainda pontua haver um conflito estabelecido entre os Filósofos acadêmicos e da Educação e que tal cizânia acentua a precariedade do ensino de Filosofia no Brasil, para o qual soluções criativas poderiam aparecer de um diálogo entre estes polos (Filósofos: acadêmicos e educadores) em torno da questão que tem na formação dos professores e no ensino no nível médio dois de seus grandes calos.

<sup>11</sup> Desenvolvemos a apresentação mais detalhada destas ideias na resenha sobre a Obra, publicada em <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8672944>.

<sup>12</sup> Conforme demonstram as transcrições das Entrevistas com professores de Filosofia da Rede estadual nos trechos a seguir: **1** - [...] a meninada é do ctrl-c, ctrl-v. Tudo ele vai lá e aí o *Google*, eu falo que é o oráculo do mundo moderno, o senhor *Google* vai lá te dar a resposta, é muito fácil. Não tem resumo, não tem uma síntese. (Apêndice A02, Entrevista Nº 02, p. 22); **2** - [...] eles não liam o texto, aí você chegava pra conversar, e aí tentava fazer um exercício de conversa, a partir das conversas deles, tentar elaborar algumas coisas, passar lista de atividades pra fazer, e aí eles faziam, um respondia, tirava a foto e passava pro outro e saiam copiando em série, essas coisas.... plágio. Ah, não vou me estressar com esse negócio, não.” (Apêndice A02, Entrevista Nº 03, p. 35); **3** - [...] Eu acho que acaba se transformando em uma disciplina difícil por uma questão da base deles, porque eles não têm facilidade para interpretar as coisas e não conseguem fazer essa junção da filosofia com a realidade.” (Apêndice A02, Entrevista Nº 04, p. 61); **4** - [...] Porque eu tenho alunos que vieram, realmente, semialfabetizados.” (Apêndice A02, Entrevista Nº 06, p. 94.); **5** - [...] mas, quando a gente vai trabalhar as avaliações, a gente vai ver que existem muitas e muitas deficiências. Deficiência de compreensão de texto, de interpretação de texto.” (Apêndice A02, Entrevista Nº 08, p. 132); **6** - [...] os nossos estudantes são aquilo que a sociedade é. Então... e a sociedade não está muito preocupada com filosofia, estão muito mais preocupados com questões materiais do cotidiano, questões, sei lá, que satisfazem as necessidades, os seus desejos momentâneos e imediatos.” (Apêndice A02, Entrevista Nº 09, p. 145); **7** - [...] “[...] não é prático, eles não veem, vou ganhar dinheiro com isso, não dá para empreender, entendeu? É todo um discurso também, empreendedor agora nas escolas, que eles veem algo muito teórico, muito abstrato, como sem valor.” (Apêndice A02, Entrevista Nº 10, p. 158).

Justamente neste aspecto, de uma cizânia dentro da comunidade filosófica, que nos associamos a essas ideias do autor ao retomarmos ao que afirmávamos. Esta divisão é causa de desarticulação. Esta dificulta a afirmação do ensino filosófico na educação básica, porque entre os próprios filósofos há os que não engrossam os movimentos em defesa deste ensino no nível médio. Ainda mais, há aqueles que defendam ser impertinente que a filosofia ocupe as salas de aula da educação básica<sup>13</sup>.

Neste ponto parece caber uma questão. Qual filosofia precisaria estar neste nível de ensino? Afinal, não há tantas correntes filosóficas, muitas das quais tão concorrentes que ao alegar qualquer espaço para a filosofia estaria requerendo para “sua filosofia” e não para “a outra (não)filosofia”?

Este aspecto, na segunda questão, nos faz recordar que as afirmações das filosofias não deixam de estar inseridas num contexto político e que, cada uma, busca, sim, afirmar por seus meios e conjecturas uma certa realidade. Outra vez encontramos um indicativo de que a realidade é disputada em todos os pontos e que esta disputa pelo sentido se faz por via discursiva. Enquanto isso, a primeira questão parece atravessar a preocupação dos professores com os quais tivemos contato na pesquisa. Por suas respostas (capítulo 06), eles indicam ser possível difundir uma enormidade de perspectivas filosóficas, Bahia afora. Ainda que algumas filosofias estejam tão hegemonizadas que pareçam imprescindível (em linhas gerais, a Filosofia clássica grego-romana-cristã-alemã) e que outras têm se afirmado apesar de lhe serem atribuídas características menos ou aquém-filosóficas (filosofias africanas e ameríndias, por exemplo).

Como dissemos no início dessa seção, há dificuldade em tratar do ensino de Filosofia no currículo brasileiro sem lembrar dos movimentos de entrada e saída da disciplina das matrizes curriculares. Por esta razão, trazemos, no quando abaixo, uma síntese desses movimentos com base em nosso trabalho anterior (Chaves, 2021), consideradas as mudanças mais recentes. Vale destacar que retomaremos sob um recorte mais preciso desse ponto no capítulo 04, quando tratamos dos documentos curriculares, destacadamente a última LBD (Brasil, 1996). Além disso, vale mencionar que um aprofundamento dessa apresentação sintética encontra lugar nos trabalhos de Alves (2002), Santos (2017), Soares, Zunino e Andrade (2018), Nunes e Acosta (2018) e Chaves, Silva e Eugênio (2022).

---

<sup>13</sup> Ver Cuter (2016)

**Quadro 01** – Uma síntese da movimentação da Filosofia no currículo brasileiro

| Período                           | Evento                                              | Estado da Filosofia no Currículo                              | Contexto                                                                                                       |
|-----------------------------------|-----------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Período Colonial (séc. XVI–XVIII) | Ratio Studiorum – Jesuítas                          | Presente                                                      | Filosofia como parte da Teologia Católica; instrumento de catequização e formação religiosa.                   |
| 1772                              | Reforma Pombalina                                   | Presente                                                      | Filosofia ganha certa autonomia; enfoque laico e científico, separando-se da Teologia.                         |
| 1890                              | Decreto nº 981 – 1ª República (Brasil, 1890)        | Ausente                                                       | Exclusão da Filosofia; predomínio do cientificismo e do positivismo.                                           |
| 1898                              | Reintrodução como História da Filosofia             | Presente                                                      | Retorno breve da disciplina, agora com foco histórico.                                                         |
| 1899                              | Decreto nº 3251 (Brasil, 1899)                      | Ausência parcial                                              | Substituição da Filosofia por Estudos de Lógica; perda de espaço curricular.                                   |
| 1901                              | Reforma Epitácio Pessoa                             | Presente                                                      | Filosofia retorna e permanece cerca de 15 anos com alguma estabilidade curricular.                             |
| 1915                              | Reforma Carlos Maximiliano                          | Facultativa                                                   | Filosofia torna-se opcional; marginalização gradual.                                                           |
| 1932                              | Reforma Francisco Campos                            | Presença ambígua                                              | Filosofia volta a integrar o currículo, ainda que de forma complementar.                                       |
| 1942                              | Reforma Gustavo Capanema                            | Obrigatória                                                   | Filosofia é obrigatória em algumas séries; fortalecimento no ensino médio.                                     |
| 1961                              | LDB nº 4.024/1961 (Brasil, 1961)                    | Facultativa                                                   | Filosofia facultativa; início de novo processo de marginalização.                                              |
| 1971                              | Lei nº 5.692/1971 – Ditadura Militar (Brasil, 1971) | Ausente                                                       | Filosofia excluída do currículo; ensino tecnicista e repressão ideológica.                                     |
| 1996                              | LDBEN nº 9.394/1996 (Brasil, 1996)                  | Presença inócua                                               | Filosofia reduzida a ‘domínio de conhecimentos necessários à cidadania’; sem status de disciplina.             |
| 2008                              | Lei nº 11.684/2008 (Brasil, 2008)                   | Presente / Obrigatoriedade em todas as séries do Ensino médio | Filosofia e Sociologia tornam-se obrigatórias em todas as séries do Ensino Médio brasileiro.                   |
| 2016                              | Medida Provisória nº 746/2016 (Brasil, 2016)        | Ausente                                                       | Reforma do Ensino Médio: Filosofia deixa de ser obrigatória; volta a condição ambígua de ‘estudos e práticas’. |
| 2017                              | Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017)                   | Ambígua                                                       | Reforma do Ensino Médio: Filosofia perde <i>status</i> de disciplina. Há um enfraquecimento das Humanidades.   |

|      |                                |                                                              |                                                                                                            |
|------|--------------------------------|--------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 2018 | BNCC (Brasil, 2018a)           | Ausente                                                      | Filosofia quase apagada do texto curricular, sem função definida.                                          |
| 2024 | Lei 14.945/2024 (Brasil, 2024) | Presente /<br>Obrigatoriedade<br>no curso do<br>Ensino médio | Filosofia, como outras disciplinas tradicionais, voltam a serem obrigatórias no ensino médio em todo país. |

**Fonte:** Elaboração própria com base em Chaves, 2021, p. 35-39.

Sem intenção de comentar em detalhes o conjunto de informações que por si já contam muito da trajetória da (nem sempre) disciplina no currículo nacional, é pertinente reiterar que, tal como a própria organização político-governamental do Brasil, a Filosofia, no atinente ao currículo, padece de instabilidade.

Dentro do processo de formação deste país, acentuadamente marcada pela exploração colonial, a Filosofia se prestou, na chegada, para fins de “admoestação”. Servia, neste momento, de instrumento no processo de imposição de uma perspectiva cosmológica intencionada a subjugar todos (as) à condição de cristãos, mas sobretudo, de súditos de um “ungido por deus para governar”. Tudo sob pretexto de salvar aos bárbaros – na verdade aos autênticos habitantes desta terra – que desconheciam as ‘doutas’ revelações portadas pelo colonizador. Um comentário a este período é que, os povos originários, eles próprios, com uma cosmovisão tão ou mais complexa da realidade, eram os que – de fato – por esta cosmovisão, possuíam uma relação integrada com o ambiente natural, a qual, nesta hora da história, nos custa resgatar para que o amanhã não esteja à venda (Krenak, 2020), como o ontem esteve e o hoje ainda se mantém. Em todos os tempos, certamente, com disputas, nem sempre com vitórias dos arranjos mais favoráveis a esta perspectiva indispensável de respeito aos mais diversos ecossistemas.

Portanto, é válido lembrar que em um primeiro momento, esta filosofia esteve inserida no currículo com uma função bastante oposta àquela pela qual se afirma a necessidade que esteja em nossos dias. Esteve afim de “conformar”, quando agora nós a queremos para incitar a desconfiança, até mesmo frente as perspectivas escolhidas para a sua apresentação/definição.

Adiante, percebemos que entranhada nos processos de reconfigurações das forças que sustentavam por um período certo regime governamental, a Filosofia esteve ora como parte do currículo, ora à parte dele. Vale reforçar que sob este conceito, “Filosofia”, certamente foram defendidas as mais diversas posições. Das mais recentes lutas, no período de redemocratização até agora, parece, no entanto, ter ganhado força a perspectiva de que a Filosofia comporte (ou seja ela mesma) um conjunto de conhecimentos “necessários ao exercício da cidadania” (Brasil, 1996), como apregoa a LDBEN na versão aprovada em 1996. Não é nada estranho também que

ela seja requerida para formação “crítica e consciente” desde cidadão que a escola deseja “entregar”.

Tomássemos sem muita reflexão essas máximas, já teríamos de lidar com o fato contraditório de, ainda em 1996 até 2008 e entre 2016 e 2024, não termos positivado nos currículos o espaço disciplinar próprio para o desenvolvimento destas premissas. Afinal, não era possível ler, no elenco de disciplinas, o termo “Filosofia”. Ainda mais, antes de 2008, sequer parecia estar no horizonte de quem propusera tais máximas a necessidade de que esses conhecimentos – nesta configuração, não de hoje, especializada da sociedade em que estamos, marcada por comunidades disciplinares – carecerem de um tipo de professor (a) específico para o seu desenvolvimento, um (uma) licenciado (a) em Filosofia.

Certamente não é a uma irreflexão que nos propomos. Intencionamos provocar o pensamento em direção ao entendimento de que, tal como um regime político-governamental não se dá e sustenta dá noite para o dia, também os demais desdobramentos que vão significando e produzindo identidades nos diferentes aspectos de uma determinada sociedade são processuais e precários. Tanto assim, que, pelo menos desde a redemocratização, há lutas corajosas na direção de que a Filosofia – área porosa que agrega em si conhecimentos diversos e necessários ao alargamento dos horizontes de sentido – possa ocupar um espaço curricular de modo a colaborar na configuração dos processos de formação das pessoas que ocorrem no ambiente escolar, desde a educação básica, pelo menos no ensino médio.

Neste sentido, cabe notar que uma força importante na disputa pelo espaço para essa Filosofia no currículo está nos movimentos dos próprios professores (sobremaneira da educação básica) da área. Apenas como exemplo, temos a atuação da “Associação dos/as Professores/as de Filosofia e Filósofos/as do Brasil” (APROFFIB) que declara como uma razão de sua existência a luta pela obrigatoriedade da Filosofia no ensino médio (APROFFIB, 2022). No início de 2024, a associação tratou sobre este assunto em audiência com representantes do MEC (APROFFIB, 2024) logo após a conferência nacional de educação (CONAE 2024), com intento de sublinhar as proposições da CONAE, bastante favoráveis as bandeias da APROFFIB.

Outro exemplo está na expansão do Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO), que conta com vinte e cinco núcleos de formação em universidades públicas das cinco regiões do Brasil. Em nosso estado o núcleo está sediado na UFRB. Desde seu reconhecimento, em 2017, o Programa já formou mais de trezentos (300) professores e professoras em todo país<sup>14</sup>. Destaca-se que a iniciativa é voltada, justamente, “para a capacitação de professores atuantes

---

<sup>14</sup> Informações referentes a fevereiro de 2024.

no ensino fundamental e no ensino médio” (PROF-FILO, s/d). Nessa mesma direção, salientamos os inúmeros cursos de especialização em “ensino de filosofia” que têm encontrado lugar também em institutos federais e universidades públicas<sup>15</sup> e que oferecem formação para centenas de professores e professoras da área.

Considerando esta movimentação para a formação em nível de pós-graduação, podemos encaminhar o entendimento de que o movimento de articulação para a presença da filosofia no ensino médio, mas também no fundamental, não deixou de ocorrer mesmo em tempos de incerteza para a disciplina no currículo. Isso posto, podemos afirmar que, assim como houve muita movimentação para que ocorresse o retorno da disciplina em 2008, esta não cessou de haver com a conquista. Tanto assim que desde 2016 houve uma reorganização e a ativação de novos elementos para esta que resultou na reinserção da obrigatoriedade da disciplina de Filosofia (como em todas aquelas conhecidas como disciplinas básicas<sup>16</sup>) vide Lei 14.945/2024. Na Bahia, a luta de desenvolveu no entorno da construção da nova matriz curricular, quando professores de Filosofia e Sociologia formam um Coletivo<sup>17</sup> para reivindicação junto a Secretária Estadual de Educação (SEC) e a Assembleia Legislativa da Bahia (ALBA) uma recomposição da carga horária dessas disciplinas, de uma aula semanal para duas. Movimento que logrou êxito parcial, visto que a demanda foi atendida nas matrizes de tempo integral, mas não nas de tempo parcial e técnico-profissional.

Em síntese, esta seção buscou inserir a ideia de que o ensino de filosofia no nível médio pode ser compreendido de maneira bastante amparada nos termos da Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe. Entendemos que esta leitura pode se dar auxiliada pela concepção curricular, que entende as nuances políticas envolvidas na formulação do currículo. Pontuamos alguns elos entre a cadeia de significados da política em esfera mais ampla e as relações que estas estabelecem com o campo curricular, de modo a produzir novas significações para o ensino de filosofia no ensino médio, a começar da sua possibilidade ou não. Quando avançarmos até alguns documentos da política curricular estadual (capítulo 04) teremos a oportunidade de

<sup>15</sup> UFPEL (<https://wp.ufpel.edu.br/ed/>); UFSM (<https://www.ufsm.br/cursos/pos-graduacao/educacao-a-distancia/espensinofilosofiaensinomedio>); IFNMG (<https://www.ifnmg.edu.br/cursos-ofertados/511-cursos-ofertados-cead/cursos-pos-graduacao-uab/21657-ensino-de-filosofia-para-o-ensino-medio-uab>); IFSP (<https://spo.ifsp.edu.br/menu/68-menu-principal-pos-graduacao/3181-especializa%C3%A7%C3%A3o-em-ensino-de-filosofia>); UFBA (<https://sead.ufba.br/cursos/ensino-de-filosofia-no-ensino-medio>)

<sup>16</sup> Artes, Biologia, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Língua Estrangeira, Língua Portuguesa, Matemática, Química e Sociologia.

<sup>17</sup> Há documentação do coletivo nos links a seguir: <https://anpof.org.br/comunicacoes/coluna-anpof/a-filosofia-nao-vai-a-escola>; [https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSehkwzwhpKTxQ1XI0eg-jF8PbBkzusRnGt\\_HqYi9bbYU80Dg/viewform](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSehkwzwhpKTxQ1XI0eg-jF8PbBkzusRnGt_HqYi9bbYU80Dg/viewform); <https://www.facebook.com/hiltoncoelhopsol/videos/%EF%B8%8F-sociologia-e-filosofia-ficam-novo-ensino-m%C3%A9dio-sai%EF%B8%8Fhoje-tivemos-na-comiss%C3%A3o-de/1798775200935165/>.

demonstrar que, se na esfera nacional a BNCC “expulsou” a Filosofia, na Bahia, contudo, ela continuou frequentando a sala de aula, apoiada no DCRB.

## 2. CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Ante a metodologia de uma pesquisa afirmada nos termos do capítulo anterior, costuma-se levantar uma questão inicial: pode um trabalho acadêmico em horizonte pós-estruturalista, cuja teoria afirma-se pós-fundacional se valer de metodologias consagradas em contextos como o estrutural, ao qual empreende sua crítica?

Antes de propor soluções, talvez valha lançar à questão uma outra: operou o estruturalismo com uma metodologia tão sua que em nenhuma medida tenha se apropriado de alguma precedente? A título de exemplo, não está também a interpretação presente em escolas filosóficas como as da existência e da fenomenologia?

Ainda preambulando a questão, talvez valha reforçar o que dissemos no capítulo precedente quanto ao fato de o pós-estruturalismo não ser um anti-estruturalismo. Afastado disso, busca alargar os horizontes estruturais, ainda que atinja com uma crítica pós-fundacional a ideia de estrutura/invariável, naquela escola traçada.

Chegando a argumentos no sentido de enfrentar a questão inicial, nos inspira um comentário de Mendonça (2020a) quanto a um ataque promovido por Oliver Marchart<sup>18</sup> ao pensamento fundacional. Diria Marchart que se deve empregar a subversão. Aqui, um caminho metodológico possível pode ser um de apropriação dos métodos, procedimentos, instrumentos e técnicas de outras perspectivas com a reativação dos seus sentidos, pelo exercício de uma tradução (Ball, 2021). Nos interessa o percurso de produção das significações. Os itens mencionados (métodos, procedimentos...) nos permitem construir rastros de informações para empreendermos nosso discurso. Então, não há porquê desprezá-los *a priori*, mas há para reconfigurar as razões e os efeitos do seu emprego.

Outra nuance, complementar, é que estas informações aglutinadas para nossa consecução têm um valor distinto do que talvez tenham em seus campos mais usuais. Dessa maneira, propomos certa guinada axiológica quanto ao valor das informações levantadas como das conclusões construídas com elas. Se em algum outro campo elas produzem segurança para se afirmar uma e/ou a verdade, aqui elas se equilibram *pro tempore* para demonstrar

---

<sup>18</sup> Professor de Teoria Política no Departamento de Ciência Política da Universidade de Viena, autor da obra *Post-Foundational Political Thought: Political Difference in Nancy, Lefort, Badiou and Laclau* (Pensamento político pós-fundacional: Diferença política em Nancy, Lefort, Badiou e Laclau, em livre tradução)

configurações que, essas mesmas, não se sustentam por mais que em um momento, ora hegemônico, ora antagônico.

Neste quadro, lembramos Laclau (2011, p.87) que entende não existir “verdade ou valor independente de um contexto” e é por esta razão “que a validade de toda asserção só pode ser determinada contextualmente”. Ao que, talvez, se poderia questionar: e qual o limite do contexto? O limite, como dissemos no capítulo um (01), não é sinônimo de fronteira, mas condição da constituição do conhecimento. A pergunta estaria dirigida por uma toada fundacionalista sedenta por um sistema hermético, contudo a “sistematicidade do sistema, o momento de sua totalização impossível será simbolizado por particulares, que assumem contingencialmente essa função representativa” (Laclau, 2011, p. 89). Ou seja, não havendo a possibilidade de uma significação definitiva, algum elemento ou um conjunto deles (momento) assume a tarefa de sustentar uma significação provisória exercendo um “papel hegemônico” (Laclau, 2011, p. 89).

## **2.1 Delineamentos e apontamentos metodológicos sobre método nesta pesquisa**

Pelo que dissemos até aqui, não é estranho que a caracterização metodológica dessa investigação nos distancie da ideia de “natureza da pesquisa”. Para nós, a investigação é uma consecução discursiva. Nesse sentido, a pesquisa não configura um “ser” (ontológico), não “é”, “está” precariamente, podendo se apresentar de múltiplas formas. O que não impede a preservação de marcas comuns, ligadas a decisões políticas, que delimitam o campo científico (Lopes; Oliveira; Oliveira, 2018). No entanto, para observarmos a função desta seção no texto, cabe não retornarmos a estas discussões, aprofundadas em trabalhos como os de Daniel de Mendonça e Léo Rodrigues (2014) e Mendonça (2008).

Desse modo, coadunamos com o entendimento sobre a pesquisa qualitativa no campo educacional proposta em Robert Bogdan e Sari Biklen (1999, p. 47-51), para quem uma pesquisa dessa ordem caracteriza-se por: 1) fonte direta de dados e a postura do investigador como protagonista dessa elaboração; 2) descrição como forma de operar; 3) foco nos processos em detrimento da atenção exclusiva aos produtos; 4) análise indutiva dos dados; como também, e) enfoque nos significados como objetivo constante da pesquisa.

Adiante, consideramos tipificar a nossa pesquisa como um estudo de caso, tanto pela “sua capacidade de lidar com uma ampla variedade de evidência” (YIN, 2015, p. 13), quanto pela questão proposta, que lida com “condições contextuais” (YIN, 2015, p. 17) e interroga

sobre o “[...] ‘como’ ou ‘por que’” de “um conjunto de eventos contemporâneos, algo que o pesquisador tem pouco ou nenhum controle” (YIN, 2015, p. 15, grifos nossos). Recordando nossa questão, entendemos que o indicado pelo autor encaminha a pesquisa para a busca da compreensão anterior de uma realidade (como se chegou a ela?) e suas motivações (por que se chegou a ela?), uma vez que “a forma de uma questão [de pesquisa] pode proporcionar uma indicação importante relacionada com o método apropriado de pesquisa a ser usado” (YIN, 2015, p. 12, grifos nossos).

Por isso, ao propormos “Como são traduzidos os discursos sobre a política curricular para o ensino de Filosofia no Ensino Médio...”, entendemos estar perseguindo a delimitação de um caso que vá na direção de compreender uma realidade, que é precariamente enquadrada nos limites da pesquisa proposta. Nessa direção, recortamos o caso ao buscar enquadrar um acontecimento (o ensino de Filosofia), em um tempo (após as reformas curriculares relacionadas ao ensino médio), em um espaço (a rede estadual baiana) e com envolvidos específicos (professores e professoras de Filosofia que possuem a licenciatura própria e que compõem o quadro efetivo da secretaria de educação do estado).

Ademais, antevendo a impressão de que um estudo de caso, ou mesmo uma pesquisa qualitativa, em contexto pós-estrutural configure uma contradição, trazemos uma consideração de Yin (2015, p.18) para quem “a pesquisa de estudo de caso também pode se sobressair ao acomodar uma perspectiva relativista – reconhecendo múltiplas realidades com múltiplos significados, com constatações que dependem do observador.” Ainda que a generalização do termo “relativista”, reconhecida pelo autor, pudesse ser objeto de discussão, entendemos que há um reconhecimento, a nós mais importante, de que uma pesquisa não deixará de sê-la, porquanto o papel do investigador seja sobressalente. Isso, inclusive, retoma a ideia de pesquisa qualitativa proposta em Bogdan e Biklen (1999) e acima mencionada.

Portanto, encontramos em nosso contexto duas, quando uma já seria suficiente, das cinco justificativas indicadas por Yin (2015, p.55-56) para o estabelecimento de um caso, especificamente do tipo único, como enquadramos o nosso. São elas o aspecto “revelador” e o “longitudinal” dos casos únicos. O primeiro indica que “o pesquisador tem a oportunidade de observar e analisar um fenômeno previamente inacessível à investigação da ciência social” (Yin, 2015, p.55, grifo nosso) e o segundo diz respeito ao acompanhamento do processo de desdobramento do caso já que “o estudo de um mesmo caso único em dois ou mais pontos diferentes no tempo” (Yin, 2015, p.56) nesse aspecto, torna-se possível.

Quanto ao aspecto revelador, ele se estabelece em nosso trabalho porquanto as evidências levantadas, possivelmente, não seriam alcançadas, tal como foram, se o doutorando

na pesquisa não fosse um professor efetivo de filosofia da rede estadual baiana, como demonstramos abaixo quando abordamos os procedimentos da pesquisa. Enquanto isso, o aspecto longitudinal foi configurado ao estabelecermos o recorte temporal do trabalho e as pessoas que dele participaram. Também como demonstrado ao longo dos próximos capítulos (4 e 5, especialmente), observamos não somente o estabelecimento de um documento, mas os desdobramentos provocados, buscando diálogo, no caso do DCRB, tanto com quem o elaborou (um tempo) quanto com quem o traduz (outro tempo) em sua prática docente.

Ainda nessa linha e retomando a ideia de que nos estudos de caso existe uma “necessidade de utilizar várias fontes de evidências” (YIN, 2015, p. 123), talvez ainda mais que em outras formas de pesquisar, apontamos para três fontes inter-relacionadas de construção dessas evidências em nossa pesquisa: 1) a revisão de literatura especializada no campo curricular em interseção ao do ensino de Filosofia e do ensino médio, por meio de um levantamento na produção de teses; 2) uma análise dos documentos da política curricular decorrentes da Reforma do Ensino Médio, a começar pela legislação específica, Lei 13.415/2017 (Brasil, 2017), e por documentos derivados, destacadamente BNCC e DCRB; 3) e as entrevistas semiestruturadas com professores de Filosofia, licenciados na área, do quadro efetivo da rede estadual baiana e com os responsáveis pela elaboração do DCRB.

Neste ponto, cabe apontar que nossa compreensão de evidência não se assemelha a uma acepção clássica do termo, como indicada pelos epicuristas e estoicos e recuperada pela fenomenologia de Husserl para “designar a apresentação ou manifestação de um objeto como tal, qualquer que seja o objeto e quaisquer que sejam os métodos com os quais se pretende certificar ou garantir sua presença ou manifestação” (Abbagnano, 2007, p. 403). Em nossa leitura, evidentes são as informações circunscritas a um contexto em que, justificadas a este, podem ser afirmadas como verossímeis e, por isso, sustentam discursivamente uma posição. Não constituindo por fonte de nossas evidências algo “dado” na realidade. Ao menos se a compreensão de “dado” for relacionada a uma manifestação natural e explícita dessa realidade. Por esta razão, inclusive, escolhemos empregar preferencialmente o termo “informação”, ao invés de dado, para pontuar aquilo que acessamos para consecução da pesquisa, em quaisquer meios, diretos (entrevistas) ou indiretos (documentos).

Nesta direção, a fim de levantar a primeira fonte de informações, construímos um *corpus* de teses na interseção dos campos do currículo, do ensino de filosofia e do ensino médio, defendidas no Brasil entre 2016 (ano da MPV 746/2016) e 2022 (ano de publicação do DCRB). Este levantamento nos deu a entender os caminhos da produção do conhecimento, no

doutorado, no lastro em que ensejávamos pesquisar. Daqui, levantadas as lacunas, entendemos ser razoável dar seguimento ao nosso trabalho.

Adiante, quando da segunda fonte, passamos a revisar a legislação e os documentos que promoveram e sustentaram a Reforma do Ensino Médio (Brasil, 2016, 2017, 2018) e dela decorreram, com destaque à BNCC em nível nacional e ao DCRB (Bahia, 2022a), no estado da Bahia. Nessa empreitada, retornamos a Stephen Ball (2011). Em seu ciclo de política, como mencionado antes (capítulo 01), o autor trabalha com os três contextos: *de influência, da produção de texto e da prática*. Nesse momento, ficou manifesto que como proposto pelo autor (Ball, 2011) não há uma demarcação excludente entre os contextos, mas uma fronteira turva, em que muitas vezes não é possível apontar com clareza para elementos apenas de um dos contextos, porque estes se inter-relacionam. Entendemos que esta fase também colaborou para explicitar que as etapas realizadas na pesquisa estiveram semelhantemente imbricadas.

Por isso, como terceira fonte realizamos as entrevistas, quando estivemos envolvidos mais diretamente, tanto no contexto da prática (do trabalho docente), quanto da produção de texto. Dado que um e outro, texto e trabalho, para nós são lidos como discurso (Laclau; Mouffe, 2015), pois ambos configuram o significado desta realidade política: do currículo do ensino de filosofia no ensino médio na rede estadual baiana. Dessa forma, foi fundamental escutarmos os professores de filosofia, envolvidos em todos os processos da política curricular, sobremaneira no contexto da prática, em que ressignificando os discursos dos contextos anteriores, constroem o sentido do ensino filosófico e do seu trabalho docente. Assim, ao optarmos pela entrevista semiestruturada buscamos manter “uma postura de abertura no processo de interação, evitando restringir[-nos] às perguntas pré-definidas, de forma que a palavra do entrevistado [pôde] encontrar brechas para sua expressão” (Fraser; Gondim, 2004, p. 145, grifo nosso).

Delineado o caminho percorrido para a realização da pesquisa, passamos a tratar dos procedimentos empregados em cada um dos momentos indicados, que exprimem desde o levantamento dos documentos até o modo como organizamos os arquivos das entrevistas realizadas.

## **2.2 Dos procedimentos nesta pesquisa**

Considerando não somente demonstrar os procedimentos adotados para expor a idoneidade das informações levantadas, mas pensando que estes procedimentos possam inspirar a realização de outras pesquisas, passamos a detalhas as nossas atividades neste trabalho. Para tanto expomos as ações em cinco momentos. Primeiro abordamos o processo de levantamento

dos documentos concernentes a política curricular do ensino de Filosofia no ensino médio, nacional e baiano. Depois apresentamos as formas encontradas para levantar e acionar os (as) entrevistados (as), bem como, o processo de realização das entrevistas. Pontuamos, ainda, os encaminhamentos dados no trato das entrevistas e os meios empregados nas análises.

Ademais, destacamos que em função da configuração da pesquisa exigir o trato direto com pessoas, sobretudo no momento das entrevistas, termos apresentado ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (CEP/UESB), por meio da Plataforma Brasil, do ministério da Saúde, toda documentação necessária à execução da pesquisa, bem como os relatórios indicados em seus respectivos prazos. Com isso, obtivemos o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética - CAAE nº: 69690323.8.0000.0055.

### 2.2.1 O levantamento dos documentos na pesquisa

Para chegarmos aos documentos de interesse, necessariamente relativos a política curricular do ensino de Filosofia no ensino médio, fizemos um levantamento que agrupou os resultados conforme as seguintes categorias: 1) Leis, federais; e 2) Decretos, Resoluções, Portarias e Planos, tanto da esfera federal quanto da estadual.

Quanto as leis, consideramos aquelas pesquisadas em nosso trabalho do mestrado (Chaves, 2021), acrescentando a Lei federal 14.945/24 que, após a tramitação do Projeto de Lei do executivo nº 5.230/23 (Brasil, 2023), no segundo semestre de 2024 indicou a reformulação à reforma do Ensino médio. Os diplomas legais foram sempre consultados por meio do Portal online “Legislação” vinculado ao Palácio do Planalto<sup>19</sup>. Assim, neste item consideramos os seguintes documentos:

- Lei nº 9.394 (Brasil, 1996) – Lei de Diretrizes e bases da Educação (LDB);
- Lei 11.648/2008 (Brasil, 2008) – Determina a obrigatoriedade de oferta das disciplinas de Filosofia e Sociologia em todos os anos do ensino médio;
- MPV 746/2016 (Brasil, 2016) – Introduz a Reforma do Ensino Médio;
- Lei 13.415/2017 (Brasil, 2017) – Corroborar a Reforma do Ensino médio, como no diploma anterior;
- Lei 14.945/24 – Altera a LDB e institui a Política Nacional do Ensino Médio, revogando parcialmente a lei da reforma anterior, de 2017.

---

<sup>19</sup> Acessível no link: <https://www4.planalto.gov.br/legislacao>

Enquanto isso, no que tange os documentos, partindo da Resolução que instaurou a BNCC e o ato que homologou o DCRB fomos observando as referências a outros papéis legais apontadas por estes primeiros. De tal forma que chegamos ao seguinte elenco, no Quadro 02, com suas respectivas ementas.

**Quadro 02** – Documentos relativos à Reforma do Ensino Médio e sua tradução no estado da Bahia

| Item | Documento                                             | Ementa                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|------|-------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1.   | Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018      | Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. |
| 2.   | Ato de Homologação do DCRB, de 30 de março de 2022    | Homologa o Documento Curricular Referencial da Bahia - Ensino Médio, como instrumento norteador para a (re) elaboração dos currículos pelas redes públicas e privadas do Estado da Bahia                                                                                                                                         |
| 3.   | Resolução CNE/CP nº 2/2019, de 20 de dezembro de 2019 | Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)                                                                                                              |
| 4.   | Decreto estadual da Bahia nº 19.586/2020              | Ratifica declaração de Situação de Emergência em todo o território baiano, para fins de prevenção e enfrentamento à COVID-19, e regulamenta, no Estado da Bahia, as medidas temporárias para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus.                                |
| 5.   | Portarias MEC nº 331, de 5 de abril de 2018           | Institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular - ProBNCC e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para sua implementação.                                                                                                                                                                 |
| 6.   | Portaria MEC nº 756 de 03 de abril de 2019            | Altera a Portaria nº 331, de 5 de abril de 2018, que institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular - ProBNCC.                                                                                                                                                                                   |
| 7.   | Portaria MEC nº 649, de 10 de julho de 2018           | Institui o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para participação.                                                                                                                                                                                                             |
| 8.   | Plano de implementação do novo Ensino médio (Bahia)   | Planejar e coordenar as Políticas Educacionais para a Educação Básica no Estado, em todas as etapas e modalidades de ensino.                                                                                                                                                                                                     |

**Fonte:** Elaboração própria, informações da pesquisa.

## 2.2.2 Articulando as participações na pesquisa

Num segundo movimento de composição de nosso corpus de pesquisa, articulamos a participação de dois grupos de entrevistados (as). O primeiro composto pelas pessoas responsáveis em elaborar o DCRB e o segundo formado por professores (as) de Filosofia da rede estadual baiana. Ambos os grupos serão apresentados ainda neste capítulo e as análises das informações nas entrevistas estão dispostas nos capítulos de análise (04 a 06).

Para alcançarmos o primeiro grupo, partimos da leitura do DCRB, destacando quais dentre seus capítulos e/ou tópicos estariam mais diretamente ligadas ao foco de nossa pesquisa. Adiante, considerando o catálogo institucional no documento (Bahia,2022, p. 03-08), que relaciona os participantes a suas respectivas funções e atuações, levantamos os nomes daquelas pessoas de interesse. Neste instante chegamos a quatorze (14) pessoas, das quais oito (8) aceitaram participar das entrevistas. Apresentamos uma síntese das informações dessa fase no quadro abaixo (quadro 03).

**Quadro 03** – Elenco de participantes da elaboração do DCRB contatados pela pesquisa

| <b>Entrevistado (a)</b> | <b>Função / Atuação</b>                                                                                                                                                                                          | <b>Participação</b> |
|-------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------|
| Carlos Antônio Jr.      | Coordenador estadual da Etapa do Ensino Médio (2022)                                                                                                                                                             | ✓                   |
| Emerson Farias          | Leitor Crítico – Ciências Humanas e sociais aplicadas (Filosofia)                                                                                                                                                | ✗                   |
| Eunice dos Santos       | Redatora – Ciências Humanas e sociais aplicadas (História)                                                                                                                                                       | ✗                   |
| Everaldo Lima           | Leitor Crítico – Ciências Humanas e sociais aplicadas (Filosofia)                                                                                                                                                | ✗                   |
| Fátima Medeiros         | Contextos indicativos: O Ensino Médio no Brasil e na Bahia (Cap. 10, tópico 10.1)                                                                                                                                | ✗                   |
| Ítalo Adriano           | Redator – Ciências Humanas e sociais aplicadas (Filosofia)                                                                                                                                                       | ✓                   |
| Ivonete Souza           | Redatora – Ciências Humanas e sociais aplicadas (Geografia)                                                                                                                                                      | ✗                   |
| Jurema Brito            | Coordenadora Estadual do Currículo;<br>Base conceitual (Cap. 7);<br>Eixos Estruturantes: Territorialidade (Cap. 5, 5.5);<br>Marcos legais (Cap. 3);<br>Princípios embasadores do currículo do e. médio (Cap. 4). | ✓                   |
| Leonardo D'Icarahy      | Redator – Ciências Humanas e sociais aplicadas (História).                                                                                                                                                       | ✗                   |
| Renata Souza            | Coordenadora estadual da Etapa do Ensino Médio (2019-2021).                                                                                                                                                      | ✓                   |
| Rosemary Lopes          | Base conceitual (Cap. 7)<br>Fundamentos Teóricos do Currículo (Cap. 08)                                                                                                                                          | ✓                   |
| Saulo Dourado           | Coordenador de Área – Ciências Humanas e sociais aplicadas (Filosofia)                                                                                                                                           | ✓                   |
| Tais Vidal              | Redatora – Ciências Humanas e sociais aplicadas (Sociologia)                                                                                                                                                     | ✓                   |

|                |                                                                   |   |
|----------------|-------------------------------------------------------------------|---|
| Valério Cássio | Leitor Crítico – Ciências Humanas e sociais aplicadas (Filosofia) | ✓ |
|----------------|-------------------------------------------------------------------|---|

**Fonte:** Elaboração própria, informações da pesquisa.

O contato foi estabelecido por meio do endereço de e-mail institucional. Nesta fase, pesou a nosso favor, também possuímos um endereço eletrônico da Secretaria Estadual de Educação da Bahia, com o qual temos acesso, pelo emprego do nome completo (de quem intentamos contatar), a todos os endereços de e-mail dos demais servidores estaduais de mesmo domínio. Em nosso caso “@enova.educação.ba.gov.br” e “@educação.ba.gov.br”. Detalhamos este procedimento abaixo, quando tratarmos dos professores.

Nesta empreitada, já havíamos notado que os envolvidos no processo de escrita do documento eram, em sua imensa maioria (12 das 14 pessoas acima elencadas), servidores lotados na Secretaria estadual de educação. Quando houve exceção, buscamos estabelecer contato por meio da procura dos nomes nos currículos *lattes* das pessoas de interesse, buscando em suas produções (artigos e afins) algum em que constasse um endereço de e-mail.

Quando ainda falhou esta via, ou quando não houve retorno por e-mail (institucional ou pessoal), pedimos aos participantes com os quais já havíamos tratado para nos ajudarem, estabelecendo conexão com o (a) participante do processo de elaboração do DCRB.

Quanto as recusas ou não respostas, num total de seis (6) dentre os quatorze (14) convites, elas estiveram relacionadas a três fatores: a) alegou-se altas demandas de trabalho que impediam a participação; b); não houve retorno por nenhum dos meios relatados; c) houve recusa sob a justificativa de não notar meios de colaborar com a pesquisa, dada participação pontual na elaboração do documento. Sendo estes fatores apresentados em ordem de recorrência, da maior à menor.

Diferente da lista de autores do DCRB, acessível no corpo do próprio documento, chegar a um elenco de professores de Filosofia da rede estadual exigiu um número maior de etapas, que contou como fontes de informação com o portal do diário oficial do estado da Bahia (DOE ou DOOL) e da página “servidores, concursos” do portal RH Bahia<sup>20</sup>. Começamos por levantar documentos sobre os concursos públicos para professores no estado da Bahia após a aprovação da obrigatoriedade da presença de Filosofia e Sociologia no ensino médio em todo país, estabelecida na Lei 11.648/2008 (Brasil, 2008).

<sup>20</sup> Acessíveis nos seguintes links: <https://dool.egba.ba.gov.br/> e <https://servidores.rhbahia.ba.gov.br/concursos/listar>, respectivamente.

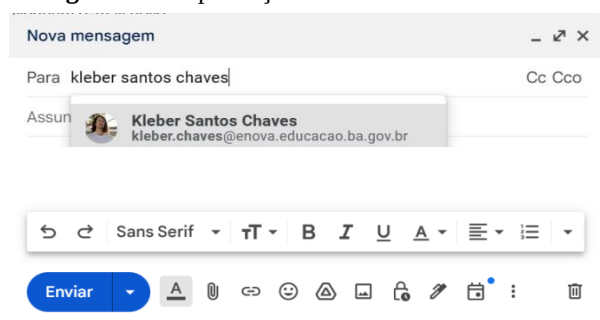
Foram três os concursos, em 2010, 2017 e 2022. De antemão excluímos o concurso de 2022 de nosso *corpus*, uma vez que no período em que a pesquisa se desdobrava, sequer os candidatos haviam sido nomeados. Além disso, entendemos que os (as) professores (as) em exercício desde os últimos concursos (2010 e 2017) trariam para a entrevista a sua experiência enquanto professores (as) efetivos (as) da disciplina de filosofia da rede estadual baiana, o que os (as) professores (as) do último pleito (2022) ainda não poderiam trazer.

Neste ponto, destacamos a escolha por professores efetivos, ainda que haja um número expressivo de professores na disciplina contratados pela modalidade de Regime Especial de Direito Administrativo (REDA). Este modelo de contratação, além de outros fatores, impossibilita a estabilidade dos professores, que nos interessa estar presente como condição, que permite tanto a formação contínua de suas carreias quanto maior liberdade na expressão de suas experiências. Em referência aos problemas que a contratação via REDA provoca na rede estadual baiana, sugerimos o estudo dos pesquisadores da UFBA Jorge Silva Junior e Isabela Oliveira (2019), que apontam, inclusive, que este modelo excepcional tem se tornado regra no estado nas últimas décadas.

Diante disso, iniciamos o levantamento dos nomes dos (as) professores (as) de filosofia ativos (as) na Secretaria de educação, que ingressaram nos concursos de 2010 e 2017. Para tanto, consultamos as listas de resultado final e homologação dos referidos pleitos. Em 2010 a portaria conjunta SAEB/SEC nº 08 de 21 de junho de 2011 (Bahia, 2011) e em 2018 a portaria conjunta SAEB/SEC nº [sem número] de 18 de junho de 2018 (Bahia, 2018). Escolhemos este documento por nele constar o mais abrangente contingente de pessoas aptas a, em seguida, assumirem o cargo, ainda que um bom número não o tenha realizado. Preferimos estas listas às de nomeação, uma vez que aquelas são pulverizadas e, ainda assim, não garantem que o (a) nomeado (a) tenha de fato entrado em exercício.

Adiante, para chegarmos aqueles (as) que no período do levantamento (08 a 12 de maio de 2023) estavam em exercício docente, nos valem novamente do sistema de e-mail institucional da secretaria de educação baiana. Como mencionado antes, dentro deste e-mail, quando preparamos o envio de uma mensagem ao digitar o nome completo do servidor (a) no campo “Para” (destinatário), automaticamente é apresentado o endereço eletrônico vinculado

**Imagem 02** - Reprodução de caixa de e-mail



**Fonte:** elaboração própria.

aquele nome, como ilustrado (imagem 02). Cientes disso, lançamos mão de uma planilha em que compilamos os nomes de todos os candidatos (as) das duas portarias mencionadas anteriormente. Conforme os nomes eram inseridos e sincronizado a um endereço de e-mail copiávamos o mesmo. A seguir, montamos uma nova planilha, com os endereços dos professores efetivos em exercício, por concurso. Ao fim desse procedimento, obtivemos nosso banco de endereços eletrônicos dos (as) professores (as) a quem iniciamos a próxima etapa, de contato.

Assim, passamos a convidar os (as) professores (as) a responderem um formulário exploratório, no qual, constavam questões a respeito de sua formação acadêmica, seu exercício docente e seu envolvimento com a elaboração e o estudo do DCRB. Este convite foi feito por cinco mensagens enviadas por e-mail institucional. Além disso, o formulário foi enviado para grupos de *Whatsapp* e pessoas da lista de contatos dos pesquisadores, especialmente para diretores (as) e coordenadores (as) pedagógicos (as) da rede estadual, sempre com o pedido de encaminhamento para os professores de filosofia a quem conhecessem. Importa mencionar que este último mecanismo foi pouco efetivo, e que, por meio dele acabamos por atingir outros públicos que não o pretendido, tal como professores de outras redes (federal, municipal), de outro estado (MG) e, destacadamente, professores em REDA.

Quando do intervalo entre as duas primeiras mensagens de e-mail obtivemos o maior número de respostas (44). Neste interim é que foram enviadas versões adaptadas destes textos dos e-mails por *WhatsApp*. Com as três últimas mensagens no e-mail, alcançamos mais quatorze (14) respostas, que nos fizeram chegar ao total de cinquenta e oito (58). Isso demonstrou para nós um esgotamento da disposição em corresponder ao formulário e a pesquisa, ao menos pelos caminhos empregados. Reforça esta ideia o fato de o formulário ter permanecido aberto até dezembro de 2023, sem que no período tenha havido acréscimo de respostas.

Quanto à organização das questões no formulário<sup>21</sup>, sua primeira pergunta levantava o interesse do (da) respondente na participação em uma sessão de entrevista pelo *Google meet*. Aqueles (as) que indicavam disposição eram, novamente por e-mail, convidados (as) a apontar o melhor momento para a conversa. Com esta resposta, era marcada a entrevista. Obtivemos no formulário trinta e duas (32) respostas positivas quanto à disposição em comparecer a entrevista. Enviamos e-mail/convite para todos (as) estes (as). Destas trinta e duas respostas, onze (11) pessoas marcaram a data e dez (10) compareceram e foram entrevistados (as). Desse

---

<sup>21</sup> Cujá cópia idêntica em conteúdo é acessível neste link: <https://forms.gle/iMinyszkGcdopspn9>

processo, desde a listagem dos nomes até a realização de entrevista temos uma síntese elaborada no quadro 04, abaixo.

**Quadro 04** – Síntese do percurso até os (as) entrevistados (as)

| Edital / Concurso                                                                                                                                                                                                                                                           | Vagas totais | Vagas Filo. | Aptos (as) | Ativos (as) | Resp. ao formulário | Entrevista dos (as) |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|-------------|------------|-------------|---------------------|---------------------|
| SAEB 02/2010, de 6 de outubro de 2010 (Bahia,2010)                                                                                                                                                                                                                          | 3200         | 188         | 170        | 106         | 24                  | 2                   |
| SAEB 02/2017, de 9 de novembro de 2017 (Bahia,2017b)                                                                                                                                                                                                                        | 3760         | 144         | 100        | 85          | 22                  | 8                   |
| <b>Total</b>                                                                                                                                                                                                                                                                | 6960         | 332         | 270        | 191         | <b>46</b>           | <b>10</b>           |
| <b>Observações:</b> “Aptos (as)” diz respeito àquelas (as) que estavam aptos a nomeação conforme ato do executivo estadual baiano (Bahia,2011; 2017); “Ativos (as)”, diz respeito àquelas (as) que possuíam o e-mail institucional enova, conforme processo descrito acima. |              |             |            |             |                     |                     |

**Fonte:** Elaboração própria, informações da pesquisa.

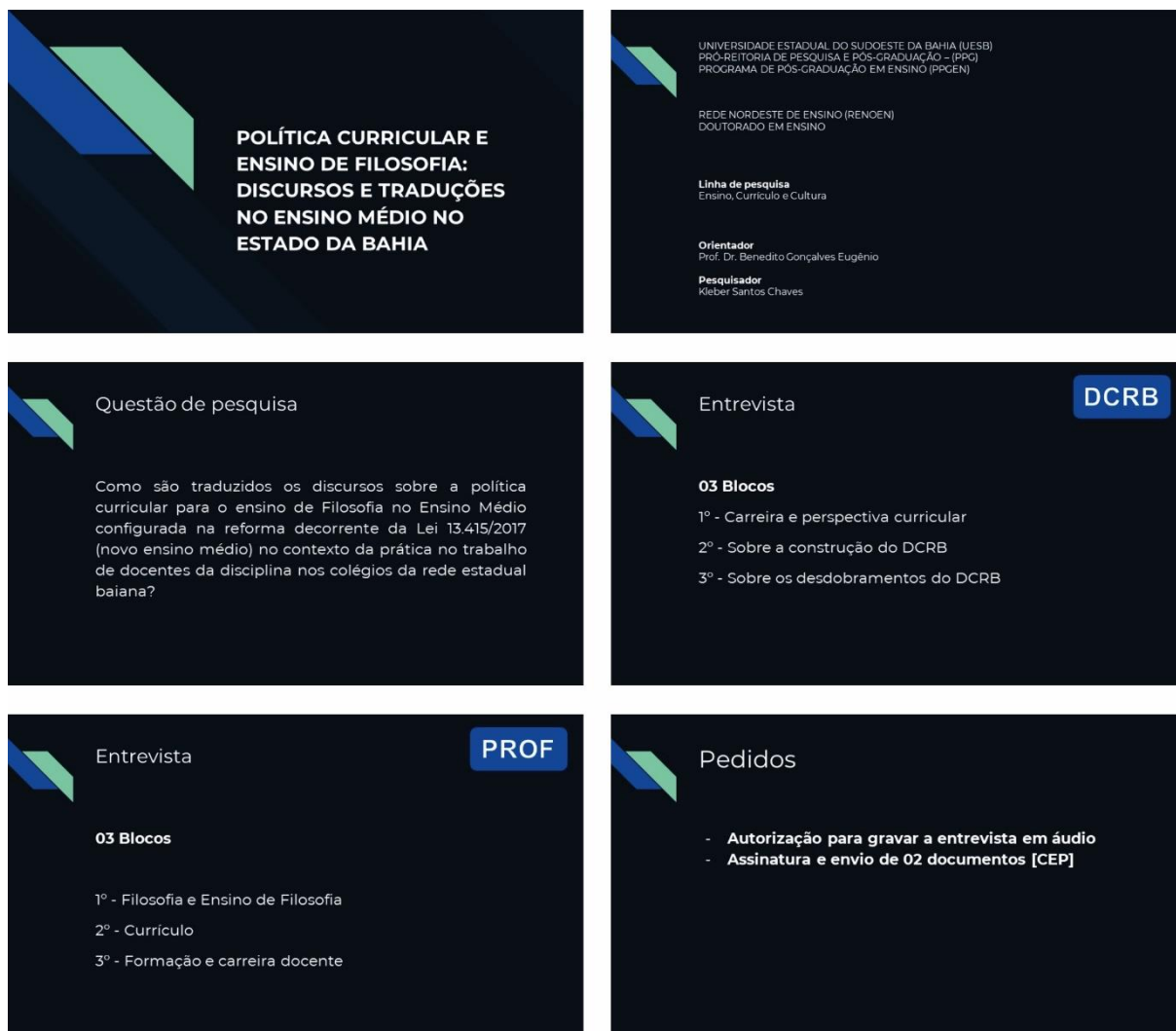
Como pudemos notar, dentre as cinquenta e oito (58) respostas ao nosso formulário exploratório, enviado por e-mail institucional e outras vias de comunicação digital (como mencionado antes), conseguimos atingir quarenta e seis (46) pessoas que são professores (as) de Filosofia da rede estadual, concursados para a disciplina. Destes (as) dez professores (as) foram entrevistados (as). Importa mencionar que todos (as) os (as) dez (10) entrevistados (as) estavam em efetiva regência de classe desde a sua posse. Isso porque, conforme analisamos as respostas ao formulário, notamos que três (03) professores (as) de filosofia ocupavam algum cargo de gestão escolar (direção ou vice direção) no momento da resposta e que outros dois (02) haviam passado pela função (fizeram menção a este fato).

### 2.2.3 Realizando as entrevistas

Adiante, todas as entrevistas se deram em uma sala virtual do *Google Meet* e duraram entre trinta (30) e cento e dez (110) minutos. Foram gravadas por meio do programa de gravação de áudio nativo do computador em uso (Gravador de som), com sistema operacional *Windows* 10 ou 11 (conforme o computador empregado). Antecedendo o momento das gravações uma breve apresentação do pesquisador e da pesquisa em curso, indicando a questão de pesquisa e a razão de ser da entrevista, bem como, a organização pensada para encadear a conversa, sempre relativizada ante o que o (a) entrevistado (a) pudesse dizer de maneira livre. Este momento

prévio foi sempre amparado por uma projeção cuja reprodução do seu conteúdo consta abaixo (imagem 03).

**Imagem 03** - Apresentação inicial nas entrevistas



**Fonte:** Elaboração própria, informações da pesquisa.

Como se pode notar, concluía este momento prévio das entrevistas a reiteração dos pedidos de autorização para proceder a gravação do áudio e para assinatura dos documentos de pesquisa (Termo de consentimento livre e esclarecido - TCLE - e Termo de cessão de imagem e depoimento). Além do mais, é possível relatar que este preâmbulo serviu para deixar os (as) participantes mais confortáveis para proceder os relatos. Também pareceu colaborar para o conforto dos entrevistados (as) estar diante de um “colega professor da rede”, o que foi manifestado explicitamente em algumas oportunidades.

Destarte, iniciava-se a entrevista. Como visto acima (imagem 03), a conversa era organizada em três momentos, conforme o grupo de entrevistados (as). No caso dos (as) envolvidos (as) com o DCRB, o primeiro momento versava sobre a constituição da carreira e a concepção de currículo de cada um (uma), o segundo sobre o processo de elaboração dos documentos e, o terceiro, sobre as expectativas quanto ao desdobramento do documento na realidade escolar. De maneira similar, quando eram os (as) professores (as) a conceder entrevistas, o primeiro momento versava sobre a concepção de Filosofia e de ensino de Filosofia do (a) entrevistado (a), o segundo sobre a concepção curricular e a prática docente e o terceiro sobre a sua formação e carreira.

Nesta fase, cabe destacar que no que se refere ao DCRB, o roteiro de entrevistas foi adaptado conforme a função/atuação do entrevistado (a). Especialmente no bloco dois, que tratava justamente das ações que o (a) entrevistado (a) havia tomado no percurso da elaboração do documento. Para melhor compreensão deste ponto, indicamos que a íntegra dos roteiros estão acessíveis no Apêndice “B”, ao cabo deste texto.

Todas as entrevistas ocorreram com tranquilidade. Os (as) entrevistados (as) estiveram bem à vontade para expressão de suas respostas. Ao fim de cada entrevista era comum, após o encerramento da gravação, a extensão da conversa por um breve momento até a despedida. Esta feita, os arquivos gerados eram salvos e preparados para a etapa de transcrição, da qual passamos a tratar a frente.

#### 2.2.4 Tratando as entrevistas e preparando o caminho para análise

Quanto ao tratamento das entrevistas, houve entre cinco e seis (05-06) etapas. 1ª) Organização dos arquivos de áudio nas pastas da pesquisa. 2ª) *Upload* do arquivo para software de transcrição. 3ª) *Download* do texto transcrito por Inteligência artificial (IA). 4ª) Tratamento e correção da transcrição, com criação de procedimentos e regras para lidar com falhas e imprecisões. 5ª) Procedimento de ocultação das identidades, empregado exclusivamente no caso dos (as) professores (as). E, por último, 6ª) Organização do arquivo de análise.

Organizamos os áudios em uma pasta principal, “entrevistas”, sub dividida por grupo de entrevistados (as), “Professores (as)” e “DCRB”, dentro de cada uma havia subpastas nominais (entrevistado (a)). Alocamos tudo quanto concernia aos (as) entrevistados (as) naquela pasta, desde o roteiro, passando pelo áudio gerado com a entrevista, até os documentos assinados do CEP. Deste ponto, conforme as entrevistas foram acontecendo, fizemos a

transcrição por meio do portal *Good tape*<sup>22</sup>. A seguir, passamos a correção do texto gerado pela IA criando as regras para os excertos incertos e outras situações. Foram elaboradas as seguintes normativas: a) sinalizar na cor vermelha trechos cuja audição não permite conclusão quanto ao falado (mantida frase provável); b) inserção da expressão “[inaudível]” em trechos de inaudibilidade, aqueles em que a regra “a” falhava; c) apontamento de eventos de falha/queda de internet com a expressão “[queda/falha de internet]”, eventualmente seguida de um comentário quanto ao tempo e/ou circunstância da queda/falha e do retorno ao curso da entrevista.

Sinalizamos que para chegar aos procedimentos anteriores, as entrevistas foram lidas uma a uma com a escuta, concomitante, do respectivo áudio. Nos casos em que havia divergência entre a compreensão na leitura e a transcrição da IA, havia uma sequência de novas escutas (duas a cinco vezes), até definição do que permaneceria ou, na falha, na declaração de que o trecho era inaudível. Em todo caso, sempre prevaleceu o nosso entendimento, de pesquisadores ante o proposto pela IA. É válido mencionar que os episódios de dúvida foram pontuais, não chegando a alcançar momentos substantivos das entrevistas.

Após este momento, nas entrevistas dos (das) professores (as), nós procedemos a ocultação das informações, que permitiriam identificação, por meio das regras seguintes.

**Regra geral:** Ocultar qualquer indicativo de pessoalidade, tais como nomes próprios (seu ou de pessoas não públicas), referências a lugares (unidades da federação, regiões, cidades e bairros), instituições e datas específicas.

#### **Específicas:**

1. Exclusão dos momentos prévios e pósteros ao elenco de questões das entrevistas;
2. Uso de colchetes ([ ]) para indicar troca de expressão;
3. Troca do nome próprio do (a) entrevistado (a) pela expressão “Professor ou Professora”:
  - a. Ex.: Professor Kleber está substituído por [Professor];
4. Troca das menções a lugares gerais por expressão genérica:
  - a. Ex.: “São Luís” está substituída por [cidade] ou [capital], conforme o contexto da fala;

<sup>22</sup> Está é uma ferramenta digital de conversão de áudio em texto que usa inteligência artificial para realizar a transcrição. Está acessível pelo seguinte link: <https://goodtape.io/>

5. Troca das menções a lugares específicos por expressão genérica + adjetivo:
  - a. Ex.: São Luís, enquanto cidade do nascimento do (da) professor (a) está substituído por [cidade natal];
6. Troca das menções a regiões pela expressão genérica “região”:
  - a. Ex.: Lençóis Maranhenses está substituído por [região];
7. Restrição dos nomes de instituições às suas categorias
  - a. Ex.: Universidade Estadual do Maranhão está substituída por [Universidade];
  - b. Colégio Estadual do Maranhão está substituído por [Colégio];
  - c. Instituições específicas estão substituídas por uma categoria genérica, como [Escola], [Igreja], [Sindicato], [Movimento social] e afins.
8. Restrição de datas que impliquem acontecimentos pessoais de maneira demasiadamente explícita.
  - a. Ex.: Ano de nascimento, 1990 está substituído por 19[XX];
9. Restrição de datas que impliquem acontecimentos institucionais de maneira demasiadamente evidente.
  - a. Ex.: Ano da fundação do curso de Antropologia na Universidade em que me formei. Neste caso 1990 está substituído por 19[XX].

Finalmente, ao concluirmos a preparação do arquivo para análise, pudemos apresentar os resultados e discussões, como consta a partir do capítulo quatro (04). Enquanto não chegamos a este ponto, tratamos de traçar alguns retratos dos entrevistados (as).

### **2.3 Retrato dos entrevistados (as)**

A princípio, indicamos a semântica do termo retrato e as razões para sua escolha. Aqui, retrato é empregado para sinalizar, que o que escrevemos a respeito das pessoas/profissionais está dito em um contexto bastante circunscrito. Por isso, entendemos expor apenas uma ideia precária dos “elementos” (da cadeia discursiva) que foram entrevistados no curso da pesquisa. Não responde, por isso, a pergunta “quem são (?)”, no sentido de cristalizar estas pessoas, mas nos apontam os rastros de suas práticas nos limites em que foram questionados (as). Antecipadamente, é no mesmo sentido que empregamos a expressão quando tratamos do “retrato” da rede estadual.

Dito isso, na esteira dos delineamentos metodológicos da pesquisa, compreendemos a pertinência de apresentar este retrato, sempre contingente, daquelas pessoas das quais tomamos as entrevistas para a construção de nossa pesquisa para dar uma ideia ampla do contexto em que elas estavam inseridas. Para tanto, no que concerne ao DCRB buscamos explicitar o papel exercido nas respectivas funções apontadas no catálogo institucional, bem como trazer elementos da carreira dos (das) entrevistados (as) disponíveis em seus respectivos currículos *lattes*.

Quanto aos professores e professoras, apresentamos o retrato em duas faces. Na primeira, mais ampla, apoiamo-nos nas quarenta e seis (46) respostas ao formulário exploratório de pesquisa. Entendemos ser pertinente aproveitar um contingente maior de respostas para uma apresentação um pouco mais ampla do professorado. Depois, a segunda face, mais estreita, considera apenas as respostas dadas pelos (as) entrevistados (as). Com estas dez (10), temos o recorte, que configura o corpus sobre o qual conduzimos as análises nessa pesquisa. De modo cabal, não nos prestamos à apresentação de uma definição de “quem é o (a) professor de Filosofia baiano”, mas entendemos que o que se segue serve para contextualizar as análises realizadas nos próximos capítulos, indicando aspectos importantes, mas nunca essenciais, do nosso trabalho.

### 2.3.1 Os (as) envolvidos (as) na elaboração do DCRB entrevistados (as)

Dentre as informações levantadas quanto aos responsáveis pela elaboração do DCRB que entrevistamos, podemos partir de um destaque, que considere a função/atuação que cada um (uma) desempenhou ante sua formação acadêmica e experiência profissional. Inicialmente, afora estes dois aspectos, destacamos apenas o fato de, ressalvado o leitor crítico, todos (as) os (as) demais entrevistados (as) estarem sediados na capital do estado. Tal fato foi justificado por alguns entrevistados (as) em razão de questões logísticas<sup>23</sup>. Ainda assim, tomando por exemplo

---

<sup>23</sup> Trechos em que se justifica a predominância de servidores residentes em Salvador na composição da Equipe de elaboração do DCRB: **1** - Neste momento fizemos muito com Salvador, que é outro ponto também que tem uma crítica, e nós também fazemos a crítica interna. A gente não convidou professores de outros municípios, até porque mesmo o deslocamento, nós tínhamos uma urgência de elaboração das primeiras versões e nosso trabalho seria muito próximo mesmo. A gente iria trabalhar muito junto aos professores, presencialmente, nessa produção. E se entendia que, deslocar professores que estavam na sala de aula, para Salvador para produzir esses materiais poderia ser algum nível de atraso. Nós estávamos muito preocupados com esses prazos. Então, nós trabalhamos com professores de Salvador e região metropolitana pelo memo, de fato, pela distância, mas isso é complicado também, a gente tem que assumir isso, porque a gente também não traz outros territórios, esse olhar dos territórios para pensar um documento que é para a Bahia (Apêndice A01, Entrevista 08, p. 140-141); **2** - Mas, logisticamente, acabava que as reuniões, sendo no CAB, acabavam muito forte em Salvador, mas ao mesmo tempo a consulta pública poderia cobrir de alguma maneira essas lacunas. Eu, pessoalmente, acho que pude contribuir com a

a distribuição dos professores de Filosofia pelo Estado (quadro 07) e considerando a sua trajetória de formação (tabelas 02 e 03) entendemos, que teria sido razoável um maior envolvimento de pessoas de diferentes regiões do estado na constituição da equipe.

Quanto a formação dos (as) entrevistados (as) do nosso recorte, há em comum entre todos (as) a realização da formação inicial na UFBA, mesmo que em uma segunda graduação. Também é quase unânime o fato de terem cursado a pós-graduação, majoritariamente em cursos de Mestrado e Doutorado.

A partir deste ponto, podemos classificar os (as) entrevistados (as) em dois grupos, ressaltando, que esta organização pretende apenas simplificar as apresentações. Um primeiro, responsável pela elaboração diretamente ligada à Filosofia, dentro do grupo das ciências humanas e sociais aplicadas, é composto pelo coordenador da área, os (as) redatores (as) e o leitor crítico. A este somamos um segundo grupo, responsáveis por aspectos gerais de condução do processo, coordenadores (as) de Ensino Médio e de Currículo e de outros aspectos técnico-pedagógicos do documento.

Quanto ao primeiro grupo, notamos a formação, graduação e pós-graduação, em Filosofia, afora a redatora de Ciências sociais, com formação em sua área. Quanto à atuação profissional, destaca-se deste grupo o enfoque no perfil de pesquisadores, com trabalhos na autoria e consultoria de matérias didáticos e na participação/percepção de programas de iniciação à docência.

Por seu turno, afora uma integrante que tem formação inicial em pedagogia e pós-graduação relacionada a política pública, os (as) outros (as) integrantes têm formação, graduação e pós-graduação, nas ciências da natureza (Biologia e Química). Profissionalmente, todos (as) ocuparam cargos de coordenação/gestão na estrutura da secretaria e/ou em programas que o órgão conduziu. Elaboramos um quadro (05) que pode ser lido a seguir no qual se detalha tais informações.

**Quadro 05** – Informações dos responsáveis pela elaboração do DCRB entrevistados (as) na pesquisa

| Entrevistado<br>(a)   | Função / Atuação<br>(sintética)          | Graduação                              | Pós-graduação<br>(até 03)                          |
|-----------------------|------------------------------------------|----------------------------------------|----------------------------------------------------|
| Carlos<br>Antônio Jr. | Coord. estadual da<br>Etapa do EM (2022) | Grad. em Ciências<br>Biológicas (UFBA) | - Doutorado em andamento<br>em Modelagem Ambiental |

---

generalização. Porque eu não sou de Salvador, sou de Irecê. E aí... [inaudível] sertão, semiárido, aí acho que pude trazer essa descentralização." (Apêndice A01, Entrevista 05, p. 98).

|                |                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                    |
|----------------|-------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                |                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                             | em Ciências da Terra e Meio Ambiente (UEFS)<br>- Mestrado em Geologia (UFBA)                                                                                                                       |
|                | <b>Experiência*</b>                 | - Professor efetivo na rede estadual;<br>- Professor do ensino superior privado;<br>- Pesquisador;<br>- Gestão pública.                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                    |
| Ítalo Adriano  | Redator                             | Lic. em Filosofia (UFBA)                                                                                                                                                                                                                                                                    | -                                                                                                                                                                                                  |
|                | <b>Experiência*</b>                 | - Bolsista de iniciação à Docência<br>- Pesquisador<br>- Professor                                                                                                                                                                                                                          |                                                                                                                                                                                                    |
| Jurema Brito   | Ampla atuação**                     | - Grad. em Ciências Biológicas (UCSal)<br>- Grad. em Química (UFBA)                                                                                                                                                                                                                         | Especialização em Educação Ambiental                                                                                                                                                               |
|                | <b>Experiência*</b>                 | - Professora efetiva na rede estadual;<br>- Formadora e supervisora em Programas da SEC-BA e do MEC;<br>- Exercício de cargos de coordenação e diretoria na SEC-BA;<br>- Representação da SEC-BA em conselhos nacionais e estaduais;<br>- Exercício de função técnico-pedagógica na SEC-BA. |                                                                                                                                                                                                    |
| Renata Souza   | Ampla atuação**                     | - Grad. em Ciências Biológicas (UCSal)<br>- Grad. em Química (UFBA)                                                                                                                                                                                                                         | - Especialização em Educação, Ciência e Contemporaneidade (UEFS)<br>- Mestrado em Modelagem em Ciências da Terra e do Ambiente (UEFS)                                                              |
|                | <b>Experiência*</b>                 | - Professora efetiva na rede estadual;<br>- Exercício de cargos na SEC-BA;<br>- Destaca o DCRB no Currículo.                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                    |
| Rosemary Lopes | Ampla atuação**                     | - Grad. em Pedagogia (UFBA)                                                                                                                                                                                                                                                                 | - Pós-Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana (UERJ)<br>- Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana (UERJ)<br>- Mestrado em Políticas Públicas e Desenvolvimento Regional (UNEB) |
|                | <b>Experiência*</b>                 | - Pesquisadora, coordenadora de grupo de estudos;<br>- Coordenadora pedagógica efetiva na rede estadual;                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                    |
| Saulo Dourado  | Coord. de Área – Ciê. Humanas (...) | Graduação em Filosofia (UFBA)                                                                                                                                                                                                                                                               | - Doutorado em andamento em Filosofia (UFBA)                                                                                                                                                       |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |                |                                                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                    |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |                |                                                                                                                                                                                                                                                              | <ul style="list-style-type: none"><li>- Mestrado em Filosofia (UFBA)</li><li>- Especialização em Docência no Ensino de Filosofia (UNIBF)</li></ul> |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | Experiência*   | <ul style="list-style-type: none"><li>- Professor em redes públicas e privadas;</li><li>- Autor didático;</li><li>- Consultor educacional;</li><li>- Coordenou programas de formação;</li><li>- Pesquisador;</li></ul> <p>- Destaca o DCRB no Currículo.</p> |                                                                                                                                                    |
| Tais Vidal                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | Redatora       | Graduação em Ciências Sociais (UFBA)                                                                                                                                                                                                                         | Mestrado em Ciências Sociais (UFBA)                                                                                                                |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | Experiência*   | <ul style="list-style-type: none"><li>- Professora efetiva na rede estadual;</li><li>- Perceptora em programa de residência pedagógica;</li><li>- Pesquisadora;</li></ul> <p>- Destaca o DCRB no Currículo.</p>                                              |                                                                                                                                                    |
| Valério Cássio                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | Leitor Crítico | <ul style="list-style-type: none"><li>- Graduação ABI em Filosofia (UFBA)</li><li>- Graduação em Filosofia (UFBA)</li></ul>                                                                                                                                  | -                                                                                                                                                  |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | Experiência*   | <ul style="list-style-type: none"><li>- Professor efetivo na rede estadual;</li><li>- Professor no ensino superior;</li><li>- Formação de professores;</li><li>- Pesquisador;</li><li>- Autor de conteúdo didático.</li></ul>                                |                                                                                                                                                    |
| <b>Observações:</b><br>* Esta síntese de experiência foi formulada pelas informações recolhidas nos Currículos lattes de cada pessoa, majoritariamente do campo de resumo biográfico.<br>** Ampla atuação diz respeito a múltiplas funções e ações exercidas pelas entrevistas, aquelas de interesse para esta pesquisa constam no Quadro 03, acima. |                |                                                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                    |

**Fonte:** Elaboração própria, informações da pesquisa.

Em síntese, podemos afirmar que ainda que seja perceptível certo alinhamento na formação acadêmica, dentro dos grupos indicados anteriormente, há uma diversidade na configuração do agrupamento destas pessoas, expressa sobretudo em suas atuações profissionais. Assim, é possível notar que se os requisitos de formação acadêmica e experiência profissional docente sejam critério para a montagem de uma equipe para formulação de um documento como este, os participantes acima apresentados cumprem o critério.

2.3.2 Os (as) professores (as) de Filosofia Bahia respondentes ao formulário de pesquisa e os (as) entrevistados (as)

De antemão, cabe ressaltar que os aspectos abaixo indicados foram construídos com base nas respostas dada ao formulário exploratório de pesquisa. Um item deste instrumento solicitava a inscrição do currículo lattes do (a) respondente. Na elaboração deste retrato, quando houve dúvidas quanto algum elemento das informações postas no formulário, o lattes do (a) respondente era consultado para os esclarecimentos necessários.

Assim, na construção do retrato dos (das) professores (as) de filosofia da rede estadual baiana que responderam a nossa pesquisa, estabelecemos quatro aspectos gerais: 1) identificação, quando abordamos faixa etária, gênero e definição étnico-racial; 2) formação acadêmica; 3) formação continuada; e 4) carreira, quando levantamos questões como quantidades de vínculo, carga horária, tempo de serviço, turmas e disciplinas atendidas.

No primeiro aspecto, de identificação, podemos indicar a pulverização da faixa etária desde os 26 até os 59 anos, com baixa recorrência de pessoas com mais de 60 anos. Há predominância de professores homens ante às professoras mulheres ou que não se identificaram. Bem como, a maioria dos professores (as) se identificando como pretos (as) e pardos (as), ainda que com acentuado número de brancos, ficando amarelos e outros com baixa incidência de identificação. Um detalhamento das informações pode ser lido na tabela (01) abaixo, organizada em dois momentos, com o contingente total de respostas ao formulário em um primeiro e apenas com o recorte das entrevistas, no segundo.

**Tabela 01** – Identificação dos professores e professoras de filosofia na pesquisa

| FORMULÁRIO – 46 respostas         |                  |                  |                      |             |
|-----------------------------------|------------------|------------------|----------------------|-------------|
| Faixa etária*                     |                  |                  |                      |             |
| Entre 26-33 anos                  | Entre 33-40 anos | Entre 41-50 anos | Entre 51-59 anos     | Acima de 60 |
| 09                                | 13               | 14               | 09                   | 01          |
| Gênero                            |                  |                  |                      |             |
| Feminino                          |                  | Masculino        | Prefiro não declarar |             |
| 12                                |                  | 33               | 01                   |             |
| Definição étnico-racial           |                  |                  |                      |             |
| Amarela                           | Branca           | Parda            | Preta                | Outra       |
| 01                                | 17               | 14               | 13                   | 01          |
| ENTREVISTADOS (AS) – 10 respostas |                  |                  |                      |             |
| Faixa etária*                     |                  |                  |                      |             |
| Entre 26-33 anos                  | Entre 33-40 anos | Entre 41-50 anos | Entre 51-59 anos     | Acima de 60 |

|                         |        |           |                      |       |
|-------------------------|--------|-----------|----------------------|-------|
| 03                      | 04     | 02        | 01                   | 00    |
| Gênero                  |        |           |                      |       |
| Feminino                |        | Masculino | Prefiro não declarar |       |
| 03                      | 07     |           | 00                   |       |
| Definição étnico-racial |        |           |                      |       |
| Amarela                 | Branca | Parda     | Preta                | Outra |
| 00                      | 05     | 04        | 01                   | 00    |

\* Havia a opção de faixa etária “abaixo de 25 anos”, mas não houve respostas a esta.

**Fonte:** Elaboração própria, informações da pesquisa.

No que concerne à formação acadêmica, vamos apresentar as informações em duas etapas. Primeiro em referência a graduação, depois, a pós-graduação. Quanto a formação inicial, temos um grupo de professores (as) que possui formação apenas em filosofia e um segundo que também possui uma outra formação em nível de graduação. A ampla maioria dos (as) respondentes possuía formação filosófica em licenciatura, e uma parcela em licenciatura e bacharelado. Com o formulário também foi possível observar as instituições nas quais os professores se formaram, havendo uma proximidade entre os formados em instituições pública e privada, ainda que a última prepondere. Quanto às públicas, há um destaque para formação nas instituições federais (UFBA, UFS, UFRB e UFJF). Entre as particulares, destacam-se as confeccionais (UCSal, PUC-MG, Claretiano e USF). Dentro do recorte dos (as) entrevistados (as), houve uma recorrência similar àquela do aspecto em geral. Detalhes destas informações encontram melhor expressão na tabela (02) abaixo.

**Tabela 02** – Formação dos professores e professoras de filosofia na pesquisa em nível de graduação

|                                  |                            |
|----------------------------------|----------------------------|
| <b>FORMULÁRIO – 46 respostas</b> |                            |
| <b>Graduação – Geral</b>         |                            |
| Apenas Filosofia                 | Filosofia e outra*         |
| 32                               | 14                         |
| <b>Graduação – Modalidade</b>    |                            |
| Licenciatura                     | Licenciatura e Bacharelado |
| 39                               | 07                         |
| <b>Instituições da graduação</b> |                            |
| <b>Públicas - 19 respostas</b>   |                            |

\* outra corresponde aos cursos de: Arquitetura e urbanismo, Artes, Direito, Espanhol, Gestão pública, História, Letras, Logística, Pedagogia, Sociologia e Teologia.

| Federais       | Estaduais      |
|----------------|----------------|
| UFBA ..... 03  | UESC ..... 02  |
| UFS ..... 03   | UEFS ..... 01  |
| UFRB ..... 02  | UESB ..... 01  |
| UFJF ..... 02  | UEL ..... 01   |
| UFAL ..... 01  |                |
| UFES ..... 01  |                |
| UFG ..... 01   |                |
| UFMG ..... 01  |                |
| Total ..... 14 | Total ..... 05 |

#### Particulares - 25 respostas

| Confessionais                        | Outras                              |
|--------------------------------------|-------------------------------------|
| UCSal ..... 07                       | FAERPI ..... 02                     |
| PUC-MG ..... 03                      | F. João Calvino (FJC) ..... 02      |
| Claretiano ..... 02                  | Centro U. de Araras (UNAR) ..... 01 |
| USF ..... 02                         | F. Candeias (FAC) ..... 01          |
| Centro U. Assunção (UNIFAI) ..... 01 | U. de Passo Fundo (UPF) ..... 01    |
| FBB ..... 01                         |                                     |
| F. Católica de Anápolis ..... 01     |                                     |
| F. São Bento ..... 01                |                                     |
| Total ..... 18                       | Total ..... 07                      |

#### Não identificado - 02 respostas

Não foi possível identificar em qual instituição dois dos respondentes cursaram graduação.

#### ENTREVISTADOS (AS) – 10 respostas

##### Graduação – Geral

| Apenas Filosofia | Filosofia e outra* |
|------------------|--------------------|
| 08               | 02                 |

\* outra corresponde aos cursos de: Espanhol, História e Teologia.

##### Graduação – Modalidade

| Licenciatura | Licenciatura e Bacharelado |
|--------------|----------------------------|
| 08           | 02                         |

##### Instituições

##### Públicas - 06 respostas

| Federais      | Estaduais     |
|---------------|---------------|
| UFAL ..... 01 |               |
| UFG ..... 01  |               |
| UFJF ..... 01 | UESB ..... 01 |
| UFRB ..... 01 |               |
| UFS ..... 01  |               |

##### Particulares - 04 respostas

| Confessionais | Outra |
|---------------|-------|
|---------------|-------|

|              |    |              |    |
|--------------|----|--------------|----|
| UCSal .....  | 01 | FAERPI ..... | 01 |
| PUC-MG ..... | 01 |              |    |
| FBB .....    | 01 |              |    |

**Fonte:** Elaboração própria, informações da pesquisa.

Adiante, ainda neste aspecto, tratamos da pós-graduação. Para tanto, distribuímos as informações entre os (as) que já concluíram um dos níveis de pós-graduação e os (as) que cursavam no momento do levantamento.

Notamos que, ao considerar as respostas no formulário, há uma distribuição proporcional entre aqueles que realizaram a pós-graduação na área de Filosofia e na de Educação. Ainda que seja mais comum o curso de especialização em Filosofia e o de Mestrado em Educação. Quanto ao tipo de instituição, a pós-graduação *stricto sensu* se dá marcadamente em instituições públicas, tanto federais quanto estaduais. As instituições particulares responderam mais por cursos de especialização, ainda que, também, em menor proporção que as universidades públicas. Já entre os (as) professores entrevistados (as) a diferença foi a maior proporção de mestres (as) em educação e em outras áreas, não ter havido doutores (as) e uma proporção ainda maior de formados (as) em universidades públicas.

Em paralelo, aqueles que estavam com a pós-graduação em curso encontram-se marcadamente no mestrado ou doutorado, havendo apenas um (uma) professor (a) se formando na especialização. A pós-graduação em Filosofia destaca-se ante a em educação e outras áreas. Novamente, as universidades públicas são as maiores responsáveis pela formação da pós-graduação, neste recorte, quase exclusivamente. Podemos visualizar em detalhes estas informações na Tabela 03, logo abaixo.

**Tabela 03** – Formação dos professores e professoras de filosofia na pesquisa em nível de pós-graduação

| FORMULÁRIO – 46 respostas |                |          |           |               |
|---------------------------|----------------|----------|-----------|---------------|
| Concluída                 |                |          |           |               |
| Nível / Curso             | Especialização | Mestrado | Doutorado | Não realizado |
| Em Filosofia              | 10             | 3        | 1         | 9             |
| Em Educação               | 6              | 7        | 1         |               |
| Outras áreas*             | 3              | 6        | -         |               |
| Total                     | 19             | 16       | 2         |               |
| Instituição               |                |          |           |               |
| Nível / Esfera            | Especialização | Mestrado | Doutorado | Não realizado |
| Federal                   | 3              | 6        | 1         | 9             |
| Estadual                  | 7              | 6        | 1         |               |

|                                   |                |           |           |                            |
|-----------------------------------|----------------|-----------|-----------|----------------------------|
| Particular                        | 6              | 4         | -         |                            |
| Não identificado                  | 3              | -         | -         |                            |
| <b>Total</b>                      | <b>19</b>      | <b>16</b> | <b>2</b>  |                            |
| Em curso                          |                |           |           |                            |
| Nível / Curso                     | Especialização | Mestrado  | Doutorado | Não realiza / Não informou |
| Em Filosofia                      | -              | 3         | 4         | 31                         |
| Em Educação                       | -              | 1         | 2         |                            |
| Outras áreas*                     | 1              | 2         | 2         |                            |
| <b>Total</b>                      | <b>1</b>       | <b>6</b>  | <b>8</b>  |                            |
| Instituição                       |                |           |           |                            |
| Nível / Esfera                    | Especialização | Mestrado  | Doutorado | Não realiza / Não informou |
| Federal                           | -              | 4         | 5         | 31                         |
| Estadual                          | 1              | 2         | 2         |                            |
| Particular Confes.                | -              | -         | 1         |                            |
| <b>Total</b>                      | <b>1</b>       | <b>6</b>  |           |                            |
| ENTREVISTADOS (AS) – 10 respostas |                |           |           |                            |
| Concluída                         |                |           |           |                            |
| Nível / Curso                     | Especialização | Mestrado  | Doutorado | Não realizado              |
| Em Filosofia                      | 2              | 1         | Não houve | -                          |
| Em Educação                       | 1              | 3         |           |                            |
| Outras áreas*                     | 1              | 2         |           |                            |
| <b>Total</b>                      | <b>4</b>       | <b>6</b>  |           |                            |
| Instituição                       |                |           |           |                            |
| Nível / Esfera                    | Especialização | Mestrado  | Doutorado | Não realizado              |
| Federal                           | 2              | 3         | Não houve | -                          |
| Estadual                          | 1              | 2         |           |                            |
| Particular                        | 1              | 1         |           |                            |
| Não identificado                  | -              | -         |           |                            |
| <b>Total</b>                      | <b>4</b>       | <b>6</b>  |           |                            |
| Em curso                          |                |           |           |                            |
| Nível / Curso                     | Especialização | Mestrado  | Doutorado | Não realiza                |
| Em Filosofia                      | Não houve      | 1         | -         | 7                          |
| Em Educação                       |                | -         | -         |                            |
| Outras áreas*                     |                | 1         | 1         |                            |
| <b>Total</b>                      |                | <b>2</b>  | <b>1</b>  |                            |
| Instituição                       |                |           |           |                            |
| Nível / Esfera                    | Especialização | Mestrado  | Doutorado | Não realiza                |
| Federal                           | Não houve      | 2         | 1         | 7                          |
| Estadual                          |                | -         | -         |                            |
| Particular                        |                | -         | -         |                            |
| <b>Total</b>                      |                |           | <b>2</b>  |                            |

**Fonte:** Elaboração própria, informações da pesquisa.

Perguntamos também a respeito do modo como os (as) professores (as) têm conduzido a sua formação continuada, para além dos cursos de pós-graduação. Neste aspecto, a resposta ao formulário era dada de modo livre, em texto curto. Após reunirmos as respostas, as sintetizamos em categoriais genéricas, distribuindo-as entre a quantidade de cursos realizados e suas áreas. Podemos afirmar que os professores (as), na formação continuada, têm se preocupado sobretudo com os temas educacionais. Para maior detalhamento, propomos o quadro abaixo (06), que destaca as respostas gerais (46) bem como as dez (10) dos (as) entrevistados (as).

**Quadro 06** - Formação continuada dos professores e professoras de filosofia na pesquisa

| Categorização da resposta         |                            | Respostas dos |                    |
|-----------------------------------|----------------------------|---------------|--------------------|
| Recorrência                       | Área                       | Formulários   | Entrevistados (as) |
| Realizei ao menos um (01) curso   | Filosofia                  | 5             | -                  |
|                                   | Educação                   | 14            | 5                  |
|                                   | Outra área                 | 3             | 1                  |
| Realizei dois (02) ou mais cursos | Educação                   | 3             | 1                  |
|                                   | Em Filosofia e em Educação | 3             | -                  |
| -                                 | Sem resposta               | 14            | 3                  |
| -                                 | Não realizado              | 04            | -                  |
| <b>Total</b>                      |                            | <b>46</b>     | <b>10</b>          |

**Fonte:** Elaboração própria, informações da pesquisa.

Passando à frente, levantamos informações quanto aos detalhes do vínculo nos quais os (as) professores (as) se estabeleciam. Notamos que a ampla maioria estava vinculada apenas ao Estado da Bahia com quarenta (40) horas de atuação, sem ocupar nenhuma outra função, além da docência. Afora essa generalização, também encontramos um considerável número de vínculos de sessenta (60) horas, estabelecidos marcadamente na docência, mas pontualmente com outras atuações.

Naquilo que tange ao tempo de serviço, temos que apenas no estado da Bahia, os (as) professores (as) atuam, majoritariamente, a no máximo cinco (05), chegando até quinze (15) anos. Contudo, estes (as) têm um tempo mais amplo de serviço docente, predominantemente, a partir de seis (06), chegando até vinte e cinco (25) anos. Este cenário se estabelece de modo muito similar tanto no quadro geral de respondentes ao formulário quanto no de entrevistados (as). Podemos nos ater as minúcias deste aspecto de carreira e tempo de serviço com auxílio da tabela 04, a seguir.

**Tabela 04** – Vínculo, carga horária (CH) e tempo de serviço dos professores e professoras na pesquisa

|                               | Formulários<br>46 respostas |                 |              |         | Entrevistados (as)<br>10 respostas |                  |                 |
|-------------------------------|-----------------------------|-----------------|--------------|---------|------------------------------------|------------------|-----------------|
|                               | VÍNCULO                     |                 |              |         |                                    |                  |                 |
| Ente/Entidade                 | Estad.                      | Est.e<br>Munic. | Est. e Part. | -       | Estad.                             | Est. e<br>Munic. | Est. e<br>Part. |
| -                             | 36                          | 05              | 05           | -       | 10                                 | 00               | 00              |
| Outro V. além da<br>docência? | -                           | Sim             | Não          | -       | -                                  | Sim              | Não             |
| -                             | -                           | 05              | 41           | -       | -                                  | 00               | 10              |
|                               | CARGA HORÁRIA               |                 |              |         |                                    |                  |                 |
| Horas / Local                 | 20 H                        | 40 H            | 60 H         | S/R     | 20 H                               | 40 H             | 60 H            |
| No Estado (BA)                | 04                          | 42              | 00           | 00      | 00                                 | 10               | 00              |
| CH total docente              | 01                          | 33              | 10           | 02      | 00                                 | 09               | 01              |
|                               | TEMPO DE SERVIÇO            |                 |              |         |                                    |                  |                 |
| Tempo (em<br>anos)            | Até 5                       | 6 a 15          | 16 a 25      | ><br>26 | Até 5                              | 6 a 15           | 16 a 25         |
| No Estado (BA)                | 21                          | 19              | 06           | 00      | 07                                 | 02               | 01              |
| T. total docente              | 09                          | 19              | 13           | 05      | 03                                 | 04               | 02              |
| -                             | -                           |                 |              |         | > 26                               | -                |                 |
| T. total docente              |                             |                 |              |         | 01                                 |                  |                 |

**Fonte:** Elaboração própria, informações da pesquisa.

Tratando do aspecto das turmas e disciplinas, que os (as) professores (as) atendem, temos como predominante que cada profissional se dedique a pelo menos dez (10) turmas, sendo comum que alcancem até vinte (20). Ainda existem aqueles que chegam a superar o quantitativo, podendo responderem por até vinte e sete (27) turmas. O oposto, o atendimento a um número menor que o de dez (10) turmas, é pouco comum.

Naquilo que concerne às disciplinas, no geral os professores dão, além de Filosofia, entre mais um e três componentes curriculares. Dentre estes, o mais recorrente é o de Sociologia, ao qual se dedicam um terço dos (as) respondentes ao formulário e metade dos (as) entrevistados (as). Um outro componente de destaque é o de Projeto de vida, ao qual se dedicam um quinto dos professores (em ambos recortes).

Ademais, é possível notar que são poucos aqueles, que conseguem fechar a sua carga horária de trabalho apenas com Filosofia, menos de um quarto dos (as) professores (as) participantes de nossa pesquisa dão aulas apenas do componente/disciplina para o (a) qual se concursaram. Podemos frisar ainda que em muitos casos, os (as) professores também acabam

se dedicando a uma outra disciplina para a qual também têm formação (segunda licenciatura), este é um elemento, que ajuda a explicar a pulverização de componentes para os quais os professores de Filosofia são designados, ao menos no que tange aqueles componentes tradicionais.

Ainda neste aspecto, notamos que em comum entre os que se dispuseram à entrevista, está a atuação em um número menor de disciplinas e maior de turmas. Entendemos que isso ocorre devido à quantidade de aulas destinadas a Filosofia. Na configuração pós-Reforma do Ensino Médio (Brasil, 2017) na Bahia, momento em que as informações acima foram produzidas, tínhamos uma aula de filosofia por série, como regra mais geral. Um cenário mais abrangente da configuração de trabalho em turmas e componentes curriculares que mencionados até aqui encontra lugar na tabela 05, abaixo.

**Tabela 05** – Turmas e disciplinas atendidas por professores e professoras de filosofia na pesquisa

| FORMULÁRIO – 46 respostas                                                                                                      |               |                                                    |                    |        |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|----------------------------------------------------|--------------------|--------|
| TURMAS ATENDIDAS                                                                                                               |               |                                                    |                    |        |
| 05 a 09                                                                                                                        | 10 a 15       | 16 a 20                                            | 22 a 27            | Outra* |
| 06                                                                                                                             | 18            | 12                                                 | 06                 | 04     |
| COMPONENTES CURRICULARES                                                                                                       |               |                                                    |                    |        |
| Apenas Filosofia                                                                                                               |               | Filosofia e outros componentes                     | Sem resposta (S/R) |        |
| 11                                                                                                                             |               | 31                                                 | 04                 |        |
| Quando Filosofia e outras:                                                                                                     |               |                                                    |                    |        |
| Apenas componentes BNCC                                                                                                        |               | Componentes BNCC, diversificados e dos itinerários | S/R                |        |
| 13                                                                                                                             |               | 29                                                 | 04                 |        |
| Outros componentes curriculares além de Filosofia (Elenco da BNCC)                                                             |               |                                                    |                    |        |
| 35 Respostas**                                                                                                                 |               |                                                    |                    |        |
| Apenas Sociologia***                                                                                                           | Sociologia*** | Geografia                                          | História           | Arte   |
| 08                                                                                                                             | 08            | 03                                                 | 03                 | 03     |
| Educação física                                                                                                                | Física        | Língua Portuguesa                                  | Redação            | S/R    |
| 01                                                                                                                             | 01            | 01                                                 | 01                 | 04     |
| Outros componentes curriculares além de Filosofia (Elenco da parte diversificada e dos componentes dos itinerários formativos) |               |                                                    |                    |        |
| 35 Respostas**                                                                                                                 |               |                                                    |                    |        |

|                                                                                                                                |                                      |                                                                                                                   |                              |                                              |                 |              |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------|----------------------------------------------|-----------------|--------------|
| Projeto de Vida e cidadania                                                                                                    | Iniciação Científica                 | Metodologia do Trabalho científico****                                                                            | Sem resposta                 | -                                            |                 |              |
| 09                                                                                                                             | 01                                   | 02                                                                                                                | 3                            | -                                            |                 |              |
| Pensar Empodera                                                                                                                | Identidade e Relações Étnico Raciais | “Eletiva” (não discriminada)                                                                                      | História dos meus ancestrais | Cultura africana, afro-Brasileira e indígena |                 |              |
| 01                                                                                                                             | 01                                   | 02                                                                                                                | 02                           | 01                                           |                 |              |
| Inclusão digital                                                                                                               | Identidade, territórios e culturas   | Estação dos saberes VIII: Vivências e práticas transdisciplinares: saberes em diáspora e direitos sociais humanos |                              | Cidadania digital                            |                 |              |
| 02                                                                                                                             | 01                                   | 01                                                                                                                |                              | 01                                           |                 |              |
| Saúde integral: agricultura e soberania alimentar                                                                              |                                      | Legislação e educação ambiental                                                                                   |                              | História que eu esqueci de lembrar           |                 |              |
| 01                                                                                                                             |                                      | 01                                                                                                                |                              |                                              |                 |              |
| História da cultura africana, indígena e Brasileira                                                                            |                                      | Resposta Vaga (não elenca nomes)                                                                                  | Sem resposta                 | -                                            |                 |              |
| 01                                                                                                                             |                                      | 01                                                                                                                | 3                            | -                                            |                 |              |
| ENTREVISTADOS (AS) – 10 respostas                                                                                              |                                      |                                                                                                                   |                              |                                              |                 |              |
| TURMAS ATENDIDAS                                                                                                               |                                      |                                                                                                                   |                              |                                              |                 |              |
| 05 a 09                                                                                                                        | 10 a 15                              | 16 a 20                                                                                                           | 23                           | Outra*                                       |                 |              |
| 02                                                                                                                             | 03                                   | 03                                                                                                                | 01                           | 01                                           |                 |              |
| COMPONENTES CURRICULARES                                                                                                       |                                      |                                                                                                                   |                              |                                              |                 |              |
| Apenas Filosofia                                                                                                               |                                      | Filosofia e outros componentes                                                                                    |                              | S/R                                          |                 |              |
| 02                                                                                                                             |                                      | 07                                                                                                                |                              | 01                                           |                 |              |
| Quando Filosofia e outras:                                                                                                     |                                      |                                                                                                                   |                              |                                              |                 |              |
| Apenas componentes BNCC                                                                                                        |                                      | Componentes BNCC, diversificados e dos itinerários                                                                |                              | S/R                                          |                 |              |
| 03                                                                                                                             |                                      | 06                                                                                                                |                              | 01                                           |                 |              |
| Outros componentes curriculares além de Filosofia (Elenco da BNCC)                                                             |                                      |                                                                                                                   |                              |                                              |                 |              |
| 10 Respostas**                                                                                                                 |                                      |                                                                                                                   |                              |                                              |                 |              |
| Apenas Sociologia***                                                                                                           | Sociologia***                        | Geografia                                                                                                         | História                     | Arte                                         | Educação física | S/R          |
| 02                                                                                                                             | 03                                   | 01                                                                                                                | 02                           | 01                                           | 01              | 01           |
| Outros componentes curriculares além de Filosofia (Elenco da parte diversificada e dos componentes dos itinerários formativos) |                                      |                                                                                                                   |                              |                                              |                 |              |
| 10 Respostas**                                                                                                                 |                                      |                                                                                                                   |                              |                                              |                 |              |
| Projeto de Vida e cidadania                                                                                                    |                                      | “Eletiva”                                                                                                         |                              | MTC***                                       |                 | Sem resposta |
| 02                                                                                                                             |                                      | 01                                                                                                                |                              | 01                                           |                 | 01           |

### Observações

\* Outro diz respeito a uma condição de trabalho que não envolve efetiva regência de classe (direção escolar, vice) ou um enquadramento diferenciado em razão da modalidade de ensino (EMITEC);

\*\* O número total de respostas ultrapassa o número de respondentes, uma vez que é comum que um mesmo respondente esteja relacionado (a) a vários componentes.

\*\*\* “Apenas Soc.” diz respeito aqueles (as) que além de Filosofia dão aulas apenas de sociologia. “Soc.” diz respeito aqueles em que sociologia é uma entre muitas outras disciplinas.

\*\*\*\* MTC é componente de escolas com formação técnica.

---

**Fonte:** Elaboração própria, informações da pesquisa.

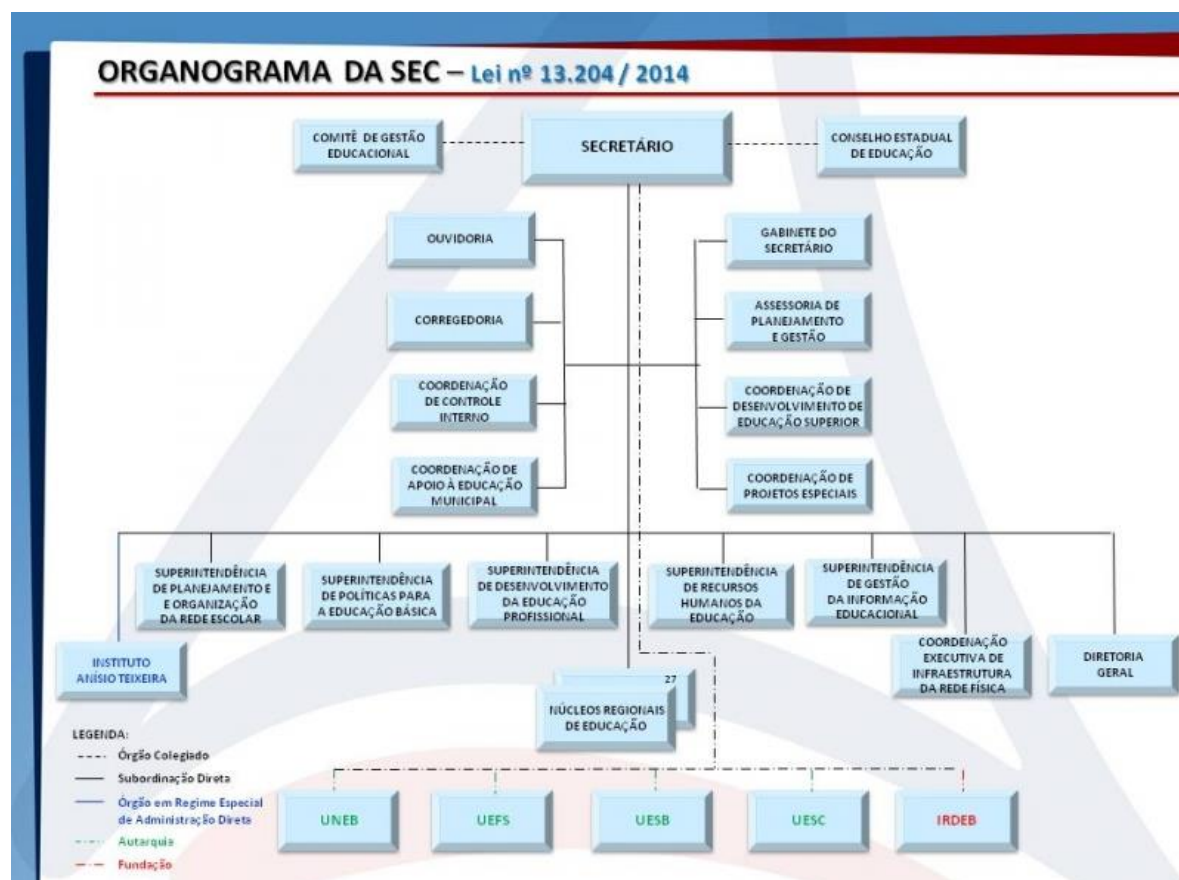
Além dos aspectos demonstrados acima, entendemos que a distribuição dos professores (as) pelo território do estado da Bahia seria pertinente para composição do seu retrato. Apesar disso, adiamos essa apresentação no intuito de conjugá-la a um panorama da organização institucional da Secretaria Estadual de Educação da Bahia, secretaria, que compõe a rede estadual da qual passamos a tratar.

## 2.4 Retrato da rede estadual de educação da Bahia

Partindo das últimas informações numéricas da “Sinopse Estatística da Educação Básica” do ano de 2024 (INEP, 2024) a rede estadual baiana conta com 948 colégios estaduais. Destes, 795 estão na zona urbana e 153 na zona rural. No âmbito organizacional, a Secretaria classifica estas escolas conforme a quantidade de estudantes matriculados (as) em quatro portes: a) pequeno, b) médio, c) grande e d) especial (Bahia, 2022d, p. 101). Elas estão distribuídas nos quatrocentos e dezessete (417) municípios baianos. Cada um possuindo, ao menos, uma destas unidades de ensino. Todas oferecem o ensino médio e 268 unidades escolares oferecem, também, o ensino fundamental, das quais 26 os anos iniciais (01 em zona urbana e 25 em zona rural) e 242 os anos finais (206 em zona urbana e 36 em zona rural) (INEP, 2024).

Administrativamente, todos os colégios respondem à Secretaria Estadual de Educação (SEC), sediada no Centro Administrativo da Bahia (CAB), na capital, Salvador. Desde a reforma administrativa do final do segundo governo Wagner, em transição ao primeiro governo Costa, por força da Lei estadual 13.204/2014 (Bahia, 2014b), este órgão possui sua estrutura como exposto na imagem (04) abaixo.

**Imagem 04** – Organograma da Secretaria de Educação da Bahia



**Fonte:** Portal Educação Bahia (Bahia, 2015b).

Notamos que a organização da SEC está fortemente articulada a função do (a) secretário(a), com a qual colaboram órgãos colegiados, sendo eles um comitê gestor e um conselho de educação. São subordinados a secretária, atualmente a professora de Geografia do quadro efetivo da secretaria, Rowenna dos Santos Brito, um grupo de oito organismos, entre coordenações, corregedoria e ouvidoria, cinco superintendências, a diretoria geral e a coordenação responsável pela infraestrutura, bem como o Instituto Anísio Teixeira (IAT) e os vinte e sete (27) Núcleos territoriais de educação (NTEs), fora as quatro universidades estaduais e o Instituto de Radiodifusão Educativa da Bahia (IRDEB), que são autarquias e fundação autônoma, respectivamente.

Naquilo que tange às escolas, ainda conforme a Sinopse estatística do INEP (INEP, 2024), em 2024 a Bahia contava com mais de quinhentos mil estudantes no ensino médio, dos quais pouco mais de quatrocentos mil no ensino regular (propedêutico), quase cem mil na educação técnica e menos de quinhentos estudantes do normal/magistério. Destes 436.414 estudavam em alguma das modalidades do ensino médio em um colégio público da rede

estadual baiana, ou seja, mais de 85% do total de matrículas na Bahia se concentram na rede pública do Estado.

Ainda pensando os estudantes do ensino médio baiano como um todo, podemos notar que na questão etária, 77% dos estudantes (393.722) estão em idade adequada (15 a 18 anos incompletos) para a fase de estudos. No que se refere a gênero, predominam os estudantes, com 51,54% de participação<sup>24</sup>. No traço étnico-racial, temos a declaração dos (das) estudantes como 66,89% sendo pardas e pardos, 13,76% de negras e negros, 10,49%, brancos e brancas, e menos de 0,50 % amarelos (as) e indígenas. Além disso, 7,88% não declara nenhuma das opções.

Este retrato, por contingente que seja, nos posiciona diante de um quadro que demonstra que os estudantes atendidos pela rede estadual são predominantemente pretos e pardos e que uma parcela significativa não está cursando a série corresponde as expectativas para sua idade. Antes disso, impõe-se a noção de que a rede estadual é responsável por formar quase nove (09) entre dez (10) estudantes nesta etapa de ensino no estado.

Quanto ao quadro docente, as informações da Sinopse estática (INEP, 2024) indicam que a rede estadual possui 27.804 professores e professoras atuando no ensino médio. Do total de professores na rede estadual (ao que se somam os que trabalha em outras etapas) temos que 95,3% seriam efetivos e 4,7% possuíam vínculo temporário<sup>25</sup> (informação controversa que tratamos em nota). Além disso, compõe a carreira do magistério estadual os (as) coordenadores (as) pedagógicos e dirigentes das unidades de ensino. Os cargos de direção escolares são exercidos, necessariamente, por um (uma) servidor (a) do quadro efetivo da secretaria, por força do estatuto do Magistério baiano, Lei 8.261/2002 (Bahia, 2002). Estes (as) seriam eleitos pelas comunidades escolares, e em casos excepcionais, indicados pela própria secretaria. Contudo, desde 2015 não ocorre o processo eletivo para direção escolar e as direções estão sendo ocupadas pelo processo excepcional.

Enquanto isso, os NTEs são instâncias da secretaria responsáveis por dirigir e coordenar o conjunto das unidades escolares de um determinado território. Os (as) dirigentes são sempre servidores efetivos do estado, conforme Lei 13.204/2014 (Bahia, 2014b, art. 14, parágrafo único), comumente são professores (as). Além dos dirigentes, os NTEs contam com uma coordenação e um corpo de funcionários técnicos, pedagógicos e administrativos.

<sup>24</sup> Contraste com as informações da própria SEC, predominam meninas e, ademais, há o item para quem prefira não responder, o que indica as outras possibilidades de existência neste traço, como a não-binaridade.

<sup>25</sup> Outro contraste com as informações levantadas junto à SEC, que indicam um número bastante maior de professores temporários (quase a metade do número de efetivos) (Para esta e a última nota, conferir Anexo 01).

A distribuição dos NTEs observa, coincidindo, com a dos Territórios de Identidade. A secretaria de planejamento (SEPLAN) configura os territórios nos seguintes termos:

[...] o território é um espaço físico, geograficamente definido, geralmente contínuo, caracterizado por critérios multidimensionais, tais como o ambiente, a economia, a sociedade, a cultura, a política e as instituições, ocupado por uma população com grupos sociais relativamente distintos, que se relacionam interna e externamente, por meio de processos específicos, onde se pode distinguir um ou mais elementos que indicam identidade e coesão social, cultural e territorial (Bahia, 2009, apresentação).

Adiante, visualizamos na imagem 05, abaixo, o mapa da Bahia com a organização dos territórios de identidade, com a respectiva cidade sede de cada Núcleo Territorial de Educação.

**Imagem 05** – Territórios de Identidade da Bahia / Núcleos Territoriais de Educação



**Fonte:** Portal Educação Bahia (Bahia, 2015a.)

Recorrentemente estes territórios são agrupados em regiões de maior abrangência para atender a alguma demanda específica. Na Secretaria de Educação, por exemplo, quando da vivência dos Jogos Escolares da Bahia (JEB), os NTEs são aglutinados em “polos regionais”, para as disputas esportivas denominadas “Interterritoriais” de classificação à etapa estadual (Bahia, S/D). De modo semelhante, há um agrupamento para as etapas regionais da Feira de Ciências, Empreendedorismo Social e Inovação da Bahia – FECIBA (Bahia, 2025). Apesar de encontramos esse tipo de organização na própria Secretária de Educação, declinamos de escolher alguma de suas configurações por algumas razões. A primeira está na mudança dos

agrupamentos a cada edição, tanto dos jogos como da FECIBA. Outro aspecto está em que os arranjos não costumarem encontrar lastro regulamentar oficial (edital, portaria, decreto), estando restritos a páginas da internet, ainda que oficiais, não exatamente reguladas. Finalmente, as organizações regionais, como as mencionadas, ainda são muito pulverizadas, o que, para nós, seria uma fragilidade, dado que uma das intenções da escolha macroterritorial está em, também, colaborar para ocultação das identidades dos nossos entrevistados. Por estas razões, observamos neste trabalho a organização “macroterritorial” indicada pela Secretaria de Cultura. Esta reorganização também agrupa territórios de identidade, contudo os conjuga em regiões bem dilatadas. Esta configuração existe desde o período pandêmico, quando no bojo da lei de incentivo à cultura, conhecida por Lei Paulo Gustavo, foi estabelecida. Em seus termos, os territórios são agrupados da maneira a seguir indicada:

#### CENTRO NORTE BAIANO [A]

Composto pelos Territórios de Identidade: Portal do Sertão (NTE 19), Bacia do Jacuípe (NTE 15), Piemonte Diamantina (NTE 16), Piemonte Norte Itapicuru (NTE 25), Piemonte do Paraguaçu (NTE 14) e Irecê (NTE 01).

#### CENTRO SUL BAIANO [B]

Composto pelos Territórios de Identidade: Chapada Diamantina (NTE 03), Médio Rio de Contas (NTE 22), Médio Sudoeste Baiano (NTE 08), Sudoeste Baiano (NTE 20), Sertão Produtivo (NTE 13), Vale do Jiquiriçá (NTE 09) e Bacia do Paramirim (NTE 12).

#### EXTREMO OESTE BAIANO [C]

Composto pelos Territórios de Identidade: Bacia do Rio Grande (NTE 11) e Bacia do Rio Corrente (NTE 23).

#### METROPOLITANA DE SALVADOR [D]

Composto pelos Territórios de Identidade: Região Metropolitana de Salvador (NTE 26) e Recôncavo Baiano (NTE 21).

#### NORDESTE BAIANO [E]

Composto pelos Territórios de Identidade: Litoral Norte e Agreste Baiano (NTE 18), Sisal (NTE 04), Semiárido Nordeste II (NTE 17) e Itaparica (NTE 24).

#### SUL BAIANO [F]

Composto pelos Territórios de Identidade: Baixo Sul (NTE 06), Litoral Sul (NTE 05), Costa do Descobrimento (NTE 27) e Extremo Sul (NTE 07).

#### VALE SANFRANCISCANO DA BAHIA [G]

Composto pelos Territórios de Identidade: Velho Chico (NTE 02) e Sertão do São Francisco (NTE 10). (Cultura, 2023, anexo 17).

Acima, no excerto da SECULT, inserimos uma letra maiúscula do alfabeto relacionando-a a um macroterritório e, entre parênteses, a correspondência de cada território ao NTE equivalente. Essas informações são recuperadas no quadro 07, do qual logo trataremos.

Compreendemos que este agrupamento permite-nos indicar a distribuição dos professores de filosofia, como retratado anteriormente, pelo estado. Para tanto, novamente, realizamos a apresentação em dois movimentos, um composto pelas quarenta e seis respostas ao formulário e outros com o recorte apenas dos (as) entrevistados (as).

Por havermos constituído o princípio de preservação da identidade dos (as) professores (as) entrevistados (as), faremos a vinculação destes (as) apenas aos macroterritórios de identidade. Assim, um panorama da distribuição dos professores de filosofia em nossa pesquisa pela Bahia encontra-se como no quadro 07, a seguir.

**Quadro 07 – Distribuição territorial dos professores e professoras de filosofia na pesquisa**

| FORMULÁRIO – 46 respostas                                                  |    |                             |   |                             |                             |                             |    |    |  |
|----------------------------------------------------------------------------|----|-----------------------------|---|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|----|----|--|
| Núcleos Territoriais de Educação (NTE) e professores                       |    |                             |   |                             |                             |                             |    |    |  |
| 01 professor (a) por NTE                                                   |    | 02 professores (as) por NTE |   | 03 professores (as) por NTE |                             | 04 professores (as) por NTE |    |    |  |
| 02                                                                         | 14 | 07<br>09<br>17<br>23        |   | 18                          |                             | 20                          |    |    |  |
| 04                                                                         | 15 |                             |   |                             |                             |                             |    |    |  |
| 05                                                                         | 16 |                             |   |                             |                             |                             |    |    |  |
| 08                                                                         | 19 |                             |   |                             |                             |                             |    |    |  |
| 10                                                                         | 21 |                             |   |                             |                             |                             |    |    |  |
| 13                                                                         | 27 |                             |   |                             |                             |                             |    |    |  |
| 06 professores (as) por NTE                                                |    | 13 professores (as) por NTE |   |                             | Sem professores (as) no NTE |                             |    |    |  |
| 03                                                                         |    | 26                          |   |                             | 01                          | 11                          | 22 | 25 |  |
|                                                                            |    |                             |   |                             | 06                          | 12                          | 24 |    |  |
| Macroterritórios de identidade (MTI) e professores                         |    |                             |   |                             |                             |                             |    |    |  |
| MTI                                                                        | A  | B                           | C | D                           | E                           | F                           | G  |    |  |
| Respondentes (as)                                                          | 4  | 14                          | 2 | 14                          | 6                           | 4                           | 2  |    |  |
| FORMULÁRIO – 10 respostas                                                  |    |                             |   |                             |                             |                             |    |    |  |
| Macroterritórios de identidade (MTI) e professores (as) entrevistados (as) |    |                             |   |                             |                             |                             |    |    |  |
| MTI                                                                        | A  | B                           | C | D                           | E                           | F                           | G  |    |  |
| Entrevistados (as)                                                         | 2  | 3                           | 1 | 1                           | 1                           | 1                           | 1  |    |  |

**Fonte:** Elaboração própria, informações da pesquisa.

Destaca-se que responderam ao nosso convite professores (as) de vinte (20) dos vinte e sete (27) territórios. Estes, considerando a organização macroterritorial, estão distribuídos em todas as regiões do estado. Situação que se repete com os (as) entrevistados (as), cuja distribuição alcança as diversas regiões da Bahia.

Ao cabo deste mosaico, entendemos dar contexto a rede sobre e na qual se desenvolveu a nossa pesquisa. Além disso, foi possível acrescentar ao retrato dos professores este aspecto da territorialidade, que se aglutina aos outros quatro, na seção anterior. Com o contexto traçado, os procedimentos expostos e o método refletido, passamos a detalhar as nuances de nosso processo analítico, realizados nos capítulos seguintes, que nos permitam alcançar os resultados apresentados no conjunto desse trabalho.

## **2.5 Processos de análise das informações na pesquisa e construção dos resultados**

A análise das informações de pesquisa configura uma fase delicada e crucial do processo de produção do conhecimento. Neste momento o conjunto de ferramentas teóricas e analíticas se defronta com os constructos informacionais elaborados para, então, sustentar as discussões e conclusões, ainda que precárias, a que o trabalho acadêmico deva chegar.

Em nossa pesquisa a análise foi configurada em fases sucessivas de leituras e aprofundamento nos conjuntos de entrevistas, desde o momento anterior (2....) organizados em arquivos que se tornariam, neste texto, os Apêndices A01 e A02, em que o primeiro comporta as entrevistas com os (as) responsáveis pela elaboração do DCRB ([link](#)) e o segundo concentra as entrevistas com os (as) professores de Filosofia da rede estadual ([link](#)).

Após uma sucessão de leituras iniciais – sempre atentos ao nosso problema de pesquisa e aos objetivos a serem desenvolvidos – recortamos os aspectos das entrevistas que seriam a base de nossa análise. Adiante, buscamos organizar esses conjuntos de modo a termos uma parcela orgânica e compreensível de informações em diferentes capítulos, inicialmente o quinto, no qual abordaríamos o processo de elaboração do DCRB, atentos aos movimentos tradutórios nele realizados e o sexto, em que estimávamos tratar desse processo de tradução já com o relato dos (as) professores (as) quando estes foram provocados a pensar o ensino de filosofia que realizavam.

Contudo, não sendo uma novidade, o processo de elaboração deste texto demonstrou a necessidade de mudanças quanto às pretensões iniciais, a fim de alcançar de maneira mais profícua o resultado e sua apresentação. Pesquisadores e pesquisas carecem estar muito abertos

a estes momentos em que o plano inicial não corresponde mais às melhores saídas, ao menos como planejado.

Atentos a este movimento, entendemos ser oportuno permear o texto dos relatos, desde o primeiro capítulo, na seção que versa sobre o ensino de Filosofia (1.5) como, depois, também no quarto capítulo, quando ainda tratamos dos documentos. Em nossa perspectiva, os relatos nessas oportunidades ajudaram a compreender melhor os assuntos abordados já naquelas fases. Por isso, os capítulos quinto e sexto não estão puramente relacionados a apenas um conjunto de entrevistas, mas a ambos, especialmente o quinto capítulo.

Ademais, para chegar à estrutura dos dois últimos capítulos e a curadoria dos trechos de entrevistas que os compõem, partimos de um fichamento manual dos Apêndices referidos, de modo a levantar informações referentes a:

- no quinto capítulo
  - Processo de elaboração do DCRB (quem atuou, como, porquê, com base em quê, de que maneira, em que lugares, com quais relações...)
  - Marcos teóricos (quais as referências que marcaram a produção deste documento de forte apelo intelectual)
  - Currículo (quais as concepções as mencionadas explicitamente e aquelas enunciadas espontaneamente em momentos não exatamente ligados ao conceito)
- no sexto capítulo
  - Reflexões (tradução) sobre a reforma curricular e seus documentos, no contexto da prática dos (as) professores (as)
  - Filosofia, o que ela é na tradução dos (as) professores (as) e como isso se liga à tradição Filosófica e às suas formações acadêmicas
  - Filosofia, porquê e de que maneira ela ocorre no ensino médio baiano

Destacamos aqui como esses marcos para nosso fichamento estão ligados diretamente ao nosso objetivo geral e aos objetivos específicos dois e três.

A seguir, depois de termos chegado a um conjunto de informações por meio deste levantamento, nós decidimos realizar uma segunda busca em nossos arquivos (Apêndice A01 e A02) por meio do *software* com modelo de IA para trato de textos em PDF do *Google*, o *Notebook LM*. Nossa escolha por esta ferramenta se deu pela diferença constitutiva da base de

respostas que ela possui, diferente de outros programas e aplicativos de IA que constroem respostas com buscas – muitas vezes não declaradas – pela internet, o modelo se concentra apenas nos arquivos carregados para o trabalho. Tanto assim que ele costuma ser apresentado como um “leitor de *pdfs*. ‘inteligente’”.

Carregando cada um dos arquivos dos apêndices em uma aba própria dentro do *software*, foram dados os comandos para as buscas por meio de uma estrutura de *prompt* semelhante à do exemplo, a seguir:

- Identifique no arquivo anexo os trechos em que os entrevistados relatam algo que responda à questão: COMO AVALIA A REFORMA DO ENSINO MÉDIO? (Lei 13.415/2017 e correspondentes)

Após identificar, traga os trechos tal como estejam escritos (não resuma, nem interfira no texto) em que o pedido acima é atendido e indique, entre parênteses: o número da Entrevista e a página do arquivo que contém o trecho. Como no exemplo: “(Entrevista ‘nn’, p. ‘xx’)”.

Primeiramente é preciso apontar que a busca por meio deste mecanismo revelou trechos que, no fichamento manual, não haviam sido considerados. Em seguida, é necessário indicar que, mesmo essa versão já mais elaborada do *prompt*, ainda gerou resultados com falhas, sobretudo na paginação de referência dos trechos das entrevistas.

Quanto ao uso da ferramenta, em geral, é preciso fazer algumas considerações. Começando pelo reconhecimento de sua utilidade para lidar com o volume de informações de pesquisa em um trabalho como este, em que o pesquisador e o orientador são os únicos envolvidos no processo. Em seguida, é válido pontuar que a qualidade dos resultados se constrói na medida em que aquele que faz uso da ferramenta conheça os textos (conteúdo) que está sendo tratado. Afinal, a correção de falhas e equívocos foi fluida em função do profundo aprofundamento do pesquisador com os textos, com os quais lidou desde o momento da realização das entrevistas, passando pela transcrição, até as leituras posteriores e correção e, nesta fase, aquelas dedicadas à análise.

Em síntese, um *software* de IA, enquanto tecnologia, potencializa e até facilita o trabalho de uma pesquisa como esta, mas não substitui, em nenhuma instância, o processo artesanal de pesquisa, desde o pensamento que gerou a questão de pesquisa até a consecução do texto que apresenta e discute os resultados do trabalho.

Com os recortes de pesquisa produzidos e organizado no esquema que gerou os capítulos de análise das entrevistas (05 e 06, sobretudo) ocorreu o movimento de reflexão sobre o modo como aquele conjunto de informações (para além das entrevistas, as demais disponíveis e já mencionadas) podia ser compreendido. Esta fase é aquela em que o trabalho intelectual do pesquisador se desdobra em pensar, refletir, escrever e reescrever um conjunto de ideias em textos. Aqui, a perspectiva teórica e as lentes teóricas estão sempre acionadas para balizar a reflexão. Nessa fase de análise e discussão, articulamos os conceitos da Teoria do Discurso, dos Ciclos de políticas e outros a estes correlatos na busca de produzir a nossa tradução a respeito do objeto por nós engendrado e pesquisado.

Este processo deu origem ao texto que, neste volume, apresentamos.

Antes de encaminharmos para o capítulo seguinte, no entanto, gostaríamos de destacar que fizemos uso bastante recorrente nesta apresentação textual dos recursos de quadros, tabelas e imagens. Quanto aos quadros e tabelas, para nós, para além de compilar de maneira efetiva um conjunto volumoso de informações e permitir alguma síntese sobre este, o modo como estes são pensados e organizados nos aparece já como um movimento de análise. Afinal, a forma, composição e modo como se apresentam não são naturais, mas frutos da reflexão e escolha deliberada dos pesquisadores, no intento de chegar a termo na apresentação mais adequada dos resultados da pesquisa realizada. De maneira semelhante, as imagens, muitas das quais de nossa autoria, para além de dar suporte e demonstrar alguns aspectos, são também empregadas no sentido de encaminhar resultados ou permitir – ampliar – as discussões que se pretendeu realizar.

Finalmente, na conclusão deste capítulo que deixou evidenciado o percurso e as escolhas que se realizaram desde a gênese desta pesquisa, quando da proposição da sua questão até a apresentação deste relatório, passamos para o terceiro capítulo apresentado, como em um passo atrás, a abertura do campo de pesquisa para que todo este trabalho pudesse ser realizado. Isso porquanto, como se indica a seguir, havia uma lacuna sobre a qual pesquisar e, por isso, fomos à campo e nos apresentamos aqui com os resultados – ainda que para nós estes sejam sempre precários.

### **3. O CURRÍCULO E O ENSINO DE FILOSOFIA NA PRODUÇÃO ACADÊMICA APÓS A REFORMA DO NOVO ENSINO MÉDIO<sup>26</sup>**

Este capítulo busca indicar, pela leitura de teses de doutorado defendidas no Brasil após a MPV 746/2016 (Brasil, 2016), algumas direções do currículo do ensino de Filosofia no ensino médio. Para este fim, organizamos o texto em três seções. Na primeira, descrevemos os procedimentos para o levantamento das teses. Adiante, expomos as motivações, justificativas, objetivos/problemas e conclusões das pesquisas levantadas. Por fim, fazemos algumas conjecturas buscando traçar as mencionadas direções nos trabalhos, cuja investigação atravessou, simultaneamente, o campo do Currículo, do Ensino de Filosofia e do Ensino Médio. Com este compilado apontamos a abertura no campo de pesquisa para que sobreviesse um trabalho como o que empreendemos em nossa própria pesquisa.

#### **3.1 Currículo, ensino de filosofia e ensino médio nas teses de doutorado**

A princípio importa destacar que neste capítulo em particular, cuja versão integral data de 2022 (vide nota abaixo) – afim de investigar a viabilidade da pesquisa antes de sua realização – estivemos inspirados na Análise de Conteúdo (Bardin, 2016). A técnica de análise como pensada por Laurence Bardin (2016) se organiza em três momentos: Pré-análise, Exploração do Material e Tratamento dos resultados, servindo aqui ao propósito de dar organicidade ao percurso. Apesar dessas expectativas e do emprego de nuances desta forma de análise, frisamos que não houve em nosso procedimento a intenção de uma observação integral da proposta de Bardin (2016), sempre adaptada a necessidade de nossa própria pesquisa.

Isso posto, vamos revisar os passos dados. Primeiro, fizemos a escolha do repositório de teses. Dentre os disponíveis, temos aqueles organizados por cada Programa de Pós Graduação (PPG) em suas respectivas universidades, que comportam uma produção própria/local; o repositório da CAPES, que concentra todas as teses e dissertações de todos os programas por ela reconhecidos e acompanhados; e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), que reunia na data de nossa busca mais de 700 mil trabalhos de 127 instituições nacionais<sup>27</sup>. Esta última base (IBICT) não abrange toda produção, porém compila de maneira mais orgânica

---

<sup>26</sup> Uma versão ampliada deste capítulo está publicada como artigo na Revista Digital de Ensino de Filosofia (REFilo), da UFSM. Chega-se a ela pelo link: <https://periodicos.ufsm.br/refilo/article/view/86504>

<sup>27</sup> Em outubro de 2025 o número passa de 1 milhão de trabalhos oriundos de mais de 160 instituições.

e funcional um número bastante significativo de teses, fato que nos fez elegê-la como referência.

Já no portal da BDTD, trabalhamos com o mecanismo de “pesquisa avançada”, dentro do qual indicamos nos “campos de busca” (CB) os seguintes descritores: CB01 - Currículo, em todos os campos; CB02 - Filosofia, apenas no título; CB03 - Ensino médio, em todos os campos. A escolha dos descritores passou pelo propósito de encontrar trabalhos que intercrossassem os campos do Currículo, do Ensino de Filosofia e do Ensino Médio. Por conta disso, apenas a expressão “Filosofia” foi restrita no CB02 ao título, para que a filtragem não afastasse outros resultados de currículo e de ensino médio, a menos que estes não versassem também sobre Filosofia. Consideramos a estratégia exitosa, dado que houve 101 resultados<sup>28</sup> entre teses e dissertações. Quando filtramos apenas as teses, chegamos a 25 trabalhos<sup>29</sup>. A seguir, aplicamos o nosso recorte temporal, teses defendidas entre 2016 e 2022, do qual resultou 10 pesquisas<sup>30</sup>.

Após esta fase, coube a leitura dos títulos e resumos, na interpretação dos quais nos guiamos pela questão: podem os indícios apresentados nesta altura do texto apontar, que ele esteja relacionado à discussão do currículo do ensino de filosofia no ensino médio? Quando da resposta positiva, houve a seleção do trabalho, quando não, procedemos com a exclusão. Por esse critério excluímos três teses, cujos títulos são: 1) Compreensões teórico-filosóficas de professores do ensino médio sobre a profissão (Costa, 2020); 2) Partilhas do saber: uma interlocução entre filosofia e literatura como possibilidade para o ensino médio (Barbosa, 2020); e 3) História e filosofia das ciências associadas à experimentação no ensino de ciências: perspectivas e tendências de pesquisas no Brasil de 1972 a 2018 (LIMA, 2018).

Além dos títulos, nos resumos dos trabalhos foram encontrados elementos que não se relacionavam ao nosso interesse. Costa (2020, p. 9) objetivou “analisar as concepções que os professores têm acerca de sua profissão e o impacto destas concepções na sua atuação profissional”, Barbosa (2020, p. 8) pretendeu “investigar os trabalhos acadêmicos que trataram das relações entre a Experimentação no Ensino de Ciências e a História e Filosofia das Ciências” e Lima (2018, p. 8) buscou entender “como usar o texto literário sem que ele se torne apenas um aparato instrumental nas aulas de filosofia, e, em que medida o encontro entre as disciplinas colabora para uma formação mais ampla”. Assim, as três pesquisas foram excluídas e os passos até aqui descritos encontram uma síntese no fluxograma seguinte (imagem 06).

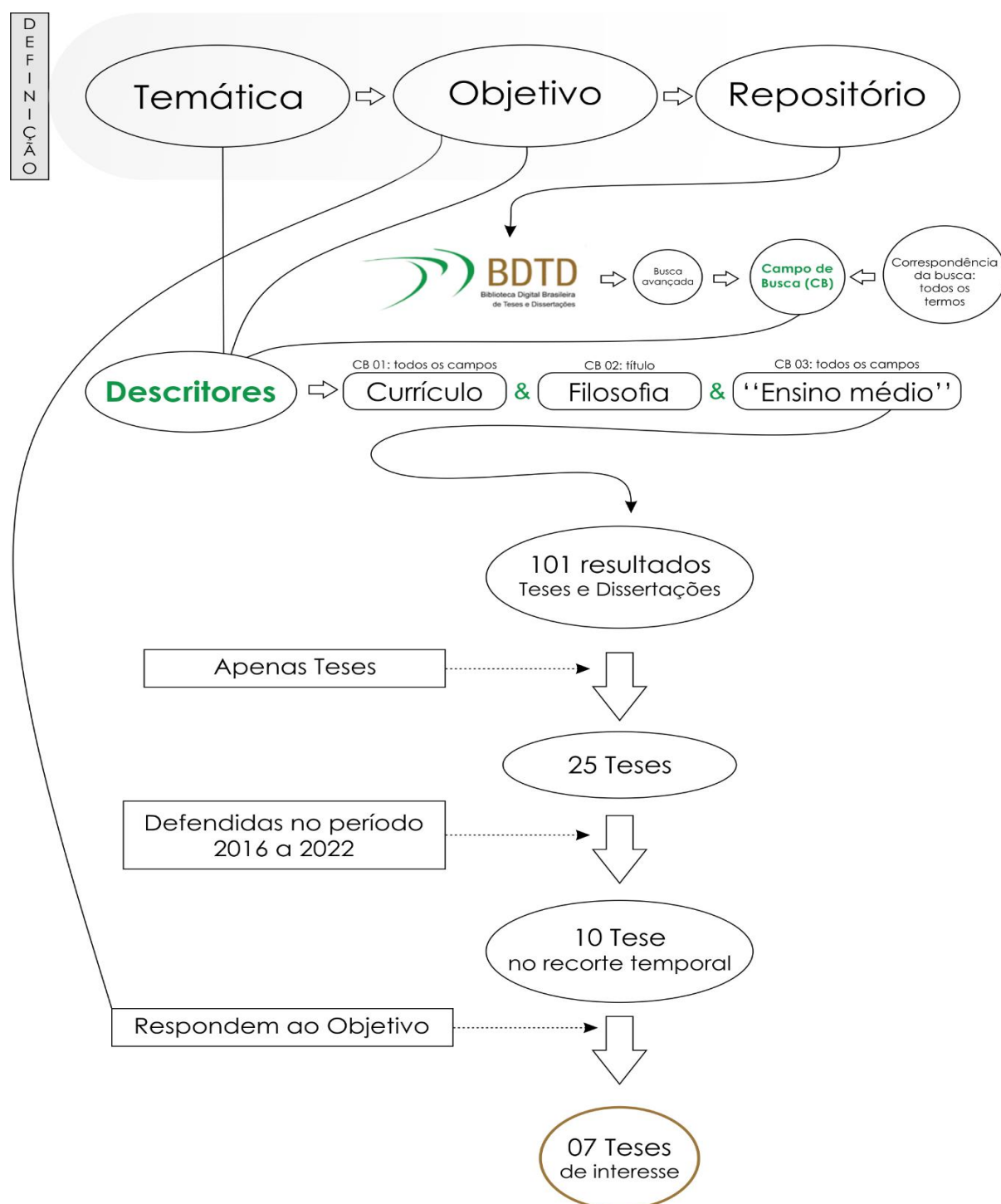
---

<sup>28</sup> A integra dos resultados com estes parâmetros de busca pode ser acessada por meio do link: Resultados da busca

<sup>29</sup> A integra dos resultados com estes parâmetros de busca pode ser acessada por meio do link: Resultados da busca

<sup>30</sup> A integra dos resultados com estes parâmetros de busca pode ser acessada por meio do link: Resultados da busca. Sempre considerando que as buscas foram realizadas pela última vez em 10 de out. de 2022.

**Imagem 06** – Fluxograma do processo de levantamento do corpus



**Fonte:** Elaboração própria

Com estes procedimentos chegamos as sete teses selecionadas para análise, apresentadas abaixo (quadro 08) com título, autoria, orientação, programa e universidade a que pertencem por ordem cronológica a contar do evento de defesa.

**Quadro 08:** Teses levantadas

| Cód. | Título                                                                                                                                                                            | Autor/a                              | Orientador/a                                                             | PPG / Universidade                                           | Ano  |
|------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------|------|
| T01  | A última cavaleira do apocalipse - um enredo caótico do ensino de Filosofia da escola pública do Estado de São Paulo no Ensino Médio                                              | FREIRE, Sandra Braga                 | BERNARDES, Maria Eliza Mattosinho                                        | Educação, Linguagem e Psicologia / Universidade de São Paulo | 2020 |
| T02  | Estágio curricular supervisionado em filosofia: análises a partir das percepções de licenciandos e de professores                                                                 | GABRIEL, Fábio Antonio               | PEREIRA, Ana Lúcia                                                       | Educação / Universidade Estadual de Ponta Grossa             | 2019 |
| T03  | Estágio supervisionado em Filosofia: contribuições para a formação inicial de professores                                                                                         | MELO, Elizabete Amorim de Almeida    | LIMA, Walter Matias                                                      | Educação / Universidade Federal de Alagoas                   | 2019 |
| T04  | As indagações cotidianas de jovens indígenas Potigüara-PB no currículo de filosofia no ensino médio                                                                               | SILVA, Rosemary Marinho da           | CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de e SILVA, Jeane Félix da (Coorientadora) | Educação / Universidade Federal da Paraíba                   | 2019 |
| T05  | A recepção filosófica do estudante surdo no ensino médio                                                                                                                          | REZENDE, Edson Teixeira de           | HORN, Geraldo Balduino                                                   | Educação / Universidade Federal do Paraná                    | 2019 |
| T06  | As humanidades sitiadas: estudo comparativo sobre o ensino da Filosofia no currículo e na percepção de alunos e professores do ensino médio Brasileiro e do bachillerato espanhol | MONTERO, Maria Fernanda Alves Garcia | GIOVANNI, Luciana Maria                                                  | Educação: História, Política, Sociedade / PUC SP             | 2016 |
| T07  | Filosofia: concepções e práticas docentes                                                                                                                                         | RIZZO, Lupércio Aparecido            | PAGOTTO-EUZEBIO, Marcos Sidnei                                           | Educação / Universidade de São Paulo                         | 2016 |

**Fonte:** Elaboração própria

Do recorte, podemos fazer os seguintes destaques iniciais. As teses foram orientadas ou coorientadas por diferentes professores. Todas são de Programas de Pós-graduação em Educação (T02, T03, T04, T05, T07), ainda que conjugados a outras áreas (T01 e T06). Foram defendidas em Universidades do Sudeste, Sul e Nordeste do país, sendo São Paulo o estado que concentra três teses (T01, T06 e T07) e o Paraná outras duas (T02 e T05). Do Nordeste temos uma defendida em Alagoas (T03) e outra na Paraíba (T04). A maioria das teses foi defendida em Universidades públicas, sendo três em Universidades federais (T03, T04 e T05) e três em

Estaduais (T01, T02 e T07). Além dessas, uma foi defendida em uma universidade confessional (T06). Quanto a distribuição cronológica, uma tese foi defendida em 2020 (T01), quatro em 2019 (T02, T03, T04 e T05) e duas em 2016 (T06 e T07).

### 3.2 As motivações, objetivos, problemas e conclusões nas teses levantadas

Nas teses costuma ser comum a explicitação dos motivos ou razões que justifiquem o empreendimento da pesquisa. Por isso, destacamos dos textos estes elementos, demonstrando as expectativas dos autores com seus trabalhos. Adiante, quando da exposição dos problemas/questões de pesquisa, estas justificativas ficam ainda mais demarcadas. Por ora, acompanhemos a exposição das motivações:

**Quadro 09:** Justificativas e Motivações

| Tese | Justificativa/Motivação para realização da pesquisa                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| T01  | Esta pesquisa advém da necessidade de alargar o exame acerca da realidade concreta do contexto escolar, visando ultrapassar o que é posto e imposto por legislações que vem engessando, desvalorizando, corrompendo e alienando o trabalho docente (p. 17).                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| T02  | Nosso interesse na pesquisa sobre Estágio Supervisionado em Filosofia decorre de investigações no curso de Mestrado em Educação (GABRIEL, 2015) deste pesquisador, quando percebeu as dificuldades encontradas por professores em exercitar a mediação entre conhecimentos filosóficos e experiência filosófica com seus alunos do Ensino Médio (p. 17).                                                                                                                                                                                                              |
| T03  | O interesse pelo Ensino de Filosofia enquanto objeto de estudo iniciou na década de 1990 quando ainda éramos aluna do Curso de Licenciatura em Filosofia da Universidade Federal de Alagoas – UFAL (p. 17).<br>Não encontramos nenhum trabalho sobre Estágio Supervisionado em Filosofia [no “Catálogo de Teses e Dissertações” da CAPES] (p. 18)                                                                                                                                                                                                                     |
| T04  | O meu interesse por esta problemática se deu pela minha própria condição e inserção de professora pesquisadora do Ensino de Filosofia, que, ao ser aprovada em concurso público, passei a atuar no Campus IV da Universidade Federal da Paraíba, nos municípios de Rio Tinto e Mamanguape no Estado da Paraíba (p. 17)<br>O silenciamento étnico e não divulgação de pensadoras/es indígenas e africanas/os se tornam uma ferramenta eficaz na manutenção de esquemas coloniais (p. 28).                                                                              |
| T05  | O presente trabalho emergiu do encontro com as pessoas Surdas na minha prática profissional, ocasião em que pude aprender com o diferente, entender e valorizar o outro com sua história. Foi também oportunidade de manifestar essa concepção, no processo de ensino e aprendizagem, como ato político, de engajamento na luta para que as pessoas exerçam o seu direito de ser, sem precisar negar ou minimizar a sua língua ou cultura, ou ter que manifestar uma identidade semelhante à da maioria (p. 15)                                                       |
| T06  | César Coll, principal inspirador da reforma educacional espanhola da década de 1980, foi também um dos principais consultores da elaboração dos PCNs [por isso] pensei em estudar como a atual estrutura dos dois sistemas educacionais nesse nível de escolaridade foi pensada/elaborada; como foi o desenrolar das duas reformas; quais são as diretrizes oficiais hoje para o ensino da Filosofia nos dois países; o que está acontecendo nas escolas de ensino médio com a disciplina Filosofia – o que está sendo ensinado e o que está sendo aprendido (p. 15). |
| T07  | [A realização do trabalho se justifica por constatar] o ensino de Filosofia em uma posição de difícil avaliação, porque mensurar algo que se caracteriza como processual, em momentos avaliativos previamente determinados, portanto estáticos, ou nas condições em que se trabalha com Filosofia                                                                                                                                                                                                                                                                     |

|                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                              |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                                                                                                                                                                              | na escola (tempo e frequência de aula, números de alunos etc.), é uma tarefa de difícil realização (p. 13).* |
| * Nesta tese a justificativa não foi apresentada de maneira explícita e/ou taxativa. Por isso, nos valem da dedução, demarcada na expressão entre as chaves, para apontar uma das possíveis razões para elaboração da mesma. |                                                                                                              |

**Fonte:** Elaboração própria

Parece-nos nítido que o envolvimento pessoal dos (as) pesquisadores (as) com o campo da Filosofia é um ponto de relevo neste aspecto. Reforça essa noção o fato de, dos sete autores (as), apenas um não possui graduação em Filosofia (T07)<sup>31</sup>. Em todo caso, com mais ou menos ênfase, os (as) pesquisadores (as) fazem questão de destacar sua relação com o campo filosófico. Afora esta, as demais motivações apresentadas são específicas e estão relacionadas a carreira docente ou a outros momentos de formação dos (as) autores (as).

Dentre estas, como recuperado no quadro 09: a “necessidade de alargar o exame acerca da realidade concreta” (T01); a percepção de que existe “dificuldades encontradas por professores em exercitar a mediação [filosófica]” (T02); a inexistência de “trabalho sobre Estágio supervisionado em Filosofia” (T03); “o silenciamento étnico dos Potiguara” (T04); “o encontro com as pessoas surdas” e a necessidade de defender o seu “direito de ser” (T05); a necessidade de compreender “o que está acontecendo nas escolas de ensino médio com a disciplina Filosofia” (T06); e, a compreensão de que a avaliação na disciplina de Filosofia seja uma realização difícil (T07).

Em todas as motivações, evidenciamos uma preocupação que atravessa o processo de ensino-aprendizagem e que o liga, diretamente, ao contexto de existência/vivência dos estudantes. Por essa via, percebemos também que as pesquisas, quando pouco, tangenciam a questão curricular. Isso porque fazem indicações e delineamentos de maneiras como os processos escolares poderiam funcionar para que o ensino, filosófico, tivesse seu lugar assegurado e produzisse efeitos conformes a expectativas, que a compreensão dos autores julga serem as ideias. Ou seja, há uma intenção de conformar uma realidade de certa maneira com objetivos de organizá-la e produzir nela uma certa identidade. Aos nossos olhos, essa identificação parece pretender o estabelecimento de uma fixação definitiva na realidade, dado que presuma um ideal ao qual a realidade pode se tornar idêntica. Em todo caso, apesar de reconhecermos a legitimidade de se estabelecer expectativas, não lemos a identidade nesse prisma. Para nós, como asseverado no primeiro capítulo, ela é entendida como provisória e precária, passível de mudanças radicais, conforme os elementos que a constituem.

<sup>31</sup> Esta informação consta no Currículo vitae de cada autor que está disponível na plataforma Lattes da Capes. Apenas o autor da T07 não possui graduação em Filosofia, mas em Pedagogia.

Adiante, destacamos do corpus em análise o problema/questão de pesquisa de cada tese, visto ser este um outro aspecto nevrálgico de trabalhos de doutorado. Como mencionamos, nos textos em tela há uma relação dos motivos (já expostos) com estas questões/problemas, cujo teor pode ser lido no quadro (10) abaixo.

**Quadro 10:** Problemas/questões das pesquisas levantadas

| Tese                                                                                                                                                                                | Problema/Questão de Pesquisa                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| T01                                                                                                                                                                                 | Quais são as condições necessárias para possibilitar um ensino desenvolvidor, por meio da apropriação do conhecimento teórico no ensino de Filosofia no Ensino Médio de uma escola pública estadual, tendo em vista a integração entre as esferas cognitiva, afetiva e volitiva, feita a partir do que prescreve o Currículo do Estado de São Paulo? (p. 21)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| T02                                                                                                                                                                                 | Quais as percepções que licenciandos e professores em serviço de Filosofia têm sobre o Estágio Curricular Supervisionado? É possível identificar características do que seja uma experiência filosófica durante o Estágio Supervisionado? É possível identificar, nas percepções dos professores, características de um ensino de Filosofia como experiência filosófica? (p. 23)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| T03                                                                                                                                                                                 | Qual o lugar das disciplinas de Estágio Supervisionado em Filosofia1, 2, 3 e 4 no currículo do Curso de Filosofia? Como essas disciplinas contribuem para a formação do licenciando do Curso de Filosofia da UFAL? (p. 19).                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| T04                                                                                                                                                                                 | Como jovens indígenas conseguem estranhar seu cotidiano e expressar suas indagações para que as mesmas possam compor uma proposta de conteúdos curriculares para o Ensino de Filosofia no Ensino Médio?<br>- Como os documentos oficiais sobre o Ensino de Filosofia e o livro didático adotado na Escola Burity organizam os conteúdos curriculares em torno da ‘tradição filosófica’ ou a ‘história da Filosofia’ como Filosofia Europeia?<br>- Como as/os estudantes jovens Potigüara-PB se expressam suas próprias indagações do cotidiano, significando-as como um modo de pensar seu próprio cotidiano e como elas ressoam no currículo de Filosofia<br>- Como as indagações de jovens estudantes Potigüara-PB podem ser tratadas enquanto conteúdos curriculares de Filosofia? (p. 39) |
| T05                                                                                                                                                                                 | Quais são as condições para que o estudante Surdo possa aprender Filosofia no Ensino Médio? (p. 16).                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| T06                                                                                                                                                                                 | O problema central deste trabalho consiste em analisar, comparativamente, a disciplina Filosofia no currículo e na percepção de alunos e professores do ensino médio Brasileiro e do <i>bachillerato</i> espanhol, investigando o papel da Filosofia nesse nível de escolaridade e as condições de seu ensino nesses dois países (p. 8 [resumo], p. 26, p. 30 [quadro 01])*.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| T07                                                                                                                                                                                 | Como os colegas professores definem a Filosofia, que material didático utilizam para o trabalho com essa disciplina e como avaliam o resultado desse ensino (p. 12).                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| * Apesar do texto desse problema lembrar, eventualmente, a de um objetivo, a autora sinaliza de maneira contundente e reiterada esta como a formulação de seu problema de pesquisa. |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |

**Fonte:** Elaboração própria

Predomina nos trabalhos a problemática da “condição” (T01, T05, T06) para que haja o ensino de Filosofia e de que este ensino colabore com a vida dos estudantes. Nessa mesma perspectiva, entender o “lugar” (T03) e o “como” (T07) efetivar um ensino de Filosofia são questões postas em relevo. Também inquieta os pesquisadores a maneira, que a Filosofia possibilita o “estranhamento” do cotidiano (T04) e sobre quais percepções os futuros, como

também os atuais, professores de Filosofia entendem a sua formação (T02), marcadamente no momento do estágio.

Quanto ao Currículo, podemos destacar que o conceito é tratado majoritariamente como documento que orienta a organização das disciplinas e a carga horária e/ou como um documento estatal<sup>32</sup>. Essa denotação nos remete a uma perspectiva unidimensional, marcante em recortes tradicionais do campo curricular. De modo similar, existem menções ao currículo *vitae*, ao percurso/carreira, como significado para o conceito. Apesar dessas, em alguma medida, as teses T03, T04 e T06 escapam do espectro. Elas se dedicam a discorrer, em ao menos um subtópico, especificamente sobre o conceito de currículo. Nessas oportunidades, afirmam-no como “território de disputa” (T03), como “lugar de diálogo” (T04) ou, quando passam por uma discussão mais acentuada do campo, apresentam autores como Sacristan e Goodson (T06) e desdobramentos como de currículo oficial/prescrito/regulamentado e em ação (do primeiro) e currículo escrito e interativo (do segundo).

Por seu turno, o termo curricular aparece, mais recorrentemente, em expressões como: componente curricular, Base nacional comum curricular, grade curricular, parâmetros, diretrizes e/ou orientações curriculares, estágio curricular, matriz curricular, conteúdo curricular, adaptação curricular, política curricular e estrutura curricular. Destes, os dois últimos recorrem nas teses que se dedicam mais enfaticamente a discussão curricular, T03, T04 e T06.

Diferente do que ocorre com o conceitos de Currículo, Ensino agrega um maior número de desdobramentos, sendo os mais comuns: ensino da filosofia, ensino e aprendizagem, ensino superior, ensino fundamental, como também as expressões: ensino escolar, ensinou, atividade de ensino, ensino desenvolvidor, instituição de ensino, sistema (s) de ensino. Além delas, ainda outros dois padrões de recorrência são: ensino de/em (cidade/estado), quando se menciona os nomes de diferentes municípios e estados nos quais foram realizadas as pesquisas e ensino acompanhado de um outro substantivo ou adjetivo (de qualidade / transversal / interdisciplinar, são exemplos).

Para nossa surpresa, pouco recorreu (duas oportunidades) a expressão “qualidade de/do ensino”, apesar de notarmos sua assiduidade no contexto educacional brasileiro, marcadamente quando das discussões propostas nos contextos das incursões empresariais sob o campo. Discutem a expressão, com a Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe, Jean Mac Cole

---

<sup>32</sup> Para analisarmos o conceito de currículo fizemos o seguinte: com o leitor de arquivos *pdf*, fizemos uma busca na página (acionando o comando *ctrl+F*), de modo destacar todas as oportunidades em que a expressão ocorria. Depois, fizemos a organização dos resultados por meio de quadros, cujos resultados são comentados acima. A versão integral desse processo consta na mencionada versão em artigo, <https://periodicos.ufsm.br/refilo/article/view/86504>.

Santos e Erivelton de Almeida (2019) ao analisarem os diferentes usos e significados que “qualidade do ensino” ganha ao ser empregado em distintos contextos, como no movimento Todos pela Educação.

Ponderadas os empregos destes conceitos, resta-nos evidenciar as conclusões sustentadas pelos autores em suas teses. Há proximidades e diferenças que, como se nota abaixo (quadro 11), podem ser justificadas pelos elementos comuns destacados e que apontam para um grande campo, o do Ensino de Filosofia, ainda que tratado em aspectos específicos, conforme as motivações que embalaram cada uma das pesquisas.

**Quadro 11:** Conclusões da teses do *corpus*

| Tese | Conclusões                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| T01  | O eixo motriz da integração entre a atividade filosófica e a atividade pedagógica, por conseguinte, foi ter o conhecimento teórico-filosófico como mediador das relações coletivas e afetivas. A vivência, nesse contexto, foi categoria indispensável, juntamente com a historicidade, pois juntas possibilitam potencializar o desenvolvimento intelectual, moral e afetivo dos adolescentes no que concerne à alteração de conduta em relação à escola e aos estudos (p. 157)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| T02  | Acreditamos que é importante uma experiência filosófica no ensino de Filosofia, a fim de possibilitar que o filósofo não seja estudado apenas pela doutrina filosófica que ele apresenta, mas pela proposta de pensamento articulada por ele, que pode auxiliar a pensarmos problemas atuais da Filosofia e da sociedade (p. 196).<br>Esta pesquisa apontou, conforme propõe nossa tese, para a necessidade de aprofundarmos as reflexões sobre o ensino de Filosofia de modo a privilegiar a formação de professores de Filosofia, tendo em vista que as experiências da licenciatura em Filosofia é que contribuirão para um ensino profícuo na Educação Básica (p. 199).                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| T03  | Nossa pesquisa bibliográfica e documental sobre o lugar das disciplinas de Estágio Supervisionado em Filosofia na UFAL, no período de 2010 a 2014, constatou que as mesmas ocupam um “não lugar”, pois encontramos um silêncio ensurdecedor no documento mais importante que rege qualquer curso no Ensino Superior, ou seja, o PPC do Curso de Filosofia da UFAL de 2006, documento analisado, que destina apenas algumas linhas sobre o assunto [...] Apesar desse “não lugar” ocupado por essas disciplinas em destaque, também constatamos que os sujeitos educacionais resistem e insistem por meio das práticas educativas e filosóficas dos sujeitos envolvidos – da professora supervisora e dos alunos e das alunas (estagiários), que teimam em disputar os territórios acadêmicos, numa luta de militância política e acadêmica, transformando “muros” em pontes, fronteiras em espaços marginais que podem ser invadidos por outros dizeres e fazeres (p. 192) |
| T04  | Diante dos resultados alcançados, reafirmo a capacidade das/os jovens PotigüaraPB em se afirmar como sujeitos do conhecimento e, também, da Filosofia, reconhecida como um conhecimento que tem lugar na vida das/os jovens estudantes Potigüara-PB. A definição da Filosofia que jovens Potigüara-PB elaboram, no dia 9 de outubro de 2018, como “lutar pelos seus direitos, ser valente e nunca desistir; procurar conhecimento do ser humano em busca da felicidade; força para ir atrás dos seus sonhos, objetivos e nunca perder a esperança”, ressalta-a como uma força (Ratã em Tupi Antigo) de opor-se ao destino de negação e invisibilidade, traçado pelo Estado Brasileiro (p. 198).                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| T05  | Portanto nossa tese intencionou demonstrar a importância da Libras, da cultura e da identidade surda, da oferta do texto em Libras, e solicitar que as atividades referentes à exposição da reflexão do estudante possam ser realizadas primeiramente em Libras, com recurso do registro em vídeo para avaliação, possível retomada e correção. Assim, antes de solicitar atividades na Língua Portuguesa na modalidade escrita, consideramos, primeiro, o trabalho já realizado na língua natural do estudante Surdo. Pois o reconhecimento da importância da Língua de Sinais considerar que o texto de Filosofia tem um papel importante no processo de ensino e aprendizagem da Filosofia para a recepção filosófica e o desenvolvimento da reflexão filosófica é elemento que potencializa o filosofar do estudante Surdo (p. 192-193)                                                                                                                                |

|     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|-----|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| T06 | Assim, apesar das muitas diferenças que foram observadas, o que há em comum nas reformas educacionais elaboradas no Brasil e na Espanha depois dos respectivos processos de abertura política, é que a intenção que move ambas as reformas é o controle, a organização curricular calcada no discurso do ensino eficaz, de resultados, e não na formação dos sujeitos (p. 237)<br>Então, a tarefa da Filosofia dentro dos currículos, nesse contexto mercadológico, não seria o de formar indivíduos críticos, que não aceitam qualquer ideia sem antes questionar de onde ela veio, porque ela existe, quais são suas fundamentações, mas sim o de formar indivíduos que refletem não para questionar, mas para se adaptar melhor. Sob a faceta de uma disciplina que não se encaixa na vida dinâmica do capitalismo, está uma matéria que na verdade serve para isso, para a manutenção do <i>status quo</i> (p. 248-249) |
| T07 | Uma das constatações dessa análise é a indicação de que os docentes têm buscado outros recursos tecnológicos para complementar suas aulas. É perceptível que os professores de Filosofia que atuam na região pesquisada estejam procurando outros caminhos que não os livros e manuais (p. 114)<br>No entanto, a mais importante constatação, a que sustenta, enfim, o propósito desta investigação, é a de que os professores afirmam avaliar seus alunos, como dissemos acima, por meio de métodos que contemplam processos e que são, em essência, <i>formativos</i> (p. 115)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |

**Fonte:** elaboração própria

Deste momento, podemos perceber uma grande proximidade entre as teses T01, T02 e T04, quando afirmam a necessidade de a Filosofia ensinada possibilitar uma relação com as existências dos estudantes. Este aspecto já esteve presente em outros momentos de nossa análise. Seu retorno indica que esta, de fato, é uma questão que motiva, impulsiona e, ainda assim, preocupa os pesquisadores, muito porque não parece receber a atenção devida.

Por seu turno, a tese T03 enfrentou o problema do “não-lugar”, tantas vezes experimentado pela Filosofia no currículo brasileiro (Alves, 2002; Chaves, 2021) e que também ocorreu no curso de Filosofia da universidade estudada, especialmente em relação ao estágio supervisionado. Em linha paralela e similar, na tese T05 percebemos que a experimentação filosófica, se de fato precisa estar conectada às particularidades locais, ainda mais deve poder ser apresentada na língua própria à comunidade surda. A tese conclui que o ensino de Filosofia por Libras para os estudantes surdos, antes do seu ensino em português, é um caminho que permite um ensino filosófico.

A tese T07 conclui que, apesar das dificuldades particulares que a Filosofia encontra nos momentos de avaliação do aprendizado, os professores do recorte pesquisado conseguem proceder de modo formativo, permitindo que a avaliação acompanhe o processo de ensino. Enquanto isso, na tese T06 nós somos apresentados a constatação da autora de que existe uma intenção na organização do currículo que direciona o ensino de Filosofia tanto no Brasil quanto na Espanha e, de que este “calcada no discurso do ensino eficaz, de resultados, e não na formação de sujeitos” (Giovanni, 2016, p. 237), por isso, a filosofia curricularizada estaria disposta a “formar indivíduos que refletem não para questionar, mas para se adaptar melhor” o que serviria a “manutenção do *status quo*” (Giovanni, 2016, p. 248-249).

Um último destaque diz respeito a atenção dispendida nas teses para as implicações da Reforma do Ensino Médio (Brasil, 2017) e da BNCC (Brasil, 2018) no Currículo do Ensino de Filosofia nessa etapa da Educação básica. Lembramos que o recorte temporal estabelecido para o levantamento de nosso conjunto de teses se justificou na ideia de que, defendidas após os eventos de mudança, haveria chances de que as teses encarassem a questão. Em todo caso, como ilustrado no quadro 12, das sete teses, em apenas

duas são feitas menções à esta temática, ainda que um maior aprofundamento não estivesse no escopo de interesses dos pesquisadores, dados os problemas por eles levantados irem em outras direções, como mostramos acima. Em nossa perspectiva, o fato reforça nosso entendimento de que há uma lacuna sobre a qual poderiam se debruçar outras pesquisas, como a nossa.

### 3.3 O que as teses levantadas apresentam do campo curricular do ensino de filosofia no ensino médio?

Constatamos como evidente que a pesquisa do ensino de Filosofia não parece encontrar espaço nos programas de Filosofia. Como visto, todos os trabalhos levantados estão ligados a programas da área de Educação. Em nossa leitura, tratada na seção 1.5 (capítulo 1), isso demonstra uma deiscência no campo filosófico, no qual, por esse indício, ainda parece persistir o entendimento de que o ensino de Filosofia não diga respeito à Filosofia, não consistindo em um de seus problemas (filosóficos).

Ainda assim, evidencia-se que com aporte em autores antagônicos a este entendimento, como Alejandro Cerletti (2009), os pesquisadores buscam destacar o seu pertencimento a comunidade filosófica, como também fazem questão de atrelar, enfatizando nos textos, as suas pesquisas ao campo da Filosofia. Em nossa leitura, tanto o movimento de pesquisar em programas de Educação – desdobramento do não-espaco para pesquisa sobre o Ensino nos programas de Filosofia – quanto o de, ainda assim, atrelar as suas pesquisas ao campo filosófico, tanto pelo elenco da Filosofia como sendo a sua área de formação (inicial) quanto pelos encaminhamentos na pesquisa (tema, motivações/justificativas), afirmam uma

**Quadro 12:** Menções a mudanças curriculares

| Tese                                                                              | Faz menção/cita:        |      |
|-----------------------------------------------------------------------------------|-------------------------|------|
|                                                                                   | Reforma do Ensino Médio | BNCC |
| -                                                                                 |                         |      |
| T01                                                                               | Sim                     | Sim  |
| T02                                                                               | Não                     | Não  |
| T03                                                                               | Não                     | Não  |
| T04                                                                               | Sim                     | Sim  |
| T05                                                                               | Não                     | Não  |
| T06                                                                               | Não*                    | Não  |
| T07                                                                               | Não                     | Não  |
| *A autora pensa a Reforma do Ensino Médio dos anos 1990/2000 e não a de 2016-2017 |                         |      |

Fonte: elaboração própria

corrente de resistência dentro da comunidade filosófica. Tal corrente mantém viva a tensão entre os pares, filósofos.

Ainda nas motivações/justificativas para realização das pesquisas, vimos que despontam questões que indicam problemas para vivência das aulas de Filosofia. Esta situação antecede o mergulho na Escola, pois está presente desde a formação inicial, como nos estágios supervisionados (T03) em que já se encontram empecilhos para uma mediação filosófica (T02). As teses repetem entre si, em mais de uma oportunidade, um mesmo elemento: o contexto existencial/vivencial dos estudantes há que ser considerado sob pena de não haver chances de ocorrer um trabalho filosófico.

Para nós, a preocupação com esse contexto existencial tem potencial de coadunar outros elementos para reforçar um momento, que sustenta a posição antagônica do Ensino como problema Filosófico e da Filosofia como importante área a ser considerada na constituição da política curricular, marcadamente no ensino médio. Em leitura discursiva (TD), esse seria um elemento diferencial passível de construir, junto a outros elementos diferenciais, um ponto nodal, momento de equivalência (Laclau; Mouffe, 2015) entre distintos no qual se destacam intenções comuns para alcance de um objetivo mútuo. Nesse sentido, as teses realizam o indicado por Sílvia Gallo (2012), expandido a militância pela Filosofia para além dos limites de nossas salas de aulas. Neste caso, pondo em marcha toda problemática para disputas no campo da pesquisa e da produção de pensamento e conhecimento.

Sobre essa disputa, os problemas/questões das teses sinalizam haver preocupação dos pesquisadores quanto a “condição”, o “lugar”, o “como” e o “estranhamento” da Filosofia e do seu ensino no nível médio. Ainda que duas teses pensem os estágios curriculares (T02 e T03), eles estão umbilicalmente ligados a essa etapa de formação. Isso significa que a disputa vai na direção da presença da Filosofia, de condições e espaços para o desenvolvimento de um trabalho no qual seja possível considerar, e por isso, estranhar a própria realidade, movimento de contornos fortemente filosóficos.

Quanto ao currículo, notamos que apesar do campo avançar em sentidos pós-críticos (Lopes, 2013), as teses pensam-no como um documento fixador da política quase restrito ao organizar da matriz de aulas e seus conteúdos. Isso acusa que as discussões curriculares podem não estar alcançando outros campos ou que os pesquisadores não estão avançando nas atualizações sobre o currículo. Possibilidades que não se excluem.

Adiante, temos que as conclusões das teses apontam, outra vez, para as dificuldades encontradas pelos professores para o exercício docente-filosófico. Indicam também algumas saídas, bastante específicas às suas realidades, como demonstrado. Nesse sentido, podemos

apontar um outro elemento para formação de um momento de alta carga de significação (Chaves, 2021) possível de alterar esse cenário hegemonizado, no qual padece a Filosofia. Esse momento consiste na afirmação de cada escola como produtora do próprio currículo e de cada professor como proponente da Filosofia atinente aos estudantes com os quais e onde (contexto) convive.

Em nosso prisma, esse é o principal dos traços de interseção entre os autores naquilo que aponta para o currículo. Talvez seja um elemento suficientemente potente para, com os demais elencados, tensionar a formação de um ponto-nodal antagônico a hegemonia estabelecida. Isso porque, ainda que sejam diferentes as demandas particulares dos contextos de pesquisa enfrentados nas teses, um ensino filosófico, que os pesquisadores buscam alcançar passa pelo olhar às existências dos estudantes nos contextos particulares de suas escolas. O ensino de Filosofia parece poder começar pelas existências dos envolvidos, professores (as) e estudantes em suas próprias realidades.

Apesar disso, aqueles movimentos curriculares mencionados, a Reforma do Ensino Médio (Brasil, 2017) e a BNCC (Brasil, 2018) vão na contra mão dessa necessidade. Como já afirmamos (Chaves, Campos, Eugênio, 2022) a base é centralizadora e busca pasteurizar o currículo à pretexto de garantir as mesmas condições em todas as escolas do país inteiro. Ainda assim, as pesquisas indicam uma necessidade contrária (pelos contextos particulares) sem discutir estes dois movimentos da política curricular, como demonstrado no quadro 12.

Essa constatação nos surpreendeu, uma vez que nossa proposta temporal se deu com a intenção de ler os reflexos dos movimentos de mudança curricular nos trabalhos de doutorado. Por isso, é possível afirmar que esses movimentos ainda não foram estudados com o nível de profundidade próprio do doutoramento, ao menos no que concerne ao campo curricular do ensino de Filosofia no Ensino Médio, ainda mais, na rede pública do estado da Bahia.

Então, há uma lacuna na pesquisa que urge em ser preenchida por novas investigações. Por isso nos dispusemos a esta empreitada, uma vez que a temática está em pauta entre os que se esforçam para compreender o ensino de Filosofia, sobremaneira este ensino na Educação básica, destacadamente quando lido no Ensino médio em articulação com o campo curricular.

Por essa razão, nos capítulos seguintes, apresentamos os resultados e discutimos, com o aporte teórico discursivo (capítulo 01), as informações levantadas pelos caminhos já apresentados (capítulo 02). Esta exposição perpassa os documentos curriculares (capítulo 04), bem como o trabalho de elaboração de um destes documentos (capítulo 05) e a tradução dos documentos com os sentidos atribuídos a Filosofia e a seu ensino na prática docente (capítulo 06).

#### **4. POLÍTICA CURRICULAR PARA O ENSINO DE FILOSOFIA EM DOCUMENTOS DO NOVO ENSINO MÉDIO**

Após demonstrarmos, pelos caminhos do capítulo anterior, a existência de espaço para incursão em uma pesquisa doutoral que conjugue os campos do ensino de filosofia, do currículo e do ensino médio, buscaremos, nesta fase do texto, traçar um panorama de inclinação documental quanto à fase pós-reforma (Brasil, 2016, 2017, 2018a) de organização do currículo do ensino de Filosofia do ensino médio na rede estadual baiana, partindo de uma interlocução com documentos nacionais, ainda que focando na esfera do estado.

Refletimos com Ball (2011) que este capítulo observa os diferentes contextos da política (influência, escrita do texto e prática) com foco especial no momento da escrita, que sofreu influências e pretende influenciar, marcadamente, o momento seguinte, da prática, mas que, ao nosso juízo, já é também, ele mesmo, uma prática discursiva. Entendemos aqui que os diferentes contextos são mesmo sobrepostos e que, a divisão que cada título-fase é muito mais um elemento para clareza na explicação dos diferentes momentos do que uma diferenciação efetiva.

Salienta-se, porém, que o levantamento realizado neste capítulo não pretende exaurir toda documentação curricular referente ao novo ensino médio, mas destacando a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB), pretende indicar a relevância destes dois documentos e apontar para desdobramentos que eles produzem, sobremaneira na tradução da política nacional para o ensino médio no estado da Bahia e, dentro desta, com uma preocupação mais detida no ensino de filosofia nesta etapa escolar.

Com este fim, o texto, neste quarto momento, está organizado em três instantes. Em um primeiro, fazemos um sobrevoo sobre os documentos da legislação que configuraram o ensino de filosofia, oportunidade em que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (Brasil, 1996) é destacado na análise, ainda mais porque as reformas e mudanças do ensino médio brasileiro desde a década de 1990 se deram, sobretudo, pela modificação do seu conteúdo. Nesta fase, ainda, recuperamos algumas versões do que foi a BNCC em período de construção organicamente coletiva e o que é a versão final, escrita após um movimento de golpe político no governo Dilma Rousseff, em 2016.

Enquanto isso, no segundo instante, realizamos um movimento analítico que começa similar àquele do capítulo anterior, pois levantando a recorrência do fragmento de termo “Filo”, busca entender o papel que se pretendia para a Filosofia nas diferentes versões da BNCC – comparadas entre si –, como também no DCRB.

Então, em um derradeiro instante do capítulo, analisaremos o Plano de Implementação do Novo Ensino Médio do Estado da Bahia – PLIBA (Bahia, 2022d). Para tanto, já nos valem, para além do texto documentado, de informações dos (as) entrevistados (as) atinentes a este processo documental, que já nos encaminham para os próximos capítulos, constituídos com base nas entrevistas, propriamente.

#### **4.1 Breve retorno ao percurso da legislação em torno do currículo do ensino de Filosofia**

Retomando um recorte do levantamento indicado anteriormente (subseção 1.5, quadro 01), quando tratamos do histórico curricular da Filosofia, agora com foco na legislação mais recente que se atém ao tema, percebemos uma intensa movimentação em prol de modificações significativas no currículo da área desde a aprovação da LDBEN (Brasil, 1996) em 1996. Bem verdade, a própria Lei de Diretrizes e Bases já sinalizava um cenário de incerteza quanto à presença da Filosofia nos seus dispositivos.

Naquele período, as articulações de pressão de entidades docentes, principalmente de filosofia e sociologia, desaguaram no Projeto de Lei (PL) 3.178/1997, encapado pelo deputado federal e professor Padre Roque (PT-PR). O PL buscou tornar obrigatório o ensino de Filosofia e Sociologia, alterando o art. 35 da recém sancionada LDBEN, na qual seria inserido um IV parágrafo com a seguinte redação: “[...] serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias” (Brasil, 1997). Contudo, após longa tramitação, o projeto foi vetado integralmente pelo então presidente da república, Fernando Henrique Cardoso (PSDB-SP), sob as justificativas do Ministério da Educação (MEC), à época chefiado pelo economista e professor universitário Paulo Renato Souza. A manifestação do MEC no processo se deu em favor do veto presidencial ao PL, nos seguintes termos:

[...] o projeto de inclusão da Filosofia e da Sociologia como disciplinas obrigatórias no currículo do ensino médio implicará na constituição de ônus para o os Estados e o Distrito Federal, pressupondo a necessidade da criação de cargos para a contratação de professores de tais disciplina, com a agravante de que, segundo informações da Secretaria de Educação Média e Tecnológica, não há no País formação suficiente de tais profissionais para atender a demanda que advirá caso fosse sancionado o projeto, situações que por si só recomendam seja vetada na sua totalidade, por ser contrário ao interesse público (Brasil, 1997, p. 84).

Com a mudança da agremiação política na condução federal, ainda em 2003 passou a tramitar e, no segundo governo Lula em 2008, foi sancionada a Lei que, em texto similar àquele

do projeto de 1997, tornou Filosofia e Sociologia disciplinas obrigatória em todas as séries do ensino médio brasileiro. Medida que não perdurou uma década, dado que em face do golpe impetrado no ano de 2016, passa a vigorar, ainda naquele momento, e por Medida Provisória (MPV), uma nova redação para a LDBEN que, ou exclui qualquer menção à Filosofia na legislação (Brasil, 2016) ou limita e obscurece a presença da disciplina (Brasil, 2017).

Adiante, já no terceiro governo Lula, muito porque pressionado por numerosas forças organizadas da sociedade civil e do campo educacional em choque às pressões de setores empresariais com intensa movimentação no Congresso Nacional, no presente momento a disciplina de Filosofia, Sociologia e outras como Artes e Educação Física, retomaram espaço de obrigatoriedade no currículo do ensino médio brasileiro, vide Lei 14.945/2024.

Em movimento comparativo e de síntese, propomos o quadro 13, que apresenta as diferentes redações na LDBEN quanto ao ensino de Filosofia no currículo do ensino médio, da versão original até a última mudança do aspecto que estamos abordando.

**Quadro 13** – Alterações na LDBEN relativas ao ensino de Filosofia no currículo do ensino médio

| DOC.             | Texto de 1996                                                                                                                | Lei 11.648/08                                                                                                                      | MPV 746/16   | Lei 13.415/17                                                                                                                                                                        | Lei 14.945/24                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>FILOSOFIA</b> | Art. 36., §1º<br>III<br>domínio dos conhecimentos de <b>Filosofia</b> e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania. | Art. 36. IV<br>serão incluídas a <b>Filosofia</b> e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio. | Não menciona | Art. 35-A. § 2º<br>A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e <b>filosofia</b> . | Art. 35-D.<br>A Base Nacional Comum Curricular do ensino médio estabelecerá direitos e objetivos de aprendizagem, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:<br><br>[...] IV – ciências humanas e sociais aplicadas, integrada por <b>filosofia</b> , geografia, história e sociologia. |
| <b>Vigor</b>     | 1996 a 2008                                                                                                                  | 2008 a 2016                                                                                                                        | 2016-2017    | 2017-2024                                                                                                                                                                            | A partir de 2024                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |

**Fonte:** Elaboração própria, informações da pesquisa

Das leis em tela, destacamos a 13.415/2017, que reformula o Ensino Médio em 2017 e que foi desdobrada em outros documentos com diferentes configurações legais. Dentre todos,

daremos evidência analítica à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em nível federal, que chamou a existência documentos estaduais, a exemplo do Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB).

No que tange à BNCC, nos interessa para fins deste estudo, o volume que trata exclusivamente do Ensino Médio, instituído pela Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018 (Brasil, 2018d). Abordamos, em outra oportunidade, o processo que levou à apresentação desta versão da BNCC em detrimento de outras (Chaves; Campos; Eugênio, 2022). Lembramos que a versão vigente foi resultado de alterações nas anteriores, aquelas construídas por meio de inúmeros debates em fóruns, conferências e audiências públicas. Naquilo que concerne à Filosofia, destaca-se a radical mudança nos textos elaborados ainda no segundo governo Dilma Rousseff (2015-2016), em comparação àquele apresentado pela equipe dos ministros Mendonça Filho e Rossieli Soares, do período Temer (2016-2018), como se vê no Quadro 14 a seguir.

**Quadro 14** – Situação da disciplina Filosofia nas diferentes versões da BNC/BNCC

| Versão                                                                                                                                                                                                                                                                                           | BNC*                                                                                                                                 | BNCC                                                                                                                                                                                            | BNCC                                                                                                                                                        |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Ano                                                                                                                                                                                                                                                                                              | 2015                                                                                                                                 | 2016                                                                                                                                                                                            | 2018                                                                                                                                                        |
| <b>Situação Da Filosofia</b>                                                                                                                                                                                                                                                                     | A expressão “Filosofia” aparece 30 vezes no Documento e há um capítulo dedicado ao “Componente curricular Filosofia” (Brasil, 2015). | A expressão “Filosofia” aparece 77 vezes no Documento e há um tópico dedicado a “Filosofia”, no escopo do capítulo de “Ciências Humanas” e outro a “Filosofia no Ensino Médio” (Brasil, 2016b). | A expressão aparece 08 vezes. Ainda que no texto de ciências humanas seja apresentada como se fosse uma disciplina, no todo do texto não é (Brasil, 2018a). |
| <b>Filosofia: disciplina?</b>                                                                                                                                                                                                                                                                    | Sim                                                                                                                                  | Sim                                                                                                                                                                                             | Não                                                                                                                                                         |
| * Na primeira versão, o então ministro da Educação, Renato Janine, apesar de nomeado o documento de Base Nacional Comum Curricular, emprega a sigla BNC, com apenas um “c”. Esta sigla remete ao texto da Constituição Federal que menciona uma Base Nacional Comum, sem a expressão curricular. |                                                                                                                                      |                                                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                             |

**Fonte:** Elaboração própria, informações da pesquisa

Como observado, as versões da BNC/BNCC de 2015 e 2016 tratavam a Filosofia como um componente curricular obrigatório e lhe destinavam atenção semelhante aos demais componentes. Ambas as versões do governo Dilma Rousseff refletiam sobre as expectativas e os objetos dos aprendizados (conteúdos) próprios a cada série na disciplina. Em contraste, a versão final, de 2018, do período Temer até menciona a disciplina no elenco das Ciências Humanas e Sociais aplicadas<sup>33</sup>, mas não a trata por componente curricular, porquanto não

<sup>33</sup> “[...] Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (História, Geografia, Sociologia e Filosofia)” (Brasil, 2018, p. 33) e “[...] integrada por Filosofia, Geografia, História e Sociologia” (Brasil, 2018, p. 547).

destina a ela um capítulo, tópico ou parte que lhe diga a medida de sua existência no currículo do ensino médio, tão pouco aponta objetos do conhecimento ou habilidades e competências que se devesse perseguir. A justificativa para tanto está no cenário legal antes apresentado. Em 2018 já vigorava a Lei 13.415/17 (Brasil, 2017), que excluía da cena de disciplinas obrigatórias qualquer componente curricular que não Português e Matemática.

#### 4.2 Analisando os documentos curriculares: o ensino de Filosofia na BNCC e no DCRB

Adiante, em um movimento mais detido para dentro do documento, buscamos levantar os encaminhamentos dados pela BNCC, em nível nacional, e pelo DCRB, em esfera estadual, ao tema do ensino de Filosofia no Currículo do Ensino Médio. Para tanto, nos empenhamos em um levantamento do emprego do termo “Filosofia” em ambos os materiais. Por isso, pesquisamos nos textos as ocorrências da fração de palavra “Filo”, sem a qual as variações “Filosofia, filosófico/a e filósofo/a” não se formariam. Dessa busca, pudemos notar, por um lado, o uso restrito das palavras na derradeira versão da BNCC e, por outro, sua recorrência tanto nas versões anteriores do documento nacional quanto no DCRB. Começamos pelo primeiro, analisado abaixo.

**Quadro 15** - Análise do emprego de termos relacionados a Filosofia na BNCC

| BNCC (versão final) |                                                                                                                                                                                                                 |                  |            |
|---------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------|------------|
| Expressão           |                                                                                                                                                                                                                 | Recorrência (R.) |            |
| “FILO”              |                                                                                                                                                                                                                 | 08               |            |
| Dentre estas:       | Filosofia                                                                                                                                                                                                       | 03               |            |
|                     | Filosófico                                                                                                                                                                                                      | 03               |            |
|                     | Filosófica                                                                                                                                                                                                      | 02               |            |
| DETALHAMENTO        |                                                                                                                                                                                                                 |                  |            |
| Expressão           | Emprego                                                                                                                                                                                                         | R.               | P.         |
| Filosofia           | Empregada como uma dentre as disciplinas que compõe a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas                                                                                                              | 02               | 33;<br>547 |
|                     | Empregada como área do conhecimento na qual é possível pensar o conceito de tempo. Aqui se equipara o conceito de filosofia como área a outras, como Física, Biologia e Matemática.                             | 01               | 551        |
| Filosófico          | Dentro do tópico “Política e trabalho” no subcapítulo da área de ciências humanas o conceito é empregado para mencionar a relação estreita entre política e o pensamento filosófico.                            | 01               | 556        |
|                     | Dentro do escopo da habilidade “EM13CHS103”, nomeia a necessidade de “elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos” quando o “texto filosófico” é apontado como uma possível fonte para tanto. | 01               | 560        |

|            |                                                                                                                                                                                                                |    |     |
|------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|-----|
|            | Afirma, na introdução da competência 05 das Ciências Humanas, que o exercício da reflexão preside a construção do pensamento filosófico.                                                                       | 01 | 564 |
| Filosófica | Dentro do tópico “Política e trabalho” no subcapítulo da área de ciências humanas o conceito é empregado para mencionar que a categoria “trabalho” “comporta diferentes dimensões filosóficas”, afora outras.  | 01 | 556 |
|            | Dentro do escopo da habilidade “EM13CHS101”, indica a necessidade de “Analisar e comparar diferentes fontes e narrativas” afim de que haja “compreensão e [...] crítica de ideias filosóficas”, dentre outras. | 01 | 560 |

**Fonte:** Elaboração própria, informações da pesquisa.

Notamos que a BNCC faz poucas menções ao termo Filosofia e suas variações. Apesar disso, reconhece de maneira reiterada a sua importância quando: 1) admite a relação estreita entre política e o pensamento filosófico (Brasil, 2018a, p. 556); 2) perfilha o texto filosófico como instrumento para “elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos” (Brasil, 2018a, p. 560); 3) propõe que a compreensão da atividade do “trabalho” “comporta diferentes dimensões filosóficas” (Brasil, 2018a, p. 556), e ainda; 4) indica que a “compreensão e [...] crítica de ideias filosóficas” serve ao propósito de “analisar e comparar diferentes fontes e narrativas” (Brasil, 2018a, p. 560). Para o alcance de qualquer destes papéis, quanto mais do seu conjunto, é mister afirmar que o currículo do ensino médio precisa da disciplina de Filosofia. Ora, a BNCC (nesta versão final) chega a elencar nossa área como uma de suas disciplinas e o faz, como vimos, em duas oportunidades (Brasil, 2018a, p. 33; 547). Frente a essa informação, cabe uma questão: qual a razão de existir, na BNCC, este movimento contraditório que, por um lado, afirma a relevância de Filosofia – chegando a elencá-la como disciplina em dois trechos – e, por outro, efetivamente, nega-lhe o espaço próprio de um componente curricular do ensino médio brasileiro (dado que não pensa a definição do conceito de filosofia, suas características, nem mesmo as competências e habilidades próprias, tampouco lhe atribui objetivos ou objetos da aprendizagem)?

Em nossa perspectiva, a derradeira BNCC apresentada carrega consigo rastros das versões anteriores, quando Filosofia era não só uma disciplina obrigatória, mas se dispunha em tê-lo em todas as séries do ensino médio brasileiro. Isso podemos notar ao retomar a primeira (Brasil, 2015) e a segunda versão (Brasil, 2016b) do texto documental. Para tanto, nos valem de um novo quadro abaixo que resume as informações sobre o ensino de Filosofia naquelas versões da BNCC. O resumo é necessário, inclusive, dada a extensão (em páginas) que as reflexões e indicativos sobre o componente curricular encontra nos textos, contraste evidente quando lembramos deste quadro justaposto ao anterior (15), que tratou da versão final de 2018.

**Quadro 16** – Tratamento dado à Filosofia nas versões anteriores da BNCC

| 1ª versão<br>(Brasil, 2015)                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|-----------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Indicativo                                    | Resumo das informações                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| <b>Definição de filosofia</b>                 | Atividade fundamentalmente interrogativa, dada ao questionamento radical, que começa pela dificuldade de definir a própria Filosofia.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| <b>Características da Filosofia</b>           | <b>1. Disposição interrogativa:</b> a Filosofia nasce do "assombro" diante do que escapa às explicações corriqueiras, e não de uma curiosidade banal. Seu questionamento é profundo e sistemático. <b>2. Abordagem contextual e perspectivista:</b> insere os assuntos em contextos amplos e os observa sob perspectivas não usuais. <b>3. Reformulação contínua:</b> a Filosofia questiona a própria possibilidade de obter respostas definitivas e a certeza sobre elas. Seus conceitos têm o poder de reorganizar as questões de origem, realimentando o ciclo do pensamento. <b>4. Amplitude temática:</b> lida com problemas fundamentais da existência humana, como o sentido da vida, a existência de Deus, a liberdade, a verdade e a vida coletiva. <b>5. Distinção em relação à ciência:</b> embora compartilhem a origem na investigação de fenômenos inexplicados, a Filosofia não é uma ciência. Sua singularidade está em refletir sobre os fundamentos do próprio conhecimento científico, seu método, suas relações com outras formas de saber (senso comum, religião, arte) e seus limites. |
| <b>Abordagem pedagógica para o componente</b> | O estudante deve ter protagonismo na oportunidade de filosofar. Isso pode ser feito através de: I) Discussão filosófica de assuntos de interesse; II) Contato direto com textos filosóficos e III) Enfrentamento de temáticas clássicas (ontologia, lógica, ética, estética).                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| <b>Traço marcante</b>                         | Interdisciplinaridade: a Filosofia deve dialogar com todas as áreas do conhecimento, mantendo, porém, suas especificidades que justificam sua presença no currículo.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| <b>Objetivos da Aprendizagem</b>              | Dividido por ano escolar: <b>1º Ano</b> , Introdução ao filosofar: foca na experiência inicial e na identificação do que é Filosofia. O aluno descobre sua presença implícita, discute sua origem e aprende a ver problemas filosóficos na vida cotidiana. É a base que justifica todo o projeto. <b>2º Ano</b> , Opinião, conhecimento e gosto: avança para as ferramentas e domínios do pensamento. Trabalha a lógica e a retórica para a argumentação, reflete sobre o método científico e a formação da opinião, e introduz a experiência estética. É o desenvolvimento da capacidade crítica. <b>3º Ano</b> , Condição humana e responsabilidade pelo mundo: culmina com a aplicação da reflexão filosófica às grandes questões humanas. Aborda o sentido da vida, a morte e a ética, preparando o estudante para uma atitude reflexiva e responsável no mundo.                                                                                                                                                                                                                                         |
| 2ª versão ampliada<br>(Brasil, 2016b)         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| Indicativo                                    | Resumo das informações                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| <b>Definição de filosofia</b>                 | Repete a 1ª versão                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| <b>Características da Filosofia</b>           | Repete a 1ª versão                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| <b>Abordagem pedagógica para o componente</b> | Há uma ampliação desse aspecto. Além de reafirmar o que foi dito na 1ª versão, acrescenta-se que: a Filosofia deve dialogar com todas as áreas do conhecimento por meio da interdisciplinaridade, mantendo, porém, sua especificidade (Era um traço marcante, agora é parte da abordagem). Deve ser apresentada como uma experiência conectada com os problemas escolares, existenciais e políticos do estudante, visando à formação de cidadãos emancipados. Há, ainda, um destaque                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |

|                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|----------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                  | para a <u>liberdade e autoria docente</u> : a BNCC se apresenta como propositiva, mas aberta, concedendo margem para que professores e escolas elaborem seus currículos, priorizando a experiência filosófica autêntica.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| <b>Traço marcante</b>            | Com a incorporação da interdisciplinaridade à abordagem pedagógica, explicitou-se dois momentos para a filosofia na educação básica: a latência e a explicitude. <b>1) Presença latente:</b> a Filosofia está presente desde a Educação Infantil e ao longo do Ensino Fundamental em situações como regras de convivência, jogos, raciocínio lógico-matemático e discussões sobre ética, poder e história. Isto demonstra que as questões filosóficas são inerentes ao processo educativo. <b>2) Componente curricular explícito:</b> Com a sua institucionalização no Ensino Médio não se começa do zero, mas se trata da explicitação e aprofundamento da presença anterior, latente.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| <b>Objetivos da Aprendizagem</b> | Em relação à 1ª versão, as principais mudanças são: <b>1)</b> a organização por ano escolar dá lugar para a organização por “Unidades Curriculares”, quando se introduz títulos e identidades temáticas específicas (ex.: “Introdução ao pensar filosófico”, “Opinião, discurso e conhecimento”); <b>2)</b> há um aprofundamento conceitual quando expressões como “pensar filosófico”, “espírito crítico” e “condição humana” tornam-se mais centrais, definindo com mais clareza o objeto de aprendizagem de cada etapa; <b>3)</b> Explicita-se a competência leitora e o diálogo intercultural quando propõe “explorar possibilidades de leitura e diálogo oral e escrito com textos de vários gêneros, registros, temporalidades e procedências culturais” (p. 646); <b>4.)</b> Amplia e integra temas contemporâneos na “unidade 03” quando apresenta de forma explícita os temas: a) Trabalho (como conceito filosófico ligado à emancipação ou alienação), b) Desenvolvimento tecnológico e suas implicações ético-políticas e c) faz uma <u>meta-reflexão sobre a importância da Filosofia na formação do estudante</u> . |

**Fonte:** Elaboração própria, informações da pesquisa.

Caso decidamos partir da simples comparação entre as estruturas dos quadros empregada para apresentar as diferentes versões da BNCC, já notaríamos a diferença acentuada entre elas. Afinal, a versão final pouco fez menção à Filosofia. As duas primeiras, no entanto, não somente mencionam, como produzem reflexões acuradas, definindo o conceito, pensando a demarcação e os traços distintivos da Filosofia como componente curricular, ajuizando sobre a abordagem com a qual processar as organizações necessárias à docência, definindo aspectos distintivos da área e, finalmente, organizando os objetivos da aprendizagem, ora em um eixo fincado do ano escolar (1ª versão), ora em unidades temáticas (2ª versão).

Neste ponto, é preciso reforçar aquilo que dissemos em momento anterior (subseção 1.5), pois o modo como a Filosofia é definida e caracterizada nestas primeiras versões, em linhas gerais, está harmonizado com as expectativas sociais e dos movimentos citados (de associações de professores, por exemplo) para o componente curricular, pois propõe-se à Filosofia abertura epistemológica, reflexão sobre os fundamentos, desconfiança quanto às certezas, ao mesmo tempo em que se sugere que todo este movimento parta da realidade própria

dos estudantes. Tanto assim que, na segunda versão do documento (Brasil, 2016b), ganha destaque e explicitude que um traço da disciplina é a liberdade e autoria docente<sup>34</sup>.

Tomando apenas estes aspectos, já é possível ajuizar, com nosso entendimento teórico, que a BNCC passou por um processo acirrado de disputas na elaboração dos sentidos atribuídos ao ensino de Filosofia. Este processo deixou rastros evidentes na versão final/oficial, dado que os elementos que ainda apontam para a Filosofia são “restos” (textuais) das estruturas anteriores nas quais a Filosofia era tratada com dignidade similar à de todas as demais disciplinas – e bastaria olhar os sumários para perceber isso à primeira vista.

O que isso indica para nós? Como sustentamos, há um processo antagônico em marcha dentro da BNCC, de tal modo que a versão final contém em si trechos que antagonizam com o cerne e a direção geral do documento. Além disso, a versão oficial é, em grande medida, um contraponto àquelas anteriores, visto que apaga (literalmente) os espaços que a Filosofia, como outras disciplinas também, encontrava no documento curricular.

Um recorte sobre o qual é possível pensar esse movimento de disputa mais amplo está, justamente, nas trocas de equipes do Ministério da Educação (MEC) durante a elaboração do documento. Pelo menos três grupos distintos de pessoas estiveram à frente dos trabalhos em diferentes fases. Nesse sentido, recordamos do contexto de influência de Ball, quando podemos refletir que a configuração administrativa de um órgão como o MEC – e pensamos também no Conselho Nacional de Educação (CNE) – não estará alheia à produção do documento curricular mais relevante do sistema nacional de ensino, responsável por balizar todas as etapas da educação nacional.

Nessa esteira, não é possível evadir do fato de que a versão oficial da BNCC foi elaborada após o golpe político-empresarial-midiático-parlamentar dado no governo Dilma Rousseff, justamente em 2016, quando passamos ao período Michael Temer. Entendemos que um governo de nuances progressistas, como o da petista, não está imune aos assédios de interesses empresariais quanto à questão educacional. Lembremos, para tanto, que uma mudança de diretriz educacional, ainda mais uma da envergadura da Base, acabaria influenciando: o modo como as aulas seriam dadas, o tempo dos estudantes nas escolas, os livros didáticos ofertados, a necessidade de formação de professores e de seus formadores, antes

---

<sup>34</sup> Há, enfim, bastante liberdade de trabalho na Filosofia, bem entendido, desde que garantida ao aluno, desde o início do primeiro ano, a aproximação à singularidade do pensar filosófico, e observada, ao longo das possíveis progressões curriculares, a boa articulação e exploração dos objetivos de aprendizagem propostos (Brasil, 2016b, p. 637)

da sua própria, entre tantos outros fatores. Todos estes movimentos geram, conseqüentemente, demandas financeiras, um “achado” de alta palatabilidade para o empresariado.

Contudo, assim como um governo eleito sofre pressões, uma organização política proveniente de um golpe também as sofre. Para nós, uma diferença entre ambos, que reflete no texto das diferentes versões da BNCC e que desagua na versão final aversa à Filosofia, está nas configurações destas pressões. Se, por um lado, um governo progressista precisará negociar no entorno dos interesses do empresariado, por outro não pode evadir-se das expectativas criadas no momento de sua eleição. Assim, um governo forjado pelo voto popular não ficara alheio às articulações que permitiram a vitória do seu projeto político. Por outro lado, uma formulação institucional como a do período Temer, que começa se apresentando como “apenas uma transição” e que logo nota a inviabilidade de sua recondução pelo voto popular, está menos sensível a demandas populares e mais enlaçada aos interesses empresariais, dado que estes últimos estiveram envolvidos na derrubada do governo anterior (lembramos do “pato da FIESP”<sup>35</sup>).

Ademais, recordamos que a ambiência em que se desenvolveram as mudanças curriculares de que tratamos é aquela que se segue com a ascensão da extrema-direita ao governo federal. Não seria estranho afirmar que, em tal circunstância, o pensamento alargado, a desconfiança dos fundamentos e o questionamento crítico dos pressupostos sejam características, no mínimo, incômodas. Ainda, pensando no momento prévio àquela ascensão – período Temer – somando os sintomas aos acontecimentos posteriores, como a aprovação de um teto constitucional para o gasto social público (mas não para os juros da dívida pública) e um desmonte nos direitos trabalhistas, podemos deduzir que uma aversão às ciências humanas e a proposição de um currículo esvaziado não foram meras coincidências, acidentes ou conseqüências naturais. Ao nosso ver, esses eventos são elementos de uma cadeia discursiva que estava sendo tecida com fios muito bem articulados, que caminharam na direção de um arroxo neoliberal sobre a configuração organizativa de todo país.

Tanto assim que um mote propagandeado no curso da Reforma do Ensino Médio (Brasil 2016a, 2017) afirmava tornar a etapa mais “conectada” aos interesses dos estudantes, para que, o quanto antes, esses ingressem no mercado de trabalho<sup>36</sup>. Além disso, o novo modelo, ainda sobre este mote, tiraria a sobrecarga dos estudantes, visto que estes poderiam

<sup>35</sup> “Impeachment Dilma Rousseff - Empresários redobram pressão contra Governo Dilma e cobram apoio do Congresso”, cf.: [https://brasil.elpais.com/brasil/2016/03/30/politica/1459289168\\_509972.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2016/03/30/politica/1459289168_509972.html)

<sup>36</sup> Propaganda sobre o NEM à época: “O Novo Ensino Médio vai ser mais estimulante e compatível com a sua realidade!”, cf.: [https://www.youtube.com/watch?v=Qp0\\_kuVNskk](https://www.youtube.com/watch?v=Qp0_kuVNskk)

“escolher entre” as áreas do conhecimento. Ou seja, a formação geral básica estaria – como de fato esteve – comprometida.

Pelos aspectos tratados até aqui, vamos firmando nosso entendimento de que a BNCC foi forjada na trincheira da disputa política pelos sentidos da realidade, fosse em esfera de controle do governo em geral, ou da condução educacional, em específico. Para nós, fica evidente que o antagonismo corta a BNCC desde sua proposição inicial até sua versão oficial, e que este antagonismo fica evidenciado quando comparamos as diferentes versões, como também quando analisamos com cuidado a própria versão final, que apresenta as contradições que enumeramos anteriormente.

Pelas razões expostas, asseveramos que a versão oficial da BNCC deixou lacunas em muitos aspectos. Dentre estas, desponta a carência quanto às expectativas frente à aquisição dos conhecimentos filosóficos, pois o ferramental da área precisaria ser alcançado de uma maneira não orientada, dentro de algum espaço incerto denominado pela BNCC de “Ciências Humanas e sociais aplicadas”. Com qual carga horária? Conduzida por que professor (a)? São questões que, como vimos, a última versão do documento não reflete.

Ao nosso ver, tais interrogações estiveram adiadas para um outro documento, cuja Resolução CNE/CP nº 2/2019 (Brasil, 2019b) publicada um ano após aquela que instituiu a BNCC. Trata-se da BNC-Formação (Brasil, 2019b), cujo texto já foi objeto de diversas análises. Dentre estas, trazemos aquela das pesquisadoras Manuella Pires e Livia Cardoso (2020) que resumem os objetivos do documento nos seguintes termos:

[...] a BNC-Formação está nitidamente traçada por razões econômicas e imbuída de um discurso técnico e científico que constitui *expertises* para legitimar e produzir verdades com a finalidade de conduzir ao êxito o projeto neoliberal de sociedade. A forma aligeirada e com diminuta participação dos diversos atores da educação já revela a concepção de docente da proposta. Para essa diretriz, o docente não tem participação nas decisões curriculares, ele é mero executor de um pacote pensado por outrem [...] o documento final mantém preservado o caráter prescritivo, salvacionista, pragmatista, fragmentário e regulador (Pires; Cardoso, 2020, p. 89).

As observações feitas pelas autoras à BNC-Formação são condizentes com as conclusões a que chegamos, anteriormente, a respeito da BNCC (Chaves; Campos; Eugênio, 2022). Pois indicia o alinhamento das articulações que produziram ambos documentos, com a finalidade de engendrar no país um panorama normativo, que subsidiasse as reconhecidas desigualdades educacionais de um marco legal capaz de manter, quando não acentuar, esse quadro de desigualdade. Esta asserção indica quão elaborada é a maneira de propor esse

caminho. Visto que as estratégias para afirmação dessa versão da BNCC e os seus documentos correlatos são justamente a afirmação argumentativa de superação das desigualdades regionais por meio de um currículo nacional.

Apesar da BNC-Formação (Brasil, 2019b) avançar sobre alguns dos aspectos não tratados na BNCC, os responsáveis por apresentarem detalhes para as escolas da distribuição das disciplinas e de suas respectivas cargas horárias e os demais aspectos indispensáveis para a promoção da educação formal em cada unidade federativa foram os chamados “documentos referenciais”. Aqui, em nosso estado, o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB). Por essa razão, como anunciamos acima, com o quadro seguinte apresentamos informações sobre o aparecimento das discussões em Filosofia neste documento, a começar por levantar o modo como o termo e suas variações são apresentadas.

**Quadro 17** - Análise do emprego de termos relacionados a Filosofia no DCRB

| DCRB <sup>37</sup> |                                                                                                                                                                                                                                                               |    |                   |
|--------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|-------------------|
| Expressão          |                                                                                                                                                                                                                                                               |    | Recorrência (R.)  |
| “FILO”             |                                                                                                                                                                                                                                                               |    | 78                |
| Dentre estas:      | Filosofia                                                                                                                                                                                                                                                     | 52 |                   |
|                    | Filosófico                                                                                                                                                                                                                                                    | 19 |                   |
|                    | Filosófica                                                                                                                                                                                                                                                    | 05 |                   |
|                    | Filósofo                                                                                                                                                                                                                                                      | 01 |                   |
|                    | Filogenia*                                                                                                                                                                                                                                                    | 01 |                   |
| DETALHAMENTO       |                                                                                                                                                                                                                                                               |    |                   |
| Expressão          | Emprego                                                                                                                                                                                                                                                       | R. | P.                |
| Filosofia          | Recorre no Sumário                                                                                                                                                                                                                                            | 1  | 13                |
|                    | Menciona a área como uma dentre as Humanidades (Ciê. Humanas)                                                                                                                                                                                                 | 6  | 36; 207; 208; 211 |
|                    | Cita a Filosofia como um dentre os conjuntos de conhecimento a que se deva dar acesso aos estudantes                                                                                                                                                          | 1  | 65                |
|                    | Menciona a área como uma entre outras                                                                                                                                                                                                                         | 1  | 91                |
|                    | Emprega o conceito de maneira genérica (sem pensar a disciplina escolar ou a Filosofia enquanto tais)                                                                                                                                                         | 1  | 105               |
|                    | Relaciona o termo a Arte                                                                                                                                                                                                                                      | 1  | 145               |
|                    | Ocorre no texto de título “Filosofia”                                                                                                                                                                                                                         | 14 | 208-210           |
|                    | Atrai o termo a uma legislação (Lei nº 9.394/96 e 11.684/2008)                                                                                                                                                                                                | 2  | 215               |
|                    | Apresenta o componente curricular ou um conteúdo em que se expresse a palavra “Filosofia” (como em “Filosofias e ciências africanas”, p. 236)                                                                                                                 | 13 | 217-239           |
|                    | No título de uma obra das referências                                                                                                                                                                                                                         | 12 | 506-525           |
| Filosófico         | Na “Carta aos educadores e às educadoras”, assinada pelo Secretário de educação em exercício, afirma que o DCRB está assentado em fundamentos, dentre estes o filosófico, com fim de garantir “direito à aprendizagem e ao desenvolvimento dos/as estudantes” | 1  | 09                |

<sup>37</sup> Considerando o grande volume do documento (mais de 600 páginas) e a impertinência de algumas de suas partes ao nosso propósito, a saber: capítulos 14 a 17 e anexos, decidimos pela exclusão destes trechos neste levantamento.

|                                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                        |   |                |
|-----------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|----------------|
|                                                     | Na Apresentação, cap. 01, afirma a função do DCRB em subsidiar o PPP e a readaptação do trabalho pedagógico afim de garantir “as aprendizagens essenciais dos/as estudantes, a partir de uma proposta curricular pautada na apropriação dos conhecimentos científicos, filosóficos...” | 1 | 19             |
|                                                     | Na introdução do Cap. 05, Eixos estruturantes, menciona “conhecimentos científicos filosóficos”                                                                                                                                                                                        | 1 | 55             |
|                                                     | No Cap. 08, Fundamentos teóricos do currículo, apresenta uma definição de currículo que o explicita como “relação entre conhecimentos científicos, filosóficos, literários e artísticos”                                                                                               | 1 | 104            |
|                                                     | No subcapítulo 11.1.4., Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, no tópico Filosofia, indica que “que os temas filosóficos, para a organização curricular, formem blocos de convite ao pensamento em suas diversas dimensões”                                                             | 1 | 209            |
|                                                     | Ainda no ponto anterior, enuncia “textos filosóficos”; Repete o texto da EM13CHS101, da BNCC (p. 560) em que consta a expressão “textos filosóficos”.                                                                                                                                  | 3 | 210; 218 e 221 |
|                                                     | No tópico História, em 11.1.4. Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, indica que a PHC propõe o acesso a “conhecimento artístico, científico e filosófico sistematizado pela humanidade”                                                                                                | 1 | 213            |
|                                                     | No item Filosofia, 11.1.4.1. Organizadores curriculares de ciências humanas, nomeia um objeto da Filosofia (conteúdo): “O Iluminismo e o conflito filosófico com a religião”; “Bioética e os fundamentos filosóficos da ecologia”; “Verdade e pós-verdade: um problema filosófico”     | 3 | 222;<br>226    |
|                                                     | Na habilidade criada no/para o Estado, código EM13CHSBA03, indica a necessidade de os estudantes serem capazes de uma crítica à arte com aporte “filosófico e sociológico”                                                                                                             | 1 | 226            |
|                                                     | Na Ementa de Iniciação Científica da 2ª Série, indica “saberes e suas interfaces: popular, religioso, filosófico e científico.” Idem ao anterior.                                                                                                                                      | 2 | 236;<br>239    |
|                                                     | No item 11.2.8. Organizador Curricular da 1ª Série, sugere produtos, tais como: “cafés literários, filosóficos ou científicos”; Idem ao anterior.                                                                                                                                      | 2 | 238; 240       |
|                                                     | No subcapítulo 18.3., Análise de dados e informações e intervenção sistêmica, indica a importância dos “princípios filosóficos e científicos” na formação docente.                                                                                                                     | 1 | 498            |
|                                                     | No título de uma obra das referências                                                                                                                                                                                                                                                  | 1 | 508            |
| Filosófica                                          | No tópico Filosofia, em 11.1.4. Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, indica os ganhos do exercício da “atividade filosófica”, inclusive em correlação com outras formas de conhecimento                                                                                               | 1 | 209            |
|                                                     | No mesmo ponto anterior, indica os ganhos ao promover “acesso aos instrumentos e métodos da atividade filosófica”                                                                                                                                                                      | 1 | 210            |
|                                                     | Repete o texto da EM13CHS101, da BNCC (p. 560) em que consta a expressão                                                                                                                                                                                                               | 2 | 218 e 221      |
|                                                     | Citação do artigo 20 da Resolução CEE/BA nº 26/201 que indica, sobre o PPP das escolas, a necessidade de “fundamentação teórico-filosófica e metodológica da Proposta Pedagógica”                                                                                                      | 1 | 501            |
| Filósofo                                            | Caracteriza o sujeito filósofo em linhas gerais                                                                                                                                                                                                                                        | 1 | 209            |
| * consta na área de Ciências da Natureza, Biologia; |                                                                                                                                                                                                                                                                                        |   |                |

**Fonte:** Elaboração própria, informações da pesquisa.

Como dissemos antes, a BNCC é permeada por lacunas. Esses vazios são os espaços por onde – no que concerne, sobretudo, ao nosso escopo – o DCRB atuará na consecução dos indicativos curriculares, muitas vezes, contrário ao que a intenção geral do documento nacional

intencionou alcançar. Em nossa perspectiva, isso ocorre porque a disputa pelo sentido curricular não está ganha, de uma vez por todas, sobretudo em uma única esfera.

Neste trilha, com as informações do quadro acima, percebemos de maneira evidente que o DCRB vai na direção de subverter o sentido que a BNCC fixou (particularmente) para a Filosofia, como também para as demais disciplinas tradicionais. Como? A primeira e mais acentuada atuação dos redatores do documento local foi manter, na rede estadual da Bahia, a disciplina de Filosofia (como Sociologia, Arte, Educação Física, entre outras) no elenco das obrigatórias. Decisão corajosa, que não deixa de gerar consequências, inclusive problemáticas, das quais tratamos após findar esta discussão. Como dissemos, ao fixar essas disciplinas, explicita-se no DCRB a atuação sobre uma lacuna. Isso porque, se a BNCC trabalhou no sentido de não indicar a Filosofia e os demais componentes como obrigatórios, ela, contudo, não os proibiu taxativamente. Mesmo que os/as tenha embaraçado e desestimulado porquanto não pensou seus aspectos operativos.

Com isso, no DCRB suprem-se ausências da BNCC, uma vez que, ao manter a Filosofia como uma obrigatória, o documento baiano apresenta para essa disciplina os seus objetivos, os objetos do conhecimento, habilidade e competências e demais aspectos fundamentais para indicar o que o seu ensino almeja. Ademais, o que se propõe e circunscreve no documento para Filosofia acaba interagindo e amparando outras intencionalidades da proposta curricular.

Isso se nota, sobretudo, no subtópico dedicado ao tema. Nele encontramos afirmações que reforçam uma contraposição ao texto da BNCC. Neste momento, porém, é válido pontuar que ainda que engendrem esse movimento de contraposição e crítica, os redatores se preocupam em lembrar que seus trabalhos respeitam os limites de atuação conferidos pelo documento nacional<sup>38</sup>. Para nós, como viemos afirmando, há sim uma observação das prescrições, contudo, uma em que se aproveitam as brechas para produzir, na tradução, sentidos que vão se distanciando da intencionalidade hegemônica no documento nacional, em favor de se afirmarem aspectos mais dedicados ao contexto estadual, no ensino de Filosofia, antagônicos. Tanto assim que, desde as primeiras linhas do trecho em tela (subtópico dedicado à Filosofia), encontramos afirmações como a de que “uma escola que promova integração entre as áreas do conhecimento e o diálogo entre os integrantes de sua comunidade não pode prescindir da

---

<sup>38</sup> “[...] eis o que nos parece uma síntese possível da colaboração da Filosofia na BNCC nacional e competências para as Ciências Humanas: combinar a investigação do conhecimento com o entendimento político e o autoconhecimento ético, em uma triangulação dinâmica” (Bahia, 2022, p. 209); e “[...] Inserção de textos filosóficos – trechos de obras, ensaios, entrevistas, quando possível – tornam-se fontes potentes de aprimoramento de leitura, como requer o documento da Base Nacional” (Bahia, 2022, p. 210).

Filosofia” (Bahia, 2022, p. 208). Já na conclusão do texto lemos que “a educação, assim, não apenas acolhe a Filosofia, mas ela se torna uma das condições da educação” (Bahia, 2022, p. 210).

Está bastante claro que os trechos são uma demarcação de que um currículo escolar que intenciona formar um sujeito para além de demandas de mercado não pode negar espaço-tempo à Filosofia. Uma crítica endereçada ao documento nacional que, afirmando-se como “norma que deve orientar os rumos da Educação Básica no País” (Brasil, 2018a, p. 5), embaçou a Filosofia de sua estrutura.

Avançando no texto do DCRB, ainda neste subtópico dedicado especificamente ao componente curricular de Filosofia, encontramos os contornos que definem o conceito no documento. Para o DCRB, a Filosofia alinha a racionalidade (logos) e a ação (política), pois, retomando Aristóteles por Hannah Arendt, o ser humano seria animal tanto racional quanto político. O objetivo da Filosofia seria alcançar a sabedoria, que, neste ponto, é entendida como uma síntese não apenas de conhecimentos canônicos, mas do modo como os diversos tipos de conhecimento (senso comum, científico, religioso) são compreendidos. A Filosofia é indicada como o caminho e o instrumento para alcance dessa meta, a sabedoria. Finalmente, por essas razões, a Filosofia é apresentada como aquela capaz de integrar o currículo, por ser uma disciplina da qual provém as demais e com as quais é capaz de estabelecer uma conexão. À filosofia se dá a tarefa integradora.

Não obstante a essa tarefa, o fato de o documento reservar espaço-tempo, carga horária especificamente para que o um (a) professor (a) – em muitas oportunidade licenciado (a) na disciplina – aborde os temas, problemas, sistemas e autores da Filosofia e da vida pelo prisma filosófico demarca a posição de que a integração proposta não é uma que dilui as áreas, pasteurizando conhecimentos e métodos, mas que parte das especificidades de cada uma e permite uma compreensão mais alargada dos horizontes, sejam eles epistemológicos e/ou existenciais.

Por isso, reafirmamos haver no DCRB, pelo caminho da tradução, uma subversão de sentidos que resulta em uma significação curricular de contornos antagônicos ao que a BNCC intencionou com a sua redação no concernente ao ensino de Filosofia. Com Ball, ao lermos este cenário mediados pelos ciclos que formam as políticas públicas, podemos apontar para esse movimento de tradução, porquanto há um processo de criar e pleitear a ação dos textos produzidos (Ball, 2021). Entre o contexto de influência e elaboração do texto da BNCC, que se propõe referência incontornável para elaboração dos documentos estaduais, o movimento de

tradução na Bahia, no aspecto do ensino de Filosofia aqui tratado, está contextualizado por nuances de resistências antagônicas.

Reforça essa compreensão o fato de que há, no estado, um demarcado retorno às Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2013), muito citadas no texto do DCRB e elaboradas em contexto anterior às reformas (Brasil, 2016, 2017, 2018a). As diretrizes são evocadas para subsidiar as dissidências e reforçar as traduções, que, na Bahia, estavam se fazendo pelo DCRB da BNCC. De tal modo que temos, no estado, uma diversidade de matrizes curriculares que não somente asseguraram a permanência, como também abrem espaço para discussões caras, tais como as relações étnico raciais<sup>39</sup>, que são circunscritas a disciplinas próprias no currículo estadual.

Por fim, cabe tratar de um aspecto problemático na escolha do DCRB em manter todas as disciplinas tradicionais<sup>40</sup>: a redução de carga horária dessas mesmas disciplinas. Até a Reforma do Ensino Médio do período Temer, por regra, o componente de Filosofia encontrava 200 horas de carga horária no curso do ensino médio, 40 horas anuais na 1ª série, uma aula por semana e 80 horas anuais na 2ª e 3ª séries, duas aulas por semana. Com as mudanças pós-reforma, houve uma redução significativa, e a disciplina perdeu 80 horas ao longo do curso, uma vez que, em todas as séries, a Filosofia ficou restrita a uma aula semanal<sup>41</sup>.

Desse modo, cabe questionar: a proposta filosófica encampada pelo DCRB, que apresenta uma vasta lista de objetos de conhecimento para a disciplina<sup>42</sup>, caberia nessa configuração de carga horária? Para respondermos, trazemos um pouco da percepção dos próprios professores da rede estadual, por nós entrevistados. Dos (das) dez entrevistados (as), oito trataram enfaticamente deste aspecto, como lemos na transcrição abaixo.

#### **Entrevista 01**

[...] nós tínhamos cinco aulas no ensino médio, uma no primeiro ano, duas no segundo e duas no terceiro, e foi reduzido para uma [aula] no primeiro, uma [aula] no segundo e uma [aula] no terceiro. (Apêndice A02, Entrevista 01, p.

<sup>39</sup> Além de constar como um tema integrador do currículo baiano, que deve atingir todas as áreas do conhecimento, a discussão das Relações étnico raciais ganha espaço em três componentes curriculares: 1) Relações Étnico-raciais; 2) Estações dos saberes VII - Vivências e Práticas Experimentais Transdisciplinares: Identidade, Pertencimento com ênfase em Relações Étnico-raciais; e 3) História e Cultura Indígena, Africana e Afro-Brasileira (Bahia, 2022c).

<sup>40</sup> Artes, Biologia, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Língua Estrangeira, Língua Portuguesa, Matemática, Química e Sociologia.

<sup>41</sup> Essa apresentação indica os contornos mais gerais, porque há variações de matrizes curriculares que chegam a limitar a carga-horária à 80 horas no curso, com uma aula por semana em duas das séries do ensino médio.

<sup>42</sup> Os objetos de conhecimento (conteúdos) do componente de Filosofia no DCRB constam no item “Organizadores curriculares de Ciências Humanas” (Bahia, 2022, p. 216-227) e estão transcritos ao final deste documento como Anexo 05.

11) [...] por conta desse tempo muito curto que nós temos. (Apêndice A02, Entrevista 01, p. 13)

#### **Entrevista 03**

[...] a Bahia continua dando aulas de filosofia no ensino médio: primeiro, segundo e terceiro ano, só que reduziu a carga horária de duas para uma aula, cinquenta minutos. [...] Aí, você, em cinquenta minutos, dá para muito pouco, como você faz[?] (Apêndice A02, Entrevista 03, p. 33) [...] 50 minutos não dá pra quase nada, Filosofia é a paciência do conselho, paciência do conselho, uma aula de 50 minutos[?] (Apêndice A02, Entrevista 03, p. 37). [...] Mas a carga horária é um sofrimento! [...] é necessária para se redesenhar, para que haja mais espaço para se experimentar isso. (Apêndice A02, Entrevista 03, p. 51)

#### **Entrevista 04**

[...] Eu acho que não tem espaço pra filosofia dentro das escolas, (Apêndice A02, Entrevista 04, p. 59) [...] principalmente agora, depois dessa reformulação aí, do ensino médio, não tem espaço para que as pessoas desenvolvam um pensamento crítico. (Apêndice A02, Entrevista 04, p. 62)

#### **Entrevista 05**

[...] eu dou uma aula em cada turma, então assim, de 50 minutos que eu não conheço os meus alunos, é um trabalho que infelizmente hoje eu vejo num futuro muito à frente, pessoas que fazem filosofia, que se interessam por filosofia diminuindo [...] agora eu me deparo com uma realidade que eu tenho uma hora aula, e aí dentro de uma hora aula eu não tenho condição de escrever no quadro, porque, bom, ou eu escrevo ou eu explico... só vejo os alunos uma vez por semana. (Apêndice A02, Entrevista 05, p. 69) [...] Aí, você retirar várias aulas de filosofia, como eu disse no início, para você colocar projeto de vida. (Apêndice A02, Entrevista 05, p. 73)

#### **Entrevista 06**

Penso que uma das coisas que atrapalhou muito foi a redução de carga horária por componente [...] como é que você quer que eu desenvolva uma competência e uma habilidade com o aluno em uma carga horária de uma aula para uma aula. Quando o aluno começa a participar, porque eu estou tentando mostrar para ele, acabou a aula. Quando eu consegui tocar em algum ponto com ele, aí quando chega daqui a oito dias, você acha realmente que daqui a oito dias esse aluno vai lembrar do que eu estava falando? É complicado. (Apêndice A02, Entrevista 06, p. 94)

#### **Entrevista 07**

A gente precisa de mais tempo. A gente precisa de mais formação, talvez. A gente precisa ter uma carga horária maior para que o professor possa pegar filosofia e não 300 matérias... (Apêndice A02, Entrevista 07, p. 92)

#### **Entrevista 08**

Com a diminuição da carga horária pela metade, isso aqui causa uma angústia muito grande, assim, muito grande, né? Porque, qual é a conta que não fecha? Se a gente tem que falar de todos aqueles assuntos com aulas de 50 minutos... Porque tem menos espaço aí para o diálogo, para a interação, muito menos, não tem jeito, né? (Apêndice A02, Entrevista 08, p. 135-136)

#### **Entrevista 10**

Você pega uma turma de primeiro ano com 40 alunos, é difícil filosofar numa sala dessa, né. Então, a questão de ordem prática e também de como o sistema é organizado. [...] E aí se diminui a carga horária das disciplinas de ciências humanas, filosofia, por exemplo, perdeu muita carga horária... (Apêndice A02, Entrevista 10, p. 159-160).

Como não seria difícil presumir, os (as) professores (as) compreendem a redução da carga horária do componente curricular como um problema que dificulta a realização da tarefa filosófica em sala de aula no ensino médio. Isso porque, como vimos, a redução do tempo letivo, além do mais, gerou uma pulverização de disciplinas (rever tabela 05, item 2.3.2) com os quais os estudantes passaram a precisar lidar.

Para subsidiar melhor a dimensão deste aspecto, evidenciamos que, em função da Portaria 190/2024 (Bahia, 2024), que estabelece a necessidade de, ao menos, três diferentes instrumentos de avaliação<sup>43</sup> por unidade letiva em um componente curricular na rede estadual, os estudantes com 22 disciplinas (imagem 07, seção 4.3) teriam, em uma mesma unidade letiva (que dura em torno de 66 dias letivos) que serem avaliados, no conjunto, por meio de 66 instrumentos. Ou seja, um por dia letivo. Claro que uma articulação entre disciplinas e movimentos semelhantes poderia dirimir o quantitativo, contudo, como dissemos, esse é apenas um dos elementos que evidencia a problemática da nova configuração curricular proveniente da redução de carga horária.

O mais grave, como alegam os (as) entrevistados (as), é que a disciplina – não diferentes de outras – precisa de um tempo maior para estabelecer conexão com os estudantes, de modo que estes possam se engajar nos temas e, ainda mais, no modo próprio da filosofia de lidar com as questões da vida, desses estudantes inclusive. Afinal, como lemos antes: “50 minutos não dá pra quase nada, Filosofia é paciência do conselho” (Apêndice A02, Entrevista 03, p. 37), porquanto: “[...] quando o aluno começa a participar, porque eu estou tentando mostrar para ele, acabou a aula [...] aí quando chega daqui a oito dias, você acha realmente que [...] esse aluno vai lembrar do que eu estava falando?” (Apêndice A02, Entrevista 06, p. 95).

Ao examinarmos a questão com nosso aporte teórico, entendemos que as articulações que moldaram a Reforma do Ensino Médio e a BNCC, cujo projeto, como aludimos, passava pelo esvaziamento das humanidades, encontram um desdobramento de sua amarração discursiva neste aspecto. Ainda que os documentos dos estados gozem de alguma liberdade e que, na Bahia – em Filosofia – essa liberdade tenha sido usada para contrapor o embaçamento a disciplina, este contraponto, por este instrumento do DCRB nos moldes atuais, está limitado e não encontrou força suficiente para derrubar a hegemonização do esvaziamento. O máximo, como vimos, foi uma garantia de tempo, mas, por conta da insuficiência, este tempo exíguo tem

---

<sup>43</sup> Art. 5º É obrigatória a realização de, no mínimo, 3 (três) atividades avaliativas por unidade letiva, totalizando 10 (dez) pontos ou contemplando os conceitos de aproveitamento satisfatório das aprendizagens, cabendo ao professor definir a distribuição da pontuação das atividades avaliativas propostas, permanecendo média mínima, 5 (cinco) como aproveitamento satisfatório (Bahia, 2024, s/p). Destaca-se que a atual portaria, neste ponto, repete legislação precedente, como na antecessora Portaria nº 6.562, 17 jun. 2016, e assim sucessivamente.

decorrido em elemento promotor de dificuldades para o exercício filosófico em sala de aula, como lemos dos relatos. Ainda que o movimento no DCRB fosse por possibilitar a permanência do componente curricular, a permanência, por si só, acaba por não permitir o cumprimento das expectativas quanto ao desenvolvimento do trabalho docente em Filosofia. Contudo, isso não desqualifica o fato de haver uma permanência no currículo baiano, mas, ao nosso juízo, nos convida a buscar reforçar essa trincheira com outras ações que permitam chegarmos às condições minimamente necessárias ao exercício filosófico que se pretende.

Apesar disso, neste momento poderíamos nos questionar: porque o DCRB não enfrentou também esta questão da Carga horária? Por que não se expandiu o tempo de aula da disciplina? Ao nosso juízo, essa ação não se deu em razão da subordinação do documento estadual, e antes da BNCC, a um dispositivo da Lei 13.415/17 que, de forma inaudita, afixou um teto federal à quantidade de horas dedicadas às disciplinas tradicionais. Como vimos no Art. 3º-A, § 5º “A carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino” (Brasil, 2017, s/p). Ou seja, restariam, em média, apenas 600 horas anuais para o conjunto de doze disciplinas tradicionais, caso se decidisse manter todas elas. Este foi o caso baiano. Com isso, teríamos a média de apenas uma aula de cada componente por série e por ano, o que, efetivamente, ocorreu com Filosofia na Bahia.

Vale salientar que, na Bahia, apesar do estabelecido neste contexto, os professores e professores de Filosofia, em articulação com os (as) de Sociologia, e ainda mais, articulados a professores (as) em associações de outros estados e mesmo nacionais, não cessam em buscar arranjos de modificação dessa realidade, buscando alterar este quadro hegemônico. Um movimento mais recente nessa direção é a proposição de uma “ideia legislativa<sup>44</sup>”, que versa sobre a “obrigatoriedade da Filosofia e Sociologia em todo o Ensino Médio, com no mínimo duas aulas”. Hoje (20 de novembro de 2025), a iniciativa conta com mais de oito mil apoios dos vinte mil necessários para se tornar uma sugestão legislativa e passar à análise pelos senadores.

No que diz respeito a esse texto, seguiremos as análises focando em um documento que se quer de caráter “implementativo” que, na Bahia, se desdobra do DCRB por determinação

---

<sup>44</sup> Conforme o portal do Senado federal (<https://www12.senado.leg.br/ecidadania/comofuncionaideia>) “ao receber 20.000 apoios, a ideia se tornará uma Sugestão Legislativa e será debatida pelos Senadores”. A Ideia legislativa em tela está acessível em: <https://www12.senado.leg.br/ecidadania/visualizacaoideia?id=210578> e

de outras legislações federais. Neste momento, poderemos seguir tratando deste quesito da carga horária, com acréscimo de alguns elementos analíticos.

### **4.3 Dos movimentos de tradução da Reforma do Ensino Médio na Bahia: o plano de implantação do novo ensino médio do estado (PLIBA)**

Com a homologação do Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB), em ato conjunto do Conselho Estadual de Educação (CEE-BA) e do Secretário Estadual de Educação, o atual governador, Jerônimo Rodrigues, publicada no Diário oficial em 30 de março de 2022 (Bahia, 2022a), as ações no estado se voltaram para o processo nomeado de “implantação” do novo ensino médio na rede estadual, para a qual a confecção de um documento curricular estadual era ato indispensável. Isso pelas exigências legais derivadas da BNCC e das normas que a ela vinculavam o novo ensino médio, como as Portarias do MEC N° 331, de 5 de abril de 2018 (Brasil, 2018b), atualizada pela Portaria N° 756 de 03 de abril de 2019 (Brasil, 2019a), e, sobretudo, a Portaria n° 649, de 10 de julho de 2018, que efetivamente “Institui o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para participação” (Brasil, 2018c).

É digno de nota que o ritmo em que se desdobraram as ações para realização de um novo ensino médio no Brasil, até aqui, foi de muita interdição. Fosse pelos movimentos docentes e discentes de resistência ao novo modelo, muitas vezes articulado por associações e sindicatos como a ANPOF, APROFFIB, ANPED, CNTE-CUT e a UNE; pela pandemia de Covid (principalmente) nos anos de 2020-2021; pelos períodos eleitorais de 2018 e 2022 - que em muito ultrapassou aqueles anos; ou ainda pela (des)condução anômala do Ministério da Educação nos anos 2019-2022, sintomatizada na sucessiva troca de ministros. Tanto assim, as ações para sua efetivação foram incessantemente adiadas, desde o início da oferta do novo modelo nas redes de ensino, até o redesenho do Exame Nacional do Ensino médio (ENEM), que, até a última edição, ignora as mudanças promovidas pela reforma dos anos 2016-2018.

Dessa forma, o Plano de implantação do Novo Ensino Médio do Estado da Bahia - PLIBA (Bahia, 2022d) foi apresentado apenas no segundo semestre de 2022, de maneira semelhante ao que ocorreu em outros estados<sup>45</sup>. Podemos classificá-lo como uma espécie de plano executivo do próprio DCRB, uma vez que, publicado o documento curricular estadual,

---

<sup>45</sup> Como em/no: Acre, Alagoas, Distrito Federal, Ceará, Espírito Santo, Goiás e Santa Catarinas, entre outros, conforme se confere na página do MEC: [https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs?b\\_start:int=40](https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs?b_start:int=40)

este passa a ser referência nas ações para adequações do ensino médio em território baiano à nova maneira de organização da etapa, configurada nacionalmente.

O PLIBA (Bahia, 2022d) justifica o contexto legal no qual se insere a rede estadual frente ao novo modelo para o ensino médio, apresenta as diretrizes para realização do ensino, definindo o currículo e as nuances das matrizes curriculares, marcadamente entre três possibilidade de configuração de ensino: parcial (5h), integral (7h ou 9h) e técnico-profissional. Além disso, levanta as ações do executivo estadual em prol da adequação da infraestrutura física, tecnológica e de mobilidade estudantil, bem como indica os aportes financeiros realizados no período precedente ao plano, bem como aponta para a continuidade ou modificação/acréscimo de outras medidas.

Na oportunidade em que apresenta a “arquitetura curricular”, com que se passa a organizar as matrizes na rede estadual, o plano instrui a divisão dos componentes entre aqueles da Base Nacional Comum (BNC) e da “parte diversificada/flexível”.

Nesta oportunidade, reitera a escolha, na Bahia, por se manter todos os componentes tradicionais, sustentando o problema da redução significativa na carga horária de cada um deles, justificando, como vimos anteriormente, que “conforme a Lei nº 13.415 de 2017, a carga horária total da base comum [aqui, BNC] do ensino médio é de 1.800 horas, sendo 600 horas ao ano” (Bahia, 2022d, p. 24). Dessa maneira, a matriz curricular para a fase de transição do antigo ao novo ensino médio, no que se refere ao modelo de tempo parcial, encontrou a estrutura da imagem ao lado.

**Imagem 07** - Distribuição da carga-horária na transição para o novo ensino médio na rede estadual de ensino da Bahia

| MATRIZ CURRICULAR DE TRANSIÇÃO |                                        |                       |                   |          |                         |          |                   |          |          |
|--------------------------------|----------------------------------------|-----------------------|-------------------|----------|-------------------------|----------|-------------------|----------|----------|
| 2020-2022                      |                                        |                       |                   |          |                         |          |                   |          |          |
| Dias Letivos:<br>200           | Semanas Letivas: 40                    |                       | Dias Semanais: 05 |          | Módulo/aula: 50 minutos |          | Nº de H/ aula/dia |          |          |
| BASE NACIONAL COMUM            | Área de Conhecimento                   | Componente Curricular | 1ª. série         |          | 2ª. série               |          | 3ª. série         |          | CH Total |
|                                |                                        |                       | Nº h/a            | CH Anual | Nº h/a                  | CH Anual | Nº h/a            | CH Anual |          |
|                                | Linguagens, Códigos e suas Tecnologias | Língua Portuguesa     | 02                | 80       | 02                      | 80       | 02                | 80       | 240      |
|                                |                                        | Educação Física       | 01                | 40       | 01                      | 40       | -                 | -        | 80       |
|                                |                                        | Arte                  | 01                | 40       | 01                      | 40       | -                 | -        | 80       |
|                                |                                        | Inglês                | 02                | 80       | 01                      | 40       | -                 | -        | 120      |
|                                | Matemática e suas Tecnologias          | Matemática            | 02                | 80       | 02                      | 80       | 02                | 80       | 240      |
|                                | Ciências da Natureza                   | Química               | 01                | 40       | 01                      | 40       | 02                | 80       | 160      |
|                                |                                        | Física                | 01                | 40       | 01                      | 40       | 02                | 80       | 160      |
|                                |                                        | Biologia              | 01                | 40       | 02                      | 80       | 01                | 40       | 160      |
|                                | Ciências Humanas e suas Tecnologias    | História              | 01                | 40       | 01                      | 40       | 02                | 80       | 160      |
|                                |                                        | Geografia             | 01                | 40       | 01                      | 40       | 02                | 80       | 160      |
|                                |                                        | Filosofia             | 01                | 40       | 01                      | 40       | 01                | 40       | 120      |
|                                |                                        | Sociologia            | 01                | 40       | 01                      | 40       | 01                | 40       | 120      |
| PARTE DIVERSIFICADA/ FLEXÍVEL  | Projeto de vida e Cidadania            |                       | 01                | 80       | 01                      | 80       | 01                | 80       | 80       |
|                                | Iniciação Científica                   |                       | 02                | 80       | 02                      | 80       | 02                | 80       | 240      |
|                                | Produção e Interpretação Textual       |                       | 02                | 80       | 02                      | 80       | 02                | 80       | 240      |
|                                | Eletiva I                              |                       | 02                | 80       | 02                      | 80       | 02                | 80       | 240      |
|                                | Eletiva II                             |                       | 02                | 80       | -                       | -        | -                 | -        | 80       |
|                                | Para além dos números                  |                       | -                 | -        | 02                      | 80       | 02                | 80       | 160      |
|                                | TOTAL                                  |                       | 25                | 400      | 25                      | 400      | 25                | 400      | 3.000    |

Fonte: Bahia, 2022d, p. 125.

Na imagem 07, podemos notar que as disciplinas na área de humanas, que contavam, até então, com duas aulas semanais (exceto Filosofia e Sociologia na 1ª série, que possuíam uma aula cada) passam a estar restritas a apenas uma aula semanal cada uma (exceto História e Geografia na 3ª série, com duas aulas cada). Reiteramos que, para Filosofia, no percurso do ensino médio, isso representou uma redução de 80 horas letivas. Este prejuízo perdurou nas matrizes curriculares posteriores a esta de transição. Isso porque, na maioria das matrizes se manteve inalterada essa configuração de carga horária para o componente de Filosofia, que, no curso, totaliza 120 horas, distribuídas em 40h por série, nas três séries.

Adiante, o documento dedica-se a uma afirmação detida do ensino (integral) em tempo integral. Nessa oportunidade, inclusive, o documento apresenta uma seção em que se discute o conceito de currículo manejado entre a compreensão crítica e pós-crítica, fazendo uma escolha pela primeira perspectiva, ainda que acessando nuances da segunda.

Esta escolha reverbera na definição que o Plano faz do que seja a escola e de qual é a sua prioridade, conforme transcrito abaixo:

**A escola** é a estrutura formal, a instituição, que viabiliza o acesso aos saberes oriundos dos conhecimentos produzidos pela humanidade, o saber científico elaborado. A escola viabiliza a interação, a orientação, a reflexão acerca da realidade vigente, a humanização. **O conteúdo cultural** é prioritário, considerando que o domínio da cultura é o instrumento para a participação das massas populares. [...] **O currículo**, por sua vez, deve propiciar o acesso aos conteúdos clássicos, historicamente desenvolvidos pela humanidade, sendo a escola o local formalmente instituído para possibilitar tal acesso. Através do currículo, esses conhecimentos estarão organizados a partir da intencionalidade da ação educativa, que tem como fim primordial o acesso dos estudantes à cultura erudita (Bahia, 2022d, p. 67-68, grifos do autor)

Tais definições salientam a escolha, no estado, pela afirmação da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), de Demerval Saviani, como orientadora, não somente, da perspectiva teórica que marcou a elaboração do DCRB, mas também dos objetivos levantados e das expectativas criadas quanto a quem seria formado pela rede estadual e de que maneira se esperava estarem os seus egressos constituídos. Neste ponto, evidencia-se outro flanco de antagonismo entre os documentos estadual e nacional. Visto que, ao fazer a escolha pela PHC, o DCRB confronta, em movimento de tradução e de contorno, a Pedagogia da competência e a das habilidades, na BNCC conjugadas em pedagogia das habilidades e competências. Nós retornaremos a esse aspecto no próximo capítulo. Por ora, cabe encaminhar nossa discussão para um elemento de pertinência na construção dos documentos curriculares na esfera baiana.

#### 4.3.1 Das incursões empresarias sobre o processo de elaboração e tradução do DCRB

Cabe enlaçar este recorte da análise, de traçado mais documental, àquele realizado adiante e que se atenta, especialmente, as entrevistas do grupo de trabalho do DCRB, antecipando recortes das entrevistas atinentes a este momento de nossa discussão. No trato com nossos entrevistados (as), escutamos de maneira reiterada que o grupo que liderou a elaboração do documento entendia ser imprescindível a construção do DCRB pelas mãos dos professores da rede estadual, pelos servidores da secretaria de Estado, sem abertura ao assédio de fundações e institutos privados. Esse grupo, que apresentamos no segundo capítulo (item 2.2.2) e voltamos a posicionar no próximo, foi o responsáveis por coordenar os trabalhos do DCRB. Dos seus depoimentos, tomamos os excertos abaixo, que apontam haver convicção para refrear o movimento de assédio empresarial sobre o texto em produção:

##### **Coordenação estadual da etapa Ensino Médio (2019-2021)**

[...] Então, eles assediam mesmo para participar ativamente da construção do currículo. Então, Fundação Vivo Telefone, Lema, Instituto Retina, tem um também que é de Inspirare. Então, eles ficam, mandam currículo, ‘a gente vai mandar consultor’. E aí, foi uma decisão, foi uma escolha minha. Me deram a liberdade. Eu falei assim, eu não quero. Eu quero que a gente faça o nosso documento, independente dessas instituições. Deram carta branca e a gente tocou sem a participação deles, embora o assédio seja assim, absurdo! Eles ficam o tempo todo pedindo o documento. ‘Cadê?! vou mandar consultor, tem consultor disponível para ajudar vocês, a gente está aqui para apoiar’. Mas a gente não fez [...] Esse foi um documento feito sem nenhuma interferência de nenhuma dessas instituições. Na escrita do documento. (Apêndice A01, Coord. estadual EM, p. 11-12).

##### **Coordenação estadual da etapa Ensino Médio (2022)**

Nós não trouxemos uma instituição para construir o nosso currículo. Nós trouxemos os professores da rede para construir um documento para a rede (Apêndice A01, 2º Coord. estadual EM, p. 29).

##### **Redatores (as) dos Eixos Estruturantes do Currículo**

A Secretaria da Educação não contou com a contratação de consultorias para elaborar o currículo, o texto curricular, esse texto foi elaborado por nós, professores, coordenadores pedagógicos... (Apêndice A01, Redatora Eixos estruturantes et al, p. 68).

##### **Coordenação estadual de Currículo**

Outro ponto, não fazer parcerias com instituições privadas e fundações. É o mote, o mote dessa Reforma foi trazer: o movimento todas pela base, aquele grupo de fundações e instituições que estavam, privadas, que estavam e estão na educação pública buscando essa fatia do recurso público para essas fundações. Ver uma forma de ganhar com isso. Então, foi outro ponto que a gente também não abriu mão, aqui (Apêndice A01, Coord. estadual de Currículo, p. 141).

Nota-se que, nas falas, há um alinhamento em sustentar a recusa das incursões empresarias por parte dessas pessoas nos papéis em que ocupam. Ao nosso juízo, essa recusa é

genuína e sustenta-se tanto em uma leitura crítica da realidade, acompanhada de um compromisso ético da ocupação do serviço público, traços presentes nos entrevistados e que não se encontraram indícios em contrário.

Apesar disso, sabemos que as pressões do tipo com os quais lidamos na consecução da atribuição dos sentidos para uma realidade, se não encontram vazão em alguma esfera de resistência, não cessará de se reorganizar para, por outras vias, buscarem o alcance de seus objetivos. Não foi diferente neste caso. Em função das articulações traçadas a partir da esfera nacional, percebemos que, com o avanço do tempo, as instituições passaram a interagir com o documento, mas, sobretudo, com a tradução que dele se faria. Ainda antes de preparar os meios e as pessoas por meio da qual essa tradução se encaminharia.

Nessa esteira, em outros trechos das entrevistas, encontramos indício dessas novas maneiras de buscar influenciar o sentido do documento baiano e sua efetividade, como a seguir:

**Coordenação estadual da etapa Ensino Médio (2019-2021)**

Porque lá, a gente foi para Brasília, a gente assinou, a Secretaria assinou um termo que teria que mandar esse documento para uma leitura crítica do Instituto Reúna. E aí, a gente mandou o documento, mas assim, eles fizeram a leitura crítica, mas a gente não tinha a obrigação de aceitar aquelas sugestões (Apêndice A01, Coord. estadual EM, p. 12).

Eu conversei na época com o pessoal da Fundação Vivo telefônica. Então, oh gente, nosso projeto de vida está nesse viés, nessa perspectiva. Então, veja aí se vocês conseguem haver qual curso, mas não gerou muito efeito, porque eles já vêm com um pacote completo. (Apêndice A01, Coord. estadual EM, p. 14)

**Coordenação estadual de Currículo**

Embora, a relação que nós tivemos com essas instituições e fundações, em algum momento desse processo, sobretudo na pandemia, foi a relação de parcerias sem nenhum tipo de repasse de recurso. Então tudo o que nós fizemos com esses parceiros não teve repasse de recurso nenhum do Estado para esses parceiros. Ou então o próprio Ministério ou o CONSED encaminhar para a gente, via ofício, que essas fundações e instituições estavam fazendo algum tipo de trabalho, alguma ajuda para os Estados. [...] Mas a gente também não quis, por exemplo, fazer nenhum itinerário formativo em parceria com nenhuma fundação. Nenhuma! (Apêndice A01, Coord. estadual de Currículo, p. 141).

Pelos relatos, percebemos que havia uma insistência empresarial na busca de influenciar o processo de consecução do documento curricular e que, os discursos empregados para tanto, não costumavam evidenciar esses interesses. Ao invés, havia a indicação de “colaborar com o processo”, “de ajudar”, despretensiosamente. Estas formas, entretanto, em algum momento, por meio da celebração de acordo indispensáveis da SEC com o MEC, tornaram o trato com estes institutos privados (e correlatos) uma relação obrigatória, uma vez que o Ministério já havia firmado as parcerias que, pelo que se lê, foram diretamente recusadas

na Bahia naquele momento. Cabe salientar, porém, como demonstra a responsável pelos Eixos Estruturantes, que não havia ingenuidade por parte da equipe do DCRB quanto às intenções atravessadas nesta relação.

### **Redatores (as) dos Eixos Estruturantes do Currículo**

Então, o que a gente percebia? Alguns estados como São Paulo, Goiás, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, eles... havia um alinhamento completo em termos de concepção teórica, em termos de aplicação, tal qual determinava a lei 13.415. E uma lei que foi formulada e defendida pelas empresas interessadas na reforma desse currículo. Então, há um conjunto de empresas muito interessadas nessa reforma, com seus próprios referenciais teóricos. A gente percebia ali um mosaico. Em algumas empresas, os discursos eram muito híbridos, ao mesmo tempo que traziam categorias muito progressistas, como formação omnilateral, formação integral, formação humana para atuar numa sociedade em mudança, em transformação. Ao mesmo tempo, a gente percebia que o que eles queriam mesmo era implementar um currículo por competência e habilidade, que começou a ser implementado no Brasil em [19]98, no primeiro governo Fernando Henrique, ainda com Paulo Renato como ministro da educação. (Apêndice A01, Redatora Eixos estruturantes et al, p. 64).

Destaca-se, deste relato, a profundidade analítica da entrevistada. Essa perspectiva influenciou na consecução do flanco de dissidência quanto ao marco teórico-pedagógico-curricular que o DCRB abriu em contraposição à BNCC, quando insiste em afirmar a PHC (tratada acima e no próximo capítulo) frente às habilidade e competências. Flanco, no entanto, que também encontrará óbices. Em nossa perspectiva, esses movimentos de contraposição – que abordamos a partir do presente capítulo e nos seguintes – que não alcançam plenamente a sua estabilidade, tanto quanto a insistência em, apesar disso, manter viva a contraposição, são expressões da configuração política que ambientam o recorte da realidade discursiva em que as questões curriculares são atualizadas.

Não haverá uma definição derradeira sobre o que e como se dará o currículo. Ainda assim, a frente que hegemoniza um currículo mercadológico usa todos os artifícios para influenciar na manutenção dessa maneira de pensar o currículo. Em medida desproporcional – para o momento – as articulações em direção a outros sentidos curriculares também não têm cessado de, mesmo que nas brechas e frestas estreitas, apontar as fissuras como sinais de que o que existe, se é como está, tem possibilidade de ser em outras formas.

Quanto às incursões do empresariado ante à SEC, se em alguma medida houve alguma possibilidade de repelir as investidas na maior parte do período de elaboração do documento, contudo, a partir do PLIBA (Bahia, 2022d) fica clara a abertura para que estas instituições

estivessem envolvidas no denominado processo de implementação do novo modelo de ensino no estado. Bem da verdade, com ações identificadas antes mesmo do início da elaboração do próprio DCRB.

Como lemos no documento, a primeira frente de participação das instituições privadas nesse processo foi o da formação dos professores e professoras, ainda no período da pandemia, em 2020 (anterior ao documento curricular). Ainda que tenha se dado de modo pontual, no contexto do decreto governamental nº 19.586/2020 (Bahia, 2020), por meio do qual se deflagram numerosas ações de combate à calamidade de saúde no estado, percebemos uma entrada para o exercício da influência dessas instituições. Segundo o PLIBA (Bahia, 2022d), naquele contexto foi oportuno que a SEC oferecesse formações aos seus quadros por via *online*, conforme os itens do Quadro 18 abaixo, transcrito e adaptado do próprio documento (Bahia, 2022d).

**Quadro 18** - Cursos oferecidos para formação de professores (as) pela SEC em parceria com entidades privadas

| Módulo de Atualização                         | Parceiro                 | Vagas  | Inscritos   | Concluintes |
|-----------------------------------------------|--------------------------|--------|-------------|-------------|
| 1. Projeto de Vida                            | Fundação Telefônica Vivo | 568    | 1.577       | 1.170       |
| 2. Empreendedorismo/                          | SEBRAE                   | 1.062  | 1.360       | 1.094       |
| 3. TIC no planejamento didático               | Fundação Telefônica Vivo | 1.080  | 4.449       | 1.590       |
| 4. Avaliação: para quê e como avaliar         | Fundação Telefônica Vivo | 1.080  | 1.129       | 682         |
| 5. O uso da ferramenta ChatClass no WhatsApp  | ChatClass                | 3.000  | 1.337       | 370         |
| 6. Ensino Híbrido                             | Sincroniza               | 10.000 | 10.009      | 4.459       |
| 7. Educando para boas escolhas <i>on-line</i> | SAFENE<br>T Brasil       | 1.000  | (sem dados) | (sem dados) |

Fonte: Adaptação da “Tabela 7: Módulos de Atualização”, disponível no PLIBA (Bahia, 2022d, p. 94-96)

Ainda que pareçam pontuais, os cursos acima, sem ônus identificado para o Estado, são apenas o início de um processo que desaguará na cooptação do processo de “implementação” do DCRB pela iniciativa privada. Após a elaboração do documento, já em contexto pós-pandemia, a SEC seguiu optando por contar com uma empresa para oferecer o

curso de aperfeiçoamento sobre o currículo referencial aos (as) professores (as) da sua rede. Isso a despeito de que no estado o serviço público conte com um bom número de universidades, quatro delas estaduais e vinculadas à própria SEC, programas de pós-graduação, institutos, outras autarquias e, mesmo na rede (entre os próprios professores/servidores), como se viu na elaboração do documento, conte com um corpo bastante competente para uma tarefa como esta.

Ainda assim, a contratada para a tarefa, como ilustra a imagem seguinte, foi a Fundação Getúlio Vargas (FGV), que organizou um curso com 360h de carga horária, cuja inscrição dos docentes foi sumária, dada a vinculação do curso à possibilidade do recebimento de uma gratificação da carreira do magistério.

**Imagem 08** - Print da página inicial do curso “Tecendo redes de Conhecimento”, realizado pela FGV.



**Fonte:** Elaboração própria, imagem disponível em: <https://cursos.educacao.ba.gov.br/course/view.php?id=429#section-0>

Em nosso prisma, ocorridos como esses só evidenciam a força das articulações das instituições privadas e suas incursões no processo de tradução do novo ensino médio no contexto baiano. Pelo curso, segundo consta no Diário Oficial do Estado (Bahia. 2022b), a Secretaria empenhou o total de R\$ 12.860.178,25 (doze milhões, oitocentos e sessenta mil cento e setenta e oito reais e vinte e cinco centavos).

Antes do fim, no entanto, é preciso registrar que essa fase de ingresso da FGV na condução do processo de formação dos (das) professores (as) foi antecedido pela saída de boa parte dos servidores que, estiveram envolvidos na elaboração do documento, das funções de coordenação/direção dentro da SEC, no período de escrita. Também é digno de nota que a coordenação do curso ficou a cargo, dentre outros, do responsável pela coordenação da área de Ciências Humanas do DCRB.

Tomamos esses acontecimentos, circunstanciados ao período no entorno do DCRB, para evidenciar as intensas disputas pelo sentido do currículo baiano, elemento de sentidos curriculares mais amplos. Como vimos, o resultado do documento, como seu processo, não é estanque. Cabe, então, pensar como tudo o que se propôs no DCRB foi apropriado e traduzido pelos professores em sala de aula. Antes desse momento, todavia, nos aprofundamos um pouco mais, no próximo capítulo, em compreender o processo estruturado de elaboração do DCRB, seu marco teórico-curricular (que indicamos ligeiramente), bem como suas pretensões e

expectativas quando se firmava como diretriz para o currículo baiano. Só então teremos oportunidade de discutir como todo esse processo será traduzido pelo corpo docente de Filosofia dos colégios baianos.

## 5. TRADUÇÃO DA POLÍTICA CURRICULAR NO ESTADO DA BAHIA: DISCURSOS QUE CONFIGURAM O CURRÍCULO PARA O ENSINO DE FILOSOFIA NO DCRB

Neste capítulo, analisamos os movimentos de elaboração do DCRB. Entendemos que o DCRB é atravessado por marcos teóricos, aspectos referenciais a correntes e perspectivas dispostos à construção de uma realidade. Na sequência, analisamos as entrevistas tanto da equipe do DCRB (5.3.1) quanto dos/as professores/as de Filosofia da rede estadual (5.3.2).

Ressaltamos que o conteúdo de todas as entrevistas, na íntegra, está disponível pelo caminho do Apêndice A (01 e 02), logo após a lista de referências, integrando os elementos pós-textuais.

### 5.1 O processo de elaboração do DCRB: uma complexa rede de influências

O DCRB foi um documento elaborado a muitas mãos. A equipe de trabalho como um todo, disposta no organograma nominal no início do documento, aproxima-se de quatrocentas pessoas. Como dissemos antes (2.3, retrato dos entrevistados), buscamos contato com quatorze dessas pessoas, diretamente envolvidas com os aspectos do documento interseccionados nesta pesquisa. Fomos exitosos em oito dessas buscas. Contudo, é preciso mencionar que, no grupo dos entrevistado(a)s contamos com três pessoas que ocupavam posição-chave para termos uma visão ampla do processo de elaboração do documento, como também pudemos conversar com os responsáveis diretos pelas questões referentes ao componente curricular de Filosofia.

A imagem 09 ilustra os papéis/funções que os entrevistado (as) desempenharam no processo de elaboração do documento.

**Imagem 09** – Macrofunções e grupo de trabalho no DCRB: uma perspectiva



**Fonte:** Elaboração própria (*Software Corel Draw X7*) com base nas informações da pesquisa.

Como é possível perceber, sugerimos a organização das funções em três grupos. O primeiro, onde se localizam as coordenações-gerais, diz respeito a pessoas que, na oportunidade da elaboração do DCRB, trabalhavam na sede da Secretaria Estadual de Educação, desempenhando funções administrativas em cargos que extrapolavam suas atribuições no documento. As pessoas que formam o segundo e o terceiro grupo foram selecionadas por aquelas que compunham o primeiro, ressalvada a coordenadora da etapa do ensino médio, que relatou ter participado da seleção para a função no DCRB<sup>46</sup>, ainda que o cargo de coordenadora do ensino médio na SEC já estivesse sendo ocupado por ela, conforme sinalizado na entrevista da diretora de currículo (função da SEC) e, ao mesmo tempo, Coordenadora de Currículo (função do MEC junto à SEC):

Esse título de coordenador estadual de currículo é do Ministério da Educação. É uma organização do Ministério, para saber quem eram as pessoas que estavam à frente desse processo de elaboração. Quem respondia, por exemplo, os monitoramentos, quem tinha que ir para as reuniões. Então, era um ponto da secretaria e cada estado teve a sua indicação. Por exemplo, teve estado que colocou outras pessoas para ficar só na frente disso e não eram pessoas, digamos assim, vinculadas diretamente àqueles setores que estavam na gestão [das Secretarias estaduais]. No nosso caso, a gente juntou as duas coisas. Tanto eu, quanto Renata, que era a coordenadora de ensino médio do MEC e também da SEC, nós fizemos uma junção das duas funções, digamos assim, para... que estávamos envolvidos, assim... não tinha sentido para a gente ser outra pessoa a ocupar esse cargo de gestão, junto ao Ministério, de quem não estava no processo (Apêndice A01, Coord. estadual de Currículo, p. 145, grifo nosso).

Para dar maior evidência às funções, cuja menção se tornará mais constante deste ponto em diante, retomamos<sup>47</sup>, no Quadro 19 abaixo, o elenco de nossos entrevistados, vinculando-os aos seus papéis, ao tempo que explicitamos a forma como suas falas serão referidas ao longo do capítulo.

**Quadro 19** - Funções na elaboração do DCRB

| <b>Papel</b>                      | <b>Responsável</b> | <b>Citação</b>                                       |
|-----------------------------------|--------------------|------------------------------------------------------|
| Coordenação estadual de Currículo | Jurema Brito       | (Apêndice A01, Coord. estadual de Currículo, p. xx). |

<sup>46</sup> “[...] o processo que os redatores já estavam selecionados. Eu não participei da seleção, na verdade, eu fui entrevistada pra ser coordenadora do ensino médio, né. Mas, já vinha a equipe pronta” (Apêndice A01, Coord. estadual EM, p. 10).

<sup>47</sup> Neste aspecto, informações mais completas foram apresentadas no capítulo 02, item 2.3.1.

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |                                                      |                                                                                          |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------|
| Coordenação estadual da etapa Ensino Médio*                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | Renata Souza (2020-2021) e Carlos Antônio Jr. (2022) | (Apêndice A01, Coord. estadual EM, p. xx) e (Apêndice A01, 2º Coord. estadual EM, p.xx). |
| Redatores (as) dos Eixos Estruturantes do Currículo                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | Rosemary Lopes                                       | (Apêndice A01, Redatora Eixos estruturantes et al, p. xx).                               |
| Coordenadores (as) de Áreas (CHSA) e Redator (Filosofia)**                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | Saulo Dourado                                        | (Apêndice A01, Coord. CHSA, p. xx)                                                       |
| Redator (Filosofia) e Coordenadores (as) de Áreas (CHSA)**                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | Ítalo Adriano                                        | (Apêndice A01, Redator Filo., p. xx)                                                     |
| Redatora (Sociologia)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | Tais Vidal                                           | (Apêndice A01, Redator Soci., p. xx)                                                     |
| Leitor Crítico (Filosofia)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | Valério Cássio                                       | (Apêndice A01, Leitor Crítico Filo., p. xx)                                              |
| <p>* Essa coordenação foi ocupada durante todo processo de escrita do documento pela professora Renata Souza. Contudo, nos últimos meses do processo em 2022 (a homologação consta de março), o professor Carlos Antônio passou a exercer a função. Seu nome também é listado como um revisor-geral do texto. Não parece haver, no Diário Oficial do Estado (DOE), um documento que oficialize essa mudança; porém, dois documentos, de datas subsequentes ao fato, apresentam a sucessiva substituição dos papéis ocupados pela professora Renata pelo professor Carlos. Conferir Bahia (2022e E 2022f)</p> <p>** Inicialmente, Ítalo Adriano coordenava a área de Filosofia, contudo, ainda no início do processo de escrita, houve a inversão de funções com Saulo Dourado, então redator, que passou a coordenar. Ambos, porém, escreveram os textos relativos à Filosofia. Neste aspecto, vale ler o trecho que explica o processo: “no início do grupo, que foi primeiro com o coordenador Ítalo Adriano, eu entrei como redator de filosofia [...] a equipe que depois foi alterada, em que eu me tornei o coordenador a partir de 2020, apenas cinco meses depois, e Ítalo se tornou o redator em filosofia (Apêndice A01, Coord. CHSA, p. 89)”.</p> |                                                      |                                                                                          |

**Fonte:** Elaboração própria, informações da pesquisa.

Desse ponto, podemos traçar um breve histórico do processo de formação da equipe e de sua rotina formativa e de trabalho na construção do documento. Como recorda o Coordenador da Área de Ciências Humanas, o DCRB ocorre em cumprimento às exigências institucionais vinculativas próprias da BNCC.

Bom... o processo do DCRB, ele começa a partir de da Pró-BNCC, dessa lei de implementação, em que seria necessário contratar uma pessoa de cada componente, de cada representação de componente da BNCC para escrever um currículo. Isso foi [em] agosto de 2019 (Apêndice A01, Coord. CHSA, p. 89)

Para dar cumprimento a esta tarefa, coube à SEC, por meio de servidores designados para esta tarefa, a montagem de uma equipe de trabalho. Sobre esse processo, trazemos abaixo os relatos que indicam o andamento dessas atividades iniciais.

Fizemos uma seleção inteira, convidamos alguns professores da rede que tivessem compromisso com a educação crítica mesmo... A maioria dos professores tinha uma perspectiva crítica de educação, buscamos o currículo também se existia algum tipo de conhecimento sobre marxismo mesmo, sobre pedagogia histórico-crítica [...] trabalhamos com professores de Salvador e região metropolitana, de fato, pela distância, mas isso é complicado também, a gente tem que assumir isso... (Apêndice A01, Coord. estadual de Currículo, p. 139).

[...] o grupo foi formado por 26 pessoas, a nossa grande maioria, professores da rede estadual, em exercício, tínhamos dois professores de rede privada e dois professores de faculdade (Apêndice A01, Coord. estadual EM, p. 09).

Nós tínhamos, além dos redatores, um coordenador de área, quatro coordenadores, tínhamos um articulador de itinerário formativo... e eu coordenava todo mundo, as quatro áreas, os itinerários (Apêndice A01, Coord. estadual EM, p. 09-10).

O DCRB da Bahia, ele foi elaborado coletivamente por um conjunto, um coletivo imenso de profissionais que atuam na rede com formações em todas as áreas do conhecimento [...] professores da rede que atuam na rede. A Secretaria da Educação não contou com a contratação de consultorias para elaborar o currículo, o texto curricular, esse texto foi elaborado por nós, professores, coordenadores pedagógicos, cada um na sua área específica de formação, de experiência e de atuação profissional (Apêndice A01, Redatora Eixos estruturantes et al, p. 68).

[...] Então, acho que foi o perfil de cada um desse foco. O Leonardo é bastante ativista da educação, da educação do campo. Tem um... Ítalo Adriano, movimento negro, estudos étnico-raciais, ele, assim, muito ativo nisso [...] e a Ivonete, em geografia, ela com experiência, ela entrou pra escrever esse DCRB com 30 anos de sala de aula (Apêndice A01, Coord. CHSA, p. 90)

Desses recortes podemos destacar três aspectos ligados ao nosso entendimento de que a tradução da política pública ocorre constantemente e de modo discursivo, uma vez que as decisões apresentadas acima influenciaram de maneira sensível a produção de significados do documento que veio a ser produzido.

Em um primeiro e mais evidente aspecto, destacamos que a coordenação dos trabalhos, neste ponto a Coordenação Estadual de currículo, contava com autonomia na definição de quais seriam os profissionais a comporem a equipe. Nesse momento, nota-se que houve uma consciente escolha por perfis que se alinhariam teoricamente à perspectiva da coordenação, de viés crítico e em dissintonia aos pressupostos da BNCC.

Em um segundo aspecto, identificamos um traço marcante da construção do documento, que também figura como decisão política da equipe condutora. Havia uma predileção para que o documento baiano fosse escrito pelos professores do quadro, quando a exceção se daria para suprir eventuais lacunas de pessoal. Neste aspecto, cabe uma observação

crucial quanto ao nosso interesse de pesquisa. Apesar desse “mote” de documento escrito por professores da rede, no que concerne especificamente à Filosofia, não havia um/a professor/a do quadro efetivo participando da elaboração, uma vez que o Coordenador da Área de Ciências Humanas e redator de Filosofia, Saulo Dourado, entrou como representante do nível superior, pois era professor da UNEB na ocasião. Enquanto isso, o professor Ítalo Adriano foi escolhido, como demonstra o relato acima, em função de sua ligação com o movimento negro e as questões étnico-raciais, sendo ele, naquela oportunidade, professor da rede privada em Salvador. Em que pese a relevância dessas escolhas pelas razões expostas, cujo mérito dos profissionais não se põe em questão, é incontornável perceber que, em todo o caso, não havia um professor de Filosofia do quadro da SEC no grupo de trabalho do documento.

Nesse sentido, refletimos se, fosse o caso de ter havido, não seria debatida de maneira mais acentuada a distribuição da carga horária das aulas de Filosofia, na configuração de apenas uma por ano letivo. Entendemos que alguém com a vivência da rede poderia buscar influenciar neste aspecto, dado que os/as professores/as entrevistados/as, como vimos antes (capítulo 04), destacam essa questão como uma problemática para o seu exercício docente.

Por fim, o terceiro aspecto, que tratamos indiretamente acima, demonstra que havia uma preocupação da coordenação dos trabalhos em, para além de escolher pessoas das disciplinas, incorporar, nestas escolhas, profissionais com experiência em aspectos caros da vida escolar, que ultrapassam a disciplinaridade, como as mencionadas questões étnico-raciais e das modalidades de ensino, como Educação do Campo e Educação Quilombola. Além, conforme mencionado no fim da última citação, pensou-se em contar na equipe com professores de diferentes estágios da carreira, dos mais recentes até os/as longevos/as.

Adiante, nos debruçamos sobre o trabalho da equipe responsável pelo DCRB. Trataremos do fluxo de encontros e reuniões, a distribuição de funções, os momentos de escrita, revisão e reescrita, adequação ao processo pandêmico e outros aspectos procedimentais praticados. Como a extensão dos relatos neste aspecto é grande, nos valem de dois recursos para expor as informações. Primeiramente, apresentamos um quadro (20) com os trechos das entrevistas e uma classificação quanto à circunstância do processo a que aquele recorte diz respeito, logo abaixo.

**Quadro 20** – Relatos quanto ao processo de elaboração do DCRB

| Classificação da etapa | Transcrição do recorte das entrevistas |
|------------------------|----------------------------------------|
| Início dos trabalhos   |                                        |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>[...] fizemos uma reunião inicial para a gente se conhecer, a gente se integrar, entender qual o processo. Fizemos também um encontro entre os redatores do ensino fundamental e o ensino médio. Então, a gente teve 16 horas de encontro, 2 dias para trabalhar (Apêndice A01, Coord. estadual EM, p. 27).</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| <p align="center"><b>Formação / Alinhamento teórico</b></p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| <p>[...] a gente passou um período tentando fazer um alinhamento teórico do que íamos trabalhar, qual seria a nossa base teórica para a construção do DCRB... a gente queria que o currículo da gente tivesse um viés mais relacionado com a pedagogia histórico-crítica (Apêndice A01, Coord. estadual EM, p. 09).</p> <p>Formamos grupos de trabalhos internos... e foi feito um convite pela coordenação... se eu poderia colaborar com a escrita, tanto colaborar na escrita dos conceitos, quanto fazer a escrita da concepção de currículo (Apêndice A01, Redatora Eixos estruturantes et al, p. 71).</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| <p align="center"><b>Fluxo de trabalho e distribuição de tarefas</b></p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| <p>Partiam deles as atribuições [coordenação geral e coordenador de etapa/núcleo]. Quando vinha para a área, cada área tinha o seu coordenador, coordenador do núcleo... ele sugeria as divisões, as distribuições (Apêndice A01, Redator Sociologia., p. 51).</p> <p>Depois disso, a gente começou a [se] reunir para poder começar a formar um mapa para escrever o currículo. Os redatores fizeram esse primeiro momento de escolher que competências e habilidades seriam trabalhadas na primeira, segunda e terceira série e trouxeram aquilo que eu falei. Que conteúdo programático essas disciplinas vão trabalhar (Apêndice A01, Coord. estadual EM, p. 10, grifo nosso).</p> <p>Trouxe sugestões de recursos para facilitar a vida do professor, o que pode ser trabalhado. Sugestão de atividades, tudo isso a gente colocou no currículo (Apêndice A01, Coord. estadual EM, p. 10-11).</p> |
| <p align="center"><b>Condições de trabalho dos redatores</b></p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| <p>A gente tinha que cumprir uma carga horária, se não me engano eram 20 horas semanais (Apêndice A01, Redator Sociologia., p. 52).</p> <p>[...] recebemos uma bolsa. Recebemos uma bolsa do MEC durante 18 meses. Após isso, não tinha mais bolsa, mas continuamos trabalhando (Apêndice A01, Redator Filosofia., p. 51)</p> <p>De remuneração, que era uma bolsa, foi uma bolsa, uma bolsa de 18 meses (Apêndice A01, Redator Soci., p. 220).</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| <p align="center"><b>Condições de trabalho dos Leitores críticos</b></p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| <p>[Entrevistador]: [...] houve algum tipo de compensação, bolsa, ou carga horária, alguma coisa. [Leitor Crítico] Não (Apêndice A01, Leitor Crítico Filo., p. 127).</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| <p align="center"><b>Pandemia: adaptações realizadas no fluxo de trabalho</b></p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| <p>Aí, veio a pandemia nesse processo. Então, o que a gente tinha planejado dentro de um plano de trabalho, muita coisa a gente teve que fazer de forma virtual (Apêndice A01, Coord. estadual EM, p. 11).</p> <p>As áreas apresentavam virtualmente. Comigo eles tinham reuniões semanais (Apêndice A01, Coord. estadual EM, p. 11).</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| <p align="center"><b>Itinerários formativos</b></p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| <p>Aí, quando chegou na parte do itinerário formativo, foi que a gente levou mais tempo. (Apêndice A01, Coord. estadual EM, p. 15)</p> <p>Aí nos dividimos, eu por exemplo, no nosso itinerário, itinerário de humanas, eu fiquei com alguns colegas para fazer os componentes, “Pensar empodera”, e... um que é sobre direitos humanos, cidadania (Apêndice A01, Redator Soci., p. 50).</p> <p>Então, todos esses itinerários, eles eram apresentados. A gente sempre fazia esse processo de apresentação para o grande grupo (Apêndice A01, Coord. estadual EM, p. 14).</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |

### Apreciação/Revisão do texto escrito

#### 1 - “Leitores Críticos” (Professores da rede)

[...] tinha como planejamento, chamar os professores, trazer professores dos 27 núcleos territoriais, para poder discutir esse documento... a gente teve que fazer isso em forma virtual [...] A gente mandou o documento em contribuição para alguns professores dos 27 territórios de identidade, mandou o formulário e pegou contribuições (Apêndice A01, Coord. estadual EM, p. 11).

Eu entendo o revisor como aquele que vai ler o material, e a partir do seu próprio currículo, das suas experiências, vai avaliar aquilo ali. Se você me dá questões para que eu responda, A, B, C, D, E, ou... dessas opções, um comentário que você faça em relação a um tópico que você está sugerindo, eu não sou o revisor. Eu estou sendo, no máximo, um consultor ali (Apêndice A01, Leitor Crítico Filo., p. 127).

[...] A gente tinha algum prazo para responder formulários online. Foi isso que aconteceu (Apêndice A01, Leitor Crítico Filo., p. 127).

[...] Eu não lembro se foram dois pedaços de texto, ou se foi o texto primeiro, e depois o texto final. [...] foram dois formulários, acho que não teve mais que isso. (Apêndice A01, Leitor Crítico Filo., p. 127).

[...] fizemos esse processo de pegar as contribuições, ler se estavam ok, se servia, se não servia. Depois que os redatores foram, vieram novamente para as reuniões, as contribuições foram para essas, a gente acatou, essas a gente não acatou... (Apêndice A01, Coord. estadual EM, p. 11).

#### 2 – Instituto Reúna

[...] Então, porque lá, a gente foi para Brasília, a gente assinou, a Secretaria assinou um termo que teria que mandar esse documento para uma leitura crítica do Instituto Reúna. E aí, a gente mandou o documento, mas assim, eles fizeram a leitura crítica, mas a gente não tinha a obrigação de aceitar aquelas sugestões. Mas até que eles deram algumas contribuições legais em relação mesmo ao conteúdo do documento. Não ao formato. Então, depois aí, eles receberam essas contribuições, será que tá legal ou não tá, e a gente viu o que cabia receber dessa contribuição do Instituto Reúna. Passado esse período, aí veio a pior parte, que foi a criação dos itinerantes formativos. (Apêndice A01, Coord. estadual EM, p. 12).

#### *Apresentação para Universidades*

A gente fez a apresentação para grupos da UFBA. Rebemos o pessoal das licenciaturas em humanas das universidades estaduais (Apêndice A01, Coord. estadual EM, p. 17).

Depois dessa parte da consulta interna, teve a parte de a gente se reunir, porque houve uma consulta prévia, ou era para ter havido, com as universidades. Então teve reuniões, assim, homéricas, na faculdade de Educação da UFBA, da UNEB. E aí muitas críticas, novamente, chegaram a dizer que o documento era descolado da realidade, que era ambicioso, que era um bacharelado indisciplinar... Enfim, esse tipo de coisa, né? Aí a gente tinha que ir... tentando mudar o texto, né? (Apêndice A01, Redator Soci., p. 54-55)

Houve reuniões de professores participaram, professores universitários... Eles se apresentaram para dizer que sentiam falta de mais diálogo com as universidades. [...] nós conversamos com professores da UNEB, de... Nossa, parece que de Juazeiro, gente da UESB (Apêndice A01, Coord. CHSA, p. 98).

#### 3 – Consulta pública

A gente teve um número reduzido e, assim, eu fiquei frustrada porque na época da consulta pública do... do... fundamental, a gente tinha que ler contribuição por contribuição e foram várias. [...] Mas, assim, no ensino médio, a gente teve pouquíssimas contribuições [...] Tanto que a gente adiou umas três vezes (Apêndice A01, Coord. estadual EM, p. 17-18).

Essencialmente, as contribuições vieram de docentes e com muita pouca contribuição de estudante. Pouca contribuição de estudante (Apêndice A01, 2º Coord. estadual EM, p. 35-36).

E o que nós esperávamos desse percurso? Que na consulta pública tivéssemos muitas contribuições dos educadores. Isso não aconteceu. Porque, várias questões. Primeiro, a negação clara dessa reforma. Isso foi a maior resposta dos educadores dizendo, não queremos essa reforma. Então não participar da consulta pública, pra mim, foi um indicativo de negação da rede. [...] O segundo ponto foi o contexto pandêmico. Estávamos em pandemia, em vias de retornarmos ao ensino remoto. (Apêndice A01, Coord. estadual de Currículo, p. 141).

A gente queria muito, ouvir: se estava legal... Enfim, qualquer tipo de contribuição e foi muito baixo a contribuição. Então, a gente continuou no percurso do rito, após a consulta pública encaminhamos o documento com as inserções do que fosse pertinente para incluir no documento. E foram poucas coisas. (Apêndice A01, Coord. estadual de Currículo, p. 142).

[...] houve essa chamada para que a gente mudasse o texto, né? De acordo com o que apareceu na consulta pública (Apêndice A01, Redator Soci., p. 55).

#### **4 – Conselho Estadual de Educação da Bahia – CEE/BA**

Uma vez construído o documento, isso vai para o Conselho Estadual de Educação, para os ajustes e indicações, devolvem para correções, e a gente entrega o documento novamente para o Conselho para sua homologação (Apêndice A01, 2º Coord. estadual EM, p. 134-135).

E mandamos para o Conselho Estadual de Educação. O Conselho recepcionou o documento, fez a análise, nos encaminhou para o parecer, que é até o 111, me parece, do Conselho Estadual. Trazendo vários pontos de discussão sobre o documento. O Conselho tinha uma limitação de participação nessas contribuições. Eles tinham um limite... o principal papel deles era ver se o documento estava adequado aos documentos do Ministério, os nacionais, da BNCC, a própria lei 13.415 e as diretrizes curriculares nacionais do Ensino médio. Então, o principal papel do Conselho era verificar se o documento estava adequado a esses normativos e às legislações, e também normativos do próprio Estado (Apêndice A01, Coord. estadual de Currículo, p. 142).

#### **Monitoramento do MEC**

Então, havia todo um monitoramento do Ministério da Educação, do próprio CONSED, havia pessoas aqui dentro da secretaria fazendo acompanhamento da elaboração e da implementação do currículo (Apêndice A01, Redatora Eixos estruturantes et al, p. 74).

Tinha até uns *cards* que a gente odiava aqueles *cards*. Que eles meio que faziam um ranqueamento, não é? Aí a gente recebia na Diretoria, na Coordenação, oh, o mapa do Brasil, fulano está em verde, conseguiu mandar para o Conselho Estadual sua referência curricular. Do Estado em laranja, tão assim... Era um inferno porque ficavam pressionando a gente a correr com o processo. E um processo desse... (Apêndice A01, Coord. estadual de Currículo, p. 137).

#### **Homologação**

A partir da última correção que fizemos, com pedido do Conselho Estadual de Educação. E aí sim, fechamos essa etapa, de quase três anos (Apêndice A01, Coord. CHSA, p. 89).

[...] Então, o projeto piloto foi esse momento de fazer experimentações com o que determinava a legislação, até que o documento final ficasse pronto, que fosse submetido ao conselho estadual de educação, que passasse pelo crivo dos conselheiros, e aí no dia 26 de março de 2022, o Conselho Estadual de Educação publica no Diário Oficial a homologação de que eles aceitavam a proposta curricular, eles aprovavam, desculpe, a proposta curricular do estado da Bahia para o ensino médio. (Apêndice A01, Redatora Eixos estruturantes et al, p. 74).

**Fonte:** Elaboração própria, informações da pesquisa.

Como dissemos anteriormente, os trabalhos da equipe de elaboração do DCRB foram coordenados/orientados de maneira mais ampla e geral por pessoas dispostas em três funções: a Coordenação Estadual de Currículo (que ao mesmo tempo respondia pela Diretoria de

Currículo, um cargo na SEC), a Coordenação Estadual da Etapa Ensino Médio e, dentre os redatores, a Redatora dos Eixos Estruturantes do Currículo.

A coordenadora de Currículo foi a principal responsável pela montagem do grupo de trabalho. A coordenadora de Ensino Médio atuou na operacionalização dos trabalhos, conduzindo reuniões, distribuindo tarefas, apresentando demandas, encaminhando e articulando as produções entre as diferentes coordenações de áreas, bem como às duas outras “coordenadoras gerais”, como estamos denominando. Finalmente, a Redatora dos Eixos Estruturantes do Currículo, atuou de maneira decisiva na formação (intelectual) da equipe, sobremaneira na afirmação da Pedagogia Histórico-Crítica, que trataremos de maneira mais aprofundada na próxima seção.

Além disso, vimos que o coordenador dos trabalhos da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA), um licenciado em Filosofia, foi, concomitantemente, redator da parte de Filosofia junto a outro professor da disciplina. Eles foram os responsáveis pelos textos em que se aborda a Filosofia no DCRB, inclusive na articulação da disciplina com Competência e Habilidades e os Objetos do Conhecimento (conteúdos) que foram distribuídos em cada um dos anos do ensino médio.

Adiante, observamos que os redatores tinham a proposta de elaborar seus trabalhos em dezoito (18) meses e que, para tanto, receberam uma bolsa mensal no período. Vimos ainda que, mesmo cessando o tempo estipulado, uma vez que os trabalhos não estavam concluídos, eles continuaram a tarefa até a última revisão do documento, antes da homologação, em março de 2022. Vimos ainda que, no que tange aos redatores, a criação dos componentes para os itinerários formativos<sup>48</sup> e os próprios – e diversos – itinerários foi o item que demandou mais tempo de trabalho dessa equipe. Ajuizamos que a razão está no fato de não haver uma correspondência direta daqueles que seriam os componentes curriculares criados e as disciplinas acadêmicas tradicionais, das quais cada um/a era oriundo/a.

Nessa esteira, notamos que a elaboração dos componentes dos itinerários, como eles próprios, demandou não apenas mais atenção dos redatores, mas de toda a equipe. Pelos relatos, apenas esses textos eram debatidos fora do âmbito de cada área, de forma generalizada. Recordemos: “todos esses itinerários, eles eram apresentados. A gente sempre fazia esse processo de apresentação para o grande grupo” (Apêndice A01, Coord. estadual EM, p. 14). Isso nos faz entender que o tempo dedicado para se pensar a disciplina de Filosofia, como as

---

<sup>48</sup> Consiste na parte flexível do Currículo do então Novo Ensino Médio. Formado por componentes curriculares agrupados por uma ou múltiplas áreas. Sendo necessário o oferecimento de ao menos dois diferentes itinerários em cada escola. Maiores detalhes, ver em: Brasil, 2018 (disponível nas referências)

demais fora dos itinerários, pode ter sido prejudicado por esse foco que o documento deu à elaboração desse traço de novidade.

Ainda mais, desse aspecto, é possível derivar que a redação referente às disciplinas tradicionais, dentre elas a Filosofia, ficou restrita nesta fase à perspectiva dos redatores. Já levantamos um ponto quanto ao fato de – mesmo considerando a notoriedade de ambos os escolhidos – não termos neles um professor da rede estadual, como apregoaram muitas vezes diferentes atores da equipe do DCRB.

Indo além, parece agravar este fato o modo como percebemos terem se dado as revisões do documento. Como nos dizem os relatos do Quadro 20, foram quatro revisões externas do texto, propriamente dito.

Afora estas, que discutimos abaixo, houve uma “apresentação do trabalho às Universidades” (UFBA, UNEB e UESB). Ainda que possam ter impactado o processo – haja vista os relatos de que o texto tenha sido bastante criticado nesses momentos – ao nosso juízo, essa apresentação não configurou uma revisão, propriamente. Isso porquanto os relatos permitem o entendimento de que, nos demais casos, o texto era entregue a quem quer que fosse revisá-lo para sua apreciação, ainda que a maneira de apresentar eventuais colaborações estivesse restrita, como no caso dos leitores críticos nos NTEs; já no caso das universidades, essa apresentação soa muito mais como um seminário ou roda de conversa, que permitem discussões acaloradas, ou “homéricas” (Apêndice A01, Redator Soci., p. 54) como relatou a redatora de Sociologia.

Pois bem, a fase em que os professores de Filosofia dos diferentes NTEs puderam se manifestar<sup>49</sup>, como afirmou o leitor crítico entrevistado, ficou restrita a resposta de um formulário objetivo (múltipla escolha) e, eventualmente, um comentário. Também por essa razão, apesar de integrar a equipe do DCRB, como sugere o próprio documento, pomos em questão a efetividade deste pertencimento, uma vez que a leitura crítica teria o papel de permitir “um olhar de fora”, no sentido de ser externo a quem redigiu o texto, inicialmente. Ademias, a margem de influência para modificar o documento após essa leitura, como afirmou o professor “Leitor Crítico”, foi restrita porque “[...] se você me dá questões para que eu responda, A, B, C, D, E, ou... dessas opções, um comentário que você faça em relação a um tópico que você está sugerindo, eu não sou o revisor” (Apêndice A01, Leitor Crítico Filo., p. 127).

---

<sup>49</sup> Cabe mencionar que, eu próprio, professor de Filosofia em Barra da Estiva (NTE 03), na oportunidade, não tomei ciência da possibilidade dessa leitura crítica. No processo de levantamento dos leitores críticos, pude notar que eles (os que contatei) estavam distribuídos nas cidades-sede dos NTEs. Valério Cássio, por exemplo, Professor em Seabra, à época. Intuo que assim o foi porque, para o próprio NTE seria razoável delegar a demanda para alguém acessível, inclusive fisicamente.

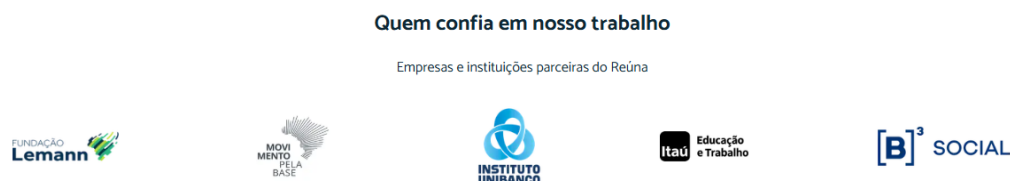
Para nós, esse fato acentua o entendimento de que, apesar de se afirmar a intenção de que o documento fosse escrito por quem possuía a vivência das salas de aula da rede estadual baiana, no que concerne à Filosofia, não foi o ocorrido.

Ainda tratando da fase de apreciação externa (a equipe de trabalho) do texto, destacamos a informação dada pela Coordenadora de Ensino Médio de que, em função do compromisso firmado pela SEC por meio da assinatura de um termo (de cooperação) em Brasília, no MEC, haveria necessidade de submissão do constructo documental à apreciação do Instituto Reúna, ainda que as sugestões dadas pelo instituo não fossem necessariamente aceitas. Cabe uma ligeira apresentação do instituto, com base em sua página na internet, para refletirmos sobre o sentido dessa revisão:

O Instituto Reúna traz a Base Nacional Comum Curricular - BNCC da legislação para a sala de aula. Nossas pesquisas e recursos pedagógicos apoiam as redes de educação e escolas de todo Brasil no desenvolvimento de um sistema pedagógico coerente (Instituto Reúna, 2024, [Página Inicial]).  
Nascemos para colaborar com a **implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)** e, aqui, te contamos mais sobre o cenário educacional e como fortalecemos avanços no aprendizado de nossos estudantes (Instituto Reúna, 2024, [Página sobre nós], grifo nosso).  
O instituto reúna. Nasce o Instituto que já inicia sua atuação com ferramentas práticas para apoiar as secretarias na **revisão dos currículos do Ensino Médio**, como a Base Comentada do Ensino Médio e os Parâmetros Curriculares, e nos processos de formação docente do Ensino Fundamental, com os Percursos Formativos (Instituto Reúna, 2024, [Página nossa atuação> Linha do tempo>2019], grifo nosso).

Antes de prosseguirmos, também gostaríamos de salientar um aspecto de apresentação do Instituto em seu site. Há um destaque para as parceiras do instituto com as seguintes instituições: 1) Fundação Lemann; 2) Itaú Social; 3) Instituto Iungo; 4) B3 Social; 5) BID Lab; 6) Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID); 7) *Brazil Foundation*; 8) Fundação Telefônica Vivo; 9) *iFood* Social; e 10) Instituto Natura (Instituto Reúna, 2024, [Página Parceiros]). Na página inicial, contudo, o Instituto (Instituto Reúna, 2024) ainda enfatiza ter a confiança de algumas dessas instituições já citadas, acrescentando-se o 10) “Movimento pela Base” e o 11) “Instituto Unibanco”, conforme demonstra o *print* que trazemos na próxima imagem (10):

**Imagem 10** – *Print* de página online dos “Parceiros do Instituto Reúna”



**Fonte:** Site Instituto Reúna (Instituto Reúna, 2024).

Como se nota, o Instituto Reúna está associado a grandes empresas de diversos setores. Em primeiro olhar, as parcerias podem indicar certa desconexão da questão educacional, afinal, a maioria é composta de bancos, fundos de investimento e empresas de comunicação, entregas e cosméticos. Ainda assim, como vimos nas citações retiradas do seu site, nasceu a fim de “colaborar com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)” (Instituto Reúna, 2024, [Página sobre nós]) e, para cumprir essa finalidade, ele apoia “as secretarias na revisão dos currículos do Ensino Médio” (Instituto Reúna, 2024, [Página nossa atuação> Linha do tempo>2019]) além de, empregar suas “pesquisas e recursos pedagógicos” para dar suporte “às redes de educação e às escolas de todo Brasil” (Instituto Reúna, 2024, [Página Inicial]).

Para analisarmos o cenário, voltamo-nos para Ball (2022) em sua apreciação sobre o assunto em outro recorte, mas que, neste, colabora para uma compreensão dos encadeamentos que poderiam passar por desconexos. Diz o autor que

[...] a educação e os negócios de consultorias estão firmemente enraizados nas redes complexas e cruzadas de elaboração e entrega de políticas e vários tipos de trabalho de transação - corretagem e confecção de contrato, avaliação de programas, serviços jurídicos - muitos dos quais estão ocultos. Vários tipos de “trabalhos de estado” são feitos por meio de múltiplas relações e responsabilidades em relação a governança educacional - os negócios atuam como consultores, avaliadores, prestadores de serviços, filantropos, pesquisadores, críticos, corretores, “parceiros”, membros de comissão e como auditores. Novamente, novas políticas [...] criam novas transações e outras oportunidades de negócio (Ball, 2022, p. 164).

Reflitamos, se o intuito do Reúna era “colaborar” na implantação da BNCC, é certo que antes terá sido necessário que esta Base tenha sido disposta para “implantação”. Em que direção a BNCC vai? Como ajuizamos, segue o rumo de uma formação fragmentária, em que, por exemplo, quanto menos Filosofia, Ciências Humanas e Artes, melhor. Atende a interesses mais alinhados a grandes grupos empresariais – que anseiam por trabalhadores pouco críticos e consumidores desenfreios - do que de outros diferentes setores sociais, como dos estudantes

e professores – que muitas vezes desejam em direção não convergente. Ora, quem são os parceiros do Reúna? Em outros termos, a quem o Reúna faz questão de demonstrar alinhamento por meio de “parceria”? Contudo, a questão mais importante aqui é: por que a SEC, em Brasília, no MEC, parece ter sido pressionada a aceitar a revisão do documento curricular baiano por este Instituto?

Em nossa perspectiva, e apoiados nas ideias que o excerto de Ball (2022) direciona, essas conexões se dão porque o processo de influência, elaboração de texto e prática de uma política pública é emaranhado e não cessa. Até porque, definir as fronteiras entre as diferentes políticas públicas – até dentro da mesma área – e as mútuas influências que diferentes dispositivos de tais políticas produz, parece ser uma tarefa inócua. Dessa forma, no cenário que analisamos, os grupos empresariais que, antes, já haviam buscado influenciar o processo que permitiu a Reforma do Ensino Médio e a mudança sensível desembocada no texto final da BNCC – tratada no capítulo anterior – persistiram no processo de influência, agora na esfera dos estados. Para tanto, de alguma maneira lograram uma “parceria” com o MEC, de modo a poderem estar acompanhando de perto o rumo que os documentos estaduais estariam tomando. Sempre dispostos, como o Instituto afirma, a chegar ao “desenvolvimento de um sistema pedagógico coerente” (Instituto Reúna, 2024, [Página Inicial]).

A coerência, como podemos perceber, seria o alinhamento dos textos curriculares estaduais ao texto nacional, uma vez que este já houvera ganhado um sentido, se não completamente como se desejou, atendendo fortemente às expectativas empresarias. Nessa configuração de forças, os arranjos que enlaçaram o nó do sentido na BNCC estenderam essa influência aos currículos estaduais, outra área de disputa de sentido em que perspectivas adversas, com viés antagônico – diríamos – partem em franca desvantagem.

Ainda sobre o processo de revisão, temos, a seguir, o momento da consulta pública. Como fica evidenciado nos relatos, tal consulta não contou com grande participação popular (Apêndice A01, Coord. estadual EM, p. 17-18 e Coord. estadual de Currículo, p. 141). Parte do fato pode ter se dado em função do momento pandêmico em que ocorreu, mas, como pensou a Coordenadora Estadual de Currículo, também podemos entender como uma negativa, sobremaneira dos docentes baianos da rede estadual, em se associar à reforma do Ensino Médio, desde sempre criticada como saída pouco pertinente para problemas com a antiga configuração dessa etapa da educação básica. Não se pode descartar, no entanto, que os meios de divulgação da consulta também possam ter sido insuficientes, novamente com agravo da Pandemia, em que o contingente de informações online superabundou.

Em qualquer dos casos, resulta que esta etapa de revisão, novamente uma em que a perspectiva das escolas baianas, das comunidades escolares e dos professores de cada disciplina – doravante, os responsáveis por lidar com o documento no contexto da prática – poderiam interagir com a elaboração do DCRB, não se deu. Certamente, a ocorrência da consulta pública com grande participação e debate, para além do respeito aos eventuais posicionamentos que houvessem – sobretudo em contrário – poderia ter influído sobre o processo de alguma forma. Contudo, ao considerarmos a maneira como ocorreu, temos outra instância de revisão agindo com restrições.

Por fim, a última etapa de revisão do texto consistiu na leitura realizada pelo Conselho Estadual de Educação (CEE/BA)<sup>50</sup>. Colegiado com participação de diversos seguimentos da sociedade civil, sobretudo de professores universitários (como o atual presidente) e da educação básica, entre estes, sindicalistas. Apesar disso, como afirmou em seu relato a Coordenadora Estadual de Currículo, o CEE/BA tinha um papel institucional limitado frente ao conteúdo do documento. Competia ao órgão avaliar a observância pelo documento baiano das legislações nacionais e estaduais. Mais restritamente se o documento, por exemplo, não propunha apenas um itinerário por escola, quando o mínimo seria dois, ou se a carga horária destinada a cada parte das matrizes curriculares (Formação Geral Básica e Itinerários formativos) estava em adequação ao piso e ao teto de cada segmento.

Enfim, no que concerne ao conteúdo mais geral do documento, ou a propositura de alterações na carga horária das disciplinas – o que se mostrou necessário depois – ou em aspectos dessa natureza, fora da comparação à adequação aos documentos nacionais, o CEE/BA também não foi uma instância de alteração substantiva nos significados que a equipe do DCRB propôs ao elaborar o documento.

Em seguida, temos os relatos que versam sobre o processo de monitoramento que o MEC, como também o Conselho Nacional de Secretários de Educação<sup>51</sup>, fez de todo o processo de escrita do documento. Destaca-se o fato de que uma das principais pressões, como relatou a Coordenadora de Currículo, era em função da celeridade do processo. Neste aspecto, o ranqueamento entre os estados que haviam cumprido a tarefa e os que ainda não, é um claro

---

<sup>50</sup> Nos termos do seu regimento, o CEE/BA “tem por finalidade disciplinar as atividades do ensino público e privado no âmbito do Sistema Estadual de Ensino, exercendo funções normativas, deliberativas, fiscalizadoras, consultivas e de controle de qualidade dos serviços educacionais, nos termos da Constituição do Estado da Bahia” (Bahia, 1999)

<sup>51</sup> Conforme apresentação institucional, o CONSED “é uma associação fundada em 1986, que reúne as Secretarias de Educação dos Estados e do Distrito Federal. Entre suas finalidades está a integração das redes estaduais de educação e a participação dos estados na construção das políticas nacionais, além da colaboração entre as unidades federativas” (Consed, S/D).

instrumento de pressão que, para além do mais, ao exigir celeridade das secretarias, impunha pouco espaço para reflexão e discussões mais minuciosas do processo e suas implicações. Neste cenário, entendemos que este é mais um elemento que favorece a persistência, no DCRB, de um grau significativo de alinhamento à BNCC, ainda que tenham se levantado flancos de dissonância, antagônicos.

O último momento de trabalho da equipe consistiu no envio da versão final do texto para publicação de portaria conjunta do CEE/BA e da SEC/BA (Bahia, 2022a) que homologou o DCRB na Bahia, em março de 2022. Contudo, tomamos este não como um “momento final”, mas apenas como um outro desse fluxo que, dessa fase, segue para os colégios estaduais. Nestes, no contexto da prática, compreendemos haver a inserção de um elemento novo sobre o qual os diferentes agentes da escola, sobremaneira para nosso escopo, os professores de Filosofia, passaram a traduzir o DCRB, dando-lhe sentidos nas mais variadas direções.

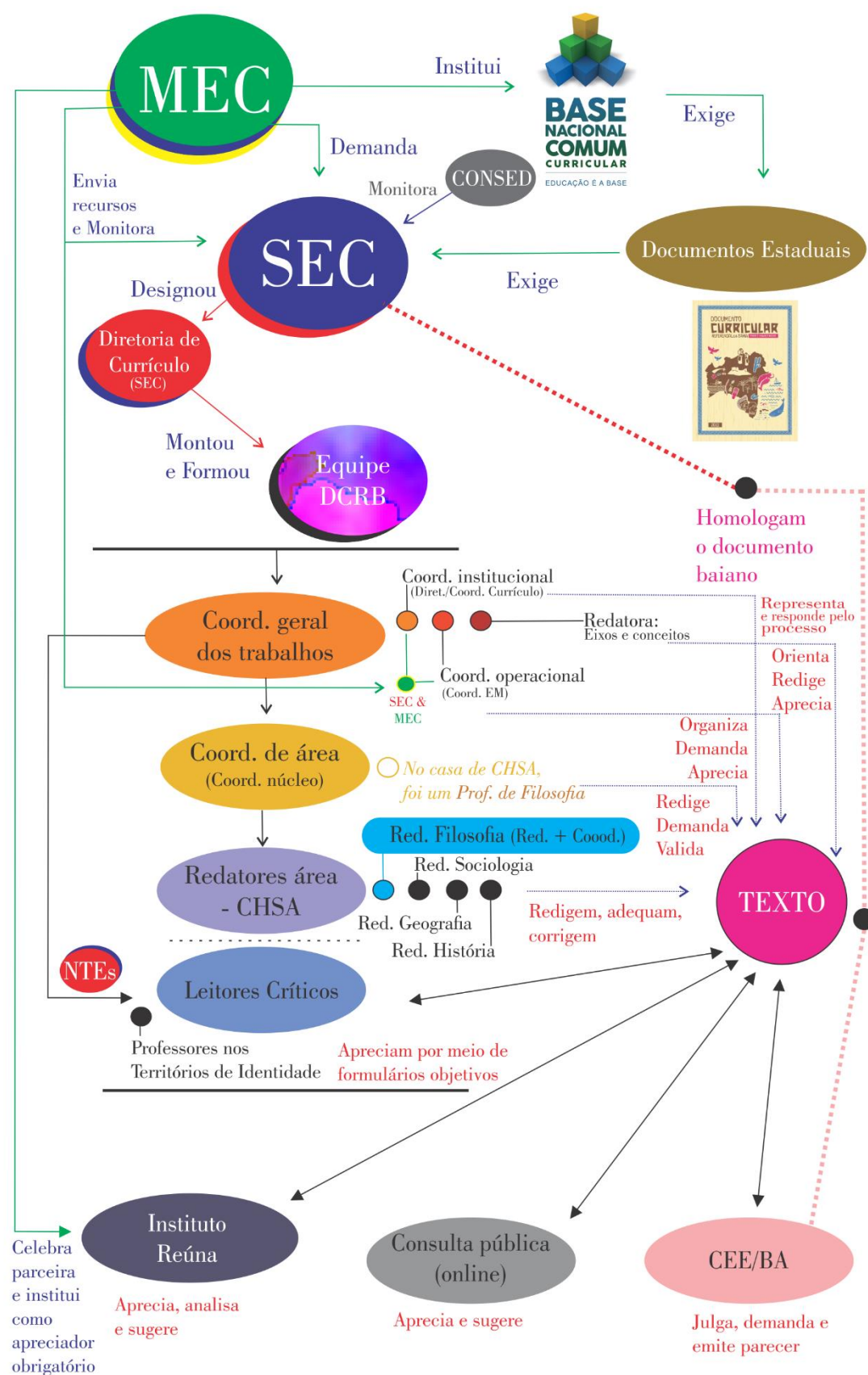
As informações analisadas evidenciam o quão complexo e emaranhado foi o caminho de elaboração do DCRB. Apontamos o quão intrincadas são as redes de sentido que, ato a ato, modelam os discursos que significam esse documento curricular. Ao nosso juízo, uma modelagem que não se estabelece concreta, mas maleável, cuja ação de diferentes arranjos/atuações pode modificar.

Por isso, entendemos que não seja possível metrificar a extensão da influência que cada um dos atos nas diferentes fases de construção do DCRB logrou ao documento final. Em nossa perspectiva, inclusive, tal métrica seria pouco razoável, uma vez que não há “produto final”. Os sentidos atribuídos ao documento curricular no processo de sua construção sequer são os mesmos para aqueles agentes quando retornam ao tema pouco mais de um ano depois (as entrevistas ocorreram em 2023). Assim, não é um problema que não possamos dizer em que medida essa influência ocorreu, porque estávamos interessados – muito mais – em perceber os rastros dos agentes, dos seus meios, intencionalidades e ações, pois esses aspectos são parte dos elementos que formam o discurso. Então, o modo como nossa atenção foi estabelecida se justifica no entendimento segundo o qual esses elementos (e seus movimentos) permitem indicarmos os processos significativos em curso até o presente.

Com o intuito de sintetizar todo esse complexo exposto textualmente, recorreremos à imagética – assumindo o risco de que traços e linhas retas demovam a abertura de sentido pretendida – em favor de um sobrevoo sobre o processo de construção até aqui abordado. Salientamos que este é uma simplificação, operada como tradução, que intenta expor em outra linguagem o conteúdo tratado, sem contemplar todo o processo do documento em si. Ainda mais, destacamos que o fluxograma está centrado no processo de elaboração do DCRB sob o

recorte da produção curricular mais diretamente ligada ao ensino de Filosofia. Isso se nota, por exemplo, no elenco das coordenações de áreas, na imagem, restrita apenas a Ciências Humanas.

**Imagem 11** – Fluxograma: recorte da elaboração do DCRB com foco no Ensino de Filosofia



**Fonte:** Elaboração própria (software Corel Draw X7) com informações da pesquisa

Reiteramos que a imagem acima está no sentido de sintetizar e apresentar, em suporte visual, o que tratamos anteriormente a ela. Resta frisar que esta primeira seção do quinto capítulo buscou apresentar o processo com o qual o DCRB foi produzido. Observamos algum encadeamento cronológico, com vistas a uma compreensão que recortou o acontecimento da montagem da equipe até a homologação do documento, fazendo referência a passos e organismos de momentos anteriores (MEC e BNCC). Avançando, vamos nos dedicar à análise dos aspectos teóricos que embalsamaram a construção do documento e ao modo como foram sendo articulados no processo que engendrou o DCRB.

## 5.2 Marcos teóricos-curriculares no DCRB: movimentos de traduções entre contextos, disputas e expectativas

O DCRB foi escrito sob alegada influência teórica da Pedagogia Histórico-Crítica, de Demerval Saviani. Demonstramos, a seguir, de que modo e por quais razões essa perspectiva foi escolhida como fio condutor do modo de pensar da equipe do DCRB. Para isso, reunimos novamente uma sequência de relatos no ponto em que tratam desse aspecto teórico que embasou a escrita. Para tanto, empregamos novo quadro, semelhante ao último, a fim de apresentar, substantivamente, uma pequena parte (nove excertos) das informações organizadas nas entrevistas que conduzimos ao longo da pesquisa.

**Quadro 21** – Relatos quanto aos marcos teóricos do DCRB

| Transcrição do recorte das entrevistas: Marcos teóricos                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>[...] a gente passou um período tentando fazer um alinhamento teórico do que íamos trabalhar, qual seria a nossa base teórica para a construção do DCRB. E aí a gente teve algumas discussões teóricas, porque dentro de um currículo, uma política curricular do MEC que fala em pedagogias das competências, a gente queria trazer uma pedagogia mais progressista, então a gente queria que o currículo da gente tivesse um viés mais relacionado com a pedagogia histórico-crítica, que é uma grande contradição, a gente sabia que disso desde o ponto de partida. Trazer pedagogia histórico-crítica para as competências, se você for falar, elas são excludentes. Mas a gente tinha um problema para resolver, a gente não queria um currículo esvaziado, a gente não queria um currículo acrítico e quem poderia trazer essa criticidade era a pedagogia histórico-crítica, que a gente vai entrar pelos miolos e tentar fazer algo que não seja tão esvaziado como está a BNCC (Apêndice A01, Coord. estadual EM, p. 09).</p> <p>Sem dúvida nenhuma, a Pedagogia histórico-crítica. Isso foi... isso emergiu no momento da gênese do DCRB. Essa foi uma escolha feita para a construção do documento. Isso foi o primeiro pressuposto. O documento precisa dialogar com a pedagogia histórico-crítica. Caso contrário, a gente ia repetir em um currículo pasteurizado, meramente prescritivo, como muitos outros estados fizeram. São Paulo fez isso. Na verdade, os estados sul e do Sudeste fizeram esse currículo que tem uma natureza um pouco mais prescritiva mesmo. Tem uma natureza de fato de “faça isso desse jeito”. A gente não fez muito esse caminho, não. A gente foi muito para a pedagogia da libertação, pedagogia</p> |

histórica-crítica, aquilo que emana do estudante e entregando ao professor esse papel de mediador de vida. Essa é a base desse documento (Apêndice A01, 2º Coord. estadual EM, p. 33-34).

Então, a gente fez isso, fez esse alinhamento teórico, mesmo para trazer, buscar essa pedagogia histórica e crítica dentro desse documento, e foi assim, depois, foi um alvo de críticas absurdas, mas a gente tinha um porquê, uma explicação de porquê trazer, como disse o professor, uma colcha de retalhos dentro de um currículo, uma colcha de retalhos teórica dentro de um currículo. Foi uma escolha consciente, não foi porque foi de qualquer jeito, foi uma escolha consciente, trazer a pedagogia histórica e crítica dentro do nosso currículo. E depois a gente vai ver que tem alguma coisa no multiculturalismo, realmente tem muitas perspectivas teóricas dentro desse contexto. Então, a partir daí, a gente começou a fazer esses estudos e trazer discussões sobre a pedagogia histórica e crítica, que algumas pessoas tinham conhecimento de aproximação e outras não (Apêndice A01, Coord. estadual EM, p. 10).

*[Entrevistador] Você descreveu a pedagogia histórica-crítica como um elemento de consenso inicial, assim... Entre quem, assim, Carlos?*

*[Entrevistado]* Entre os redatores. Isso emana da secretaria, da liderança da professora Jurema. Isso chega como um pré-requisito. Os documentos precisam ser constituídos a partir da dimensão da pedagogia histórica-crítica. Esse foi o balizador e os outros elementos, os redatores, foram, então, se apropriando, fazendo as leituras necessárias para construir os textos a partir dessa perspectiva (Apêndice A01, 2º Coord. estadual EM, p. 34).

Eu tive um contato a partir desse trabalho com a pedagogia, com a perspectiva do pensamento de Dermeval Saviani. A professora [...] o povo na época chamava ela de Rose. [...] Ela era uma defensora árdua da pedagogia histórico-crítica. Então, você percebe a presença dessa perspectiva pedagógica na escrita, porque todo mundo meio que assimilou. Quem já conhecia, ou quem não conhecia como eu, eu acho que está muito presente ali, a pedagogia histórico-crítica. E também a perspectiva decolonial. Então, a gente fez uma formação com Barbara Carine, professora da UFBA, de Química, que é muito, como é que fala? É erudita, ela fala de muita coisa. E acabou meio que norteando também (Apêndice A01, Redator Soci., p. 52)

Com isso, teve um alinhamento teórico. Primeiro, foi um alinhamento a partir da pedagogia histórico-crítica, PHC. Tivemos formações da pedagogia histórico-crítica, que é essa pedagogia do Dermeval Saviani, que prevê, sim, a questão da socialização dos saberes tradicionalmente constituídos na cultura como direito das classes populares. E aí, isso foi proposto, estabelecido, que nós estudaríamos essa pedagogia histórico-crítica de tal modo que, em cada uma das áreas, nós poderíamos escrever, nós escreveríamos pensando em autores que conversassem, dialogassem com o PHC, com essa pedagogia, para que nós pensássemos também os recortes de objetos de conhecimento e também de níveis de aprendizagem, primeira, segunda e terceira série (Apêndice A01, Coord. CHSA, p. 91)

A PHC foi uma orientação geral e ela é estrutura mesmo. Como é que, na prática, a PHC se estrutura da DCRB? Pela ênfase no objeto de conhecimento, ou seja, o conteúdo enquanto direito, ou seja, nós realmente enfatizamos a ideia de que esses objetos de conhecimento têm que ser compartilhados com parte da cultura, não pode se tornar... o ensino médio não pode ser uma eficiência vazia de competências e habilidades. Essas habilidades e competências têm que ser praticadas a partir de, como dizer, dessa tradição de saberes culturais. Ponto. Isso é a baliza central (Apêndice A01, Coord. CHSA, p. 94)

[...] a gente trouxe uma perspectiva pedagógica para o documento... que a própria PHC e o marxismo trazem: as contradições que existe na sociedade capitalista. Por mais que... a gente trouxe isso para meio que forçar uma contradição mesmo. Muita gente que lê o documento, como leitores críticos, questionou: vocês estão misturando Saviani com essa confusão, essa BNCC. Então, trazer um certo purismo, que Saviani não poderia estar ali. Eu, na minha visão, pelo contrário. Trazer Saviani, trazer outra perspectiva de uma proposta tão contraditória que vai de encontro do que a gente entende como educação para a formação de estudantes, essa formação omnilateral, essa formação para a

emancipação, para a liberdade, para a criticidade. A BNCC engessa tudo, bota todo mundo no seu quadradinho, vamos formar para o mercado de trabalho é esse é o bilhete, né? Mercado de trabalho. A gente traz esses autores e essa perspectiva para trazer um tensionamento. Claro que a gente sabe que é contraditório, a nossa vida é uma contradição, a sociedade é uma contradição, por si só. Então, a gente vai enfrentar nesse sentido. Mas o documento traz alguns princípios da PHC, traz alguns elementos das diretrizes... (Apêndice A01, Coord. estadual de Currículo, p. 147-148).

Havia áreas do conhecimento que o consenso era muito mais favorável de ser aceito, a perspectiva curricular numa outra vertente, considerando uma pedagogia que fosse crítica, que discutisse a prática social, os problemas sociais, uma discussão curricular problematizadora, mas havia também áreas do conhecimento que concordavam em aderir completamente ao que foi posto pelo documento nacional. Então, o DCRB da Bahia é uma expressão das contradições e da correlação de forças, de ideias divergentes, de ideias contraditórias que vão em polos opostos do entendimento do que seja a formação humana. Formação para reproduzir a sociedade que aí está? Formação humana para ir em busca da superação desse modo de produção da existência humana? Desse modo de produção da vida? [...] Ou currículos que simplesmente reproduzam conhecimentos que se consideram como importantes e que não pode deixar de existir no currículo, mas que não seria necessário entrar nessa discussão sobre a sociedade, a prática social, o modo de vida, o modo de produção humana, sem vínculos com a vida social. Então o DCRB da Bahia é uma expressão dessa correlação de forças mesmo, de entendimentos completamente divergentes e diferentes sobre o que é currículo (Apêndice A01, Redatora Eixos estruturantes et al, p. 69).

*[Entrevistador] Você mencionou que em algumas áreas havia uma certa coerência com relação a perspectiva mais crítica e em outras uma perspectiva que ia em direção ao que estava posto e proposto. Você consegue lembrar qual área que estava mais afeita ao governamental e qual área era mais crítica?*

*[Entrevistada]* Olha, eu penso que isso tem a ver com a formação dos profissionais. São currículos que estão na base dessa formação e que não trazem já na perspectiva da formação em nível de graduação discussões na relação com a sociedade, do conhecimento científico específico da sua área e dessa relação possível com o mundo social que a gente vive. Isso ficou muito claro com a Matemática e ficou também muito claro com as Ciências da Natureza, especialmente com as Ciências Biológicas. Então, a gente tinha uma riqueza, discussões muito profícuas, muito ricas, muito profundas com a área de humanidades, sociologia, filosofia, com arte, com língua portuguesa, educação física [...] Mas a gente sentia que não era uma defesa [por partes de Matemática e Biologia] de um currículo hegemônico, do currículo que opera em termos da política educacional, por uma mera defesa do discurso governamental, mas por falta de base, por falta de oportunidade de discutir currículo, mesmo em ciências tão vinculadas à vida biológica, ao evolucionismo... a uma ideia de sociedades humanas (Apêndice A01, Redatora Eixos estruturantes et al, p. 70, grifos nossos).

**Fonte:** Elaboração própria, informações da pesquisa.

Como se evidencia, a escolha da PHC como fio teórico do documento foi uma deliberação da coordenação dos trabalhos da equipe do DCRB. Dessa forma, desde a escolha dos membros da equipe, sobremaneira dos condutores do processo (diferentes coordenações) houve um esforço para encontrar perfis “que tivessem compromisso com a educação crítica” (Apêndice A01, Coord. estadual EM, p. 139), como lemos dos relatos da seção anterior. Ademais, as reuniões iniciais e as formações promovidas apresentaram e reiteraram que, no trabalho a ser realizado, seria necessário conhecer e/ou se aprofundar nessa perspectiva, com a finalidade de produzir um documento com as nuances da PHC.

Conforme os relatos nos indicam, o que justificou essa intenção das coordenadoras foi a ideia de que o emprego da PHC seria capaz de: 1) dar uma direção mais progressista ao documento, tensionado contra as marcas neoliberais da BNCC; 2) fornecer instrumentos de criticidade ao documento; 3) suprir o currículo de conteúdos em contraposição ao esvaziamento deste aspecto na BNCC; 4) tencionar com as Competências e Habilidades da BNCC.

Estes quatro aspectos são, quando lidos nessa esfera da intenção, um posicionamento dos agentes que compuseram e, sobretudo, coordenavam os trabalhos do DCRB. Consiste em uma demarcação política que busca expressar uma contrariedade com os significados existentes na perspectiva curricular disposta na BNCC e que, com as forças já observadas, imiscuíam-se no processo de elaboração do documento estadual. Esse posicionamento é bastante legítimo, afinal, se o currículo só ganha significado *pro tempore*, no tempo do DCRB – ao menos neste aspecto teórico – a equipe encontrou alguma forma de rivalizar com as forças hegemônicas que haviam erigido e seguiam atentas ao processo de significação curricular. Lemos este como uma ação no espectro do antagônico. Porque, afinal de contas, seria realmente possível – e talvez mais simples - apenas seguir o fluxo e reproduzir a BNCC, ou mesmo não infiltrar nenhuma novidade teórica, restringindo o documento ao mínimo: às matrizes curriculares e aos itinerários formativos. Não tendo sido o caso, é preciso reconhecer o trabalho realizado, tal como o foi. Isso não implica que os efeitos dessa tradução tenham alcançado as intenções que se intercruzavam no processo de escrita do documento. Teremos oportunidade, adiante, de pensar um outro momento decisivo no processo: a tradução que os professores e professoras puderam realizar do documento baiano.

Ainda frente ao trabalho da equipe do DCRB, pensamos no modo como o conjunto de pessoas lidava com as pressões e sobrepesando estas com as suas perspectivas quanto ao que aquele trabalho poderia engendrar. Em grande medida, nos parece que, nesse aspecto teórico, a equipe encontrou uma maneira de operar no sentido de uma redução de danos que o momento (Laclau, Mouffe, 2015), da reforma do ensino médio, cujo DCRB é um elemento (*idem*), encadeava. Refletindo nessa direção, pensamos que a ação de significar e pressionar por um significado adverso ao hegemônico configure em tarefa performática do agente de significação, uma vez que, conforme Ball (2022)

A Performatividade convida-nos e incita-nos a tornar-nos mais efetivos, a trabalharmos em relação a nós mesmos, a melhorarmos a nós mesmos e a sentirmos culpados ou inadequados se não o fizermos. [...] A Performatividade é aplicada por meio de medidas e metas contra as quais se espera que nos posicionamos, mas, muitas vezes, de maneira que produzem incerteza quanto

à forma de como deveríamos nos organizar em nosso trabalho (Ball, 2022, p. 66).

Nesse sentido, o objetivo institucional do trabalho era a confecção de um documento curricular que completasse, no estado da Bahia, a reforma nacional que a BNCC exigia. Contudo, como os relatos nos permitem compreender, havia, nos agentes da equipe, o interesse de entregar, no mesmo documento, uma distorção de aspectos curriculares que não permitisse o estabelecimento cristalizado – hegemônico – do que chamam de “esvaziamento” do currículo. Ambas as “metas” parecem ter travado uma disputa no documento, de tal sorte que, se lembramos das críticas das universidades (Quadro 20, seção 5.1), podemos afirmar que, dentro do documento, “habitam” vários, em paráfrase a Fernando Pessoa<sup>52</sup>.

Nessa esteira, o conceito de performatividade nos auxilia na compreensão do processo, dado que, em cada instância de discussão, os diferentes agentes regulavam o discurso afim de assegurar os sentidos pretendidos para aquele documento. Pensamos nas reuniões em Brasília, e nas indicações do Instituto Reúna e em como estes eventos foram sendo lidos e traduzidos na condução dos trabalhos. Ao mesmo tempo, refletimos se a sucessão de acontecimentos que esvaziaram as revisões mais populares (professores leitores críticos nos NTEs e Consulta pública), também não sejam momentos dessa performance, agora emulando os sentidos hegemônicos da reforma do ensino médio, que pretendem distanciar (desde o uso de Medida Provisória) anseios desse prisma crítico da educação formal brasileira.

Nesse ponto, também não passa sem ressalva que, em alguma medida, pelo que lemos, a PHC foi apresentada como referência inicial, que as reuniões e formações predominaram nessa direção e que, a equipe formada, não teria (como não teve) grandes oportunidades de sugerir uma outra perspectiva, mesmo que na direção de contraposição à BNCC. Neste aspecto, porém, também é preciso dizer que os/as entrevistados/as reconhecem haver, neste traço teórico, outras inspirações, infiltradas por suas próprias leituras, como a pedagogia freiriana – que não poderíamos chamar de marxista –, a decolonialidade e até frentes do pós-estruturalismo. Em todo caso, como lemos no DCRB, as referências de currículo nos aspectos teóricos do documento se estabeleceram como alguma inspiração na PHC, mas não somente.

Cabe-nos refletir que essa difusão teórica, ainda que a condução apontasse para a PHC, indica a dificuldade do estabelecimento de uma frente que se faça hegemônica. Ainda mais na

---

<sup>52</sup> “Vivem em nós inúmeros; [...] Tenho mais almas que uma. Há mais eus do que eu mesmo.” (Pessoa, 1994, [s/p]). Ressaltando que não compreendemos esse habitar como havendo algo, essencial, a se desvelar. Nosso entendimento é de que a tradução dos documentos, como o DCRB, possui tantas possibilidades que, no fim, “o documento” são vários.

construção de um documento em que tantos e tantas agentes de diferentes instâncias agiram em um espaço estreito. Mais do que isso, os sentidos produzidos também estão atravessados por essa fragilidade, que ao nosso ver, pode ser subvertida em um traço de mais liberdade na tradução, em outro momento realizada pelos professores e professoras, dado que um texto com mais frestas é um discurso mais aberto às liberdades tradutórias.

Por fim, retornamos aos dois últimos excertos do quadro 20 (acima) em que a Redatora dos Eixos estruturantes (entre outras funções) levanta alguns pontos. O primeiro é que, com as áreas de Humanidades e Linguagens, a aceitação à PHC e o encaminhamento por essa via foram frutíferas. Por outro lado, quando com as áreas da Matemática e das Ciências da Natureza, sobretudo Biologia, já havia um flanco de resistência. Notados, para com o relato, mas extrapolando este, que nas duas últimas áreas há notas de certo pragmatismo desses docentes que, querendo realizar o trabalho, podiam compreender que trazer outra abordagem, diferente e divergente à BNCC, só aumentaria a complexidade e ainda haveria o risco de não atender ao que a Reforma solicitava.

Chama atenção, ainda mais, a compreensão da coordenadora, quanto à associação desses diferentes modos de lidar com a PHC com as formações curriculares das diferentes áreas. Na sua compreensão, as pessoas das Humanidades e das Linguagens – como, subentende-se, da Química e Física também – teriam mais abertura em relacionar as suas ciências (e a Filosofia) às questões cotidianas, por meio de uma leitura social da realidade atravessada pelos conhecimentos das suas disciplinas. Frisando que a generalização se dá, restritivamente, à equipe da DCRB, sobre a qual a entrevistada tratava no contexto.

Pois bem, essa questão nos leva para uma pergunta bastante pertinente no transcurso de nossa pesquisa: afinal, o que é currículo? Em nosso recorte epistemológico e teórico, diríamos melhor: qual a compreensão que os diferentes elementos dessa cadeia de significado atribuem a “Currículo”? Pensando que eles lidaram com a tradução estadual de uma produção nacional sobre o tema e, nos colégios estaduais, professores e professoras também se movimentaram em traduzir, agora não somente os aspectos nacionais da reforma, mas as incidências estaduais sobre o processo, fizemos essa pergunta aos/as entrevistados/as.

Por isso, fitados nas configurações que significam o currículo baiano, a fim de juntar elementos para compreender como este organiza o ensino de filosofia, passamos, na seção seguinte, a analisar e refletir sobre as informações nessa direção.

### 5.3 Afinal, o que é currículo? Perspectivas da equipe do DCRB e dos/as Professores/as de Filosofia

Nessa seção, damos seguimento à análise das entrevistas da equipe do DCRB, buscando expor qual a compreensão de currículo que permeava cada agente envolvido no processo de elaboração do texto estadual. Em um segundo momento da seção, também expomos como os professores e professoras de Filosofia entrevistados/as compreendem o elemento. Estes movimentos colaboram para nos aprofundarmos na compreensão dos sentidos presentes no contexto da elaboração do texto, ao tempo em que juntamos informações para entendermos os processos que, com os professores no seu contexto da prática, dão significado ao ensino de Filosofia na rede estadual baiana. Em uma e outra circunstâncias, como também no “entre” estas, note-se que o contexto de influência é uma constante no processo de significação.

Afim de cumprir a tarefa anunciada, elaboramos um pequeno instrumento teórico-analítico que se sustenta em seis categorias com concepções de currículo. Com ele, empreendemos a leitura dos relatos, buscando destacar os traços mais sobressalentes que cada entrevista dispunha, a fim de podermos classificar, com o instrumento mencionado, cada excerto selecionado. Para forja do instrumento, remetemos a ideias que tratamos no capítulo teórico (seção 1.3) e também revisitamos a obra de Lopes e Macedo (2011), no recorte do seu primeiro capítulo (Currículo) e do tópico “Uma leitura pós-estrutural de currículo...” no capítulo nono.

Para exposição do instrumento, elaboramos o Quadro 22 abaixo, que indica: 1) o título da categoria, cuja elaboração é inspirada nas autoras citadas, como em outras leituras do campo curricular, sem intenção de fidelidade; 2) seu contexto e influência, que comenta brevemente as afiliações epistemológicas e contextos teóricos em que a categoria curricular pode ser inserida; e, por último, 3) apresenta as características próprias daquela categoria curricular, que demonstram “como” se compreende o currículo.

**Quadro 22** – Categorias de currículo para análise das entrevistas

|                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>1. Tendência pré-curricular</b> | <b>Contexto/Influência:</b> Presente na perspectiva do Ensino tradicional ou jesuítico, anterior à constituição do campo de estudos do currículo no início do século XX.                                                                                             |
|                                    | <b>Características:</b> Não haveria propriamente uma "teoria curricular", pois as disciplinas eram vistas como tendo conteúdos e atividades que lhes eram inerentes.                                                                                                 |
| <b>2. Currículo Tecnista</b>       | <b>Contexto/Influência:</b> Surge com a industrialização americana, consolidando-se com o Eficientismo Social e o Progressivismo. No Brasil representado no Escolanovismo, influenciado por Ralph Tyler (1949) que propõe uma racionalidade linear e administrativa. |
|                                    | <b>Características:</b> O currículo teria um planejamento prévio, científico e objetivo, envolvendo seleção e organização de experiências. O modelo tyleriano é um procedimento em quatro etapas: definição                                                          |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| de objetivos, seleção de experiências, organização e avaliação. Enfatiza o caráter prescritivo do currículo (currículo formal), separando os momentos de concepção (especialistas) e implementação (professores).                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| <b>3. Currículo Crítico</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | <b>Contexto/Influência:</b> Emerge das teorias marxistas e da reprodução dos anos 1970, baseando-se fortemente em Louis Althusser. Dessa perspectiva, destacamos Michael Apple, em diálogo com Bourdieu e Passeron e a Nova Sociologia da Educação (NSE).                                                                                                                                                                                                                       |
| <b>Características:</b> Essa abordagem critica o modelo anterior pois entende o currículo “Técnico-científico” como instrumento de controle social. Para tanto, afirma que o currículo reproduz as relações de classe ao legitimar o "conhecimento oficial" e a cultura dominante como universais.                                                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| <b>4. Currículo Vivencial</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | <b>Contexto/Influência:</b> Marcado por Paulo Freire seria uma perspectiva eclética, pois e combina elementos da fenomenologia e do existencialismo com traços do marxismo. No âmbito internacional, destaca-se o conceito de <i>currere</i> de Pinar.                                                                                                                                                                                                                          |
| <b>Características:</b> Contrapõe-se à educação bancária, propondo uma pedagogia baseada no diálogo que se inicia na própria decisão dos conteúdos. Busca integrar o mundo-da-vida dos sujeitos às decisões curriculares. Pinar o <i>currere</i> como processo, uma conversa complicada, questionando a suficiência do currículo formal e destacando a importância da experiência subjetiva.                                                                                                                                                                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| <b>5. Currículo como estrutura (Estrutural)</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | <b>Contexto/Influência:</b> Embora não tenha seja uma "teoria curricular" propriamente, sobremaneira no Brasil, representa um horizonte epistemológico bastante influente, como discutimos no primeiro capítulo.                                                                                                                                                                                                                                                                |
| <b>Características:</b> Antirrealista, compreende a linguagem como um sistema abstrato de relações diferenciais, não representa o mundo, mas o constrói. A realidade e os sentidos são dados por uma estrutura invariante que subjaz aos fenômenos. Por essa razão, o sujeito moderno (cartesiano) é posto em xeque, dado que os sentidos, como a "consciência humana" sejam produções estruturais. Dessa forma, o conhecimento não é uma descoberta, mas o resultado da análise das estruturas (cognitivas, linguísticas, de parentesco) que organizam a experiência. |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| <b>6. Currículo como discurso (Pós-estrutural)</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | <b>Contexto/Influência:</b> Fundamenta-se nos aportes teóricos do pós-estruturalismo. No Brasil, introduzido em textos e traduções de Tomaz Tadeu da Silva e radicalizados em autoras como Alice Casimiro Lopes, Elizabeth Macedo Rosane Dias, Verônica Borges e outros/as pesquisadores contemporâneos. Estabelece diálogos com as obras de Foucault, Derrida, Deleuze e Guattari, Stuart Hall, Homi Bhabha, Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, Judith Butler, dentre outros/as. |
| <b>Características:</b> Afirma-se em uma postura antirrealista radical, na qual a linguagem é construtora de tudo que se possa chamar de realidade. Assim, o currículo não é algo a ser descoberto ou prescrito, mas sim um discurso que cria a realidade. Como prática discursiva, é um ato de poder e de significação, que produz sentidos, governa comportamentos e projeta identidades precárias.                                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| <b>Fonte:</b> elaboração própria com base em Lopes e Macedo (2011)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |

Não ignoramos que esta construção possua lacunas que outras concepções e autores poderiam estar presentes. Apesar disso, nosso entendimento é que, tal como concebido, esse instrumento possui suficientes categorias para permitir a tradução que produzimos das entrevistas. Como não pretende ser um modelo teórico universal – porque afinal, este não há – nem um hermético, para além deste relatório de pesquisa (tese) fica disponível para aperfeiçoamentos. Mais do que isso, queremos afirmar que os rótulos classificatórios empregados são precários e permeados por hibridismos. Em muitas oportunidades deste ponto em diante, fica evidente que, ao classificarmos um relato nesta ou naquela “síntese teórica”, não anulamos a persistência de outros traços que atravessam as concepções mencionadas, seja de currículo – como nessa seção – seja de outros aspectos, como adiante.

Dito isso, passamos as conjecturas que pudemos realizar frente as entrevistas no tocante à questão “O que é currículo?”, quase todos/as os/as entrevistados/as foram indagados diretamente sobre a questão. Os excertos que segue na próxima seção expõem esse momento.

### 5.3.1 Currículo na tradução da equipe do DCRB

As análises e discussões que realizamos – aliás, em todo texto – são circunstâncias e precárias. Não são expressão de uma verdade, mas a tradução de recortes espaço-temporais, significados e ressignificados no contexto acadêmicos que já indicamos. Essa premissa, ao nosso ver, não interfere no estado científico com que o trabalho (no todo) se realiza, mas – em sua construção, não em enunciações reiteradas – tensiona o próprio “fazer da ciência”.

Nesse sentido, com o instrumento apresentado na seção anterior, passamos a realizar a leitura dos excertos das entrevistas da equipe do DCRB. Nosso objetivo derradeiro é compreender como estas concepções se ligam aos sentidos de ensino de Filosofia enunciados pelos/as professores/as de Filosofia da rede estadual. Por esta razão, nesta fase não consideraremos os relatos da redatora de Sociologia. Como vimos antes, houve grande interação dos redatores, dentro e fora da área de conhecimento, no que se refere à construção dos itinerários formativos e seus componentes. Contudo, no que concerne a cada disciplina (tradicional), essa interação não se estabeleceu, uma vez que os redatores das disciplinas trabalharam, neste quesito, com seus pares (disciplinares).

O quadro 23, abaixo, compila os relatos dos entrevistados na coluna “excertos analisados” e, na mesma coluna, sempre na linha abaixo ao relato, traz o nosso comentário/justificativa frente à classificação realizada. Em tempo, o título da mencionada classificação fica na coluna “Função/Classif. (classificação)”, sempre abaixo da designação da função de quem relatou o trecho em análise. Dentro dos relatos, empregamos o recurso gráfico da sublinha para indicar as ideias mais decisivas em nossa ponderação.

**Quadro 23** – Currículo nas concepções dos responsáveis pela elaboração do DCRB

| Função /<br>Classif.              | Excerto analisado                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|-----------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Coordenação estadual de Currículo | [...] currículo, para mim, é isso, é um artefato socioeducacional, que é, para o que é modo de pensar, formação de pessoas, de sujeitos. Então, formalmente, institucionalmente, <u>é um documento, pela legislação esse documento é prescritivo</u> , que é quando o Estado, no caso, aí eu falo de instituição, institucionalmente falando? Esse documento que <u>estabelece, como vai ser a diretriz, como vai ser a formação...</u> Porque o Estado se coloca politicamente para formar sujeitos, formar pessoas, as diretrizes pedagógicas, filosóficas, [inaudível]. Mas currículo, quando se pensa num |

|                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|--------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                        | <p>seu âmbito mais abrangente, não só se restringe à parte prescritiva do que o professor vai trabalhar. Ele envolve também as relações interpessoais, na escola. Então, todo o <u>encaminhamento de proposta formativa de pessoas, de sujeitos... trabalhando conteúdos</u>. Observando documentos, nossa linha de pensamento de currículo, é um pensamento mais na perspectiva de trazer mesmo os conteúdos científicos para a formação dos estudantes. Então, é essa <u>seleção de conteúdos das áreas do conhecimento, dos componentes curriculares, das disciplinas</u>, que foram pensadas e constituídas historicamente: matemática, química, física, biologia. Então, essa transmissão de conteúdos para esses estudantes, para que eles possam entender como a humanidade se estruturou e como ela chega até os dias de hoje. É, de fato, essa passagem de conteúdos científicos para os estudantes, para essa apropriação e eles não ficarem de fora de entender como a humanidade foi se constituindo e de como... a partir desses conhecimentos possam pensar em outros conhecimentos. A humanização, na verdade, é um processo... o currículo dá conta... [...] Esse instrumento socioeducacional, ele vai tentar dar conta dessa passagem, dessa <u>transmissão de conteúdos historicamente produzidos pela humanidade</u> para a humanização de pessoas. Então, é pela educação e pelos conteúdos, conhecimentos, que nós passamos, dizemos o que é ser humano. Claro que, assim, tem alguns... esses conhecimentos estruturados são importantes, mas até eu entendo que <u>outros conhecimentos que não estão postos historicamente por esses componentes de ciência, que foram excluídos desse processo, até pelo processo de colonização</u>, eles ficaram de fora... E são conhecimentos que respondem e que também dizem quem somos enquanto humanos (Apêndice A01, Coord. estadual de Currículo, p. 145-146, grifos nossos).</p> |
| <b>Currículo Tecnista &amp; Currículo Crítico</b>      | <p>A entrevistada enfatiza o currículo como documento prescritivo, responsável pela seleção de conteúdos científicos. Ligamos esta característica ao tecnicismo. Além disso, por ela reconhecer a exclusão de conhecimentos devido à colonização, sugerimos também uma perspectiva crítica.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| Coordenação estadual da etapa Ensino Médio (2020-2021) | <p>Currículo é aquilo que também, né, aquilo que é essencial dentro da escola. A forma como você <u>organiza esses conhecimentos, e dosa, e sistematiza esses conhecimentos em cada série</u> e ano (Apêndice A01, Coord. estadual EM, p. 06).</p> <p>Então, eu defino mais ou menos assim: aquilo que é essencial dentro da escola, que os estudantes precisam aprender, e como esse conteúdo, esse conhecimento que é essencial, ele é dosado. Então, eu vejo <u>o currículo muito como também uma escolha, né, o currículo ele tem lado</u>, ele é uma escolha consciente (Apêndice A01, Coord. estadual EM, p. 06).</p> <p>Então, na minha perspectiva, <u>o currículo demarca assim uma posição</u>, um lado que você tem. Então, com o currículo você consegue muita coisa na escola... Então, eu vejo muito como um espaço mesmo, <u>uma disputa de poder político</u> (Apêndice A01, Coord. estadual EM, p. 06).</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| <b>Currículo Crítico &amp; Currículo Tecnista</b>      | <p>A entrevistada enfoca o currículo como escolha consciente e disputa de poder político, por isso entendemos seu alinhamento com a perspectiva crítica. Ainda assim, subsiste o entendimento tecnicismo quando se aponta a sistematização dos conhecimentos nas séries.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| Coordenação estadual da etapa Ensino Médio (2022)      | <p>Bom, o currículo para mim é algo como um caminho a ser percorrido. Eu não gosto da ideia prescritiva do currículo, eu acho que ela limita muito o estudante, e também o professor, contudo, é preciso indicar caminhos. <u>Por isso que eu falo caminho, trajetórias</u>, eu acho que a gente... <u>Eu gosto muito da ideia do caminho curricular</u>, percurso curricular (Apêndice A01, 2º Coord. estadual EM, p. 25).</p> <p>[...] a gente pode pensar que o currículo vai ser <u>esse balizador, esse indicador de caminhos</u> (Apêndice A01, 2º Coord. estadual EM, p. 25).</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| <b>Currículo Vivencial</b>                             | <p>O entrevistado se atém a ideia de que o currículo é como um caminho a ser percorrido, demonstrando afastamento da prescrição e enfatizando trajetórias.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |

|                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Redação dos Eixos Estruturantes do Currículo <i>et al</i></p> | <p>Então, como é que eu entendo o currículo? <u>Eu entendo como uma mediação, uma mediação da cultura, uma mediação de poder, uma mediação de elementos que vão formar os futuros cidadãos para atuar nessa sociedade, mas também com uma forte intencionalidade. Então, um currículo de uma rede pública é marcado por intencionalidades e por disputas. Eu também acabo me influenciando muito pelo próprio Miguel Arroyo, que vai dizer que <u>o currículo é território em disputa</u>. Então, eu não consigo falar por mim, não é elaboração autoral do que eu formulo como currículo, porque eu sou muito influenciada pelos autores que <u>eu leio e que a Elisabeth Macedo, embora não seja uma marxista declarada, mas ela e a Alice Casimiro, elas vão estudar como é que se dá a materialização dessa política no âmbito das escolas.</u> A política é formulada, mas quando ela chega nas escolas, ela é modificada. Então, pode haver adesão, mas pode não haver adesão a essa política. Pode haver também um outro entendimento dela, uma outra forma de fazer a política curricular acontecer. Então, não há controle quando essa política curricular chega na escola. Mas, de uma formulação mais geral, até inspirada na própria Elisabeth Macedo, ela vai dizer que <u>o currículo é a própria enunciação da cultura</u> (Apêndice A01, Redatora Eixos estruturantes <i>et al</i>, p. 62).</u></p> |
| <p><b>Currículo Crítico &amp; Currículo como discurso</b></p>    | <p>A entrevista demonstrou profundo conhecimento teórico quanto ao currículo. Na sua análise, posiciona-se dentro da perspectiva crítica, sobretudo pela declaração de associação pessoal as ideias de Arroyo, destacadamente a de currículo como “território em disputa”. Apesar disso, está aberta ao diálogo (teórico) com autoras pós-estruturalistas (Alice Lopes e Elisabeth Macedo). Apresenta, por isso, uma concepção com fortes notas pós-estruturais quando afirma o currículo como “enunciação da cultura”. Apesar disso, entende que as teóricas (Lopes e Macedo) realizam uma tarefa que, apesar do aporte diverso, é lido pro ela como uma realização do materialismo marxista.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| <p>Coordenação de CHSA e Redação de Filosofia</p>                | <p>O documento curricular seria, assim, a referência... se torna <u>um parâmetro de desdobramento</u> da BNCC no estado da Bahia (Apêndice A01, Coord. CHSA, p. 88)*.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| <p><b>Currículo Tecnista</b></p>                                 | <p>No pequeno excerto disponível para o tema, o entrevistado indica o currículo como referência e parâmetro para desdobramento da BNCC, evidenciando uma concepção formal e prescritiva. É válido salientar que o excerto foi retirado de uma questão que busca definir o DCRB em específico, não o currículo, em geral*.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| <p>Redação de Filosofia</p>                                      | <p>Minha noção de currículo era, e <u>era apenas conteúdos que eram importantes, que deveriam ser tocados e não poderiam ser esquecidos</u>. Mas eu acho que, hoje, sim, tem uma posição importante, mas que podem ser colocados de lado ou trabalhados de outra forma, mas que há, sim, conteúdos mais importantes a serem trabalhados. Há temáticas que devem ser sempre lembradas e produzidas por alunos. Temos que resgatar tudo isso, então, hoje eu <u>vejo o currículo com algo totalmente diferente do que era o tradicional, do que é comum</u> (Apêndice A01, Redator Filo., p. 107). Bom, o currículo, seria fácil dizer que são só os conteúdos que a gente vai trabalhar, né? Mas é muito mais. Muito mais. <u>O currículo, para mim, é a espinha dorsal dos conteúdos a serem tocados para os alunos.</u> A gente tem muitas coisas, muitos <u>temas transversais, muita interseccionalidade</u>, mas a gente não tem, além de conteúdos que traçam um norte muito além das perspectivas de vida do aluno. (Apêndice A01, Redator Filo., p. 108).</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| <p><b>Currículo Tecnista &amp; Currículo Crítico</b></p>         | <p>No excerto, o entrevistado dá ênfase ao currículo ligados aos conteúdos como “espinha dorsal”, esse movimento remete ao tecnicismo. Apesar disso, sua preocupação com temas transversais e interseccionalidade, como a compreensão que alarga o sentido anterior nos faz notar também uma leitura que classificamos por crítica.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |

|                                                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|-------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Leitor Crítico (Filosofia)                            | Currículo? Currículo é sempre relativo a alguma coisa, não é? Currículo de quê? O meu currículo? Currículo de... de o que? (Apêndice A01, Leitor Crítico Filo., p.122) Eu acho que currículo, acima de tudo, é <u>as experiências que a gente passar</u> , que demarcam isso que nós somos. Isso que nós somos. <u>As muitas facetas, na verdade, que nós podemos ser</u> . O currículo, ele vai ter sempre um currículo, eu entendo o <u>currículo sempre como relativo a alguma coisa</u> , né. Então, ainda que seja relativo a mim, relativo a facetas minhas, né. Eu tenho um currículo com o pai, que está intrincado com o meu currículo como professor, certamente. Tenho um currículo como estudante de graduação, como pesquisador, que nem sempre está vinculado à graduação. [...] O meu currículo de pesquisador, ele não está vinculado sempre à universidade. Eu tenho um currículo para a vida, né, para saber enfrentar as adversidades, os problemas que surgem. Mas <u>currículo são as experiências que a gente, de forma consciente, utiliza para dar conta de viver</u> . É a trajetória que a gente teve, consciente, que habilita a gente, ferramenta... instrumentaliza a gente para dar conta de alguma coisa. Por isso que eu acho que é relativo. (Apêndice A01, Leitor Crítico Filo., p.123) |
| Currículo Vivencial                                   | O Leitor crítico define o currículo como experiências que demarcam o que somos, focando em conceitos como trajetória consciente, e o realidade própria, por isso o classificamos como vivencial.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| <b>Legenda:</b> Classif. corresponde a classificação. |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |

**Fonte:** Elaboração próprio com informações da pesquisa (Apêndice A)

De antemão, temos claro que a classificação é um momento delicado da análise, pois sempre é possível encontrar detalhes que, conforme a perspectiva, poderiam servir a uma outra designação categórica. Apesar disso, temos segurança de que a classificação realizada é idônea e verossimilhante, inclusive pelo recurso de destaques aos trechos mais decisivos.

Com isso, podemos analisar os relatos de modo setorial, retomando a organização que propusemos no início deste capítulo (imagem 09). Dessa forma, vamos perceber que a coordenação geral dos trabalhos é marcada, fortemente, por uma perspectiva: 1) Crítica e 2) Tecnicista do currículo, com alguma margem a incursões à perspectiva vivencial e discursiva, mas sempre em menor incidência que as duas primeiras. Ainda mais, é válido destacar quão aprofundadas e referenciadas são as ponderações realizadas pela Redatora dos Eixos estruturantes *et al* que, afinal, os trechos analisados ao longo de todo este quinto capítulo já sugeriam. Esta afirmação pode ser alargada se tomarmos a íntegra da sua entrevista (Apêndice A01, p. 60-82). Com essa percepção, podemos reforçar nosso entendimento de que de dentro das funções que ocupava na equipe do DCRB, respondia pelo que nomeamos de “orientação intelectual” do grupo (ao menos do recorte em tela).

Chama nossa atenção, também, que as outras coordenadoras têm em suas falas marcas tecnicistas. A nosso ver, isso se dá pelo papel gerencial que as duas ocupavam no processo, uma respondendo pela organização das demandas, das reuniões, dos encaminhamentos do texto, interna e externamente, a outra, por sua vez, na resposta mais direta ao monitoramento

realizado pelo MEC. Dissona o coordenador do ensino médio da última fase do documento (2022), que, não tendo participado desse processo de elaboração, acompanha a fase de revisão do documento com sua perspectiva vivencial de currículo.

Enquanto isso, no setor dos professores de Filosofia envolvidos no processo (coordenador de Área/redator e redator) apresentam-se perspectivas curriculares também atravessadas pela conjugação de traços tecnicista e crítico. Ao nosso juízo, no caso do redator que também é coordenador de área, essa concepção pode se por razões semelhantes às que apontamos serem as de duas das coordenadoras gerais: o papel de gerência dos textos de todo um grupo de trabalho, no caso o de Ciências Humanas e Sociais aplicadas. Quanto ao redator, as informações que já apresentamos anteriormente nos fazem indicar rastros dos porquês de sua concessão. A nuance crítica se estabelece sobretudo pela menção às ideias de interseccionalidade e transversalidade. Neste ponto, lembramos que as motivações na escolha do professor redator recaíam por seus estudos das questões étnico-raciais, tanto quanto pela sua formação filosófica. O viés mais tecnicista, por sua vez, pode estar relacionado ao fato de o professor excrescer à docência – no período – em uma grande escola particular da capital baiana. Não é novidade que essas instituições tenham traços marcados de currículos prescritivos. Dessa maneira, também pela participação destes redatores, essas tendências vão se apresentando no texto do DCRB.

Quanto ao leitor crítico, como analisamos na seção 5.1, sua participação no processo foi limitada. No fluxograma que apresentamos anteriormente (imagem 11) inclusive reafirmamos certa margem para dúvida da medida em que, de fato, poderíamos pensá-lo como integrante da equipe. Em todo caso, sua perspectiva curricular, mais vivencial, como classificamos, encontrou limites bastante operativos para alcançar o texto, novamente, por sua participação restrita no processo.

Por conseguinte, concluímos que o traço prescritivo da BNCC – claramente alinhada a uma concepção mais tecnicista de currículo – permeia também o documento curricular baiano. Para nós, essa infiltração se deu principalmente pela combinação de dois fatores: a estrutura que o documento precisava respeitar em razão da subordinação à legislação que o demandaram e, paralelamente, por meio do modo com a própria equipe de trabalho do DCRB concebia o currículo. Entendemos que, ainda que as formações e reuniões de alinhamento tenham indicado a perspectiva da PHC para concepção do texto, esta não se hegemoniza no documento, mas disputa sentidos dentro de um documento curricular que, por fim, ainda prescreve, indica e limita, em linha com a BNCC.

Apesar disso, novamente, como nenhum texto possui *status* ontológico, as marcas de indisposição hegemônica com que a perspectiva crítica – como também discursiva e vivencial – do currículo da equipe se posicionam no texto permitem que a tradução em outras arenas, como a dos colégios estaduais, possa se ancorar. Ainda que, pelo mesmo caminho (e por outros), o traço hegemônico, prescritivo, também chegue – às vezes antes – a estas mesmas arenas.

Por isso, neste ponto, cabe nos debruçarmos à análise de como as professoras e professores concebiam o currículo. Vale salientar que, uma vez que as entrevistas com os professores se deram no segundo semestre de 2023, o DCRB já havia se tornado um documento público e estava em curso, na rede estadual, um curso de formação de professores de inscrição sumária (rever cap. 04), cujo tema era justamente o documento em tela. Na coordenação do curso, da equipe do DCRB da qual tratamos, estava presente o Coordenador de Ciências Humanas/Redator de Filosofia. Apesar da inscrição sumária, houve certa rejeição ao curso, e nem todos os/as entrevistados/as o estavam realizando, ou não estavam no compasso proposto. Assim, damos andamento a essa tarefa na próxima seção, nos valendo do mesmo instrumento analítico empregado na presente subseção.

### 5.3.2 Currículo na tradução dos/as professores de Filosofia

Adiante, chegamos ao momento das análises da concepção curricular que cada professora e professor de Filosofia da rede estadual baiana que entrevistamos carregava consigo. Em nossa leitura, cada uma/um constrói sua prática docente entranhada/o por essa tradução que faz da ideia de currículo. Em nosso prisma, o currículo é uma estrutura discursiva, porquanto “*prática articulatória* que constitui e organiza as relações sociais” (Laclau; Mouffe, 2015a, p. 167, grifos da dupla autora), que forma os sentidos ao forjar os significados da vida nas salas de aulas, colégios, territórios, no estado e assim, sucessivamente, em cada elemento, momento (ponto-nodal) de cada uma das cadeias de formação desse discurso, que supre a falta que a existência de uma realidade propriamente dita poderia ser (em si mesma).

Por partirmos desse entendimento é que relativizamos a precisão que, eventualmente, cada categoria de análise “precisaria” ter. Para nós, os relatos são retratos que não enquadram o todo, que – afinal de contas – não têm lugar. Classificamos cada um dos excertos para poder construir nosso entendimento sobre a perspectiva dos professores, mas não estamos, em hipótese alguma, fechando outros sentidos que possam sobrepor os abaixo propostos.

Com essa ambiência, avançamos até o quadro abaixo (24), que segue a mesma estrutura de apresentação do quadro da subseção anterior.

**Quadro 24** – Currículo na concepção dos (das) professores (das) de Filosofia entrevistados na pesquisa

| N. & P.                                            | Excerto                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|----------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>E. 01</b><br>(p. 11)                            | Olha, nós estamos falando de currículo, digamos, formal, ou currículo que o professor constrói? Porque, olha, <u>eu costumo dividir entre esses dois setores. O currículo formal, digamos que ele esteja muito atrelado às forças políticas, hegemônicas, que interferem de forma violenta nas escolas.</u> Porque não é que chegou à Filosofia na Escola que ela pode ser..., ou melhor, o estado a vê como inofensivo, assim como também com a história, com a matemática, com a química, com a física. Existe o currículo. <u>O currículo é, digamos, uma camisa de força que... pode ser dito também que é uma camisa de força, de certo modo, estrutura determinados conhecimentos que julgam necessários para que os estudantes aprendam.</u> Então esse é o currículo formal. E <u>existe outro currículo que pode ser dito como informal ou como currículo suficiente.</u> Vamos colocar esse termo, eu achei essa palavra de corte bem interessante. Qual é o currículo suficiente? <u>É aquilo que o professor faz no tempo que lhe é dado e na sua leitura sobre a necessidade que os estudantes possuem</u> para debater determinados assuntos. Então, há essa distinção que a gente pode fazer entre o currículo formal e o currículo suficiente. |
| <b>Currículo Crítico &amp; Currículo Vivencial</b> | No relato em dela destacamos a distinção realizada entre o currículo formal (predominante) e currículo suficiente (a prática docente). Para nós, essa distinção tanto revela uma crítica de cunho social quanto valoriza a experiência do professor na sala de aula, portanto, suas vivências.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| <b>E. 02</b><br>(p. 24)                            | Olha, eu já vejo alguns avanços, entendeu? Porque assim, <u>pelo menos o que eu observo é que o currículo não é fechado.</u> O grande problema é que as pessoas não entendem o currículo e acham que o currículo prende, limita. Eu não vejo por aí. Pelo menos do que <u>eu tenho percebido nos livros didáticos, nos planejamentos, como eu volto a falar, o DCRB, documento curricular aqui na Bahia, muitas vezes é muito mais... porque para as pessoas é cômodo você criticar, mas você não... solucionar.</u> E eu vejo ele aberto. <u>O currículo está ali com um método, um caminho, é um meio para você não se perder.</u> E aí é necessário ter essa trajetória e levar para a meninada. O currículo não é fechado e nem pode ser.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| <b>Currículo Tecnista</b>                          | Neste relato, notamos a apresentação do currículo como um método, um caminho aberto que deve ser seguido para “não se perder”. Essa ideia remete a uma concepção prescritiva, o que se alinha a lógica tecnicista, ainda que se pontue alguma flexibilidade na prescrição.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| <b>E. 03</b><br>(p. 44-45)                         | <u>O currículo como uma espécie de... corpo-território, [...] ou seja, o currículo como aquilo que se remete ao conjunto de práticas, de sentidos, de aprendizados, de conhecimentos, mas também que tem a ver com vivências, com relações, com identidades, com saberes, diferentes epistemes. E o currículo como essa dimensão de relacionalidade.</u> E situado dentro da sociedade, dentro das contradições que marcam essa sociedade. [...] Então <u>o currículo é muito mais amplo, é muito mais aberto, e tem que ter as suas elegâncias, e tem que ter experiência. [...] O currículo como esse campo amplo, dialético, dialógico,</u> vamos dizer assim, fugindo de todo o totalitarismo, abre um espaço para outros olhares, outras epistemes, outros lugares, outros modos de ser, de existir. Então tem que ser um espaço de muita democracia, de uma democracia aprofundada, participativa, de muita vida, de muita beleza, de várias formas de vida, de formas de ser, polifônica, esse espaço todo que a gente precisa explorar. Então vejo <u>o currículo como esse terreno bem amplo, esses horizontes e essas disputas que estão em questão.</u> Podemos imaginar que qualquer                                                               |

|                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|--------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                        | proposta de currículo, ela seja toda prescritiva, ela pode ser prescritiva, há uma certa prescrição a partir de um projeto maior de educação, uma educação maior, mas ela tem que respeitar muito as peculiaridades, as interculturalidades, as transdisciplinaridades, a interdisciplinaridade de uma maneira crítica, aberta, valorizando muitas culturas locais, mas sem desconectar com o global, com as experiências globais de outros lugares, outros países.                                                                                                                                                                                                                                    |
| <b>Currículo como discurso &amp; Currículo Crítico</b> | Nesse relato encontramos, novamente, marcas de um híbrido Crítico e pós-estrutural. A noção de currículo como corpo-território, com práticas, sentidos e identidades, remete ao último. Enquanto isso, a referências a contradições e disputas indicam o viés crítico.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| <b>E. 04</b><br>(p. 63)                                | Porque eu acho que <u>o currículo é como se fosse o plano, onde está dizendo o que você tem que fazer</u> . Mas, na prática, eu acho que não se aplica muito, não. [...] Eu acho que, <u>na prática, é mais o que você consegue fazer com aquilo que você tem, não o que está planejado</u> . É, eu acho que é. É aquela coisa que você tem que mandar os documentos, porque a coordenação exige, né? Mas, quando você chega na sala de aula, você tem que fazer o melhor que você pode. <u>Você planeja uma coisa ali e você sabe que a realidade é a outra</u> .                                                                                                                                     |
| <b>Currículo Tecnista &amp; Currículo Vivencial</b>    | No excerto há uma ênfase a ideia de currículo como plano burocrático que não se aplica na prática e, em paralelo uma exaltação do trabalho que o professor consegue realizar, apesar das adversidades. Estes aspectos, compreensão de currículo como documento burocrático, por um lado, e destaque ao vivencial (currículo vivido), por outro, nos indicam um híbrido de concepções.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| <b>E. 05</b><br>(p. 73)                                | E enquanto ao ensino médio, aqui na Bahia, <u>o currículo ele tá bom, se for vislumbrar o DCRB</u> . Ele tá muito <u>didático no DCRB</u> , principalmente para as séries. <u>Mas quando você vai para a prática, você tem que pegar o livro didático, e o DCRB, eles não casam</u> .                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| <b>Currículo Tecnista</b>                              | O relato identifica, claramente, o currículo como restrito ao documento curricular. demais, compara esse currículo (DCRB) que traria uma prescrição a outro, o livro didático, que já indicaria uma prescrição não convergente à primeira. Este elementos nos fazem classificar o excerto como Tecnista.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| <b>E. 06</b><br>(p. 93-94)                             | Bom, eu acho que <u>currículo é uma orientação</u> . Eu considero como uma orientação. <u>Às vezes, é necessária. Porém, não pode ser absoluta</u> . Na minha visão, ela precisa estar ligada, né? [...] Mas <u>o currículo é extremamente necessário para nos dar um norte, para nos dar uma... É uma bússola, né? [...] E adaptar, adaptação. Acho que tudo é necessidade</u> . Não deixar de lado a nossa... nossa meta principal, nosso objetivo principal, mas também entender os momentos de repensar. Então, <u>repensar, fazer diferente, observar</u> . Porque tem que ter essa imagem, tem que ter essa... <u>Essa Empatia</u> . [...] Mas o currículo é necessário. É realmente necessário. |
| <b>Currículo Tecnista &amp; Currículo Vivencial</b>    | Neste relato encontramos a ideia de que o currículo seria “bússola”, uma orientação indispensável para o ensino, essa maneira de conceber é alinhada a categoria tecnista. Apesar disso, notamos também uma ideia conjunta de que essa orientação deva ser adaptável ao contexto ao que pertence, nesse sentido é que indicamos também um aspecto da categoria vivencial.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| <b>E. 07</b><br>(p. 117)                               | <u>O currículo, para mim, basicamente são as estratégias, a estratégia e a metodologia</u> . Mas é a <u>inscrição, a previsão dos conteúdos, das propostas disciplinares, que serão empregadas ao longo do ano letivo</u> . Basicamente isso. [...] São <u>os pré-requisitos, vou dizer uma outra palavra, os pressupostos do ensino no ano letivo</u> , na disciplina. Entendo o currículo basicamente como sendo isso.                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| <b>Currículo Tecnista</b>                              | Quando no relato se define currículo como estratégias, previsão de conteúdos e pré-requisitos, temos uma concepção claramente tecnista, uma vez que o aspecto central é o planejamento.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| <b>E. 08</b><br>(p. 134)                               | Eu sou apaixonada por uma noção do Miguel Arroyo sobre currículo, que <u>currículo é um território em disputa</u> . Então, eu vejo o currículo assim, de fato. Eu vejo o                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |

|                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                                                                                            | currículo como um documento político-pedagógico. Eu vejo <u>o currículo como um documento que está sempre em movimento, ele está em aberto e ele vai representar a visão de mundo, posicionamento e intencionalidade pedagógica, política e filosófica daquele que vai para o curso</u> . Então, é isso. Bota lá para o Arroyo aí. Território em disputa. Para mim, currículo é isso.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| <b>Currículo Crítico</b>                                                                                                                   | Neste excerto encontramos novamente menções ao conceito de “território em disputa” de Miguel Arroyo. Além disso, no relato prepondera a visão de currículo como documento político-pedagógico em movimento e aberto. Estes elementos nos apontam para a categoria crítica.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| <b>E. 09</b><br>(p. 148)                                                                                                                   | Olha, a despeito de a gente cometer algum equívoco, <u>eu penso no currículo como um itinerário</u> . Digamos aí, talvez <u>não necessariamente um cronograma, mas acho que itinerário é o melhor termo, porque é ali que você determina a sua prática</u> . É <u>no currículo que você vai ter o objetivo daquela disciplina</u> , dessa ou daquela, enfim, e dentro desses objetivos, os objetos que vão te levar a alcançar aquele objetivo. Então, eu penso no currículo como um itinerário. E <u>esse itinerário serve tanto para o professor, que é o indivíduo que opera essa máquina que é o ensino, mas especialmente para os órgãos governamentais, que promovem as políticas públicas direcionadas à educação com o objetivo também, que é aquilo que eu mencionei, de formar mão de obra, de formar o indivíduo que vai produzir riqueza e aí quanto mais barata a sua mão de obra, melhor para o mercado</u> , pelas razões que a gente já conhece. Então, me parece ser isso o currículo. |
| <b>Currículo Crítico &amp; Currículo Tecnista</b>                                                                                          | Este relato é outro cujas influência não se restringem apenas a uma perspectiva. Quando lemos a ideia de currículo como itinerário, dotado de objetivos a serem cumpridos, nos remetemos ao tecnicismo. Contudo, quando é feita uma crítica à formação de mão de obra para o mercado, desponta uma acentuada visão crítica.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| <b>E. 10</b><br>(p. 160)                                                                                                                   | Não sei se a palavra norteador é a palavra correta para definir o currículo, mas seria mais ou menos essa ideia, né? A ideia de nortear valores, práticas básicas ali para fomentar essa educação, de emancipar o aluno para a vida, para o mundo do trabalho, inclusive. Não sei se é a palavra corrente, mas o currículo seria justamente um norte, um documento para nortear a nossa prática pedagógica. Não algo engessado, que você tem que pegar ali e seguir à risca, mas para alimentar um PPP, por exemplo, da escola, um plano de aula. Mas que seja algo que dê um caminho, dê um direcionamento. Eu acho. Não sei se seria essa a resposta correta.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| <b>Currículo Tecnista</b>                                                                                                                  | Finalmente, neste relato percebemos a concepção do currículo como norteador, um documento que dá direcionamento, ainda que sem rigidez, mantém-se um entendimento de currículo formal e prescritivo, como na categoria tecnista.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| <b>Legendas:</b> N. & P.: correspondem a “Número” da Entrevista e página desta no arquivo do Apêndice A02, respectivamente; E.: entrevista |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |

**Fonte:** Elaboração próprio com informações da pesquisa (Apêndice A)

Como vimos acima, quatro das seis categorias que propusemos (quadro 22, seção 5.3) se inter cruzam na leitura que os/as professores/as fazem do currículo. Para amparar a nossa visão quanto ao “como” essas categorias estão dispostas, optamos por uma apresentação visual das recorrências. Para tanto, em um primeiro momento dispusemos as repetições das categorias tal como estão no texto, isoladas ou em conjunto. Em segundo momento realizamos a apresentação do total de recorrências de cada uma das categorias, independente de se isolada ou associada. Nesse segundo momento é consequente que o número de recorrências supere o

de entrevistas, pois, em mais de um relato se aponta a sobressalência de mais de uma categoria. As informações mencionadas constam a seguir, na Tabela 06.

**Tabela 06** - Recorrência das categorias nas entrevistas dos/as Professores de Filosofia

| Recorrência geral                  |          |                      |           |                     |                    |                    |
|------------------------------------|----------|----------------------|-----------|---------------------|--------------------|--------------------|
| Categoria curricular               | Tecnista | Tecnista & Vivencial | Crítico   | Crítico & Vivencial | Crítico & Tecnista | Discurso & Crítico |
| R.                                 | 04       | 02                   | 01        | 01                  | 01                 | 01                 |
| Recorrência por categoria unitária |          |                      |           |                     |                    |                    |
| Categoria curricular               | Tecnista | Crítico              | Vivencial | Discurso            |                    |                    |
| R.                                 | 05       | 04                   | 02        | 01                  |                    |                    |

**Legenda:** R. corresponde ao número de recorrências da categoria

**Fonte:** elaboração própria, informações da pesquisa.

As informações acima demonstram que, no grupo de entrevistados/as, predomina uma perspectiva Tecnista e, também, um prisma Crítico do currículo. A concepção segundo a qual o documento curricular é ponto para o qual se olha porque contém os conteúdos e/ou o conjunto dos planos de ensino é expressivo. Ao mesmo tempo, críticas a este modelo, na direção de que é preciso entender a escola como lugar de reprodução social, portanto, também de mudança da sociedade, também estão presentes entre professores/as de Filosofia. Também temos perspectivas que convergem o entendimento prescritivo do currículo com a possibilidade, ou necessidade, de se associar as vivências na postulação curricular. Apenas uma das entrevistas enveredou pela compreensão discursiva do currículo, mesmo assim, alinhando-a a traços da categoria crítica.

O que estas informações significam para nós? Em um primeiro momento, podemos notar que há certa convergência entre o modo como a equipe do DCRB e os professores da rede, nas entrevistas, concebem o currículo. Há uma simbiose de aspectos prescritivos e críticos, com nuances eventuais das categorias vivenciais (maior incidência) e discursivas (incidência rara).

Em nossa compreensão, essa informação reforça o entendimento de que existem múltiplos significados em batalha para afirmar o sentido do currículo. Ainda que os aspectos prescritivos predominem, inclusive por ser um traço hegemônico na BNCC, não o faz sem que outras leituras e traduções de currículo aconteçam em paralelo, quando não em confronto à forma predominante.

Entendemos, por essa razão, que a disputa pela afirmação de uma concepção curricular em nosso estado segue bastante aberta quando se pensa no modo como professores e professoras de Filosofia compreendem o currículo. Imaginamos como as formações preparadas pela SEC, por exemplo, que trazem a perspectiva “A” ou “B”, têm seu sentido distorcido e retorcido por esta variadas concepções, com as quais os/as professores/as farão sua tradução. Pensamos também em como tudo isso influencia no modo como eles e elas preparam as suas aulas e as realizam.

Antes de tratarmos mais diretamente desses aspectos no sexto capítulo, todavia, encaminhamos uma última parte desta seção (5.3). De modo breve, nela se dará destaque às expectativas que a equipe do DCRB, neste recorte de maior interação com a disciplina de Filosofia, possuía quando da elaboração do documento curricular. Isso nos interessa em função de que, se o currículo não se faz de uma vez por todas, como discurso que propõe sentidos para a consecução de uma precária realidade, no contexto de escrita do documento curricular deve haver uma forte intencionalidade apontada para o panorama da prática. Partimos da premissa de que quem redigiu o documento guardava expectativas quanto ao entendimento que a esta escrita seria relacionado. Especificamente, pensamos que poderia haver alguma ideia de como o documento “interferiria” na realidade das escolas. Em síntese, avançamos sobre um outro contexto tradutório.

### 5.3.3 As pretensões e expectativas na construção do currículo: o contexto da produção de texto e seus encaminhamentos para o contexto da prática

Quando escrevemos, supomos colocar no conjunto que formará a escrita algum sentido determinado. Ainda que, nesta altura, já compreendamos que os sentidos (nunca) depositados em um texto sofrerem, a todo instante, o processo de tradução, que caracterizamos como marca da discursividade com que forjamos uma realidade. Ainda assim, no diálogo com os entrevistados da equipe do DCRB – que partem de outra compreensão – notamos que havia certa expectativa quanto ao resultado de seus trabalhos. Por isso, ao fecharmos o capítulo, nos dedicamos a alguns relatos nessa direção, começando por aquelas do Coordenador estadual de ensino médio na fase final do Documento. O entrevistado, como dissemos, não trabalhou no processo de elaboração propriamente, mas compunha a equipe que fez a revisão final do texto (Bahia, 2022c, p. 8). Em certa altura da entrevista, ele expõe, de maneira bastante aberta, o que espera do documento. Vejamos.

[...] O professor, como um elemento de mediação, ele vai ressignificando essas emanções, essas necessidades, e a partir dos balizadores que o DCRB traz, apresentar propostas pontuadas, apresentar objetos de conhecimento, apresentar metodologias, para que esse estudante se aproprie desses conhecimentos e possa ir construindo sua trajetória com mais criticidade, com mais liberdade, com melhor entendimento sobre o seu processo formativo. E também dividindo com esse estudante essa responsabilidade, porque ele precisa de fato entender que a formação é dele e dela e é um trabalho compartilhado. Não cabe só ao professor fazer essa entrega. Eu acho que essa construção é uma construção coletiva mesmo entre estudantes, dessa relação multilateral do estudante e do seu professor, para que a gente de fato traga uma formação omnilateral, que a gente consiga perceber no estudante, desenvolver no estudante, na verdade, todas as suas potencialidades dentro do corpo, no espaço de tempo que o ensino médio tem (Apêndice A01, 2º Coord. estadual EM, p. 30)

Para o entrevistado, o objetivo do Ensino médio é “uma formação omnilateral” (Apêndice A01, 2º Coord. estadual EM, p. 30), que ultrapasse a apreensão dos conteúdos, mas que não prescindia dela. Em linha com a perspectiva da PHC, o coordenador guarda expectativa de que, professores e professoras da rede, no contato com o documento – para nós, na sua tradução – sejam capazes de compreender-se dentro desse processo formativo como partícipes que colaboram no “desenvolver” do processo que resultará em estudantes dotados de criticidade. Ademais, reserva também a expectativa de que os próprios estudantes estejam conscientes dessa responsabilidade formativa, de maneira a compartilhá-la com os demais (professores/as e colegas). Portanto, a formação que o DCRB engendraria permitir não seria papel apenas do/a professor/a ou do/a estudante, mas uma responsabilidade compartilhada.

As expectativas que ora apresentamos por meio deste relato, costumam ser mencionadas por outros/as integrantes da equipe. Entendemos que esse compartilhamento pode ter se dado em função tanto da montagem da equipe, quando já se pressuponha pessoas que estivessem abertas à essa abordagem, quanto as formações e reuniões de trabalho em que esse aspecto era retomado ou reforçado. Apesar disso, os/as diferentes agentes traduzem, de maneira própria, essa linha geral de trabalho, como podemos conferir a seguir.

[...] a educação, a prática social capaz de desenvolver no ser humano a humanidade, e a educação, ela produz a humanidade individual em cada estudante, tendo como referência aquilo que a humanidade produz coletivamente (Apêndice A01, Redatora Eixos estruturantes et al, p. 72).

[...] a questão da socialização dos saberes tradicionalmente constituídos na cultura como direito das classes populares (Apêndice A01, Coord. CHSA, p. 91)

Essa transmissão de conteúdos para esses estudantes, para que eles possam entender como a humanidade se estruturou e como ela chega até os dias de hoje. É, de fato, essa passagem de conteúdos científicos para os estudantes,

para essa apropriação e eles não ficarem de fora de entender como a humanidade foi se constituindo e de como... a partir desses conhecimentos possam pensar em outros conhecimentos (Apêndice A01, Coord. estadual de Currículo, p. 146)

"[...] trazer uma perspectiva pedagógica para o documento [...] que a própria PHC e o marxismo trazem: as contradições que existe na sociedade capitalista [...] para a emancipação, para a liberdade, para a criticidade (Apêndice A01, Coord. estadual de Currículo, p. p. 147-148)

Para além do que afirmamos acima, os três últimos relatos, sobretudo da última entrevistada, reforçam em nós o entendimento de que, a perspectiva crítica do currículo com a qual a equipe almejou tratar o DCRB não deixa de estar atravessada pelos traços prescritivos e tecnicistas da Base Nacional. Ainda assim, como os mesmos relatos permitem rever, há traços comuns de intenção que estes agentes direcionam ao futuro do seu trabalho, dentre os quais: 1) o entendimento de que para que haja apropriação do conhecimento é indispensável que haja mediação e que, o currículo é meio para essa mediação, portanto que o DCRB tem esse papel de mediador; 2) a relação necessária entre os sujeitos na construção coletiva da humanidade, quando o documento apontaria caminhos para esse processo de construção coletiva; e 3) a educação escolar tendo por objetivo último, no processo de humanização, formar para a criticidade e a emancipação, razão pela qual os envolvidos com a elaboração do DCRB estiveram envoltos na busca de uma alternativa para o esvaziamento fixado na BNCC para este aspecto.

Um pouco mais específicas são as expectativas do redator da disciplina de Filosofia, que pensa no “como” da realização dessa disciplina a partir da influência desse documento. Ele apresenta esperança de que mudanças significativas possam se dar com o trabalho que, em que se reporta à Filosofia, pode ser feito no DCRB, acompanhemos.

Porque é necessário [...] que a gente consiga quebrar esse paradigma tradicional da filosofia. Então, foi ali... um momento de construção de uma nova identidade para a filosofia na Bahia. Sabe? Que você fala assim, não... a filosofia da Bahia tem uma outra perspectiva. Os estudantes da Bahia sairão com a nova perspectiva do que é a filosofia. Então, essa filosofia, esse currículo, esse documento que a gente criou, é um documento contemplativo. É um documento pelo qual os professores não irão estar, digamos, com o sentimento de estar reproduzindo a filosofia. E sim, de que o professor, agora, ele se sinta estimulado com novas teorias, com novas temáticas, com novos filósofos, com as novas tendências que estão a surgir. Eu acho, também, que tira um pouco essa zona de conforto para que o educando tenha uma outra qualidade de ensino (Apêndice A01, Redator Filo., p. 110).

Como vimos, o relato traz expectativas bastante ousadas e complexas, que vão desde a mudança da identidade da compreensão do que seja a Filosofia no Estado, passando pela

apresentação de novas teorias, até chegar a uma prática de ensino que resulte em uma “outra qualidade” para os estudantes.

Seria o DCRB, enquanto documento de uma política curricular, suficiente para que todas as expectativas apresentadas conseguissem angariar forças e alcançar a esfera da prática, modificando perspectivas, mentes dos professores da rede estadual? Ao menos os professores de Filosofia?

Com os traços com os quais viemos refletindo desde o primeiro capítulo, afirmamos que o DCRB é um elemento em uma cadeia bastante complexa de forças que ensinam criar e significar uma realidade escolar. Sua elaboração já nos demonstrou isso. Para conjugar elementos que talvez nos esclareçam até sobre a pertinência das questões que pusemos no parágrafo anterior, resta apresentarmos, de maneira detida, as informações que produzimos com as entrevistas das professoras e professores de Filosofia da rede estadual baiana, tarefa do último capítulo à frente.

## **6. TRADUÇÃO CURRICULAR NA CONSTRUÇÃO DOS SENTIDOS PARA O ENSINO DE FILOSOFIA NOS DISCURSOS DE PROFESSORES/AS NO ESTADO DA BAHIA**

Anteriormente tratamos das expectativas que a equipe do DCRB guardava quanto ao que entendemos por contexto da prática do documento. Neste capítulo apresentamos a discussão de como aqueles interesses chegam à leitura que professoras e professores fazem do conjunto da reforma do ensino médio, desde o processo de tramitação com a MP 746/2016 (Brasil, 2016a) e a Lei 13.415/2017 (Brasil, 2017), passando pela BNCC (Brasil, 2018a) até o DCRB (Bahia, 2022c).

Este capítulo está organizado em três seções: na primeira (6.1) examinamos a tradução dos (as) professores entrevistados do conjunto reformista acima mencionado. Adiante, na seção seguinte (6.2), nos dedicamos a uma questão de muita relevância para a Filosofia, como ela é definida pelos (as) professores da rede estadual baiana. Finalmente, na última seção (6.3) discutimos o “porquê” e o “como” dessa prática filosófica na rede escolar citada, frente ao conjunto de acontecimentos dos quais viemos tratando até aqui.

Vale salientar que em função da reserva da identidade dos (as) entrevistados (as) nesse conjunto, como detalhamos no capítulo segundo (subseção 2.2.4), faremos citações aos seus relatos nos quadros, considerando uma estrutura semelhante à aplicada no conjunto anterior de entrevistas, com a seguinte apresentação: Apêndice A02, Entrevista “N”, p. “nn”, em que “N” dirá respeito ao número da entrevista (01 a 10) e “nn” à página, ou páginas, em que a citação se localiza no arquivo em Apêndice.

Para o processo de análise e discussão dos agrupamentos de entrevistas em cada uma das seções, foi elaborada uma categorização sempre denominada de “síntese analítica”. Cada elemento da síntese é apresentado e comentado a cada seção e tem por base os próprios relatos em um processo de sistematização artesanal das informações relatadas nas quais mergulhamos aqui.

### **6.1 A Reforma do Ensino Médio entre a BNCC, o DCRB e o ensino de Filosofia: tradução dos (as) professores (as) refletindo o contexto da prática docente**

Como vimos no capítulo anterior, todo processo de elaboração da política curricular concernente à Reforma do Ensino Médio se organizou em diferentes e plurais contextos de influência e escrita dos textos. O objetivo dos movimentos reformistas era modificar a realidade

escolar e de ensino. Para tanto, uma complexa rede de influência foi estabelecida e mantida para a produção de significados reiterados na direção dos sentidos pretendidos pelos grupos responsáveis pela empreitada de mudança.

Vimos também que, apesar dos sentidos para a BNCC terem sido modificados entre as diferentes versões que o documento possuía, o movimento de mudança após 2016 esteve endereçado ao conteúdo e às significações da Base que já vinha sendo construída antes. Portanto, observamos neste recorte que os movimentos de mudança não são completos, que dentro do processo não há pacificação.

Tomar nota dessa circunstância, para nós, é reafirmar nossa compreensão da política como o meio pelo qual a realidade (inexistente em si mesma) é produzida. Essa produção é discursiva e carregará os sentidos que esse embate entre diferentes elementos da arena puderem fazer prevalecer. Com a política pública do ensino médio – por nós pensada sempre no recorte do currículo do ensino de Filosofia – não é diferente, afinal, o que as legislações e documentos produziram foi uma ordem, um sentido que organiza a coexistência humana nesse ambiente político (Mouffe, 2015), único em que a existência humana se estabelece, e se estabelece em conflito.

Expressão desse conflito é o processo tradutório da política pública, visto que se compreendemos que todo processo apontava para esta finalidade – criar uma realidade escolar e de ensino com tais e quais características – seria preciso que os professores e professoras (de Filosofia, em nosso prisma) reproduzissem a reforma também em suas salas de aulas. Sobre penas de o esforço empreendido anteriormente não ser suficiente para engendramento das mudanças almejadas. Por essa razão, em nosso trabalho quisemos saber dos (das) entrevistados (as) como cada um (uma) compreendia a reforma do ensino médio. Em um primeiro momento – sintetizado no Quadro 25, indagamos sobre a reforma *latu sensus*. Adiante questionamos especificamente sobre os documentos BNCC e DCRB, como demonstra o Quadro 27.

A partir daqui, é válido indicar o modo como nós organizamos as informações de pesquisa. Os recortes das entrevistas estarão disponíveis sempre em um primeiro quadro, cuja estrutura enfoca o relato propriamente, apresentado com referência ao número da entrevista e seu respectivo código (estabelecido a partir daí para todo o capítulo), como exemplo, “Entrevista 01 e E01” dirão respeito sempre às informações da referida entrevista. Ainda nesse primeiro quadro, apresentamos um movimento de pesquisa que denominamos de “síntese analítica”. Nele, indicamos como as “palavras-chave” podem ser atreladas ao relato, com finalidade de análise. Após essa primeira apresentação, sempre se seguirá um quadro secundário e estritamente ligado ao primeiro. Nessa oportunidade explicaremos o significado das “sínteses

analíticas” e enumeraremos as suas recorrências no conjunto de relatos. Então, a partir dessas apresentações, traçamos nossa discussão sobre o conteúdo ora conhecido.

Cientes destes procedimentos sistemáticos, passamos para a apreciação das informações sobre a compreensão que professoras e professores de Filosofia da Rede Estadual Baiana exprimiram quanto à Reforma do Ensino Médio de 2016-2018.

**Quadro 25 – A Reforma do Ensino Médio pelos/as Professores de Filosofia entrevistados**

| <b>Excertos de entrevistas com os/as professores/as</b>                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Síntese analítica</b>                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| <b>Entrevista 01 (E01)</b>                                                                                              | Eu entendo [a reforma do ensino médio] como um retrocesso, especialmente para as aulas de Filosofia. Há quem acha, há que ache, que não, como por exemplo [um] professor [da universidade], ele acha que não, que é tranquilo, que nada nos ameaça. Mas o fato é, nós tínhamos cinco aulas no ensino médio, uma no primeiro ano, duas no segundo e duas no terceiro, e foi reduzido para uma [aula] no primeiro, uma [aula] no segundo e uma [aula] no terceiro. A oferta de outras disciplinas ou a abertura para a oferta de outras disciplinas, tornou o currículo muito confuso. Eu não estou dizendo que de antes era perfeito, maravilhoso, não. Ao contrário. Mas... O que está sendo feito com esse currículo hoje, que tem mais abertura, digamos assim, é uma coisa absurda. Coisa do tipo “brigadeiro caseiro” sendo ofertado como matéria de currículo, matéria de escola (Apêndice A02, Entrevista 01, p. 11)                                                                                                                                                                                     |
| <b>Síntese analítica E01:</b> Retrocesso; Redução CH Filosofia; Disciplinas/currículo confuso.                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| <b>Entrevista 02 (E02)</b>                                                                                              | Olha, em certa base eu sou contra. Principalmente o novo ensino médio, eu sou totalmente contra. Porque principalmente se você pega o novo ensino médio, o terceiro ano não tem filosofia! No terceiro ano o menino está se preparando para o Enem, para vestibulares, concursos e etc. Ah, mas você tem depois outros caminhos, itinerários, estações, que podem complementar. Não! Não tem como. [...] Mentira, tudo balela. Porque o novo ensino médio quer julgar uma educação onde ele fala que o aluno tem que ser autônomo e protagonista. Mas na realidade ele não é (Apêndice A02, Entrevista 02, p. 24).<br>O novo ensino médio, ele entende uma situação que é muito utópica, e não é real. Parece que quem faz essas situações... sempre vem de cima para baixo [...] a gente discutia a questão do novo ensino médio, mas quando ele foi aprovado, foi nada daquilo que a gente discutiu. Não chega lá no gabinete, porque os que estão lá em cima, eles não têm chão de escola. Joga um documento, onde, na realidade, ele vai se contradizendo totalmente (Apêndice A02, Entrevista 02, p. 25). |
| <b>Síntese analítica E02:</b> Redução CH Filosofia; Disciplinas/currículo confuso; Falsa autonomia; Guinada na Reforma. |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| <b>Entrevista 03 (E03)</b>                                                                                              | O novo ensino médio é fruto de um golpe! É uma tragédia que já foi experienciada em outros países [...] Primeiro, há uma criminalização dos professores [...] esse negócio foi pensado numa lógica que não dialoga com as bases, nem com a educação nas suas bases, nem com os profissionais da educação. É um pacote que veio de cima para baixo. E nós fomos empurrados... porque está todo mundo perdido, tudo... esse negócio de dizer que alguém sabe, tudo mentira... todo mundo perdido, fazendo de conta, tentando (Apêndice A02, Entrevista 03, p. 47).                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| <b>Síntese analítica E03:</b> Culpabilização docente; Novo ensino médio confuso.                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| <b>Entrevista 04 (E04)</b>                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |

Horível isso. Ah, meu Deus, socorro! [...] Eu acho que o novo ensino médio não é como aquele curso da SEC. É uma desonestidade, descarada, jogada na nossa cara, que a gente vê que aquilo é desonesto, mas a gente ainda fica tentando, não é? Vamos fazer esse negócio aqui até o final. E, assim, eu não sinto muito bom com essa perspectiva aí dessa reforma. [...] Eu sou crítica [à reforma], estou esperando a revogação. Sempre estou torcendo por uma melhoria aí. Porque do jeito que está, não dá para continuar, não (Apêndice A02, Entrevista 04, p. 63-64).

**Síntese analítica E04:** Retrocesso; Revogação.

**Entrevista 05 (E05)**

O novo ensino médio, ele... eu não sei não, viu? É complicado de responder, porque são vários fatores. São vários fatores. [...] Fazer filosofia hoje, ensinar filosofia dentro da sala de aula, tá complicado, porque... Aí, é aquela questão dos professores de humanas. Professores de humanas não querem se indispor, sei lá, no corpo do sistema, ou dizer... a verdade, mesmo, são dessas questões... por medo dos pais, por medo da própria gestão... (Apêndice A02, Entrevista 05, p. 74). Eu acho assim, eu vou retomar a questão do ensino médio. Ou revoga, ou repensa a estrutura ou... a gente vai ter uma desigualdade muito grande entre as escolas particulares e as escolas públicas. Porque hoje eu percebo que os alunos não estão aprendendo não (Apêndice A02, Entrevista 05, p. 80).

**Síntese analítica E05:** Insegurança temática; Revogação.

**Entrevista 06 (E06)**

A gente fez uma mudança que foi um tiro no pé, com sinceridade. Foi um tiro no pé o novo ensino médio. A gente não está acompanhando. O aluno não tem essa condição. E ele não foi formado para isso (Apêndice A02, Entrevista 06, p. 90).

Pronto. Aí eu falei o seguinte, eu não estou contra uma reforma. Uma reforma era necessária. Porém, eu acho que o momento que foi escolhido para a reforma foi um momento inadequado (Apêndice A02, Entrevista 06, p. 91).

**Síntese analítica E06:** Retrocesso; Reforma inadequada

**Entrevista 07 (E07)**

[...] o novo ensino médio, ele traz ali uma boa intenção, tem uma boa intenção. Transformadora no novo ensino médio como aquela flexibilidade do currículo, a gente ataca muito aquela flexibilidade, mas ataca, não devido ao fato da flexibilidade, que inclusive esse DCRB vem enaltecendo, a LDB vem enaltecendo, mas do modo como essa flexibilidade vem sendo fragmentária. (Apêndice A02, Entrevista 07, p. 104-105).

**Síntese analítica E07:** Fragmentação

**Entrevista 08 (E08)**

[...] a filosofia não foi só filosofia, o ensino... público perdeu muito com a Reforma do Ensino Médio e o ensino de filosofia, para mim... a palavra é esvaziamento. Ele foi esvaziado. Enquanto área de conhecimento, enquanto forma de contribuição para a leitura de mundo do nosso estudante, ele foi esvaziado, né? Então, não só de cargo horário, mas de proposta curricular mesmo. Há um desrespeito em curso aí, as nossas áreas de conhecimento. Então, infelizmente, é um retrocesso, né? (Apêndice A02, Entrevista 08, p. 134-135).

**Síntese analítica E08:** Retrocesso; Redução CH Filosofia;

**Entrevista 09 (E09)**

Então é isso, acho que as mudanças que têm ocorrido nos últimos anos estão evidentemente ancoradas numa perspectiva política, ideológica e econômica, especialmente econômica, também no sentido de que se entendeu que era preciso, sei lá, gastar menos ou então ao dar maior protagonismo ao estudante, oferecendo para ele algumas oportunidades de formação, se espera que ele possa se viabilizar para o mercado mais rapidamente (Apêndice A02, Entrevista 09, p. 149).

**Síntese analítica E09:** Precarização pró-mercado.

**Entrevista 10 (E10)**

As mudanças do currículo em relação ao novo ensino médio? [...] Bem negativas, se for o que você está perguntando. Bem negativas porque se prioriza uma educação, como posso dizer, interdisciplinar, mas na prática não acontece isso. Nas escolas... você deve trabalhar também e ver essas questões, essas eletivas, algumas disciplinas que não têm um currículo, entra muito pulverizada, algo muito solto, que acaba sendo qualquer coisa. Você vai dar aula de qualquer coisa, assim, do nada. E eu acho isso que foi muito prejudicial e negativo para a educação de uma forma geral [...] Então tem um discurso bonito de aumentar a carga horária, de ter essa educação em tempo integral, mas na prática a escola não oferece uma boa estrutura para a gente trabalhar nessas disciplinas aí. E aí se diminui a carga horária das disciplinas de ciências humanas, filosofia, por exemplo, perdeu muita carga horária, sociologia, e veio o projeto de vida [...] E eu achei bem prejudicial, no geral (Apêndice A02, Entrevista 10, p. 160).

**Síntese analítica E10:** Redução CH Filosofia; Disciplinas/currículo confuso;

**Fonte:** elaboração própria, informações da pesquisa (Apêndice A02)

Consta muito evidente a rejeição do professorado de Filosofia frente à reforma que analisamos. Ainda quem compreende que mudanças na organização do Ensino Médio seriam necessárias, não indica que a reforma realizada tenha sido adequada às necessidades da etapa de ensino. Seguindo com o movimento de sistematização dessas informações, elaboramos doze (12) categorias que chamamos de “síntese analítica”, com as quais buscamos compilar os sentidos atribuídos pelos (as) professores (as) à reforma. Cada uma das expressões da síntese foi elaborada com base nos relatos, de maneira sucessiva (do primeiro ao décimo). Ao final do quantitativo elaborado (maior do que as doze finais), foi realizada uma ponderação e as similaridades foram aproximadas em uma mesma nomenclatura, meio pelo qual formamos o conjunto que, como já havíamos indicado (Cap. 02, seção 2.5), tem a sua explicação disposta no quadro a seguir.

**Quadro 26** – Análise dos relatos sobre a Reforma do Ensino Médio entendida pelo Professores de Filosofia entrevistados

| R. | Texto da síntese analítica    | Motivação / Significado                                                                                                                                                                                           |
|----|-------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 04 | Redução CH Filosofia          | Friso no fato de que a Reforma promoveu perda de carga horária na disciplina de Filosofia                                                                                                                         |
|    | E01, E02, E08 e E10           |                                                                                                                                                                                                                   |
| 04 | Retrocesso                    | Indicação de que o conjunto da reforma foi um retrocesso para o ensino médio uma vez que tronou confusa a organização das disciplinas, retirou carga horárias e desconsiderou diferentes realidades educacionais. |
|    | E01, E04, E06 e E08           |                                                                                                                                                                                                                   |
| 03 | Disciplinas/currículo confuso | Indicação de que as disciplinas dos itinerários formativos, como estes próprios, bem como das estações dos saberes* deixam a organização curricular confusa                                                       |
|    | E01, E02, e E10               |                                                                                                                                                                                                                   |
| 02 | Revogação                     | Indicação de expectativas quanto a revogação da Reforma do ensino médio                                                                                                                                           |
|    | E04 e E05                     |                                                                                                                                                                                                                   |
| 01 | Culpabilização docente        | Expressão do entendimento de que a Reforma cria mecanismos para responsabilização docente por eventuais (e possíveis) falhas do processo educativo como um todo                                                   |
|    | E03                           |                                                                                                                                                                                                                   |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |                           |                                                                                                                                                                                       |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 01                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | Falsa autonomia           | Entendimento de que o novo ensino médio falseia a ideia de autonomia estudantil                                                                                                       |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | E02                       |                                                                                                                                                                                       |
| 01                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | Guinada na Reforma        | Compreensão de que houve uma mudança entre o que foi a discussão para uma mudança no ensino médio e a Reforma proposta                                                                |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | E02                       |                                                                                                                                                                                       |
| 01                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | Insegurança temática      | Expressão da insegurança institucional quanto aos temas que a Filosofia toca e o contexto mais conservador nas escolas. Pensamos, sobretudo, nas ideias ligadas à identidade e gênero |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | E05                       |                                                                                                                                                                                       |
| 01                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | Novo ensino médio confuso | Explicitação de que o Novo ensino médio seja confuso, no sentido da organização das disciplinas, sua quantidade, a ideia de áreas e afins.                                            |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | E03                       |                                                                                                                                                                                       |
| 01                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | Precarização pró-mercado  | Entendimento de que a Reforma promoveu a precarização da educação em função de estar focada no “mercado” (de trabalho e financeiro)                                                   |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | E09                       |                                                                                                                                                                                       |
| 01                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | Fragmentação              | Explicitação do entendimento de que o novo ensino médio fragmenta de maneira desconexa a organização do ensino                                                                        |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | E07                       |                                                                                                                                                                                       |
| 01                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | Reforma inadequada        | Compreensão de que a Reforma foi inadequada à realidade, além de ter sido realizada de modo e em tempo inoportuno                                                                     |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | E06                       |                                                                                                                                                                                       |
| * Conforme o PLIBA “as estações dos saberes fazem parte do rol das metodologias chamadas ativas [...] nesse sentido, afastando-se da concepção de educação bancária, enunciada por Paulo Freire, em que o professor centraliza a transmissão de conhecimento, partindo unicamente do que para ele é considerado relevante no processo de ensino-aprendizagem” (Bahia, 2022d, p. 53). |                           |                                                                                                                                                                                       |
| <b>Legenda: R.</b> Recorrência da expressão.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                           |                                                                                                                                                                                       |

**Fonte:** elaboração própria, informações da pesquisa (Apêndice A02)

Com as informações acima, podemos examinar as razões e os sentidos que sustentam a rejeição da Reforma do Ensino Médio pelos (as) professores (as) de Filosofia baianos. Inicialmente, destacamos do quadro anterior (26) as quatro categorias mais recorrentes: I) “Redução CH Filosofia” (em 04 relatos); II) “Retrocesso” (também em 04); III) “Disciplinas/currículo confuso” (em 03 relatos); e IV) “Revogação” (em 02 relatos). Esse conjunto categórico abarca sete (07) dos dez (10) relatos, na maior parte das vezes combinando duas dessas “sínteses analíticas”. Para nós, essa informação denota que a rejeição se sustenta no entendimento de que o conjunto da Reforma do Ensino Médio é tido pelos (as) entrevistados (as) como um retrocesso, dentre outras razões, explicitamente porquanto promova a redução da carga horária dedicada à Filosofia em detrimento de um conjunto confuso de disciplinas que promove, nessa etapa da educação básica, uma série de consequências imediatamente sentidas e expressas nas demais categorias. Tudo isso alimenta a esperança de que a reforma seja revogada.

Assim, atinamos que as outras oito sínteses analíticas podem ser lidas como quatro partes categóricas que exprimem aspectos do entendimento de rejeição do professorado. Em V) “Guinada na Reforma” e VI) “Reforma inadequada”, temos formulações que apresentam a compreensão de que houve uma mudança no curso do que seria uma reforma e que aquela

resultante é inadequada ao cenário estabelecido. E em VII) “Culpabilização docente” e VIII) “Insegurança temática”, nota-se a sensação de que a reforma se organiza de modo a culpar os professores por eventuais acontecimentos tidos como “fracasso”, muitos dos quais certamente ligados às avaliações externas à escola, notadamente ao IDEB e, na Bahia, ao IDEBA<sup>53</sup>, ao tempo em que reforça um cenário de insegurança quanto a conteúdos distorcidos por trincheiras da extrema-direita brasileira, em seu movimento de guerra cultural<sup>54</sup>, marcadamente aspectos de identidade e gênero, ainda que estes, em Filosofia, não necessariamente estejam ligados à discussões da sexualidade – mas, muito mais quando estiverem. Em IX) “Novo ensino médio confuso” e X) “Fragmentação”, encontramos a reiteração de que a reforma dotou essa etapa de ensino de incompreensões, muito pelo apelo a “novidades/ inovações” curriculares (como mencionadas em muitas disciplinas dos itinerários formativos, quando não estes, propriamente) desconectadas das formações dos (das) professores (as) que se viram, além do mais, em um cenário de extensa fragmentação de horas-aulas, uma vez que, por regra, os componentes não contavam com mais do que duas aulas semanais, Filosofia, no entanto, estruturada em apenas uma aula. E em XI) “Falsa autonomia” e XII) “Precarização pró-mercado” os (as) professores (as) apontaram diretamente para os traços consequentes da reforma, quando apresentaram a premissa de (suposta) “autonomia” de escolha dos estudantes como um mecanismo de precarização, que, ao fim e ao cabo, pretendia uma formação acelerada e esvaziada (como se dirá à frente, Quadro 27), dos estudantes que estarão disponíveis ao/no mercado de emprego, muitas vezes informalmente<sup>55</sup>.

Em nossa compreensão, esse conjunto de perspectiva dos professores e professoras de Filosofia da Rede Estadual, tal como elementos de uma cadeia discursiva, enlaçam-se no momento da rejeição à Reforma do Ensino Médio, de tal sorte que esta (rejeição) é configurada como ponto nodal antagônico ao movimento hegemônico e, naquela oportunidade, em vias de cristalização precária de sentido definido. Ainda assim, como nos apresenta Laclau e Mouffe (2015a), para que esse movimento antagônico se estabeleça e dispute os sentidos, seria preciso que – efetivamente – tais professores (as) reunissem esse sentido de rejeição, afinal,

<sup>53</sup> Conforme sintetiza o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), responsável pelo índice, “o IDEB é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)” (Inep, S/D), uma avaliação externa e obrigatória realizada bienalmente nas unidades de ensino. No ensino médio, são avaliados os terceiros anos. Por sua vez o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica do Estado da Bahia (IDEBA) é uma espécie de prévia calculada pela SEC, com os dados semelhantes, já que a Secretária aplica a sua própria prova externa para obtenção do índice.

<sup>54</sup> Como os estudos de Paiva (2024), Lima (2021) e Seffner (2020).

<sup>55</sup> Em 2025, aproximadamente de cada 10 brasileiros (as) empregados, 04 estavam no mercado informal (IBGE, 2026)

isoladamente não teríamos a formação efetiva do ponto nodal, porquanto a demanda por uma outra perspectiva não esteja posta na arena de disputa.

Felizmente, como apresentamos no final do primeiro capítulo (Seção 1.5), temos movimentos consistentes do professorado na disputa por esses sentidos. Na Bahia, como vimos, na articulação de professores (as) de Filosofia e Sociologia, como também de Artes, na disputa por uma carga horária minimamente razoável para vivência dessas disciplinas, no bojo da reformulação em alguns aspectos da Reforma do Ensino Médio com as modificações incitadas pela Lei 14.945/24 (Brasil, 2024).

Contudo, ainda tratando da reforma em seus desdobramentos anteriores a essa modificação de 2024, buscamos compreender o modo como os (as) entrevistados (as) traduziam tanto a BNCC quanto o DCRB, documentos que, como vimos, estão atrelados à Reforma em âmbito nacional, o primeiro, e estadual, o último.

Para apresentação dos relatos e sua categorização, seguimos o mesmo procedimento explicado acima para os Quadros 25 e 26, primeiro expondo os excertos e nossa síntese analítica frentes a esses (Quadro 27), seguindo com o quadro analítico (Quadro 28). Nessa fase, optamos por analisar e discutir de maneira paralela tanto a BNCC quanto o DCRB, uma vez que ambos são documentos que carregam os signos produzidos da Reforma do Ensino Médio para dentro da escola, apontando mais diretamente as mudanças que aquela deseja para este ambiente. Ademais, estes documentos são traduzidos pelo (as) professores (as) e essa tradução nos permite entender um aspecto relevante do “como” aquele conjunto de influências e intenções que tratamos no capítulo anterior (05) chegam às salas de aula. Passemos a esta leitura.

**Quadro 27** – Os documentos curriculares pelos/as Professores de Filosofia entrevistados

| <b>Relatos sobre a BNCC</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>e Síntese analítica</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| <b>Entrevista 03 (E03)</b><br>[...] esse esvaziamento que a racionalidade instrumental, e a lógica neoliberal e o totalitarismo neoliberal, que quer transformar tudo em empresa, e o próprio sujeitinho, empresário de si mesmo, e fazer formar a eficácia, as competências e habilidades, já são palavrões, que são venenos para reduzir a educação a competências e habilidades (Apêndice A02, Entrevista 03, p. 44).                                                                                     |
| <b>Síntese analítica E03:</b> Lógica neoliberal; Competências e Habilidades restritivas                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| <b>Entrevista 06 (E06)</b><br>Então penso que a estrutura como um todo, do ponto de vista geral, global, ficou legal. Ótimo. Tem lógica. O BNCC sobretudo tem uma lógica brilhante. Eu acho a lógica da BNCC, é lógico. O BNCC é lógico. Tem uma lógica, tem o gostei da lógica. Ok a gente fazer. Mas na prática, como está, como foi implantado, da forma como se quer, a gente não tem como praticar. Não tem como colocar isso e alcançar essas metas. Eu não vejo (Apêndice A02, Entrevista 06, p. 95). |
| <b>Síntese analítica E06:</b> Desconexão documento/prática                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| <b>Entrevista 07 (E07)</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |

Olha. Primeiro, são importantes, são diretrizes, digamos. São diretrizes. Norteia o professor. Norteia o profissional. Norteia e é uma proposta. Uma proposta pedagógica, uma proposta de educação. Nosso componente curricular vai se adequar a essas propostas. Acredito que elas são necessárias. Mas, sinceramente, na prática, elas são esquecidas. Por uma razão. Talvez seja equivocada, talvez seja amadorismo, da minha parte. Mas, por uma razão, não vejo utilidade delas na prática (Apêndice A02, Entrevista 07, p. 117).

**Síntese analítica E07:** Desconexão documento/prática

**Entrevista 08 (E08)**

É, assim, sobre a BNCC, a gente interage bastante aqui e a gente debate muito essa coisa de ser um currículo todo ele construído com base nessa ideia de competência e habilidade, né? [...] Mas, por outro lado, eu também fico pensando que essa pedagogia das habilidades e competências, ela tem um quê, assim, meio, não é fragmentário o termo, mas é como se ele fosse estanque, sabe? (Apêndice A02, Entrevista 08, p. 135).

**Síntese analítica E08:** Competências e Habilidades restritivas.

**Entrevista 10 (E10)**

A BNCC que eu tive acesso, ela traz sim uma base interessante sobre a filosofia, mas se for a mesma que a gente está falando, ela que traz esse discurso interdisciplinar, não é isso? [...] mas na prática, os livros que recebemos nas escolas... tem esse discurso interdisciplinar, mas no fundo, para a filosofia... ficou um conteúdo muito pulverizado, muito... Na verdade, eles retiraram, faz menção a um ou dois filósofos, uma página ou outra, e pula já para outra coisa. Então, ficou meio solto isso aí (Apêndice A02, Entrevista 10, p. 161).

**Síntese analítica E10:** Desconexão documento/prática

**Relatos sobre o DCRB**

**e Síntese analítica**

**Entrevista 01 (E01)**

Não, não tivemos informação sobre esse novo currículo referencial da Bahia. [...] enfim, ficou... eu confesso que eu não consigo compreender muito bem. (Apêndice A02, Entrevista 01, p. 12).

**Síntese analítica E01:** Desconhecimento.

**Entrevista 02 (E02)**

Eu já vejo um processo evolutivo ali. O DCRB mesmo, eu já vejo aí um horizonte. Mas aquela velha questão. Ainda está engessado e precisa ser muito mais aberto, onde as pessoas que fazem, produzem esses documentos, têm que ter mais chão de realidade de escola. Tanto a BNCC e o DCRB, eles precisam ser atualizados. Porque assim, tudo que se foi discutido ali, em relação ao currículo, a pedagogia, a metodologia, a dinâmica-didática das disciplinas. Mas eu vejo ainda muito engessado. A gente precisa abrir mais os horizontes. Mas aí vai também de cada docente. Como enxerga isso? Porque você pode pegar um ovo só e fazer uma excelente omelete.... vai de como isso vai parar na sua mão, que vai também de cada pessoa. E muitas vezes você tem ali as ferramentas que a BNCC e o DCRB, mas você fica limitado. (Apêndice A02, Entrevista 02, p. 26).

E o currículo, eu acho que ele descolonizou um pouco mais. Se você pega o currículo anterior, é uma lista, é um dos PCN... Agora não abre espaço para a interdisciplinaridade, interculturalidade, para temas locais, para temas mais transversais, urgentes, cotidianos (Apêndice A02, Entrevista 03, p. 49).

**Síntese analítica E02:** Engessamento; Avanços DCRB.

**Entrevista 03 (E03)**

Na DCRB, quando eu olho para a questão do currículo, eu percebo uma fragilidade na discussão para a filosofia, frágil. Coloca de novo as questões muito assim, no modo de pensar a filosofia a partir da tradição ocidental, ainda muito centrada (Apêndice A02, Entrevista 03, p. 50).

**Síntese analítica E03:** Discussão filosófica restrita

**Entrevista 04 (E04)**

Eu acho que é lindo no papel. Eles colocam uma coisa que nem eles mesmos sabem como é que o professor vai executar aquilo. [...] Mas eu acho que aquilo que está escrito lá está meio desconexo com a realidade ou não apontam soluções para coisas que aparecem todos os dias e a gente, o professor, não sabe como resolver (Apêndice A02, Entrevista 04, p. 64).

**Síntese analítica E04:** Desconexão documento/prática

**Entrevista 05 (E05)**

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |  |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
| E enquanto ao ensino médio, aqui na Bahia, o currículo ele tá bom, se for vislumbrar o DCRB. Ele tá muito didático no DCRB, principalmente para as séries. Mas quando você vai para a prática, você tem que pegar o livro didático, e o DCRB, eles não casam (Apêndice A02, Entrevista 05, p. 73)                                                                                  |  |
| <b>Síntese analítica E05:</b> Avanços DCRB; Desconexão documento/prática                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |  |
| <b>Entrevista 06 (E06)</b><br>Mudou o nome das matérias. E continua ainda como nome de matéria, de disciplina, tá? Mas influenciado no sentido de mudar o currículo talvez, mas mudar a prática não (Apêndice A02, Entrevista 06, p. 95)                                                                                                                                           |  |
| <b>Síntese analítica E06:</b> Desconexão documento/prática                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |  |
| <b>Entrevista 07 (E07)</b><br>O DCRB, por exemplo, traz lá os elementos. Olha, temos que trabalhar essa discussão étnico-racial, temos que enfatizar isso. Isso, para mim, se encaixa como sendo uma peça do currículo. [...] Mas, sinceramente, na prática, elas são esquecidas (Apêndice A02, Entrevista 07, p. 117),                                                            |  |
| <b>Síntese analítica E07:</b> Avanços DCRB; Desconexão documento/prática                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |  |
| <b>Entrevista 08 (E08)</b><br>Mas eu acho que o DCRB, ele não compreende... primeiro ponto, né? Há um ponto do ensino médio, então, são muitos pontos para cada série, né, para serem trabalhados. Com a diminuição da carga horária pela metade, isso aqui causa uma angústia muito grande (Apêndice A02, Entrevista 08, p. 135).                                                 |  |
| <b>Síntese analítica E08:</b> Desconexão documento/prática                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |  |
| <b>Entrevista 09 (E09)</b><br>Mas é claro, eu acho que os DCRBs são, como talvez deva ser, os DCRBs é a aplicação local, regional da BNCC. Então, da na mesma coisa, se a BNCC é ruim, os DCRBs também vão ser ruins (Apêndice A02, Entrevista 09, p. 149).                                                                                                                        |  |
| <b>Síntese analítica E09:</b> DCRB = BNCC                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |  |
| <b>Entrevista 10 (E10)</b><br>Na jornada pedagógica na nossa escola foi apresentado para a gente... criar lá os planos de aula, como eu falei, é mais ou menos como algo que norteia a nossa prática pedagógica [...] a gente utilize aquele documento [DCRB], justamente para nortear a nossa prática, fazer as nossas aulas, planejamento (Apêndice A02, Entrevista 10, p. 162). |  |
| <b>Síntese analítica E10:</b> DCRB = Guia                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |  |

**Fonte:** elaboração própria, informações da pesquisa (Apêndice A02)

Como vimos nos excertos, há entre os (as) entrevistados (as) clareza quanto à estreita relação dos documentos entre si e com a Reforma do Ensino Médio. Apesar disso, percebemos que há uma ligeira suavização das críticas, em relação ao conjunto de relatos do momento anterior dessa seção. Ainda assim, como podemos notar ao focarmos nas sínteses analíticas empreendidas, chegamos ao entendimento de que mesmo quem ainda reconhece algum aspecto positivo na BNCC (E03, E06 e E07), por exemplo, termina por concluir seu raciocínio de maneira crítica e, na maior parte das vezes, refratária aos textos dos documentos.

Para qualificar nossa discussão, vamos nos ater ao sentido que elaboramos para nossas “sínteses analíticas” dessa fase, passando ao Quadro 28, abaixo.

**Quadro 28** – Análise dos relatos dos (as) entrevistados (as) sobre os documentos curriculares

| R. | Texto da síntese analítica | Motivação / Significado | D. |
|----|----------------------------|-------------------------|----|
|----|----------------------------|-------------------------|----|

|                                                         |                                        |                                                                                                                                                                      |                  |
|---------------------------------------------------------|----------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------|
| 03                                                      | Desconexão documento/prática           | Indicação de que há um distanciamento entre o que está proposto no documento curricular e a realidade da prática docente                                             | B<br>N<br>C<br>C |
| 02                                                      | Competências e Habilidades restritivas | Entendimento de que há ênfase em competências e habilidades e que elas restringem o sentido educacional, limitando a formação integral dos estudantes                |                  |
| 01                                                      | Lógica neoliberal                      | Compreensão de que o documento está alinhado a princípios neoliberais, como eficiência, produtividade e adequação ao mercado, em detrimento de uma formação integral |                  |
| 05                                                      | Desconexão documento/prática           | Idem ao homônimo.                                                                                                                                                    | D<br>C<br>R<br>B |
| 03                                                      | Avanços DCRB                           | Reconhecimento de aspectos positivos no Documento, seja em si mesmo ou em comparação com a BNCC                                                                      |                  |
| 01                                                      | Desconhecimento                        | Reconhecimento de que há falta de conhecimento ou compreensão sobre o documento ou seus desdobramentos                                                               |                  |
| 01                                                      | Engessamento                           | Entendimento de que o documento dificulta o ensino ao desconsiderar as realidades particulares das escolas                                                           |                  |
| 01                                                      | Discussão filosófica restrita          | Compreensão de que a discussão da disciplina de Filosofia no documento é restrita a uma tradição ocidental                                                           |                  |
| 01                                                      | DCRB = BNCC                            | Equiparação do DCRB à BNCC, quando o primeiro é visto como uma reprodução regionalizada da BNCC                                                                      |                  |
| 01                                                      | DCRB = Guia                            | Indicação do DCRB como guia prático ou manual que orienta o planejamento                                                                                             |                  |
| Legenda: R. - Recorrência da expressão; D. - Documento. |                                        |                                                                                                                                                                      |                  |

**Fonte:** elaboração própria, informações da pesquisa (Apêndice A02)

Dessa conjuntura, para nós, salta aos olhos que tanto em relação à BNCC quanto ao DCRB, pelo menos metade dos relatos indica que existe uma “Desconexão documento/prática”. Reflitamos um pouco. O que pode significar para um (uma) professor (a) estar diante de um documento que sugere orientar o seu trabalho (“DCRB = Guia”) e chegar ao entendimento – fruto da sua tradução – de que não há uma conexão entre o que ali se estabelece e o que ele (a) pode, efetivamente, produzir em sua prática na sala de aula?

Conjeturando com nosso aporte teórico, entendemos que esta é uma sofisticada maneira de repelir o discurso nos/dos documentos, erigindo, para tanto, a tradução de que aquilo – documentos – não se aplica a isto – realidade escolar particular. Ora, o que fazer diante deste cenário? Na medida do que é possível, professores e professoras para além desse argumento sólido, ainda podem – como fizeram – apontar um conjunto de lacunas e problemas (“competências e habilidades restritivas, lógica neoliberal, desconhecimento, engessamento, discussão filosófica restrita”) nos textos, de modo a terem, eles e elas próprias, de suprir estes conjuntos (problemáticos) com os seus conhecimentos e experiências. Nesse sentido, a prática docente, ainda que atravessada por muitos elementos de persuasão e influência, no sentido de abraçar a reforma, não pareceu – pelo que lemos – seduzida para tanto.

Ao contrário, mesmo os que apontam “Avanços [no] DCRB”, concluem que este não é suficiente e que a sua ação, as suas compreensões curriculares e filosóficas precisam ser acionadas para produzir um suplemento frente a esta falta. O discurso hegemônico bastante sólido – e ainda assim, precário – nos momentos anteriores, foi traduzido pelo professorado como uma realidade em que há um sentido deficitário. Havia, para os professores e professoras uma grande lacuna que o discurso hegemônico não preenchia. Muito mais, é possível presumir que a maior parte dessa realidade engendrada pela Reforma e seus documentos, na tradução dos (das) entrevistados (as) é de falta.

O que fazer quando o discurso que produz uma realidade carrega consigo uma grande fissura? Professoras e professores realizam um movimento que o grupo responsável pela elaboração do DCRB parece – pelo que vimos no capítulo anterior – ter tido a intenção de realizar sem tanto êxito: subverteram, em suas salas, grande parte dos sentidos preponderantes do discurso da Reforma do Ensino Médio e preencheram – também de forma precária – essa fresta com sentidos antagônicos àqueles reformistas.

Afirmar que a tradução docente é antagônica aos sentidos da Reforma não é o mesmo que concluir que a Reforma não chegou às salas de aula, que este movimento dos (as) professores (as) foi uma barreira suficiente e que a sua tradução cumpriu a tarefa de preservar as suas escolas de tudo quanto ocorria muros afora. Os acontecimentos da reforma chegaram, a carga horária mudou, disciplinas desvairadas, também. A pressão para a obtenção destes e daqueles resultados, ainda mais. Então, em que medida agiu e significou o movimento antagônico que apontamos?

Como mencionado, a tradução dos professores fincada na ideia de desconexão da Reforma com as suas salas foi uma ação de sofisticação, sobretudo pela sutileza. Ora, não desejam que haja tempo para a Filosofia dentro da disciplina, mas distribuem outras (e novas) disciplinas sem correspondência acadêmica de tradição na escola para estes (estas) mesmos (as) professores (as)? As aulas, que serão dadas por eles (as), terão, portanto, base filosófica, independe do mais. Aquilo que não puder ser traduzido pelo caminho da Filosofia, pode ser solenemente ignorado, sobre a justificativa de seleção de conteúdos mais relevantes, papel que mesmo este conjunto de ações reformistas não alterou significativamente.

Ainda mais, é possível considerar que quem traduzira a Reforma e seus documentos como os (as) professores (as) que aqui entrevistamos, não desperdiçara quaisquer oportunidades de se contrapor ou, quando não se desejar o desgaste, simplesmente de ignorar ou minimizar as tentativas de convencimento (reuniões, cursos, formações, ACs, entre outras oportunidades) dos sentidos hegemônicos por eles (professorados) rejeitados.

No caso específico dos professores (as) e professoras de Filosofia é preciso lembrar que estes (as) dispõem de um ferramental teórico bastante elaborado para empreender esse movimento. Para apresentarmos este elemento a que nos referimos e, ainda mais, avançarmos na apresentação e discussão de nossas informações de pesquisa, vamos adiante com uma questão que na Filosofia se coloca desde tempos imemoriais, e, já no título da próxima seção, é recolocada.

## 6.2 Afinal, o que é Filosofia (s)? Concepções dos/as professores/as da rede estadual baiana

“O que é Filosofia?” é uma questão que atravessa a história conhecida dessa área, de ponta a ponta. Quando a elaboração teórica de algum (a) pensador (a) é rotulada por filosófica, é mister entender o que se está compreendendo por filosofia naquele recorte. Isso porquanto as definições conhecidas e possíveis são tantas, tão abrangentes e, em algumas oportunidades, tão contrastantes entre si que soaria estranho estarem resguardadas todas sobre a mesma palavra, Filosofia.

Frente a esse raciocínio, em nossa pesquisa colocamos a questão para análise e conjectura de nossos (as) entrevistados (as) no intento de compreender que sentidos cada um (a) e o conjunto dessas pessoas tem para a área da disciplina escolar em que atuam. Como na seção anterior, após a leitura de cada relato, organizados no Quadro 29, segue a nossa interpretação (tradução) em uma “síntese analítica” com a qual avançamos na discussão, adiante.

| <b>Quadro 29 – As concepções de Filosofia dos/das Professores de Filosofia entrevistados</b> |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|----------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Definições de Filosofia</b>                                                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| <b>e Síntese analítica</b>                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| <b>Entrevista 01 (E01)</b>                                                                   | Digamos que eu tenho uma resposta pragmática no sentido de um conjunto de reflexões, de pensamentos que, de certo modo, incorporam aquilo que mais essencial que nós, seres humanos, já pensamos sobre a nossa condição e a condição da própria natureza. Então, eu gosto dessa definição. A filosofia como esse conjunto, essa produção intelectual de nós seres humanos, sobre nós próprios e o que nos cerca ao mundo e aquilo que nós produzimos também (Apêndice A02, Entrevista 01, p. 4). |
| <b>Síntese analítica E01: Conjunto de reflexões sobre a humanidade e sua produção</b>        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| <b>Entrevista 02 (E02)</b>                                                                   | A gente tem o conceito tradicional, amiga da sabedoria, ciência das ciências, então para mim filosofia é tudo (Apêndice A02, Entrevista 02, p. 17).                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| <b>Síntese analítica E02: Ligada à sabedoria</b>                                             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| <b>Entrevista 03 (E03)</b>                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |

Pra mim, eu tenho pensado filosofia um pouco na esteira, dialogando com Deleuze, dialogando também com Enrique Dussel. Com Deleuze, a perspectiva da filosofia é mais do que pensá-la como reflexão crítica, mas como esse exercício da criação do conceito, do deslocamento do conceito. E com Dussel, a pensar a filosofia, esse exercício crítico. Dussel e Cornel West também pensam a filosofia afro-ameríndia, vamos dizer assim. Pensam nesse universo das Américas, améfricanas, como diria Lélia Gonzalez. É uma filosofia com essa pesquisa crítica sobre a história e a cultura dos povos latino-americanos, afro-diaspóricos, tentando extrair deles os princípios e formas de pensar novas epistemes, por exemplo, para poder pensar na perspectiva da libertação, da construção de um universo, e das Américas, não só das Américas, do mundo, mas pensando nessa dimensão de libertação, filosofia como libertação. Essas tentativas de diálogo (Apêndice A02, Entrevista 03, p. 31).

**Síntese analítica E03:** Criação de conceitos; Exercício crítico; Libertação.

#### **Entrevista 04 (E04)**

Eu acho que nem tem como separar, mas eu acho que a filosofia é uma maneira de ler o mundo, uma outra maneira. Qualquer pessoa que independentemente de ser professor, filósofo, ou o que quer que seja, usa a filosofia, eu acho que tem essa finalidade de entender melhor as coisas e o conhecimento. É até o que a própria história da filosofia nos mostra (Apêndice A02, Entrevista 04, p. 59).

**Síntese analítica E04:** Conjunto de reflexões sobre a humanidade e sua produção

#### **Entrevista 05 (E05)**

Rapaz, isso aí é uma pergunta que eu sempre faço pros meus alunos pra poder contextualizar, eu digo para ele, bem assim, na aula de matemática, vocês sabem que o que vocês vão estudar é sobre números, fórmulas... Na aula de biologia vocês vão estudar sobre células, corpo humano, então a palavra já é mais ou menos aos alunos..., o que... direciona-los, né? E aí eu pergunto para eles, e Filosofia o que vocês vão estudar em filosofia? Ninguém sabe, eu não, eu também não vou dizer para vocês que eu sei, porque eu não sei o que que é isso, agora respondendo em linhas gerais: ah velho, eu sou apaixonado por filosofia, eu fiz filosofia, sem querer fazer filosofia, mas depois que eu a conheci, é um amor pelo saber mesmo, filosofia é isso (Apêndice A0, Entrevista 05, p. 68).

**Síntese analítica E05:** Ligada à sabedoria

#### **Entrevista 06 (E06)**

Tudo. É, tudo tem filosofia, tudo está. Então assim, eu acho que é a liga que é o que dá a liga em todas as outras. Então quando eu falo pra eles, por exemplo, quando a gente começa a falar de filosofia lá no primeiro ano, eu sempre falo pra eles que eu tenho um pouco de todas as matérias. Eu tenho tudo o que eles vão ver durante todos esses anos. Então, eu tenho um pouco de arte, eu tenho um pouco de política que eles vão ver em geografia, eles vão ver em história, eu tenho um pouco da própria língua, quando eles estudam a linguagem, eles vão ver isso também, da origem das coisas. Então eu tenho um pouco de tudo. E aí eu sempre mostro pra eles exatamente isso, esse pouco de tudo que a gente tem na filosofia, pra talvez eles entenderem de onde é que estão vindo as coisas que eles estão olhando pra elas hoje, os objetos que eles estão estudando hoje. [...] As filósofas pra mim entram em tudo. Entram na comida, no próprio dia a dia deles. Então todo o meu trabalho é voltado pra esse tipo de ação (Apêndice A02, Entrevista 06, p. 82).

**Síntese analítica E06:** Totalidade

#### **Entrevista 07 (E07)**

Cara, filosofia pra mim, deixa eu dizer uma coisa pra você, eu também terminei recentemente um trabalho de pós-graduação. Eu fiz um mestrado recentemente. Então eu vou com bastante sinceridade falar da filosofia, ou responder o que é filosofia de um modo muito peculiar. Então a partir de uma concepção que eu tenho dentro da filosofia. Eu vejo a filosofia como um aspecto de, como uma das formas de aprimoramento racional do ser humano. Como o ser humano, desse modo, dessa via, ele vai desenvolver as suas formas de lidar com a realidade, com o mundo, da forma mais básica é isso. É um avanço, uma complexidade da razão (Apêndice A02, Entrevista 07, p. 101).

**Síntese analítica E07:** Conjunto de reflexões sobre a humanidade e sua produção

#### **Entrevista 08 (E08)**

Eu vou começar dizendo que eu sou uma apaixonada até pela área de investigação sobre o que é filosofia. Então, antes de tudo, pra mim, a filosofia é um conceito em aberto, ela também está em disputa, sempre esteve e continua estando. Então, uma área, na verdade, de investigação, que continua em aberto. E, assim, eu vou amparar a minha compreensão do que é filosofia com base no que eu

mais estudo, mais leio realmente. Mas, pra mim, filosofia é, antes de tudo, uma investigação metódica, consistente, a respeito de temas ligados à existência humana, questões ligadas à realidade, enfim. Então, tento, tento eu, aos poucos, fazendo um exercício ainda de ampliar essa noção, considerando, assim, essa contribuição que a gente, hoje, tem contato.... assim eu como uma professora branca, de filosofia, inclusive. Acho que esse contato é muito tardio, essa ampliação da noção do que é o próprio pensamento e que é epistemologia. Então, hoje, assim, ter esse contato com formas de pensamento indígenas, com pensamento africano, isso eu tenho, pra mim, sinto de uma riqueza muito grande. Então, eu tenho também tentado ampliar minha própria noção do que é filosofia, pra além daquela narrativa de que filosofia nasceu na Grécia Antiga, a partir daquela tese do milagre grego. Então, é isso (Apêndice A02, Entrevista 08, p. 127).

**Síntese analítica E08:** Conjunto de reflexões sobre a humanidade e sua produção; Conceito aberto.

#### **Entrevista 09 (E09)**

Certamente é uma pergunta bastante capciosa, sobre a qual os filósofos têm se questionado. Mas eu acho que, ou seja, para mim, uma resposta que o Max Scheler oferece a essa questão, e aí eu não lembro o texto, ou seja, ele explica basicamente aquela formulação clássica da filosofia, que a filosofia é esse zelo, esse apreço pelo conhecimento, pelo saber, e me parece que o Max Scheler oferece uma explicação que, deixa... não me vem um termo adequado agora, mas tira a filosofia daquele *status*... talvez popularize mais a filosofia, no sentido de dizer que esse amor pelo conhecimento, essa amizade pelo conhecimento, diz respeito também a essa curiosidade, talvez não no sentido muito comum, mas também porque se a gente entende que a curiosidade é essa força, esse impulso que nos leva a questionar, a perguntar sobre determinado fenômeno, buscar as causas e as razões de determinado fenômeno, estamos com isso cedendo a uma curiosidade, e consequentemente cedendo a um desejo de conhecer. Então, me parece que esses dois termos, desejo e desejo, no sentido próprio do termo, ou seja, o significado antigo de falta, desejo é aquilo que falta a alguém, você não deseja aquilo que você já tem, você só deseja aquilo que você não tem. Então, eu acho que a filosofia pode ser essa curiosidade que te impulsiona, que te impele na busca do conhecimento. E aí, eu acho que a gente poderia ser até mais democrático no sentido que o Gramsci também pensa, a filosofia está presente também nas atitudes espontâneas das pessoas, não só no escritório dos filósofos. Então eu acho que é mais ou menos assim, para não ser muito longo (Apêndice A02, Entrevista 09, p. 140).

**Síntese analítica E09:** Ligada à sabedoria; Impulso pelo conhecimento;

#### **Entrevista 10 (E10)**

Cara, sendo bem sintético e objetivo, porque essa pergunta aí é uma tese de doutorado. Enfim, a gente já sabe que na história da filosofia, cada filósofo tem sua ideia do que seja filosofia, não há um consenso. Mas algo objetivo é a questão do conceito. A filosofia é uma potência do pensamento, vamos dizer assim, que trabalha com conceitos, que cria conceitos, que destrói conceitos e cria outros novamente. Então, eu fico nessa resposta, é uma potência do pensamento que está vinculada e comprometida com essa questão de criar conceitos (Apêndice A02, Entrevista 10, p. 154).

**Síntese analítica E10:** Criação de conceitos

**Fonte:** elaboração próprio com informações da pesquisa (Apêndice A02)

Como pudemos notar das respostas dos (das) nossos (as) entrevistados (as), o modo de definir a Filosofia é, por um lado, diverso, pois existem concepções alinhadas a diferentes tradições e perspectivas, e, por outro, tem sua diversidade limitada a um número restrito de perspectivas, uma vez que nossa proposta categórica, com apenas oito (08) “sínteses analíticas” foi capaz de abarcar, de modo razoável, tais prismas. Ainda assim, duas delas (“conjunto de reflexões sobre a humanidade e sua produção” e “ligada à sabedoria”) atravessam quase a totalidades dos relatos.

Para sistematizar esse conjunto de informações de maneira mais qualificada, decidimos estabelecer um paralelo entre as perspectivas dos (as) entrevistados em nossas “sínteses analíticas” e diferentes escolas/correntes filosóficas e pensadores da Tradição (filosófica). Para tanto, tomamos por base quatro obras clássicas para introdução à Filosofia, momento em que é comum o exercício de definição conceitual da área, afim de estabelecermos o paralelo pretendido. Com isso, nossa escolha tomou “História da Filosofia” (Marías, 2004) do filósofo espanhol Julián Marías, “O que é a Filosofia Antiga?” (Hadot, 2014) do francês Pierre Hadot, “Convite à Filosofia” (Chauí, 2000) da filósofa brasileira Marilena Chauí e o “Dicionário de Filosofia” (Abbagnano, 2007) do italiano Nicola Abbagnano. Acrescentamos a estes clássicos a nossa dissertação de mestrado (Chaves, 2021) que, por passar por essa questão (o significado de Filosofia, em outro recorte), colaborou para suprimos uma lacuna nos livros anteriores, no que se refere ao pós-estruturalismo.

Nossa escolha por estes livros, que poderiam até ser tratados por manuais de introdução, também foi motivada por percebermos a ligação dos relatos com um conjunto tido por mais clássico e, por isso, mais repetido das filosofias (ou seria o contrário, tanto repetidos que clássicos?). Mesmo em Hadot (2014), cujo título da obra foca em um período (um dos mais influentes nas concepções relatadas), avança na apresentação de tempos posteriores para comprar ou demonstrar a força da Filosofia antiga, sobremaneira a grega. Abbagnano (2007) foi o dicionário de Filosofia que acompanhou a graduação do pesquisador, sempre apresentado como uma referência segura para dirimir uma dúvida em algum texto “técnico” da área. Marías (2004) é o mais abrangente dos autores, sempre abrindo mão de um maior aprofundamento em favor da amplitude do alcance, enquanto Chauí (2000) faz o movimento diferente, é abrangente sem deixar de expor as ideias (conceitos, temas) sempre inclinada a apresentar análises e conexões possíveis daquilo que está apresentando. Tanto assim que no caso específico de Marilena Chauí, nós nos valem apenas do capítulo introdutório da obra mencionada.

Como qualquer recorte, temos certo que a este poderiam se acrescentar uma infinidade de obras e autores de diferentes origens e perspectivas. Apesar disso, temos por seguro, em função do conteúdo do conjunto de relatos ora abraçado, que este elenco foi suficiente para colaborar com nossa discussão, ainda que, como dissemos, haja lacunas que outros meios (como a dissertação e a experiência dos pesquisadores) supriu. Vejamos, então, os paralelos estabelecidos.

| R.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | Texto da síntese analítica                              | Relação da concepção com a tradição filosófica / filósofos                                                                                                                                                            |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 04                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | Conjunto de reflexões sobre a humanidade e sua produção | <b>Tradição:</b> Idealismo Alemão, Marxismo e Filosofia da Cultura.<br><b>Filósofos relacionáveis:</b> Hegel e Marx.<br><b>RP.</b> Chauí (2000) e Abbagnano (2007)                                                    |
| 03                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | Ligada à sabedoria                                      | <b>Tradição:</b> Grega (Platônica, Aristotélica, Helenística) e Kantiana.<br><b>Filósofos relacionáveis:</b> Platão, Aristóteles e Kant.<br><b>RP.</b> Marías (2004), Hadot (2014), Chauí (2000) e Abbagnano (2007).  |
| 02                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | Criação de conceitos                                    | <b>Tradição:</b> Filosofia da Diferença / Pós-estruturalismo<br><b>Filósofo relacionável:</b> Deleuze e Guattari / Sílvia Gallo<br><b>RP.</b> Chaves (2021)                                                           |
| 01                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | Exercício crítico                                       | <b>Tradição:</b> Filosofia Crítica (Kantiana), Marxismo e Pragmatismo.<br><b>Filósofos relacionáveis:</b> Kant, Marx e Dewey.<br><b>RP.</b> Chauí (2000), Hadot (2014) e Abbagnano (2007).                            |
| 01                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | Libertação                                              | <b>Tradição:</b> Filosofia da Libertação*<br><b>Filósofos relacionáveis:</b> Enrique Dussel<br><b>Fonte:</b> Própria entrevista / estudos do pesquisador                                                              |
| 01                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | Totalidade                                              | <b>Tradição:</b> Metafísica Clássica (Aristotélica), Idealismo (Hegelian) e Positivismo.<br><b>Filósofos relacionáveis:</b> Aristóteles, Hegel e Comte.<br><b>RP.</b> Marías (2004), Chauí (2000) e Abbagnano (2007). |
| 01                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | Conceito aberto                                         | <b>Tradição:</b> Socrática e Filosofia Analítica (Wittgenstein).<br><b>Filósofos relacionáveis:</b> Sócrates e Wittgenstein.<br><b>RP.</b> Hadot (2014) e Abbagnano (2007).                                           |
| 01                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | Impulso pelo conhecimento                               | <b>Tradição:</b> Grega (Aristotélica, Platônica).<br><b>Filósofos relacionáveis:</b> Aristóteles e Platão.<br><b>RP.</b> Marías (2004), Hadot (2014), Chauí (2000) e Abbagnano (2007).                                |
| * Essa classificação mais específica nós a traçamos com base nas leituras realizadas na disciplina “Epistemológicas da investigação educativa” (PPGE-FaE/UFMG) com os professores Luiz Alberto Gonçalves ( <i>in memoriam</i> ) e Ademilson Soares., mencionada na introdução desse texto, sobretudo da obra “O encobrimento do outro” (Dussel, 1993) do argentino Enrique Dussel. |                                                         |                                                                                                                                                                                                                       |
| <b>Legenda:</b> R. Recorrência da expressão. RP. Referência/s principal/s.                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                         |                                                                                                                                                                                                                       |

**Fonte:** elaboração própria, informações da pesquisa (Apêndice A02)

Do conjunto em tela, sobeja às referências sobretudo a duas tradições filosóficas europeias: à Tradição grega clássica (Aristóteles e Platão em destaque) e à Tradição alemã moderna (Kant, Hegel e Marx), mas também contemporânea (Wittgenstein). Afora estas, uma variação pontual, fora do circuito, está na menção a Deleuze (pós-estruturalismo francês) e à Filosofia da Libertação com o latino-americano Enrique Dussel.

O que estas informações nos permitem dizer sobre o entendimento dos professores e professoras de Filosofia da Rede Estadual Baiana sobre a sua área? Pensamos em dois pontos. O primeiro, e mais evidente, é que consta estabelecida a hegemonia do entendimento de Filosofia como uma disciplina ligada originalmente à tradição grega. Por isso, muitas

referências a filósofos do período a suas ideias. Ainda neste ponto, soma-se o entendimento de que a tradição alemã, da modernidade até aqui, também esteja consolidada como maneira de enunciar e definir a Filosofia, com desataque para Karl Marx, porque mesmo as menções a Hegel nos parecem mais estreitas ao Hegel de Marx do que a si mesmo. Wittgenstein já aparece na fronteira com nossa compreensão do segundo momento. Uma vez que o segundo ponto comporta nosso entendimento de que a menção a outras filosofias, neste cenário, é periférica. Assim, a menção à Filosofia de Deleuze, no recorte em que Filosofia é “produtora de conceitos”, da sua obra com Felix Guattari “O que é Filosofia” (2010) – cujas ideias no Brasil são bastante difundidas pelo filósofo da educação Silvio Gallo (2012) – tanto quanto ao argentino Dussel, soam como lampejos de novidade frente ao estabelecido.

Estariamos aqui, também, frente a um caso de correntes que disputam o sentido de tal modo que as do primeiro ponto sejam hegemônicas e as do segundo se articulam como suas antagônicas? Ao nosso juízo, o primeiro aspecto indicia uma realidade, pois é inevitável – diante do que analisamos – compreender que aquelas filosofias sejam hegemônicas. Por outro lado, apesar de dissidentes, as outras não parecem estar sendo articuladas, porque levantas pelos (as) professores (as) que as citaram, com o propósito de desafiar, de maneira organizada, a hegemonia greco-alemã, ainda que haja demonstrações de críticas a esta hegemonia. Ao menos, é a esse entendimento que nos limitamos frente a este recorte, reconhecendo que uma outra incursão de pesquisa sobre este aspecto possa chegar a uma compreensão mais aprofundada e, quem sabe, diferente do que afirmamos.

Frente a este aspecto, ainda na organização dos roteiros de entrevistas para a pesquisa, nós intuíamos que as concepções de Filosofia dos (das) professores (as) teriam relação com a sua formação na graduação. Por isso, nós pedimos para que eles refletissem sobre a influência do currículo da graduação na sua perspectiva filosófica, no modo como concebiam Filosofia. A maior parte dos entrevistados se ateuve à questão, mas não chegaram a responder tão diretamente à provocação, apesar disso, as repostas nesse item nos ajudam a refletir sobre o porquê da definição de Filosofia ser predominantemente ligadas as correntes e pensadores apresentados acima.

Por esta razão, transcrevemos alguns excertos a respeito da relação do currículo da graduação com a concepção de Filosofia dos (das) entrevistados (as):

### **Entrevista 03**

Então, tanto o curso que eu fiz, que foi numa faculdade particular em [Cidade], era um currículo bem eurocentrado, quanto o curso que eu atuo como

professor na formação de professor de filosofia, muito eurocentrado (Apêndice A02, Entrevista 03, p. 40).

#### **Entrevista 04**

Currículo da graduação: bacharelado enrustido. [...] Porque eu não acho que, pelo menos a minha, não foi uma graduação voltada para a sala de aula mesmo, se tratando de uma licenciatura (Apêndice A02, Entrevista 04, p. 60)

#### **Entrevista 05**

[...] Tem... eu estudei na [Universidade] [...] não sei se você conheceu [Professor], [Professor], são professores de filosofia lá da [Universidade], de correntes, principalmente [Professor], de uma corrente muito tradicional, marxista. Então, a minha formação foi marxista (Apêndice A02, Entrevista 05, p. 70).

#### **Entrevista 08**

Quer dizer, o currículo da minha graduação foi muito complicado. [...] acredito que a minha formação no âmbito da graduação tenha sido de muitas lacunas, né? [...] eu vejo problemas no currículo e eu vejo problemas na execução desse currículo também, né? [...] poxa, assim, eu tive uma história da filosofia muito eurocentrada, muito androcêntrica também (Apêndice A02, Entrevista 08, p. 130).

#### **Entrevista 09**

Olha, a relação, digamos que é direta, ou seja, pelo menos a produção que eu tenho feito é sempre relacionada a alguns desses filósofos que eu mencionei, especialmente Platão, Nietzsche (Apêndice A02, Entrevista 09, p. 143).

#### **Entrevista 10**

[...] eu digo que sim, houve essa correlação entre o currículo da minha graduação e os filósofos mesmo que eu conheci, e me aprofundi lá, na leitura dos textos, então há esse link, né (Apêndice A02, Entrevista 10, p. 156)

Como podemos notar, havia no currículo das graduações dos (as) professores (as) elementos constitutivos que colaboraram com a estabilização do modo como estes (as) concebem a Filosofia hoje. Destaque, novamente, para um eurocentrismo do currículo, com citações diretas à Filosofia grega e alemã (Platão, Marxismo e Nietzsche). Além do mais, é possível compreender que, nessa oportunidade em que são instados a refletir sobre o currículo que os formou, a crítica que antes (na resposta ao que é Filosofia) que era mais branda, acentua-se e fica mais evidente.

Por isso, nos parece que um elemento capaz de reunir de maneira mais efetiva os diferentes agentes que produzem as concepções de Filosofia nas salas de aula seja, no entorno da proposição de uma reflexão (e porque não, depois, movimentos outros) sobre o modo como as universidades/faculdades formam o professor de Filosofia, sobremaneira sobre as perspectivas teóricas que nesta são tratadas de forma mais destacada, as que são mais periféricas e, talvez ainda mais, as que são omitidas, sempre acompanhando nessa reflexão a busca do porquê desta construção.

Ainda que a luta pela construção dos sentidos que forjam a realidade seja uma constante do Político que nos tece nessa arena discursiva que é a vida em comum, neste caso a dispersão

de elementos que não se conectaram (no presente) para enfrentar a hegemonia estabelecida – ou ao menos de maneira que neste recorte particular pudéssemos notar –, muitas vezes por estarem cooptadas por estes sentidos hegemônicos, reforçando aquele nó de sentido, faz com que tal hegemonia vá se perpetuando com aparência de bastante naturalidade.

Avançando em nossas discussões, e voltados mais especificamente a um elemento central de nossa pesquisa, enfrentaremos na última seção deste capítulo as razões e maneiras para o ensino de Filosofia no Ensino Médio, apontadas pelos professores e professoras dos colégios estaduais. Na oportunidade, estaremos lidados com a tradução do conjunto de traços que vimos (desde o Capítulo 04) até aqui, na vivência do contexto da prática docente nas salas de aula.

### **6.3 Filosofia no ensino médio baiano. Porquês e formas na tradução curricular: os rastros discursivos dos/as professores/as entrevistados/as**

Concluímos, com as informações da seção anterior, que a concepção de Filosofia dos nossos entrevistados é ainda bastante eurocêntrica, muito fortemente influenciada pela Filosofia grega e alemã. Ademais, notamos a relação do currículo das graduações com essa forma de pensar a Filosofia. Agora, nos resta avançar sobre o ensino dessa Filosofia nas salas de aulas baianas. Por que ensinar? E como fazê-lo?

Em função da extensão das informações de pesquisa que este aspecto nos trouxe, decidimos organizar essa seção em duas partes. Primeiramente, analisamos os “porquês” de a Filosofia ser relevante no Ensino Médio. No segundo momento, tratamos do “como”, das estratégias para vivências desse ensino. Avancemos.

#### **6.3.1 Sobre a relevância da Filosofia no Ensino Médio**

Quando indagados sobre as razões para o ensino de Filosofia no Ensino Médio, boa parte de nossos (as) entrevistados (as), muito sutilmente, refez o caminho de conceituação da própria Filosofia, e, só então, expuseram o porquê da afirmativa pela presença do componente na etapa da educação básica. Para nós, um aspecto interessante é que, ao realizar este movimento, professores (as) trazem novamente traços daquelas correntes e dos filósofos que nós apresentamos na seção anterior.

Como veremos, das seis (06) “síntese analíticas” propostas nessa fase, três delas se destacam e abarcam sempre quase que a totalidade das entrevistas. A apresentação desse

conjunto de informações de pesquisa nós faremos de maneira semelhante às seções anteriores. Um primeiro quadro (31) com relatos e nossa primeira análise, e um segundo quadro (32) em que desenvolvemos a definição que orientou a nossa categorização. Passemos aos relatos.

**Quadro 31 – Porque Filosofia no Ensino Médio?**

| Razões dos/as professores/as                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| e Síntese analítica                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| <p><b>Entrevista 01 (E01)</b><br/> [...], eu considero a filosofia essencial para os estudantes de ensino médio. Especialmente porque esse campo do conhecimento, na história, tem sido relegado a formação das elites intelectuais e financeiras dos países do mundo, na verdade. E o ensino em filosofia nos proporciona acesso a certos tipos de conhecimentos, de teorias, que, de certo modo, interferem, ou refletem sobre aqueles elementos mais importantes constituintes da sociedade. Política, ética, epistemologia, ciência e por aí vai (Apêndice A02, Entrevista 01, p. 5).<br/> Então, filosofia, é você colocar o fato de que os meninos tenham acesso à filosofia hoje, é oportuná-los a conhecer, digamos, não dá pra gente trabalhar tudo, mas alguns elementos intrinsecamente ligados à estrutura do modo como a sociedade, como a humanidade se constituiu desde a antiguidade até os dias atuais (Apêndice A02, Entrevista 01, p. 10).</p> |
| <p><b>Síntese analítica E01:</b> Compreensão/racionalização da realidade; Alargamento de horizontes.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| <p><b>Entrevista 02 (E02)</b><br/> Em relação ao ensino de filosofia, como a gente trabalha a questão da criticidade, da argumentação, do embasamento, da fundamentação [...] cada vez mais nesse mundo de hoje, onde há muita informação e pouco conhecimento, se faz pertinente a filosofia, o ensino de filosofia [...] a filosofia entra para dar esse embasamento de acordo com a realidade [...] então, o ensino de filosofia é para abrir horizontes atuais (Apêndice A02, Entrevista 02, p. 17-18). <b>Rever cortes.</b></p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| <p><b>Síntese analítica E02:</b> Criticidade; Compreensão/racionalização da realidade; Alargamento de horizontes.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| <p><b>Entrevista 03 (E03)</b><br/> [...] seria um ensino de filosofia contextualizado e intercultural, que, para isso, dá protagonismo ao aluno, tenta discutir o contexto de onde ele está, e dá a heranças e experiências éticas, estéticas, políticas que estão presentes na cultura, no mundo e na vivência que eles ocupam [...] não dá pra fazer filosofia na periferia e não discutir o problema da escravidão, não discutir o problema do racismo, das questões que atravessam as identidades, gênero e outros elementos mais interseccionais, as violências que que atravessam o cotidiano (Apêndice A02, Entrevista 03, p. 32-33).<br/> [...] ajudar eles a pensar a própria vida deles (Apêndice A02, Entrevista 03, p. 39).</p>                                                                                                                                                                                                                       |
| <p><b>Síntese analítica E03:</b> Compreensão/racionalização da realidade; Compreensão da própria realidade (particularidades); Alargamento de horizontes.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| <p><b>Entrevista 04 (E04)</b><br/> Eu acho que tem muito analfabetismo funcional e isso acaba dificultando. E eu acredito, como problema social, que é um projeto que as pessoas continuam nessa mesmo. Principalmente agora, depois dessa reformulação aí, do ensino médio, não tem espaço para que as pessoas desenvolvam um pensamento crítico (Apêndice A02, Entrevista 04, p. 62).</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| <p><b>Síntese analítica E04:</b> Criticidade.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| <p><b>Entrevista 05 (E05)</b><br/> [...] filosofia seria a disciplina, pra mim, mais importante do currículo... a gente tem uma política hoje de degradação de uma disciplina fundamental para as pessoas questionarem, questionarem sobre o futuro do governo, questionarem sobre a vida, sobre questões existenciais [...] dentro da filosofia eu consigo trabalhar matemática, questões lógicas, eu consigo trabalhar questões de linguagem, língua</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |

portuguesa, eu consigo dar uma aula de história dentro da aula de filosofia, eu consigo falar sobre física dentro da aula de filosofia... (Apêndice A02, Entrevista 05, p. 68-69).

**Síntese analítica E05:** Criticidade; Compreensão/racionalização da realidade; Interdisciplinaridade.

**Entrevista 06 (E06)**

Que é de mostrar pra eles esse pensamento, talvez, mais amplo e não somente engavetado como a gente tem nas aulas. Então a forma de pensar de forma mais ampla, de verificar essa realidade que eles têm [...] então eu digo para eles, eu acho que a relevância está nisso de pensar naquele momento que ele está vivendo e aprender a pensar com base em alguma coisa. Ter um leque de informações que o ajude a pensar sobre esses problemas que eles vivem. Sobre os problemas que eles estão ali vivendo. Até mesmo os problemas pessoais e individuais (Apêndice A02, Entrevista 06, p. 83).

Para você colocar um aluno para pensar, hoje, é o ensino de filosofia. Tanto pessoal, social, político, em tudo. No meio que ele vive, o que é filosofia? O que mais pode ajudá-lo a pensar sobre tudo, é a filosofia. Então, eu acho que a filosofia é uma possibilidade de solução (Apêndice A02, Entrevista 06, p. 92).

Mas eu acho que a filosofia é quem faz essa liga. Por isso que eu disse, que a filosofia é quem faz a liga da história. É a linhaça da escola (Apêndice A02, Entrevista 06, p. 93).

**Síntese analítica E06:** Alargamento de horizontes; Compreensão/racionalização da realidade; Compreensão da própria realidade (particularidades); Criticidade; Interdisciplinaridade.

**Entrevista 07 (E07)**

Eu vejo a filosofia como um aspecto de, como uma das formas de aprimoramento racional do ser humano. Como o ser humano, desse modo, dessa via, ele vai desenvolver as suas formas de lidar com a realidade, com o mundo (Apêndice A02, Entrevista 07, p. 101).

A filosofia nasce e se desenvolve como uma forma racional de lidar com a existência. Com as problemáticas reais, concretas (Apêndice A02, Entrevista 07, p. 108).

**Síntese analítica E07:** Alargamento de horizontes; Compreensão/racionalização da realidade;

**Entrevista 08 (E08)**

[...] eu acredito, de fato, assim, que a filosofia pode ajudar a desenvolver nos estudantes um olhar realmente crítico, um olhar problematizador para a realidade, para eles próprios e para a realidade que os cerca. Eu acho que essa é uma grande contribuição possível da filosofia no ambiente escolar [...] o mais importante do que o repertório [...] é o exercício mesmo, né? Se colocar nesse exercício, assim, de olhar crítico para a realidade, né? De desnaturalizar, né, as coisas (Apêndice A02, Entrevista 08, p. 128).

**Síntese analítica E08:** Criticidade; Alargamento de horizontes; Compreensão da própria realidade (particularidades); Desnaturalização da realidade.

**Entrevista 09 (E09)**

[...] a filosofia, a ética seria, a meu ver, uma das vertentes da filosofia que mais poderia contribuir para o estudante, porque você tem um modo de saber, várias teorias, que na verdade quer instruir, as pessoas querem instruir, no caso o estudante de ensino médio, a como viver bem, a alcançar, a buscar a felicidade [...] a filosofia no ensino médio, além de formar pensamento crítico (Apêndice A02, Entrevista 09, p. 141).

**Síntese analítica E09:** Alargamento de horizontes; Criticidade.

**Entrevista 10 (E10)**

Então, no contexto do ensino médio, a filosofia tem muito esse papel de desenvolver o senso crítico mesmo dos alunos [...] trazer um senso crítico, um senso formador, mostrar algumas visões de mundo que eles não estão acostumados a ver, para criticá-los ou defendê-los, ou superá-los (Apêndice A02, Entrevista 08, p. 154).

**Síntese analítica E10:** Criticidade; Alargamento de horizontes; Compreensão/racionalização da realidade;

**Fonte:** elaboração próprio com informações da pesquisa (Apêndice A02)

A princípio, é razoável frisar a unanimidade com que professores e professoras (as) defendem a relevância do ensino de Filosofia no Ensino Médio. Além do mais, merece um destaque que, mesmo não tendo sido perguntados neste ponto, alguns (algumas) deles (as) relacionaram como problemáticos aspectos como os da Reforma do Ensino Médio (E01 e E04) para esse ensino. Como vimos, três (03) das seis (06) “síntese analíticas” servem à classificação da maior parte das entrevistas, sendo estas: I) “Alargamento de horizontes”; II) “Compreensão/racionalização da realidade”; e III) “Críticidade”. Antes de discutirmos essa categorização, passemos à exposição do nosso entendimento sobre estas três e as demais sínteses realizadas, conforme o Quadro 32, abaixo.

**Quadro 32** – Análise das razões para o ensino de filosofia no ensino médio nos relatos dos (as) entrevistados (as)

| R. | Título da síntese analítica / Entrevista            | Significação da síntese analítica                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|----|-----------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 08 | Alargamento de horizontes                           | Para os (as) entrevistados (as), associa-se à capacidade do ensino de filosofia de expandir a perspectiva dos estudantes para além de seu contexto imediato, apresentando novas visões de mundo, possibilidades de pensamento e referências culturais, históricas e teóricas. Conforme os excertos, é o processo de "abrir horizontes" (E02), proporcionando um "pensamento mais amplo" (E06) e acesso a "visões de mundo que eles não estão acostumados a ver" (E10), conectando o estudante a conhecimentos que vão desde a antiguidade até os dias atuais. |
|    | E01, E02, E03, E06, E07, E08, E09, E10              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| 07 | Compreensão/racionalização da realidade             | Nos excertos, diz respeito ao esforço filosófico de entender a estrutura e o funcionamento da sociedade e do mundo por meio do uso da razão. Envolve refletir sobre os "elementos mais importantes constituintes da sociedade" como política, ética e ciência (E01), bem como "lidar com a realidade" e suas "problemáticas reais e concretas" (E07) de forma racional, oferecendo ferramentas para analisar o contexto social mais amplo em que os estudantes estão inseridos.                                                                               |
|    | E01, E02, E03, E05, E06, E07, E10                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| 07 | Críticidade                                         | Aponta para o desenvolvimento de um pensamento autônomo, questionador e fundamentado. Manifesta-se na capacidade de "questionar" (E05), "argumentar" e ter "fundamentação" (E02), desenvolvendo um "olhar problematizador para a realidade" (E08) e um "senso crítico" (E04, E09, E10) que permite não apenas receber informações, mas analisá-las, confrontá-las e posicionar-se.                                                                                                                                                                            |
|    | E02, E04, E05, E06, E08, E09, E10                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| 02 | Compreensão da própria realidade (particularidades) | Refere-se à aplicação do pensamento filosófico à vida concreta e individual do estudante. É a capacidade de "pensar a própria vida deles" (E03) e refletir sobre "os problemas que eles estão ali vivendo, até mesmo os problemas pessoais e individuais" (E06). Envolve discutir questões que atravessam o cotidiano, como identidade, gênero, racismo e violências, a partir do contexto específico do aluno (E03).                                                                                                                                         |
|    | E03, E06, E08                                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| 02 | Interdisciplinaridade                               | Caracteriza-se pelo entendimento de que a filosofia pode estabelecer conexões e diálogos com outras áreas do conhecimento. A filosofia                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |

|                                        |                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|----------------------------------------|-------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                        | E05, E06                      | funcionaria como uma "liga" (E06) que integra diferentes saberes, permitindo que, em uma mesma aula, se trabalhem "questões lógicas" (matemática), "questões de linguagem" (português) (E05), demonstrando que o conhecimento não é compartimentado.                                                                                                                                                         |
| 01                                     | Desnaturalização da realidade | Consiste no exercício de estranhamento e questionamento do que é dado como óbvio, natural ou imutável no cotidiano. É o ato de "desnaturalizar as coisas" (E08), ou seja, de problematizar costumes, valores e estruturas sociais que são normalmente aceitos sem reflexão, revelando que a realidade pode ser diferente do que aparenta ser e que muitas construções sociais são históricas e contingentes. |
|                                        | E08                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| Legenda: R.. Recorrência da expressão. |                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |

**Fonte:** elaboração própria, informações da pesquisa (Apêndice A02)

Como mencionamos acima, as três primeiras “sínteses analíticas” (I - “Alargamento de horizontes”, II - “Compreensão/racionalização da realidade” e III - “Críticidade”) são as grandes razões levantadas pelas professoras e professores no intento de sustentar a necessidade do ensino de Filosofia no Ensino Médio. De tal forma que sempre que uma dessas expressões é mencionada, as outras duas tendem a estar presentes ou, pelo menos, pressupostas. Para nós, isso responde ao entendimento do que seja o "pensar filosoficamente" no contexto escolar segundo a perspectiva do professorado em tela.

Este modo de pensamento e o conjunto de conhecimentos a ele atrelados busca provocar nos estudantes um “giro” de suas cabeças, analogamente semelhante ao que uma coruja realiza, para que se note que a “paisagem” no horizonte, ou seja nunca será apenas aquela para a qual se direciona o olhar. Munidos dessa visão ampliada, talvez seja possível partir para a compreensão/racionalização mais sistemática desta realidade que os cerca e que podem ter passado a perceber como mais ampla. Ainda, frente a este conjunto, no fluxo da caminhada filosófica, poderão aplicar o recurso da dúvida direcionada, da não-filiação irrefletida a uma resposta, enfim, poderão envergar críticas ao naturalizado, prescrutando seus (supostos) fundamentos.

Ainda nessa linha, quem pusesse a questão inicial (O que é Filosofia?) em outros termos, muito comuns ao nosso tempo, “para que serve a Filosofia?”, encontraria no conjunto de respostas dos (as) professores (as) um elenco bastante complexo e abrangente de respostas. Em um primeiro momento, talvez em refração ao utilitarismo da pergunta, o texto da síntese analítica “alargamento de horizontes” indicaria a necessidade de pensar além do “uso”, pois esta seria uma forma específica de pensar de certos e restritos sistemas, como o capitalista (ainda mais em sua fase neoliberal). Ao realizar essa ação, estaríamos diante da “compreensão/racionalização da realidade”, que não se defronta com o que está posto apenas,

mas imiscui-se em outras direções e com perguntas que desestabilizam qualquer suposta naturalidade, até mesmo no ato de perguntar. Como poderíamos denominar, em uma palavra, uma posição como a descrita até aqui? Quem sabe “crítica”?

Levando em consideração os capítulos e seções anteriores deste texto, poderíamos nos indagar: esse tipo de formação que os professores e professoras entendem ser possível com a vivência da Filosofia nas salas de aula coaduna-se com aquela formação que se pretendeu com a Reforma do Ensino Médio? Caso a resposta seja negativa – como nos parece ser –, o que, então, caberia aos documentos da Reforma no contexto em que intenções influenciam a (contexto da) escrita destes documentos? Finalmente, que prática docente aquele movimento hegemônico na Reforma desejaria engendrar?

Em nossa compreensão, a Filosofia entendida por meio dessas “razões de ser” (dos (as) professores (as)), não só não se coaduna com a Reforma, mas lhe é antagônica. Se a BNCC sugere fragmentação, a Filosofia é afirmada na racionalização das partes em um todo significativo; se o DCRB não entrega a carga horária necessária (pelas razões indicadas antes) para a vivência das disciplinas, os professores (as) fazem (fizeram) transbordar dos novos componentes (dos e nos itinerários) uma interpretação filosófica destes – ao tempo em que não cessam de lutar pela afirmação da própria disciplina. Enfim, se o sentido que impera na Reforma é uma negativa à Filosofia, os discursos do professorado sobre a sua prática afirmam-na em contraposição articulada, não encerrando ou deixando morrer este sentido de resistência à hegemonia estabelecida precariamente.

Nos voltando novamente ao Quadro 32 e às nossas proposições nele, resta sinalizar que a presença das outras “sínteses analíticas”, mais específicas e menos frequentes (IV - “Compreensão da própria realidade” e VI - “Desnaturalização da realidade”) está sempre condicionada à existência de uma das três primeiras categorias predominantes (I, II e III). Ou seja, elas não aparecem sozinhas, mas como desdobramentos ou aplicações particulares de um dos argumentos principais. Em nossa visão, isso se dá porque, em um exemplo, a Filosofia só consegue ajudar o aluno a compreender sua própria realidade (IV) porquanto antes lhe proporcionou um alargamento de horizontes (I) e/ou uma racionalização da realidade (II), quem sabe por lhe fornecer ferramentas de criticidade (III). Não necessariamente as três juntas e nessa ordem como premissas, mas, ao que parece, sempre conjugando mais de uma dessas maneiras no percurso.

Para nós, outra vez, uma política pública como a encapada na Reforma do Ensino Médio terá mesmo a intenção de embaçar algo capaz de promover uma formação com esse conjunto de intencionalidades. Assim, encontramos, do lado da reforma, uma motivação para o

tratamento de silenciamento dado à Filosofia e, em paralelo, no que concerne ao professorado, temos mais uma razão para manterem as suas convicções e a defesa do ensino de Filosofia. Nesse cenário, fica estabelecida a divergência e demonstrada o jogo de disputas de sentidos entre a corrente hegemônica (Reforma do Ensino Médio) e os professores de Filosofia (que rejeitam a Reforma e afirmam o ensino filosófico).

Temos clareza de que não é um embate em que os agentes sejam, eles próprios, estáveis. O conjunto de variados elementos discursivos e mesmo a escolha por uma nomenclatura aplicada pra opormos os dois grupos, como “Reformistas” e “Contra-reformistas”, seria uma simplificação que não permitiria uma compreensão tão adequada da realidade sobre a qual pesquisamos. As duas expressões, acima indicadas, poderiam carregar uma profusão de tantos significados que estariam em flerte com a possibilidade de se tornarem significantes vazios. Em nossa perspectiva discursiva este seria um acontecimento positivo, já que um polo que agrupa movimentos precisa mesmo aglutinar tantos sentidos quanto possíveis para vencer a tarefa de se estabelecer hegemônico, uma vez que o significante vazio seja uma:

“possibilidade teórica de algo que, de dentro do processo de significação, aponta para a presença discursiva de seus próprios limites” (Laclau, 2015 *apud* Linden, 2019, p. 7). [...] O ouro é um exemplo: sem deixar de ser uma mercadoria, sua materialidade é transformada em uma representação universal do valor. Sua função é o cancelamento puro das diferenças – sem que as diferenças deixem de existir completamente – entre todos os elementos do sistema, de modo que eles possam entrar em equivalência como elementos que, apesar de diferentes, formam uma mesma totalidade simbólica (Linden, 2019, p. 7-8).<sup>56</sup>

Dessa forma, em nosso recorte, uma posição favorável à reforma da política curricular, tal como encontramos na Reforma do Ensino Médio em análise, pelos variados movimentos e mecanismo até aqui apontados, buscou aglutinar sentidos para estabelecer-se como significação hegemônica da formação escolar brasileira. Ao mesmo tempo, outros grupos, como o dos professores de Filosofia, refratem essa posição apresentando – como aqui – sentido antagônicos àqueles para rejeitar a Reforma e indicar outros caminhos e significados para a referida formação.

Contudo, temos de evidenciar que se entre os entrevistados há unanimidade em rejeitar a Reforma, não podemos, por isso só, afirmar que essa seja uma perspectiva universal entre o

---

<sup>56</sup> Tomamos essa citação indireta de Laclau em que ele define o significante vazio em razão de a obra em questão, *La guerre des identités. Grammaire de l'émancipation*, não encontrar tradução no português – tão pouco pudermos ter acessado um volume - ao tempo em que o estudioso francês Felipe Rafael Linden aborda de maneira sistemática o tema em seu artigo publicado em evento brasileiro no ano de 2019, conforme referenciado.

professorado baiano, mesmo daquele restrito à Filosofia. Mesmo porque a universalidade é uma impossibilidade. Algo que pareça universal, em nossa perspectiva, é tão somente uma particularidade que ocupa a falta da impossibilidade de universalização, preenchendo este vazio, mas o preenchendo precariamente. De igual maneira, mesmo frente ao conjunto de informações que tem nos permitido dizer que o movimento da Reforma em suas produções é refratário à Filosofia, não podemos afirmar que todos os elementos da cadeia de significação estão de acordo. Neste ponto, lembramos que dentro do DCRB, por exemplo, os sentidos dados à Filosofia, como a sua permanência em todas as séries do ensino médio baiano, já corroboram isso – a despeito dos problemas criados pela forma como essa manutenção se deu.

Para concluirmos a seção, sinalizamos ainda a afirmação da V) "Interdisciplinaridade" como razão para o ensino de Filosofia. Isso se sustenta no entendimento de que, em função do alargamento de horizontes (I) e da criticidade (III), os estudos na disciplina de Filosofia podem, porque terão ampliado a sua visão de mundo, direcionar um questionamento à realidade estabelecida também no modo e no conteúdo escolar que se sugere que eles (as) aprendam. De tal maneira que pode haver um abalo nas ideias rígidas de fronteiras entre as disciplinas, demonstrando que o conhecimento é mais complexo e interconectado do que a divisão que o quadro horário de aulas possa indicar.

Dito isso, avançamos na próxima seção sobre os relatos que evidenciam as estratégias que professores e professoras empregam na sua prática docente na disciplina de Filosofia nos colégios estaduais baianos.

### 6.3.2 Sobre as estratégias de ensino de Filosofia no ensino médio: realizando o currículo no contexto da prática

Como vimos até o momento, projeta-se sobre a disciplina de Filosofia uma grande parcela de responsabilidade quanto à formação dos estudantes baianos. Não nos parecem triviais as razões apontadas pelos (as) professores (as) para que este ensino se realize. Contudo, é preciso dar relevo a uma conjuntura extensa de fatores, alguns sobre os quais apenas se tergiversou até aqui, mas que são indispensáveis para que este ensino filosófico se estabeleça: uma formação precedente (educação infantil e ensino fundamental) dos estudantes que seja consistente, capaz de sustentar bases indispensáveis, como a leitura e a interpretação de textos; a infraestrutura escolar adequada; a carga horária compatível com essas demandas; a formação dos (as) próprios (as) professores (as) de Filosofia, constante e sempre atualizada, entre outros elementos.

Naquilo que toca a tarefa professoral, indagamos os (as) entrevistados quanto ao “como” a aula de Filosofia por eles (as) conduzidas acontece, na intenção de compreendermos os sentidos das ações praticadas, (muitas vezes) discurso erigido em linguagem não-verbal que também configura o conjunto de sentidos que forjam a realidade. Como viemos realizando, apresentamos abaixo um quadro (33) que compila o conjunto de relatos a respeito deste ponto. Também como procedemos até aqui, este momento se seguira daquele em que detalhamos nossas “sínteses analíticas” e que permite a nossa discussão. Aos relatos.

**Quadro 33** – As aulas de Filosofia dos/as professores/as entrevistados/as

| Relato das estratégias dos/as professores/as                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| e Síntese analítica                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| <p><b>Entrevista 01 (E01)</b></p> <p>E como eu faço? Eu elaboro, eu organizo o meu currículo, ou melhor, o currículo de filosofia na escola onde eu estou trabalhando, de acordo com o que eu acho mais relevante, que de algum modo possa estar contribuindo para os estudantes, filhos e filhas dos trabalhadores, trabalhadoras. Então, por exemplo, discutir política é essencial, discutir a formação de Estado é essencial no entendimento. Discutir a economia também [...] também a distinção dos tipos de conhecimento. O que é mito, as características do mito, as características do pensamento religioso, filosófico, científico. E linguagem também é importante [...] Lógica também, a proposta de terceiro ano, que eu costumo trabalhar com lógica, com argumentação, se tratar sobre o silogismo, o que são falácias, porque eu acho que saber identificar no dia a dia o discurso falacioso pode contribuir para que eles se preparem melhor (Apêndice A02, Entrevista 01, p. 05).</p> <p>Eu costumo organizar o currículo assim, nesse primeiro ano, filosofia antiga, segundo ano, vai dar alguma coisa ali da medieval e moderna [...] E no terceiro ano, eu, ultimamente, eu tenho organizado o meu currículo para tratar sobre, digamos, temas, propriamente ditos... (Apêndice A02, Entrevista 01, p. 07).</p> <p>A estratégia que eu tenho desenvolvido é ofertar leituras, sugestões de leituras, e é isso que eu tenho feito, nas salas... Construo meu plano da unidade, com os temas e ali eu coloco os links, ou o QR Code, dos textos que eles precisam fazer a leitura, por conta desse tempo muito curto que nós temos [...] então, na sala de aula, basicamente eu traço alguns pontos do assunto, discuto com eles e ficam as sugestões de leitura para eles fazerem em outro momento [...] as sugestões de filmes também [...] e esse modelo, essa programação que eu faço da unidade, com datas, com sugestões de leitura, eu afixo na sala de aula, dentro da sala de aula (Apêndice A02, Entrevista 01, p. 13).</p> |
| <p><b>Síntese analítica E01:</b> Seleção dos conteúdos essenciais; Organização programática observando Temas; Organização programática observando a História da Filosofia; Incentivo e facilitação de acesso à leitura; Explicitação do programa de estudos; Discussão do conteúdo em sala; Aula expositiva.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| <p><b>Entrevista 02 (E02)</b></p> <p>Então, trazer a ludicidade para a filosofia. E aí eu penso, o ensino de filosofia, ele tem que ter esse olhar dinâmico, atual, e cada vez mais voltado para as discussões, para os debates [...] outra coisa que eu trabalho muito no ensino de filosofia é o quem sou eu, a consciência de si, quem é o outro, a consciência do outro, e você trabalha projeto de vida, você trabalha meio ambiente, planeta, mundo, cuidado, uma terceira via (Apêndice A02, Entrevista 02, p. 18).</p> <p>Então, eu trabalho essas três correntes, os clássicos, o existencialismo e a filosofia da linguagem (Apêndice A02, Entrevista 02, p. 19).</p> <p>Primeiro se ensina a filosofar, depois você ensina a filosofia, onde vários pensadores podem te ajudar a perceber tudo isso (Apêndice A02, Entrevista 02, p. 20).</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |

[...] eu mesmo, peço para os meninos lerem O Príncipe de Maquiavel. No terceiro ano, eu gosto de trabalhar também na fonte. Não é pegar fragmentos (Apêndice A02, Entrevista 02, p. 22).

Primeiro, encantamento. Você fazer que esse menino, ele pode ver tudo e ver filosofia em tudo [...] E depois você vai trazendo temas que eles próprios podem trazer para a sala de aula. E em cima desses temas vamos relacionar a um pensador (Apêndice A02, Entrevista 02, p. 23).

Na minha primeira aula de filosofia, eu trabalho duas dinâmicas, que é a dinâmica do arrumar o quarto [...] E essa, que eu boto os meninos pra subir em cima da cadeira e gritar aquela coisa toda (Apêndice A02, Entrevista 02, p. 29).

**Síntese analítica E02:** Organização programática observando Temas; Organização programática observando Sistemas/Escolas filosóficas; Organização programática observando filósofos/pensadores; Incentivo e facilitação de acesso à leitura; Emprego de dinâmicas de introdução/sensibilização; Emprego de debates.

### **Entrevista 03 (E03)**

[...] seria um ensino de filosofia contextualizado e intercultural, que, para isso, dá protagonismo ao aluno, tenta discutir o contexto de onde ele está, e dá a heranças e experiências éticas, estéticas, políticas que estão presentes na cultura, no mundo e na vivência que eles ocupam [...] não dá pra fazer filosofia na periferia e não discutir o problema da escravidão, não discutir o problema do racismo, das questões que atravessam as identidades, gênero e outros elementos mais interseccionais (Apêndice A02, Entrevista 03, p. 32-33).

Eu partia, por exemplo [...] pedia os alunos para escrever um texto, numa redação dissertativa [...] O que foi a pandemia para você? E aí eles traziam o texto [...] E aí a gente começava a discutir alguns conceitos, de Foucault, por exemplo, para pensar biopolítica de poder, necropolítica de Mbembe [...] fiz um trabalho nesse campo de estética. A vida como obra de arte [...] pedia a eles para levar para eles as músicas da cultura sertaneja, por exemplo, samba de roda [...] trazer desde fotos aos objetos, às canções, às poesias. Então eles produziam poesias, cordéis. Eles trazem objetos [...] uma outra experiência foi eu tentar fazer um debate muito inspirado naquele filme de Denzel Washington [...] dava um pouquinho de aula de lógica para eles, dividia os grupos em debate [...] eu botava o tema, tipo: sem governo não existe sociedade. Algumas afirmações assim, para polemizar. Um grupo defendia, o outro grupo atacava (Apêndice A02, Entrevista 03, p. 35-36).

Mas acontecia também as aulas um pouco mais expositivas, com aquela expressão dialogada, que eu tentava tomar parte do contexto deles e pensar algumas provocações que o texto, o livro didático... porque eu sou muito de valorizar o livro didático, sabe? (Apêndice A02, Entrevista 03, p. 36).

Aí eu criei um RPG imaginando uma... o despertar das crônicas da inclusão, e aí eles têm que imaginar partindo das crônicas do dia deles, identificando e contando histórias de etarismo, de capacitismo, de machismo [...] e depois utilizar conceitos da sociologia e da filosofia que ajudem a pensar essas questões (Apêndice A02, Entrevista 03, p. 39).

**Síntese analítica E03:** Discussão do conteúdo em sala; Contextualização da aula pela realidade do estudante; Incentivo à produção textual; Organização programática observando Temas; Organização programática observando filósofos/pensadores; Emprego de debates; Aula expositiva; Discussão do conteúdo em sala. Emprego de Livro didático/caderno de apoio; Emprego de dinâmicas de introdução/sensibilização; Relação com outra (s) disciplina (s).

### **Entrevista 04 (E04)**

Eu, pelo menos, tento, quando eu estou dentro da sala de aula, usar exemplos que fazem parte do cotidiano dos alunos, porque senão aquilo não vai ter sentido nenhum (Apêndice A02, Entrevista 04, p. 61).

Eu tento fazer o que eu fazia antes, mas adaptando para o que é pedido, sem mudar muito as minhas características enquanto professora mesmo. Mas eu acho que eu não consigo (Apêndice A02, Entrevista 04, p. 65).

**Síntese analítica E04:** Contextualização da aula pela realidade do estudante; Adaptações a novas orientações curriculares.

### **Entrevista 05 (E05)**

[...] E eu hoje estou trabalhando com slides, já chego na escola com os slides prontos, faço alguns rascunhos, tiro xerox, entrego para os alunos (Apêndice A02, Entrevista 05, p. 69).

[...] eu digo para os alunos assim, olha, tudo o que vocês acham, o que vocês sabem até aqui, deixem da porta para fora [...] Aí eu faço uma pergunta muito simples: o que é uma mesa? [...] E aí eu já trago a indagação para os alunos e eu digo logo, bom, o primeiro ato de filosofar assim, segundo Aristóteles, é a inquietação. É o espanto [...] e eu trago muitos elementos, principalmente em religião, porque eu gosto muito também sobre religião [...] utilizo muito [inaudível] da religião para desconstruir aquilo que eles acham que não pode ser mudado (Apêndice A02, Entrevista 05, p. 70). [...]. Os cadernos de Apoio que foram construídos pelos professores da rede [...] E o caderno de apoio é muito didático! [...] eu consigo atingir o meu aluno. E nessa turma, depois que eu comecei a utilizar o caderno de apoio, a aula fluiu, a melhor aula que eu dei foi quando eu parei para ler com os meninos (Apêndice A02, Entrevista 05, p. 77).

**Síntese analítica E05:** Emprego de Slides; Aula expositiva; Discussão do conteúdo em sala; Organização programática observando Temas; Organização programática observando filósofos/pensadores; Emprego de Livro didático/caderno de apoio;

#### **Entrevista 06 (E06)**

[...] eu tento sempre lincar aquilo que a gente está estudando com aquilo que eles estão vivenciando. Então se eu estou tratando de política ou de um filósofo que fala de política [...] eu também trago a realidade que eles estão vivendo (Apêndice A02, Entrevista 06, p. 82).

Se for o primeiro dia de unidade eu sempre faço um quadro. Para eles entenderem o que vai acontecer em cada disciplina [...] Quando a aula normal é o primeiro, eu sempre começo. Gente, essa semana, primeira aula. Essa semana a gente tem atividade de tal disciplina [...] fiz um trabalho em conjunto com uma colega. Quando a gente fez um trabalho em conjunto com uma turma do noturno [...] Ele era de sociologia. Eu era só de filosofia [...] nós não fizemos duas provas [...] esse trabalho serviria para as duas, para os dois componentes (Apêndice A02, Entrevista 06, p. 84).

Com esse resultado esse ano eu fiz o quê? Eu linquei as minhas aulas todas. A fazer sempre paralelo a outras [...] Filosofia, eu trabalho com a eletiva [...] a eletiva eu escolhi trabalhar com o mundo digital (Apêndice A02, Entrevista 06, p. 85).

[...] aula expositiva é uma coisa que eu tenho feito menos em relação às aulas práticas. Às aulas de construção, de pesquisa (Apêndice A02, Entrevista 06, p. 87).

**Síntese analítica E06:** Contextualização da aula pela realidade do estudante; Organização programática observando filósofos/pensadores; Explicitação do programa de estudos; Relação com outra (s) disciplina (s); Aula expositiva; Aulas-pesquisa.

#### **Entrevista 07 (E07)**

[...] estou fazendo alguns testes. Estou aprimorando [...] o que vem funcionando é a dinâmica. Variar um pouco o modelo de aula, digamos: a gamificação, recursos digitais, a lousa [...] trabalho na temática, na problemática. Depois se envereda pela história da filosofia. Não prolongar muito os conteúdos. Trazer a atualidade, isso é fundamental [...] fazendo um café filosófico. A molecada tem umas turmas que conseguem desenvolver essa atividade. Trazem um lanche. A gente faz uma roda. A gente bota a problemática. Enquanto come a gente conversa [...]

as turmas têm personalidade. Uma turma, inclusive, que é muito lousa. São muito passivos. E a gente tenta trabalhar de uma forma mais ativa [...] já outra turma é bastante ativa. É bastante visual. Prefere o data show (Apêndice A02, Entrevista 07, p. 103-104).

[...] o modo como você apresenta os slides, os desenhos, a letra, tudo isso é fundamental [...] Porque se você se colocar no lugar de aluno [...] Isso é chato mesmo (Apêndice A02, Entrevista 07, p. 115).

**Síntese analítica E07:** Aula expositiva; Emprego de dinâmicas de introdução/sensibilização; Organização programática observando Temas; Organização programática observando filósofos/pensadores; Organização programática observando a História da Filosofia; Contextualização da aula pela realidade do estudante; Emprego de Slides.

#### **Entrevista 08 (E08)**

Já tive oportunidade de ter experiências em que isso realmente se verifica, assim, né? Os alunos, sei lá, lerem o banquete do Platão e a partir dali começarem todo um movimento em grupo de pensar sobre o que seria o amor [...] o mais importante do que o repertório [...] é o exercício mesmo, né? Se colocar nesse exercício, assim, de olhar crítico para a realidade, né? De desnaturalizar, né, as coisas [...] então, a aula acaba realmente sendo uma aula mais expositiva mesmo, sabe? E aí a gente vai tentando a interlocução, assim (Apêndice A02, Entrevista 08, p. 128).

Eu vou tentando, por exemplo, fazer a luz de alguns jogos virtuais, além de usar o chat [...] a gente também vai propondo pra eles alguns desafios pra eles fazerem em casa, trazerem na próxima aula e aí a gente recupera, né (Apêndice A02, Entrevista 08, p. 129).

**Síntese analítica E08:** Incentivo e facilitação de acesso à leitura; Emprego de dinâmicas de introdução/sensibilização; Organização programática observando Temas; Organização programática observando filósofos/pensadores; Aula expositiva;

**Entrevista 09 (E09)**

Mas especialmente a meu ver, a ética deveria ser mais estudada, deveria ter uma presença maior no currículo, pensando nessa perspectiva de mostrar ao estudante [...] como viver bem, alcançar, a buscar a felicidade (Apêndice A02, Entrevista 09, p. 141).

[...] a gente mostra sempre, para variar a metodologia, para evitar o cansaço do aluno, mas geralmente é a exposição, a metodologia da aula dialogada (Apêndice A02, Entrevista 09, p. 145).

[...] selecionar temas específicos, que inclusive são bastante atrativos, né? Você falar sobre o amor, as implicações do amor, por exemplo. O estudante está muito interessado por essas coisas (Apêndice A02, Entrevista 09, p. 147).

**Síntese analítica E09:** Aula expositiva; Discussão do conteúdo em sala; Organização programática observando Temas.

**Entrevista 10 (E10)**

Então, geralmente eu trabalho com música, com poemas, filmes. Devo sensibilizá-los, de alguma forma, primeiro com a questão filosófica, antes de entrar propriamente no conceito [...] sensibilização, tento contextualizar a questão, é aí entra a história [...] e aí, depois que eu trago as ideias dos filósofos [...] e aí, às vezes, um slide, um slide me ajuda muito nessa questão, porque eles são mais visuais, né? Essa geração é muito do visual mesmo (Apêndice A02, Entrevista 10, p. 155).

"Eu acredito que se ensina a filosofar [...] a discussão é muito mais proveitosa, às vezes não bate na sala inteira, mas provoca alguns, né? (Apêndice A02, Entrevista 10, p. 157).

**Síntese analítica E10:** Emprego de dinâmicas de introdução/sensibilização; Organização programática observando a História da Filosofia; Organização programática observando filósofos/pensadores; Emprego de Slides; Aula expositiva; Discussão do conteúdo em sala.

**Fonte:** elaboração próprio com informações da pesquisa (Apêndice A02)

Considerando que as entrevistas se deram em 2023, o contexto no qual os professores e professoras descrevem a sua prática é o de uma aula de Filosofia por semana em cada turma. Isso implica em uma média de 13 aulas por unidade letiva e quarenta horas anuais da disciplina, ou entre oitenta e cento e vinte horas no curso de todo ensino médio, conforme a matriz curricular adotada na escola e, eventualmente, o itinerário (supostamente) escolhido pelo estudante<sup>57</sup>.

Ainda assim, notamos que a diversidade de caminhos e formas tanto de planejar, quanto de vivenciar as aulas foi abrangente, a despeito do pouco tempo disponível para a disciplina e as dificuldades no entorno dessa preparação, como visto no retrato traçado sobre as demandas de aulas/turmas/disciplinas do professorado (Cap. 02, seção 2.3). Ademais, também não passa despercebido que a forma expositiva seja uma maneira predominantes de aula. Em

<sup>57</sup> Havia configurações de matrizes do ensino médio na Bahia com uma aula de Filosofia em cada série e outras com apenas uma aula em duas séries, normalmente nas 1ª e 2ª. Como já dissemos, em escolas de pequeno e médio porte, maioria na rede baiana, não havia real possibilidade de escolha individual por um itinerário, mas se cursava o que estava disponível na escola.

nosso entendimento, isso pode se dar em função da sensação – não necessariamente efetiva – que experimentamos em, pelo recurso da exposição, podermos atacar mais frentes de conteúdo em um espaço de tempo menor. Seria um esforço (em vários aspectos) para tentar dirimir as dificuldades que a realidade forjada com a Reforma do Ensino Médio proporcionou. Apesar disso, lembrando nosso trabalho anterior (Chaves, 2021) temos certo que os (as) professores (as) dispõem, na literatura, de muitas obras que subsidiam a diversificação de estratégias e métodos de ensino, como aquelas apresentadas por Lídia Maria Rodrigo (2019) e Silvio Gallo (2012).

Adiante, para sistematização das “sínteses analíticas” produzidas com base nas informações dos relatos, além dos procedimentos referidos em momentos analíticos das seções anteriores, válidos aqui, desta parte nós destacamos três conjuntos distintos de categorias, planejamento, estratégias de ensino e recursos didáticos. Isso porque notamos que os (as) entrevistados (as), sistematicamente, expuseram as suas práticas mencionando estes diferentes momentos do conjunto que forma a aula. Vejamos.

**Quadro 34** – A aula de Filosofia no relato do contexto da prática dos (as) entrevistados (as)

| R.                                             | Cód. Entrevista                         | Título e significação da síntese analítica                                                                                                                                                                                                |
|------------------------------------------------|-----------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Planejamento: foco na organização programática |                                         |                                                                                                                                                                                                                                           |
| 08                                             | E01, E02, E03, E05, E07, E08, E09 e E10 | <b>Organização programática observando Temas</b><br>Estruturação do ensino tendo como referência assuntos, problemas ou questões da atualidade e do interesse dos estudantes, em torno dos quais são mobilizados os aspectos filosóficos. |
| 07                                             | E02, E03, E05, E06, E07, E08 e E10      | <b>Organização programática observando filósofos/pensadores</b><br>Estruturação do ensino tendo como referência filósofos, pensadores e autores específicos, estudando suas ideias, teorias ou obras.                                     |
| 03                                             | E01, E07 e E10                          | <b>Organização programática observando a História da Filosofia</b><br>Estruturação do ensino seguindo uma sequência cronológica ou por períodos históricos do pensamento.                                                                 |
| 01                                             | E02                                     | <b>Organização programática observando Sistemas/Escolas filosóficas</b><br>Estruturação do ensino a partir de correntes ou tradições de pensamento, agrupando autores e conceitos próximos.                                               |
| 01                                             | E01                                     | <b>Seleção dos conteúdos essenciais</b><br>Escolha autônoma do (a) professor (a) de tópicos, conceitos ou problemas filosóficos considerados fundamentais e relevantes para a formação dos estudantes.                                    |
| 01                                             | E04                                     | <b>Adaptações a novas orientações curriculares</b><br>Ajustes na prática docente para atender mudanças curriculares indicadas pela rede de ensino, com vistas a preservar características pedagógicas próprias.                           |
| 02                                             | E03, E06                                | <b>Relação com outra disciplina*</b><br>Articulação intencional da Filosofia com outros componentes curriculares, por meio de atividades integradas, projetos conjuntos ou abordagens interdisciplinares.                                 |

| Procedimentos de ensino: foco no modo como a aula é desenvolvida                                                                                                       |                                        |                                                                                                                                                                                                                                                   |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 08                                                                                                                                                                     | E01, E03, E05, E06, E07, E08, E09, E10 | <b>Aula expositiva</b><br>Estratégia de ensino centrada na apresentação oral e sistematizada de conceitos, teorias ou informações pelo (a) professor (a), frequentemente combinada com diálogo e questionamentos aos alunos.                      |
| 05                                                                                                                                                                     | E01, E03, E05, E09, E10                | <b>Discussão do conteúdo em sala</b><br>Estratégia de debate coletivo, diálogo orientado ou troca de ideias sobre o objeto de estudo, visando aprofundar a compreensão e exercitar a argumentação.                                                |
| 05                                                                                                                                                                     | E02, E03, E07, E08, E10)               | <b>Emprego de dinâmicas de introdução/sensibilização</b><br>Utilização de atividades criativas, provocativas ou lúdicas no início das aulas ou de novos conteúdos para despertar o interesse, o espanto ou a curiosidade filosófica.              |
| 04                                                                                                                                                                     | E03, E04, E06, E07                     | <b>Contextualização da aula pela realidade do estudante</b><br>Articulação dos conteúdos filosóficos com a vivência, o cotidiano, a comunidade e os problemas concretos dos (as) estudantes, atribuindo sentido pessoal e social ao conhecimento. |
| 02                                                                                                                                                                     | E01, E06                               | <b>Explicitação do programa de estudos</b><br>Prática de comunicar claramente aos (as) estudantes o planejamento das aulas, incluindo temas, datas, atividades e materiais, visando transparência e organização.                                  |
| 02                                                                                                                                                                     | E02, E03                               | <b>Emprego de debates</b><br>Realização de atividades de argumentação e contra-argumentação, em que grupos defendem ou atacam posições com contornos filosóficos.                                                                                 |
| 03                                                                                                                                                                     | E01, E02, E08                          | <b>Incentivo e facilitação de acesso à leitura</b><br>Estímulo à leitura, especialmente de fontes primárias ou textos filosóficos, incluindo o fornecimento de materiais, links, QR Codes ou sugestões de livros.                                 |
| 01                                                                                                                                                                     | E03                                    | <b>Incentivo à produção textual</b><br>Estímulo à escrita como forma de expressão do pensamento filosófico, por meio de redações, poemas, cordéis ou outros gêneros textuais.                                                                     |
| 01                                                                                                                                                                     | E06                                    | <b>Aulas-pesquisa</b><br>Atividades que envolvem investigação, busca de informações, exploração de temas ou construção de conhecimento pelos (as) estudantes, com orientação do (da) professor (a).                                               |
| Recursos didáticos: foco nos recursos empregados nas aulas                                                                                                             |                                        |                                                                                                                                                                                                                                                   |
| 03                                                                                                                                                                     | E05, E07, E10                          | <b>Emprego de Slides</b><br>Utilização de apresentações digitais como recurso visual para organizar, sintetizar e expor o conteúdo, atendendo à preferência visual dos alunos.                                                                    |
| 02                                                                                                                                                                     | E03, E05                               | <b>Emprego de Livro didático/caderno de apoio</b><br>Utilização de materiais impressos (livros, apostilas, cadernos pedagógicos) como base ou suporte para as aulas e leituras.                                                                   |
| * Em nosso entendimento essa é uma expressão que cabe tanto no planejamento quanto na vivência da sala de aula, por isso deixamos o item na fronteira entre as etapas. |                                        |                                                                                                                                                                                                                                                   |
| <b>Legenda: R.</b> Recorrência da expressão; <b>Cód.</b> Código                                                                                                        |                                        |                                                                                                                                                                                                                                                   |

**Fonte:** elaboração própria, informações da pesquisa (Apêndice A02)

Diante deste conjunto analítico, um primeiro aspecto para discussão pode ser o da relação que o modo de planejar, vivenciar e munir de recursos as aulas tem com a forma como os professores e professoras compreendem o currículo. Por isso, resgatamos as informações da tabela 06 (capítulo 05) em que se evidencia que, para este conjunto de entrevistados (as) o

currículo é apresentado sob concepções fortemente tecnicistas (05 entrevistas) e críticas (04 entrevistas). Como ponderamos no capítulo cinco (05) o currículo configurado como tecnicista é restrito ao entendimento mais “duro” da ciência, apresentando-se como objetivo e envolvendo a seleção e organização de experiências. Por isso, é possível dizê-lo prescritivo. Enquanto isso, o currículo de configuração crítica aponta o modelo anterior como problemático, porquanto seja instrumento de controle social, eventualmente propondo alternativas a este.

Resgatar essa informação nos ajuda a perceber razões para que o conjunto de relatos estivesse estruturado nessa tríade: planejar, vivenciar e ter tais e quais recursos disponíveis. Em nosso entendimento, rastro do modo tecnicista de conceber o currículo e o ensino. Enquanto isso, a predominância da organização das aulas partindo de uma programação que encapasse “assuntos, problemas ou questões da atualidade e do interesse dos estudantes”, no momento do planejamento, combinada à alta recorrência de “discussão do conteúdo em sala” e “contextualização da aula pela realidade do estudante”, em sua vivência, para nós, são rastros da influência da concepção crítica de currículo.

Podemos ponderar ainda que, apesar de a aula expositiva ser a mais citada, pelas razões que conjecturamos acima, o conjunto de aspectos de planejamento e de estratégias para vivência das aulas nos impele a afirmar que a perspectiva crítica, quando temos por bases esse conjunto de relatos, sobrepuja aquele traço tecnicista. Isso indica que a disputa pelo sentido da própria aula está em jogo em função do modo como o professorado concebe, planeja, vivencia e ampara de suporte a sua aula. Mais do que na reflexão sobre o seu entendimento da reforma, em que há uma rejeição, ou sobre os documentos, em que também há, nos relatos mais específicos sobre o seu agir em sala de aula, percebemos que há infiltração dos aspectos que os professores desejam combater.

Isso nos faz pensar novamente na proposição de Ball (2022, p. 67), para quem “a performatividade funciona melhor quando chegamos a querer para nós mesmos aquilo que querem de nós”. Nos limites das informações de pesquisa que dispomos, nos parece que os (as) professores praticam a sua docência, com clareza ou sem ela, buscando ponderar entre os seus valores e as suas convicções quanto ao significado do ensino que têm a oferecer em disputa (imposta e autoimposta) com todo um conjunto de frentes que lhe apresentam condições e sentidos divergentes deste. Pesamos aqui nas concepções hegemônicas que influenciam o movimento de reforma. Se antes dissemos que os (as) professores (as) formam uma espécie de última barreira (antagônica) para os sentidos da Reforma, notamos nessa altura que esta se encontra perfurada e que, mesmo quando se deseja agir em direção oposta, não se deixa de estar

“carregado pela maré”. Ainda que também seja possível contorcer os sentidos desse conjunto revolto de acontecimentos.

Nesta altura, novamente com Ball (2022, p. 67) entendemos que “a consequência de estímulo e de cálculos contínuos, é, para muitos, uma crescente sensação de insegurança ontológica; tanto a perda de sentido do significado do que fazemos quanto a importância do que fazemos”. Ter de lutar, desproporcionalmente, contra os produtores e produtos de sentidos que os professores julgam “jogarem contra” as práticas nas quais eles acreditam, desemboca mesmo em questionamentos quanto a sua própria constituição e da sua carreira. Questões essas atravessadas por tristeza, frustração e até apatia dado o entendimento de desconexão da atividade docente como um sentido existencial. A esse respeito, recolhemos alguns excertos nas entrevistas em que se evidenciam essas nuances.

[...] mas a resposta, ou melhor dizendo, o retorno que nós temos em reconhecimento, em estímulo, principalmente estímulo [...] está muito aquém daquilo que é necessário para que nós possamos nos constituir como professores excelentes para os filhos [dos] trabalhadores e das trabalhadoras da Bahia (Apêndice A02, Entrevista 01, p. 15).

[...] e, de novo dizendo, as circunstâncias como a filosofia está no ensino médio, é para o professor uma experiência um pouco frustrante (Apêndice A02, Entrevista 03, p. 42).

[...] a gente fica assistindo o cinismo com que essas coisas são feitas. E essa máquina de morte. E a gente fica... sendo triturado (Apêndice A02, Entrevista 03, p. 48).

[...] me surpreende, às vezes eu fico pensando que gosto de ser professora, às vezes eu penso por que eu fiz isso com a minha vida?!” (Apêndice A02, Entrevista 04, p. 67).

Hoje eu estou muito desencantada por sala de aula. Não vou mentir pra você (Apêndice A02, Entrevista 06, p. 88).

[...] como ensino médio, como professora do Estado, é muito decepcionante. É muito decepcionante (Entrevista 06, p. 99).

[...] claro, como professor, nós, de vez em quando, temos aquela frustração, chegar até a duvidar da sua própria carreira. Será que é isso mesmo, cara? Será que é só comigo? (Entrevista 07, p. 124).

Então, perdi cabelo, os cabelos brancos apareceram, porque foi muita correria, muita correria mesmo, muita energia, que a gente coloca no ensino médio, 40 horas, 26 aulas semanais, é muita energia, você bota dentro do planejamento, e às vezes não vem aquele retorno que você espera. Botei tanta energia nisso aqui, e veio tão pouco, tão pouco (Apêndice A02, Entrevista 10, p. 167).

Este é um aspecto que não se pode esconder daquilo que no hoje está posto para a realidade docente em filosofia na rede estadual baiana. Frisamos, está posto. Não é uma

condição inalterável. Não é uma sentença definitiva. Por isso, entendemos que seja preciso movimentos, talvez alguns semelhantes aos dessa pesquisa, para permitir esse entendimento em detrimento de qualquer compreensão cristalizada nessa direção dos últimos relatos.

Ao fim e ao cabo, sem qualquer pretensão de romantismo – o que seria uma incoerência gritante – julgamos como pertinente a reativação de compreensões da docência como uma tarefa cheia de sentidos que age sobre o mundo afim de torná-lo – quando pouco – dotado de sensação distinta a de um fardo a se carregar, como o conjunto de relatos acima nos indica.

Por isso, antes de passarmos às considerações finais, gostaríamos de destacar as respostas dadas pelas entrevistas e entrevistados frente a questão “Como se tornou professor (a)?” e aspectos relacionados a esta indagação, oportunidade em que essa reativação ou mudança na perspectiva pode encontrar suporte.

[...] eu gosto de ser professor, ou melhor, eu gosto de estar sendo professor. Eu gosto de... me dar prazer na sala de aula, eu gosto de preparar as aulas, eu gosto de planejar, enfim, eu gosto de fazer isso.” (Apêndice A02, Entrevista 01, p. 15).

[...] então como eu me enxergo, enquanto professor, o que é ser professor de filosofia, melhor, do ensino médio, está disposto a colaborar com a educação dos filhos [dos] trabalhadores, das trabalhadoras da Bahia... é reconhecer a importância daquilo que você faz para a vida dessas pessoas, para além daquilo que nós somos contratados para fazer (Apêndice A02, Entrevista 01, p. 16).

[...] mas só em ver as pessoas pegando gosto de quando o ensino... construindo suas pesquisas, seus trabalhos, crescendo. Para mim isso é a satisfação de um educador (Apêndice A02, Entrevista 03, p. 57).

[...] ah velho, eu sou apaixonado por filosofia, eu fiz filosofia, sem querer fazer filosofia, mas depois que eu a conheci, é um amor pelo saber mesmo, filosofia é isso (Apêndice A02, Entrevista 05, p. 68).

“[...] e eu sempre fui.... Eu me encontrei na escola pública e eu sempre fui professora. Eu sempre fui, desde pequena. ... Eu nasci professora (Apêndice A02, Entrevista 06, p. 97).

[...] eu escolhi uma coisa para a minha vida, fiz essa coisa, terminei o curso, a graduação, e hoje trabalho com isso. É para poucos, né? Trabalhar com o que gosta, realmente, tem satisfação (Apêndice A02, Entrevista 07, p. 124).

[...] eu gosto de trabalhar com jovens, com adultos também. EJA eu também gosto muito. Mas eu gosto de pensar a filosofia no ensino básico mesmo, assim. O meu barato é esse (Apêndice A02, Entrevista 08, p. 136-137).

Evidencia-se dos conjuntos de relatos que a docência na vida desses professores e professoras se pensa de maneira *dual*. No segundo conjunto de citações, logo acima, ela é pensada de maneira mais etérea, sobretudo, porquanto ligada ao momento inicial (“como se tornou?”). Nestes relatos, encontramos uma carga de sentidos complexos e otimistas na direção do entendimento de que há no “ser professor (a)” o poder de lidar com um conjunto de ferramentas capazes de promover alguma modificação da realidade. Para nós, dos sentidos que engendram essa realidade.

Apesar disso, quando a pergunta se direciona ao presente (“como é?”), à vida cotidiana, os signos trazidos pelos (as) entrevistados (as) mudam de direção. Há uma tônica pessimista, frustrada, desgastada e descontente. Comparando o último conjunto ao primeiro, temos o ímpeto de perguntar: o que houve entre o começo e o presente? Em alguma medida, no texto dessa pesquisa ora apresentada, temos algumas pistas – certamente não suficientes – para essa questão que, não sendo parte do nosso projeto inicial de pesquisa, ocorre aqui, no momento em que nos encaminhamos para o encerramento e que, na menor das condições, aponta uma abertura sobre a qual pesquisar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando do início deste trabalho, fitamos nosso olhar e esforços sobre o processo de tradução da política curricular para o ensino de Filosofia no ensino médio baiano, após os eventos – ao nosso juízo, mal-intencionados – relativos à Reforma do Ensino Médio de 2016-2018 desdobrada nos anos seguintes. Para tanto, nos propusemos a lidar com os discursos dos (as) professores (as) de Filosofia da rede estadual, que, desde aquela altura, tinha o DCRB como documento próprio e local desdobrado da reforma nacional. Por isso, entendemos que nosso movimento foi na direção do contexto da prática, ainda que também da produção de texto e, de maneira articulada, estivéssemos lidando com o contexto de influência a todo tempo, porque envolvidos em um grande ciclo de políticas.

Para o êxito na empreitada, estabelecemos objetivos. O geral nos encaminhou na busca de analisar os discursos dos professores e professoras quando da configuração da sua prática frente a esta realidade de mudança, derivada da reforma. Os específicos, por sua vez, nos engajaram em três frentes. Primeiro, identificar o que já se havia produzido, como pesquisa acadêmica em nível de doutorado, na articulação dos nossos macros-temas: a) currículo; b) ensino de filosofia; c) ensino médio. Depois, identificar os discursos hegemônicos nessa arena, sobretudo olhando para o DCRB e, concomitantemente, a tradução deste documento pelos professores. Finalmente, intentamos compreender a tradução realizada pelo (as) professores (as) desse conjunto - política curricular - frente ao ensino de filosofia na rede estadual, seu contexto de prática professoral.

Dessa maneira, fomos dando forma à tese ora defendia, na qual demonstramos que existiu um movimento tradutório da política curricular para o ensino de filosofia no ensino médio da rede estadual do Estado da Bahia e que, nesse movimento, o antagonismo foi um traço formulativo que atravessou os documentos reformistas (BNCC, DCRB...), como também esteve presente no contexto da prática docente. Isso porque, segundo nosso entendimento, professores e professoras de Filosofia da rede estadual traduziram a reforma em suas práticas, atribuindo-lhe significados em diversas nuances.

Ao realizarmos este trabalho, decidimos partir pelo caminho pós-estruturalista da Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, auxiliados ainda pelo ciclo de políticas de Stephan Ball, porque não compreendemos, de partida, que houvesse qualquer verdade uníssona a ser desvelada ou qualquer dado a ser coletado no percurso investigativo. Tão pouco, agora, queremos expor achados de pesquisa que são, estes, passíveis de uma verificação – quase – laboratorial. Nosso entendimento, desde o início, porém, vai na direção de compreender que

a realidade é composta de sentidos e significados precários espalhados por todas as direções e que os responsáveis pela elaboração desses sentidos são um conjunto emaranhado de elementos em momentos os mais diversos, todos em uma cadeia discursiva a que não se avista início, mas da qual não é possível se desvencilhar. Por isso a investigação do discurso, não do texto ou da fala, mas de tudo quanto encapado de sentido, como dissemos ao longo do primeiro capítulo, no qual nos dedicamos às reflexões teóricas de maneira mais detida.

Para levantarmos as informações necessárias à estruturação da investigação, nos valem de procedimentos os mais diversos, desde a busca de documentos, tais como os curriculares e textos da legislação (leis, decretos, portarias, atos etc.) até a realização de entrevistas semiestruturadas de dezoito pessoas – oito delas ligadas à construção do DCRB e dez professores (as) – que nos indicaram nuances de vários momentos em que a realidade discursiva da política curricular do ensino de Filosofia se desdobrava. Por esta razão, no capítulo metodológico – capítulo segundo – mais do que apenas informar sobre os caminhos e expressar as razões para as escolhas, entendemos ter apresentado reflexões a respeito dos porquês que explicam o desenrolar desta pesquisa.

Antes de iniciar os trabalhos, no entanto, nos precavemos de buscar em repositórios acadêmicos se a pergunta que nos movia e os objetivos que intencionávamos alcançar não teriam já alcançado resposta em algum outro trabalho, pelo menos em nível e profundidade do doutorado. Para tanto, o capítulo terceiro demonstra que os motivos de nossa pesquisa eram campo aberto à investigação e, por isso, nos lançamos na tarefa de cobrir essa lacuna de pesquisa. No modo como nós o dispomos, também podemos afirmar que ele nos faz chegar ao atendimento do nosso primeiro objetivo específico de pesquisa, uma vez que a revisão da literatura ali apresentada responde à conjugação de currículo, ensino de Filosofia e ensino médio, tão como propusemos ao objetivar.

Frente àquela lacuna, assentados pela perspectiva teórica aludida e orientados pelo percurso metodológico citado, chegamos “do campo”, das entrevistas, das leituras, do seu tratamento, ponderação quanto aos recortes para fazermos escolhas. Tomamos as decisões que nos permitiram chegar nas análises e discussões, concentradas nos capítulos quatro, cinco e seis.

Começando pela análise dos documentos, mirando o DCRB não podíamos ignorar a BNCC, por isso mergulhamos nas suas diferentes versões e fomos notando rastros de momentos em que a Filosofia possuía um tratamento diverso daquele de exclusão, contido no que se tornara versão oficial. Recuamos mais para chegar às mudanças endereçadas à LDB para refletir sobre os momentos e circunstâncias que tais mudanças atingiam o ensino filosófico. Ainda a

respeito do ensino de Filosofia, nos dedicamos a entender como ele estava apresentado tanto na BNCC quanto no DCRB e, buscamos entender os fios discursivos para aquele estado (hegemônico). Naquele quarto capítulo, terminamos por examinar um outro documento (PLIBA) com que se apontou para a “implementação” da reforma na rede Estadual baiana, quando ficou evidente a ação de elementos da iniciativa privada, quase que como “despretensiosamente” envolvidos num processo educacional, quando suas empresas em nada pareciam ter a ver com o ramo.

Puxando este fio, no quinto capítulo, examinamos mais a fundo o processo de escrita do documento baiano, a fim de compreender como os agentes de produção daquele texto chegaram a ser os responsáveis por esta tarefa, como agiram, em que tempos, sobre que orientação institucional, teórico, com que visão de mundo. Nessa fase, defrontamo-nos com uma complexa e emaranhada rede de influências. Dela, interessou-nos particularmente este traço teórico dos nossos entrevistados responsáveis pelo DCRB, com que bases de pensamento eles se articularam na tarefa de produzir o documento curricular para o estado da Bahia?

Percebemos os traços antagônicos nos divergentes matizes que sustentava a BNCC (habilidades e competências) com o fio condutor escolhido para orientar o DCRB (Pedagogia Histórico-crítica). Dessa fase, fomos percebendo as fraquezas do movimento antagônico dentro do documento estadual, quando este recuperava e repetia aspectos do nacional. Ao tempo em que, no que concerne à Filosofia, ainda tenha havido um avanço (a manutenção da permanência da disciplina) com um arranjo prejudicado (a redução da carga horária para uma aula semanal).

Desdobrando o DCRB, ainda no quinto capítulo, dedicamo-nos a compreender como o currículo era pensado ao ser apresentado pelos diferentes grupos de entrevistados (responsáveis pelo DCRB e professores (as)). A pergunta, simples (o que é currículo?) encontrou direções complexas e diversas, muitas vezes, divergentes. Ao elaborar um currículo estadual, aqueles que lidariam com este texto, desde o processo de consecução do texto (já tradutório) até a tradução do contexto da prática, têm entendimentos de currículo em desalinhamento. Ou seja, evocam o mesmo termo para se dirigirem a um entendimento diverso. Naquele capítulo, terminamos por levantar as pretensões e expectativas que os responsáveis pelo DCRB tinham para quando o seu trabalho, agora encapado e homologado, teria nas salas de aula.

Por esta razão que nosso primeiro movimento no último capítulo foi dedicado a compreender os movimentos de tradução dados pelos professores e a nós relatados quanto ao conjunto de elementos da reforma do ensino médio, da Medida provisória ao DCRB, como todo esse amontoado estava nos colégios estaduais. Nessa fase, encontramos outra frente antagônica,

professoras e professores apresentaram franca resistência ao movimento reformista. Até os que entendiam serem necessárias mudanças na configuração do ensino médio julgam que as promovidas com a reforma em tela são, pelo menos, inadequadas.

Nosso endereçamento, então, focou concentradamente na disciplina de Filosofia. Partindo de uma questão repetida nas próprias aulas da área: o que é Filosofia? Ao menos o que seja no entendimento dos professores e professoras na rede estadual responsáveis por reflexões deste quilate a mais com nossos estudantes. Das respostas, produzimos um mapeamento que demonstrou as afiliações hegemônicas dos professores com concepções clássicas e eurocêntricas da área, ainda que com sinais de arejamento para ampliação dessas concepções.

Finalmente, terminamos o capítulo por buscar compreender como as diferentes concepções de Filosofia podiam ser traduzidas em motivos, razões (porquês) e em modos de que a disciplina se realizasse e participasse da disputa pela configuração da realidade daqueles estudantes e de todas as arenas em que eles se posicionarem dali por diante. As respostas formam na direção de que a Filosofia pode permitir um alargamento de horizontes de sentido, uma racionalização da realidade e uma perspectiva crítica da mesma. A conjugação dessas direções nos enche os olhos, afinal de contas, a realização deste trabalho, que tem suas nuances filosóficas, motivou-se em muito, em entendimento semelhante.

Ao nos encaminharmos para o fim, precisamos reafirmar as limitações que esta pesquisa encontrou, tanto quanto os seus resultados e as suas discussões. Apesar delas, entendemos ter chegado a termo na defesa da tese que desde o princípio defendemos, pelos caminhos que a conjugação dos capítulos deste texto buscou demonstrar,

Ademais, ficamos inspirados a apontar que esta pesquisa indicou lacunas sobre as quais futuros trabalhos possam se desenvolver. A interpretação por meio da Teoria da Atuação de Ball, por exemplo. Uma incursão etnográfica a fim de investigar questões semelhante no acontecimento das aulas, propriamente. A investigação documental de textos legais mais específicos. Enfim, o campo da política curricular do ensino de Filosofia, por específico que seja, é um universo aberto e cheio de possibilidades.

Por conseguinte, esperamos ter contribuído com alguns sentidos ao nos debruçarmos sobre os aspectos levantados, por meio do método e da perspectiva teórica escolhida para exame das informações de pesquisa construídas, as análises realizadas e as discussões promovidas. Por ora, na conclusão dessa incursão – para nós tão acidentada – resta o desejo de, estando nas salas de aula com a Filosofia, poder colaborar para a construção do referido alargamento de horizonte de sentidos, ainda mais nessa quadra tão hermética com que forças obtusas tensionam na forja do hoje de nossa realidade.

## REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ALVES, Dalton José. **A Filosofia no ensino médio: ambiguidades e contradições**. Campinas-SP: Autores Associados, 2002.

ANDRADE, Ricardo Henrique Rezende de. O ensino de Filosofia entre nós. In: SOARES, Emanuel Luís Roque. ZUNINO, Pablo Enrique Abraham. ANDRADE, Ricardo Henrique Rezende de (Orgs.). **O ensino de filosofia entre nós**. Cruz das Almas, BA: UFRB, 2018. Disponível em: <http://www.repositorio.ufrb.edu.br/handle/prefix/974>. Acesso em 06 fev. 2023.

APROFFIB, Associação dos/as Professores/as de Filosofia e Filósofos/as do Brasil. Audiência da APROFFIB no MEC. **Portal eletrônico APROFFIB**, 2 fev. 2024. Disponível em: <https://www.aproffib.com.br/post/audi%C3%Aancia-da-aproffib-no-mec>. Acesso em: 08 jan. 2024.

APROFFIB, Associação dos/as Professores/as de Filosofia e Filósofos/as do Brasil. Sobre nós. **Portal eletrônico APROFFIB**, 2022. Disponível em: <https://www.aproffib.com.br/quem-somos> Acesso em: 08 jan. 2024.

BAHIA, Governo da. **Decreto nº 19.586, de 27 de março de 2020**. Portal leis estaduais, 2020. Disponível em: Decreto 19586 2020 da Bahia BA ([leisestaduais.com.br](http://leisestaduais.com.br)). Acesso em 08 jan. 2024.

BAHIA, Governo da. Secretaria Estadual de Educação. **Ato de homologação do Documento Curricular Referencial da Bahia**. Diário Oficial do Estado, Salvador, n. 23.385, p. 28, 30 de mar. 2022a. Disponível em: <https://dool.egba.ba.gov.br/>. Acesso em 08 jan. 2024.

BAHIA, Governo do Estado da. **Ato de dispensa nº 285/2022, de 1º de dezembro de 2022**. Diário Oficial do Estado da Bahia, n. 23.552, dez. 2022b. Disponível em: <https://dool.egba.ba.gov.br/> Acesso em: 08 jan. 2024.

BAHIA, Governo do Estado da. **Decreto nº 15.806, de 30 de dezembro de 2014**. Salvador, Bahia: Casa Civil, portal de leis, 2014a. Disponível em: <http://www.legislabahia.ba.gov.br/documentos/decreto-no-15806-de-30-de-dezembro-de-2014> Acesso em: 08 jan. 2024.

BAHIA, Governo do Estado da. **Decreto nº 16.722, de 12 de maio de 2016**. Salvador, Bahia: Casa Civil, portal de leis, 2016. Disponível em: <http://www.legislabahia.ba.gov.br/documentos/decreto-no-16722-de-12-de-maio-de-2016> Acesso em: 08 jan. 2024.

BAHIA, Governo do Estado da. **Decreto nº 17.377, de 01 de fevereiro de 2017**. Salvador, Bahia: Casa Civil, portal de leis, 2017a. Disponível em: <http://www.legislabahia.ba.gov.br/documentos/decreto-no-17377-de-01-de-fevereiro-de-2017> Acesso em: 08 jan. 2024.

BAHIA, Governo do Estado da. **Documento Curricular Referencial da Bahia para o Ensino Médio (DCRB)**. Rio de Janeiro: FGV editora, v. 2, 2022c. Disponível em: <http://dcrb.educacao.ba.gov.br/dcrb-volume-2-orientacoes-de-estudos-sobre-o-dcrb-ensino-medio-e-sua-implementacao/> Acesso em: 10 Mar. 2023.

BAHIA, Governo do Estado da. **Edital de abertura de inscrições – SAEB nº 02/2010, de 6 de outubro de 2010**. Salvador, Bahia: Portal RH Bahia, out. 2010. Disponível em: [https://view.officeapps.live.com/op/view.aspx?src=https%3A%2F%2Fservidores.rhbahia.ba.gov.br%2Fsites%2Fdefault%2Ffiles%2Fconcursos%2Feditais%2F2018-08%2FEdital%2520de%2520Abertura%2520de%2520Inscri%25C3%25A7%25C3%25B5es\\_13.doc&wdOrigin=BROWSELINK](https://view.officeapps.live.com/op/view.aspx?src=https%3A%2F%2Fservidores.rhbahia.ba.gov.br%2Fsites%2Fdefault%2Ffiles%2Fconcursos%2Feditais%2F2018-08%2FEdital%2520de%2520Abertura%2520de%2520Inscri%25C3%25A7%25C3%25B5es_13.doc&wdOrigin=BROWSELINK) Acesso em: 08 jan. 2024.

BAHIA, Governo do Estado da. **Estatísticas dos territórios baianos**. Salvador, Bahia: Secretaria de Planejamento, Superintendência de estudos econômicos e sociais da Bahia, n. 02, 2009. Disponível em: [https://www.seplan.ba.gov.br/wp-content/uploads/DOWNLOAD\\_42.pdf](https://www.seplan.ba.gov.br/wp-content/uploads/DOWNLOAD_42.pdf) Acesso em: 08 jan. 2024.

BAHIA, Governo do Estado da. **Gestão regional**. Secretaria Estadual de Educação: Portal Educação Bahia, 2015a. Disponível em: <http://escolas.educacao.ba.gov.br/gestaoregional>. Acesso em: 10 jan. 2024.

BAHIA, Governo do Estado da. **Lei 13.204, de 11 de dezembro de 2014**. Salvador, Bahia: Casa Civil, portal de leis, 2014b. Disponível em: <http://www.legislabahia.ba.gov.br/documentos/lei-no-13204-de-11-de-dezembro-de-2014#> Acesso em: 08 jan. 2024.

BAHIA, Governo do Estado da. **Lei 8.261, de 29 de maio de 2002**: Estatuto do Magistério Público do Ensino Fundamental e Médio do Estado da Bahia. Salvador, Bahia: Casa Civil, portal de leis, 2002. Disponível em: <http://www.legislabahia.ba.gov.br/documentos/lei-no-8261-de-29-de-maio-de-2002> Acesso em: 08 jan. 2024.

BAHIA, Governo do Estado da. **Organograma Secretaria Atualizado**. Secretaria Estadual de Educação: Portal Educação Bahia, 2015b. Disponível em: <https://www.educacao.ba.gov.br/midias/fotos/organograma-secretaria-atualizado>. Acesso em: 10 jan. 2024.

BAHIA, Governo do Estado da. **Plano de implementação do novo ensino médio**. Salvador, BA: Secretaria Estadual de Educação, 2022d. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/PLIBA.pdf>. Acesso em 10 fev. 2024.

BAHIA, Governo do Estado da. **Portaria conjunta SAEB/SEC nº [sem número] de 18 de junho de 2018**. Salvador, Bahia: Diário Oficial do Estado da Bahia, n. 22.440, jun. 2018. Disponível em: <https://dool.egba.ba.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/4322#/p:1/e:4322?find=%22%22> Acesso em: 08 jan. 2024.

BAHIA, Governo do Estado da. **Portaria conjunta SAEB/SEC nº 08 de 21 de junho de 2011**. Salvador, Bahia: Portal RH Bahia, jun. 2011. Disponível em: <https://view.officeapps.live.com/op/view.aspx?src=https%3A%2F%2Fservidores.rhbahia.ba.gov.br%2Fsites%2Fdefault%2Ffiles%2Fconcursos%2Feditais%2F2018->

08%2FResultado\_Final\_e\_Homologacao.doc&wdOrigin=BROWSELINK Acesso em: 08 jan. 2024.

BAHIA, Governo do Estado da. Rede estadual atinge marca de 700 mil matriculados e mobilização continua no Carnaval, afirma secretária da educação. Secretaria Estadual de Educação: **Portal Educação Bahia**, 2023. Disponível em: <http://estudantes.educacao.ba.gov.br/noticias/rede-estadual-atinge-marca-de-700-mil-matriculados-e-mobilizacao-continua-no-carnaval-afirm>. Acesso em: 10 jan. 2024.

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 I-A**. SAEB/02/2017. Salvador-BA, 09 nov. 2017b. Disponível em: [http://www.concursosfcc.com.br/concursos/govba217/edital\\_de\\_abertura\\_de\\_inscricoes\\_doe\\_de\\_10.11.pdf](http://www.concursosfcc.com.br/concursos/govba217/edital_de_abertura_de_inscricoes_doe_de_10.11.pdf) Acesso em 02 dez. 2023.

BAHIA. **Decreto nº 7.532, de 19 de fevereiro de 1999**. Aprova o Regimento do Conselho Estadual de Educação. Salvador: Conselho Estadual de Educação, 1999. Disponível em: [https://www.ba.gov.br/conselhodeeducacao/sites/sitecee/files/migracao\\_2024/arquivos/arquivos/File/Institucional.pdf](https://www.ba.gov.br/conselhodeeducacao/sites/sitecee/files/migracao_2024/arquivos/arquivos/File/Institucional.pdf) Acesso em: 13 fev. 2026.

BAHIA. Poder Executivo. Secretaria da Administração. **Resumo da Apostila nº 103/2022**. Diário Oficial do Estado da Bahia, Salvador, n. 23.528, p. 11, 22 out. 2022e. Disponível em: <http://dool.egba.ba.gov.br/> Acesso em: 17 fev. 2026.

BAHIA. Poder Executivo. Secretaria da Administração. **Resumo da Apostila nº 123/2022**. Diário Oficial do Estado da Bahia, Salvador, n. 23.571, p. 6, 30 dez. 2022f. Disponível em: <http://dool.egba.ba.gov.br/> Acesso em: 17 fev. 2026.

BAHIA. Secretaria da Educação do Estado. **Feira de Ciências, Empreendedorismo Social e Inovação da Bahia (FECIBA)**. Salvador, 2025. Disponível em: <https://www.ba.gov.br/educacao/feira-de-ciencias-empreendedorismo-social-e-inovacao-da-bahia-feciba>. Acesso em: 27 out. 2025.

BAHIA. Secretaria da Educação do Estado. **Jogos Estudantis da Rede Pública**. Salvador, S/D. Disponível em: <https://www.ba.gov.br/educacao/jogos escolares>. Acesso em: 27 out. 2025.

BAHIA. Secretaria da Educação do Estado. **Portaria nº 190/2024, de 27 de janeiro de 2024**. Dispõe sobre a sistemática de Avaliação para Aprendizagem na Rede Estadual de Ensino, em todas as ofertas e modalidades da Educação Básica. Estado da Bahia. Salvador, 27 jan. 2024. Disponível em: [https://www.adufsba.org.br/upload/portaria-190-2024—avaliacao-na-educacao-basica\\_1708520510\\_21022024100150.pdf](https://www.adufsba.org.br/upload/portaria-190-2024—avaliacao-na-educacao-basica_1708520510_21022024100150.pdf). Acesso em: 20 nov. 2025.

BALL, Stephen John. **Educação global S.A.: novas redes políticas e o imaginário neoliberal**. Ponta Grossa-PR: editora UEPG, 2022.

BALL, Stephen John. MAGUIRE, Meg. BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem políticas: atuação em escolas secundárias**. Ponta Grossa-PR: editora UEPG, 2ª ed. 2021.

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

BARBOSA, Tércio Augusto Penteado. **História e filosofia das ciências associadas à experimentação no ensino de ciências: perspectivas e tendências de pesquisas no Brasil de 1972 a 2018**. 2020. Tese (Doutorado), Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2020. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalhe/1149471> Acesso em: 22 Ago. 2022.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: 70, 2016.

BARNABÉ, Fernando Moreira. RIBEIRO, Marana de Almeida Moreira. ALMEIDA, Marcos Melo de. Módulo 1B: **Entrar na rede e promover o debate: Educação para Tod@s**. [S.l.] SEC-BA, FGV-DGPE, [Módulo de aula] curso Tecendo Redes de Conhecimento, 2023 [não publicado].

BLANC, Mafalda de Faria. **O fundamento em Heidegger**. Lisboa: Editora Instituto Piaget, 1984.

BOGDAN, Robert. BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em Educação: uma introdução a teoria e aos métodos**. Porto, POR: Porto Editora, 1999.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 3.178, de 28 de maio de 1997**. Altera dispositivos do art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que ‘Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional’. Brasília: Câmara dos Deputados, 1997. Disponível em: [https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=1130709&fileame=Dossie-PL%203178/1997](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1130709&fileame=Dossie-PL%203178/1997). Acesso em: 10 jan. 2024.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 5230, de 09 de outubro de 2023**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e define diretrizes para a política nacional de ensino médio. Brasília: Câmara dos Deputados, 2023. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/2399598> . Acesso em: 20 jan. 2024.

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: 20 out. 2025

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: 20 out. 2025

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](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm) Acesso em: 20 out. 2025 OK

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](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm) Acesso em: 20 out. 2025 OK

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, Planalto, 1996. 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. **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](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm) Acesso em: 21 nov. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis n º 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](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm) Acesso em: 21 nov. 2023.

BRASIL. **Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024.** Altera as Leis n º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, Planalto, 2024. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2024/lei/L14945.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14945.htm) Acesso em: 21 dez. 2024.

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, 2016a. Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992> Acesso em: 10 Mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular** [1ª versão]. Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível em: <https://observatoriogeohistoria.net.br/primeira-versao-da-bncc/>. Acesso em: 05 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**, 2ª versão revista. Brasília, DF: MEC, 2016b. Disponível em: <https://www.portugueselegal.com.br/wp-content/uploads/2017/07/bncc-versao2.pdf> . Acesso em: 05 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular.** Brasília, DF: MEC, 2018a. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf) Acesso em: 10 Mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: 2013. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192). Acesso em 10 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 331, de 5 de abril de 2018**. Brasília, Diário Oficial da União, e. 66, s. 1, p. 10, 2018b. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-331-de-5-de-abril-de-2018-9385655>. Acesso em 10 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 649, de 10 de julho de 2018**. Brasília, Diário Oficial da União, e. 132, s. 1, p. 72, 2018c. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/marco-legal>. Acesso em 10 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Nº 756, de 03 de abril de 2019**. Brasília, Diário Oficial da União, e. 65, s. 1, p. 27, 2019a. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-756-de-3-de-abril-de-2019-70004722> Acesso em 10 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno, 2019b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file> . Acesso em 10 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno, 2018d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104101-rcp004-18/file>. Acesso em 10 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio: documento orientador da Portaria nº 649/2018**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio-descontinuado/pdfs/DocumentoOrientador\\_ProgramadeApoioaoNovoEnsinoMdio.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio-descontinuado/pdfs/DocumentoOrientador_ProgramadeApoioaoNovoEnsinoMdio.pdf). Acesso em: 10 fev. 2026.

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

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia: a descoberta da atitude crítica**. São Paulo: Editora Ática, 2000.

CHAVES, Kleber Santos et al. As disputas em torno do componente de filosofia na educação básica e a perspectiva dos estudantes: uma lacuna na pesquisa. **Anais VIII CONEDU**. Campina Grande: Realize Editora, 2022. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/88437>. Acesso em: 28 Mar. 2023.

CHAVES, Kleber Santos. A angústia como caráter antropológico-metafísico do indivíduo. **Revista Pandora Brasil**. n. 78, Jan. 2017. Disponível em: [https://revistapandorabrasil.com/revista\\_pandora/paixao\\_78/kleber.pdf](https://revistapandorabrasil.com/revista_pandora/paixao_78/kleber.pdf). Acesso em 20 jun. 2024.

CHAVES, Kleber Santos. EUGÊNIO, Benedito Gonçalves. Significações de ensino de Filosofia no Currículo do Ensino Médio na produção de periódicos da área no período 2009-2019. **Revista e-Curriculum**, v. 21, p. 1-28, 2023. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/54028> Acesso em: 10 fev. 2024.

CHAVES, Kleber Santos. **Sentidos de ensino de filosofia no currículo para o ensino médio no período de 2009 a 2019**. 145 fl. Dissertação (mestrado em Ensino). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista-BA, 2021. Disponível

em: [http://www2.uesb.br/ppg/ppgen/wp-content/uploads/2021/04/DISSERTA%C3%87%C3%83O\\_Mestrado\\_PPGEn\\_KLEBER\\_SANTOS\\_CHAVES.pdf](http://www2.uesb.br/ppg/ppgen/wp-content/uploads/2021/04/DISSERTA%C3%87%C3%83O_Mestrado_PPGEn_KLEBER_SANTOS_CHAVES.pdf) Acesso em: 28 Mar. 2023.

CHAVES, Kleber Santos. SILVA, Ana Cristina dos Santos. EUGÊNIO, Benedito Gonçalves. O currículo em contexto pós-estrutural: uma leitura pela Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 15, n. 2, p. 1–15, 2022. Disponível

em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/64103>. Acesso em: 10 fev. 2024.

CHAVES, Kleber Santos; CAMPOS, Maria de Fátima; EUGÊNIO, Benedito Gonçalves. Filosofia e Ciências Humanas: uma leitura discursiva da BNCC. **Educação**, [S. l.], v. 47, n. 1, p. e69/ 1–28, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/53128>.

Acesso em: 22 out. 2022.

CHAVES, Kleber Santos; EUGÊNIO, Benedito Gonçalves. Discursos sobre ensino de Filosofia no currículo do Ensino Médio: defesa de um problema, concepção curricular e afirmação de uma prática. **Educação e Filosofia**, v. 36, n. 77, p. 1107–1139, 2022.

Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/64947>. Acesso em: 26 fev. 2024.

CONSED - Conselho Nacional de Secretários de Educação. **Sobre o CONSED**. Brasília, DF, [S/D]. Disponível em: <https://www.consed.org.br/conteudos/sobre-o-consed>. Acesso em: 15 fev. 2026.

COSTA, Petra (Dir.). **Democracia em vertigem**. Brasil: Netflix, 2019. Documentário (121 min).

COSTA, Rafael Fernando da. **Compreensões teórico-filosóficas de professores do ensino médio sobre a profissão**. 2020. Tese (Doutorado), Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, São Paulo, 2020.

Disponível em: [https://repositorio.sis.puc-campinas.edu.br/bitstream/handle/123456789/15278/cchsa\\_ppgedu\\_dr\\_Rafael\\_FC.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.sis.puc-campinas.edu.br/bitstream/handle/123456789/15278/cchsa_ppgedu_dr_Rafael_FC.pdf?sequence=1&isAllowed=y) Acesso em: 22 Ago. 2022.

CULTURA, Secretaria Estadual de. Anexo 17, Macroterritórios de Identidade. In: BAHIA, Governo do Estado da. **Edital de chamamento público lei Paulo Gustavo Nº PG 01/2023**. Salvador, Bahia: Portal SECULT-BA, set. 2023. Disponível

em: <http://www.cultura.ba.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=418> Acesso em: 08 jan. 2024.

CUTER, João Vergílio Gallerani. **Por que não defendo a obrigatoriedade da filosofia no ensino médio**. Portal eletrônico da ANPOF, 10 out. 2016. Disponível

em: <https://www.anpof.org.br/comunicacoes/coluna-anpof/por-que-nao-defendo-a-obrigatoriedade-da-filosofia-no-ensino-medio> Acesso em: 20 fev. 2024.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** São Paulo: Editora 34, 2010. (Coleção TRANS).

DIAS, Rosane Evangelista; ABREU, Rosane Gomes de; LOPES, Alice Casimiro. Stephen Ball e Ernesto Laclau na pesquisa em política de currículo. **ANPED, GT 12-Currículo**, S/D. Disponível

em: [https://www.fe.unicamp.br/gtcurriculoanped/33RA/trabalhos/ALICE\\_CASIMIRO\\_LOPES\\_E\\_OUTROS\\_UERJ\\_E\\_UFRJ.pdf](https://www.fe.unicamp.br/gtcurriculoanped/33RA/trabalhos/ALICE_CASIMIRO_LOPES_E_OUTROS_UERJ_E_UFRJ.pdf). Acesso em: 14 mar. 2024.

DUSSEL, Enrique. **1492: O encobrimento do outro: a Origem do mito da modernidade**. Petrópolis: Vozes, 1993.

FERREIRA, Élidea. Tradução/desconstrução: um legado de Jacques Derrida. **Revista de Letras**, v. 49, n.2, p.229-242, jul./dez. 2009. Disponível

em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/letras/article/view/2050>. Acesso em: 22 Out. 2022.

FRASER, Márcia Tourinho Dantas.; GONDIM, Sônia Maria Guedes. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. **Ribeirão Preto: Paidéia**, v. 14, p. 139–152, maio 2004. Disponível

em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/MmkPXF5fCnqVP9MX75q6Rrd/?lang=pt#>. Acesso em: 28 Mar. 2023.

FREIRE, Sandra Braga. **A última cavaleira do apocalipse - um enredo caótico do ensino de Filosofia da escola pública do Estado de São Paulo no Ensino Médio**. 2021. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação Educação, Linguagem e Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2021. Disponível

em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48138/tde-08022022-103550/en.php> Acesso em: 22 Ago. 2022.

GABRIEL, Fábio Antonio. **Estágio curricular supervisionado em Filosofia: análises a partir das percepções de licenciandos e de professores**. 2019. Tese (Doutorado) –

Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, Paraná, 2019. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/2959> Acesso em: 22 Ago. 2022.

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

HADOT, Pierre. **O que é a Filosofia Antiga?** São Paulo: Loyola, 2014.

HEIDEGGER, Martin. **O princípio do fundamento**. Lisboa: Instituto Piaget, 1998.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo**. Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 2015.

IBGE. **Em 2025, vinte Unidades da Federação registram a menor taxa de desocupação da série**. Agência de Notícias, 2026. Disponível

em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/45923-em-2025-vinte-unidades-da-federacao-registram-a-menor-taxa-de-desocupacao-da-serie>. Acesso em: 3 abr. 2026.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2024**. Brasília: Inep, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acao-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica> Acesso em: 12 ago. 2025.

INEP. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Ideb. Brasília, DF: Inep, [S/D]. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb>. Acesso em: 3 abr. 2026.

INSTITUTO REÚNA. **Instituto Reúna**. [São Paulo], 2024. Disponível em: <https://www.institutoreuna.org.br/>. Acesso em: 13 fev. 2026.

KIERKEGAARD, Soren Aabye. O desespero humano. In: **Kierkegaard**. São Paulo: Nova Cultural, 3 ed., 1988. (Os pensadores)

KRENAK, Ailton Alves Lacerda. **O amanhã não está à venda**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LACLAU, Ernesto. **A razão populista**. São Paulo: Três Estrelas, 2013.

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

LACLAU, Ernesto. **MOUFFE, Chantal**. Pós-marxismo sem pedido de desculpas. In: LOPES, Alice Casimiro. MENDONÇA, Daniel de (Orgs.). A teoria do discurso de Ernesto Laclau: ensaios críticos e entrevistas. São Paulo: Annablume, 2015b.

LIMA, Alef de Oliveira. **A Diversidade como arma: sobre as guerras culturais no campo da educação**. Equatorial – Revista do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, [S. l.], v. 8, n. 15, p. 1-19, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/equatorial/article/view/23143>. Acesso em: 3 abr. 2026.

LIMA, Átila de Menezes. **Partilhas do saber: uma interlocução entre filosofia e literatura como possibilidade para o ensino médio**. 2018. Tese (Doutorado), Programa de Pós-Graduação em Educação, – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Paraná, 2018. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/55919> Acesso em: 22 ago. 2022.

LINDEN, Felipe Rafael. O “povo” como significante vazio: fundamentos e limites da abordagem pós-estruturalista do populismo. Recife: UFPE, **V Simpósio Pós-Estruturalismo e Teoria Social**. 2019. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/legadolaclau/files/2019/07/ARTIGO-Linden.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2026.

LOPES, Alice Casimiro. Teorias Pós-críticas, Política e currículo. **Educação, sociedade e culturas**, n. 39, p. 7-23, 2013. Disponível em: <https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/02.AliceLopes.pdf> Acesso em: 10 out. 2022.

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. OLIVEIRA, Marcia Betânia de. **Políticas de Currículo: pesquisas e articulações discursivas**. Curitiba - PR: CRV, 2017. (Série: temas em currículo, docência e avaliação)

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.

LYNCH, Christian; CASSIMIRO, Paulo Henrique. **O populismo reacionário**. São Paulo: Editora Contracorrente, 2022.

LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**. Rio de Janeiro: Jose Olympio editora, 2009.

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  
Acesso em: 27.mar.2020.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, 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.

MARÍAS, Julián. **História da Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

MARTON, Scarlett. **Nietzsche, filósofo da suspeita**. São Paulo: editora autêntica, 2023.

MELO, Elizabete Amorim de Almeida. **Estágio supervisionado em Filosofia: contribuições para a formação inicial de professores**. 2019. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019. Disponível em: <https://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/6129> Acesso em: 22 Ago. 2022.

MENDONÇA, Daniel de. A questão do fundamento em Heidegger e a importância para a teoria política Pós-Estruturalista. **Trans/Form/Ação**: Revista de Filosofia da Unesp, v. 43, n. 4, p. 117–146, 2020a. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/transformacao/article/view/8930>. Acesso em: 18 out. 2023.

MENDONÇA, Daniel de. Como olhar “o político” a partir da teoria do discurso. Brasília: **Revista Brasileira de Ciência Política**, nº 1, p. 153-169, jan./jun. 2009. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/rbcp/article/view/1533> . Acesso em: 18 out. 2023.

MENDONÇA, Daniel de. **Pós-estruturalismo e teoria do discurso: em torno de Ernesto Laclau**. Porto Alegre: EdiPucRs, 2008.

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

MENDONÇA, Daniel de. Uma (Breve) Introdução ao Pensamento Pós-Estruturalista. **Paralelo 31**, v. 2, n. 15, p. 150, 10 dez. 2020b. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/paralelo/article/view/21004> Acesso em 15 ago. 2023.

MONTERO, Maria Fernanda Alves Garcia. **As humanidades sitiadas: estudo comparativo sobre o ensino da filosofia no currículo e na percepção de alunos e professores do ensino médio brasileiro e do bachillerato espanhol**. 2016. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/19007> Acesso em: 22 Ago. 2022.

MOUFFE, Chantal. **Sobre o político**. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

NIETZSCHE, Friedrich. **The will to power**. New York, Vintage books edition, 1968.

NUNES, Lauren de Lacerda. ACOSTA, Giovana Gomes. A Filosofia e sua presença nos currículos brasileiros: um breve resgate histórico. **SABERES**, Natal, RN, v. 19, n. 2, ago. p. 219-233, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/saberes/article/view/13614> Acesso em: 30 Ago. 2023.

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, Marcia Betania de. Pós-estruturalismo e teoria do discurso: perspectivas teóricas para pesquisas sobre políticas de currículo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XbwFmPNRDSMpPCysMwCQbmN/?lang=pt> Acesso em: 28 out. 2025.

OLIVEIRA, Ozerina Victor de. RUBIO, Ana Claudia Pereira. A Teoria do Discurso de Ernesto Laclau: um novo olhar para a análise de políticas públicas. In: **Anais eletrônicos do I Simpósio Pós-Estruturalismo e Teoria Social**, 2015, Pelotas-RS, 2015. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/legadolaclau/files/2015/07/ozarina-de-oliveira.pdf>. Acesso em: 27 out. 2025.

PAIVA, Marília Luana Pinheiro de. Hegemonia cultural e gênero: a escola interessada no campo das relações sociais. **Poíesis Pedagógica**, Catalão, v. 22, 2024. Disponível

em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/index.php/poiesis/article/view/74819>. Acesso em: 3 abr. 2026.

PENNA, Fernando de Araujo. A defesa da “educação domiciliar” através do ataque à educação democrática: a especificidade da escola como espaço de dissenso. **Revista Linguagens, Educação e Sociedade**, n. 42, mai./ago., p. 8-28, 2019. Disponível em: <https://revistas.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/9336>. Acesso em: 30 jan. 2024.

PESSOA, Fernando. **Poemas de Ricardo Reis**. Edição crítica de Luiz Fagundes Duarte. Lisboa: Imprensa Nacional, Casa da Moeda, 1994. Disponível em: <https://www.casafernandopessoa.pt/pt/cfp/visita/museu/poemas-e-textos-escolhidos/portugues/ricardo-reis/vivem-em-nos-inumeros?eID=>. Acesso em: 15 fev. 2026.

PETERS, Michael. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença: uma introdução**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2000. (Coleção estudos culturais, 6)

PIRES, Manuela de Aragão. CARDOSO, Livia de Rezende. BNC para formação docente: um avanço às políticas neoliberais de currículo. **Série-Estudos**, Campo Grande, MS, v. 25, n. 55, p. 73-93, set./dez. 2020. Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/1463>. 16 mar. 2024. Acesso em: 22 fev. 2024.

PROF-FILO. O PROF-FILO. **Portal eletrônico PROF-FILO**, [S/D]. Disponível em: <http://www.humanas.ufpr.br/portal/prof-filo/prof-filo/>. Acesso em: 22 fev. 2024.

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.

REZENDE, Edson Teixeira de. **A recepção filosófica do estudante surdo no ensino médio**. 2018. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Paraná, 2019. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/61243> Acesso em: 22 Ago. 2022.

RIZZO, Lupércio Aparecido. **Filosofia: concepções e práticas docentes**. 2016. Tese (Doutorado), Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-31102017-115421/fr.php> Acesso em: 22 Ago. 2022.

SANTOS, Jean Mac Cole Tavares. ALMEIDA, Erivelton Nunes de. Desafios de ensino de qualidade: concepções e práticas docentes. **Debates em Educação**, v. 10, n. 20, p. 223-237, jan./abr 2018. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/3469> Acesso em 05 out. 2022.

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, p. 171-185, ago. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/saberes/article/view/10264> Acesso em 27 nov. 2023.

SEFFNER, Fernando. Cultura escolar e questões em gênero e sexualidade: o delicado equilíbrio entre cumprir, transgredir e resistir. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 28, p. 75-90, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/232204>. Acesso em: 3 abr. 2026.

SILVA JUNIOR, Jorge Adriano da. OLIVEIRA, Isabela Fadul de. A contratação em Regime Especial de Direito Administrativo (REDA) e seu impacto nas condições de trabalho docente: o caso dos professores do Estado da Bahia. *Revista Brasileira de Sociologia do Direito*, v. 6, n.1, p. 86-105, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://revista.abrasd.com.br/index.php/rbsd/article/view/288> Acesso em 27 nov. 2023.

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, Luis Gustavo Teixeira da. **et al.** Pós-Estruturalismo e Teoria do Discurso: a obra de Ernesto Laclau a partir de pesquisas empíricas e teóricas. Curitiba, PR: CRV, 2017.

SILVA, Rosemary Marinho da. **As indagações cotidianas de jovens indígenas potiguaras no currículo de filosofia no ensino médio**. 2019. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019. Disponível em: [https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/19810?locale=pt\\_BR](https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/19810?locale=pt_BR) Acesso em: 22 Ago. 2022.

SOARES, Emanuel Luís Roque. ZUNINO, Pablo Enrique Abraham. ANDRADE, Ricardo Henrique Rezende de (Orgs.). **O ensino de filosofia entre nós**. Cruz das Almas, BA: UFRB, 2018. Disponível em: <http://www.repositorio.ufrb.edu.br/handle/prefix/974>. Acesso em 06 fev. 2023.

UOL. Ministro da Educação defende que universidade ‘deveria ser para poucos’. **Portal de Notícias UOL** 10, ago. 2021. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2021/08/10/ministro-da-educacao-defende-que-universidade-deveria-ser-para-poucos.htm?cmpid=copiaecola>. Acesso em 28 fev. 2024.

VASCONCELOS, José Antonio. História e Pós-Estruturalismo. In.: RAGO, Margareth. GIMENES, Renato Aloizio de Oliveira (orgs.). **Narrar o passado, repensar a história**. Campinas, SP: UNICAMP/IFCH, p. 103-119, 2014. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4912642/mod\\_resource/content/1/Narrar\\_o\\_passado\\_repensar\\_a\\_historia%20%281%29.pdf#page=100](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4912642/mod_resource/content/1/Narrar_o_passado_repensar_a_historia%20%281%29.pdf#page=100). Acesso em 02 fev. 2024.

WILLIAMS, James. **Pós-estruturalismo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 5. ed.2015.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – Compilado das transcrições das entrevistas realizadas na pesquisa

01 - As entrevistas com os (as) responsáveis pela elaboração do DCRB estão acessíveis em arquivo disposto no link a seguir. [Link](#) para entrevistas com o grupo do DCRB.

02 - As entrevistas com os (as) professores de Filosofia da rede estão acessíveis em arquivo disponível no link a seguir. [Link](#) para entrevistas com o grupo dos (das) Professores (as).

### APÊNDICE B – Roteiros das entrevistas com responsáveis pela elaboração do DCRB

#### Roteiro 01

Entrevistada: Renata Silva de Souza

Função: Coordenadora estadual da Etapa do Ensino Médio 2019-2021

#### **Carreira e perspectiva curricular**

1. Como a sua formação inicial constitui sua carreira profissional?
2. Conforme os estudos iniciais ou outras formações ao longo de sua trajetória, o que entende por Currículo?
3. Como entende as mudanças no currículo promovidas pela Reforma do Ensino Médio na Lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017)?
4. Como interpreta a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)?

#### **Sobre a Construção do DCRB**

5. Como foi o processo de elaboração do DCRB? Quais etapas foram seguidas? Quem foram os envolvidos?
6. Como foi o processo de escolha dos envolvidos em cada tema/capítulo do texto?
7. Como você esteve envolvido (a) na elaboração do Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB)?
8. Quais concepções pedagógicas você destacaria terem sido influentes na construção do currículo do novo ensino médio na Bahia?
9. Com relação à flexibilização curricular, como foram as discussões a respeito das eletivas? Havia divergência quanto ao conceito e proposição das mesmas?

10. Como foi o processo de finalização do documento e qual relevância alcançaram as contribuições das consultas públicas nessa fase?

### **Os desdobramentos do DCRB**

11. Como você entende este documento e sua influência no currículo da rede estadual?
12. Como percebe os movimentos, em 2023, que pedem, de um lado a revogação do novo ensino médio e dos processos dele decorrentes (como a BNCC) e, de outro, pelo menos a sua revisão?
13. Entende que o DCRB seria afetado por tais movimentos? De que maneira?
14. Como percebe a recepção e interpretação do DCRB na rede estadual?

## **Roteiro 02**

Entrevistada: Carlos Antônio Neves Junior

Função: Coordenador estadual da Etapa do Ensino Médio 2021-2022

### **Carreira e perspectiva curricular**

1. Como a sua formação inicial constitui sua carreira profissional?
2. Conforme os estudos iniciais ou outras formações ao longo de sua trajetória, o que entende por Currículo?
3. Como entende as mudanças no currículo promovidas pela Reforma do Ensino Médio na Lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017)?
4. Como interpreta a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)?

### **Sobre a Construção do DCRB**

5. Como foi o processo de elaboração do DCRB? Quais etapas foram seguidas? Quem foram os envolvidos?
6. Como foi o processo de escolha dos envolvidos em cada tema/capítulo do texto?
7. Sobre o trabalho dos redatores e das pessoas envolvidas na construção do DCRB, houve alguma remuneração ou compensação em termos de trabalho e ou financeira?
8. Como você esteve envolvido (a) na elaboração do Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB)? Como era sua rotina de coordenação?

9. Quais concepções pedagógicas você destacaria terem sido influentes na construção do currículo do novo ensino médio na Bahia?
10. Com relação à flexibilização curricular, como foram as discussões a respeito das eletivas? Havia divergência quanto ao conceito e proposição das mesmas?
11. Como foi o processo de finalização do documento e qual relevância alcançaram as contribuições das consultas públicas nessa fase?

### **Os desdobramentos do DCRB**

12. Como você entende este documento e sua influência no currículo da rede estadual?
13. Como percebe os movimentos, em 2023, que pedem, de um lado a revogação do novo ensino médio e dos processos dele decorrentes (como a BNCC) e, de outro, pelo menos a sua revisão?
14. Entende que o DCRB seria afetado por tais movimentos? De que maneira?
15. Como foi o processo de apresentação do DCRB à rede estadual de ensino?
16. Como percebe a recepção e interpretação do DCRB nas escolas?

## **Roteiro 03**

Entrevistada: Jurema Oliveira Brito

Função: Coordenadora Estadual de Currículo et al

### **Carreira e perspectivas pessoais**

1. Como a sua formação inicial constitui sua carreira profissional?
2. Conforme os estudos iniciais ou outras formações ao longo de sua trajetória, o que entende por Currículo?
3. Como entende as mudanças no currículo promovidas pela Reforma do Ensino Médio na Lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017)?
4. Como interpreta a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)?

### **Sobre a Construção do DCRB**

1. Como definiria o DCRB?
2. Qual caminho trilhou até assumir a função de **Coordenadora Estadual de Currículo**?
3. Como foi o processo de formação da equipe responsável pela escrita do DCRB?

4. Como foi o processo de elaboração dos textos em que colaborou (pelo menos 06)? (Quais etapas foram seguidas? Pessoa envolvidas...)
5. Houve, dentre os textos que compõe o documento, algum/alguns, elaborados por especialistas que não participaram da construção do documento como um todo?
6. Quais **concepções curriculares** destacaria terem sido as mais influentes na construção do DCRB?
7. A PHC é uma concepção pedagógico-curricular de destaque no documento. Como ela se estabeleceu no DCRB?
8. Houve divergência teóricas/políticas/de concepção... na construção do documento? Tendo havido, de que maneira elas foram ou não superadas e como influenciam o documento?
9. Como foi pensado o processo dos itinerários formativos e das eletivas dentro da flexibilização curricular?
10. Como foi o processo de finalização do documento e qual relevância alcançaram as contribuições das consultas públicas dentro da base conceitual e da fundamentação do currículo?

#### **Possíveis desdobramentos do DCRB**

11. Como percebe os movimentos, em 2023, que pedem, de um lado a revogação do novo ensino médio e dos processos dele decorrentes (como a BNCC) e, de outro, pelo menos a sua revisão?
12. Entende que o DCRB seria afetado por tais movimentos? De que maneira?
13. Como percebe a recepção e interpretação do DCRB na rede estadual?
14. Concluindo a nossa entrevista, gostaria de fazer alguma observação, comentário, crítica ou congêneres?

#### **Roteiro 04**

Entrevistada: Rosemary Lopes Soares da Silva

Função: Base conceitual, Fundamentos Teóricos do Currículo *et al*

#### **Carreira e perspectivas pessoais**

1. Como a sua formação inicial constitui sua carreira profissional?
2. Conforme os estudos iniciais ou outras formações ao longo de sua trajetória, o que entende por Currículo?

3. Como entende as mudanças no currículo promovidas pela Reforma do Ensino Médio na Lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017)?
4. Como interpreta a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)?

### **Sobre a Construção do DCRB**

5. Como definiria o DCRB?
6. Qual caminho trilhou até assumir a função de colaboradora dos temas “Base conceitual” e “Fundamentos Teóricos do Currículo” dentro do processo de elaboração do DCRB?
7. Como foi o processo de elaboração das “Bases conceituais” do DCRB? Quais etapas foram seguidas? Quem foram os envolvidos?
8. Quanto aos “Fundamentos teóricos do currículo”, como ocorreu o processo de elaboração?
9. Quais concepções curriculares destacaria terem sido as mais influentes na construção do DCRB?
10. Poderia mencionar autores, pesquisadores e/ou obras que estão mais fortemente presentes dentro do DCRB?
11. Poderia mencionar outras concepções curriculares que eventualmente foram indicadas por outros/outras colaboradores, até mesmo de outros setores de elaboração do documento curricular?
12. Como seu grupo de trabalho atuou em relação à flexibilização curricular, como foram as discussões a respeito das eletivas? Havia divergência quanto ao conceito e proposição das mesmas?
13. Como foi o processo de finalização do documento e qual relevância alcançaram as contribuições das consultas públicas dentro da base conceitual e da fundamentação do currículo?

### **Possíveis desdobramentos do DCRB**

14. Como você entende este a influência do DCRB no currículo da rede estadual baiana?
15. Como percebe os movimentos, em 2023, que pedem, de um lado a revogação do novo ensino médio e dos processos dele decorrentes (como a BNCC) e, de outro, pelo menos a sua revisão?
16. Entende que o DCRB seria afetado por tais movimentos? De que maneira?
17. Como percebe a recepção e interpretação do DCRB na rede estadual?
18. Concluindo a nossa entrevista, gostaria de fazer alguma observação, comentário, crítica ou congêneres?

## **Roteiro 05**

Entrevistada: Saulo Matias Dourado

Função: Coordenador de Área de conhecimento: Ciências Humanas e Sociais aplicadas

### **Carreira e perspectiva curricular**

1. Como a sua formação inicial constitui sua carreira profissional?
2. Conforme os estudos iniciais ou outras formações ao longo de sua trajetória, o que entende por Currículo?
3. Como entende as mudanças no currículo promovidas pela Reforma do Ensino Médio na Lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017)?
4. Como interpreta a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)?

### **Sobre a Construção do DCRB**

5. Como foi o processo de elaboração do DCRB referente as Humanidades? Quais etapas foram seguidas? Quem foram os envolvidos?
6. Como foi o processo de escolha dos redatores e qual sua participação nela?
7. Quem distribuiu e como foram distribuídas as demandas de redação do documento curricular?
8. Houve alguma remuneração ou compensação em termos de trabalho e ou financeira?
9. Por quanto tempo se dedicou ao trabalho de coordenação de área do DCRB e como era a sua rotina de trabalho?
10. Qual perspectiva de Filosofia mais lhe influencia em sua concepção de mundo? Ela aparece de algum modo no DCRB?
11. Quais concepções pedagógicas você destacaria terem sido influentes na construção do currículo do novo ensino médio na Bahia?
12. Com relação à flexibilização curricular, como foram as discussões a respeito das eletivas?
13. Como foi o processo de finalização do documento e qual relevância alcançaram as contribuições das consultas públicas nessa fase?

### **Os desdobramentos do DCRB**

14. Como você entende estar acontecendo a recepção e interpretação deste documento e sua influência no currículo da rede estadual baiana hoje?

15. Após finalizar o texto, você ainda colaborou de algum modo com o mesmo? Foi convidada para mediar alguma formação ou algo nessa direção?
16. Como percebe os movimentos, em 2023, que pedem, de um lado a revogação do novo ensino médio e dos processos dele decorrentes (como a BNCC) e, de outro, pelo menos a sua revisão?
17. Entende que o DCRB seria afetado por tais movimentos? De que maneira?
18. Concluindo a nossa entrevista, gostaria de fazer alguma observação, comentário, crítica ou congêneres?

### **Roteiro 06**

Entrevistada: Ítalo Adriano

Função: Redator - Área de Ciências Humanas e Sociais aplicadas: Filosofia

#### **Carreira e perspectiva curricular**

1. Como a sua formação inicial constitui sua carreira profissional?
2. Conforme os estudos iniciais ou outras formações ao longo de sua trajetória, o que entende por Currículo?
3. Como entende as mudanças no currículo promovidas pela Reforma do Ensino Médio na Lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017)?
4. Como interpreta a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)?

#### **Sobre a Construção do DCRB**

5. Como define o DCRB?
6. Como foi o processo pelo qual se tornou redator do DCRB?
7. Como foi o processo de redação do DCRB? Qual a sua contribuição mais direta?
8. Quem e como foram distribuídas as demandas de redação do documento curricular?
9. Houve alguma remuneração ou compensação em termos de trabalho e ou financeira?
10. Por quanto tempo se dedicou ao trabalho de redação do DCRB e como era a sua rotina de redatora?
11. Qual perspectiva de Filosofia mais lhe influencia em sua concepção de mundo? Ela aparece em sua escrita no DCRB?
12. Quais concepções pedagógicas você destacaria terem sido mais marcantes na sua redação?

13. Você entende haver influência de alguma concepção epistemológica, visão de mundo, construção teórica ou afins que lhe imbuíu na sua escrita?
14. Na escrita de um texto a várias mãos, pode ocorrer divergência em razão das diversas perspectivas reunidas para a mesma tarefa. Foi o caso do DCRB? Se sim, como essas eventuais divergências foram tratadas e como aparecem ou não, no documento?
15. Como foi o processo de finalização do documento e qual relevância alcançaram as contribuições das consultas públicas nessa fase? Houve demanda de reescrita após a consulta?

### **Os desdobramentos do DCRB**

16. Como você entende este documento e sua influência no currículo da rede estadual?
17. Após finalizar o texto, você ainda colaborou de algum modo com o mesmo? Foi convidada para mediar alguma formação ou algo nessa direção?
18. Como percebe os movimentos, em 2023, que pedem, de um lado a revogação do novo ensino médio e dos processos dele decorrentes (como a BNCC) e, de outro, pelo menos a sua revisão?
19. Entende que o DCRB seria afetado por tais movimentos? De que maneira?
20. Como percebe a recepção e interpretação do DCRB nas escolas?
21. Concluindo a nossa entrevista, gostaria de fazer alguma observação, comentário, crítica ou congêneres?

### **Roteiro 07**

Entrevistada: Tais Vidal

Função: Redatora - Área de Ciências Humanas e Sociais aplicadas: Ciências Sociais / Sociologia

### **Carreira e perspectiva curricular**

1. Como a sua formação inicial constitui sua carreira profissional?
2. Conforme os estudos iniciais ou outras formações ao longo de sua trajetória, o que entende por Currículo?
3. Como entende as mudanças no currículo promovidas pela Reforma do Ensino Médio na Lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017)?

4. Como interpreta a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)?

### **Sobre a Construção do DCRB**

5. Como define o DCRB?
6. Como foi o processo pelo qual se tornou redatora do DCRB?
7. Como foi o processo de redação do DCRB? Qual a sua contribuição mais direta?
8. Quem e como foram distribuídas as demandas de redação do documento curricular?
9. Houve alguma remuneração ou compensação em termos de trabalho e ou financeira?
10. Por quanto tempo se dedicou ao trabalho de redação do DCRB e como era a sua rotina de redatora?
11. Quais concepções pedagógicas você destacaria terem sido mais influentes na sua redação?
12. Você entende haver influência de alguma concepção epistemológica, visão de mundo, construção teórica ou afins que lhe imbuíu na sua escrita?
13. Na escrita de um texto a várias mãos, pode ocorrer divergência em razão das diversas perspectivas reunidas para a mesma tarefa. Foi o caso do DCRB? Se sim, como essas eventuais divergências foram tratadas e como aparecem ou não, no documento?
14. Como foi o processo de finalização do documento e qual relevância alcançaram as contribuições das consultas públicas nessa fase?

### **Os desdobramentos do DCRB**

15. Como você entende este documento e sua influência no currículo da rede estadual?
16. Após finalizar o texto, você ainda colaborou de algum modo com o mesmo? Foi convidada para mediar alguma formação ou algo nessa direção?
17. Como percebe os movimentos, em 2023, que pedem, de um lado a revogação do novo ensino médio e dos processos dele decorrentes (como a BNCC) e, de outro, pelo menos a sua revisão?
18. Entende que o DCRB seria afetado por tais movimentos? De que maneira?
19. Como percebe a recepção e interpretação do DCRB nas escolas?
20. Concluindo a nossa entrevista, gostaria de fazer alguma observação, comentário, crítica ou congêneres?

## Roteiro 08

Entrevistada: Valério Cássio Júnior

Função: Leitor crítico

### **Sobre Filosofia e ensino de Filosofia**

1. O que é filosofia para você?
2. Como é que pensa o ensino de filosofia, no sentido de que relevância ele alcança na formação do estudante do ensino médio?
3. Quando pensa a filosofia, você a pensa mediada por alguma corrente, algum autor, algum problema, sistema específico?

### **Sobre Currículo**

4. O modo como pensa a Filosofia tem relação com o currículo da sua graduação?
5. Como define currículo?
6. Como pensa as mudanças que ocorreram no currículo nacional pelo caminho da reforma do ensino médio?

### **Sobre a Construção do DCRB**

7. Como definiria o DCRB?
8. Lembra-se do processo pelo qual se tornou um leitor crítico?
9. Houve algum tipo de compensação, bolsa, ou na carga horária?
10. Lembra quanto tempo foi o período de seu trabalho?
11. Consegue notar alguma perspectiva de filosofia que fosse mais marcante no documento?
12. E concepção pedagógica?
13. Você participou da finalização do documento?

APÊNDICE C – Formulário de coleta de dados dos (das) Professores de Filosofia da rede estadual

O formulário encontrou lugar na plataforma *Google forms* em uma estrutura idêntica a cópia acessível no link a seguir. [Link para formulário.](#)

## APÊNDICE D – Roteiro das entrevistas com os (as) professores (as) de Filosofia

### Roteiro único

#### Sobre Filosofia e ensino de Filosofia

1. O que é Filosofia para você?
2. Como você pensa o ensino de Filosofia e sua relevância na formação do estudante do ensino médio?
3. **Descreva** uma aula que costuma dar. (Os acontecimentos, procedimentos, fases...)
4. Quando pensa a Filosofia, a pensa mediado por alguma corrente, autor, problema, sistema, específico ou sente-se mais influenciado por alguma vertente filosófica?
5. Qual relação verifica sobre essa concepção (questão anterior) e o currículo no seu curso de graduação?
6. Ensinar Filosofia ou ensinar a filosofar? Como reflete sobre esta questão?
7. Como nota a perspectiva dos estudantes e sua relação com/sobre a disciplina de Filosofia?
8. O ensino de Filosofia: problema filosófico, pedagógico ou de alguma outra ordem?  
*Condicional (se a anterior indicar problema filosófico, perguntar a seguinte)*
9. Quais elementos destaca para um ensino filosófico de Filosofia?

#### Sobre Currículo

1. Conforme os estudos iniciais ou outras formações ao longo de sua trajetória, como define o Currículo?
2. Como entende as mudanças no currículo promovidas pela Reforma do Ensino Médio na Lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017)?
3. Conhece os documentos curriculares Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB)? O que tem a dizer sobre eles?
4. Como entende a influência do DCRB no currículo da rede estadual?
5. Sua escola promoveu formação aos docentes sobre a Reforma do Ensino Médio e o DCRB? Em caso afirmativo, como ocorreu essa formação?
6. Com relação à flexibilização curricular, os discentes da sua escola tiveram opção de escolha entre as eletivas ofertadas? Quais as eletivas que foram ofertadas?
7. Quais estratégias pedagógicas você utiliza para se adequar ao novo currículo do ensino médio?

**Sobre formação (acadêmica/profissional), carreira e trabalho docente**

1. Como se tornou professor (a)?
2. Como caracteriza o curso de licenciatura em Filosofia que cursou? Como era o currículo?  
Qual a concepção de ensino de Filosofia era preponderante?
3. De que maneira tem vivenciado a formação continuada? Há iniciativas de sua parte?  
Estímulos da rede estadual de ensino?
4. Como é ser professor de Filosofia na rede estadual na Bahia?
5. Participou/participa de alguma formação continuada promovida pela escola ou órgãos de sua rede de ensino cuja temática tenha sido a BNCC e/ou o DCRB?
6. Há algo que deseje dizer, que não tenha sido perguntado, e que entenda importante de falar, apontar? (Uma sugestão, crítica... a esta pesquisa.)

ANEXOS

Anexo 01 – Cópia de resposta da SEC à solicitação de informações do órgão

ArquivoFerramentasModo de Exibição

Levantamento de dados junto à SEC - Word

Levantamento de dados junto à SEC

SOBRE AS ESCOLAS – REDE ESTADUAL, BAHIA 2024

1. Quantos colégios estaduais? 1.051 unidades escolares

2. Quantos anexos? 674 anexos

3. Quantos colégios estaduais classificados conforme o porte escolar (quantos de pequeno porte, de médio, de grande, de porte especial)? Pequeno Porte 173, Médio Porte 221, Grande porte 354, Porte Especial 317.

4. Quantos oferecem apenas o ensino médio (regular)? 782 unidades escolares

5. Quantos também oferecem o ensino fundamental? 269 unidades escolares

6. Quantos oferecem o ensino técnico-profissional? 327 unidades escolares

7. Quantos são colégios do Campo e ou Quilombolas? 79 unidades escolares

\* Fonte: SUPEC/SEC – Sistema de Gestão Escolar – SIGEDUC (Julho/2024)

SOBRE OS PROFESSORES - REDE ESTADUAL, BAHIA 2024

1. Quantos professores trabalha na rede estadual? 34.825

2. Quantos destes são professores da carreira efetiva? 20.655

3. Quantos são contratados pelo REDA? 11.825

4. Quantos dos efetivos são concursados para a disciplina de Filosofia? 656

5. Quantos dão aulas de Filosofia? 386

\* Fonte: SUDEPE/SEC – (Julho/2024)

SOBRE OS ESTUDANTES - REDE ESTADUAL, BAHIA 2024

1. Quantos estudantes matriculados (as) na rede estadual no ano de 2024? 699.843

2. Quantos destes são estudantes do ensino médio regular (de tempo parcial e integral)? 366.752

3. Quantos destes são estudantes de outras configurações:

a. Do ensino fundamental: 96.841

b. Da Educação profissional e tecnológica: 111.781

4. Quanto a classificação de gênero. Quantos (as) identificados (as) nas respectivas categorias?

Homem SIS: 122.620

Mulher SIS: 139.279

Homem Trans: 646

Mulher Trans: 474

Não Binário: 1.244

Preferiu Não Declarar: 10.120

5. Quanto a classificação étnico-racial. Quantos (as) identificados (as) nas respectivas categorias?

Sexo Masculino: 367.240

Sexo Feminino: 332.603

Pardo: 493.860

Branco: 53.211

Não Informado: 23.955

Amarela: 3.323

Pardo/Quilombola: 2.260

Preto/Quilombola: 1.746

Indígena: 7.721

Preto: 113.767

\* Fonte: SUPEC/SEC – Sistema de Gestão Escolar – SIGEDUC (Agosto/2024)

Fim do documento

## Anexo 02 – Troca de e-mails que permitiu acesso às informações

Consta neste [Link](#) o arquivo com a troca de e-mail de solicitação e acesso as informações constantes no anexo 01, acima.

Anexo 03 – Informações de busca exploratória em repositórios sobre produção curricular com aporte em Laclau e Mouffe / Teoria do Discurso

### Google acadêmico

Acesso realizado em 27 out. 2025

Marco temporal: 2000-2025

Total de resultados: **3680 itens**

Link direto dos resultados:

[https://scholar.google.com.br/scholar?as\\_q=curr%C3%ADculo&as\\_epq=&as\\_oq=laclau+mouffe&as\\_eq=&as\\_occt=any&as\\_sauthors=&as\\_publication=&as\\_ylo=2000&as\\_yhi=2025&hl=pt-BR&lr=lang\\_pt&as\\_sdt=0%2C5&as\\_vis=1](https://scholar.google.com.br/scholar?as_q=curr%C3%ADculo&as_epq=&as_oq=laclau+mouffe&as_eq=&as_occt=any&as_sauthors=&as_publication=&as_ylo=2000&as_yhi=2025&hl=pt-BR&lr=lang_pt&as_sdt=0%2C5&as_vis=1)

Marco temporal: 2020-2025

Total de resultados: **1630 itens**

Link direto dos resultados:

[https://scholar.google.com.br/scholar?start=0&q=curr%C3%ADculo+laclau+OR+mouffe&hl=pt-BR&lr=lang\\_pt&as\\_sdt=0,5&as\\_ylo=2020&as\\_yhi=2025&as\\_vis=1#d=gs\\_asd&t=1761571248658](https://scholar.google.com.br/scholar?start=0&q=curr%C3%ADculo+laclau+OR+mouffe&hl=pt-BR&lr=lang_pt&as_sdt=0,5&as_ylo=2020&as_yhi=2025&as_vis=1#d=gs_asd&t=1761571248658)

### Portal de Periódicos da CAPES

Acesso realizado em 27 out. 2025

Marco temporal: 1970-2025

Total de resultados: **98 itens** (93 artigos, 04 dissertações e 01 capítulo de livro)

Link direto dos resultados:

[https://www.periodicos.capes.gov.br/index.php/acervo/buscador.html?q=%22curr%C3%ADculo%22+AND+%22Laclau%22+AND+%22Mouffe%22&source=expanded&publishyear\\_min%5B%5D=1&publishyear\\_max%5B%5D=2025](https://www.periodicos.capes.gov.br/index.php/acervo/buscador.html?q=%22curr%C3%ADculo%22+AND+%22Laclau%22+AND+%22Mouffe%22&source=expanded&publishyear_min%5B%5D=1&publishyear_max%5B%5D=2025)

### Catálogo de Teses e Dissertações

Acesso realizado em 27 out. 2025

Marco temporal: 2019-2025 (Sem filtro, indica que os resultados estão nesse recorte)

Total de resultados: **66 itens** (24 teses de doutorado, 39 dissertações de Mestrado acadêmico e 02 de Mestrado Profissional)

Print da tela (não há possibilidade de link direto)

The screenshot shows the 'Catálogo de Teses e Dissertações' website. The search bar contains the query '"currículo" and "laclau"'. The results page displays 66 results, with the first three listed:

1. **ERMANI, GIOVANNA. DISPUTAS EM TORNO DO SENTIDO DE QUALIDADE EDUCACIONAL NO CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO: OS CADERNOS DE GEOGRAFIA E AS PRÁTICAS DOCENTES** 18/09/2019 137 f. Mestrado em GEOGRAFIA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, Campinas Biblioteca Depositária: Biblioteca Digital da UNICAMP [Detalhes](#)
2. **SILVA, SILAS VELOSO DE PAULA. ENSINO DE SOCIOLOGIA EM TEMPOS DE GUERRA À "IDEOLOGIA DE GÊNERO" (OU DA IDEOLOGIA DE "GUERRA AO GÊNERO"): caminhos possíveis em meio aos novos campos minados na Educação** 08/02/2022 280 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, Recife Biblioteca Depositária: Biblioteca central UFPE [Detalhes](#)
3. **RESENDE, ANDRESSA AGUIAR DE SOUZA. Sentidos de professor constituídos na base nacional comum**

On the left side, there is a 'Refinar meus resultados' section with filters for 'Tipo' (3 opções) and 'Ano' (4 opções). Under 'Tipo', 'Mestrado (Dissertação)' is selected with 39 results, and 'Doutorado (Tese)' has 24 results.

Anexo 04 – Extrato trabalhos no repositório institucional do ProPEd/UERJ com descritor “Currículo” e menção a “Laclau” nos resumos

Print da tela (não há possibilidade de link direto)

Bem-vindo ao site do ProPEd

Português [BR]

**ProPEd** Programa de Pós-Graduação em Educação  
Faculdade de Educação  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

login  senha

O PROGRAMA ▾ CURSOS ▾ CORPO DOCENTE ▾ **PRODUÇÃO ACADÊMICA ▾** SELEÇÃO INTERNACIONALIZAÇÃO CONTATO

**DISSERTAÇÕES E TESES**

Aqui você pode acessar, **na íntegra, todas as teses e dissertações** do ProPEd defendidas desde a criação do Programa em 1979. Para realizar uma pesquisa em teses e dissertações por palavra-chave no corpo do texto, [clique aqui e acesse o site da BDTD \[http://bdtd.ibict.br\]](http://bdtd.ibict.br).

NOTA: quanto mais parâmetros forem preenchidos, mais acurada será a pesquisa.

Você pesquisou por:

Título:

Total de registros:

NOVA PESQUISA

**UERJ**

Projetos CapesPrint ProPEd/UERJ [2019-2023]

AVA

O Programa de Pós-graduação em Educação da UERJ, ProPEd/UERJ mantém um repositório no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Nele é possível acessar, o ementário dos cursos de Mestrado e Doutorado; Deliberações; Editais e Atas das Reuniões do Colegiado.

**PR2** Pró-Reitoria de Pós-graduação e Pesquisa

CALENDÁRIO ACADÊMICO

DISSERTAÇÃO

|    | Título do Trabalho                                                                                                    | Tipo     | Autor/a                         | Pub.                 | Orient.                           |
|----|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|---------------------------------|----------------------|-----------------------------------|
| 1. | POLÍTICAS DE CURRÍCULO PARA GEOGRAFIA: UMA ABORDAGEM DISCURSIVA SOBRE A CENTRALIDADE DO RACIOCÍNIO GEOGRÁFICO NA BNCC | Dissert. | MATHEU S LUCAS DOS SANTOS SILVA | 6 de maio de 2025    | Hugo Heleno Camilo Costa          |
| 2. | GÊNERO E CURRÍCULO PÓS 2016: A POLÍTICA E O POLÍTICO                                                                  | Dissert. | JOSIENE MAZZINI DA COSTA        | 28 de agosto de 2023 | Verônica Borges                   |
| 3. | UM CURRÍCULO MÍNIMO E OS PROFESSORES DE GEOGRAFIA: PERSPECTIVAS DOCENTES PARA UMA POLÍTICA DE CURRÍCULO               | Dissert. | PHELIPE FLOREZ RODRIGUES        | 4 de julho de 2016   | Rita de Cássia Prazeres Frangella |

|    |                                                                                                 |          |                                       |                      |                               |
|----|-------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|---------------------------------------|----------------------|-------------------------------|
| 4. | QUESTÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE NO CURRÍCULO ESCOLAR.                                          | Dissert. | HILLER SOARES SANTANA                 | 28 de agosto de 2014 | Maria de Lourdes Rangel Tura  |
| 5. | O POVO DISCIPLINAR DE GEOGRAFIA E A TRADUÇÃO NA POLÍTICA DE CURRÍCULO                           | Dissert. | HUGO HELENO CAMILO COSTA              | 4 de julho de 2013   | Alice Casimiro Lopes          |
| 6. | ISTO NÃO É UM JOVEM! A DISPUTA PELA IDENTIDADE JUVENIL NO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO. | Dissert. | PRISCILA CAMPOS RIBEIRO               | 28 de agosto de 2013 | Miriam Soares Leite           |
| 7. | POLÍTICAS DE CURRÍCULO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA).                                   | Dissert. | WAGNER NOBREGA TORRES                 | 26 de agosto de 2011 | Alice Casimiro Lopes          |
| 8. | PENSAR CURRÍCULO COMO UM ENUNCIADO CULTURAL COM FOCO NA LÍNGUA CRIOLA CABO-VERDIANA             | Dissert. | ALBERTI NO AFRICANO MENDES RODRIGUES  | 16 de julho de 2010  | Elizabeth Fernandes de Macedo |
| 9. | A COMUNIDADE DISCIPLINAR DE ENSINO DE BIOLOGIA NA PRODUÇÃO DE POLÍTICAS DE CURRÍCULO            | Dissert. | FLÁVIA DE MATTOS GIOVANNINI BUSNARD O | 31 de agosto de 2010 | Alice Casimiro Lopes          |

|     |                                                                                                                                                                             |          |                                     |                         |                                   |
|-----|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|-------------------------------------|-------------------------|-----------------------------------|
| 10. | POLÍTICAS DE CURRÍCULO EM NITERÓI, RIO DE JANEIRO: O CONTEXTO DA PRÁTICA.                                                                                                   | Dissert. | Danielle dos Santos Matheus         | 27 de março de 2009     | Alice Casimiro Lopes              |
| 11. | TODOS PELOS DISCURSOS DE RESPONSABILIZAÇÃO DOCENTE COMO POLÍTICA DE CURRÍCULO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES                                                                | Tese     | ANA PAULA PEIXOTO SOARES            | 1 de outubro de 2021    | Rosanne Evangelista Dias          |
| 12. | CURRÍCULO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: QUE TERRITÓRIO É ESSE?                                                                                                                  | Tese     | CATIA CIRLENE GOMES DE OLIVEIRA     | 16 de março de 2020     | Rosanne Evangelista Dias          |
| 13. | MOVIMENTOS SOCIAIS, SUAS DEMANDAS E ARTICULAÇÃO POLÍTICA NAS POLÍTICAS DE CURRÍCULO PROMOVIDAS PELA SECAD/MEC BRASIL (2003-2010)                                            | Tese     | CRISTIAN E GONÇALVES DE SOUZA       | 25 de fevereiro de 2019 | Rosanne Evangelista Dias          |
| 14. | 'QUE REI SOU EU?' ESCOLAS PÚBLICAS DE EXCELÊNCIA, POLÍTICAS EDUCACIONAIS E CURRÍCULO : UMA ANÁLISE SOBRE O PROCESSO DE INSTITUIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO COLÉGIO PEDRO II | Tese     | CRISTIAN E GOMES DE OLIVEIRA        | 29 de março de 2017     | Rita de Cássia Prazeres Frangella |
| 15. | DE QUE INCLUSÃO... FORMAÇÃO, CURRÍCULO E DIFERENÇA NO ÂMBITO DA SECAD/SECADI                                                                                                | Tese     | CLAUDIA MARIA FELICIO FERREIRA TOMÉ | 13 de dezembro de 2016  | Elizabeth Fernandes de Macedo     |

|     |                                                                                                                                                             |      |                                           |                                         |                                         |
|-----|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|-------------------------------------------|-----------------------------------------|-----------------------------------------|
| 16. | ESPORTE E CURRÍCULO DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.                                                                                                             | Tese | FERNAND<br>O<br>CORRÊA<br>DE<br>MACEDO    | 26<br>de<br>fever<br>eiro<br>de<br>2014 | Maria de<br>Lourdes<br>Rangel<br>Tura   |
| 17. | O DISCURSO DE EDUCAÇÃO DE QUALIDADE NAS POLÍTICAS DE CURRÍCULO                                                                                              | Tese | DANIELL<br>E DOS<br>SANTOS<br>MATHEU<br>S | 4 de<br>nove<br>mbr<br>o de<br>2013     | Alice<br>Casimiro<br>Lopes              |
| 18. | POLÍTICAS DE CURRÍCULO : LUTAS POR SIGNIFICAÇÃO NO CAMPO DA DISCIPLINA HISTÓRIA                                                                             | Tese | ANA DE<br>OLIVEIRA                        | 17<br>de<br>deze<br>mbr<br>o de<br>2012 | Alice<br>Casimiro<br>Lopes              |
| 19. | A PRODUÇÃO E A CIRCULAÇÃO DE CONHECIMENTO SOBRE CURRÍCULO EM UNIVERSIDADES SITUADAS NO NORDESTE BRASILEIRO: ARTICULAÇÕES E TENSÕES ENTRE O GLOBAL E O LOCAL | Tese | FRANCIS<br>CA<br>PEREIRA<br>SALVINO       | 26<br>de<br>julho<br>de<br>2012         | Elizabeth<br>Fernande<br>s de<br>Macedo |
| 20. | TRADIÇÃO E INOVAÇÃO: SENTIDOS DE CURRÍCULO QUE SE HIBRIDIZAM NOS DISCURSOS SOBRE O ENSINO DE CIÊNCIAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.              | Tese | TALITA<br>VIDAL<br>PEREIRA                | 17<br>de<br>agos<br>to de<br>2011       | Maria de<br>Lourdes<br>Rangel<br>Tura   |

## Anexo 05 – Elenco de objetos de conhecimento / conteúdos do componente de Filosofia no DCRB

**1ª série:** A busca pela sabedoria: as diversas formas de saber; Mitos, contos, ditados; O entendimento de mundo em culturas distintas: do Oriente às comunidades indígenas originárias; A linguagem simbólica do mito e o pensamento conceitual; A sabedoria e o autoconhecimento na figura de Sócrates; O julgamento de Sócrates e a repressão ao pensamento crítico; Conhece-te a ti mesmo: questões de identidade; Identidades e sentidos políticos: questões de raça, gênero e sexualidade; O indivíduo, o sujeito e o mundo. Penso, logo existo; O existencialismo de Sartre e Simone de Beauvoir; Os valores éticos e as virtudes em Platão, Aristóteles e Epicuro; O poder do discurso: argumentação e retórica; Os sofistas e o relativismo da verdade; Política e retórica na filosofia contemporânea. (Bahia, 2022, p. 219)

**2ª série:** As diversas dimensões do sagrado e as suas formas de conhecimento; O uso público das verdades religiosas e o respeito à diversidade; Crer e conhecer – questões sobre fé e razão; Fé e razão em Santo Agostinho e Tomás de Aquino; O Iluminismo e o conflito filosófico com a religião; A maioria do pensamento crítico em Kant; Os direitos humanos: a condição humana entre a universalidade e a diversidade; Contribuições e críticas aos direitos humanos em Hannah Arendt; O que é ciência, afinal? Leis, teorias, hipóteses, crenças e técnicas; Práticas de conhecimento: dedução e indução; Empirismo e racionalismo; Idealismo e materialismo. (Bahia, 2022, p. 222)

**3ª série:** Estética e a filosofia da arte; O belo em si e o belo relativo; O juízo de gosto; A arte como consolo metafísico em Nietzsche; A padronização do gosto e os estereótipos raciais e de gênero; A estética enquanto empoderamento; Ética e moral: encontros e diferenças; A justa medida e o caminho do meio: filosofias grega, chinesa e indiana; A sociedade dos excessos e do cansaço na atualidade; As tecnologias e a modernidade líquida; Pós-humanismo e a inteligência artificial; Bioética e os fundamentos filosóficos da ecologia; As ideologias e o poder: concepção de poder em Maquiavel, Hobbes e Rousseau; A indústria cultural e a ideologia hegemônica do capitalismo; O panoptismo de Foucault: estamos todos vigiados?; Verdade e pós-verdade: um problema filosófico. (Bahia, 2022, p. 226)

### Referência

BAHIA, Governo do Estado da. **Documento Curricular Referencial da Bahia para o Ensino Médio (DCRB)**. Rio de Janeiro: FGV editora, v. 2, 2022c. Disponível em: <http://dcrb.educacao.ba.gov.br/dcrb-volume-2-orientacoes-de-estudos-sobre-o-dcrb-ensino-medio-e-sua-implementacao/> Acesso em: 20 Nov. 2025.