



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS - CAMPUS IV
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE - PPGED
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE - MPED

UILSON DE ALMEIDA BITTENCOURT

**FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO: (RE)CONSTRUÇÃO CONCEITUAL E
PERMANÊNCIA DE SENTIDO**

Jacobina
2023

UILSON DE ALMEIDA BITTENCOURT

**FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: (RE)CONSTRUÇÃO
CONCEITUAL E PERMANÊNCIA DE SENTIDO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade (PPGED), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus IV – DCH4, na Linha de Pesquisa I - Educação, Linguagens e Identidades para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Denise Dias de Carvalho Sousa.

Jacobina

2023

UILSON DE ALMEIDA BITTENCOURT

**FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: (RE)CONSTRUÇÃO CONCEITUAL E
PERMANÊNCIA DE SENTIDO**

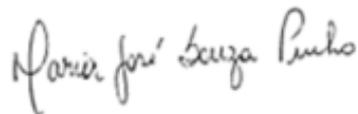
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade (MPED) como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação e Diversidade pela Universidade do Estado da Bahia.

Jacobina, 31 de março de 2023.

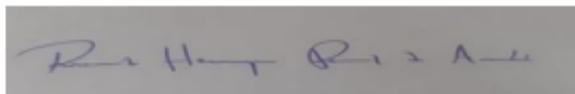
Banca Examinadora



Dr.^a Denise Dias de Carvalho Sousa (UNEB) - (Orientadora)
Doutora em Letras
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul



Dr.^a Maria José Souza Pinho (UNEB) - (Membro Interno)
Doutora em Educação
Universidade Federal da Bahia



Dr. Ricardo Henrique Resende de Andrade (UFRB) - (Membro Externo)
Doutor em Ciências da Educação
Universidade do Minho

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo geral compreender como os/as estudantes do 3º ano do Ensino Médio da Escola Estadual Teotônio Marques Dourado Filho, em Morro do Chapéu – Ba, aplicam, em seu dia a dia, seja na escola ou fora dela, a linguagem conceitual tratada nas aulas de Filosofia, em especial no que diz respeito à ética, à política e à epistemologia. Como aporte teórico, levamos em consideração as seguintes categorias e respectivos autores: *linguagem comum* e *linguagem filosófica* (PORCHAT, 1993) e apropriação dos elementos cotidianos pelos estudantes para problematização filosófica nas aulas de Filosofia (GUIDO, GALLO & KOHAN, 2013; RANDON, 2013). Trata-se de uma pesquisa pautada numa abordagem qualitativa, tendo a pesquisa-ação como método (THIOLLENT, 2005). Os dispositivos para a construção de dados são a observação participante (QUEIROZ *et al.*, 2007), o grupo de discussão (WELLER, 2006), a Análise Documental (CELLARD, 2008) e a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2009). Como resultado os dados apontam que as aulas de Filosofia contribuem para a percepção sobre a importância da linguagem culta no debate de ideias e a participação em ambientes de decisão, ainda que se reconheça que é possível o uso da linguagem comum para democratização do acesso à Filosofia. Também foi perceptível o quanto as leituras sobre política e ética são importantes para estimular uma leitura universal dos problemas do cotidiano dos estudantes. O produto educacional do projeto interventivo traz um glossário dos principais conceitos filosóficos e seus sentidos atualizados, de forma colaborativa com os discentes, levando em consideração a linguagem específica da Filosofia e a sua aproximação com a realidade dos alunos do Ensino Médio.

Palavras-chave: Linguagem; Filosofia; Ensino Médio.

ABSTRACT

The general objective of this work is to understand how the students of the 3rd year of high school at the State School Teotônio Marques Dourado Filho, in Morro do Chapéu - Ba, apply, in their daily lives, whether at school or outside it, the language concept treated in Philosophy classes, especially with regard to ethics, politics and epistemology. As a theoretical contribution, we took into account the following categories and respective authors: common language and philosophical language (PORCHAT, 1993) and appropriation of everyday elements by students for philosophical problematization in Philosophy classes (GUIDO, GALLO & KOHAN, 2013; RANDON, 2013). It is a research based on a qualitative approach, using action research as a method (THIOLLENT, 2005). The devices for data construction are participant observation (QUEIROZ et al., 2007), discussion group (WELLER, 2006), Document Analysis (CELLARD, 2008) and Content Analysis (BARDIN, 2009). As a result, the data indicate that Philosophy classes contribute to the perception of the importance of cultured language in the debate of ideas and participation in decision-making environments, although it is recognized that it is possible to use common language to democratize access to Philosophy. It was also noticeable how important readings on politics and ethics are to encourage a universal reading of students' everyday problems. The educational product of the intervention project brings a glossary of the main philosophical concepts and their updated meanings, collaboratively with the students, taking into account the specific language of Philosophy and its approach to the reality of high school students.

Keywords: Language; Philosophy; High school.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
1 SITUANDO A PESQUISA	12
1.1 PROBLEMATIZAÇÃO	12
1.2 TRAJETÓRIA ENTRELAÇADA AO OBJETO E LÓCUS DA PESQUISA.....	19
1.3 REVISÃO SISTEMÁTICA	32
1.4 LÓCUS DA PESQUISA E COLABORADORES/AS	39
2 METODOLOGIA	41
3 APORTE TEÓRICO	58
3.1 HISTÓRIA E COMPETÊNCIA DA FILOSOFIA PARA O ENSINO MÉDIO	58
3.2 A FILOSOFIA NO NOVO ENSINO MÉDIO	67
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO DA PESQUISA DE CAMPO	75
4.1 PRODUTO EDUCACIONAL	92
CONCLUSÃO	95
REFERÊNCIAS	98
APÊNDICES	105
APÊNDICE A - Roteiro da Pesquisa de Campo.....	105
ANEXOS	106
ANEXO A – Parecer Consubstanciado do CEP	106
ANEXO B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	112
ANEXO C – Plano do Componente Filosofia	114

INTRODUÇÃO

Na história do ensino de Filosofia no Brasil se observa que este componente jamais gozou de prestígio suficiente para que lhe fosse assegurado uma permanência duradoura. Em 2006, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE) apresenta como obrigatoriedade a Filosofia no currículo do Ensino Médio. Em 2008, sob a Lei Federal nº 11.684, a Filosofia passa a constar como disciplina obrigatória em todos os anos do Ensino Médio. A partir de então, nota-se um aumento da produção acadêmica com o propósito de melhor orientar a disciplina para o ensino. Assim, em 2012, três livros didáticos integram o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), sendo que 5 (cinco) anos mais tarde esse número salta para 8 (oito). Em 2020, há a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)¹, reduzindo a importância da Filosofia, ao limitar este estudo a noções básicas, que pouco contribuem para o aprimoramento dos estudantes, com vistas a uma leitura mais densa e problematizadora do mundo que os cerca.

A gênese da Filosofia é consequência do desejo da humanidade em se afastar do obscurantismo e da superficialidade do senso comum. Como consequência desse anseio, a Filosofia volta-se à linguagem para a produção e definição de conceitos, com o intuito de evitar a ambiguidade inerente à linguagem comum. Disso, resulta uma distinção entre modos de inferir sobre o mundo e a humanidade. Enquanto a linguagem acadêmica possui maior compromisso com as definições dos conceitos, na medida em que busca estabelecer os limites do seu sentido e universalizar a sua abrangência, a linguagem comum, de maneira geral, só passa a significar em contextos muito bem situados, próprios e limitados (PEREIRA, 1993).

Se considerarmos o que foi dito acima num contexto de sala de aula, notaremos um conflito inerente ao exercício pedagógico das aulas do componente Filosofia. Isso porque espera-se que os/as estudantes desvelem o mundo a partir do uso de conceitos específicos para cada um dos fenômenos (de ordem natural e/ou social) estudados nos componentes curriculares. Logo, cabe ao/à professor/a de Filosofia mediar a (re)leitura dos conceitos que a tradição legou. O que não significa que seja

¹ Documento normativo que representa o conjunto de saberes das diversas áreas de conhecimento da Educação Básica, sendo no Ensino Médio Linguagens e suas Tecnologias (Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa); Matemática; Ciências da Natureza (Biologia, Física e Química) e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (História, Geografia, Sociologia e Filosofia).

recomendável, talvez nem mesmo possível de se realizar, ou seja, que as aulas de Filosofia tomem os conceitos como algo inflexível e cristalizado, mas fluido e atualizável, garantindo a permanência do seu sentido. Isto é possível a partir da transposição didática, procedimento que consiste em apresentar os discursos filosóficos de modo que possam ser compreendidos pelos não iniciados.

Transpor didaticamente os conteúdos é função indispensável ao/a professor/a em sua atividade de mediador/a do conhecimento. No tocante às aulas de Filosofia, a transposição didática se refere ao modo como as principais ideias e conceitos são apresentados aos estudantes com o uso de termos familiares de sua linguagem. Isto diz respeito apenas à importância de tornar os procedimentos inerentes à atividade filosófica compreensível. Entretanto, outros desafios aparecem quando tomamos o ensino de Filosofia como um conhecimento que se pretende universal a contextos muito particulares e diversos, como as salas de aulas do Ensino Médio. Esse ambiente é comumente atravessado pela diversidade de interesses, culturas e modos de ler o mundo bastante singulares.

Diante disso, surge a questão norteadora desta dissertação: como os/as estudantes do 3º ano do Ensino Médio, ao final da experiência com o componente Filosofia, apropriam-se dos conceitos filosóficos para uma leitura conceitual e desmistificada dos problemas inerentes ao meio em que vivem²? Ou seja, a Filosofia faz algum sentido para os/as estudantes do Ensino Médio, contribuindo para a apreensão crítica de sua realidade, haja vista a distância epistemológica que há entre a linguagem cotidiana, a qual dá sentido e forma o meio cultural em que vivem, e a linguagem conceitual da Filosofia?

Para tanto, o objetivo geral é compreender como os/as estudantes do 3º ano do Ensino Médio da Escola Estadual Teotônio Marques Dourado Filho, em Morro do Chapéu – Ba, aplicam, em seu dia a dia, seja na escola ou fora dela, a linguagem

² Os estudantes colaboradores foram os da última turma do Ensino Médio, os quais não foram afetados pela Lei nº 13.415/2017, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura do Ensino Médio, ainda que o Colégio em que estudavam fosse escola-piloto. Com o advento da reforma do Ensino Médio, algumas escolas foram selecionadas para incorporarem o novo Ensino Médio antes das demais. A organização curricular na Bahia, antes da mudança legal, estabelecia uma hora-aula semanal para as turmas do primeiro ano e duas horas-aula semanais para as séries do segundo e terceiro ano do Ensino Médio. A distribuição do conteúdo entre as séries se dava do seguinte modo: primeiro ano – *as características do pensamento filosófico e a filosofia na antiguidade*; segundo ano – *filosofia medieval e moderna*; terceiro ano – *Introdução à lógica, filosofia política e estética* (ver os planos anuais 2022 em Anexo C).

conceitual tratada nas aulas de Filosofia, em especial no que diz respeito à ética, à política e à epistemologia.

Os objetivos específicos são: refletir sobre o ensino de Filosofia na Educação Básica, em especial no Ensino Médio, a partir de documentos oficiais, tais como: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) e Projeto Político Pedagógico (PPP); discorrer acerca dos fundamentos teóricos inerentes ao trato das aulas de Filosofia no Ensino Médio no que tange à linguagem formal-conceitual e à linguagem comum; analisar como os estudantes têm construído no processo educativo a abstração conceitual-filosófica e sua relação com os problemas do dia a dia; avaliar as fragilidades e potencialidades do ensino de Filosofia para a apropriação de uma “linguagem de segurança”³, no contexto escolar; e por fim elaborar um glossário de conceitos filosóficos de forma colaborativa com os discentes, levando em consideração a linguagem específica da Filosofia e a sua aproximação com a realidade dos alunos do Ensino Médio.

Para análise dos documentos oficiais que orientam o ensino de Filosofia, utilizamos respectivamente a Análise Documental, de André Cellard (2008), com o objetivo de trazer a lume as orientações ideológicas sob as quais o ensino da Filosofia está submetido, e a Análise de Conteúdo, de Laurence Bardin (2009), com o objetivo de apresentar o tratamento da expressão do conteúdo, evidenciando a inferência sobre os documentos e os dados construídos no decorrer da pesquisa. Consideramos a aplicação das duas análises essenciais para se ter clareza sobre o papel da Filosofia como componente curricular no Ensino Médio e o que se espera desta para a contribuição na formação dos/as estudantes. Partindo disto, foi possível contrastar o que orientam os documentos e o que propõem alguns filósofos sobre o ensino da Filosofia no Ensino Médio, a exemplo de Romero (1878); Gallo; Kohan (2000); Correia; Gallo (2012) e Carvalho (2013a).

Como metodologia, tivemos como suporte os preceitos da pesquisa-ação educacional. Segundo Michel Thiollent (2005), na condição de metodologia qualitativa,

³ Termo utilizado e sugerido por Gerard Lebrun (1976) para as aulas de Filosofia no Ensino Médio, a fim dos estudantes estabelecerem uma aproximação e familiaridade com os signos da linguagem, de modo que possam manipulá-los de acordo com a exigência da situação, ou seja, posicionar-se promovendo o alinhamento das forças em disputa (seja numa peleja com seus amigos, pais, professores etc.) a favor dos seus interesses.

a pesquisa-ação em contexto educacional busca investigar procedimentos que orientam processos e propõem construção coletiva de estratégias que melhorem os seus resultados. O conhecimento e o manuseio de certo arcabouço teórico é uma das finalidades do processo educativo, que não se separa da disposição argumentativa que lhe é inerente. Nesse sentido, a comunicação, ou seja, o modo como os sujeitos articulam a sua linguagem com os outros contém a riqueza interpretativa e a profundidade das análises que fazem da sua circunstância política, ética e epistemológica, por exemplo.

A construção dos dados se deu a partir da observação participante (QUEIROZ *et al.*, 2007), por permitir uma inserção autêntica do pesquisador no campo de pesquisa e do grupo de discussão (WELLER, 2006), que orienta o pesquisador quanto a interferência mínima. A captação dos dados construídos se deu através das anotações de campo, por meio de gravador de áudio de um notebook. De posse dos dados, estes foram sistematizados, com ênfase no seu caráter qualitativo. A escrita do texto dissertativo considerou certos princípios dentre os quais se destacaram a reflexividade, a flexibilidade e a explicação das experiências de campo (WELLER, 2010). Proceder desse modo foi impreterível para que fosse garantido o grau de cientificidade.

No capítulo 1, a partir da trajetória de experiências acadêmica e profissional do pesquisador, problematizamos o ensino de Filosofia como componente importante para o desenvolvimento de uma linguagem conceitual, capaz de complexificar o mundo. Para tal, procedemos com a Revisão Sistemática (RS) sobre o tema em questão. O intuito foi investigar acerca das produções mais recentes sobre o ensino da Filosofia para os estudantes concluintes do Ensino Médio, dado o recorte definido de cinco anos.

No capítulo 2, justificamos a escolha da pesquisa-ação como metodologia e os dispositivos de construção de dados: a observação participante e o grupo de discussão. A pesquisa-ação propõe a discussão coletiva sobre um problema que afeta os sujeitos em voga, de modo que possam decidir sobre o melhor caminho para superá-lo. Também discorreremos sobre a Análise Documental (CELLARD, 2008) e a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2009) como suporte teórico para analisar os documentos oficiais que orientam o Ensino Médio e realizar, posteriormente, a triangulação dos dados.

No capítulo 3, analisamos o ensino de Filosofia a partir dos documentos oficiais, em contraste com algumas propostas de pesquisadores desse tema e outras fontes que consideramos relevantes. Aqui apresentamos alinhamentos e desacordos sobre o que pensam os/as teóricos/as acerca do ensino de Filosofia e os documentos oficiais que o orientam.

No capítulo 4, caracterizamos a pesquisa de campo e a discussão dos dados. Os/As colaboradores/as, estudantes que cursavam o terceiro ano do Ensino Médio do Colégio Estadual Teotônio Marques Dourado Filho, situado em Morro do Chapéu–BA, lócus da pesquisa, foram estimulados/as a debaterem entre si na busca de soluções para as temáticas propostas no grupo de discussão. Neste capítulo, também, apresentamos a proposta do produto educacional, ou seja, um glossário filosófico com conceitos produzidos, que começou a ser elaborado de forma coletiva entre os/as estudantes e o pesquisador, tendo a continuidade de sua execução e finalização nos desdobramentos, isto é, nos dois anos subsequentes à defesa de Mestrado.

Por fim, manifestamos as considerações finais.

1 SITUANDO A PESQUISA

1.1 PROBLEMATIZAÇÃO

A ideia de que exista, ou mesmo seja possível partir da perspectiva de homogeneidade para se pensar a educação é, no mínimo, obsoleta. Especialmente se tivermos como foco de pesquisa as salas de aulas brasileiras do Ensino Médio, uma vez que o Brasil é um país com dimensões continentais e a sua população é resultado da miscigenação de vários outros povos. O fato de sermos um povo miscigenado influencia na diversidade de interesses, perspectivas e visões de mundo que vêm se acumulando e se transformando no decorrer da história. Além do fator étnico contribuir também para a nossa diversidade, o fato de possuímos uma variedade climática que, por sua vez, influencia na constituição de vários biomas distintos entre si, acrescenta à cultura singularidades nos modos de produção e transformação da natureza.

Considerando esses fatores históricos e sociais, que em alguma medida são indissociáveis para respeitar a nossa cultura, aproximamo-nos da imagem do nosso povo. As peculiaridades resultantes desses processos históricos, sociais e culturais constituem a marca da nossa sociedade, estando presentes em todos os espaços através das suas expressões estéticas, linguísticas, axiológicas etc. (CÓRDULA, 2020).

Mesmo que levemos em conta apenas uma sala de aula constituída exclusivamente por pessoas de idade parecida, suficientemente, para que pudessem ser classificados como “jovens”, ainda assim incorreríamos num problema, pois segundo Pierre Bourdieu,

[...] idade é um dado biológico socialmente manipulado e manipulável; e que o fato de falar dos jovens como se fossem uma unidade social, um grupo constituído, dotado de interesses comuns, e relacionar estes interesses a uma idade definida biologicamente já constitui uma manipulação evidente (BOURDIEU, 1983, p. 2).

Os modos diversos de sentir e se expressar no ambiente de sala de aula transforma-o num espaço de muitos conflitos, pois como vimos, existe uma heterogeneidade inerente ao nosso povo. A língua falada, meio mais usual de mediar o aprendizado, não foge a essa regra, visto que os diversos modos de enxergar,

compreender e interagir com o mundo não se dissocia da nossa bagagem cultural e histórico-social. Como nos aponta Ludwig Wittgenstein (1979), a nossa língua ganha sentido pelo seu uso, numa variação constante e particular como as regras de um jogo.

Todavia, no espaço escolar, o processo de construção do conhecimento se dá por expressões que arrogam para si o rigor, precisão e pretensa universalidade. Essa é a linguagem culta, que desafia aspectos naturais da interação humana - sempre fluidos e provisórios - porque produto da razão que busca a fixidez e a permanência dos sentidos daquilo que comunica. Disso resulta que o processo de educação formal pressupõe o aprendizado de outra linguagem de sentido mais estrito e contornos mais precisos, e por isso, distinta da linguagem comum, geralmente de sentido impreciso. A linguagem conceitual torna o mundo significativo e dá “cores” aos fenômenos. Se considerarmos a linguagem comum dos jovens, veremos que se distancia deveras da linguagem culta que é (ou deveria ser) praticada nos ambientes da educação formal, neste caso, nas escolas públicas do Ensino Médio. Segundo Roberto Rondon,

Nossa tradição é marcada pela preocupação de que nosso conhecimento seja adequado à chamada linguagem culta. De um lado isso reforça uma característica [...] a do perfil historicamente elitista da filosofia em nosso meio, porém, não podemos nos furtar ao desafio de auxiliar os alunos para que se apropriem desse universo da linguagem gramaticalmente adequada como instrumento de expressão (RONDON, 2013, p. 67).

De outro modo, sem desconsiderar a importância dos meios de se exprimirem herdados do seu lócus identitário, a linguagem filosófica contribui para interações, entendimento e comunicação com os outros, de forma menos ambígua. Os estudos dos textos filosóficos, a compreensão dos seus conceitos e a familiaridade com seu modo de expressão aproximam os sujeitos em uma interação discursiva de um sentido comum do problema e do que pensam sobre ele.

Ainda que seja comum atribuir à Filosofia a lida com conceitos e o trato mais preciso, seja na fala ou na escrita, os outros componentes presentes na matriz curricular do Ensino Médio possuem pré-requisitos importantes para a formação dos/as cidadãos/ã. Física, Química, Língua Portuguesa, História, Matemática etc. têm seus termos próprios e conceitos rígidos que *per si non* tornam impossível a correta compreensão das suas teorias com as quais explicam os fenômenos físicos e sociais. Como dito, com a Filosofia não poderia ser diferente, mais ainda, esta questão se

torna mais sensível quando tratamos de uma disciplina que tem como principal característica o manejo conceitual, a abstração em sua forma mais radical.

Considerando as peculiaridades da filosofia, é possível priorizar o aprender a pensar, o que poderá ser garantido por outra abordagem, que não exclui a história da filosofia, mas dá nova orientação à aprendizagem, valendo-se da abordagem conceitual problematizadora das questões extraídas do vivido (GUIDO; GALLO; KOHAN, 2013, p. 116).

Nesta citação, condensam-se orientações importantes para o ensino da Filosofia, especialmente no Ensino Médio. Certamente que os autores tomam o “aprender a pensar” não como procedimento possível a partir do contato com a Filosofia e a sua história. O que eles apontam é para certo modo de pensar que pode se desenvolver a partir da leitura e do conhecimento de métodos de análise que lhes são intrínsecos. Tais conhecimentos são acessíveis ao revisitar os passos da tradição do pensamento filosófico, de modo que se possa compreender a maneira como os filósofos refletiram os problemas do seu tempo e, de modo semelhante, proceder a análise dos problemas atuais. Aliás, a Filosofia como campo do conhecimento humano é sempre produto de certa disposição, o “espantar-se” diante do que é comum e cotidiano, pô-lo ao crivo da razão, que procederá em sua análise criteriosa.

A Filosofia traz como uma das suas características elementares a liberdade de pensamento e de criticidade, interrogando a tudo e a todos. Como nos diz François Châtelet:

[...] a contribuição específica da filosofia que se coloca a serviço da liberdade, de todas as liberdades, é de minar, pelas análises que ela opera e pelas ações que desencadeia, as instituições repressivas e simplificadoras: quer se trate da ciência, do ensino, da tradução, da pesquisa, da medicina, da família, da polícia, do fato carcerário, dos sistemas burocráticos, o que importa é fazer aparecer a máscara, desloca-la, arrancá-la [...] (CHÂTELET, 1974, p. 309).

Mas como disciplina incorporada à matriz curricular do Ensino Médio desde 2008, a Filosofia agora, ao menos formalmente, está regulamentada segundo critérios correspondentes às leis que orientam esta modalidade de ensino⁴. Isso significa que

⁴ No ano de 2023, as escolas públicas e privadas que ofertam o Ensino Médio foram obrigadas a implementar em seu currículo as diretrizes presentes na Lei 13.415/2017, conhecida também como “Novo Ensino Médio”, nas suas turmas do primeiro e segundo ano. Assim, em 2024 se completará o ciclo de implementação da nova lei, quando o novo currículo abarcará também as turmas do terceiro ano. A Filosofia, que segundo a Lei 11.684/2008, possuía uma hora-aula semanal nas turmas do

o pensamento filosófico como exercício de livre pensamento e profunda criticidade passou como componente disciplinar a se orientar segundo alguns documentos oficiais. Ainda que sejam “orientações” e não “determinações”, o ensino da Filosofia integra os percursos formativos descritos na LDB, nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM), nas DCNEMs e também deve constar no PPP, os quais contêm orientações para cada área do conhecimento e seus componentes. Logo, a Filosofia como componente pertencente a uma matriz curricular é reduzida em alguma medida para atender a um público distinto daquele exclusivamente acadêmico. Assim nos diz Walter Kohan:

Não está claro se é possível experimentar o pensar filosófico na escola e, muita energia do professor é destinada a criar condições para que essa prática de pensar se torne desejável para os alunos, mesmo sem saber se ela é possível. Fazemos de conta que é possível e convidamos outros como se o fosse. Em todo contexto, esse espaço pode ser proposto. E estamos atentos ao que esse espaço proposto permite emergir. Trata-se de filosofia? Dificilmente será uma filosofia ‘pura’ nessas condições, mas pode ser um espaço potente de problematização dos modos dominantes de pensar em certos contextos (KOHAN, 2013, p. 80).

Poderíamos aqui questionar o que seria essa “pureza” entendida por Kohan, onde ela se encontra e ainda como construí-la. Naturalmente que as condições para a produção de experiências filosóficas significativas numa sala de aula do Ensino Médio não são fáceis. Assim como também não é tarefa possível – talvez nem desejável – esperar das curtas experiências com as aulas de Filosofia que estas sejam suficientes para uma formação sólida. Experiências significativas de modo que possam estimular o gosto pela leitura e reflexão filosófica são possíveis. A exigência para que se concretize tal evento carece da reunião de algumas características. A formação e a sensibilidade do/a professor/a em como abordar os temas e problemas apresentam-se como fundamentais. Mas a disposição dos/as estudantes, a sua permeabilidade e disposição em “seguir junto” em não apenas permitir a experiência, mas em ser parte ativa do processo, é inegavelmente sua condição primeira.

Nesse sentido, a academia tem contribuído bastante ao sugerir muitas respostas sobre o “o quê?”, “por quê?” e “como?” ensinar Filosofia na Educação

primeiro ano e duas horas-aula semanais nas duas séries finais e aparecia como disciplina independente, passa a apenas uma hora-aula semanal para cada série do ensino regular e incorporada à área de Ciências Humanas e suas tecnologias, perdendo assim a sua condição anterior de disciplina independente.

Básica. Muitos/as professores/as e pesquisadores/as da área de educação têm dedicado esforços para uma experiência significativa do componente, o que não significa dizer que todos os problemas foram ou estão sendo respondidos. Até porque uma educação sólida, seja em qual disciplina for, envolve além de uma ampla formação docente, a formação em exercício, a estrutura do espaço escolar e as condições socioculturais dos/as estudantes.

As condições socioculturais formam elementos decisivos para o bom desempenho escolar. As salas de aulas são espaços ricos culturalmente, porque o seu público é diverso e a escola atende a todos os estratos da sociedade. Isso faz com que os espaços escolares se transformem em ambientes facultosos em diversidade de interesses e modos de ser. Naturalmente que essa coexistência tão intensa e próxima dos diferentes atores incide sobre os seus hábitos e cultura, transformando-os. Assim, a cultura escolar é marcada pela diferença, fluída e provisória, ainda que ecoe certa tradição nos modelos de ensinar e aprender. Essa tradição assenta-se especialmente sobre o modo de comunicar os conhecimentos dos componentes da matriz curricular. Sobre isto destaca-se mais uma vez a questão da linguagem. A educação formal, produto de uma elite intelectual que reverbera nos currículos da Educação Básica, não leva em consideração as variações linguísticas, deficiências resultantes do processo de letramento, que desemboca em dificuldades de leitura e escrita (RONDON, 2013), deixando a cargo dos/as professores/as o desafio de “adaptações” de sentido para a compreensão dos conteúdos.

Outro aspecto agravante é quando tomamos os filhos e filhas dos trabalhadores/as, de comunidades rurais e outros que não possuem qualquer aproximação com a linguagem culta oficial dos espaços formais de educação. Para superar esse abismo e fazer com que os discursos ganhem sentido, e, deste modo, tornem-se compreensíveis, faz-se necessário que os termos e suas definições sejam “traduzidos” para a linguagem comum. Todavia, tais simplificações e resumos sobre a herança da cultura intelectual pode comprometer o efeito esperado, que é alargar a instrução dos “espíritos”.

Ainda que não se espere - nem que seja desejável - que os estudantes abandonem seus modos de se comunicar e de serem inerentes a sua cultura, é importante que conheçam e se aproximem do modo de expressão da Filosofia e da Ciência para que possam compreender a sua história e a contribuição destas para a humanidade. Além disso, a familiaridade com os conceitos das ciências, das artes e

da Filosofia, que o Gilles Deleuze e Félix Guatari (1992) nomeiam de “as três potências do pensamento”, provocam fissuras na maneira de enxergar o mundo e nos convida para além da superfície, pois, segundo Gallo (2013, p. 51), “Enquanto a ciência produz funções, arte produz sensações e a Filosofia produz conceitos, as três potências do pensamento se complementam na invenção de novas formas de ver o mundo e a vida”.

Como citado, são significativas as contribuições da Filosofia para a formação dos cidadãos e das cidadãs no Ensino Médio. Concomitante a sua inserção como componente obrigatório no Ensino Médio, intensificou-se a produção de orientações sobre metodologias e didáticas de como a Filosofia deveria ser ensinada (ROMERO, 1878; GALLO; KOHAN, 2000; CORREIA; GALLO, 2012; CARVALHO, 2013a). O crescimento da oferta de manuais que atendessem a essa demanda também foi notório. Apesar disso, a última reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) destituiu muitos componentes de seu *status* de disciplina, diluindo-os em áreas do conhecimento. A Filosofia agora pertence a área das Ciências Humanas Aplicadas e todas as sugestões de material didático trazem os temas das humanidades vinculados entre si. Com poucas exceções, a maioria dos textos sequer possuem autores ou autoras da área de Filosofia em seu quadro de escritores e escritoras. Isso significa maiores demandas para o/a professor/a no planejamento das suas intervenções. Para os/as estudantes, a inexistência de um importante apoio pedagógico, que é o livro didático, também prejudicará os seus estudos, pois este material é acessível para leituras e atividades.

Descrito esse cenário sobre a Filosofia e o seu ensino, cabe uma questão fundamental sob o ponto de vista epistemológico: como a Filosofia tem contribuído para que os/as estudantes desenvolvam uma postura desnaturalizante e problematizadora diante do mundo a partir da linguagem e conceitos filosóficos? De outro modo, considerando os problemas e dificuldades inerentes a esta modalidade de ensino, qual tem sido o efeito na formação de valores e modos de enxergar e interpretar as circunstâncias em que vivem após experimentarem o modo de problematizar e refletir de maneira filosófica?

Essas questões são o que este trabalho buscará responder. Isso porque, uma vez que a Filosofia tem contribuições importantes para a formação humana, cabe interrogar se na condição de componente curricular no Ensino Médio tem contribuído no processo de mediação do conhecimento. Ainda que possa parecer exagerado

esperar que a curta experiência dos/das estudantes com o componente transforme-os/as em filósofos/as, segundo a definição da academia, a verdade é que estamos diante de algo novo. E se é possível, por que não permitir o quanto antes a experiência com a tradição? Como diz Epicuro:

Que ninguém hesite em se dedicar à filosofia enquanto jovem, nem canse de fazê-lo depois de velho, porque ninguém jamais é demasiado jovem ou demasiado velho para alcançar a saúde do espírito. Quem afirma que a hora de dedicar-se a filosofia ainda não chegou ou que ela já passou, é como se dissesse que ainda não chegou ou que já passou a hora de ser feliz (EPICURO, 2002, p. 21).

Muitos/as estudantes só terão contato com a Filosofia, ainda que seja limitado, no Ensino Médio e a maioria destes/as das escolas públicas não prosseguem os seus estudos para o nível superior após a conclusão da Educação Básica (BRASIL, 2020). Logo, acentua-se ainda mais a importância de uma matriz curricular que atenda às futuras e presentes necessidades dos cidadãos e das cidadãs. Disso resulta a importância de investigar quão essa experiência tem sido relevante no processo educacional, abrindo possibilidades de ser referência para se pensar novas propostas para o ensino da Filosofia.

O resultado final desta pesquisa, que se restringiu a estudantes do terceiro ano do Ensino Médio, no Colégio Estadual Teotônio Marques Dourado Filho, situado em Morro do Chapéu – Ba, poderá contribuir para a pesquisa acadêmica sobre o Ensino de Filosofia na Educação Básica, mas também para os/as professores/as de Filosofia do Ensino Médio que desejem esboçar suas intervenções a partir dos dados construídos.

A Filosofia se constitui num exercício constante, como já dito, de se “espantar” (*thaumazein*) com os fenômenos cotidianos. Certamente que essa atitude demanda muito mais do que saber como fazer, mas disposição e sensibilidade em se pôr sempre como ignorante diante do mundo.

1.2 TRAJETÓRIA ENTRELAÇADA AO OBJETO E LÓCUS DA PESQUISA

Neste subcapítulo, registrarei algumas lembranças e recortes da experiência de vida que, de alguma maneira, me trouxeram até aqui⁵. São apenas “migalhas”, pistas de uma rica experiência de vida que culmina neste texto.

Minha formação docente se constitui não apenas pela minha trajetória acadêmica, mas vem de muito antes. Diria que se iniciou com o primeiro livro que me foi presenteado pelo meu pai, após aguardar por duas semanas, pois somos da roça e a locomoção para a cidade era difícil. Ainda tenho vivamente na memória o seu cheiro e as suas figuras, apesar que na época não contava com mais de seis anos. Fiquei naquela tarde agarrado ao livro até o sol desaparecer no horizonte, mesmo com o princípio da noite turva contaminar as suas páginas até as figuras virarem borrões.

Além desse episódio, o ABC e a tabuada foram o primeiro contato que tive com as letras e os números. O treino em juntar as letras e decorar a soma e o produto era diário e estimulante para mim. Minha tia Ivone, a quem devo o aprendizado do “bê-a-bá”, foi a minha primeira professora, a qual, muitas vezes, dividia o seu lanche comigo, mas àquela época ainda empunhava a aposentada palmatória, terror de todos nós.

O desejo em estudar na cidade aconteceu em 1996, quando tivemos que migrar diariamente do campo para a cidade, única forma de continuar os estudos no Ensino Fundamental II. O deslocamento era feito na caçamba de um caminhão sem cobertura ou qualquer segurança. Mas isso não era problema para mim, encantado com o tamanho da escola, os novos colegas e a quantidade de matérias e professores. O nome do colégio estadual é Aldemiro Vilas Boas, instalado na cidadezinha de São Miguel das Matas, Vale do Jiquiriçá, interior da Bahia. Como é comum, o nome da instituição homenageia um antigo político do município.

Os meus estudos nessa escola foram bem precários devido às condições da época. Não tínhamos livros didáticos, nem professores/as com formação adequada para a maioria dos componentes. Lembro que era muito usual o/a mesmo/a professor/a lecionar em várias disciplinas, sem formação superior em qualquer uma delas. Isto se explica pela proposta de universalização da Educação Básica sem

⁵ Como início esse subcapítulo compartilhando reminiscências das trilhas que me trouxeram até esta dissertação, a escrita está na primeira pessoa no singular. No decorrer do texto, utilizarei a primeira pessoa do plural, como é academicamente recomendado.

planejamento de estruturação e adequação dos quadros funcionais, como aliás, acontece ainda nos dias de hoje. Meus planos não transcendiam a conclusão do nível médio. O curso superior era algo tão distante, que pouco se ouvia falar nos corredores e nas salas de aulas naquela época.

O contato com a matéria de Filosofia deu-se apenas no segundo ano do Ensino Médio. O meu professor havia abandonado recentemente a batina e decidido pela docência em Filosofia. Lembro do estranhamento quanto ao componente, confesso que não compreendi seu propósito. Tínhamos como matérias “mais importantes” as ciências exatas e naturais.

Por uma mistura de vontade e necessidade, mudei-me para a capital, onde concluí a última série do segundo grau no extinto Colégio Odorico Tavares, situado no Corredor da Vitória. Aqui, a ideia de cursar o ensino superior passou a ser considerada por causa de alguns novos amigos ingressos e outros que estavam se preparando para o vestibular. Alguns professores do colégio também nos instruíam a continuar com os estudos. Esse novo espaço, pode-se dizer que era permeado por uma aura que desenhava em nosso horizonte a possibilidade do ingresso na universidade. Todavia, o desejo desperto de continuar os estudos e ingressar numa Universidade Federal chocava-se com a necessidade de trabalhar. Até que soube da fundação da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), resultado do projeto de interiorização das universidades no Governo do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva. A vontade de cursar Física ou Filosofia já existia em mim, muito mais pelo desafio que supunha aguardar-me, que propriamente por alguma identificação inata. Tais preferências davam-se pelo desafio pessoal em estudar um dos dois cursos mais áridos oferecidos no Centro de Formação de Professores (CFP), segundo o que se ouvia falar.

Em 2010, iniciei o curso de Licenciatura em Filosofia na UFRB no CFP. Recém instalada em Amargosa – Ba, o CFP veio muito bem a calhar por dois motivos principais: ficava perto da minha família – que me apoiou em todo processo - e o custo de vida mais baixo em comparação com a capital, o que certamente inviabilizaria meus estudos.

Ainda no segundo semestre do curso, em fevereiro de 2011, iniciei a minha trajetória docente numa escola de Ensino Fundamental I, na comunidade rural onde mora a minha família. Por coincidência, justamente na mesma escola que alguns anos atrás também havia aprendido as primeiras letras com a minha tia, desde o ABC até

a antiga quarta série do Ensino Fundamental. Na oportunidade, fui professor de meus primos e muitos filhos dos meus amigos de infância. Essa primeira experiência foi muito significativa para mim, especialmente pelo fato de que, agora na condição de professor, consegui enxergar a importância daquela escola para a comunidade. A decisão por iniciar na docência quando ainda cursava o segundo semestre deu-se devido à necessidade de cobrir os custos para a minha permanência na Universidade, o que era muito comum entre os colegas.

Assim, como professor de Ciências do Fundamental I, ao tempo em que também cursava licenciatura em Filosofia, que tem como uma das suas características principais os conceitos, contribuiu para que desenvolvesse uma predileção pelos sentidos da linguagem e comunicação. Outro fator importante é que em minha trajetória na graduação voltei-me para a leitura e pesquisa da Retórica, da Argumentação e do Ceticismo a partir dos textos de Sexto Empírico (1993), Chaïm Perelman (2006) e Oswaldo Porchat Pereira (1993), sob orientação do professor Dr. Ricardo Henrique (UFRB). O produto dessas leituras concretizou-se no meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), intitulado *Perelman e Pochat: Argumentação, Ceticismo e Filosofia* (BITTENCOURT, 2015). Deste modo, ao tempo em que estive na graduação, minhas principais leituras foram sobre a Linguagem e a Argumentação, o que contribuiu ainda mais para o despertar da atenção às estruturas discursivas e seus conceitos na minha atividade como professor.

A título de exemplo, abordarei uma das questões que me despertaram para o problema da definição dos conceitos. O conceito de *lugar*, por exemplo, presente no livro didático de Geografia do 6º ano do Ensino Fundamental, ganha uma dimensão muito mais alargada do que os estudantes pareciam conhecer, como segue:

Para a Geografia, **lugar** significa também porção ou parte do espaço. Entretanto ele é nosso espaço de vivência, das relações com outras pessoas no dia a dia, cuja paisagem conhecemos e com a qual interagimos. Geralmente o lugar é conhecido por um nome: a rua em que moramos, nosso bairro, a praça, os lugares de compras e de passeios etc. Portanto, em Geografia, lugar é o espaço vivido por nós (ADAS; ADAS, 2011, p. 20, grifo do autor).

Quando pensamos em lugar a partir do senso comum, pensamos no endereço dos objetos, onde eles se encontram, onde nós os guardamos e onde podemos encontrá-los. Esta é uma leitura que não inclui o humano. Quando esse recorte espacial se expande para não apenas designar o *lugar das coisas*, mas também o

nosso lugar e, mais ainda, *todos os lugares conhecidos e familiares ao espaço onde habitamos*, ganha-se aqui uma alteração considerável do conceito. O *lugar das coisas* passa também a pertencer a mim. Aliás, confundo-me com as coisas que tem seu lugar e, assim como tais, são avizinhas por outras. Objetos e humanos são postos, nesses termos, num mesmo patamar de interação, de afecções, pois se comunicam, intercedem-se. Coisas, humanos, natureza, todo esse conjunto é posto numa interação familiar e não hierarquizada, coexistente para o sujeito cognoscível.

Portanto, o *eu* é posto numa mesma condição existencial que meu carrinho, chinelo, tio, mãe, árvore, calçada, pois partilhamos de um mesmo recorte espacial, estamos e pertencemos a um lugar, mas que somente é inteligível por mim. Posso eu aceitar tal semelhança? Ainda mais, há de se notar que nessa definição específica da ciência diverge de outras, por exemplo, se formos tratar do conceito de *lugar* à luz da História, ganhará, certamente, definições não como recorte de espaço, mas de tempo. São esses incômodos que persistem, que me fizeram e fazem refletir sobre o lugar e a intensidade do sentido no momento em que ensina e aprende, em que dimensão e com que intensidade se tocam e se afastam. Esta é a gênese das minhas inquietações. Naturalmente que, como professores, acabamos por tentar simplificar e reduzir a extensão dos termos até ouvirmos um “*entendi, professor*”, ou mesmo até o silêncio que nos convence disso.

Minha experiência no Ensino Médio como professor de Filosofia veio a cabo devido à disciplina de estágio obrigatório do curso superior. Como podíamos escolher a escola na qual estagiar, desde que não fosse tão distante do Campus, decidi fazê-lo no Colégio Estadual Aldemiro Vilas Boas (CEAVB).

Quando iniciei o meu estágio, a professora que lecionava Filosofia aposentou-se e acabei por assumir suas aulas sob o vínculo de Prestador de Serviço Temporário (PST). A experiência como docente de Filosofia foi uma das mais proveitosas e desafiadoras que experimentei no período da graduação. Mesmo que ainda estivesse a cursar o quinto período. Ali experimentei pela primeira vez o desafio que é lecionar Filosofia. A época alimentava crença de que para ser um bom professor de Filosofia me bastaria o domínio das principais teorias da história da Filosofia. O que a vida provou ser enganoso! A diversidade de perspectivas e comportamentos inerentes às salas de aulas Ensino Médio é de tamanha importância que, sem exagero, a falta de uma postura que atenda a sua específica dinâmica pode prejudicar todo o planejamento docente. Na mesma linha, sugere o professor Rondon:

Não se trata aqui de afirmar que o professor abrirá mão de sua autonomia, seus princípios e simplesmente “dançar conforme a música”. Seríamos contraditórios se afirmássemos isso, mas pensamos que uma postura mais produtiva seria levar em conta a diversidade de possibilidades do cotidiano escolar para saber como equilibrar seus projetos pessoais com os outros sujeitos daqueles espaços (RONDON, 2013, p. 68).

Outro fator que marcou bastante a minha formação como docente foi a participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). A contribuição desse projeto para a formação de professores é de grande valia. Isto porque nos exercita nas etapas de planejamento e preparação das intervenções, ao tempo em que enriquece a proposta transversalizando o tema com outras áreas. Cheguei a participar de dois subprojetos: o primeiro, iniciado em 2012, tinha como tema *Filosofia e Matemática*, sob a coordenação do professor Gilfranco Lucena. O subprojeto tinha como proposta uma abordagem da Matemática sob o prisma da Filosofia platônica. As etapas eram compostas a partir da seleção dos textos, leitura e debate deles em grupo, preparação do evento na escola e a realização de um minicurso com a supervisão do coordenador e do supervisor do projeto. A última etapa era o balanço das ações a partir de uma análise qualitativa e a produção de um relatório. Esse primeiro projeto teve como escola parceira o Colégio Estadual Pedro Calmon, em Amargosa – Ba.

O segundo subprojeto do PIBID foi intitulado *Ensino de Filosofia via retórica das canções: um experimento didático*, coordenado pelo professor Ricardo Henrique e supervisionado por Patrícia Andrade e Elielson Silva, professores da unidade escolar CEAVB, no mesmo local onde assumi algumas aulas de Filosofia e estagiava. Isso só mostra o quanto a minha formação e as primeiras experiências como docente foram marcadas por alguns espaços que já eram conhecidos por mim, mas agora sob uma outra perspectiva. Os corredores desses prédios testemunharam desde aspectos pedagógicos do meu processo de aprendizagem quanto de ensino. Por serem tão recorrentes, são também muito significativos na minha trajetória.

Nas etapas dos projetos e também nas disciplinas de estágio supervisionado, iniciamos as intervenções previamente planejadas a partir de uma primeira sensibilização sobre o conteúdo que iríamos trabalhar. Como estratégia, a sensibilização - seja pela audição de uma música, poema, trecho de um filme, recorte de uma notícia com significância para o contexto – tinha por objetivo fomentar o

interesse dos estudantes para o tema que viria depois. Isso demandou, certamente, maior tempo para a pesquisa e a preparação das aulas, mas os resultados foram recompensadores, pois conseguimos mobilizar uma participação satisfatória.

Tais experiências contribuíram grandemente para a minha formação, especialmente para a superação do estigma que afirma ser um bom professor: limitar-se ao domínio do conteúdo que leciona, como já dito. Não quero dizer com isso que uma boa formação seja dispensável ou menos importante que o traquejo na condução da turma, muito ao contrário. Uma formação sólida é importantíssima, não apenas como correspondência às expectativas da plateia, mas também para que seja garantida a coerência entre aquilo que se sabe e aquilo que se faz. Mesmo que reconheçamos a importância de engajamento, conhecer bem a matéria pode evitar situações delicadas, como a descrita pelo filósofo Mauricio Langon:

Certa ocasião, fui visitar, como inspetor, a cidade de Artigas, que fica em frente a Quaraí, na fronteira com o Brasil. Nessa cidade, assisti às aulas de uma professora que não tinha formação em filosofia. Creio que era psicóloga de formação; não sei se era diretora de escola. Ela estabelecia uma relação bonita com os alunos. Suas aulas eram muito agradáveis, mas nelas a temática filosófica propriamente dita não aparecia (LANGON *apud* CARVALHO, 2013b, p. 96).

Podemos afirmar que uma experiência profícua para esse nível de ensino pode ser composta do conjunto formado pelo recorte do conteúdo vinculado a temas de interesse dos estudantes. Sensibilizá-los para a importância do exercício da inteligência a partir dos conceitos e teorias pode estimulá-los ao pensamento mais pormenorizado. Destaca-se também responsabilidade dos/as professores/as em inspirá-los a tal empreitada, ainda que tenhamos em conta as dificuldades, como descreve abaixo o professor Maurício Langon ao ser entrevistado por Marcelo Carvalho:

O problema que hoje encontramos no ensino médio é que aparecem muitos garotos sem esta bagagem cultural; às vezes sem um bom manejo da língua; às vezes – quase sempre – com a ideia de que a educação não serve para nada. São formados pela televisão muito mais do que pela escola. Isso representa um desafio específico (LANGON *apud* CARVALHO, 2013b, p. 95).

Como professor na matéria de Filosofia do Ensino Médio, percebi que o problema do trato dos conceitos se alarga ainda mais, porque o conteúdo torna-se exaustivamente teórico e exige certa disposição para a sua compreensão. Ainda que

esse exercício puramente reflexivo não deva se desprender do mundo real vivido pelo estudante, “[...] trata-se, isto sim, de visualizar o problema profundo, real e humano em cada filósofo, tomando como base meu problema existencial real, profundo e humano” (LANGON *apud* CARVALHO, 2013b, p. 96). Assim, a lida com o pensamento filosófico não carece de muitos recursos, bem verdade, uma lousa, lápis, caneta e papel são objetos importantes, mas secundários. O essencial para as aulas de Filosofia é permitir se afetar pelos conceitos, produto de narrativas que tenta responder a certo estranhamento que o mundo lhe causou.

Desde 2011 que atuo na docência, algumas vezes em cidades diferentes e tendo que percorrer grandes distâncias de uma para outra toda semana. Como não atuei em grandes cidades, sempre observei que parte considerável dos/as estudantes vinham da zona rural, como Morro do Chapéu, na qual trabalho desde 2019. Em São Miguel das Matas trabalhei por pouco menos de nove bons anos (2011 – 2019), principalmente no Ensino Fundamental, mas também no Ensino Médio. Em Valença-Ba, atuei como professor de Filosofia no Ensino Médio em duas escolas (2017-2019), uma pública – Colégio Estadual João Cardoso dos Santos - e o Colégio Social (2018-2019), que é uma escola particular que atende a elite econômica da cidade.

Em todas as escolas, o público sempre foi diverso: alguns da zona rural e comunidades mais afastadas, outros do centro e bairros periféricos. Entretanto, em comparação com as escolas públicas, os/as estudantes da escola particular, por terem um repertório intelectual e cultural diferente, no geral, saiam-se melhor em compreender os conteúdos e conceitos filosóficos. Ainda que a carga horária nessa escola fosse menor que nas escolas públicas, apenas uma hora por semana, percebia maior dedicação (no geral) com as atividades sugeridas para casa.

Há de se considerar também as condições socioculturais como pressuposto para acessar determinados espaços mais afeitos à cultura erudita. O que certamente favorece alguma familiaridade com a erudição comum às ciências em geral. Disso não resulta que devemos determinar algum caráter exclusivista para o ensino de Filosofia, ao contrário, como pensa Rondon:

[...] acreditamos, apenas, que o primeiro passo que podemos dar é o de permitir, à parcela da sociedade brasileira que frequenta o ensino médio em suas mais diferentes modalidades, o acesso a esse campo milenar de conhecimento desenvolvido pela humanidade (RONDON, 2013, p. 63).

Por outro lado, a diversidade socioeconômica e cultural dos/as estudantes das escolas públicas é bastante significativa. As condições socioculturais formam elementos que contribuem para a assimilação dos conceitos e a facilitação em compreender a linguagem das ciências. Isto porque há geralmente uma relação direta entre as condições socioeconômicas com a frequência em espaços da cultura hegemônica que, por sua vez, reluzem aspectos das ciências e das artes. Mas quando problematizamos a educação escolar a partir de uma conjuntura social, em que pese antagonismos de valores e interesses, tais como os observáveis em escolas que atendem jovens que não possuem acesso a certos espaços, o problema se acentua. Disso resulta a demanda de um esforço extra dos/as professores e metodologias diferenciadas para que se possa construir uma compreensão satisfatória dos temas.

As disparidades socioeconômicas e culturais são observáveis numa mesma sala, inclusive. Uma única turma costuma apresentar diversos grupos de acordo com afinidades de acordo com a posição social que ocupam, de onde vem – da cidade ou da zona rural – se na cidade, do centro ou da periferia, se da zona rural, qual a hierarquia social que a família ocupa etc. Deste modo, os/as estudantes vão se aglomerando segundo afinidades e formando pequenos grupos que se espalham pela sala de aula. A razão disto é que os interesses são múltiplos tais quais suas experiências e valores. Os meios com os quais lhes apresentamos os conteúdos também não é familiar fora da escola. Disto resulta não raras críticas especificamente a dificuldade de compreender o conteúdo por conta da “linguagem difícil” ou “complicada” com que são expostos os assuntos nas salas de aula.

Isso se configura como um grande desafio, especialmente para a escola pública hoje em dia: a motivação dos/as estudantes quanto a relevância dos temas, nem sempre aparentemente importantes, mas que podem contribuir para o desenvolvimento da sua autonomia reflexiva e leitura mais profunda e circunstancializada do mundo que os/as cerca.

Hoje, na condição de docente de Filosofia, percebo a necessidade de promover tais afecções nos/as estudantes, em fazê-los/as refletir seus contextos a partir do mergulho nos temas da tradição. Todavia, é importante que tenhamos condições técnicas e epistemológicas para tal. É preciso transformar o espaço de ensino em espaço de pesquisa, como se fosse possível essa dissociação.

O Programa de Pós-graduação em Educação e Diversidade (PPGED) da UNEB, por trazer em seu seio a proposta de pesquisa e intervenção, contribui

enormemente com os/as educadores/as que desejam descortinar problemas e sugerir soluções. Além disso, a qualificação dos/as professores/as como pesquisadores/as promove a autonomia da escola para identificar e solucionar seus problemas. Desse modo, é posto em marcha a melhoria constante da qualidade educacional ofertada. E é nessa medida que a nossa proposta de pesquisa se adequa perfeitamente ao Mestrado Profissional em Educação e Diversidade (MPED). Isso porque, um dos principais papéis da escola é educar para a ação consciente e autônoma na sociedade, e o ensino da Filosofia tem um papel necessário no processo de desenvolvimento do arcabouço crítico-reflexivo dos/as estudantes.

A transformação dos espaços escolares em ambientes voltados mais para a formação do ser do que o fazer soa como outro grande desafio. O modelo de escola que temos nos dias atuais estrutura-se, grosso modo, para responder ao aspecto *utilitarista* da sociedade, como escreve Maurice Tardif:

Fundamentalmente, o ensino é visto como uma ocupação secundária ou periférica em relação ao trabalho material e produtivo. A docência e seus agentes ficam nisso subordinados à esfera da produção, porque a sua missão primeira é preparar os filhos dos trabalhadores para o mercado de trabalho. O tempo de aprender não tem valor por si mesmo; é simplesmente uma preparação para a 'verdadeira vida', ou seja, o trabalho produtivo, ao passo que, comparativamente, a escolarização é dispendiosa, improdutiva, ou quando muito, reprodutiva (TARDIF, 2009, p. 17).

Para exemplificar a supracitada citação basta que observemos as salas superlotadas, especialmente nas turmas iniciais quando ainda os/as estudantes estão eufóricos/as com o novo ambiente e novos colegas. Sem uma atenção mais individualizada a estes/as, o seu aprendizado poderá ficar comprometido. Especialmente quando se trata de uma matéria ainda pouco familiar e de reputação e importância curricular em construção, ainda que se nutra grandes expectativas quanto a sua presença nas salas de aulas. Deveríamos, diante de tantos desafios, relegá-la exclusivamente às academias e àqueles que possam pagar pelo seu ensino? Sílvia Gallo e Walter Kohan nos respondem que,

Ao contrário, a filosofia mostra-se, ao longo da sua história, como um empreendimento essencialmente educativo. A imagem nítida de Sócrates é a do filósofo-educador, que dialoga com o homem de rua ajudando-o a parir ideias, conceitos. O filósofo de Platão é o homem que sai da caverna e de sombras da opinião para chegar à luz da razão; mas é também o homem que volta para convencer seus companheiros da verdadeira realidade, para guiá-los pelo longo e

doloroso caminho. Em outras palavras, o modelo platônico de filósofo é o de um filósofo educador. Mais ainda, o filósofo deve ser filósofo-educador, e os que não quiserem deixar de contemplar as realidades mais perfeitas serão obrigados a voltar para liberar seus colegas, porque esse é o seu compromisso com o Estado, que os educou (GALLO; KOHAN, 2000, p. 8).

Dada a sua inseparável natureza educacional, cabe então ao/a professor/a de Filosofia alimentar a sua natureza na medida que se assume como educador/a. Tarefa que certamente não é fácil, mas tem o dever moral de assumi-la, como nos diz a última citação. A famosa frase por vezes atribuída a Isaac Newton numa correspondência a Robert Hooke: “Se vi mais longe, foi por estar nos ombros de gigantes”, resume a importância do pensamento complexo que herdamos sobre o mundo. Em alguma medida, escalar gigantes é também o nosso desafio, seja lá em qual nível educativo atuemos. E nos assumindo como herdeiros da tradição de filósofos-educadores, que seguiremos dispersando o exercício do filosofar. Aquilo de mais sublime que o intelecto humano foi capaz de produzir, tem uma tarefa importantíssima para refletirmos a nossa condição de seres pensantes, humanos.

Para caminhar sobre os rastros legados pela tradição do pensamento filosófico, tomamos o cenário de hoje para pensarmos a partir deles. Ainda que os contextos possam variar, é através da linguagem que conhecemos e comunicamos o mundo. Ainda que o modo de o descrever varie, a linguagem é importante quando se tem em vista a produção de sentidos, seja na transposição dos recortes dos textos do livro didático, seja dos enxertos de outros textos tomados na sala, que ilustre o problema em discussão.

Como já dito, os conteúdos carecem de detalhamento devido à insuficiência do texto didático para circunstancialização de tais recortes e teorias. Assim, faz-se necessário que o/a professor/a direcione o discurso para um âmbito (*topoi*) no qual o seu caráter e integridade (dos temas e conceitos) sejam preservados ainda que dito por outros termos mais familiares.

Todavia, se não houver construído de antemão vias abertas com as quais os sujeitos possam estabelecerem-se como parceiros epistemológicos, ou ainda que despertem o amor (*philia*) pelo saber (*sophia*), o projeto se comprometerá. O que chamo de abertura pode ser descrita também como certa disposição *espiritual* que o indivíduo, numa situação comum e cotidiana de sala de aula, tenha a capacidade de *espantar-se* (*thaumazein*).

O espanto pode ser descrito como certa disposição para o estranhamento daquilo que é comum e ordinário, a exemplo de uma aula do Ensino Médio. O efeito do se espantar provoca a abertura dos canais com os quais os sujeitos ensinantes e aprendentes podem, dialogicamente, constituírem-se como sujeitos do conhecimento. Tais estratégias foram exploradas tanto nas oficinas do PIBID, quanto nas intervenções do estágio obrigatório com o fito de construir canais para estimular os interesses dos/as estudantes. Disso resulta que pensar estratégias para instigá-los/as deve se dar numa constância busca por espantá-los/as, provocá-los/as.

O que se observa nas salas de aula é a diversidade inerente ao próprio momento da vida desses/as estudantes, só comparável aos seus mais distintos gostos e valores com os quais se expressam numa inquietude característica. Há de se registrar também o trato com temas que exigem um mergulho epistêmico mais acentuado, quando tomados por uma linguagem distante de termos mais coloquiais, acabam por desencadear o menor interesse e participação. Isso ocorre por causa da dificuldade na compreensão que os/as levam a desistir ou pelo caráter da própria linguagem conceitual que dá forma ao conteúdo que transmite, porque se distancia da linguagem comum.

Não é raro os/as estudantes reclamarem de muitas abordagens admoestando-as pelo caráter deveras distantes das suas vidas ordinárias. “Por que temos que aprender Platão?” Bem, se partem daí, torna-se perfeitamente compreensível a pergunta e a resposta não é difícil. Não se “aprende” Platão, mas o produto do seu exercício intelectual: as respostas que Platão teve que construir para o mundo que lhe causava estranheza. Logo, as aulas de Filosofia, como já dito, nos trazem como proposta o exercício do pensamento no sentido de descortinar o mundo para além do imediatismo que seduz e acomoda.

Para que isso aconteça, os sujeitos aprendentes devem se sentir desafiados, insultados pelo mundo que os rodeia e ameaça, tal como a esfinge de Tebas. A superação desse desafio só se dará na medida em que aconteça um amadurecimento epistemológico no sujeito. Feito isso, estará em condição de buscar e reconhecer os recursos necessários para que supere os desafios e prossiga no desvelamento do mundo. A conclusão resultante da sua teimosia é a emergência em ultrapassar os

limites do *discurso comum dos homens*⁶ (PORCHAT, 1993) e seguir no sentido da apropriação de certa linguagem específica para o trato dos conceitos. Conseqüentemente, tal atitude promoverá o se reconhecer capaz de se posicionar com segurança, profundidade e precisão diante do mundo.

Após notar cotidianamente a dificuldade da transposição didática dos conceitos e conteúdos, após perceber também a necessidade de reconstruir seus sentidos, apareceu a questão: “como está sendo o resultado desse importante esforço?” Ou seja, “como a experiência com os textos e as discussões que envolvem sua história e seus conceitos contribuem para a vida dos/as estudantes?”

Partindo do exposto e tendo em vista as minhas experiências como aprendente, que não se separa do *ser professor*, uma questão muito importante tem se destacado e me feito pensar seriamente. Tão seriamente que me motivou a construção de um anteprojeto de pesquisa e inscrevê-lo em um mestrado profissional. E não poderia ser diferente, o problema que carrega esta dissertação só poderia encontrar a sua resposta no ambiente em que surgiu: a escola.

A título de comparação entre a linguagem comum dos/as jovens e a linguagem oficial das academias, repercutidas nos espaços de educação formal, notam-se grandes disparidades. Tais disparidades dão-se não apenas no Ensino Médio, mas também no Ensino Fundamental II, modalidade que atuei como docente nas matérias de Ciências e Geografia por mais de oito anos. Na condição de docente, foi perceptível a dificuldade dos/as estudantes na leitura e na interpretação dos textos didáticos, como também dos discursos estruturados por um apelo mais conceitual, abstrato, exigindo do/a professor/a traduções e simplificações, ou usando o termo técnico – transposição didática.

O ensino de Filosofia, a partir do estudo e produção de conceitos, é apenas uma dentre várias alternativas metodológicas que podemos adotar. A proposta orienta-se no sentido de decifrar as trilhas que nos foi legada pelos filósofos para inteligir o mundo a partir da sua problematização, mas (re)construindo os conceitos a partir dos problemas atualizados. Como se percebe, essa releitura dos problemas, à luz da Filosofia, requer a apropriação de uma linguagem menos ambígua que seu despretenso manejo vulgar. Essa aproximação entre as linguagens comum e

6 Termo fincado por Osvaldo Porchat em seu livro *Vida comum e ceticismo* (1993) para se referir ao modo despretenso com o qual os “não filósofos” comunicam entre si suas impressões particulares do mundo, suas experiências cotidianas.

filosófica dá-se na medida em que os estudantes experimentam a leitura dos textos filosóficos, revisitando os percursos dos filósofos e interagindo com o/a professor de Filosofia na sala de aula. É deste modo que se dá o conhecimento de como acontece o filosofar.

Para uma proposta do ensino de Filosofia a partir da (re)construção conceitual, é necessário que a transposição didática se dê de tal modo que o mínimo de originalidade dos conteúdos seja preservado. A consequência dessa atenção é a garantia que termos e conceitos estruturantes do conhecimento abordado, traduzidos em linguagem corrente, possam ser compreendidos pelos/as estudantes. Logo, supõe-se que a partir das traduções, os conceitos sofram prejuízos quanto a sua inteireza original. Assim, surge a questão: “como a transposição didática ou as traduções da linguagem filosófica para a linguagem comum dos/as estudantes do Ensino Médio interferem na compreensão da originalidade dos conceitos?”

A clareza dos conceitos que estruturam o percurso reflexivo são importantes marcas que guiam a reconstrução das trilhas, ou seja, o filosofar. Reconstruir tais marcas e refazer os caminhos implicam, por sua vez, na apropriação de certas características que lhes são inerentes, tais como o uso de uma linguagem que intente menos ambiguidades para descrição pormenorizada dos fenômenos e especulação das suas causas. É deste modo que ocorre a submersão como efeito do distanciar-se das aparências rumo a descrição crítica e epistêmica do mundo que nos assombra.

Aliando a importância de investigar o produto do contato com o componente Filosofia na Educação Básica ao final do curso, associado aos limites de tempo que nos é dado pelo PPGED, optamos por realizar a pesquisa de campo com estudantes do 3º ano do Ensino Médio dos turnos diurnos, do Colégio Teotônio Marques Dourado Filho, em Morro do Chapéu-BA. A decisão por esse espaço se deu pelo fato de o pesquisador possuir vínculo com a escola e ser professor do componente Filosofia em todas as séries do curso normal. Como a pesquisa optou por estudantes do terceiro ano, trouxe como resultado a leitura de todo o processo que se inicia no 1º ano, quando o estudante ingresso começa a experienciar o componente até o ano de conclusão. Disto resultará, para além dos dados construídos, A suposição de que neste período os/as estudantes já estejam mais familiarizados com os conceitos e termos da linguagem da Filosofia, ainda que se considerem os poucos momentos das aulas.

1.3 REVISÃO SISTEMÁTICA

Com o fito de investigar como tem sido abordado o problema que este trabalho pretendeu pesquisar, lançamos mão do método Revisão Sistemática (RS). O propósito foi verificar o que tem sido pesquisado em relação aos impactos da transposição da linguagem filosófica para a comum dos/as estudantes do Ensino Médio, de modo a favorecer a compreensão dos conteúdos.

Segundo Wittgenstein (1979), os sentidos dos termos que compõem a linguagem são determinados diante das circunstâncias nas quais eles são criados e utilizados. Disso resulta a importância de se conhecer quais elementos motivaram os pensadores a criarem seus conceitos e suas teorias e quais problemas buscaram responder.

Tomar o aprendizado da filosofia regressivamente, partindo dos conceitos para poder compreender os problemas que os suscitaram, mobiliza no aprendiz de filosofia a experimentação dos problemas como experiência sensível. E, quando isto efetivamente se passa, está aberto o caminho para o pensamento próprio, instigado pela experiência do problema (GUIDO; GALLO; KOHAN, 2013, p. 126).

Partindo do supracitado, enveredamos nas pesquisas que abordam as transposições didáticas no ensino de Filosofia e a importância da linguagem conceitual no cerne desse processo. Assim, realizamos a RSL entre os dias 10 e 21 de julho de 2021, com base em um protocolo previamente planejado no componente curricular Pesquisa Aplicada à Educação I (PAE I), com o objetivo de definir o estudo primário e sistematizar os passos a serem produzidos no estudo secundário, ou seja, na Revisão Sistemática de Literatura.

Os procedimentos para seleção das fontes foram: a) uso de palavras-chave preliminarmente definidas; b) busca por artigos de periódicos e textos de graduação, pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado) e c) capítulos de livros, disponíveis em português, nos seguintes bancos de dados: Capes (<http://servicos.capes.gov.br/capesdw/>); Scielo (<https://www.scielo.br/>); Google acadêmico (<https://scholar.google.com.br/?hl=pt>) e Biblioteca Digital da ACM (<https://dl.acm.org/>).

Foram aplicados os seguintes descritores nas plataformas de pesquisa: "Language" AND "Philosophy teaching" → Biblioteca Digital da ACM; Linguagem AND Ensino de Filosofia → Utilizada na Scielo; "Ensino de Filosofia" AND "Ensino Médio"

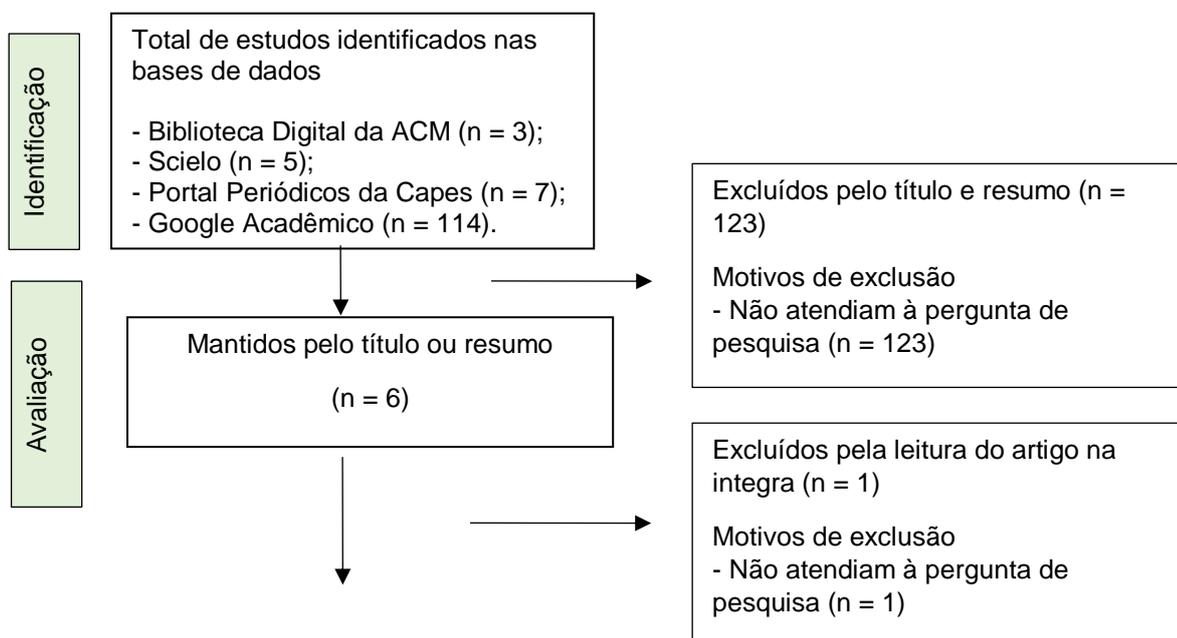
AND “Transposição didática” AND “Linguagem”, utilizada no Google Acadêmico e Linguagem AND Ensino de Filosofia, utilizada no Portal Periódicos da Capes.

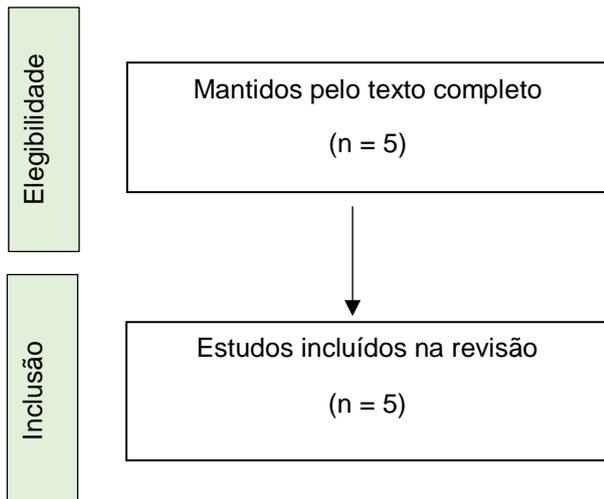
Os critérios de inclusão foram: a) os trabalhos deveriam estar publicados e disponíveis integralmente em bases de dados científicas; b) escritos na língua portuguesa com o recorte de temporal entre 2015 a 2020, e c) tratar da linguagem nas aulas de Filosofia no Ensino Médio.

Como critérios de exclusão, desconsideramos trabalhos que não estavam disponíveis integralmente nas bases de dados pesquisadas; publicados há mais de 5 (cinco) anos; não tratavam sobre a temática pesquisada e/ou que estivessem publicados em outras línguas, que não o português. Para assegurar a qualidade da busca por fontes sobre o tema, elegemos somente trabalhos publicados em periódicos que passaram por revisão por pares.

Foram identificadas 129 (cento e vinte e nove) produções nas bases de dados. Realizamos a primeira seleção dos artigos, teses, dissertações e capítulos através da leitura dos títulos e resumos, levando em consideração os critérios de inclusão e exclusão supramencionados, sendo excluídas 123 (cento e vinte e três) publicações. Restaram o total de 6 (seis) trabalhos. Esses foram lidos integralmente e analisados de acordo com os mesmos critérios para definir a amostra final da Revisão Sistemática. Ao final, obtiveram-se 5 (cinco) produções, conforme apresentado na Figura 1.

Figura 1- Fluxograma do processo de busca e seleção dos textos para a Revisão Sistemática





Fonte: Page; Mckenzie; Bossuyt *et al.*, 2021.

Para a construção e organização de dados, levamos em consideração 3 (três) blocos de questões: o primeiro com o resultado dos trabalhos encontrados; o segundo com as expressões de busca em cada plataforma; e o terceiro com as sínteses das evidências encontradas nos trabalhos selecionados para a RSL.

Como aparece logo abaixo no Quadro 1, a plataforma de busca Google Acadêmico foi a que mais apresentou resultados na busca, seguida por Portal Periódicos da Capes, Scielo, e em último lugar, segundo o número de trabalhos encontrados, a Biblioteca Digital ACM.

Quadro 1 – Fontes de Pesquisa e Expressões de Busca nas Plataformas.

Fontes de pesquisa	Expressões de busca	Trabalhos encontrados
Biblioteca Digital ACM	<i>Language e Philosophy teaching</i>	3
Scielo	Linguagem e Ensino de Filosofia	5
Portal Periódicos da Capes	Linguagem e Ensino de Filosofia	7
Google Acadêmico	Ensino de Filosofia, Ensino Médio, Transposição didática e Linguagem	114

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

Logo abaixo segue o Quadro 2, no qual apresentamos algumas informações relevantes dos trabalhos que foram selecionados, composto por itens relativos à identificação (autor, título, país e data de publicação), objetivo, metodologia, lócus de pesquisa e colaboradores.

Quadro 2 – Estudos selecionados para a Revisão Sistemática após leitura dos textos na íntegra

Autores	Título	País de publicação	Data de publicação	Objetivo	Metodologia	Lócus de pesquisa	Colaboradores	Produto da pesquisa
Antônio Alves e Sabina Silva	Ensinar a Filosofia para ensinar a filosofar.	Brasil	2017	O artigo investiga a pertinência da máxima kantiana que não se ensina Filosofia e sim a filosofar e o que se faz dela no contexto do ensino de Filosofia.	Análise bibliográfica	Não consta.	Não consta	Não consta
Eduardo Guimarães Vieira	As disciplinas Filosofia e sociologia no Ensino Médio: reflexões sobre o processo de transposição didática.	Brasil	Novembro de 2019	A dissertação discorre sobre como a transposição didática ocorre nos livros didáticos de Filosofia e Sociologia e qual é o papel do conceito na dinâmica do ensino dessas disciplinas.	Etnografia ou observação participante.	Colégio Estadual Vila Guarani – São Gonçalo – RJ; Colégio Estadual Eliza Maria Dutra – São Gonçalo – RJ; Colégio Estadual Doutor Adino Xavier – São Gonçalo – RJ.	Estudantes do Ensino Médio em três das escolas que o autor lecionava no período.	Não consta
Fábio Gabriel; Ana Lúcia Bacco; Mauricio Alves e Tatiane Skeika.	Por uma nova epistemologia do ensino de Filosofia no ensino médio: mediações sobre o cotidiano em Wittgenstein e em Deleuze	Brasil	Dezembro de 2017	O trabalho toma como problemática a formação de professores de Filosofia que exclui a reflexão sobre o cotidiano como categoria filosófica.	Análise bibliográfica	Não consta	Não consta	Não consta
Francisco Cleano Lima Melo	Metodologia do Ensino de Filosofia no Ensino Médio, na perspectiva da Maiêutica socrática.	Brasil	2019	O presente estudo tem como objetivo apresentar uma proposta metodológica de ensino da Filosofia no Ensino Médio tendo como referência a maiêutica socrática.	Grupo focal	Escola de Ensino Médio Tancredo Nunes de Menezes, localizada na cidade de Tianguá-CE	Oito estudantes do primeiro ano do Ensino Médio	Não consta
Luís Thiago Freire Dantas	A tradução do conceito: a política do ensino de Filosofia Africana	Brasil	2017	Partindo de Deleuze e Guatarri, o artigo versa sobre o papel do ensino de Filosofia para a criação de conceitos. Para exemplificar, é tomado o ensino de Filosofia Africana.	Análise bibliográfica	Não consta	Não consta	Não consta

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

No Quadro 3, constam as sínteses das evidências encontradas nos textos escolhidos, que refletem a produção nos últimos cinco anos sobre o tema *Ensino de Filosofia*, ao tempo que servem para justificar a relevância acadêmica e o ineditismo científico desta pesquisa.

Quadro 3 – Síntese das evidências encontradas na Revisão Sistemática

Autores	Síntese das evidências apresentadas
Antônio Alves e Sabina Silva	O papel do ensino de Filosofia na Educação Básica é estimular o rigor do pensamento. É preciso tomar o texto filosófico como resultado de uma experiência viva, rica de reflexão sobre o mundo que o interpela e desafia.
Eduardo Guimarães Vieira	A função da transposição didática deveria responder a necessidade da emancipação política dos sujeitos e não, como é comum hoje, à alienação e formação de uma sociedade opaca e homogeneizada que interessa a determinados setores da sociedade.
Fábio Gabriel; Ana Lúcia Bacco; Maurício Alves e Tatiane Skeika.	O professor de Filosofia deveria ter por meta o estímulo à autonomia intelectual através da criatividade e elaboração a partir do conhecimento ordinário.
Francisco Cleano Lima Melo	Estimular a leitura dos textos filosóficos de modo que os estudantes sejam capazes de encontrar sentido nas relações entre os conceitos e problemas tratados pela tradição. Que o professor abandone o pedestal de detentor de uma sabedoria incólume oriente a sua prática para o diálogo que guie seus estudantes das opiniões ao conhecimento mais elaborado.
Luís Thiago Freire Dantas	O ensino da Filosofia africana deve orientar-se a partir de uma transposição didática afrocentrada, que seria um modo de tratar dos temas a partir do conjunto de saberes assentados em sua história e sua cultura. Desse modo, abandona-se a perspectiva redutora ao singular, característica da epistemologia eurocêntrica.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

Dos 5 (cinco) textos incluídos na Revisão Sistemática de Literatura, 2 (dois) são dissertações (MELO, 2019; VIEIRA, 2019); 2 (dois) são artigos publicados em periódicos (ALVES; SILVA, 2017; GABRIEL; BACCON; ALVES; SKEIKA, 2017) e 1 (um) é capítulo de livro (DANTAS, 2017). Todos foram publicados no Brasil.

A data de publicação variou entre 2017, com 3 (três) trabalhos publicados (ALVES; SILVA, 2017; DANTAS, 2017; GABRIEL; BACCON; ALVES; SKEIKA, 2017), e 2019, com 2 (dois): (MELO, 2019; VIEIRA, 2019), o que reflete a pouca pesquisa nesse âmbito tão importante.

Sobre a metodologia de pesquisa, 3 (três) publicações utilizaram a Revisão Sistemática de Literatura (ALVES; SILVA, 2017; DANTAS, 2017; GABRIEL; BACCON; ALVES; SKEIKA, 2017), 1 (um) adotou para a sua pesquisa o grupo focal (MELO, 2019) e o último realizou a pesquisa etnográfica em educação (VIEIRA, 2019).

Em relação ao locus de pesquisa, 3 (três) não apresentam informações (ALVES; SILVA, 2017; DANTAS, 2017; GABRIEL; BACCON; ALVES; SKEIKA, 2017) e 2 (dois)

realizaram suas pesquisas em escolas públicas de Ensino Médio (MELO, 2019; VIEIRA, 2019).

No tocante aos impactos da transposição didática na compreensão dos conceitos filosóficos, os pontos que convergem em todos os textos são referentes à apresentação do ensino de Filosofia na Educação Básica como desencadeador de certo estranhamento ao nível conceitual da realidade que os cerca.

Todavia, o escrito de Gabriel, Baccon, Alves e Skeika (2017) discordam do de Vieira (2019), na medida que sugere como superado o objetivo do ensino de Filosofia, numa perspectiva de uma formação para lidar com recortes da realidade, seja ele político, ético, estético etc., mas que condicione o espírito a certa postura intelectual capaz de tomar o senso comum como objeto de investigação. Proposta também observada em outros textos (MELO, 2019; ALVES; SILVA, 2017; DANTAS, 2017), com o destaque para Alves e Silva (2017), quando investem numa proposta de experiência dialógica no ensino de Filosofia, como possível de despertar o pensar rigoroso, a exemplo dos textos filosóficos, que não devem ser lidos como simples expressões de genialidades, mas como produtos de uma mente que se inquietou diante do estranhamento pelo mundo, buscando descrevê-lo em sua complexidade inerente.

Melo (2019) aponta a Maiêutica socrática como o modelo capaz de estimular tal estranhamento e, a partir dessa postura, afastar-se das opiniões do senso comum sobre o mundo, na medida em que busca interrogá-lo conceitualmente. Já o texto de Dantas (2017) defende a superação da hegemonia e unilateralismo nas aulas de Filosofia quando envia o discurso dos temas num cenário uníssono, refletor de uma perspectiva eurocentralizada e colonizadora. Nesse sentido, a transposição didática tem como pressuposto uma abordagem dos conteúdos filosóficos a partir das circunstâncias históricas e culturais dos estudantes do Ensino Médio, de modo que possa contribuir para leitura problematizadora dos seus contextos.

Todos os trabalhos acima destacados refletem questões importantes no que toca ao ensino da Filosofia e o aspecto da linguagem no processo. As questões levantadas ligam-se ao processo de ensino filosófico como afastamento do senso comum e a problematização das circunstâncias em que se vive como promoção de certa autonomia reflexiva sobre o mundo. Todavia, com exceção de Melo (2019) e Vieira (2019), os estudos não partiram das circunstâncias de uma sala de aula, ou seja, são produtos de análise bibliográfica. Isso significa que a discussão que

encerram não foi tensionada a partir do olhar das condições específicas num contexto de sala de aula do Ensino Médio.

Diferentemente, Vieira (2019) reflete sobre a importância do ensino da Filosofia para o pensar crítico, partindo dos problemas observados na conjuntura sociopolítica de ensino, ao considerar as circunstâncias de existência dos/as estudantes e a organização política da escola. Em sua dissertação, Melo (2019) adota a estratégia de problematização de temas comuns aos/às estudantes que estão começando o Ensino Médio, provocando-os/as ao salto epistêmico, ao tomar o senso comum (*doxa*) como ponto de partida para a produção de conhecimento filosófico (*episteme*).

Entretanto, apesar de ambos os trabalhos considerarem, em níveis distintos, o problema da linguagem conceitual para o conhecimento aprofundado do seu contexto, tal assunto é relegado a segundo plano. As dissertações não levam em consideração a transposição da linguagem, ou seja, não interrogam a distinção entre a linguagem ordinária e a linguagem filosófica na produção de sentidos menos ambíguos para a leitura mais precisa do contexto que cerca os/as alunos/as. Além do dito, os autores não avaliam os efeitos da experiência nas aulas de Filosofia ao final do Ensino Médio, tomadas numa perspectiva de análise conceitual para a produção de sentidos mais profundos sobre o mundo e a própria humanidade.

Cabe destacar ainda que nenhum dos trabalhos teve como proposição a produção de um produto educacional, fruto da pesquisa interventiva, como é critério do Mestrado Profissional em Educação e Diversidade na Universidade do Estado da Bahia (MPED/UNEB).

Entendemos que é importante construir dados sobre como os/as estudantes, ao completar suas experiências com o componente Filosofia no Ensino Médio, são capazes de manusear conceitos filosóficos, reconstruindo o seu sentido para aplicar em seu dia a dia. A investigação de como o ensino de Filosofia tem contribuído para a superação do abismo que há entre o discurso acadêmico – posto como oficial – e a linguagem comum – posto como vulgar – é muito raro, quiçá inexistente. Ainda que não exista consenso sobre a importância dos/as estudantes aprenderem uma língua elitista, assim nos diz Roberto Danlon (2013, p.65) sobre o aprendizado das competências formais da língua: “[...] essas dimensões são fundamentais como possibilidade de ampliação da capacidade de interpretar e agir no mundo”.

Naturalmente que não é desejável, muito menos aconselhável a supressão da linguagem natural, que faz parte da cultura e compõe a identidade dos sujeitos, por

outra que lhes é exógena. O que se propõe é a reconstrução dos sentidos dos conceitos filosóficos de modo a favorecer aos estudantes uma leitura mais densa e desnaturalizada da circunstância em que vivem. A importância disso está em superar modelos incapazes de revelar conjunto de forças, sejam da própria cultura ou exterior a ela, que subjugam, alienam e violentam as pessoas. Assim, pensar a Filosofia como experiência significativa no Ensino Médio é proporcionar um salto epistemológico ao problematizar as nossas impressões primeiras sobre o mundo, de modo que não seja uma opção permanecer nas mesmas. Procedendo desse modo, pode-se emergir ao âmbito da *episteme*, no qual repousam cravadas as raízes conceituais da cultura e da ciência.

1.4 LÓCUS DA PESQUISA E COLABORADORES

Esta pesquisa teve como lócus o Colégio Estadual Teotônio Marques Dourado Filho (CETMDF), situado na Rua Dantas Brito, Nº 130, centro, Morro do Chapéu-BA. Na ocasião desta pesquisa, esse colégio fazia parte da Rede Estadual de Ensino e foi criado pela portaria Nº 419, publicado no Diário Oficial da Bahia em 02 de fevereiro de 1978, com inscrição no Ministério da Educação e Cultura (MEC) Nº 29074770. O colégio possuía estrutura própria e era bem localizado. Em suas proximidades existiam outras instituições públicas, como a Promotoria Pública, o Fórum, a Delegacia de Polícia do município e o Pelotão de Polícia Militar Rodoviária.

No ano de 2018, o CETMDF teve a oferta do Ensino Fundamental II desativado, passando a oferecer exclusivamente o Ensino Médio. A escola atendia em 2022 a um público bastante diversificado em crenças, classes econômicas e domicílios. Muitos/as dos/as estudantes careciam do transporte público para frequentar a escola, uma vez que moravam em povoados que ficavam mais afastados da cidade. Outros/as ainda, uma minoria desses/as que carecia de transporte utilizava seus próprios meios para o deslocamento diário. A escola era referência na oferta do Ensino Médio na modalidade normal, mas oferecia também a modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) no turno noturno. Existia outra escola pública na cidade que ofertava o Ensino Médio, o Centro Técnico de Ensino Profissional (CETEP) – Chapada Diamantina II, mas o Ensino Médio era oferecido concomitantemente com a educação profissional.

Quanto à estrutura, o CETMDF possuía oito salas de aulas, uma sala de coordenação, uma sala de direção e vice direção, uma sala de secretaria, uma sala de professores com banheiro, um banheiro feminino e um banheiro masculino, ambos adaptados para acesso de pessoas com necessidades especiais de locomoção. Também contava com uma quadra poliesportiva (em reforma) e uma cantina com amplo espaço coberto para os estudantes se alimentarem.

Em 2022, o estabelecimento constava com o respectivo quadro de turmas/série/turno, conforme Quadro 4:

Quadro 4 - Quantitativo de estudantes por série/turno.

	1º ano	2º ano	3º ano	Eja – Eixo VI	Eja – Eixo VII
Matutino	Três turmas (109)	Três turmas (94)	Duas turmas (64)	-	-
Vespertino	Duas turmas (77)	Duas turmas (74)	Duas turmas (58)	-	-
Noturno	Uma turma (37)	Uma turma (36)	Uma turma (40)	Três turmas (131)	Uma turma (31)

Fonte: Elaborado pelo autor, 2022.

Os colaboradores desta pesquisa foram 7 (sete) estudantes do terceiro ano do Ensino Médio, do turno matutino e vespertino, que desejaram contribuir para a construção dos dados de campo, após convite e preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Esses estudantes são jovens com idade média de 18 anos em estágio de conclusão da última etapa da Educação Básica. Apesar da escola atender estudantes da sede e das comunidades rurais do seu entorno, todos os colaboradores são moradores da cidade. O perfil socioeconômico destes é variado, alguns são de faixa de renda média e outros (a maioria) menos abastados.

2 METODOLOGIA

Neste capítulo, será apresentado o porquê da escolha da pesquisa-ação como metodologia, bem como o delineamento do método e dos procedimentos metodológicos e a sua adequação à pesquisa educacional. Além disso, será explicitada sobre a importância de adotar as ideias de Laurence Bardin (2009) para a seleção dos textos para estudo, assim como a escolha por André Cellard (2008) para a análise dos documentos que orientam o ensino da Filosofia no Ensino Médio. Apresentar-se-á também a observação participante (QUEIROZ *et al.*, 2007) e o grupo de discussão (WELLER, 2006) como dispositivos para a construção dos dados, parte fundamental para a pesquisa de campo e de acentuada relevância para a escrita e o resultado final do estudo.

A pesquisa-ação como metodologia foi escolhida com o intuito de pesquisar junto aos estudantes, após adquirirem conhecimento de alguns dos principais conceitos filosóficos e como estes fazem uso deste arcabouço intelectual para descrever com mais profundidade epistêmica o mundo em que vivem. Para tanto, o pesquisador deve se ater a alguns elementos inerentes à própria estrutura da linguagem no processo da pesquisa. Como aponta Michel Thiollent:

O principal objetivo consiste em oferecer ao pesquisador melhores condições de compreensão, decifração, interpretação, análise e síntese do 'material' qualitativo gerado na situação investigativa. Esse 'material' é essencialmente feito de linguagem, sob formas de simples verbalizações, imprecisões, discursos ou argumentações mais ou menos elaboradas. A significação do que ocorre na situação de comunicação estabelecida pela investigação passa pela compreensão e a análise da linguagem em situação (THIOLLENT, 2005, p. 31).

A pesquisa-ação é uma metodologia oriunda da pesquisa social, muitas vezes confundida com a pesquisa participante. A diferença está na sua característica que envolve “[...] ação planejada de caráter social, educacional, técnico ou outro, que nem sempre se encontra em propostas de pesquisa participante (THIOLLENT, 2005, p. 10). Segundo Andressa Silva, Juliana Matias e Josemir Barros (2021), as atribuições desta metodologia é a garantia dos meios necessários para que o pesquisador e os participantes tenham vez e voz para pensar os problemas do lugar onde vivem, assim como também conceber estratégias para superá-los. De modo igual, afirma Antonio Chizzotti:

A pesquisa-ação se propõe a uma ação deliberada visando uma mudança no mundo real, comprometida com um campo restrito, englobado em um projeto mais geral e submetendo-se a uma disciplina para avançar os efeitos do conhecimento (CHIZZOTTI, 2010, p. 100).

Ainda que a pesquisa-ação lastre a sua atividade no âmbito empírico, não menospreza o aspecto teórico, ou seja, não há impedimento para que os dados empíricos sejam discutidos à luz de um aporte teórico relevante, ou que os mesmos não sejam passíveis de generalizações (teorias). Aliás, sem esse movimento, a pesquisa empírica estaria esvaziada da robustez que lhe outorgue o caráter de cientificidade.

A valorização do caráter argumentativo tem um papel central na metodologia da pesquisa-ação. Tal abordagem metodológica implica despertar certa disposição coletiva sobre a importância ou necessidade de concentrar esforços em torno de algum problema ou situação que, de algum modo, interfere na vida da coletividade. Como as decisões sempre estão condicionadas à deliberação coletiva, é fundamental que, nas várias etapas da pesquisa, os seus objetivos sejam constantemente retomados e rediscutidos. Disso resulta a necessidade e a valorização do exercício argumentativo acerca do razoável, uma vez que o discurso deliberativo, segundo Chaïm Perelman e Lucie Olbrechts-Tyteca (2013), volta-se para a construção de acordos provisórios entre aqueles e aquelas que participam do debate. Isto pois,

Em vez da estrutura lógico-formal, há na investigação social o reconhecimento de um processo argumentativo. Tal tipo de investigação não é do tipo das ciências exatas e abandonou qualquer veleidade de sê-lo. Com isso se procura reconhecer o valor cognoscitivo do processo argumentativo (ou deliberativo). Abandonou-se também a ideia segundo a qual haveria um único tipo de comprovação séria: a comprovação observacional e quantificada das ciências da natureza. Não se pretende fazer previsões a partir de cálculos numéricos. Trata-se apenas de previsões argumentadas, estabelecendo qualitativamente as condições de êxito das ações e avaliando subjetivamente a probabilidade de tal ou qual acontecimento, o que, de fato, não está aquém da nossa atual capacidade de antecipação em matéria de assuntos sociais (THIOLLENT, 2005, p. 33-34).

A partir disto, é deduzível que esta abordagem metodológica compartilha várias características inerentes aos processos argumentativos que podem ser explicitadas a partir do que for sugerido para pesquisador e participantes investigarem juntos: no esclarecimento dos problemas e prováveis soluções postos para discussão; nas

escolhas acerca dos modos de ação; e por fim, nas considerações acerca do processo da pesquisa e da sua ação consequente (THIOLLENT, 2005).

Nesse processo, a atitude do pesquisador deve ser primeiramente de escuta ao tempo em que busca, oportunamente, esclarecer e problematizar os vários pontos levantados pelos próprios participantes, evitando, contudo, direcionar o debate segundo as suas próprias convicções. Isto não significa que o pesquisador ou pesquisadora frua de qualquer pretensa neutralidade. Ao contrário, “[...] a questão dos valores é abordada de modo explícito, dando lugar a discussão entre pesquisadores e grupos interessados pela investigação e pela ação” (THIOLLENT, 2005, p. 49).

Contudo, o pesquisador ou a pesquisadora deve orientar a discussão para o interesse científico, destacando as ideias que fortalecem a objetividade e a racionalidade sem abandonar a flexibilidade (THIOLLENT, 2005, p. 35). Tal postura assenta a sua importância em pôr relevo a complexidade e a natureza dos problemas em questão. Esta é uma característica da pesquisa-ação, qual seja o estímulo a participação efetiva dos colaboradores na investigação dos problemas levantados sob égide da ciência. De outro modo, nesta metodologia os participantes não são tomados unicamente como fontes de informações ou executores de decisões, mas sujeitos ativos em todas as etapas da produção do conhecimento científico. Tal característica a distingue das outras pesquisas sociais, como acentua Thiollent:

Podemos acrescentar que na pesquisa social convencional, são privilegiados os aspectos individuais, tais como opiniões, atitudes, motivações, comportamentos etc. Esses aspectos são geralmente captados por meio de questionários e entrevistas que não permitem que se tenha uma visão dinâmica da situação. [...] Ao contrário, pela pesquisa-ação é possível estudar dinamicamente os problemas, decisões, ações, negociações, conflitos e tomadas de consciência que ocorrem entre os agentes durante o processo de transformação da situação (THIOLLENT, 2005, p. 21).

A garantia de cientificidade da pesquisa-ação não corrobora com os padrões empiristas e positivistas, herdeiros de uma tradição eurocêntrica já há algum tempo contestados. Isto não significa que não existam preocupações quanto a cientificidade em todas as etapas da pesquisa. O que se alterou foi a noção esdrúxula dos participantes vistos como cobaias. Além da ação e participação dos colaboradores para pensar os problemas e propor soluções, esta metodologia fomenta uma efetiva formação dos participantes, dada a sua natureza argumentativa, na produção de conhecimentos, que contribuem para o avanço do debate sobre as questões

levantadas de relevância social. Por ser uma pesquisa social, a pesquisa-ação constitui-se a partir da ideia da dinamicidade intersubjetiva dos sujeitos que coexistem em determinado recorte social. E é a partir da interação com os fenômenos naturais e sociais desse recorte que ele se transforma ao tempo da transformação dos outros (SILVA; MATIAS; BARROS, 2021).

Ao contrário do que se pode considerar, se se tem como pano de fundo as perspectivas mais tradicionais de pesquisa, a pesquisa-ação propõe abordagens que visam fortalecer a construção de informações mais relevantes e a seriedade no trato com os problemas investigados. Isto pois, segundo Thiollent,

Quando as pessoas estão fazendo alguma coisa relacionada com a solução de um problema seu, há condição de estudar este problema num nível mais profundo e realista do que no nível opinativo ou representativo no qual se produzem apenas imagens individuais e estereotipadas (THIOLLENT, 2005, p. 26).

A importância disto se ajusta à necessidade de posicionamento diante de um problema que, após identificado, não poderá mais ser ignorado. A exigência de uma ação adequada passa a orientar os debates entre aqueles que se dispuseram a participar da pesquisa. De outro modo, a pesquisa-ação propõe uma relação indissociável entre o conhecer e o agir, quando um não pode existir sem o outro. Um outro elemento, como já apontado, é o estreitamento entre conhecer e agir no âmbito do espaço onde os sujeitos existem. A pesquisa promove a conscientização, por conseguinte, desnaturaliza os problemas do seu entorno, ao evidenciar as mazelas que os impedem de lograr melhores condições de existência, seja na vida pública ou privada. Isto pois, estimula o pensamento crítico e o posicionamento refletido diante das questões levadas ao debate.

A consequência do emprego da pesquisa-ação é o despertar sobre a necessidade de deliberação coletiva do quadro de situações detectadas. O que, por sua vez, demanda esforço reflexivo dos sujeitos envolvidos sobre as ações mais adequadas para a superação ou, ao menos, a atenuação dos problemas em pauta.

A passagem do conhecer ao agir se reflete na estrutura do raciocínio, em particular em matéria de transformação de proposições indicativas ou descritivas (por exemplo: 'a situação está assim...') em proposições normativas ou imperativas ('temos que fazer isto ou aquilo para alterar a situação'). Isto supõe que seja estabelecido algum tipo de relacionamento entre descrição de fatos e normas de ação dirigida em

função de uma ação sobre esses fatos, ou de uma transformação dos mesmos (THIOLLENT, 2005, p. 43, grifos do autor).

Cabe ainda sinalizar que a pesquisa-ação possui um caráter político próprio, que é potencializar as ações políticas de grupos em situação de vulnerabilidade, garantindo que eles possam ser protagonistas das transformações sociais de que carecem (THIOLLENT, 2005).

No âmbito educacional, a pesquisa-ação pode proporcionar transformações, inclusive nas práticas pedagógicas, por convidar aqueles e aquelas que usufruem do serviço a refletir seus problemas e construir soluções coletivas (THIOLLENT, 2005). De modo semelhante, afirmam Andressa Silva, Juliana Matias, Josemir Barros:

A pesquisa, de modo metafórico, assim como uma semente fértil e um bom canteiro apresentam-se um para o outro como possibilidades fecundas de produção de alimento e vida, pode se constituir na educação, ou seja, como uma possibilidade de aprimoramento educacional, melhoramento da práxis, tomada de consciência e mudanças positivas no cotidiano escolar (SILVA; MATIAS; BARROS, 2021, p. 492).

Cabe ressaltar ainda que, por mais que se entenda a importância da pesquisa e se saiba da relevância social de seus objetivos, a pesquisa de campo quase sempre é marcada por muita expectativa. Esta é a etapa mais delicada da pesquisa, pois é quando acontece o contato do/a pesquisador/a com os possíveis colaboradores. A construção de vínculos entre eles e a sensibilização sobre a importância do problema sugerido para tratamento é decisivo para o desdobramento da pesquisa. A motivação dos coparticipantes nesta etapa é fundamental para que a pesquisa seja possível. Por fim, a organização, a seleção e a síntese dos dados construídos junto aos colaboradores são tarefas delicadas, pois vão exigir muita maturidade do autor para que o material receba o cuidado adequado que a escrita da pesquisa qualitativa demanda.

Outra etapa importante foi a escolha dos dispositivos para a construção de dados. A observação participante consistiu no principal dispositivo adotado nos 3 (três) encontros que aconteceram. Esta técnica consiste na inserção do pesquisador no contexto dos sujeitos de modo que possa compartilhar dos seus costumes, valores e modos de pensar. Esta inserção do pesquisador não é passiva, ao contrário, é resultado da interação entre os sujeitos, quando aquele torna-se efetivamente parte

do grupo. A observação participante possui alguns princípios importantes, como aponta Danielle Queiroz *et al.*:

Na observação participante, tem-se a oportunidade de unir o objeto ao seu contexto, contrapondo-se ao princípio de isolamento no qual fomos formados. Para Morin, o conhecimento é pertinente quando se é capaz de dar significado ao seu contexto global, ver o conjunto complexus. Assim, a pesquisa participante que valoriza a interação social deve ser compreendida como o exercício de conhecimento de uma parte com o todo e vice-versa que produz linguagem, cultura, regras e assim o efeito é ao mesmo tempo a causa. Outro princípio importante na observação é integrar o observador à sua observação, e o conhecedor ao seu conhecimento (QUEIROZ *et al.*, 2007).

Também foi utilizado o dispositivo grupo de discussão (WELLER, 2006) para a construção de dados, uma vez que a proposta tinha como principal intuito oportunizar aos/às estudantes o debate entre si e o outro e a importância do ensino de Filosofia para a sua formação. Deste modo, o foco da discussão são os colaboradores, sendo o pesquisador um copartícipe.

A duração média de cada encontro foi de pouco mais de uma hora cada. A pesquisa obteve-se a colaboração de 7 (sete) estudantes, um jovem de sexo masculino e 6 (seis) do sexo feminino, que espontaneamente se dispuseram a colaborar na construção dos dados.

Os 3 (três) encontros aconteceram no espaço da biblioteca da escola. Ali tivemos à disposição algumas mesas circulares e cadeiras estudantis nas quais os colaboradores se acomodaram como quiseram. A única orientação era para que não ficassem muito distantes da mesa na qual se encontrava o notebook, pois as conversas seriam gravadas em áudio por esse aparelho.

O espaço da biblioteca, que é também usada como sala de vídeo e sala de informática por falta de estrutura, testemunhou o desenrolar desta pesquisa de campo. Cabe salientar que o ambiente da biblioteca, que não é muito amplo, possui algumas estantes com muitos livros, um televisor grande preso na parede e alguns computadores que são usados pelos/as estudantes para suas pesquisas e diversão nas horas vagas.

Após o convite e a deliberada aceitação de 7(sete), estudantes foi criado um grupo na plataforma de mensagens instantâneas *whatsapp* com o título *Pesquisa phylos* no qual os/as estudantes foram incluídos/as a fim de comunicação sobre o trabalho. Por esse sítio, definimos que as reuniões iniciariam às 18h e terminariam às

19h. A escolha desse horário tem por motivo o esvaziamento da escola após o fim das aulas do turno vespertino e antes do início das aulas da noite, dessa forma, a pesquisa não atrapalharia as atividades diárias dos colaboradores.

A escolha para que os encontros ocorressem sempre às sextas-feiras também foi estratégico, pois nesse dia ocorre um esvaziamento nos corredores e assim, menor a probabilidade de ocorrências que pudessem comprometer a qualidade da captação dos dados.

Devido aos atrasos de 30 minutos em média, resultou no avanço do horário estipulado para o término em todos os encontros. Contudo, os colaboradores frequentes sempre estiveram dispostos e jamais se incomodaram por avançar no horário além do estipulado previamente. Aliás, o sinalizar para o fim das atividades sempre partiu do pesquisador. As datas das reuniões foram estabelecidas em acordo com a disponibilidade dos/as estudantes para que houvesse o máximo de presença. Algumas atividades da escola, além de feriados, contribuíram para que os encontros não ocorressem ininterruptamente, semana após semana, como segue no Quadro 5:

Quadro 5 - Dados sobre as reuniões da pesquisa de campo.

	Primeiro encontro	Segundo encontro	Terceiro encontro
Data	19 de agosto de 2022	02 de setembro de 2022	20 de outubro de 2022
Duração	52:46 minutos	1:07:00 minutos	1:26:06 minutos
Termino	19:48h	19:39h	20:12h
Frequência	Seis colaboradores	Seis colaboradores	Sete colaboradores

Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

O emprego do caderno de campo para anotações das falas, gestos e circunstâncias e outras consideradas relevantes foram empregadas como dispositivo suplementar ao gravador de voz, que foi o meio principal de registros dos dados construídos. Como se fez possível o agendamento e a participação satisfatória dos colaboradores em reuniões presenciais, não foram necessários outros dispositivos, além dos já citados.

Após a conclusão das atividades em campo, para a organização e análise dos dados da observação participante, foi empregada a análise de conteúdo, de forma a garantir respostas cientificamente rigorosas na pesquisa qualitativa (SOUZA; SANTOS, 2020). Assim, a partir dos pressupostos metodológicos de Bardin (2009), seguimos alguns passos: pré-análise; exploração do material; tratamento dos

resultados; inferência; e interpretação. A pré-análise é o momento da organização. Desse modo, realizamos a leitura flutuante das transcrições da observação participante (com constituição do corpus), a formulação das hipóteses e dos objetivos, a referenciação dos índices e a elaboração de indicadores e, por fim, a preparação do material. Na exploração do material, aplicamos sistematicamente todas as decisões tomadas na fase anterior, sendo realizadas as operações de codificação e decomposição. Nesta etapa, a separação por conceitos geradores (ética, política e epistemologia) foram utilizados para organização das categorias analíticas. No tratamento e na interpretação dos resultados, os dados brutos foram tratados de forma que se tornassem significativos e válidos, sendo possível assim, fazer inferências coerentes com os objetivos previstos, ou com outras descobertas.

A sistematização das informações relevantes do campo deu corpo ao texto numa discussão com o aporte teórico. É importante assinalar antecipadamente que, por se tratar de uma escrita qualitativa, não coube pretensões quanto à inexistência de elementos inerentes à perspectiva do autor em relação ao seu modo de considerar os dados. Como diz Thiollent (2005, p. 25)., “[...] o que cada pesquisador observa e interpreta nunca é independente da sua formação, de suas experiências anteriores e do próprio ‘mergulho’ na situação investigada.

A escrita do texto qualitativo que, como bem assinala Weller (2010), deve considerar certos princípios dentre os quais se destacam a reflexividade, a flexibilidade e a explicação. Desse modo, é inescapável a escrita criativa e certa identidade intelectual do seu autor. Entretanto, tais princípios devem estar alinhados à perspectiva teórico-metodológico que suleia a pesquisa, de modo que o seu conjunto seja academicamente relevante (SILVA; SÁ; NUNES, 2019). São essas orientações que assegurarão o caráter de cientificidade da pesquisa qualitativa, como também é apontado por Bernadete Gatti:

Ouso dizer que, para o espírito científico, importa antes e sempre a consistência do método investigativo desenvolvido, a coerência que se estabelece entre teoria e fato, a lógica que se consegue defender e sustentar, os corolários e consequências das análises, tanto de uma perspectiva científica como ética, e, também, o espírito crítico sobre o próprio método (GATTI, 2010, p. 58).

O pesquisador ou a pesquisadora deve se reconhecer como sujeito preñado de valores e subjetividade próprios, que encontrará no campo outros sujeitos de condição axiológica distinta. Como já dito, os valores também se tornam objeto explícito de

deliberação porque a imparcialidade em qualquer pesquisa, especialmente quando se trata de pesquisa qualitativa, figura-se como uma quimera (THIOLLENT, 2005).

Logo, coube ao pesquisador a consideração dos conflitos, inerentes a qualquer relação intersubjetiva, na sua escrita e sistematização dos dados. Aqui, além da consideração dos dados como produto coletivo do pesquisador e colaboradores/as, aparece o elemento ético, um dos pilares centrais da pesquisa e da ciência. Como a ideia de imparcialidade na pesquisa, especialmente com seres humanos, já ter caído por terra (GATTI, 2010; THIOLLENT, 2005), deve-se considerar o campo como um espaço de conflitos. Desse modo, faz-se necessário que, em todos os desdobramentos da pesquisa é preciso estar ciente dos direitos dos colaboradores que, invariavelmente, devem ser respeitados (SEVERINO, 2014).

Assim, logo no primeiro encontro, foram expostos detalhes da pesquisa e também se, diante da proposta, desejavam colaborar. Após a confirmação de interesse por parte dos colaboradores, foi apresentado e lido na íntegra o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), dando ênfase aos aspectos éticos que orientam as pesquisas com seres humanos. Seguidamente o pesquisador se colocou à disposição para eventuais dúvidas, esclarecimentos, curiosidades e/ou o que mais surgisse. Todos/as se apresentaram satisfeitos e então duas cópias do TCLE foram entregues a cada um dos participantes para que assinassem e devolvessem uma e que permanecessem de posse da outra para eventual consulta. Após esse primeiro momento, o pesquisador apresentou aos participantes, de modo mais aprofundado, a ideia da pesquisa e sobre a sua relevância educacional, social e acadêmica.

Para além do exposto acima, e considerando que a oferta do ensino de Filosofia no Ensino Médio é orientada por documentos oficiais, nos debruçamos também sobre estes à luz da Análise de Conteúdo (AC), de Bardin (2009), e da Análise Documental (AD), de Cellard (2008). O emprego da AC foi importante para o trabalho que realizamos, pois possibilitou identificar elementos presentes nos textos oficiais, que estão para além da sua mera interpretação lexical. O objetivo foi verificar os interesses resguardados nos enunciados e que nos ofereceram importantes pistas sobre o seu caráter. A Análise Documental (CELLARD, 2010), por sua vez, traçou correspondências entre os elementos históricos, políticos etc., no seio dos quais os documentos foram criados, revelando assim a sua natureza. Consideramos tais técnicas complementares e importantes para a análise dos documentos que orientam o ensino de Filosofia no Ensino Médio. De outro modo, se por um lado a AD fornece

critérios de seleção documental para uma pesquisa, a AC busca desvendar o sentido implícito da mensagem que tais documentos veiculam e o efeito esperado nos seus receptores.

Consideramos importante tecer algumas distinções sobre a Análise de Conteúdo e outras técnicas de pesquisa semelhantes a fim de que fique esclarecido a sua natureza.

A AC diz respeito a um conjunto de técnicas que permitem decifrar significantes e significados entre um emissor e um receptor (BARDIN, 2009). Tal como na arqueologia, o analista busca vestígios que comumente passaria despercebido a olhares destreinados no material que se propõe a examinar. Tal como o antropólogo, aquele observa e descreve para posteriormente examinar e deduzir logicamente a partir de *índices* que vieram a lume devido ao seu cuidadoso e singular perquirição. A resposta que busca uma análise do conteúdo são basicamente duas: o que há por trás do dito, ou seja, os enunciados são produtos de quais interesses; o segundo é o seu objetivo, a sua eficácia esperada que está presente implicitamente na mensagem. Responder a tais questões, por sua vez, exige consideração de certas condições semânticas que devem corroborar com estruturas psicossociológicas inerentes aos conteúdos analisados.

Cabe destacar, dada a aparente semelhança, a distinção entre a análise do conteúdo e a linguística. Em sua distinção entre a língua e a fala, F. de Saussure marca tal distinção. A linguística volta-se à investigação dos aspectos *coletivos e virtuais da linguagem* em seus aspectos teóricos que pressupõe autorizações para combinar e substituir elementos determinados. Assim, independentemente dos aspectos semânticos da linguagem, a linguística tem por função a boquejar as regras sob as quais a língua funciona sem, contudo, considerar suas variações tomadas pela psicolinguística e sociolinguística. A linguística dispõe sobre regras sob as quais a língua funciona, produz o seu sentido, faz funcionar. Diferentemente, a análise do conteúdo tem como objeto a fala, a sua prática e os efeitos que ela produz ou intenta produzir numa relação intencional, ou não, entre os sujeitos dispostos no jogo da comunicação e seus significados. Ainda sobre tal distinção, nos diz Bardin:

É o trabalhar a fala e as significações que diferencia a análise do conteúdo da linguística, embora a distinção fundamental resida noutro lado. A linguística estuda a língua para descrever o seu funcionamento. A análise do conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sob as quais se debruça. A linguística é um

estudo *da* língua, a análise do conteúdo é uma busca de outras realidades *através* das mensagens (BARDIN, 2009, p. 45, grifo do autor).

Outras aproximações e distinções são perfeitamente cabíveis no que tange à especificidade da AC. Isso para que se tenha mais claramente as fronteiras que determinam as ciências investigativas dos atos da linguagem e da fala. A semântica, por exemplo, situa-se no âmbito que lida com os significados dos termos que compõem a língua, buscando definir assim o seu sentido universal.

A sociolinguística busca estabelecer relações entre a língua e as palavras na medida que intenta correlacionar elementos estruturais que compõem a língua e o meio social em que se desenvolve. O que se aproxima, em alguma medida, da análise do conteúdo quando se permite vazar do aspecto intransitivo da linguística e busca se estabelecer em contextos mais fluidos e pragmáticos do uso da comunicação.

A lexicografia, por sua vez, toma o vocábulo para a produção de estatísticas a partir de ocorrência e repetição de determinados termos e, por isso, pode ser útil a análise do conteúdo, como instrumento de aplicabilidade puramente técnica. Por último, a análise do conteúdo, volta-se para os enunciados no intuito de desvelar os elementos que os compõem, sem, contudo, voltar-se para a busca da intencionalidade oculta presente nos enunciados e discursos (BARDIN, 2009).

A AC tem como sua primeira referência histórica o H. Lasswell. Ele devotou tempo para o trabalho de análise da imprensa e propaganda a partir de meados de 1915 e publicou os resultados em 1927, priorizando concepções hoje já de certo modo superadas. Antes de evoluir para se adaptar aos novos tempos que interrogam a pretensa objetividade da pesquisa e a inviabilidade da precisão nos trabalhos linguísticos, os pesquisadores tiveram que, de certo modo, superar a definição da análise do conteúdo como “[...] uma técnica de investigação que tem por finalidade a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação” (BARDIN, 2009, p. 24).

A partir do final da década de 1970 e início da seguinte, os pesquisadores começaram a superar a ideia de neutralidade e objetividade das pesquisas, especialmente nas humanidades, desenvolvendo e incorporando métodos qualitativos de pesquisa (GATTI, 2010). Assim, todas as produções humanas passaram a ser lidas a partir de condições históricas, políticas, econômicas, ideológicas, sociais etc. tanto da sociedade quanto do pesquisador (BARDIN, 2009; CELLARD, 2008; GATTI, 2010).

O resultado é a impossibilidade da imparcialidade dos movimentos da inteligência que visa descortinar o mundo e o humano, pois sua motivação surge de questões que lhe são intrínsecas dada a sua condição histórico-temporal, como sugerem as professoras Ana Lúcia Silva, Maria Auxiliadora Sá e Jacy Nunes:

[...] ao considerar a realidade como dinâmica, imprevisível, caótica, complexa e que homem e mulher são sujeitos sociais, culturais, cognitivos, afetivos, transformadores e movidos por intencionalidades explícitas e racionais (incluindo o próprio pesquisador), concebe que a ciência deve (re)significar e (re)construir alguns de seus princípios clássicos, tais como o da exterioridade. Deve, ainda, aceitar a realidade com suas objetividades e subjetividades, assumindo a impossibilidade da neutralidade, simplificação e importância dos sujeitos participantes da pesquisa como potenciais coautores do processo de investigação (SILVA; SÁ; NUNES, 2019, p. 148).

De igual modo, defende também Bardin (2009) o valor da análise do conteúdo em considerar a circunstancialidade tanto do emissor quanto do receptor, das condições de produção, seja verbal ou escrito, no tratamento dos dados. Após levantamento destes, são deduzidos logicamente as condições de produção e seu enfiamento de modo que se possa determinar o seu sentido intrínseco.

Como exposto acima, a análise do conteúdo é uma ferramenta indispensável se se deseja expor a ideologia presente nos discursos aparentemente neutros. Tomamos como exemplo os documentos oficiais que orientam o Ensino Médio, em especial, o ensino da Filosofia. Mesmo que nos dias atuais, por força e naturalização dos ideais neoliberais, os currículos já dispensam maiores cuidados para esconder seus reais interesses. O que Silva (2003) nomeou de “currículo oculto” já não se faz tão ocultamente assim.

A adoção de tal método se justifica pela característica, talvez a mais importante, da contemporaneidade: a comunicação. A nossa sociedade se estrutura administrativamente sob modelo de ordenamento legal, incorporando e determinando processos e procedimentos das suas atividades. Quanto mais evolui o social, mais avança em grau de organização e controle. De modo igual, também cresce a importância dos dados sobre estas com o fito de melhor controlá-las. Controlando os procedimentos, administram-se também (ao tempo em que os sujeitam) os corpos (FOUCAULT, 2000). A administração dos corpos tornou-se importante nas sociedades contemporâneas dada a sua importância para o modelo econômico capitalista, que estimula o consumismo, uma das suas mais importantes premissas.

Cabe, também, destacar outros aspectos importantes da Análise Documental para as pesquisas sociais. Cellard (2008) nos instrui sobre a importância da análise de documentos para a pesquisa nas ciências sociais e como podem contribuir para a compreensão do presente como produto de um conflito de forças antagônicas em busca de hegemonia. Nesse sentido, a AD corrobora para a desnaturalização do mundo tal como este se apresenta, na medida que descortina os conflitos que o gerou. Assim diz Cellard:

O documento permite acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social. Como o resalta Tremblay (1968; 284), graças ao documento, pode-se operar um corte longitudinal que favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, etc., bem como o de sua gênese até os nossos dias (CELLARD, 2008, p. 295).

Dentre as vantagens do uso da AD destaca-se a contribuição que esta metodologia possui para os estudos e a produção de conhecimentos seja em que âmbito for. Como o processo de produção de conhecimentos é indissociável de condições ideológicas, é impraticável a imparcialidade dos autores em suas análises e sínteses sobre a sua produção. Assim, a AD, segundo Cellard (2008), pode contribuir para que a parcialidade possa ser reduzida, visto que a sua anulação é impossível.

[...] trata-se de um método de coleta de dados que elimina, ao menos em parte, a eventualidade de qualquer influência - a ser exercida pela presença ou intervenção do pesquisador - do conjunto das interações, acontecimentos ou comportamentos pesquisados, anulando a possibilidade de reação do sujeito à operação de medida (CELLARD, 2008, p. 295).

A desvantagem desta metodologia de análise fica por conta da mudez dos documentos que não podem responder as lacunas que algumas das suas informações possam suscitar. A escolha dos textos para análise é sempre (ou quase sempre) uma tarefa delicada. Os documentos mais importantes são, geralmente, os textos oficiais. Essa qualificação, inclusive, está nos primórdios da AD, praticada sobretudo pelos historiadores. São nesses documentos que se encontram condensadas e propostas qual é a direção que uma sociedade, um povo ou uma comunidade deve tomar. São essas orientações que trazem unidade política e social e é produto de conjunto de forças políticas que estão em conflito com o propósito de alcançar a hegemonia em

determinado espaço, como escreve Cellard (2008, p. 296), “[...] uma abordagem conjuntural, focada, sobretudo, nos fatos e gestos dos políticos e dos "maiorais" desse mundo.

Apesar disso, a definição atribuída aos textos oficiais como privilegiados para a análise foi superada por outra que diz “[...] todo texto escrito, manuscrito ou impresso, registrado em papel. Mais precisamente, consideraremos fontes primárias ou secundárias, que, por definição, são exploradas - e não criadas no contexto de um procedimento de pesquisa” (CELLARD, 2008, p 297). De outro modo, houve uma evolução no que toca o conceito de “documento” passível de análise. Vemos a necessidade de tal ampliação quando as tecnologias da informação têm se tornado cada vez mais comuns e os documentos hoje são produzidos e disseminados por outros meios que não o papel.

A AD requer do pesquisador criatividade, imaginação e uma grande dedicação para revisitar pesquisas análogas já produzidas. Como escreve Cellard (2008, p. 298), a pesquisa que busca resgatar o passado encontra muitas dificuldades pois “Se nossos predecessores deixaram vestígios documentais, eles raramente o fizeram com vista a possibilitar uma reconstrução posterior; tais vestígios podem se encontrar, portanto, em toda a sorte de locais, os mais heterogêneos”. E é por isso que algumas atitudes inusitadas do pesquisador podem ser o diferencial na construção do seu *corpus* de análise.

Todavia, a autora adverte que a *dimensão crítica* jamais deve ser retirada do horizonte da pesquisa. Essa é a primeira etapa que deve ser aplicada a cinco dimensões: *o contexto, o autor(es/as), autenticidade e a confiabilidade do texto, a natureza do texto* e por último *os conceitos-chaves e a lógica interna do texto*.

O estudo do contexto e para qual fim o autor produziu o documento deve ser uma dimensão sempre presente na análise de qualquer documento. O seu contexto informa sobre as circunstâncias políticas, econômicas, sociológicas, históricas etc. e é imprescindível para a correta interpretação das informações. Cellard (2008) atenta para que o conhecimento sobre o contexto de produção do texto seja global, pois desse modo o pesquisador poderá selecionar o que lhe será útil para a pesquisa no momento de produzir seus juízos.

O *conhecimento dos/as autoras/es* é importante para a percepção dos interesses que podem ter motivado a sua escrita, para quem é direcionado o trabalho. Assim, é possível distinguir quais são suas intenções para com o público-alvo, seja

um grupo específico que pertence a uma sociedade ou a sociedade em si. Segundo Cellard,

Elucidar a identidade do autor possibilita, portanto, avaliar melhor a credibilidade de um texto, a interpretação que cada de alguns fatos, a tomada de posição que transparece de uma descrição, as deformações que puderam sobrevir na reconstituição de um acontecimento (CELLARD, 2008, p. 300).

Quanto à *autenticidade e à confiabilidade de um texto*, deve-se ter em perspectiva a sua qualidade e procedência. Muitas vezes os textos são produtos de transcrições e traduções, o que invariavelmente podem acarretar em deformações se comparados aos originais. Se considerarmos o momento em que vivemos hoje, talvez essa dimensão seja a mais importante, dado o volume de notícias falsas e/ou distorcidas veiculadas pelas redes sociais. A produção e a disseminação de *fake news* tem comprometido a análise conjuntural da política e da ciência, especialmente. O produto dessa leitura equivocada fez surgir as teorias da conspiratórias, o descrédito da ciência e da política.

A dimensão que trata da *natureza de um texto* alerta para a possibilidade de se produzir juízos sobre os mesmos. Deve-se considerar a diferença essencial que há entre um documento produzido para o público e outros de cunho mais privado ou restrito a um grupo, por exemplo, aos funcionários da hierarquia superior de uma empresa. Ainda assim, todo o documento contém seu índice de plausibilidade. Cabe então a sensibilidade do pesquisador em considerar a sua conveniência (CELLARD, 2008).

Os conceitos-chave e a lógica interna do texto correspondem à correta interpretação e definição dos seus termos e conceitos centrais, de modo que fique clara a sua mensagem. Os textos de época possuem seus jargões próprios e mesmo os atuais carregam, muitas vezes, a variação linguística do seu local de produção. Muitos documentos que visam orientações gerais sobre uma atividade, por exemplo, são produzidos em língua estrangeira por órgãos internacionais. Assim, para a sua correta compreensão, é necessário a tradução para outra língua, o que pode causar algum comprometimento do sentido, visto que nem todos os termos são traduzíveis mantendo o seu sentido original. Após essas considerações, cabe reconstruir a sua lógica interna, como se organizam os seus argumentos e em que parte se assentam os principais (CELLARD, 2008).

Após as considerações para a seleção de um texto, cabe agora partir para a análise deles. Esta etapa deve sempre seguir do questionamento inicial ainda que seja possível reformulações no decorrer da análise. Como aponta Cellard,

[...] a escolha de pistas documentais apresentadas no leque que é oferecido ao pesquisador, deve ser feita à luz do questionamento inicial. Porém, as descobertas e as surpresas que o aguardam às vezes obrigam-no a modificar ou a enriquecer o referido questionamento (CELLARD, 2008, p. 303).

Por fim, cabe destacar alguns elementos que devem permear todos os processos de uma pesquisa documental. Aliás, podemos estender tais preceitos a todas as pesquisas que se pretendem substanciais. O horizonte crítico não deve se fixar apenas nos elementos externos, como as fontes de dados do pesquisador, mas também em todas as etapas percorridas. Isso significa que a produção científica é indissociável da sua natureza crítica. O pesquisador é apenas um elemento que compõe o processo da produção científica. Por isso, deve se depurar de qualquer perspectiva que lhe outorgue privilégios no processo de produção científica, como ignorar etapas ou relativizar a importância de certos procedimentos, por exemplo, a análise dos dados.

A qualidade e a validade de uma pesquisa resultam, por sua vez, em boa parte, das precauções de ordem crítica tomadas pelo pesquisador. De modo mais geral, é a qualidade da informação, a diversidade das fontes utilizadas, das corroborações, das intersecções, que dão sua profundidade, sua riqueza e seu refinamento a uma análise. Deve-se desconfiar de uma análise que se baseia numa pesquisa pobre, na qual o pesquisador só considera alguns elementos de contexto e uma documentação limitada, visando formular explicações sociais. Uma análise confiável tenta cercar a questão, recorrendo a elementos provenientes, tanto quanto possível, de fontes, pessoas ou grupos representando muitos interesses diferentes, de modo a obter um ponto de vista tão global e diversificado quanto pode ser. Além dessa necessária abertura de espírito diante dos dados potenciais também é preciso contar com a capacidade do pesquisador em explorar diferentes pistas teóricas, em se questionar, em apresentar explicações originais, etc (CELLARD, 2008, p. 305).

Estas são orientações de como proceder na análise de documentos, de modo que o resultado seja condizente com o exigido pela ciência. Ademais, a análise documental é apenas uma das etapas desta pesquisa. A consideração ética que deve atravessar todas as etapas é de importância salutar para que a pesquisa alcance satisfatoriamente o grau de cientificidade. Especialmente se a pesquisa envolver

outras pessoas, cuidados outros devem ser considerados, pois a produção científica não se auto justifica diante do outro que aceita colaborar. As respostas que a curiosidade do pesquisador exige devem estar de acordo com princípios e objetivos legítimos. Tais objetivos, por sua vez, se auto justificam na medida em que apontam para a superação de um problema coletivo ou que venha a proporcionar algum bem para a humanidade. Isso pois, o pesquisador é também um ser humano imbuído de valores políticos e com ideias muito próprias do que seja a cultura e a sociedade que formam a sua subjetividade.

Sendo assim, cabe então ao pesquisador questionar-se: “qual é o sentido da pesquisa que faço? Ela é produtora do bem?” (RIOS, 2006, p. 86). Disso resulta que a pesquisa quando tomada sob uma perspectiva ética torna-se promotora do bem comum, ou a felicidade, que pode ser definida, tal como em Aristóteles (1996, p. 120), o “fim último da vida dos homens em sociedade”.

3 APORTE TEÓRICO

3.1 HISTÓRIA E COMPETÊNCIA DA FILOSOFIA PARA O ENSINO MÉDIO

O ensino de Filosofia data desde o Brasil Colônia, mas se restringia apenas àqueles que não fossem índios, negros, mulheres e pobres (MARTINS, 2000). As transformações políticas e sociais que ocorreram no Brasil desde a chegada dos portugueses até os dias de hoje influenciaram bastante a educação como um todo e o ensino de Filosofia em especial. Isto porque, como se sabe, a educação no Brasil dá-se como projeto de governo, não de Estado. Deste modo, o currículo é posto como um ambiente de grandes disputas, o qual reverbera ideologias que os governos trazem ancorados em si.

Para uma abordagem histórica da Filosofia e seu ensino nas terras tupiniquins recortaremos de acordo com o sistema de governo: colonial, imperial e republicano. No primeiro momento, houve grande influência da igreja católica na formação e ensino de Filosofia. Por conta dos ideais protestantes que ganharam força na Europa, a igreja sentiu-se pressionada a fortalecer suas fileiras de fiéis, e encabeçou o programa de sair arrebatando “as novas almas” mundo afora. Sua estratégia foi criar uma força missionária capaz de educar ao tempo que os ensinava a doutrina católica. A Companhia de Jesus foi a maior expressão desse projeto doutrinário. Era formada especialmente por padres com forte formação religiosa, que foi enviada especialmente para as Américas, com o fito de cristianizar os novos povos através da educação fortemente orientada por princípios da Filosofia tomista (MARTINS, 2000; NETO; MACIEL, 2008), a qual

[...] neste sentido, introduzida no país pelos jesuítas e passa a ser ensinada a partir de 1572 no Colégio da Bahia. Poucos anos depois (1580), ela era já também lecionada no Colégio de Olinda. Chega ao Colégio do Rio de Janeiro, todavia, apenas no século XVII (1638). O óbvio e natural tomismo toma conta do pensamento e das palavras de quem instruía, sendo os seus principais representantes o Padre Manuel da Nóbrega (1517-1570), o Padre Antônio Vieira (1608-1697) e o Padre Nuno Marques Pereira (1652-1728) (PINHO, 2014, p. 758-759).

Entre o final do séc. XVIII e final do XIX, o ensino de Filosofia viveu um período de ecletismo em seu ensino. Isto se deu por causa da diversidade de orientações que sofria e das transformações sociais e políticas que ocorriam na Europa e refletiam por

aqui também. Além disso, as reformas pombalinas, que incluiu a expulsão dos jesuítas, contribuíram para enfraquecer o monopólio da igreja quanto a educação em terras brasileiras.

A partir da segunda metade do século XVIII até aos primeiros tempos do século subsequente, o tomismo e o seu método da *ratio studiorum* começam a ser afrontados por um empirismo de índole cientificista que ganha expressão sobretudo através da pena e da voz do português Silvestre Pinheiro Ferreira (1769-1846). Junto deste empirismo que se institui a partir das reformas pombalinas, levante-se igualmente um outro de característica mais eclética, isto é, aproxima-se do espiritualismo, apesar de continuar a reagir contra os pensamentos escolásticos (PINHO, 2014, p. 759).

O início do século XX nos brinda com um verdadeiro desfile de orientações filosóficas, que vão desde o culturalismo, espiritualismo, imanentismo kantiano e o marxismo. Contudo, apesar da diversidade de orientações filosóficas que alimentava os debates por estas terras, a pesquisa e a produção filosófica careciam de uma metodologia mais consistente. Isto se deve ao fato da produção e da educação filosófica nas faculdades, universidades e escolas brasileiras estarem a cargo de profissionais liberais, tais como engenheiros, padres, médicos e advogados, que tinham matérias de Filosofia em seus cursos de bacharelados. Esses, que se dedicaram também ao fazer filosófico, ficaram conhecidos como liberais ilustrados e foram os mesmos que, por volta dos anos 20 e 30, conceberam

[...] um projeto político-educacional da sociedade brasileira em que a Universidade aparecia como o mais importante instrumento de formação das elites dirigentes que deveriam promover o ingresso do país na modernidade política, aliviando-o do lastro incômodo das oligarquias atrasadas cujos vícios reiteradamente presentes na sucessão das conjunturas constituíam os maiores obstáculos ao aprimoramento da vida política e à realização dos ideais republicanos (SILVA, 1999, p. 1).

Assim, segundo o professor Franklin Leopoldo e Silva (1999), o projeto uspiano aspirava superar o atraso político e a formar uma massa intelectual superior. Isto ficou evidente quando foi fundada, em 1934, a Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da Universidade de São Paulo (USP). O advento da criação da FFLCH tinha também o propósito de superar o *beletrismo ensaísta* que se observava naquilo que se intitulava produção filosófica, tornando-a profissional (LOUREIRO, 2008). Para formar esse quadro que seria mais tarde conhecido como o marco da profissionalização do ensino de Filosofia no Brasil, foi estabelecida uma parceria entre

Brasil e França, da qual vários professores foram convidados a compor o quadro docente da USP. Assim, nomes como Jean Magüé, Gilles Gaston Granger, Gérard Lebrun e Victor Goldsmith incorporaram o modelo francês de estudar Filosofia a partir da sua historiografia (ARANTES, 1994). Victor Goldsmith, por exemplo, incorporou o modo estruturalista para os estudos dos textos filosóficos, no qual:

A atitude filosófica fica restrita ao texto clássico, eliminando uma série de determinações que são excluídas da apreciação da obra, restando apenas a possibilidade de compreensão do sistema filosófico para extrair dali sua verdade formal. A história da filosofia praticada como leitura estrutural do texto filosófico tornou-se sinônima de rigor metodológico, sem o qual não há atividade filosófica (GUIDO; GALLO; KOHAN, 2013, p. 112-113).

Todavia, na Educação Básica a oferta do componente continuava ao crivo das secretarias de educação dos estados e municípios. A fragilidade da legislação acerca da regulamentação do seu ensino, carência de professores com formação específica contribuíam para tal (ARANHA, 2000).

Em 1961, foi aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (4.024) com a Filosofia figurando matéria optativa até 1971, quando foi suprimida dos currículos uma vez que não correspondia aos interesses do projeto político da época voltados para o técnico-profissional. O ensino de Filosofia só reapareceu nos currículos da Educação Básica, mesmo que timidamente, em 1982 com o enfraquecimento do regime militar (PINHO, 2014).

Cabe ressaltar que, mesmo após sua exclusão, os debates sobre o ensino de Filosofia na Educação Básica seguiram com certa intensidade nos eventos sobre educação. Para citar um exemplo importante, os debates sobre a “popularização da Filosofia”, no encontro anual da SBPC, em 1975, em plena Ditadura Militar; entre os professores Gerard Lebrun e Arthur Giannotti sobre a Filosofia e o seu ensino na Educação Básica.

Não obstante ser comum atribuir a exclusão do ensino de Filosofia dos currículos aos militares, o fato é que antes mesmo do golpe de 1964, o componente não gozava de muito prestígio nas instituições. Isto se deve, em parte, ao descuido dos cursos superiores em relação à Educação Básica. Os poucos cursos de formação superior eram suficientes apenas para a manutenção dos seus quadros, relegando as vagas de professores de Filosofia, na Educação Básica, para professores leigos e/ou

complementação de carga horária dos outros componentes diferentes da sua formação (GUIDO; GALLO; KOHAN, 2013).

Este foi, inclusive, um dos argumentos utilizados pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso para vetar a proposta de lei complementar (nº 3.178/97), que obrigava a incorporação da obrigatoriedade do ensino de Filosofia na Educação Básica. O outro argumento dizia respeito a falta de professores qualificados e também ao custo para sua implementação. Seria preferível, então, segundo ele, a abordagem da Filosofia de modo transversal. Há de se notar o característico tom falacioso destes argumentos, pois o cenário já era outro.

A apologia da transversalidade revela-se, aos nossos olhos, quase como uma bandeira sofismática. Como é possível, ao fim e ao cabo, defendê-la em nome de uma precariedade da formação de professores de Filosofia para o ensino médio ou em nome de uma crítica que não considera a Filosofia enquanto 'matéria escolar'? Neste contexto, a defesa da transversalidade pode, quando muito, ser expressa por motivos ideológicos ou políticos, afora isso, terá sempre que lidar com argumentos que a debilitam terminantemente. Por um lado, porque a suposta precariedade da formação dos professores de Filosofia se resolve, em pouco tempo, através do trabalho metodológico e pedagógico que as universidades oferecem nos seus currículos, por outro porque a Filosofia, desde sempre, esteve associada à educação e à escola (PINHO, 2014, p. 763).

Finalmente, em 2006, o Conselho Nacional de Educação aprovou o parecer nº 38/2006, que determinava a inclusão das disciplinas Filosofia e Sociologia no Ensino Médio. O parecer tornou-se lei (11.684 de 2 de junho) em 2008, alterando o artigo 36º da lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que agora obriga a oferta dos componentes ensino de Filosofia e Sociologia na última etapa do ensino básico brasileiro. Todavia, sob a lei 13.415/2017, entrou em vigor a nossa primeira BNCC, golpeando grandemente as Ciências Humanas e a Filosofia. O novo documento orientador das práticas educacionais relega para o ensino de Filosofia a abordagem ética, o que pode ser compreendido apenas como um recorte do amplo leque de temas que são objetos do filosofar.

A BNCC na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – integrada por Filosofia, Geografia, História e Sociologia – propõe a ampliação e o aprofundamento das aprendizagens essenciais desenvolvidas até o 9º ano do Ensino Fundamental, sempre orientada para uma educação ética. Entendendo-se ética como juízo de apreciação da conduta humana, necessária para o viver em sociedade, e em cujas bases destacam-se as ideias de justiça, solidariedade e livre- -arbítrio, essa proposta tem como fundamento a

compreensão e o reconhecimento das diferenças, o respeito aos direitos humanos e à interculturalidade, e o combate aos preconceitos (BRASIL, 2018, p. 547).

Cabe salientar que todo o processo de construção deste documento foi alvo de muitas denúncias de irregularidades e críticas quanto ao cumprimento dos ritos. No que se referem às escutas e prazos suficientes para a leitura e as sugestões por parte de órgãos ligados à educação, como sindicatos de professores e organizações da sociedade civil, houve um atropelamento destes para aparentar o cumprimento do devido processo nos moldes democráticos de participação popular.

A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) promoveu duras críticas, principalmente, com relação à metodologia de construção, além do modo duvidoso da consulta utilizada como meio de legitimar a participação popular nesse processo, uma vez que os especialistas, intelectuais, associações da sociedade civil e professores, que inicialmente ocuparam esse espaço, foram sendo substituídos, e a última versão culmina com a presença maciça do MEC e das Fundações, representantes de empresas e grupos privados (BRANCO *et al.*, 2018, p. 58).

Não é exagero afirmar que, após os últimos doze anos de oferta obrigatória, o componente Filosofia já goza de certo respeito na grade curricular. O que contribuiu grandemente para isso foi a criação de novas turmas de licenciatura em Filosofia para a formação de professores nas universidades públicas ao tempo em que também houve uma expansão de Programas de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Em 1970, existiam somente dois cursos de pós-graduação em Filosofia no país. Atualmente, esses cursos somam mais de sessenta, segundo ANPOF [s.d.]. Cabe destacar ainda, e não menos importante, a contribuição dos professores, pesquisadores e demais entusiastas do ensino de Filosofia na promoção de debates sobre o componente na Educação Básica como meio de contribuir para formação integral dos sujeitos.

Além disso, as pesquisas sobre a Filosofia e o seu ensino têm trazido à tona problemas fundamentais sobre o que caberia tratar com os jovens na Educação Básica. Também houve intensificação do debate acerca de qual seria a metodologia mais apropriada para levantar discussões neste novo ambiente de transmissão, produção e ressignificação do pensamento filosófico.

Tais contribuições são indispensáveis especialmente por abranger também professores da Educação Básica para pensar os seus problemas. A estrutura talvez

seja um dos mais gritantes, que se soma as práticas homogeneizadora que ignora a diferença presente e constituinte em cada sujeito; a diversidade de interesses por parte dos estudantes; salas quase sempre superlotadas e o escasso tempo disponível para o tratamento adequado do tema, para citar somente alguns.

Pensar metodologias e estratégias que orientem as práticas pedagógicas a partir de temas possíveis de trazer para discussão os incômodos dos jovens estudantes, sem, contudo, perder de vista a profundidade inerente ao trabalho filosófico é, sem dúvidas, um dos grandes desafios que os professores enfrentam hoje. Neste sentido, muitos professores-pesquisadores, tais como Walter Kohan, Sílvio Gallo, Maria Lúcia Arruda Aranha, Marilena Chauí, entre outros, voltaram seus esforços para a produção de guias (livros didáticos, artigos, compêndios, revistas eletrônicas, livretos, etc.) no intuito de auxiliar os professores - nem sempre com formação na área – para a lida com o componente, de modo que se assegure a qualidade do ensino.

Apesar de haver certa convergência sobre a importância da Filosofia para a instrução dos espíritos, outras questões ocuparam a pesquisa, como o modelo mais adequado ou a abordagem mais apropriada que os professores deveriam adotar nas salas de aula. Esta preocupação motivou um número crescente de programas de pesquisas de pós-graduação em Filosofia. Na mesma medida em que muitos cursos de graduação foram fundados a fim de atender a demanda por novos profissionais para as escolas da Educação Básica. Isto tem motivado o debate qualificado e outras produções em torno da Filosofia e do seu ensino, como afirma a Associação Nacional de Pós-graduação em Filosofia:

A ANPOF publica desde 2013 os trabalhos apresentados sob a forma de livro, com o intuito não apenas de tornar públicas as pesquisas de estudantes e professores, mas também de fomentar o debate filosófico da área, especialmente por ser uma ocasião de congregar uma significativa presença de colegas do Brasil inteiro, interconectando pesquisas e regiões que nem sempre estão em contato. Assim, a Coleção ANPOF sintetiza o estado da pesquisa filosófica naquele determinado momento, reunindo pesquisas apresentadas em Grupos de Trabalho e Sessões Temáticas. O total de textos submetidos, avaliados e aprovados à publicação na atual Coleção ANPOF do XVIII Encontro conta com mais de 650 artigos da comunidade em geral (PIMENTA; PASCHOAL; VIESENTEINER, 2019, p. 9).

Sobre a importância do exercício da Filosofia como instrumento desvelador do mundo em sua riqueza e profundidade, recorremos a um dos maiores nomes da Filosofia no Brasil, Oswaldo Porchat Pereira, que afirma:

Se me disponho a filosofar, é porque busco compreender as coisas e os fatos que me envolvem, a Realidade em que estou imerso. É porque quero saber e como devo ordenar a minha visão do Mundo, como situar-me diante do Mundo Físico e do Mundo Humano e de tudo que se oferece a minha experiência (PORCHAT, 1993, p. 46).

A Filosofia ajusta o foco do eu *cogitans* diante das intrincadas relações do mundo, favorecendo uma possibilidade maior de notar com maior clareza a interdependência entre seus fenômenos e suas consequências. Por isso, favorece a antecipação de suas consequências e a ação sobre as mesmas. Mas para que aconteça é importante que seja capaz de resgatar

O legado cultural da espécie põe à minha disposição uma literatura filosófica extremamente rica e diversificada, de que minha reflexão se vai alimentando. Se me disponho a filosofar, tenho também de situar-me em relação às filosofias e a seus discursos, tenho de considerar os problemas que eles formularam e as soluções que para eles propuseram (PORCHAT, 1993, p. 46-47).

Estes princípios também são observados naquilo que orienta o ensino de Filosofia na Bahia, invocando a responsabilidade para uma formação integral, estabelece que o trato com problemas dos mais variados e profundos da vida humana devem estar presentes dentre os principais objetivos do Ensino Médio, em sua Resolução SEC/CEE nº. 69/2007:

Art. 2º. O currículo deve abranger conteúdos programáticos que se realizem na prática pedagógica por meio de situações concretas e vivenciadas pelos alunos, revelando domínio dos conhecimentos necessários ao exercício da cidadania, a partir dos estudos:
I - Filosófico - sistematizando o pensamento produzido, discutindo e construindo conceitos e fundamentos essenciais da vida humana – as lógicas, as teorias do conhecimento, as epistemologias, os valores, dentre outros – desenvolvendo a autonomia interpretativa para uma tomada de posição diante da diversidade de concepções e teorias que constituem a história do pensamento humano e consolidam a convivência social (BAHIA, 2007, não paginado).

Enquanto disciplina presente na matriz curricular, ainda que, diminuída de importância, como já citado, caberia então o avançar sobre a metodologias de ensino,

ou seja, os caminhos que deveriam ser tomados pelos professores de Filosofia para que as atribuições da matéria fossem concretizadas.

Silvio Gallo e Walter Kohan (2000), Marilena Chauí (2000) e muitos outros professores de Filosofia lograram destaque nas academias por direcionarem esforços para manterem constantes publicações sobre metodologia do ensino de Filosofia na Educação Básica. Um dos destaques sobre as orientações metodológicas é o evidente reconhecimento acerca da história da Filosofia como um dos pilares procedimentais para o ensino da disciplina. A retomada das teorias e conceitos e a reconstrução dos problemas e em quais contextos eles foram pensados assegura a precisão, manipulação e aplicação atualizada dos mesmos (DELEUZE; GUATARRI, 1992).

Todas as disciplinas têm responsabilidades para com a formação integral do estudante, considerando as suas especificidades, naturalmente. Então, o que caberia de específico à Filosofia? Uma das respostas possíveis seria recorrer aquilo que inerente a ela própria: a lida com os conceitos. "Sem construção conceitual não há filosofia. Como você sabe, Deleuze diz, inclusive, que a Filosofia pode ser entendida pura e simplesmente como o lugar da invenção de conceitos" (CARVALHO, 2013c, p. 22).

O desenvolvimento de uma linguagem conceitual demanda certa disposição para o debate, pois é do desejo de uma descrição mais precisa e racional do mundo que surge a Filosofia. Refletir sobre o mundo e expor o produto dessa atividade ao escrutínio de outros é procedimento iminentemente filosófico. Independentemente da situação em que estejamos, seja com a família, amigos ou no trabalho, as pugnações estão sempre presentes. Isso pois, como diz Descartes (1983, p. 29): "O bom senso é a coisa do mundo melhor partilhada, pois cada qual pensa estar tão bem provido dele, que mesmo os que são mais difíceis de contentar em qualquer outra coisa não costuma desejar tê-lo mais do que têm". A superação desta postura pode advir das contendas que ao despertar para a própria ignorância, promove o desejo de conhecer. Os prisioneiros da Caverna estão confiantes de que as suas impressões são as verdadeiras, o equívoco está naquele que nega o aparentemente óbvio, retomado o famoso mito platônico. Seu ascese está condicionado na dúvida daquilo que lhes é óbvio: o senso comum. Como nos diz Marilena Chauí,

A primeira característica da atitude filosófica é negativa, isto é, um dizer não ao senso comum, aos pré-conceitos, aos pré-juízos, aos fatos e às ideias da experiência cotidiana, ao que “todo mundo diz e pensa”, ao estabelecido. A segunda característica da atitude filosófica é positiva, isto é, uma interrogação sobre o que são as coisas, as ideias, os fatos, as situações, os comportamentos, os valores, nós mesmos. É também uma interrogação sobre o porquê disso tudo e de nós, e uma interrogação sobre como tudo isso é assim e não de outra maneira. O que é? Por que é? Como é? Essas são as indagações fundamentais da atitude filosófica (CHAUI, 2000, p. 9).

Logo, o abandono da passividade diante do mundo e o despertar do senso crítico são resultados da atitude filosófica. Isso implica também num esforço em afastar-se das ambiguidades na comunicação. O que desemboca numa busca pelo domínio de uma linguagem mais pormenorizada e criteriosa, que pode ser entendida como linguagem de segurança (FABRINI, 1996; LEBRUN, 1976). É principalmente na escola, lugar primeiro do contato com a Filosofia e com as ciências, que resguarda a função de proporcionar de assimilação de tal instrumento. O problema é quando tomamos as escolas públicas onde são instruídos os estudantes filhos de trabalhadores e trabalhadoras. Pois os mesmos geralmente procedem de espaços de cultura distintos daqueles formalizados. Ainda que seja indiscutível a importância da assimilação daquilo que lhe é exógeno, porque

[...] se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação (SAVIANI, 1985, p. 59).

Ao apropriar-se de uma capacidade de comunicação mais precisa no sentido de delineamento melhor dos conceitos e de articulação formal da linguagem, contribui para que o sujeito possa defender com mais agudeza seus pontos de vista. Deste modo, o ensino de Filosofia contemplará conceitos caros à educação como “liberdade” e “autonomia de pensamento”. Viver em sociedade é está imerso numa seara incontestável de conflitos e pelegas com o outro e o mundo. Aprender a ponderar e a defender seus pontos de vista conferirá ao estudante uma posição privilegiada. Tal cena como demanda do ensino da Filosofia não é novidade. Desde o século XIX, Sílvio Romero, que foi professor de Filosofia na escola Pedro II, já defendia essa abordagem (ANDRADE; GALVÃO, 2018; ROMERO, 1898).

Como visto, o ensino da Filosofia pode ser descrito como uma atividade reflexiva para a práxis dos/as estudantes, tendo por eixo principal o exercício da

cidadania. Sob os olhos do tribunal que o assediava, Sócrates não temeu em afirmar tal natureza prática da Filosofia: examinar as virtudes e os vícios dos atenienses, tarefa que considerava divina (PLATÃO, 2001). De modo semelhante, era o Sílvio Romero, como descreve Miguel Reale (1956, p. 66.): “Em Sílvio, ao contrário, o pensamento teve sempre um sentido prevalecte para fora, como atitude ou esboço de ação, tão forte e decisivo se mostrava nele o desejo de ‘fazer’ ou ‘refazer’ a sociedade em que vivia e que tão extremamente amava”.

Dentre outros, esses são dois importantes exemplos do papel da Filosofia como busca do exercício consciente da cidadania. Além disso, uma formação que privilegie “[...] o recurso à argumentação supõe o estabelecimento de uma comunidade dos espíritos que, enquanto dura, exclui o uso da violência” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2013, p. 65). Logo, a ação cidadã numa democracia está atrelada a certa educação que disponha os espíritos a resolverem suas cizânias nos limites do debate argumentativo.

3.2 A FILOSOFIA NO NOVO ENSINO MÉDIO

Dada a exposição sobre a importância de uma educação que tenha como um dos seus pilares a filosofia, apresentamos abaixo uma análise crítica sobre os documentos oficiais que orientam a oferta da disciplina Filosofia no Ensino Médio após a Lei Federal 13.415/2017, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Assim, segundo orientações de Cellard (2010), apresentaremos brevemente o contexto histórico e sociopolítico no qual aconteceram alterações significativas nos currículos educacionais.

A reforma do Ensino Médio segue na esteira de várias outras reformas institucionais que desde 2016 tem ocorrido no Brasil. Com o discurso de modernização do Estado, observamos a redução dos investimentos em áreas estratégicas (ou o seu congelamento) além da precarização das relações trabalhistas pela Lei 13467/2017. A aprovação da PEC 55/2016, que congelou os investimentos públicos em saúde e educação por vinte anos, por exemplo, acirra ainda mais os entraves para o avanço da educação de qualidade no país. Somando-se a isso, tivemos também os vários cortes orçamentários que a educação e a pesquisa vêm sofrendo desde que o último governo assumiu o Palácio do Planalto, em 2019. Como já apontamos, a qualidade da educação pública, que deve ser oferecida pelo Estado

em acordo com os objetivos presentes nos documentos oficiais, quase sempre esteve à mercê de interesses ideológicos à revelia dos interesses do próprio Estado.

A consolidação do neocapitalismo no país que traz como marca reformas importantes que fragilizaram a proteção dos trabalhadores e congelaram investimentos públicos, somadas a última reforma do Ensino Médio aprovada, nos induz a afirmar que não estamos diante de irrelevante coincidência. Vivemos na era da *economia do conhecimento*, como sugere Tardif (2009, p. 25): “[...] pode se dizer que a escola e o ensino têm sido historicamente invadido e continuam ainda a sê-lo, por modelo de gestão e execução do trabalho oriundos diretamente do contexto industrial e de outras organizações econômicas hegemônicas”.

A percepção dessas influências pode ser notada nos textos oficiais desde que apliquemos a metodologia adequada. A seleção dos documentos para a análise deve considerar algumas dimensões, segundo Cellard (2008), como descrito anteriormente na metodologia: *o contexto, o autor ou autores, a autenticidade e a confiabilidade do texto, a natureza dos textos e os conceitos-chave e a sua lógica interna*. A apresentação do *contexto* histórico e social dos autores e daqueles a quem o texto foi destinado é importante critério para o estudo do documento, como diz Cellard (2008, p. 299): “Seja como for, o analista não poderia prescindir de conhecer satisfatoriamente a conjuntura política, econômica, social, cultural, que propiciou a produção de um documento determinado”. Os autores desses documentos reformistas foram os governos que assumiram em meados de 2016, após a presidenta Dilma Rousseff sofrer impeachment e outros governos, declaradamente liberais e conservadores, assumirem as “rédeas” do país. Foi nesse contexto, e com o discurso de “enxugar a máquina pública”, que as tais reformas passaram a tomar forma. Assim, como a produção das leis e outras orientações não são imunes ao seu contexto político, histórico, social etc. são observáveis nas mesmas as marcas das circunstâncias que as criaram.

Quanto aos conceitos-chave, a atribuição dos termos estudos e práticas para orientar o ensino da Filosofia corrobora para um juízo certamente vago sobre a real contribuição da Filosofia no processo educativo. No entanto, observado a presença do conceito de *trabalho*, dada a repetição nas DCNEM e nos PCNEM (44 e 174 ocorrências respectivamente), outro horizonte interpretativo emerge. Ele sinaliza para um esvaziamento do lastro teórico das ciências enquanto apela para uma formação

laboral reprodutivista, capaz de atender as necessidades do modelo econômico vigente.

Como sugere Cellard (2008), outra dimensão a ser considerada para análise é o *autor* e para quem escreve. Por se tratar de documentos públicos, de acesso irrestrito e amplamente divulgados nos sítios oficiais do Estado, questões sobre a sua *autenticidade e variabilidade do texto* são irrelevantes. Dentre as várias alterações na gestão e financiamentos trazidos por tais reformas, a oferta da educação pública também sofreu mudanças para além do congelamento dos investimentos públicos.

A última reforma do Ensino Médio, que se deu sob a Lei Federal 13.415/2017, alterando a LDB (9.394/96), não deixa margem para se pensar os componentes de modo isolado, mas sim por áreas, excepcionalmente a Matemática, a Língua Portuguesa, a Educação Física e Artes. Assim, traz o texto da LDB em seu artigo 26:

[...] estudos da Língua Portuguesa e da Matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil, o ensino da arte [...] de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos, e a Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola (BRASIL, 1996).

Apesar de afirmar a importância da superação de estruturação do currículo por disciplina, a nova lei resguarda a garantia das áreas de modo independente, segregadas. Como se a interação com os outros campos de conhecimentos, tais como a Filosofia, a Sociologia, a História não contemplasse aspectos que atravessassem a natureza que constitui também a Química, a Biologia, a Física, a Matemática, etc. Entretanto, como já dito, este trabalho traz algumas discussões sobre o lugar de pertença da Filosofia como componente do EM, a partir de uma análise dos documentos oficiais (LDB, PCNEM, DCNEM e PPP) recentemente alterados. Além da sua função problematizadora do mundo e do humano, a Filosofia, por definição, carrega em sua natureza princípios de diálogos e interação com os elementos constitutivos das outras ciências, em sua história, especialmente as ciências da natureza e a matemática, herança dos primeiros pensadores da antiguidade.

Ainda que superficialmente intentem demonstrar convergência com interesses comuns, como a defesa da sua qualidade e universalidade, a escola, historicamente, tem servido ao Estado e aos meios de produção como reprodutora de modelos homogeneizantes e que responde a interesses do mercado e da sociedade administrada, agindo sobre professores e estudantes, como nos diz Tardif:

Ela trata uma grande massa de indivíduos de acordo com padrões uniformes por um longo período de tempo, para reproduzir resultados semelhantes. Ela submete esses indivíduos (professores e alunos) a regras impessoais, gerais, abstratas fixadas por leis e regulamentos. Ela estabelece um sistema de vigilância, de punições e recompensas que não se limitam aos 'conteúdos e aprendizagens', mas também as suas formas e modos: atitudes corporais, modos de se exprimir, de sentar-se. Dentro da escola, o trabalho escolar – ou seja, o conjunto de tarefas cumpridas pelos agentes escolares, inclusive os alunos é ele próprio, inclusive os alunos – é, ele próprio, padronizado, dividido, planejado, controlado (TARDIF, 2009, p. 24).

Ao analisar a regulação para a oferta das disciplinas que compõem o quadro das humanidades, notam-se indicações acerca de como se deve estruturar essa área do conhecimento. Com o título “Ciências Humanas e suas tecnologias”, criou-se uma grande área do conhecimento que incorpora os componentes Filosofia, História, Sociologia e Geografia que devem ser ensinadas de modo inter e transdisciplinar. Os PCNEM destacam também a não obrigatoriedade ou mesmo recomendação das disciplinas, mas “O que é obrigatório pela LDB ou pela Resolução nº 03/98 são os conhecimentos que estas disciplinas recortam e as competências e habilidades a eles referidos e mencionados nos citados documentos” (BRASIL, 2018, p. 19). Disso resulta que os Parâmetros anulam a necessidade das disciplinas tomadas isoladamente ou mesmo em conjunto e destaca a importância única e exclusivamente dos seus conteúdos.

Isso contribui no desvelamento das intencionalidades inerentes às mudanças no currículo da disciplina de Filosofia. Para além do apelo contundente ao trabalho, que aparece no texto como seu *conceito-chave*, presente no PCNEM, artigo 12 e seus incisos:

Art.12. Não haverá dissociação entre a formação geral e a preparação básica para o trabalho, nem esta última se confundirá com a formação profissional. § 1º. A preparação básica para o trabalho deverá estar presente tanto na base nacional comum como na parte diversificada. § 2º. O ensino médio, atendida a formação geral, incluindo a preparação básica para o trabalho, poderá preparar para o exercício de profissões técnicas, por articulação com a educação profissional, mantida a independência entre os cursos (BRASIL, 2000, p. 107).

Não é novidade o tão pouco interesse em diminuir os investimentos com educação através da adoção de plataformas digitais para a formação. O novo Ensino Médio, em suas DCNEM, propõe em seu artigo 17, parágrafo 12:

Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento, mediante as seguintes formas de comprovação (BRASIL, 2018, p. 9).

O problema maior é a consideração de quem estaria habilitado a reconhecer “notório reconhecimento”. Aliás, o artigo nem menciona a necessidade de reconhecimento por partes de órgãos competentes para que os sistemas de ensino firmem convênios. Importante destacar também o que instrui alguns dos seus incisos:

I - demonstração prática; II - experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar; V - estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras; VI - cursos realizados por meio de educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias (BRASIL, 2018, p. 10).

De igual maneira, a LDB (1996) propõe que parte da presença obrigatória possa ser administrado remotamente por instituições particulares conveniadas. O que nos induz a pensar e ponderar sobre a pretensa qualidade que a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) enseja defender em seu artigo 74:

Art. 74. A União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, estabelecerá padrão mínimo de oportunidades educacionais para o ensino fundamental, baseado no cálculo do custo mínimo por aluno, capaz de assegurar ensino de qualidade (BRASIL, 1996).

Em acordo com o exposto acima, fica notória a guinada à fragilização dos princípios que poderiam convergir para uma educação que resguardasse sua qualidade. A presencialidade, especialmente na Educação Básica, é indiscutivelmente um caráter *sine qua non* pode se considerar a qualidade. Principalmente devido a gestão do tempo para estudantes estudarem, uma vez que muitos deles não possuem condições adequadas em seus lares para dedicarem-se às leituras e atividades.

A análise das orientações presentes nos documentos à luz de Bardin (2009) e Cellard (2008), especialmente após a última reforma, descrevem uma escola voltada primordialmente à formação de mão de obra e consumidores para o regime econômico atual. É latente a inexistência de princípios orientadores à formação humanística, o apagamento da formação para a liberdade, do pensar rigoroso, pois como descreve explicitamente o PCNEM: “**O trabalho** é o contexto mais importante

da experiência curricular no Ensino Médio, de acordo com as diretrizes traçadas pela LDB em seus Artigos 35 e 36” (BRASIL, 2000, p. 80, grifo do autor).

O ensino de Filosofia no Ensino Médio, mesmo resumida (segundo consta no inciso VIII do parágrafo 4º das DCNEM) a “estudos e práticas” (BRASIL, 2018, p. 6) por força da Lei Federal 13.415/2017 que criou a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ainda está presente na LDB em seu artigo 35-A: “§ 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia” (BRASIL, 1996).

Tais mudanças comprometeram a existência da obrigatoriedade do componente Filosofia na matriz curricular, ainda que exista a orientação quanto aos seus “estudos e práticas”. Além disto, houve redução da sua carga horária específica, passando agora a apenas uma hora-aula de cinquenta minutos semanais para o ensino de Filosofia em cada série do Ensino Médio. Antes da reforma, o componente tinha ao todo cinco hora-aulas divididas nas três turmas: uma no primeiro, duas para o segundo e duas para o terceiro ano.

O livro didático, um dos principais recursos de apoio ao/à estudante para seus estudos, também sofreu modificações importantes. Todos os conteúdos da área foram comprimidos em Categorias Fundamentais em seis volumes. O problema é que das várias coleções ofertadas por editoras, poucas trazem em seu corpo editorial autores com formação específica em Filosofia.

Além dos textos oficiais já citados, a escola possui dispositivos para construir suas orientações próprias que respondam as circunstancialidades das suas demandas. Esse documento é o Projeto Político Pedagógico da Escola. No Colégio Estadual Teotônio Marques Dourado Filho, situado em Morro do Chapéu-BA, o PPP encontra-se desatualizado até o momento. Como a escola ofertava o curso do Ensino Fundamental até 2018, no documento atual só consta orientações quanto a esta etapa, ou seja, não contém o Ensino Médio como etapa educacional ofertada. O PPP é um documento que direciona o currículo por orientar as atividades considerando os fatores locais. Além disto, a sua construção é coletiva e aberta à colaboração de todos as representações que compõem a comunidade escolar. Nesse sentido, o PPP é o produto da efetiva participação democrática, desde que em sua construção todos possam efetivamente contribuir de modo equânime, como nos alerta Neide Calvacante Guedes:

[...] vale ressaltar que o projeto político-pedagógico não deve ser construído sem uma gestão participativa para que não o torne elemento meramente burocrático, e fechado em si mesmo. Isso porque a gestão democrático-participativa assume condição de peça-chave para dar sentido e criar ações baseadas nos objetivos discutidos com a comunidade escolar e local, e que serão responsáveis pela operacionalização do PPP (GUEDES, 2021, p. 3).

Assim, o PPP representa um projeto de escola construído coletivamente e democraticamente por todos que são direta ou indiretamente afetados por ela. Ainda segundo Guedes (2021, p. 2), “O trabalho coletivo organizado e intimamente internalizado propicia aos profissionais da educação e demais membros da escola a prática e a construção de um ambiente de respeito e de tolerância”. Algumas condições são inerentes à produção do PPP, como por exemplo o interesse de constituir a escola num ambiente em que os sujeitos se sintam verdadeiramente representados pelas práticas pedagógicas. Deste modo, o PPP é a identidade da escola, apontando o caminho desejável a ser seguido e os objetivos a serem conquistados pelo envolvimento da coletividade a liderança da gestão escolar. A não existência do PPP representa uma falha no processo de democratização da educação, pois as suas decisões não estão legitimadas segundo os sujeitos sobre as quais seus efeitos recairão.

Tendo em vista as orientações acerca do ensino de Filosofia como componente presente na lei 13.425/2017 e pondo-a em contraste com a Declaração de Paris para a Filosofia (2005), podemos tecer algumas considerações importantes. A Declaração de Paris para a Filosofia apresenta uma relação indissociável entre a Filosofia e a democracia, tal como segue:

Nós, participantes das jornadas internacionais de estudo ‘Filosofia e Democracia no Mundo’, organizadas pela UNESCO, que ocorreram em Paris, nos dias 15 e 16 de fevereiro de 1995,
Constatamos que os problemas de que trata a filosofia são os da vida e da existência dos homens considerados universalmente,
Estimamos que a reflexão filosófica pode e deve contribuir para a compreensão e conduta dos afazeres humanos,
Consideramos que a atividade filosófica, que não subtrai nenhuma ideia à livre discussão, que se esforça em precisar as definições exatas das noções utilizadas, em verificar a validade dos raciocínios, em examinar com atenção os argumentos dos outros, permite a cada um aprender a pensar por si mesmo,
Sublinhamos que o ensino de filosofia favorece a abertura do espírito, a responsabilidade cívica, a compreensão e a tolerância entre os indivíduos e entre os grupos,

Reafirmamos que a educação filosófica, formando espíritos livres e reflexivos - capazes de resistir às diversas formas de propaganda, de fanatismo, de exclusão e de intolerância - contribui para a paz e prepara cada um a assumir suas responsabilidades face às grandes interrogações contemporâneas, notadamente no domínio da ética, *Julgamos* que o desenvolvimento da reflexão filosófica, no ensino e na vida cultural, contribui de maneira importante para a formação de cidadãos, no exercício de sua capacidade de julgamento, elemento fundamental de toda democracia (UNESCO, 1995, p. 13).

Esse breve e importante manifesto corresponde a um esforço coletivo de intelectuais e filósofos de várias partes do mundo em afirmar o caráter universal e atemporal da Filosofia. Acentuam ainda que é resultado da experiência democrática da humanidade na afirmação da liberdade e combate à opressão. Aparece também nesse singular documento as condições sob as quais o ensino da Filosofia deve se assentar para que não se confunda com “[...] amadorismo e os cacoetes de uma filosofia laudatória e superficial feita por beletistas e autodidatas” (GALVÃO; ANDRADE, 2020, p. 16), que costuma tangenciar o exercício filosófico, inconfundível com charlatanismos. Por isso,

O ensino de filosofia deve ser assegurado por professores competentes, especialmente formados para esse fim, e não pode estar subordinado a nenhum imperativo econômico, técnico, religioso, político ou ideológico;

Permanecendo totalmente autônomo, o ensino de filosofia deve ser, em toda parte onde isto é possível, efetivamente associado - e não simplesmente justaposto - às formações universitárias ou profissionais, em todos os domínios (UNESCO, 1995, p. 14).

Isto reforça a importância de ser a Filosofia irredutível por quaisquer preceitos senão àqueles que lhes são naturais. Ainda que agora surja nos currículos condicionada a princípios estranhos a sua natureza, é papel daqueles que são professores/as do componente a salvaguarda dos seus princípios e o repúdio de tudo o mais que lhe soar exógeno. Ainda que façamos coro à defesa do acesso à tradição aos trabalhadores e trabalhadoras e de igual modo aos seus filhos e filhas, consideramos que o contato seja diferenciado, mas igualmente original. Ainda que existam outras orientações do como ensinar Filosofia e de qual é o seu papel, a escolha por seguir tais recomendações jamais deve contrariar aquilo que lhe faz ser o que é.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO DA PESQUISA DE CAMPO

A pesquisa de campo ocorreu em 3 (três) encontros na biblioteca do Colégio Estadual Teotônio Marques Dourado Filho no ano de 2022, com base nos princípios dos dispositivos *grupo de discussão* (WELLER, 2006) e *observação participante* (QUEIROZ *et al.*, 2007).

Com o fito de assegurar a identidade dos/as colaboradores deste estudo, como recomenda o código de ética em pesquisa com seres humanos, os/as estudantes foram orientados a escolherem pseudônimos: Maria Rita, Baby, Young Woo, White Tiger, Delfin, Aurora e Mirna. Tal escolha se deu de maneira voluntária.

Num primeiro momento, ao iniciar a gravação de áudio, houve dúvida por parte dos participantes a respeito do uso das falas, da tonalidade de voz e/ou algo constrangedor que pudesse ser dito por parte dos/as estudantes, mas informamos que os dados seriam transcritos e selecionados conforme a pertinência deles e, nesse processo, eventuais erros de ordem gramatical seriam corrigidos. Ou seja, apesar da transcrição dos dados se darem na íntegra, estes iriam ser apresentados com as correções necessárias para garantir a coerência textual e a observância das regras da língua portuguesa para a escrita do texto dissertativo.

As categorias trabalhadas foram: *Ensino de Filosofia* – com destaque para a percepção do componente Filosofia segundo os estudantes que participaram da pesquisa; *Política e Ética*, apresentadas num único subtópico; e, por último, *Epistemologia e Linguagem*, também tratadas num mesmo recorte.

Após as devidas orientações e esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, pedimos aos colaboradores que se apresentassem e espontaneamente eles passaram a descrever sobre as suas preferências no que diz respeito às matérias escolares e o lugar do componente Filosofia. Com exceção de Young Woo, os outros colaboradores não tinham o componente Filosofia como matéria preferida no Ensino Médio. Alguns deles tiveram contato com o componente ainda no Ensino Fundamental, como destacaram Maria Rita, Baby e Young Woo, que reconhecem sua importância no Ensino Médio. A aluna Delfin destaca:

A minha matéria preferida da escola é história também, concordo que é uma das matérias mais importantes, mas também filosofia virou uma das matérias que eu hoje gosto de assistir, enfim, as aulas. E eu concordo com ela também, eu achava que não era importante. Não era uma coisa legal para mim estar escutando, estar vendo, e com o

tempo isso foi mudando, claro, mas minha matéria favorita é história. Eu quero cursar relações internacionais e tem muita filosofia aí, e por isso acho que mudou muito minha perspectiva de filosofia (DELFIN, 2022).

A colaboradora Aurora também destaca essa mudança de perspectiva após as experiências no Ensino Médio:

E eu também não era muito chegada à filosofia. Não achava que era uma matéria muito importante, mas depois de algumas aulas [...] eu comecei a estudar filosofia logo quando começou a pandemia, porque não tinha antes na escola que eu estudei e a partir daí eu vi que a filosofia trouxe uma melhor visão de algumas coisas do mundo, que eu não entendia e muitas coisas ainda que eu não entendo, mas a partir daí eu comecei a entender mais (AURORA, 2022).

Como os estudantes sinalizaram, houve certa mudança no grau de importância da Filosofia, especialmente após o ingresso no Ensino Médio. Eles foram incitados a refletir e debater sobre o momento que notaram tal mudança. Segundo Baby: “O que mudou também é que a gente traz coisa que está acontecendo no nosso presente para o debate. Eu acho ótimo e eu gosto da forma como o professor ensina, que traz isso para dentro da sala” (BABY, 2022).

A resposta de Baby corresponde a uma das principais orientações para o ensino de Filosofia, trazida pelos documentos oficiais e pensadores sobre o seu ensino, como apresentado nos capítulos anteriores, a exemplo de problematizar o cotidiano nas aulas de Filosofia.

A problematização de questões atuais à luz das teorias filosóficas para que se possa tratá-las com a profundidade que lhes cabe, sem, todavia, determinar um consenso, o que estimula a retomada e a constante abertura para reorientar o debate. Sobre isso, Aurora também apresenta uma característica importante:

Eu também comecei a gostar depois de vir para cá, quando tive aula de filosofia com o professor. Em um momento o professor falou que a filosofia ajudava a desvendar a história da nossa existência, com os filósofos, que o professor sempre traz, vários e várias, cada teoria, a forma como cada um pensa. Então, às vezes você fica: ‘meus deus, o que realmente é?’ Muita coisa! É muita coisa! Eu concordo com aquilo, mas você vê a teoria do outro filósofo, você fica realmente sem saber o que é a vida, se questionando muito na aula de filosofia, porque tem muita coisa (AURORA, 2022).

Aurora atribui sua mudança no modo de considerar a matéria quando as aulas passam a significar uma abordagem reflexiva dos problemas fundamentais da

humanidade. Tal abordagem tem por objetivo, desde os primeiros filósofos, constituir-se como perspectiva sempre aberta à retomada. Desse modo, a Filosofia se configura também como abordagens múltiplas sobre os mais diversos problemas, os mais fundamentais, que foram capazes de estimular o ser humano em sua mais radical potência intelectual. Destacar essa multiplicidade de abordagens sobre o mesmo problema implica trazer à lume a possibilidade de enveredar o debate sob os mais diversos ângulos. As circunstâncias políticas, sociais, econômicas etc. incidem sobremaneira nos objetos de preocupação filosófica, legados pela tradição do pensamento. O estímulo ao contato com tal multiplicidade colabora para que os/as estudantes possam refletir a partir das suas circunstâncias os problemas que afetam o seu cotidiano.

A propósito disto, uma vez que os/as colaboradores/as destacaram a importância das aulas de Filosofia no Ensino Médio, sugerimos que pensassem a Filosofia a partir de certa utilidade (se houvesse) para o cotidiano deles/as. De outro modo, como a Filosofia tem contribuído para refletir os problemas do dia a dia, como aparece na fala de Maria Rita:

Onde a gente está vendo os problemas? No nosso país! Os dados mostram que a maioria está voltando a entrar na faixa da pobreza e tem que comer, você tem que comer, comer uma refeição por dia, tem gente que não tem acesso à educação, cultura. A gente está vendo na televisão. O que mais me deixa chocada é saber que tem gente que ainda apoia. Tem muita gente da iniciativa privada, alguns meus amigos e eles apoiam. Eu fico tipo: 'Meu Deus, você não é rico' (MARIA RITA, 2022).

Tal abordagem sugere preocupação com a condição atual do país, quando diante dos arroubos autoritários do governo Bolsonaro (2019-2022) existiu e ainda existe apoio daqueles que são os mais afetados. A fome, como aparece na fala de Maria Rita, não é tomada como evento natural, mas como uma condição das circunstâncias políticas, o que aponta uma leitura desnaturalizada e sensível do meio em que se encontra.

O eixo *Política e ética* aparece como o primeiro tema, quando o pesquisador sugeriu que discorressem sobre a percepção de utilidade da Filosofia para o seu dia a dia. Aurora relata:

Porque ela tem questões que a gente sabe... por exemplo, a política mesmo, eu acho que às vezes tem alguns valores que a gente deve seguir naquilo que seria bom não só para gente, mas para um todo na

sociedade, porque às vezes as pessoas vão por fanatismo, por gostar das pessoas mesmo, mas não procuram saber o que realmente é a política e como ela pode ajudar em um todo. E a filosofia, alguns filósofos falam sobre a política e explicam muita coisa. E outra coisa que eu também não sabia era para que tinha o Estado, porque o Estado foi criado e eu aprendi agora (AURORA, 2022).

Aqui a concepção de *política* é tomada de dois modos: no primeiro, é dado ao termo uma concepção particular, como ação que visa a satisfação dos interesses particulares, visão limitada sobre o alcance das decisões no contexto social e mesmo o uso de uma posição privilegiada de decisão para impor um conjunto de crenças aos demais que estão sob a sua gestão. Perspectiva essa da teoria política moderna que surge na Itália do século XV com a publicação póstuma de *O príncipe* (2019), de Nicolau Maquiavel. Isso implica um deslocamento da natureza da ação política, que em suas raízes evoca correspondência com as necessidades de determinado contexto, mas que serve a determinadas ideologias e programa específico.

A outra noção que Aurora aborda e defende é muito mais alinhada com uma concepção universal do conceito de *política* fincado por Platão (*A República*, 2001), que a apresenta indissociável da ética e concebida como ação suprema da *pólis*. Cabe ressaltar que para os filósofos clássicos justiça e virtude são termos que convergem naturalmente, sendo assim, pois, inseparáveis. Tese reiterada recentemente no livro *Uma Teoria da Justiça* (2000), do filósofo norte-americano John Rawls, que por sua vez adota a noção de justiça como uma postura natural a partir do *véu da ignorância*, que determina a ação mais adequada do Estado para construir uma sociedade mais equânime. Nesse texto, ele apresenta o papel do Estado diante dos seus cidadãos, marcados/as pela diferença que os/as individualizam em forças e habilidades.

Ainda que a teoria Rawlseana seja explicitamente destinada às democracias modernas, há um avanço no sentido de reconhecer a importância do Estado em considerar a diversidade dos indivíduos como característica intrínseca de um povo, para que possa garantir-lhes viver com dignidade. Aliás, tal postura que privilegia a diferença na gestão das necessidades dos/as cidadãos/cidadãs já estava presente desde a *Política* (2009), de Aristóteles, quando este afirma que não se dá o igual aos diferentes.

Segundo Young Woo, a Filosofia também contribui para combater certa ingenuidade na seara de interesses escusos e situações com as quais nos deparamos cotidianamente. Assim, ela diz:

Para mim, tem contribuído na parte da... eu sempre correlaciono com os assuntos, o assunto passado a gente estudou sobre falácias. Então, eu frisei bastante nesse conteúdo, porque eu tenho uma dificuldade muito grande em reconhecer quando uma pessoa está me manipulando. Eu tenho essa dificuldade, não consigo perceber se ela está sendo muito verdadeira ou se ela está fazendo aquilo apenas para conseguir alguma coisa. Então, no estudo sobre isso, eu pude colocar pautas que eu vou lembrar. 'Ah isso eu fiz, é tal falácia'. Assim, eu comecei a correlacionar. E isso ajuda bastante também com o discurso político, com discurso das pessoas no meu cotidiano, que eu percebo que estão querendo tirar vantagem de mim, porque eu sou meio ingênua para perceber (YOUNG WOO, 2022).

Aqui, Young Woo destaca a importância dos estudos sobre lógica para evitar ser manipulada, seja entre os seus, seja no discurso político. É sabido que o discurso político requer certas estratégias para que os espíritos sejam mobilizados em determinado caminho. A retórica, já denunciada por Platão, em seu texto *Górgias* (2006), como a arte do engano, foi indispensável nas assembleias democráticas como instrumento de persuasão e convencimento, sem a qual tornar-se-ia impossível chegar a um denominador comum sobre qualquer problema que demandasse acordo. Ainda que na *Retórica* (2005), de Aristóteles, o discurso retórico seja resgatado da condição marginalizada, a fama que a acompanhou até a atualidade foi aquela imposta pelo mestre do estagirita. Não obstante houvesse pensadores, como Chaïm Perelman em seu *Tratado da Argumentação* (2013), que buscou resgatar a retórica dessa condição em tempos atuais. De todo modo, conhecer as estratégias discursivas é de fundamental importância para o debate público, seja para denunciar eventuais abusos de raciocínio, seja para construir argumentos mais sólidos, e assim, menos permeáveis a críticas, qual seja, uma linguagem de segurança.

Seguidamente, reitera Aurora:

Mesmo as pessoas ao nosso redor, fala alguma coisa com ela aqui, e eu tendo conhecimento, eu vou saber o que ela está falando, o que ela quis dizer, que talvez tenha sido de outra forma. Por isso que fala: conhecimento é poder (AURORA, 2022).

Aurora também acrescenta à discussão outra característica importante do exercício do debate e conhecimento de técnicas argumentativas, que é desenvolver a capacidade de melhor interpretação e raciocínio das situações corriqueiras. Tal capacidade envolve necessariamente a percepção do não dito, mas que acompanha o exposto em segundo plano. O domínio de certas técnicas discursivas tem papel

importante para se precaver de ingenuidades e interpretações superficiais comumente presente nos discursos.

A valorização do debate público como instrumento de exposição dos raciocínios foi posta como uma consequência importante das experiências nas aulas de Filosofia. O fortalecimento de certas noções acerca da importância do conflito de ideias para a construção de uma sociedade plural e democrática, o estímulo ao livre pensamento e a liberdade de expô-lo sem recear censuras ou perseguições são características indissociáveis ao avanço e aperfeiçoamento da civilidade. Ainda na Grécia antiga, o sentimento de superioridade frente aos outros povos era alimentado pela característica que lhes era própria: o exercício livre da razão. Aristóteles, em sua *Política* (2009), afirma que fora da *pólis* o homem era uma besta ou um deus, justamente por não lhe pertencer a liberdade de poder decidir o seu destino, tal como no estado grego. Assim, o uso do *logos* - que tem o conceito de linguagem como uma das suas definições – estaria impedido de se desenvolver, e deste modo, aprisionando os homens à sua condição mais primitiva, animalésca. A Filosofia é consequência da liberdade de exposição de pensamento, que não tem por horizonte a intenção de estabelecer acordo, mas de apenas demonstrar coerência lógica e profundidade na exposição do raciocínio, num ambiente que apresente as condições para tal. Sobre o ensino da Filosofia, Young Woo diz:

Eu acho também que me ajudou a tolerar, mas sem igualar o meu pensamento. Assim, não é porque eu concordo, eu aceito sua opinião, que eu tenho que pensar igual a você. Eu posso pensar diferente, mas me manter numa linha firme de respeito. Entendeu? Antes eu preferia me calar ao ter que, como eu já falei, expor a minha opinião diferente. Agora eu consigo conversar de uma forma que eu vou expor o que eu penso, mas sem me machucar e machucar alguém. Então, eu acho que ajudou bastante nessa maturidade do meu ser, do meu raciocínio. Eu acho. Me ajudou bastante isso. É engraçado uma matéria de escola me ajudando. Não vou mentir, me ajudou (YOUNG WOO, 2022).

Ainda segundo Young Woo,

É a partir da lógica juntamente com falácias que eu estou começando a entender, continuo sem entender política, mas eu consigo perceber quem para mim é o menos pior, porque infelizmente na política eu não acredito que tem o melhor. Tem menos piores do que aqueles. Então, a lógica juntamente com a política me ajudou a ter mais essa visão assertiva do que é menos pior para as pessoas do meu grupo social. Pessoas, pessoas como eu, porque eu não tenho como pensar como outra pessoa. Não pensar só no bem para mim, mas pessoas pobres.

Eu não sei se a gente entra como pobreza, mas rico a gente não é. Então, não sei. Mas, essa classe (YOUNG WOO, 2022).

Aqui, as reflexões sobre política tomam ares de luta de classes, tal como aparece em Karl Marx. Ainda que perceptível certa precaução (ou realismo?) quanto à revolução do proletário como premeditava o pai do socialismo moderno. Todavia, é perceptível um avanço no debate para pensar a política e o Estado em contextos mais modernos, o que demonstra certo interesse em tratar dos problemas atuais à luz de conceitos, como apresenta Maria Rita logo após a fala acima: *“Se tu vendes seu trabalho para fazer trabalho, então você é trabalhador”* (MARIA RITA, 2022). E logo depois Young Woo completa: *“Classe trabalhadora. Sem salário, sem emprego. Eu vi uma frase... o Governo, se ele está corrompido, ele não irá mudar a não ser que seja destituído”* (YOUNG WOO, 2022).

Aparece aqui uma preocupação daqueles que se veem como classe trabalhadora quando é citado de forma consequente “classe trabalhadora”, seguido de “sem salário” e “sem emprego”. Como se fosse uma característica da condição desses sujeitos a falta de emprego e a falta de salário. Disso podemos inferir uma deficiência (ou característica) do sistema capitalista de produção, que constitui o exército de reserva. Trata-se de garantir que parcela significativa da força de trabalho disponível permaneça ociosa. Isso tem por finalidade evitar organizações mais incisivas contra o sistema produtivo. Além de servir também como uma moeda de negociação quando o “papel do trabalhador no sistema capitalista” for posto na mesa de negociação por melhores condições de trabalho e dignidade do trabalhador (FORTES, 2018). Isso ressoa como um fantasma que assusta aqueles que estão concluindo o Ensino Médio e tem consciência das incertezas e precariedades do mundo que os aguarda lá fora.

Mas qual é o papel do Ensino de Filosofia nesse contexto político, econômico e social? Segundo Maria Rita:

Eu acho que a filosofia contribui quando fala de pautas importantes, quando não é só você, é o social e o coletivo. A gente também tem conhecimento dos filósofos, quando tem conhecimento, quando a gente vai estudar marxismo, enfim, acho que tem essa importância quando a gente pensa. Porque não adianta a gente pensar em um problema social. Não tem como a gente resolver no pessoal, é social, é no coletivo, não vai ser você só, não vai ser uma pessoa só, vai ter que ser a sociedade, que vai ter uma consciência, um estudo, que vai ter que fazer alguma coisa. É a sociedade que evolui e surge as revoluções e etc., também com organização e etc., mas não é você.

Nenhum problema é só seu. Tem que ser coletivo, as coisas são coletivas. Eu acho que quando a gente estuda filosofia, a gente aprende isso também, que não é sobre a gente, é sobre a sociedade, aquela sociedade, aquele tempo, aquele povo (MARIA RITA, 2022).

Uma questão importante que aparece na fala de Maria Rita é sobre refletir as condições sociopolíticas de determinado recorte histórico à luz da Filosofia. E esta abordagem deve ser considerada no âmbito que abrange todo um povo. As crises, sejam elas de qual natureza for, estão engendradas num tempo, num espaço e numa cultura. Assim, alternativas para superá-las devem partir do coletivo que a experimenta, de modo que se possa refletir sobre o interesse comum. A contribuição da Filosofia para tal estaria naquilo que chegou até nós sobre questões semelhantes e que foram objeto de reflexão filosófica. Sendo assim, é apresentada a ideia de que a história da Filosofia possui uma salientar importância para a consideração de questões fundamentais da sociedade.

Nesse ponto, expõe Young Woo sobre a Filosofia:

Eu acho que é a única matéria, pelo menos na minha vida, que eu posso correlacionar com tudo o que acontece. Eu nem ia falar isso, mas é verdade. Porque eu lembro de uma frase, eu não lembro do autor, mas é 'o homem fora da pólis ou ele é um monstro ou ele é um Deus'. Então, eu comecei a me questionar sobre essa frase. Comecei a pensar, o que é isso? É o homem fora do coletivo! Do homem não pensar fora do pensar, que eu não sou um ser solitário. Eu não posso só pensar. Claro que a gente tem interesses privados. Interesse da gente. Mas a gente não pode sobrepor esses interesses perante o coletivo. Por exemplo, ter teses ou ideais e querer impor, ou sobrepor o ideal de outra pessoa perante o nosso. Eu comecei a pensar assim. Então, matemática eu não consigo fazer isso. História, algumas coisas, mas a única matéria que eu estou falando que na minha vida é, ela toda, totalmente, eu consigo correlacionar, porque se é a matéria do pensamento? (YOUNG WOO, 2022).

Como propõe Maria Rita, os problemas sociais devem ser refletidos coletivamente, desmistificando a ideia de que os agouros que recaem sobre os indivíduos de uma sociedade são de culpa particular, perspectiva que isenta de responsabilidade os verdadeiros atores por suas decisões. Young Woo, por sua vez, defende a responsabilidade que os sujeitos possuem com a coletividade e a importância de compreender que fazemos parte de algo mais amplo que atravessa a nossa subjetividade e vai muito mais além.

Cabe abordar que a ideia de individualismo está muito em voga. O conceito de meritocracia torna o contexto social, político e econômico opaco e com foco voltado

sobre o sujeito, individualizando-o à responsabilidade quanto a sua condição. Como se fosse possível pensar a sociedade como um conjunto de sujeitos independentes e autossuficientes. É nessa seara que o filósofo e sociólogo polonês Zygmunt Bauman, em seu texto *Modernidade Líquida* (2001), nos ajuda a compreender que o individualismo é uma característica da nossa sociedade. E isso se reflete em todos os âmbitos da vida dos sujeitos: seja no trabalho, nas relações afetivas, família etc. Segundo esse autor, vivemos no período de *interregno*, que é um conceito que explica a transição de uma sociedade estável em suas crenças, valores e perspectivas à outra. Nesse contexto que estamos vivendo, as estruturas que sustentam a sociedade, que lhe dão rumos e estabelecem valores mais ou menos compartilhados ruem e outras começam a se formar. Disso resulta uma condição de conflitos entre os modelos que estão em disputa, que provocam instabilidade, imediatismo e desconfiança sobre o futuro. Essa condição que causa nos sujeitos certa desconfiança sobre o futuro os faz estabelecer relações cada vez mais voláteis, impedindo-os de planejar a longo prazo. Isso reflete especialmente sobre os/as trabalhadores/as que se projetam sem quaisquer garantias. O ser individualizado se vê incapaz de estabelecer relações coletivas confiáveis, uma vez que o sentimento de solidão e incerteza impede que elas se deem.

Nesse contexto de incertezas e de relações efêmeras, o capital tende a ser mais protecionista e menos receptivo com as pautas sociais (reajuste de salários, garantia de direitos já conquistados etc.) vide as últimas reformas no Brasil e outras que se deram ou estão se dando no mundo, como é o caso da França atualmente. Diante deste quadro, pensar outro modo de produção menos predatório ao trabalhador é importante, segundo ao menos para alimentar a crença de que as coisas vão melhorar. Sobre isto, cabe assinalar a esperança presente na crença de que a revolução no sistema produtivo é certa e as mazelas provocadas por ela estão destinadas a desaparecer, como afirma categoricamente a Maria Rita: “*O capitalismo vai ser ultrapassado pelo comunismo, ele está destinado ao fracasso, ele sempre vai acabar...*” (MARIA RITA, 2022).

Outro eixo discutido foi *Linguagem e epistemologia*, até porque, uma das principais questões que este trabalho buscou responder diz respeito à linguagem filosófica no processo formativo dos estudantes do Ensino Médio. Como os/as estudantes percebem a linguagem culta da academia e sua importância para a sua formação, bem como a aplicação no dia a dia? Ainda que o modo de comunicar e

interagir seja circunstancializado no tempo e no espaço - a linguagem comum “dos homens” - existe uma outra, esta oficial e de maior abrangência para a produção e comunicação da ciência e da Filosofia, a linguagem culta. Ainda que comumente seja usada para tratar com seus pares, ela também está presente no âmbito jurídico e nas teorias da ciência, o que, por sua vez, acaba por impactar, direta ou indiretamente, o cotidiano daqueles que lhes são alheios. Com seus termos próprios e conceitos específicos, a linguagem culta também escreve os documentos oficiais, constituindo as leis, determinando os crimes e fincando suas respectivas penas.

Os espaços de educação formal, assim como os textos que se pretendam legitimar como científicos e filosóficos, devem obedecer a certo padrão da regra culta da escrita e da fala. E não é raro observâncias nas aulas de Filosofia quanto às dificuldades sobre alguns dos seus termos e textos. Tanto que, ao propor o debate sobre as dificuldades que os estudantes encontraram nas aulas de Filosofia, a linguagem foi a resposta imediata, como diz Young Woo:

Por conta da linguagem. Os termos, a linguagem que a maioria dos filósofos usam. Teve textos que a gente usou nas aulas mesmo que eu tive que ler cinco vezes. Cinco vezes para eu entender. Então, para mim é uma dificuldade, a compreensão da linguagem, porque a linguagem é diferente (YOUNG WOO, 2022).

Delfin também cita a dificuldade inicial em estudar os textos filosóficos, como segue:

Eu concordo com a questão da linguagem. Foi muito difícil, muito. Não consegui ler aqueles textos. Eu ficava muito frustrada com isso, falava, ‘meu Deus, só eu não consegui entender. Isso daqui é muito difícil’. E a questão da linguagem, a questão de começar a me questionar, porque eu tinha preguiça. Justamente, eu tinha preguiça de ficar me questionando o porquê das coisas e acho que é isso. A linguagem, essa questão de questionar as coisas (DELFIN, 2022).

Tal dificuldade remete a uma experiência com textos filosóficos peneiras de conceitos e termos que lhes são inerentes e exigem exercício de leitura até adquirir familiaridade com eles. Como já citado acima, Wittgenstein (1979) compara a linguagem com um jogo que, se desejamos participar, devemos antes compreender as suas regras. Podemos inferir tal analogia na fala de Young Woo, ler repetidamente é como repassar as regras até que as mesmas estejam mais claras, pois somente assim o jogo passa a ganhar sentido. Assim também declara Delfin, a frustração em não compreender o que não é familiar. Logo após ela relata: “*Eu achei complicado no*

início quando o professor trouxe, só que agora, na terceira unidade, super fácil para mim” (DELFIN, 2022). Tal depoimento evidencia uma experiência exitosa de leitura do texto filosófico a partir do contato reiterado com estes.

Young Woo também testemunha o avanço no sentido de reconhecer a importância da leitura e da sua compreensão quando estavam debatendo sobre a leitura dos dois textos mais recentes, propostos pelo professor. Um foi *Resposta à pergunta o que é o Esclarecimento?* (2008), do filósofo prussiano Emmanuel Kant, e o outro *Educação após Auschwitz* (1995), que é um capítulo do livro *Educação e Emancipação*, do filósofo frankfurtiano Theodor Adorno. Assim expôs Young Woo de modo acertado sobre esse último:

Eu não entendi em que ponto ele queria chegar. Eu só entendi uma parte que ele fala que tem que ser investido na educação na primeira infância para que essas crianças entendam que o mundo com ideias nazistas não é um mundo que elas devem reproduzir. Eu só entendi isso (YOUNG WOO, 2022).

Desde Platão que o domínio da linguagem conceitual para tratar das questões filosóficas os aproximavam dos Deuses, pois é na busca do que é perfeito que os aproximariam da perfeição. Platão, em seu *Banquete* (1991), ilustra muito bem essa ideia com o mito do nascimento de Eros. Já em seu texto *A República* (2001), consta que somente aqueles com inclinações naturais, após a educação adequada, poderiam ocupar o lugar de destaque na sociedade por ter desenvolvido as virtudes necessárias ao governo da *Calípolis*. Nesse sentido, aponta Young Woo:

Uma coisa que eu digo era sobre Platão mesmo. Essa questão do caráter racional de mostrar pelo intelecto a diferença, assim, eles estavam acima. Tanto é que filósofos e pensadores eram dados como legisladores e governadores. Então, talvez essa linguagem era para mostrar que, se a maioria não conversa assim, então a gente conversa. Porque nós somos diferentes, nós temos um intelecto superior, eu acho (YOUNG WOO, 2022).

Outro aspecto importante sobre a linguagem filosófica é posto por Baby, quando diz:

Eu acho que a linguagem dos filósofos é uma linguagem elitista, que está falando mais para a elite. Para quem tem livro e conhecimento. E quem está falando, está falando sobre aquilo para aquelas pessoas, entendeu? Por isso eu acho que a linguagem é tão difícil. Tem alguma coisa, assim, não estou falando para o povo, estou falando para quem sabe o que eles estão falando (BABY, 2022).

São constatações importantes que as falas acima trazem. Primeiro apontam a linguagem filosófica como um meio exclusivo de uma elite (intelectual) condizente com certa natureza superior. Já Baby aponta para um caráter excludente, mas que não busca qualquer justificção natural. É uma criação artificial, uma demarcação intencional que segrega quem pode participar do jogo e quem não pode. Neste sentido, considerando que a linguagem culta pertence também aos meios de decisões e, aparentemente, não são ensinadas satisfatoriamente aos filhos de trabalhadores e trabalhadoras das escolas públicas, então é negado o direito de participar do debate e de pautar opiniões sobre as demandas que lhes cabem. Importante ressaltar que, desde a antiguidade, os filósofos mais ilustres reservavam ao debate qualificado apenas certa casta que, segundo eles, reunia qualidades essenciais (no sentido forte do termo) que lhe autorizava a pertença.

Platão, em sua já citada *A República* (2001), apresenta a defesa de certa natureza específica para pertencer àqueles de alma de ouro, garimpada dentre as demais menos nobres por uma educação de cinquenta anos. Aos demais que não tivessem sorte nos exames de graduação, deveriam se dedicar a tarefas menos nobres, como o comércio e a guarda. Aristóteles, em sua supracitada *Política* (2009) foi ainda mais claro nesse sentido, sistemático que era, defendia que para se educar em Filosofia deveriam os interessados possuir condições suficientes para se privar de qualquer trabalho braçal, o que, segundo o preceptor de Alexandre, embrutece a alma, tornando-os inaptos. Hoje, apartados por quase dois milênios e meio daquele tempo, tais ideias ainda repercutem quando se está em voga a educação pública.

Se não são dadas as condições para que os estudantes pudessem acessar os conteúdos filosóficos, como aponta *O contrato Social* (1973), de Jean-Jacques Rousseau, provavelmente Baby não teria mudado a forma de conceber a liberdade, como declara abaixo:

Eu estou lendo o livro do professor. Preciso devolver. Estava falando sobre liberdade e eu me questionei sobre várias coisas, porque eu acho que antes tinha uma visão de uma liberdade do tipo mais feminista. E hoje em dia eu vejo que não, que a liberdade é mais política. Quando ele falou no livro, o homem nasce livre, mas se vê acorrentado [...] Então, eu acho que é uma aula que você se questiona realmente. E como você se questiona, você também pode mudar a sua vida, seus valores (BABY, 2022).

Nas palavras acima se nota uma ampliação do conceito de liberdade devido à leitura do texto filosófico. Isso resultou do acesso à leitura filosófica, que permite aos seus/suas leitores/as a reconstrução dos seus conceitos e ampliação dos sentidos. Ler Filosofia é dispor-se à problematização e ao debate sobre temas caros ao ser humano, ao tempo em que também contribui no posicionamento diante de questões que interferem diretamente na vida. Isso se traduz numa preocupação quando foi posta a possibilidade de o ensino de Filosofia sair dos currículos, como apontou Aurora:

Agora em seguida já vem na parte de que? De classes! Vai deixar de existir para as classes mais inferiores, porque eu acredito que quem estuda em escola particular, que tem uma condição a mais, acho que a filosofia não vai acabar lá. Ou até mesmo contratar professores particulares para uma pessoa só, na sua casa. Tem que ter condições. Não vai deixar de existir filosofia e essas pessoas vão continuar sabendo sobre a filosofia, essas palavras assim, falar melhor do que as outras, sobre a linguagem. Conhecer mais essa linguagem difícil, do que as classes mais baixas (AURORA, 2022).

Merece destaque aqui a citada importância reconhecida pelos/as estudantes acerca do conhecimento e domínio da linguagem culta para a vida. Haja visto que estes/as reconhecem que essa forma de comunicação serve a um propósito, que é evitar ambiguidades dos termos, o que é corriqueiro na linguagem comum. Assim aponta Baby, quando o tema sobre a importância da linguagem conceitual para o dia a dia deles/as veio ao debate:

Acho que sim. Acho que sim e não, porquê? Sim: porque eu vejo muito Papo de Segunda. Eles falam palavras difíceis que tem no programa. Eles falam palavras difíceis, mas tem um significado próprio para aquilo. E que a palavra comum não vai trazer esse significado próprio. E não: porque é útil, porque tem coisa que no dia a dia não vai prestar para aquilo (BABY, 2022).

Apesar de reconhecer a importância do uso da linguagem formal para evitar ruídos na comunicação, o seu uso no dia a dia é recomendado não sem ressalvas, porque diz respeito a um código pouco familiar para a maioria das pessoas. Como é claramente definido por Baby, que o modo de se expressar com os outros vai depender do contexto para quem se está falando.

Neste sentido, o Chaïm Perelman (2013), em seu tratado já mencionado, define o conceito de auditório como a quem se dirige um orador. Disso resulta certa importância em modular o discurso para que se faça inteligível e convincente quem

está fazendo o uso da palavra, como aponta Baby: “Mas eu acho que é meio que normal, é automático. Tem estudo e tem palavras mesmo que eu aprendo e depois continuo usando e outras pessoas podem acabar não compreendendo já que é difícil acesso” (BABY, 2022). Por outro lado, constata também que a linguagem comum, como não carrega uma preocupação com semântica de seus enunciados, permite uma margem bastante ampla para incompreensões no processo de comunicação e interação.

Young Woo atribui a diferenciação da linguagem a certo marcador social entre aqueles que podem sustentar uma vida mais contemplativa e dedicada a afazeres mais teóricos e outros que necessitam dar atenção a demandas que requerem atividades mais práticas, como aparece abaixo:

Eu acho também que para a pessoa ser um filósofo, ela, naquela época, tinha que ter um poder aquisitivo estável para conseguir abdicar da vida externa para se dedicar somente a filosofia. Isso se aplica na medicina também, porque não é todo mundo que conseguia e consegue ser um médico, então a linguagem, eu acho que é mais a questão de ser destinado a um público, porque se um médico chegar falando um bocado de termo científico, uma pessoa como eu não vou conseguir entender, porque eu não detenho daquele conhecimento que ele tem, não detém daquela classe. Eu acho que vai muito poder de classe, eu acredito nisso (YOUNG WOO, 2022).

Logo após, Aurora apresenta uma posição de discordância sobre o dito acima, quando expõe: “Não, eu não acredito que seja a classe. Eu acredito que é exatamente para gente poder entender, não misturar as coisas. Não confundir uma palavra com outra. Um sentido de outro” (AURORA, 2022). Aqui temos uma colocação importante, que reitera sobre o conhecimento e o uso da linguagem conceitual, qual seja, evitar que o discurso seja permeado por ambiguidades de modo que provoque no outro ao qual se dirige confusões de ordem semântica, tal como Baby apontou antes.

Isso reforça a necessidade da apropriação desse tipo de discurso por alguns motivos já bem explicitados até agora nas falas dos participantes e que é importante enumerá-los. Primeiro, os textos filosóficos podem contribuir para acessar um conjunto de saberes importantes para a compreensão e a participação das classes sociais menos abastadas nos debates qualificados em ambientes de decisão que historicamente estiveram alheios, mas que interferem diretamente em suas vidas; segundo, como a linguagem culta funciona como um marcador social, garantindo aos sujeitos o acesso ou negando a estes determinado conjunto de saberes para

compreender melhor o mundo que os cerca, seja através da ciência, da filosofia ou das mais diversas expressões culturais. Terceiro, a garantia de alguma margem de segurança que, entre aquilo que é comunicado e o que é compreendido, sofra o mínimo de distorção possível, uma vez que a linguagem conceitual preza pela clareza e definição precisa dos termos. Sob este prisma, alguns problemas de comunicação e interação poderiam ser menos presentes se houvesse mais acessibilidade aos textos filosóficos em todo o percurso formativo, especialmente para os estudantes das escolas públicas.

Além do mais, como aparece acima, o trato com os textos filosóficos proporciona certa amplitude quando se pensa em conceitos, abstraíndo-os de uma situação particular para refletir universalmente. E por último e não menos importante, o contato com o legado da tradição, em suas mais diversas abordagens estimula o senso crítico, ao contribuir para contrapor e debater sobre crenças sem recorrer a violência, como salientam as colaboradoras abaixo:

Mas é isso que a filosofia traz, diferentes opiniões, diferentes pensamentos, diferentes questionamentos, porque cada um tem a sua teoria, a sua opinião sobre tal coisa. E a partir deles a gente cria até o nosso mesmo. Vai vendo cada um. E, às vezes, acha que aquilo não está certo, mas vai vendo os pontos negativos e vai criando sua teoria, sua opinião própria, sua verdade (AURORA, 2022).

A gente vai conversando com outra pessoa que discorda da gente, a gente se acrescenta muito mais, mas não é porque a pessoa discorda. No debate, a gente conversa com pessoas que a gente acaba saindo com mais coisas (MARIA RITA, 2022).

Cada pessoa tem seu posicionamento e eu acho que isso é mais uma coisa que a filosofia proporciona na gente. Porque para mim é um apanhado de informações que você vivencia. Uma situação, você observa alguém passando por essa situação e você vai juntando e deduzindo o seu posicionamento perante aquilo que está acontecendo (YOUNG WOO, 2022).

A história da Filosofia é um desfile de teorias, produto do esforço racional do humano para desvendar aquilo que o inquieta. Entretanto, o início dos filósofos não parte do nada. O surgimento da Filosofia deu-se por um desgarramento constante e processual das narrativas míticas, como aponta José Trindade Santos, em seu livro *Antes de Sócrates* (1985). Claro que o que muitos nomeiam de “milagre grego” foi possível graças a certas circunstâncias que aquele povo reunia, em especial a democracia. O regime democrático permitia aos cidadãos debaterem livremente sobre

as suas ideias. O que as estudantes acima relatam, de certo modo, corrobora com essa ideia de debate entre os iguais, que desde os primórdios da Filosofia permitiu que os mais diferentes pensamentos pudessem ser postos ao crivo da crítica alheia com vistas ao exercício intelectual dos sujeitos em cena. A figura de Sócrates ilustra bem isso. O pai da *Dialética* acreditava na sua missão divina de contribuir para que os atenienses parisssem suas ideias e estava constantemente estimulando-os para a revisão dos seus pretensos saberes. O que ilustra bem a epistemologia socrática.

Percebe-se então a ideia que formaram sobre as aulas de Filosofia, para além do já listado, pode ser acrescida do reconhecimento sobre a importância do debate público e construção de um ambiente favorável ao conflito de ideias. Uma consequência disto é o avanço em direção a novas reflexões para as questões que incomodam esses estudantes. A partir disto, pode-se inferir que, tal como o famoso adágio atribuído a Kant, “não se ensina filosofia, ensina-se a filosofar”, assim, as aulas de Filosofia promoveram/promovem a estes estudantes um ambiente de debate construtivo e fecundo no sentido de expressar e refletir sobre suas crenças, ao tempo em que se mostraram/mostram dispostos a repensá-las. Sobre esse último ponto, diz Young Woo:

Porque é uma coisa que a gente aprende dentro de sala sem ser de forma objetiva, porque o professor não vai falar assim: ‘Gente, vocês têm que aceitar a opinião dos outros’. A gente vai criando isso naturalmente a partir dos assuntos, a partir da nossa curiosidade e é uma coisa que a gente leva para vida, porque eu nunca aceitei bem críticas em si. Das pessoas pensarem diferente de mim. É tanto que eu me privei muitas vezes de falar, exatamente como ele falou, com medo das pessoas discordarem e me acharem chata e não sei o quê. Só que a filosofia, não sei se só ela ou se o tempo, mas eu acredito que ela ajudou também, está me ensinando que não tem problema. Eu não ofendendo as pessoas com o intuito disso, não tem problema eu expor o meu pensamento (YOUNG WOO, 2022).

O depoimento acima também põe relevo em outro viés importante: a consciência que o contraditório não é ofensa. Mas, ao contrário, faz-se por ele uma abertura para o *thaumazéin*, princípio do filosofar. Aliás, como é notável em várias falas até aqui, existe uma compreensão compartilhada entre todos os citados que o debate é importante, que se aprende também a partir do estímulo a pensar sob outra perspectiva.

Quanto ao ensino de Filosofia, é importante salientar que no centro dessas declarações está a questão sobre o ensino de Filosofia na Educação Básica. Como

relataram muitos pontos importantes sobre o ensino de Filosofia, e diante da ameaça velada, vide a última reforma do Ensino Médio, da sua completa extinção dos currículos da escola pública, foram questionados: “Como podem pensar estratégias para que as classes populares acessem tais conteúdos historicamente de restritos às elites?” Ao que Maria Rita propõe: *“É luta! Eu acho que é luta! Luta da gente, resistência da gente não querer tirar aquilo. Porque se houvesse [movimento para] melhorar e priorizar a cultura, a educação... Mas está tirando, então tem uma coisa errada para a gente questionar e lutar”* (MARIA RITA, 2022). Logo após, Young Woo propõe alternativas para uma ação mais efetiva com o intuito de democratizar o acesso à Filosofia, inclusive para além dos muros da escola. Diz ela:

Uma boa opção é isso que a gente está fazendo, começar internamente, no caso com reuniões sempre, por exemplo, ver uma pessoa na sala que é mais predisposta a querer saber, conhecer. ‘Ó, vamos se reunir tal dia, fazer isso’. No caso, o movimento interno e quem sabe se alcançar uma proporção maior, poder gerar uma comoção ou medo. Porque isso aqui já é o exercício. Não vai estar na sala de aula, mas já é um exercício da gente discutir sobre política, sobre alienação, sobre essa própria, como a gente estava estudando, minoridade intelectual. Quando você sai, a gente discute assuntos que seriam dados em sala de aula, mas discutido o ponto de vista de um professor ou até, se não puder, dos próprios alunos, que cada um tem a acrescentar sobre isso. Movimentos internos, eu acho que se talvez, em cada escola, por exemplo, se aqui a gente ficasse famoso, em cada escola iria acontecer isso. Mesmo que ela [a filosofia] não tivesse mais aula, no caso, mas os alunos mantivessem isso, ela não iria “morrer” (YOUNG WOO, 2022).

Nesse sentido, reconhecida a importância do exercício filosófico para a sociedade, é proposto um conjunto de alternativas para a continuidade dos debates filosóficos, ainda que reconhecidas as dificuldades de tal empreitada. A proposta, inclusive, vai para além dos limites da escola, como sugere Young Woo:

E não só no âmbito escolar ou estudantil, mas dentro de casa. Fala assim ‘ó mãe’, é um exemplo, a mãe falou alguma coisa sobre algum preconceito ou algum... qualquer coisa. Você fala: ‘Ó sabia que tem um filósofo que ele fala sobre isso?’ E conversar como se fosse natural. Conversar como se você tivesse visto, como se fosse fofoca, por exemplo, você conversar com ela sobre aquilo. Então, você vai difundindo filosofia de uma forma simples que você vai adaptar a linguagem para o seu dia a dia, para sua época. Mas vai estar passando e tirando essa ideia de que a filosofia só pode ser dada dentro da sala de aula. Porque eu acredito que ela é uma coisa necessária para vida do ser humano, que é essa liberdade. Não é só o ser intelectual pensante ali que fica vinte e quatro horas estudando que deve ter acesso, mas a comunidade toda (YOUNG WOO, 2022).

Alguns pontos importantes que aparecem nesta última fala é o problema da linguagem para a democratização da filosofia. Segundo a Young Woo, é possível despertar a reflexão filosófica, operando traduções de termos específicos da linguagem culta para outros mais usuais naquele círculo de debate, ou seja, transpor didaticamente para garantir a compreensão, preservando o sentido original do que se está comunicando.

Explicitamente diz Young Woo que é possível abordar com profundidade filosófica temas que surgem no dia a dia das pessoas sem necessariamente recorrer a uma linguagem diversa da comum. Assim, problemas que carecem de um aprofundamento epistemológico e que a tradição filosófica nos deixou como legado, pode servir para impor contornos mais universais a temas particulares. A defesa de uma Filosofia que não se restrinja às elites intelectuais, mas que possa servir aos cidadãos e cidadãs como horizonte a partir do qual possam participar ativamente no processo de conhecimento, produção e comunicação de sentidos, seja da Filosofia, da Ciência e da Arte, que requerem, além de assegurar a conquista, a defesa da ampliação e do acesso. Para tal, entretanto, faz-se necessária a problematização sobre a sua importância nos currículos escolares e o seu alinhamento com os problemas do dia a dia das pessoas.

O que nos trazem os/as colaboradores deste trabalho é o reconhecimento que o ensino de Filosofia cumpre um importante papel para a formação humana e aperfeiçoamento dos princípios de civilidade, além de condições para o posicionamento diante dos problemas centrais do nosso tempo e nossa sociedade a partir da linguagem conceitual.

4.1 PRODUTO EDUCACIONAL

Um dos compromissos estabelecidos entre os discentes e o PPGED é que aqueles devem apresentar ao final da pesquisa um produto educacional de construção coletiva com os/as colaboradores/as. Como esta pesquisa voltou-se às contribuições da Filosofia para a formação dos/as estudantes em seus aspectos conceituais da linguagem filosófica, começamos a construir coletivamente (pesquisador e estudantes) um glossário com os principais conceitos da Filosofia e os seus sentidos atualizados a partir dos dados construídos nos encontros ocorridos. Para a produção

dos verbetes filosóficos, o pesquisador debruçou-se sobre os dados transcritos, selecionou e deu forma aos termos que já se encontravam predefinido pelos/as colaboradores.

Esse glossário terá a sua continuidade e finalização nos dois anos de desdobramentos após a defesa, a fim de compartilhamento no lócus de pesquisa, abrangendo outros/as estudantes, professores/as e componentes curriculares, bem como publicização do material em redes sociais, como o Youtube, estabelecendo um diálogo com docentes, discentes, pesquisadores/as e quem mais interessar. Como aponta Wittgenstein, em sua obra *Investigações filosóficas* (1979), os sentidos dos termos são particulares aos locais do seu uso. Ele inclusive faz comparações entre os sentidos dos termos de determinada linguagem, que como num jogo que para ser jogado, é importante que saibamos as regras. E como aprendemos as regras? Diz ele: “Aprende-se o jogo observando como os outros o jogam” (WITTGENSTEIN, 1979, p. 34). Ou seja, é o uso dos termos e conceitos que compõem uma língua que define o seu sentido.

A história da Filosofia nos brinda com um respeitável volume de conceitos e teorias, as quais podemos aproveitar para compreender melhor as circunstâncias em que vivemos. Isso porque a produção filosófica não é independente dos problemas de sua circunstância, ao contrário, o exercício filosófico busca responder com a profundidade exigida pela razão os percalços da vida cotidiana, distanciando-se do senso comum.

A proposta de construir coletivamente um glossário com termos filosóficos tem por fim compreender como os/as estudantes concluintes do Ensino Médio aplicam os conceitos estudados nas aulas de Filosofia para apreender e interpretar o mundo que os cercam além do senso comum, como seguem abaixo os primeiros verbetes elaborados:

Opressão: Atitude de uma pessoa que tem a intenção de subjugar e/ou impor sua ideologia às outras, sem permitir que as mesmas tenham o direito de apresentarem suas opiniões. Pode acontecer que o opressor recorra até mesmo ao uso da força para impor suas vontades. Isso significa que as formas de opressão não se vinculam somente a aspectos psicológicos, abstratos, mas também ao físico, quando subjuga os sujeitos violentando seu corpo e/ou violando a sua propriedade.

Poder: É a condição daquele/a que é reconhecido/a por seus pares numa posição de autoridade sobre os outros. O poder é precedido pela crença compartilhada, seja através de uma instituição ou de alguma

qualidade especial que alguém possui e que pode servir para algum propósito do grupo ao qual pertence. O poder pode advir de aspectos materiais ou imateriais, como o poder econômico, intelectual, místico, político etc.

Política: Ação determinada por valores universais que visem o bem-estar de todos numa sociedade. Em sua versão corrompida, a política volta-se para a satisfação dos interesses particulares tendo por efeito a degradação da sociedade. Aqui, uma pequena minoria usufrui das benesses, riquezas e privilégios aos custos de maioria que trabalha e ignora a sua posição de usurpada. Tal ignorância é um projeto pensado e financiado justamente pelas elites com o propósito de não terem sua condição questionada.

Tolerância: É suportar e aceitar opiniões e comportamentos diferentes para viver em sociedade. Não se pode confundir tolerância com o respeito pelo divergente, seja de suas convicções ou comportamentos, pois o primeiro mais se aproxima de certa permissão vigiada, enquanto que o sentimento de respeito pressupõe o reconhecimento de isonomia dos indivíduos enquanto sujeitos sociais (PESQUISADOR E ESTUDANTES, 2022, grifo nosso).

Após a conclusão desse processo, o glossário ficará disponível na escola e poderá ser usado nas aulas de Filosofia ou em outros componentes. A sugestão é que a produção desse material estimule a construção de vínculos cada vez mais aproximativos entre escola e comunidade no que tange especialmente ao modo como significam e comunicam o mundo.

Estimamos que a conclusão do glossário se dê em 6 (seis) meses, aproximadamente, pois será preciso selecionar o material produzido pelos/as estudantes e transcrevê-lo em ordem alfabética. Após essa etapa, ainda caberá revisão, seleção de capa, edição e impressão. Após a disponibilidade do glossário para a comunidade escolar, discutiremos na escola-lócus o uso deste por professores/as em seus componentes curriculares, especialmente nas aulas de Filosofia, pelos próximos dois anos, a fim de avaliação de sua proeminência para o processo ensino e aprendizagem, bem como iremos criar um canal no Youtube para compartilhamento e diálogo com outros educadores/as, estudantes, pesquisadores/as e demais interessados, a fim de ampliação e discussão da proposta.

Acreditamos que, a partir da produção conceitual e dos resultados dessas intervenções, o glossário possa servir de material para se repensar a importância da Filosofia na vida dos/as estudantes, bem como produção de artigos, capítulos de livros, seminários e palestras sobre o ensino de Filosofia na Educação Básica.

CONCLUSÃO

A título de conclusão, apontamos para a importância do ensino da Filosofia no Ensino Médio como componente capaz de contribuir para uma formação que proporcione autonomia de pensamento e capacidade de refletir conceitualmente o seu entorno. Ainda que a Filosofia não compunha o quadro das disciplinas obrigatórias do Ensino Médio por força lei 13.414/17, este texto dissertativo apontou para a sua relevância no processo de ensino e aprendizagem, especialmente no que tange ao reconhecimento sobre a linguagem conceitual. Tal importância não se constituiu apenas do olhar de especialistas e teóricos da educação ou mesmo dos filósofos que se debruçaram para pensar o seu ensino, mais também para os sujeitos que estão no foco deste debate, que são os/as estudantes do Ensino Médio.

A pesquisa de campo nos favoreceu mais uma perspectiva para refletirmos sobre o ensino de Filosofia para os jovens do Ensino Médio. Com isso, não desejamos que este trabalho supere em relevância as suas limitações, que foram muitas. Pode-se argumentar que talvez o número de colaboradores/as tenha sido reduzido e pouco representativo quanto à percepção de todos/as os/as estudantes do 3º ano do ano 2022 do Colégio Estadual Teotônio Marques Dourado Filho. Entretanto, há de se reconhecer que os resultados foram profícuos para se repensar o componente na matriz curricular sob o ângulo da linguagem conceitual e o seu ensino.

Os esforços de professores e professoras, intelectuais e sociedade civil em nome de uma educação democrática emancipatória e crítica trouxe a Filosofia para o Ensino Médio. Agora, somam-se a tal empenho aqueles que a experienciaram e reconhecem a sua importância. Outros debates podem ser propostos para além de assegurá-la nas salas de aulas, como a ampliação do seu tempo semanal nas escolas.

Se a filosofia é capaz de contribuir para um currículo humanístico, que torne os/as jovens sujeitos autônomos e capazes de problematizar suas circunstâncias histórica, política e social, isso foi praticamente apagado dos documentos que regem o novo Ensino Médio. Por outro lado, também é capaz de esclarecer a esses mesmos jovens que o currículo é um campo de luta política que os atingem diretamente e que também é necessário participar do debate. Isso inclui o reconhecimento dos códigos que regem o debate público e a familiaridade com eles para que possam apresentar e defender as suas propostas, de modo persuasivo e convincente. Neste sentido, linguagem e poder compõem uma unidade indissociável. Também é imperioso para a

compreensão das ciências naturais e sociais o conhecimento do código com as quais elas são produzidas. Esse código é permeado por conceitos que são reconstruídos progressivamente, de modo que possam ainda nos dias atuais trazerem sentidos ao mundo, que já é outro.

Como apresentado, podemos afirmar que os encontros de Filosofia contribuíram para importante avanço no que tange a percepção dos/das estudantes à leitura dos problemas que os afetam diariamente. Isto significa que suas concepções de mundo se alteraram e passaram a comportar referenciais conceituais para a leitura destes. Assim, podemos afirmar que os encontros de Filosofia provocaram, em alguma medida, a desnaturalização dos problemas que circundam estes jovens, alterando as lentes com as quais percebiam o seu entorno e atuavam sobre o mesmo.

A conceitualização do mundo é precedida de problematização daquilo que afeta profundamente os sujeitos. Como aparece nos resultados desta pesquisa, os/as estudantes foram capazes de aplicar os conceitos filosóficos para alterar suas percepções de mundo. Assim, não é exagerado afirmar que o contato com a linguagem conceitual dos textos filosóficos e os debates sobre eles operaram uma mudança nestes sujeitos. Se considerarmos que tais conceitos foram construídos pelo esforço de alguns pensadores sensíveis aos problemas do seu tempo, pois a natureza de um conceito contém certa identidade com o período da sua criação. Faz-se, então, necessário reconstruí-los, atualizá-los, de modo que seu sentido possa ser preservado e auxiliar os sujeitos na leitura do mundo que os cerca, com maior acuidade conceitual e criticidade.

Vimos também que os/as estudantes foram capazes de se apropriarem e utilizarem da linguagem conceitual filosófica no trato dos problemas que os afetam, como relataram. Em especial, a partir dos conceitos de política e do sistema econômico hegemônico, puderam desnaturalizar e refletir sobre os seus efeitos materiais, como a fome, que lesa uma parcela significativa dos brasileiros.

Também houve considerações acerca de como a linguagem conceitual contempla os debates com maior precisão dos termos, evitando, na medida do possível, que as ambiguidades e interpretações equivocadas permeiem o discurso. Notamos que os diálogos sobre Filosofia permitiram a predileção pelo debate e a incorporação de um lastro teórico a partir de algumas referências importantes para alicerçarem possíveis discussões e assim construírem argumentos mais fortes, o que em alguma medida, se constitui como uma linguagem de segurança.

Ainda que se saiba que os currículos são permeados por interesses econômicos e ideológicos, que negligenciam os saberes necessários para a formação humanística dos sujeitos, buscando transformá-los em autômatos, nós, os professores e as professoras, temos um compromisso moral em torná-los conscientes disto. Uma educação efetiva deve formar primeiramente para a coexistência democrática. O primeiro passo para tal é prover aos sujeitos uma consciência histórica, político e social. Além de torná-los capazes de compreender e interpretar as produções científicas e participar de modo ativo nos âmbitos de decisão que incidem sobre as suas vidas, no qual a posse de uma linguagem de segurança torna-se imprescindível.

REFERÊNCIAS

- ADAS, Melhem; ADAS, Sergio. **Expedições geográficas**. São Paulo: Moderna, 2011.
- ADORNO, Theodor W. “**Educação após Auschwitz**”. In: Educação e emancipação. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. 3. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1987.
- ALVES, Antônio José Lopes; SILVA, Sabina Maura. Ensinar Filosofia para ensinar a filosofar. **Acta Scientiarum. Human And Social Sciences**, [S.l.], v. 39, n. 2, p. 177, 2017.
- ANDRADE, Ricardo Henrique Resende de. Entrevista com Adriano Correia Silva – presidente da ANPOF (2016-2018). **Kínesis**, v. 10, n. 24, p. 1-12, 2018.
- ANDRADE, Ricardo Henrique Resende de; GALVÃO, André LUIS Machado. **Crítico intrépido! Filósofo tímido?** Sílvio Romero e o ensino secundário de filosofia no Brasil. Curitiba: CRV, 2018.
- ANPOF. **Os programas de pós-graduação em Filosofia**. [S.l.]: ANPOF, [s.d.]. Disponível em: <http://anpof.org/portal/index.php/pt-BR/2013-11-25-22-44-25/programas-associados2>. Acesso em: 24 nov. 2021.
- ARANTES, Paulo Eduardo. **Um departamento francês de ultramar**. São Paulo: Paz e Terra, 1994.
- ARISTÓTELES. **A política**. 2. ed. Bauru: Edipro, 2009.
- ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. São Paulo: Nova Cultural, 1996.
- BAHIA. **Resolução conselho estadual de educação, nº. 69/2007**. Não paginado. Disponível em: http://www.conselhodeeducacao.ba.gov.br/arquivos/File/Resolucao_CEE_N_69_2007_e_Parecer_CEE_N_213_2007.pdf. Acesso em: 20 nov. 2021.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2009.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BITTENCOURT, Uilson. **Perelman e Porchat: argumentação, ceticismo e filosofia**. Orientador: Dr. Ricardo Henrique Resende Andrade. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Filosofia) – Centro de Formação de Professores, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Amargosa, 2015.
- BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983. p. 112-121.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**. Elementos para uma teoria do sistema escolar. Rio: Francisco Alves, 1975.

BRANCO, Emerson Pereira *et al.* Uma visão crítica sobre a implantação da base nacional comum curricular em consonância com a reforma do ensino médio. **Debates em Educação**, [S.l.], v. 10, n. 21, 2018.

BRASIL. **Lei 9394/1996, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 15 set. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.415/2017, de 13 de fevereiro de 2017**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 15 set. 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11684.htm#:~:text=L11684&text=LEI%20N%C2%BA%2011.684%2C%20D E%20,nos%20curr%C3%ADculos%20do%20ensino%20m%C3%A9dio. Acesso em: 15 set. 2021.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, 2000.

BRASIL. **Censo da Educação Superior 2019**: Divulgação dos resultados. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/Apresentacao_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf. Acesso em:

CARVALHO, Marcelo; CORNELLI, Gabriele (org.). **Ensinar Filosofia**. v. 2. Cuiabá: Central de Texto, 2013a.

CARVALHO, Marcelo. Uma experiência de ensino de filosofia: entrevista com Mauricio Langon. *In*: CARVALHO, Marcelo; CORNELLI, Gabriele (org.). **Ensinar Filosofia**. v. 2. Cuiabá: Central de Texto, 2013b. p. 87-99.

CARVALHO, Marcelo. A filosofia e seu ensino: entrevista com Celso Favaretto. *In*: CARVALHO, Marcelo; CORNELLI, Gabriele (org.). **Ensinar Filosofia**. v. 2. Cuiabá: Central de Texto, 2013c. p. 19-36.

CELLARD, André. A análise documental. *In*: **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO DO PENSAMENTO BRASILEIRO. **Sílvio Romero 1851/1914**: bibliografia e estudos críticos. Salvador: [s.n.], 1999.

CHÂTELET, François. **História da filosofia**: ideias, doutrinas – o século XX. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1974.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2010.

CÓRDULA, Eduardo Beltrão de Lucena. Pluralidade cultural na sala de aula: da formação do Brasil à valorização das múltiplas culturas no contexto educacional. **Revista Educação Pública**, v. 20, nº 43, 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/43/pluralidade-cultural-na-sala-de-aula-da-formacao-do-brasil-a-valorizacao-das-multiplas-culturas-no-contexto-educacional>

CORREIA, Wilson; GALLO, Sílvio. A Filosofia no Ensino Médio: a favor da “Filosofia que chega depois”. **Filosofia e Educação**, [S.l.], v. 4, 2012.

DANTAS, Luís Thiago Freire. A tradução do conceito: a política do ensino de Filosofia Africana. *In*: ALENCAR, Marta Vitória de *et al.* (org.). **Filosofar e ensinar a filosofar**. São Paulo: ANPOF, 2017. p. 91-105.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **O que é a filosofia?** São Paulo: Editora 34, 2010.

DESCARTES, René. **Discurso do método**. 3. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

EMPÍRICO, Sexto. Hipotiposes pirrônicas. **Revue Philosophique de la France et de l'étranger**, n. 4, p. 649-659, 1993.

EPICURO. **Carta sobre a Felicidade**. São Paulo: UNESP, 2002.

FABRINI, Ricardo N. O ensino de Filosofia no 2º grau: uma “língua de segurança”. *In*: ARANTES *et al.* **Filosofia e seu ensino**. 2. ed. Petrópolis: Vozes; São Paulo: EDUC., 1996.

FORTES, Ronaldo Vielmi. Sobre o conceito de exército industrial de reserva: aspectos históricos e atualidade. Brasília: **Temporalis**, v.18, n. 36, p. 256-273, 2018.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: história da violência nas prisões. Trad. de Raquel Ramalhe. Petrópolis: Vozes, 2000.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1986.

GABRIEL, Fábio Antonio; BACCON, Ana Lúcia Pereira; ALVES, Mauricio Silva; SKEIKA, Tatiane. Por uma nova epistemologia do ensino de Filosofia no Ensino Médio: mediações sobre o cotidiano em Wittgenstein e em Deleuze. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 9, n. 17, p. 53-66, 2017.

GALLO, Silvio; KOHAN, Walter Omar (org.). **Filosofia no ensino médio**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

GALLO, Sílvio. **Filosofia**: experiência do pensamento. São Paulo: Scipione, 2013.

GATTI, Bernadete Angelina; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. *In*: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicole. (org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação**: teoria e prática. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 29-38.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. 3. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2010.

GUEDES, Neide Cavalcante. A importância do Projeto Político Pedagógico no processo de democratização da escola. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 2, n. 2, p. 1-9, 2021.

GUIDO, Humberto; GALLO, Silvio; KOHAN, Walter Omar. Princípios e possibilidades para uma metodologia filosófica do ensino de filosofia: história, temas, problemas. *In*: CARVALHO, Marcelo; CORNELLI, Gabriele (org.). **Ensinar Filosofia**. v. 2. Cuiabá: Central de Texto, 2013. p. 102-128.

JHON, Rawls. **Uma teoria da Justiça**. São Paulo: Martins Fontes, 1997

KANT, Emanuel. **Sobre a pedagogia**. Trad. Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: Unimep, 1999.

KANT, Immanuel. **Resposta à pergunta**: O que é o Esclarecimento? Brasília: Casa das Musas, 2008.

KOHAN, Walter. Como ensinar que é preciso aprender? Filosofia: uma oficina de pensamento. *In*: CARVALHO, Marcelo; CORNELLI, Gabriele (org.). **Ensinar Filosofia**. v. 2. Cuiabá: Central de Texto, 2013. p. 77-83.

LEBRUN, Gerard. **Por que filósofo?** Estudos CEBRAP Nº 15, jan.-fev.-mar. São Paulo: Edições CEBRAP; Editora Brasileira de Ciências LTDA, 1976.

LOUREIRO, Maria Dulcinéia da Silva. **A institucionalização e profissionalização da Formação em Filosofia em Universidades no Nordeste**. São Paulo: [s.n.], 2008.

LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**. 15. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2013.

MAQUIAVEL. **O príncipe**. Brasília: Senado Federal, 2019.

MARTINS, Marcos Francisco. Uma nova filosofia para um novo ensino médio. *In*: GALLO, Sílvio; KOHAN, Walter Omar (org.). **Filosofia no Ensino Médio**. Petrópolis: Vozes, 2000.

MELO, Francisco Cleano Lima. **Metodologia do ensino da Filosofia no Ensino Médio, na perspectiva da maiêutica socrática**. Orientador: José Carlos Silva de Almeida. 2019. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Programa de Pós-graduação em Filosofia, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza-CE, 2019.

MEYER, Michel. **A retórica**. São Paulo: Ática, 2007.

NETO, Alexandre Shigunov; MACIEL, Lizete Shizue Bomura. O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões. **Educar**, Curitiba, n. 31, p. 169-189, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a11.pdf>. Acesso em: 07 nov. 2020.

PACHECO, G. Retórica e Nova Retórica: a tradição grega e a Teoria da Argumentação de Chaïm Perelman. **Cadernos PET-JUR/PUC-RIO**, Rio de Janeiro, p. 27-47, 1997.

PAGE, Matthew; MCKENZIE, Joanne; BOSSUYT, Patrick *et al.* The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. **Bmj**, [S.l.], p. 71, 2021.

PEREIRA, Oswaldo Porchat. **Vida comum e ceticismo**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

PERELMAN, Chaïm. **Tratado da argumentação**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

PIMENTA, Alessandro Rodrigues; PASCHOAL, Antonio Edmilson; VIESENTEINER, Jorge L. (org.). **Filosofar e ensinar a filosofar**. São Paulo: ANPOF, 2019.

PINHO, Romana Isabel Brázio Valente. O Ensino da Filosofia no Brasil: considerações históricas e político-legislativas. **Educação e Filosofia Uberlândia**, v. 28, n. 56, p. 757-771, 2014.

PLATÃO. **Apologia de Sócrates**. São Paulo: Martin Claret, 2001.

PLATÃO. **Banquete, Fédon, Sofista e Político**. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

PLATÃO. **Górgias**. Lisboa: Edições 70, 2006.

PLATÃO. **República**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

QUEIROZ, Danielle Teixeira et al. Observação participante na pesquisa qualitativa: conceitos e aplicações na área da saúde. **R Enferm UERJ**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 2, p. 276-283, 2007.

REALE, Miguel. Sívio Romero e os problemas da filosofia. *In*: REALE, Miguel. **Horizontes do direito e da história**. São Paulo: Saraiva, 1956. p. 234-243.

RIOS, Terezinha Azerêdo. A ética na pesquisa e a epistemologia do pesquisador. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 12, n. 19, p. 80-86, 2006.

- ROMERO, Sílvio. A philosophia e o ensino secundário. *In*: ROMERO, Sílvio. **Novos Estudos da literatura contemporânea**. Rio de Janeiro: H. Garnier, 1898.
- RONDON, Roberto. Entre o universalismo da tradição filosófica e a diversidade local nas escolas e seus sujeitos. *In*: CARVALHO, Marcelo; CORNELLI, Gabriele (org.). **Ensinar Filosofia**. v. 2. Cuiabá: Central de Texto, 2013. p. 63-76.
- SANTOS, José Trindade dos. **Antes de Sócrates**: Introdução ao Estudo da Filosofia Grega. Lisboa: Gradiva, 1985.
- SAVIANI, D. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1985.
- SEIDEL, Roberto H. **Relativismo, universalismo e alogeneidade na produção cultural de grupos marginalizados**. [S.l.: s.n.], 2005. Disponível em: <http://www.cult.ufba.br/enecul2005/RobertoSeidel.pdf>. Acesso em: 27 dez. 2021.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. Dimensão ética da investigação científica. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, p. 199-208, 2014.
- SILVA, Ana Lucia; SÁ, Maria Auxiliadora; NUNES, Jacy Bandeira. A pesquisa nos mestrados profissionais em educação. **Interação - Revista de Ensino, Pesquisa e Extensão**, v. 20, n. 2, p. 143-161, 2019.
- SILVA, Andressa Lima da; MATIAS, Juliana Cândido; BARROS, Josemir Almeida. **Pesquiseduca**, Santos, v.13, n. 30, p.490- 508, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1060/938>. Acesso em: 18 jun. 2022.
- SILVA, Franklin Leopoldo. A experiência universitária entre dois liberalismos. **Tempo Social; Rev. Sociol. USP**, S. Paulo, p. 1-47, 1999.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- SILVEIRA, Renê José Trentin. **Ensino de filosofia no segundo grau**: em busca de um sentido. Orientador: Dr. José Luis Sanfelice. 1991. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/251940>. Acesso em: 05 out. 2021.
- SINDICATO DOS TÉCNICO-ADMINISTRATIVOS DA UFRGS, UFCSPA E IFRS. **Em pesquisa, 61% dos TAEs afirmam que custos do trabalho remoto são maiores que o presencial**. [S.l.: s.n.], 2021. Disponível em: <https://www.assufrgs.org.br/2021/08/06/em-pesquisa-61-dos-taes-afirmam-que-custos-do-trabalho-remoto-sao-maiores-que-o-presencial/>. Acesso em: 18 jan. 2022.

SOUSA, José Raul de; SANTOS, Simone Cabral Marinho dos. Análise de conteúdo em pesquisa qualitativa: modo de pensar e de fazer. **Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora: UFJF, v. 10, n. 2, p. 1396-1416, jul.-dez.2020. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/31559/22049>. Acesso em 25 jun. 2022.

TARDIF, Maurice. **O trabalho docente**: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

UNESCO. **Philosophie et Démocratie dans le Monde** - Une enquête de l'UNESCO. Librairie Générale Française, 1995. p. 13-14.

VIEIRA, Eduardo Guimarães. **As disciplinas Filosofia e Sociologia no ensino médio**: reflexões sobre o processo de transposição didática. Orientador: Marcelo Senna Guimarães. 2019. Dissertação (Mestrado em Filosofia e Ensino) - Programa de Pós-graduação em Filosofia e Ensino, Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Rio de Janeiro-RJ, 2019.

WELLER, Wivian. Aportes hermenêuticos no desenvolvimento de metodologias qualitativas. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 16, n. 31, p. 287-304, 2010.

WELLER, Wivian. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, p. 241-260, 2006.

WITTENGESTEIN, Ludwig. **Investigações filosóficas**. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

APÊNDICES

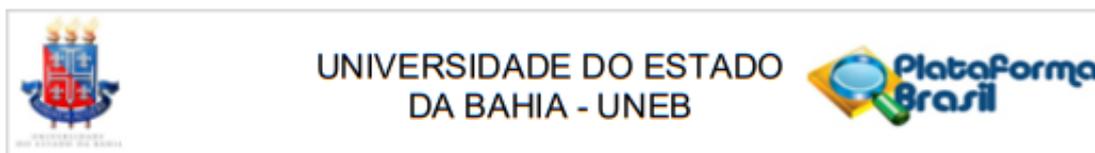
APÊNDICE A - Roteiro da Pesquisa de Campo

Questões orientadoras da pesquisa de campo

- 1 - Como citaram que o contato com o ensino de Filosofia no Ensino Médio fez com que mudassem de ideia sobre o componente, comente sobre essa mudança. Em que sentido ela ocorreu?
- 2 - Vocês perceberam alguma utilidade da Filosofia para pensar o dia a dia de vocês?
- 3 - Como a filosofia tem ajudado vocês problematizar o cotidiano de vocês?
- 4 - Quais são as dificuldades que vocês encontraram, nas aulas de filosofia?
- 5 - Vocês acham importante compreendermos melhor a linguagem conceitual presente nos textos filosóficos, uma vez que não estamos familiarizados com esse modo de comunicação?
- 6 - Como os conceitos filosóficos nos ajudam a refletir sobre problemas do nosso entorno? Um exemplo: podemos aplicar o conceito de política ou de justiça que os filósofos trazem para entender a política e a justiça do nosso dia a dia com mais clareza?
- 7 - Vocês são capazes de imaginar o Ensino Médio sem o componente Filosofia? Como pensam que seria?
- 8 - Qual seria a alternativa para garantir que as classes populares resguardem o direito de ter acesso aos conteúdos filosóficos, uma vez que a última reforma praticamente a extinguiu da matriz curricular?

ANEXOS

ANEXO A – Parecer Consubstanciado do CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Filosofia no Ensino Médio: (Re)construção conceitual e permanência de sentido

Pesquisador: UILSON DE ALMEIDA BITTENCOURT

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 60495422.3.0000.0057

Instituição Proponente: Universidade do Estado da Bahia - Campus IV

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.587.425

Apresentação do Projeto:

O projeto é vinculado ao programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade, Mestrado Profissional em Educação e Diversidade - MPED do Departamento de Ciências Humanas – Campus IV/UNEB.

O estudo caracteriza-se como do tipo exploratório, descritivo com abordagem qualitativa. Projeto de Pesquisa de Pós-graduação do Mestrado Profissional em Educação e Diversidade (MPED), com financiamento próprio, desenvolvido pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB – Campus IV) e orientado pela professora Dra. Denise Dias de Carvalho Sousa (UNEB - Campus IV). A pesquisa se desenvolverá no Colégio Estadual Teotônio Marques Dourado Filho, em Morro do Chapéu - Bahia. Os colaboradores da pesquisa serão os estudantes do terceiro ano dos turnos matutino e vespertino que aceitarem participar. Como metodologia, esta pesquisa orienta-se a partir da pesquisa-ação educacional. Segundo Michel Thiollent (2005), na condição de metodologia qualitativa, a pesquisa-ação em contexto educacional busca investigar procedimentos que orientam processos e propõe a construção coletiva de estratégias que melhorem os seus resultados. Dentre as vantagens da pesquisa-ação, encontra-se a proposta de construir coletivamente respostas para os problemas que são enfrentados pelos atores de determinado recorte social e o fortalecimento de vínculos colaborativos.

Endereço: Avenida Engenheiro Oscar Pontes s/n, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos,
Bairro: Água de Meninos **CEP:** 40.460-120
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3612-1330 **Fax:** (71)3612-1300 **E-mail:** cepuneb@uneb.br



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DA BAHIA - UNEB



Continuação do Parecer: 5.587.425

Hipótese: As aulas de Filosofia contribuem para uma formação capaz de desnaturalizar os problemas cotidianos se os mesmos forem analisados a partir dos conceitos legados pela tradição filosófica.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: Constatar como os estudantes do 3º ano do Ensino Médio da Escola Estadual Teotônio Marques Dourado Filho, em Morro do Chapéu – Ba, compreendem e aplicam, em seu cotidiano, a linguagem conceitual tratada nas aulas de Filosofia.

Objetivos Específicos: Refletir criticamente sobre o ensino de Filosofia na Educação Básica, em especial no Ensino Médio, a partir de documentos oficiais: LDB, BNCC, DCNEM e PPP; Discorrer acerca dos fundamentos teóricos inerentes ao trato das aulas de Filosofia no Ensino Médio no que tange à linguagem formal-conceitual e a linguagem comum; Analisar como os estudantes têm construído no processo educativo a abstração conceitual-filosófica e sua relação com os problemas cotidianos; e, Avaliar as fragilidades e potencialidades do ensino de Filosofia para apropriação de uma "linguagem de segurança" (LEBRUN, 1976), no contexto escolar.

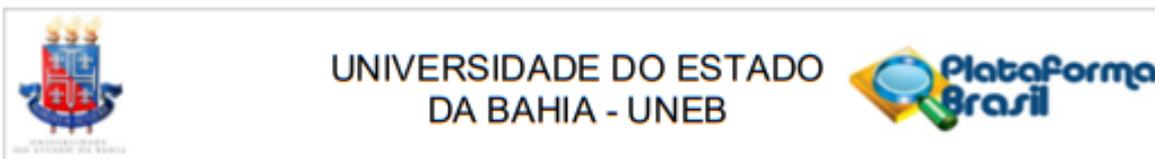
Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: Vale à informação, de forma geral, que o risco mencionado na Plataforma Brasil se enquadra intimamente com a vulnerabilidade do participante. Essas possibilidades trazem uma perspectiva de ação nas varias áreas inerentes à vida do ser humano, incluindo a possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural, espiritual e profissional do ser humano, em qualquer pesquisa e dela decorrente.

Destacamos que a informação dos possíveis riscos da pesquisa fornecida aos participantes tem a função pedagógica de proporcionar o entendimento e a correlação da experiência de vida dele (o participante) com o objeto do estudo e os processos de registro de dados para decidirem se querem/podem/devem ou não participar, sabendo que tem possibilidade mínima do desconforto, constrangimento ou cansaço, sempre no foco de promover ainda mais a dignidade dos envolvidos. Considerando-se a partir deste entendimento a decisão da participação ou não, pois só com o conhecimento pleno das circunstancias da pesquisa pode-se exercer a autonomia em plenitude.

Outro aspecto que se vislumbra com essa informação é que ao correlacionar a experiência de vida, o objeto e os dispositivos de registro de dados, o participante evita de participar se entender que

Endereço: Avenida Engenheiro Oscar Pontes s/n, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos,
Bairro: Água de Meninos **CEP:** 40.460-120
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3612-1330 **Fax:** (71)3612-1300 **E-mail:** cepuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 5.587.425

há a possibilidade da maleficência por conta das suas experiências e o/a pesquisador/a livra-se de embaraços e até possíveis processos.

Evidencia-se com essas informações/ações a tentativa de manter-se a dignidade, além de colocar em "tela" que a variável dominante não é a pesquisa e sim a experiência de vida do participante e a vasta possibilidade de não conhecer-se a pleno todas as experiências de vida dos seres humanos envolvidos na pesquisa.

O Pesquisador registra no formulário de informações Básicas, conforme segue: "Devido a coleta de informações, pode existir risco de constrangimento frente às questões abordadas que podem ser percebidas como desconfortáveis (inoportunas) e causar algum tipo de mal-estar. Para minimizar esse tipo de risco e assegurar a plena liberdade da participação, será garantido o direito de optar por não contribuir com as discussões, caso elas despertem algum desconforto, bem como recusar a participar ou retirar o consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer dano e/ou prejuízo para o participante."

Registra no TCLE: "Devido a coleta de informações, pode existir risco de constrangimento frente às questões abordadas que podem ser percebidas como desconfortáveis (inoportunas) e causar algum tipo de mal-estar. Para minimizar esse tipo de risco e assegurar a plena liberdade da sua participação, o (a) senhor (a) terá garantido o direito de optar por não contribuir com as discussões, caso elas lhe despertem algum desconforto, bem como recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer dano e/ou prejuízo para o (a) senhor (a)".

Comentário: O pesquisador registra os riscos e sua forma de minimizar dentro da eticidade.

Benefícios: Segundo a normativa o benéfico de uma pesquisa deve contribuir para a melhoria da atividade estudada de alguma forma, sendo diretamente ao participante da pesquisa ou indiretamente propondo melhorias nos processos que envolvem a formação da atividade.

O pesquisador descreve no formulário da plataforma Brasil, conforme segue: "Construção de dados sobre como as aulas de Filosofia tem contribuído para a formação crítica dos estudantes do Ensino Médio no que toca a aquisição de uma linguagem conceitual para pensar os seus problemas cotidiano com profundidade. De posse desses dados, metodologias outras podem ser

Endereço: Avenida Engenheiro Oscar Pontes s/n, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos,
Bairro: Água de Meninos **CEP:** 40.460-120
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3612-1330 **Fax:** (71)3612-1300 **E-mail:** cepuneb@uneb.br



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DA BAHIA - UNEB



Continuação do Parecer: 5.587.425

pensadas com o intuito de fortalecer a experiência com as aulas de Filosofia de modo que possam atender as necessidades dos estudantes do Ensino Médio. Além disso, A pesquisa pretende promover o debate sobre a importância do ensino de Filosofia no Ensino Médio e como tem sido esta experiência formativa para os estudantes. Outro fator que merece relevância é o estímulo dos estudantes a pensarem e exporem sobre o seu processo formativo”.

Registra no TCLE: “A realização desta pesquisa trará ou poderá trazer benefícios no que tange ao ensino da Filosofia no Ensino Médio de modo que possa contribuir para a formação de cidadãos capazes identificar, refletir e comunicar de modo mais profundo e conceitual os problemas das circunstâncias em que vivem”.

Comentário: O Pesquisador registra dentro da eticidade.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Destacamos que todos os comentários deste parecer são baseados na correlação dos princípios éticos (autonomia, não maleficência, beneficência, equidade e justiça) com os aspectos da pesquisa (objeto, participante, metodologia e aspectos do campo). Sempre na perspectiva da orientação e sem julgamento de valores, conforme preconiza a ética no seu significado mais profundo que é propor a dignidade humana.

A pesquisa tem como o potencial de que trará a importância do ensino de Filosofia no Ensino Médio para que possa contribuir na formação do cidadão capaz de identificar, refletir e comunicar de modo mais profundo e conceitual aos problemas do cotidiano.

Critério de inclusão e exclusão: Foram informados e pretende-se incluir estudantes, maiores de idade, do 3º ano do Ensino Médio da Escola Estadual Teotônio Marques Dourado Filho dos tumos diumos.

O orçamento: Registrado dentro dos aspectos da pesquisa.

O cronograma: Encontra-se registrado de dentro dos aspectos da pesquisa

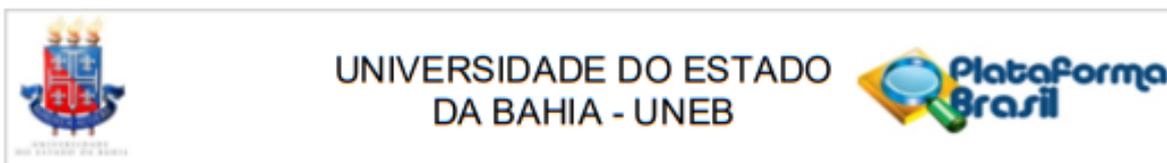
Instrumentos de coleta de dados: Apresentados dentro dos aspectos da pesquisa e ética.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Na perspectiva da eticidade, conforme segue:

- 1 – Termo de compromisso do pesquisador responsável: Em conformidade com a normativa;
- 2 – Termo de confidencialidade: Em conformidade;

Endereço: Avenida Engenheiro Oscar Pontes s/n, artigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos,
Bairro: Água de Meninos **CEP:** 40.460-120
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3612-1330 **Fax:** (71)3612-1300 **E-mail:** cepuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 5.587.425

- 3 – A autorização institucional da proponente: Em conformidade;
- 4 – A autorização das instituições coparticipantes: Em conformidade
- 5 - Folha de rosto: Em conformidade;
- 6 – Modelo do TCLE para os responsáveis: Em conformidade
- 7 – Modelo do Assentimento: Dispensado por não ter menores envolvidos no estudo..
- 8 – Declaração de concordância com o desenvolvimento do projeto de pesquisa: Em conformidade;
- 9 – Termo de concessão: Dispensado por acessar fontes secundários;
- 10 - Termo de compromisso para coleta de dados em arquivos: Dispensado por acessar fontes secundários.

Recomendações:

Recomendamos ao pesquisador atenção aos prazos de encaminhamento dos relatórios parcial e/ou final. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após a análise consideramos que o projeto encontra se aprovado para a execução uma vez que atende ao disposto nas resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos não havendo pendências ou inadequações a serem revistas.

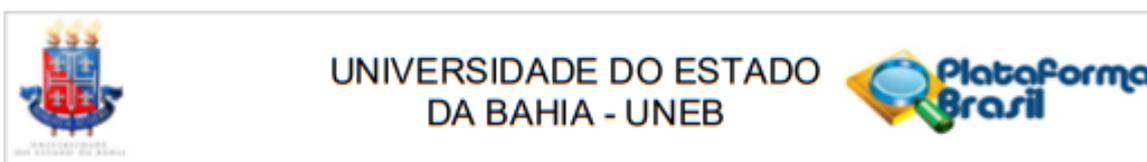
Considerações Finais a critério do CEP:

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos sujeitos da pesquisa tendo respeitado os princípios da autonomia dos participantes da pesquisa, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situaçãc
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1953855.pdf	08/07/2022 11:15:01		Aceito
Outros	Termodeconfidencialidade.pdf	08/07/2022	UILSON DE	Aceito

Endereço: Avenida Engenheiro Oscar Pontes s/n, artigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos,
Bairro: Água de Meninos **CEP:** 40.460-120
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3612-1330 **Fax:** (71)3612-1300 **E-mail:** cepuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 5.587.425

Outros	Termodeconfidencialidade.pdf	11:14:35	ALMEIDA BITTENCOURT	Aceito
Outros	Termoinstituicaocoparticipante.pdf	08/07/2022 10:16:25	UILSON DE ALMEIDA BITTENCOURT	Aceito
Declaração de concordância	DeclaracaoConcordanciaDesenvolvimentoProjeto.pdf	08/07/2022 10:15:45	UILSON DE ALMEIDA BITTENCOURT	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TermoDeConsentimentoLivreEsclarecido.pdf	08/07/2022 10:13:50	UILSON DE ALMEIDA BITTENCOURT	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Termodecompromissodopesquisador.pdf	08/07/2022 10:12:32	UILSON DE ALMEIDA BITTENCOURT	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	termodeautorizacaoinstitucionaldaproposente.pdf	08/07/2022 10:12:10	UILSON DE ALMEIDA BITTENCOURT	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	08/07/2022 10:09:45	UILSON DE ALMEIDA BITTENCOURT	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	TextoMestrado.pdf	08/07/2022 10:09:29	UILSON DE ALMEIDA BITTENCOURT	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto.pdf	08/07/2022 10:08:58	UILSON DE ALMEIDA BITTENCOURT	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SALVADOR, 17 de Agosto de 2022

Assinado por:
Aderval Nascimento Brito
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida Engenheiro Oscar Pontes s/n, artigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos,
Bairro: Água de Meninos **CEP:** 40.460-120
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3612-1330 **Fax:** (71)3612-1300 **E-mail:** cepuneb@uneb.br

ANEXO B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS CAMPUS IV

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS CONFORME RESOLUÇÃO N^o 466/12 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do Participante: _____
 Documento de Identidade n^o: _____ Sexo: F () M ()
 Data de Nascimento: ____/____/____
 Endereço: _____ Complemento: _____
 Bairro: _____ Cidade: _____ CEP: _____
 Telefone: (____) _____/(____) _____/_____

II - DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:

1. **TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA: Filosofia no Ensino Médio: (re) construção conceitual e permanência de sentido.**
2. **PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: Uilson de Almeida Bittencourt**
Cargo/Função: Professor efetivo da rede estadual de educação da Bahia

III - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:

O (a) senhor (a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa: **Filosofia no Ensino Médio: (re) construção conceitual e permanência de sentido**, de responsabilidade do pesquisador **Uilson de Almeida Bittencourt**, discente da Universidade do Estado da Bahia que tem como objetivo **constatar como os estudantes do 3º ano do Ensino Médio do Colégio Estadual Teotônio Marques Dourado Filho, em Morro do Chapéu – Ba, compreendem e aplicam, em seu cotidiano, a linguagem conceitual tratada nas aulas de Filosofia.**

A realização desta pesquisa trará ou poderá trazer benefícios no que tange ao ensino da Filosofia no Ensino Médio de modo que possa contribuir para a formação de cidadãos capazes identificar, refletir e comunicar de modo mais profundo e conceitual os problemas das circunstâncias em que vivem. Caso aceite, o (a) Senhor (a) participará de três encontros com duração de uma hora cada, para expor o quanto a experiência com as aulas de filosofia tem contribuído para uma leitura mais profunda da realidade em que se encontra. O método usado para a construção dos dados será a observação participante. Aparelhos de gravação de áudios e cadernos de anotações serão os dispositivos utilizados para o registro dos encontros. Os áudios dos encontros serão gravados e usaremos também um caderno de anotações. O responsável pelo acompanhamento e registro desses encontros será pelo mestrando Uilson de Almeida Bittencourt do curso de Mestrado em Educação e Diversidade (MPED) da Universidade Estadual da Bahia (UNEB).

Devido a coleta de informações, pode existir risco de constrangimento frente às questões abordadas que podem ser percebidas como desconfortáveis (inoportunas) e causar algum tipo de mal-estar. Para minimizar esse tipo de risco e assegurar a plena liberdade da sua participação, o (a) senhor (a) terá garantido o direito de optar por não contribuir com as discussões, caso elas lhe despertem algum desconforto, bem como recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer dano e/ou prejuízo para o (a) senhor (a). Caso desista de participar, em qualquer fase da

pesquisa, comunique ao coordenador através do e-mail indicado abaixo. Você receberá um e-mail resposta com ciência da sua desistência. Sua participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Garantimos que sua identidade será tratada com sigilo e, portanto, o (a) senhor (a) não será identificado (a). Caso queira, o (a) senhor (a) poderá, a qualquer momento, desistir de participar e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição.

Quaisquer dúvidas que o (a) senhor (a) apresentar serão esclarecidas pelo pesquisador e o (a) senhor (a), caso queira, poderá entrar em contato também com o Comitê de ética da Universidade do Estado da Bahia (CEP/CONEP). Esclareço ainda que de acordo com as leis brasileiras, o Sr (a) tem direito a indenização caso seja prejudicado diretamente por esta pesquisa, de acordo com as normas da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP). O (a) senhor (a) receberá uma cópia deste termo onde consta o contato dos pesquisadores, que poderão tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento. **A pesquisa seguirá as Resoluções 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, que tratam dos aspectos éticos da pesquisa envolvendo seres humanos e da garantia do sigilo, anonimato e privacidade, referente às informações de todas as etapas desta pesquisa.**

V. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS

PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Uilson de Almeida Bittencourt

Endereço: Rua Dantas Brito, Nº 130, Centro, Morro do Chapéu.

Telefone: (74) 998509852.

E-mail: profilbittencourt@gmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB Avenida Engenheiro Oscar Pontes s/n, antigo prédio da Petrobras 2º andar, sala 23, Água de Meninos, Salvador- BA. CEP: 40460-120. Tel.: (71) 3312-3420, (71) 3312-5057, (71) 3312-3393 ramal 250, e-mail: cepuneb@uneb.br

Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP- End: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte CEP: 70719-040, Brasília-DF

V. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

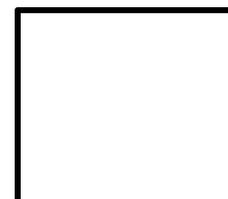
Após ter sido devidamente esclarecido pelo pesquisador(a) sobre os objetivos benéficos da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa Filosofia no Ensino Médio: (re) construção conceitual e permanência de sentido, e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade, como voluntário consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada ao pesquisador e outra a mim.

_____, _____ de _____ de _____.

Assinatura do participante da pesquisa

Uilson de Almeida Bittencourt

Assinatura do pesquisador discente
(orientando)



Derise Dias de Carvalho Sousa

Assinatura do professor responsável
(orientador)

ANEXO C – PLANO DO COMPONENTE FILOSOFIA

PLANO POR COMPONENTE CURRICULAR – Ano Letivo 2022

Unidade Escolar: Colégio Estadual Teotônio Marques Dourado Filho	NTE: 03– Chapada diamantina - Seabra
Etapa de Ensino / Modalidade: Ensino Médio Regular	
Módulos, Semestre, Série / Ano, Eixo Temático: 1º Ano	
Eixo Tecnológico / Curso (apenas para Educação Profissional):	
Área de Conhecimento: Ciências Humanas	
Componente Curricular: Filosofia	Turno: Diurno/ Noturno
Professores/as: Uilson de Almeida Bittencourt	

Unidade período	1ª (17/02 a 13/05)
¹ Eixo integrador	Eixo 1 - FILOSOFIA: HISTÓRIA, TEORIA E MÉTODO
Competências/Habilidades	<p>Compreender a filosofia como uma vertente do conhecimento humano</p> <p>Refletir sobre os processos que compreendem a passagem do mito para a filosofia e suas implicações no surgimento desse novo modo de conhecer o mundo.</p> <p>Entender como os fatores históricos e sociais contribuíram para o surgimento da filosofia na Grécia Antiga percebendo as relações que se estabelecem entre o cotidiano e o exercício filosófico.</p> <p>Analisar a importância da razão na construção dos argumentos que sustentam o pensamento filosófico.</p> <p>Discutir os principais elementos do legado grego para a construção da cultura ocidental.</p> <p>Conhecer as principais áreas de atuação do pensamento filosófico</p> <p>Analisar o conhecimento filosófico e o conhecimento científico identificando suas distinções e seus critérios de análises.</p> <p>Compreender a relação da filosofia com seus principais campos de investigação: metafísica, ética, estética, política, teoria do conhecimento e história da filosofia possibilitando, desse modo, um melhor exercício do ato de filosofar.</p> <p>Discutir a importância do conhecimento filosófico no processo de compreensão crítica do mundo contemporâneo.</p> <p>Refletir acerca das principais contribuições da filosofia antiga para o pensamento ocidental</p> <p>Refletir sobre a importância dos pensadores pré-socráticos para a construção do primeiro período da história da filosofia.</p> <p>Compreender o processo de ruptura entre a abordagem filosófica dos filósofos da natureza (pré-socráticos) e o surgimento do período antropológico, marcado pelas contribuições dos sofistas e de Platão.</p>
	Conhecimentos/Conteúdos
Estudos Transversais	Ciência, Tecnologia e sociedade; aspectos sociais das ciências.
Orientações Didáticas	As aulas serão desenvolvidas numa perspectiva sociointeracionista, buscando a

		participação, o interesse e o desenvolvimento das competências e habilidades pelos estudantes. Problematização do mundo e da vida enquanto sujeito capaz de produzir conhecimento.
Recursos Didáticos		Aulas expositivas/dialógicas; Trabalhos em grupo e individual; Trabalho com projetos e análise de situações-problema; Atividades experimentais.
Processo Avaliativo	Instrumentos	A avaliação será de forma processual e contínua, observando a participação, o interesse e o desenvolvimento as seguintes atividades: Avaliações escritas; Discussões em sala; Exercícios e análise de situações-problema; Seminários
	Crítérios	Compreensão dos conceitos trabalhados e sua origem a partir dos pressupostos históricos e sociais. Coerência com o tema proposto, interesse e participação na atividade; Argumentação que vincule o surgimento da razão com a ciência moderna e o mundo a sua volta.

Unidade período	2ª (22/05 a 31/08)	
¹ Eixo integrador	Eixo 1 - EIXO 1 FILOSOFIA: HISTÓRIA, TEORIA E MÉTODO	
Competências/Habilidades	Conhecer as principais áreas de atuação do pensamento filosófico Compreender a relação da filosofia com seus principais campos de investigação: metafísica, ética, estética, política, teoria do conhecimento e história da filosofia possibilitando, desse modo, um melhor exercício do ato de filosofar. Discutir a importância do conhecimento filosófico no processo de compreensão crítica do mundo contemporâneo. Analisar o conhecimento filosófico e o conhecimento científico identificando suas distinções e seus critérios de análises.	
	Entender os movimentos que propiciaram o surgimento do período sistemático e as principais contribuições filosóficas de Platão e Aristóteles para o desenvolvimento da filosofia enquanto área do conhecimento. Analisar as principais contribuições da filosofia nos diferentes períodos da história ocidental Saber como estão organizados cronologicamente os períodos da história ocidental para uma melhor compreensão da divisão dos períodos que compõem a história da filosofia. Entender os movimentos que propiciaram o surgimento do período sistemático e as principais contribuições filosóficas de Platão para o desenvolvimento da filosofia enquanto área do conhecimento	
Conhecimentos/Conteúdos	Heráclito e Parmênides: movimento e fixidez. Os sofistas e a política. A ética na epistemologia platônica. A política na constituição da Calípolis platônica. Aristóteles: uma breve abordagem ética e epistemológica. Uma leitura da atualidade a partir da política platônica.	
Estudos Transversais	Epistemologia; ética; tecnologia e sociedade; aspectos sociais das ciências; filosofia e religião.	
Orientações Didáticas	As aulas serão desenvolvidas numa perspectiva sociointeracionista, buscando a participação, o interesse e o desenvolvimento das competências e habilidades pelos estudantes.	
Recursos Didáticos		Aulas expositivas/dialógicas; Trabalhos em grupo e individual; Trabalho com projetos e análise de situações-problema.
Processo Avaliativo	Instrumentos	A avaliação será de forma processual e contínua, observando a participação, o interesse e o desenvolvimento as seguintes atividades: Avaliações escritas; Discussões em sala;

		Exercícios e análise de situações-problema; Seminários; Participação nos temas abordados em sala.
	Crítérios	Compreensão dos temas/conteúdos e estratégias de resolução de problemas com o campo de conhecimento da filosofia; Coerência com o tema proposto, interesse e participação na atividade; Argumentação que vincule conceitos da filosofia com outros campos de conhecimento e com situações cotidianas.

Unidade período	3ª (01/09 a 04/12)	
¹ Eixo integrador	Eixo 1 - EIXO 1 FILOSOFIA: HISTÓRIA, TEORIA E MÉTODO	
Competências/Habilidades	<p>Analisar as principais contribuições da filosofia nos diferentes períodos da história ocidental</p> <p>Compreender a relação da filosofia com seus principais campos de investigação: metafísica, ética, Estética, Política, Teoria do conhecimento e Filosofia da ciência possibilitando, desse modo, um melhor exercício do ato de filosofar. Discutir a importância do conhecimento filosófico no processo de compreensão crítica do mundo contemporâneo.</p> <p>Compreender a importância da filosofia para a construção do conhecimento nos dias atuais</p> <p>Entender o que é uma atitude filosófica a partir das relações que se estabelecem entre o indivíduo e o mundo em que está inserido. Discutir a relevância do conhecimento filosófico, percebendo suas implicações na compreensão da sociedade contemporânea. Compreender que a atitude filosófica não está limitada a uma discussão conceitual, mas, de muitos modos, encontra-se inserida no estranhamento da prática cotidiana dos indivíduos em sua sociedade.</p>	
Conhecimentos/Conteúdos	<p>As escolas helenísticas gregas: Cinismo, Estoicismo, Epicurismo e Ceticismo. A influência grega na formação da sociedade medieval. A filosofia patrística: o esforço da igreja para racionalizar a fé cristã. Santo Tomás de Aquino e o resgate da independência da filosofia. O papel da racionalidade científica para o surgimento da modernidade.</p>	
Estudos Transversais	Epistemologia; Mundo do Trabalho; Ciência, Tecnologia e sociedade; aspectos sociais das ciências. O homem e o mundo;	
Orientações Didáticas	As aulas serão desenvolvidas numa perspectiva sociointeracionista, buscando a participação, o interesse e o desenvolvimento das competências e habilidades pelos estudantes.	
Recursos Didáticos	Aulas expositivas/dialógicas; Trabalhos em grupo e individual; Trabalho com projetos e análise de situações-problema; exibição de filmes.	
Processo Avaliativo	Instrumentos	A avaliação será de forma processual e contínua, observando a participação, o interesse e o desenvolvimento as seguintes atividades: Avaliações escritas; Discussões em sala; Produção de resenhas; Seminários.
	Crítérios	Compreensão dos temas/conteúdos e estratégias de resolução de problemas com o campo de conhecimento da filosofia; Coerência com o tema proposto, interesse e participação na atividade; Argumentação que vincule conceitos da filosofia com outros campos de conhecimento e com situações cotidianas.

¹ Para registro, consulte as Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Ciências Humanas. Conforme está regulamentado na LDB, no Regimento Unificado e na Instrução Normativa nº 002/2016, o professor irá realizar, no mínimo, três avaliações diversificadas (orais, escritas, individuais ou em grupos). Estas avaliações devem resultar, no final da unidade letiva, em um total de 10 pontos. A exemplo: nota 1(3,0) nota 2 (3,0) nota 3 (4,0).

Entre o resultado de uma avaliação e outra, considerando o as notas que somarão até seis (6,0 pontos), caso o professor perceba lacunas no desenvolvimento de habilidades e competências e identifique aprendizagens não consolidadas pelos estudantes deverão ser implementadas, no seu planejamento, atividades voltadas para superação das dificuldades diagnosticadas, garantindo assim o processo de recuperação paralela para todos os estudantes. Para tanto, a retomada dos conteúdos deve se valer de outras estratégias e será para todos os alunos, enquanto a atividade avaliativa deverá ser realizada, preferencialmente, extraclasse, e somente com os estudantes que não obtiveram resultado satisfatório na aprendizagem e conseqüentemente na nota.

PLANO POR COMPONENTE CURRICULAR – Ano Letivo 2022

Unidade Escolar: Colégio Estadual Teotônio Marques Dourado Filho	NTE: 03–Chapada diamantina - Seabra
Etapa de Ensino / Modalidade: Ensino Médio Regular	
Módulos, Semestre, Série / Ano, Eixo Temático: 2º Ano	
Eixo Tecnológico / Curso (apenas para Educação Profissional):	
Área de Conhecimento: Ciências Humanas	
Componente Curricular: Filosofia	Turno: Diurno/ Noturno
Professores/as: Wilson de Almeida Bittencourt	

Unidade período	1ª (17/02 a /13/05)
¹ Eixo integrador	EIXO 2: NATUREZA, SOCIEDADE E TÉCNICA
Competências/Habilidades	<p>Analisar o conceito de Natureza e Cultura percebendo as relações que se estabelecem entre eles Compreender o conceito de natureza enquanto ser. Discutir o conceito de cultura utilizando-o para a compreensão dos fenômenos sociais e suas implicações na construção do conceito de sociedade. Perceber as relações que podem ser estabelecidas entre o conceito de natureza enquanto ser e cultura. Entender a importância dos conceitos de natureza enquanto ser e cultura para pensar criticamente a relação entre o indivíduo e o mundo no qual está inserido. Discutir o conceito de Ser Humano e suas apropriações no processo de construção das sociedades contemporânea Discutir as várias definições filosóficas de ser humano. Identificar os elementos que caracterizam a existência humana nos seus diversos contextos. Compreender o conceito de sociedade e sua variação dentro do processo histórico. Discutir o pensamento filosófico acerca da relação que se estabelece entre o indivíduo e a sociedade.</p>
Conhecimentos/Conteúdos	O nascimento da ciência moderna: a questão do método; Renê Descartes e o método das ciências humanas; Galileu e a geometrização do universo;
Estudos Transversais	Ciência, Tecnologia e sociedade; aspectos sociais das ciências.
Orientações Didáticas	As aulas serão desenvolvidas numa perspectiva sociointeracionista, buscando a participação, o interesse e o desenvolvimento das competências e habilidades pelos estudantes. Problematização do mundo e da vida enquanto sujeito capaz de produzir conhecimento.
Recursos Didáticos	Aulas expositivas/dialógicas; Trabalhos em grupo e individual; Trabalho com projetos e análise de situações-problema; Atividades experimentais.
Processo Avaliativo	Instrumentos A avaliação será de forma processual e contínua, observando a participação, o interesse e o desenvolvimento as seguintes atividades: Avaliações escritas; Discussões em sala; Exercícios e análise de situações-problema; Seminários

	Crítérios	Compreensão dos conceitos trabalhados e sua origem a partir dos pressupostos históricos e sociais. Coerência com o tema proposto, interesse e participação na atividade; Argumentação que vincule o surgimento da razão com a ciência moderna e o mundo a sua volta.

Unidade período	2ª (22/05 a 31/08)	
¹ Eixo integrador	EIXO 2: NATUREZA, SOCIEDADE E TÉCNICA	
Competências/Habilidades	<p>Entender o que é técnica e suas relações com a ideia de trabalho, arte e cultura</p> <p>Entender o que é a técnica e suas possibilidades de transformação do mundo. Refletir a relação entre a técnica e o trabalho e suas implicações na relação que se estabelece entre o ser humano, a sociedade e a natureza.</p> <p>Analisar a relação intrínseca entre a técnica e a concepção das obras de artes inclusive no âmbito das novas tecnologias.</p> <p>Discutir a técnica como meio de alienação e a técnica como possibilidade de análise crítica do mundo.</p> <p>Compreender as relações que se estabelecem entre os conceitos de natureza, cultura, ciência e tecnologia.</p>	
Conhecimentos/Conteúdos	Francis Bacon e as cavernas do engano; O empirismo britânico; Hume e os limites do entendimento humano; Immanuel Kant: Os limites do conhecimento humano	
Estudos Transversais	Epistemologia; ética; tecnologia e sociedade; aspectos sociais das ciências; ciência e método.	
Orientações Didáticas	As aulas serão desenvolvidas numa perspectiva sociointeracionista, buscando a participação, o interesse e o desenvolvimento das competências e habilidades pelos estudantes.	
Recursos Didáticos	Aulas expositivas/dialógicas; Trabalhos em grupo e individual; Trabalho com projetos e análise de situações-problema.	
Processo Avaliativo	Instrumentos	A avaliação será de forma processual e contínua, observando a participação, o interesse e o desenvolvimento as seguintes atividades: Avaliações escritas; Discussões em sala; Exercícios e análise de situações-problema; Seminários; Participação nos temas abordados em sala.
	Crítérios	Compreensão dos temas/conteúdos e estratégias de resolução de problemas com o campo de conhecimento da filosofia; Coerência com o tema proposto, interesse e participação na atividade; Argumentação que vincule conceitos da filosofia com outros campos de conhecimento e com situações cotidianas.

Unidade período	3ª (01/09 a 04/12)	
¹ Eixo integrador	EIXO 2: NATUREZA, SOCIEDADE E TÉCNICA	
Competências/Habilidades	<p>Discutir o conceito de Ser Humano e suas apropriações no processo de construção das sociedades contemporânea</p> <p>Discutir as várias definições filosóficas de ser humano. Identificar os elementos que caracterizam a existência humana nos seus diversos contextos.</p> <p>Compreender o conceito de sociedade e sua variação dentro do processo histórico.</p> <p>Discutir o pensamento filosófico acerca da relação que se estabelece entre o indivíduo e a sociedade.</p> <p>Debater sobre as contribuições do pensamento filosófico para refletirmos a</p>	

		construção da sociedade atual.
Conhecimentos/Conteúdos		Karl Popper e o falsificacionismo científico; Thomas Kuhn e os paradigmas da ciência; Feyerabend: contra o método Gaston Bachelard: A formação do espírito científico
Estudos Transversais		Epistemologia; Mundo do Trabalho; Ciência, Tecnologia e sociedade; aspectos sociais das ciências. O homem e o mundo; As ciências humanas.
Orientações Didáticas		As aulas serão desenvolvidas numa perspectiva sociointeracionista, buscando a participação, o interesse e o desenvolvimento das competências e habilidades pelos estudantes.
Recursos Didáticos		Aulas expositivas/dialogicas; Trabalhos em grupo e individual; Trabalho com projetos e análise de situações-problema; exibição de filmes.
Processo Avaliativo	Instrumentos	A avaliação será de forma processual e contínua, observando a participação, o interesse e o desenvolvimento as seguintes atividades: Avaliações escritas; Discussões em sala; Produção de resenhas; Seminários.
	Critérios	Compreensão dos temas/conteúdos e estratégias de resolução de problemas com o campo de conhecimento da filosofia; Coerência com o tema proposto, interesse e participação na atividade; Argumentação que vincule conceitos da filosofia com outros campos de conhecimento e com situações cotidianas.

¹ Para registro, consulte as Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Ciências Humanas.

Conforme está regulamentado na LDB, no Regimento Unificado e na Instrução Normativa nº 002/2016, o professor irá realizar, no mínimo, três avaliações diversificadas (orais, escritas, individuais ou em grupos). Estas avaliações devem resultar, no final da unidade letiva, em um total de 10 pontos. A exemplo: nota 1(3,0) nota 2 (3,0) nota 3 (4,0).

Entre o resultado de uma avaliação e outra, considerando o as notas que somarão até seis (6,0 pontos), caso o professor perceba lacunas no desenvolvimento de habilidades e competências e identifique aprendizagens não consolidadas pelos estudantes deverão ser implementadas, no seu planejamento, atividades voltadas para superação das dificuldades diagnosticadas, garantindo assim o processo de recuperação paralela para todos os estudantes. Para tanto, a retomada dos conteúdos deve se valer de outras estratégias e será para todos os alunos, enquanto a atividade avaliativa deverá ser realizada, preferencialmente, extraclasse, e somente com os estudantes que não obtiveram resultado satisfatório na aprendizagem e conseqüentemente na nota.

PLANO POR COMPONENTE CURRICULAR – Ano Letivo 2022

Unidade Escolar: Colégio Estadual Teotônio Marques Dourado Filho	NTE: 03– Chapada diamantina - Seabra
Etapa de Ensino / Modalidade: Ensino Médio Regular	
Módulos, Semestre, Série / Ano, Eixo Temático: 3º Ano	
Eixo Tecnológico / Curso (apenas para Educação Profissional):	
Área de Conhecimento: Ciências Humanas	
Componente Curricular: Filosofia	Turno: Diurno/ Noturno
Professores/as: Uilson de Almeida Bittencourt	

Unidade período	1º (17/02 a 13/05)
¹ Eixo integrador	Eixo 1 - FILOSOFIA: HISTÓRIA, TEORIA E MÉTODO
Competências/Habilidades	Compreender a filosofia como uma vertente do conhecimento humano Antiga percebendo as relações que se estabelecem entre o cotidiano e o exercício filosófico.
	Conhecer as principais áreas de atuação do pensamento filosófico

	<p>Analisar o conhecimento filosófico e o conhecimento científico identificando suas distinções e seus critérios de análises. Discutir a importância do conhecimento filosófico no processo de compreensão crítica do mundo contemporâneo.</p> <p>Refletir acerca das principais contribuições da filosofia antiga para o pensamento ocidental</p> <p>Entender os movimentos que propiciaram o surgimento do período sistemático e as principais contribuições filosóficas de Platão e Aristóteles para o desenvolvimento da filosofia enquanto área do conhecimento.</p>
Conhecimentos/Conteúdos	<p>Por que estudar lógica? Começando pelas falácias Tipos de argumentação Termo e proposição Quadrado de oposições Princípios da lógica A argumentação silogística</p>
Estudos Transversais	Estrutura do pensamento; Verdade e validade dos argumentos das ciências; A ciência e o conhecimento filosófico.
Orientações Didáticas	<p>As aulas serão desenvolvidas numa perspectiva sociointeracionista, buscando a participação, o interesse e o desenvolvimento das competências e habilidades pelos estudantes. Problematização do mundo e da vida enquanto sujeito capaz de produzir conhecimento.</p>
Recursos Didáticos	Aulas expositivas/dialógicas; Trabalhos em grupo e individual; Trabalho com projetos e análise de situações-problema; Atividades experimentais.
Processo Avaliativo	Instrumentos
	Crítérios
	<p>A avaliação será de forma processual e contínua, observando a participação, o interesse e o desenvolvimento as seguintes atividades: Avaliações escritas; Discussões em sala; Exercícios e análise de situações-problema; Seminários</p> <p>Compreensão dos conceitos trabalhados e sua origem a partir dos pressupostos históricos e sociais. Coerência com o tema proposto, interesse e participação na atividade; Argumentação que vincule o surgimento da razão com a ciência moderna e o mundo a sua volta.</p>

Unidade período	2ª (22/05 a 31/08)
¹ Eixo integrador	Eixo 1 - EIXO 1 FILOSOFIA: HISTÓRIA, TEORIA E MÉTODO
Competências/Habilidades	<p>Analisar o conhecimento filosófico e o conhecimento científico identificando suas distinções e seus critérios de análises.</p> <p>Entender os movimentos que propiciaram o surgimento do período sistemático e as principais contribuições filosóficas de Platão e Aristóteles para o desenvolvimento da filosofia enquanto área do conhecimento.</p> <p>Analisar as principais contribuições da filosofia nos diferentes períodos da história ocidental</p> <p>Saber como estão organizados cronologicamente os períodos da história ocidental para uma melhor compreensão da divisão dos períodos que compõem a história da filosofia.</p>

Conhecimentos/Conteúdos		O que é Política? A contribuição dos sofistas para o desenvolvimento da política grega. Conceito de política em Platão; Aristóteles e a sua <i>Política</i> A política no período medieval Maquiavel e a separação entre ética e política. Os contratualistas modernos (Hobbes, Locke e Rousseau) (Re)Construindo o conceito de política para pensar o Brasil de hoje.
Estudos Transversais		Linguagem e a ciência; tecnologia e sociedade; aspectos sociais das ciências; Linguagem como meio de comunicação humana.
Orientações Didáticas		As aulas serão desenvolvidas numa perspectiva sociointeracionista, buscando a participação, o interesse e o desenvolvimento das competências e habilidades pelos estudantes.
Recursos Didáticos		Aulas expositivas/dialógicas; Trabalhos em grupo e individual; Trabalho com projetos e análise de situações-problema.
Processo Avaliativo	Instrumentos	A avaliação será de forma processual e contínua, observando a participação, o interesse e o desenvolvimento as seguintes atividades: Avaliações escritas; Discussões em sala; Exercícios e análise de situações-problema; Seminários; Participação nos temas abordados em sala.
	Crítérios	Compreensão dos temas/conteúdos e estratégias de resolução de problemas com o campo de conhecimento da filosofia; Coerência com o tema proposto, interesse e participação na atividade; Argumentação que vincule conceitos da filosofia com outros campos de conhecimento e com situações cotidianas.

Unidade período	3ª (01/09 a 06/12)
¹ Eixo integrador	EIXO 5: FILOSOFIA, PRÁTICA E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS
Competências/Habilidades	Refletir a expressão estética como prática e representação Compreender o conceito de estética e o conceito de belo e suas implicações enquanto representação no mundo. Refletir acerca das relações entre arte, técnica e trabalho. Analisar a relação que se estabelece entre arte e religião em tempos e espaços diferente Pensar a estética como como uma forma de comunicar um valor e representar visões de mundo Identificar aspecto estético nos mais variados campos das representações sociais. Estabelecer um diálogo entre filosofia e as diversas expressões estéticas que dão expressão ao eu no mundo. Analisar os discursos produzidos em linguagens artísticas diferentes tais como: cinema, teatro e música. Entender a obra de arte como um dos modos de atualizarmos o conhecimento no mundo. Refletir sobre o uso do discurso estético promovido e reproduzido através dos veículos de comunicação de massa e suas implicações no processo de formação da opinião do indivíduo.
Conhecimentos/Conteúdos	A estética na antiguidade A arte moderna segundo a escola de Frankfurt O pensamento estético no Brasileiro Música e arte, uma questão de gosto? Estética deslocada dos centros urbanos É possível afirmar uma concepção estética nordestina?
Estudos Transversais	A estética enquanto forma de conhecer o mundo; O mundo da arte. Tecnologia, sociedade e arte; O belo na arte. O homem e o mundo. O mundo como

		representação artística; A subjetividade da expressão artística.
	Orientações Didáticas	As aulas serão desenvolvidas numa perspectiva sociointeracionista, buscando a participação, o interesse e o desenvolvimento das competências e habilidades pelos estudantes.
	Recursos Didáticos	Aulas expositivas/dialógicas; Trabalhos em grupo e individual; Trabalho com projetos e análise de situações-problema; exibição de filmes.
Processo Avaliativo	Instrumentos	A avaliação será de forma processual e contínua, observando a participação, o interesse e o desenvolvimento as seguintes atividades: Avaliações escritas; Discussões em sala; Produção de resenhas; Seminários.
	Crítérios	Compreensão dos temas/conteúdos e estratégias de resolução de problemas com o campo de conhecimento da filosofia; Coerência com o tema proposto, interesse e participação na atividade; Argumentação que vincule conceitos da filosofia com outros campos de conhecimento e com situações cotidianas.

¹ Para registro, consulte as Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Ciências Humanas.

Conforme está regulamentado na LDB, no Regimento Unificado e na Instrução Normativa nº 002/2016, o professor irá realizar, no mínimo, três avaliações diversificadas (orais, escritas, individuais ou em grupos). Estas avaliações devem resultar, no final da unidade letiva, em um total de 10 pontos. A exemplo: nota 1(3,0) nota 2 (3,0) nota 3 (4,0).

Entre o resultado de uma avaliação e outra, considerando o as notas que somarão até seis (6,0 pontos), caso o professor perceba lacunas no desenvolvimento de habilidades e competências e identifique aprendizagens não consolidadas pelos estudantes deverão ser implementadas, no seu planejamento, atividades voltadas para superação das dificuldades diagnosticadas, garantindo assim o processo de recuperação paralela para todos os estudantes. Para tanto, a retomada dos conteúdos deve se valer de outras estratégias e será para todos os alunos, enquanto a atividade avaliativa deverá ser realizada, preferencialmente, extraclasse, e somente com os estudantes que não obtiveram resultado satisfatório na aprendizagem e conseqüentemente na nota.