



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO - UFMA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CCH
DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA – DEFIL

BEATRIZ LORENA DE SOUSA

**O ENSINO DE FILOSOFIA E O NOVO ENSINO MÉDIO: DIALOGANDO COM
DOCENTES SOB A ESCUTA DA TRADIÇÃO**

São Luís - MA
2023

BEATRIZ LORENA DE SOUSA

**O ENSINO DE FILOSOFIA E O NOVO ENSINO MÉDIO: DIALOGANDO COM
DOCENTES SOB A ESCUTA DA TRADIÇÃO**

A dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Filosofia - PROF-FILO – Mestrado Profissional de Filosofia, da Universidade Federal do Maranhão, como requisito para obtenção do título de mestre em Filosofia.

Orientador: Prof. Dr. Almir Ferreira da Silva Junior

**São Luís - MA
2023**

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Sousa, Beatriz Lorena de.

O ENSINO DE FILOSOFIA E O NOVO ENSINO MÉDIO: DIALOGANDO
COM DOCENTES SOB A ESCUTA DA TRADIÇÃO / Beatriz Lorena de
Sousa. - 2023.

148 f.

Orientador(a): Almir Ferreira da Silva Junior.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em
Rede - Mestrado Profissional em Filosofia/cch,
Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2023.

1. BNCC. 2. Currículo. 3. Diálogo. 4. Ensino de
Filosofia. 5. Ensino Fundamental. I. Junior, Almir
Ferreira da Silva. II. Título.

BEATRIZ LORENA DE SOUSA

**O ENSINO DE FILOSOFIA E O NOVO ENSINO MÉDIO: DIALOGANDO COM
DOCENTES SOB A ESCUTA DA TRADIÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós
Graduação em Filosofia - PROF-FILO-Mestrado
Profissional de Filosofia, da Universidade Federal
do Maranhão, como requisito para obtenção do
título de mestre em Filosofia.

Orientador: Prof. Dr. Almir Ferreira da Silva Junior

Aprovada em ____ de _____ de 2023

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Almir Ferreira da Silva Junior (Orientador)
(titular - membro interno do PROF-FILO)
Universidade Federal do Maranhão (PROF-FILO)

Prof. Dr. Acildo Leite da Silva (titular - membro interno do PROF-FILO)
Universidade Federal do Maranhão

Prof. Dr. José Carlos de Castro Dantas
(titular – membro externo ao PROF-FILO)
Universidade Estadual do Maranhão

Profa. Dra. Maria Olília Serra
(suplente – membro interno ao PROF-FILO)
Universidade Estadual do Maranhão

AGRADECIMENTOS

Ao professor Almir Ferreira e Acildo leite, quero expressar minha profunda gratidão por compartilharem seu conhecimento e experiência comigo. Suas orientações valiosas e esclarecimentos de minhas dúvidas me ajudaram a melhorar meu desempenho acadêmico.

Às professoras Elza Patrício, Marly Cutrim e Zilmara de Carvalho, agradeço de coração por suas contribuições significativas ao meu crescimento acadêmico. Elas me ajudaram a compreender conceitos complexos, despertaram meu interesse em tópicos desafiadores e me motivaram a alcançar meus objetivos acadêmicos.

Agradeço a Marcela Mendes por ser uma companheira maravilhosa e estar sempre lá para mim. Sua paciência, encorajamento e conselhos valiosos me ajudaram a enfrentar desafios difíceis e crescer como pessoa e profissional. Sou muito grata por ter você em minha vida.

A Elan Fernando, por estar ao meu lado sempre que precisei. Sua ajuda incansável e apoio inabalável me ajudaram a superar muitos obstáculos, tanto pessoais quanto profissionais. Sou grata por tê-lo como meu amigo e confidente.

Gostaria de expressar minha gratidão a Fábio Mesquita e Nathalia Salazar por todo o apoio que me deram em momentos difíceis. Suas palavras de incentivos, conselhos valiosos e assistência prática foram fundamentais para ajudar-me a superar as dificuldades e a avançar na minha carreira. Estou profundamente agradecida por ter vocês como amigos.

RESUMO

As movimentações atuais nas políticas curriculares educacionais nasceram de um panorama que não considerou o professor da Educação Básica como fonte de saber sobre a realidade educacional brasileira, o que levou essa pesquisa a dar voz e escuta a esse educador e essa educadora, compreender essa mudança no meio educativo a partir daqueles que são peças fundantes para o ensino, assim como, tentar entender as mobilizações e resistências manifestadas em relação à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Dessa forma, esta pesquisa investigou como os professores e professoras de Filosofia do Ensino Básico de São Luís, Maranhão, estão vivenciando a estruturação e acompanham a implementação da BNCC no processo da educação escolar, com o objetivo de conhecer os direcionamentos e os efeitos que esse documento tem causado ao trabalho do docente de filosofia para entender os impactos dessas mudanças no ensino desse componente curricular no contexto ludovicense. A perspectiva dessa análise considerou a compreensão dos educadores e educadoras sobre as modificações através de orientações metodológicas suscitadas pelo processo da fenomenologia hermenêutica proposta por Hans-Georg Gadamer (1900-2002) nas obras *Verdade e Método I e II* (1997 e 2002, respectivamente), e a educação crítica com o pensador Paulo Freire (1921-1997), no livro *Pedagogia da Autonomia* (1996). A abordagem hermenêutica foi utilizada no percurso da pesquisa, principalmente para compreender melhor a última parte da investigação que traz entrevistas semiestruturada realizadas de forma virtual por meio da plataforma *Google meet*, com docentes de filosofia que já lecionaram nesse campo nos intervalos de 1980 até a contemporaneidade, seguida por um questionário de múltipla escolha gerado pelo *Google forms* com professores e professoras que lecionam atualmente a disciplina de Filosofia em São Luís. Os resultados dessa pesquisa evidenciam que as políticas curriculares trazidas pela BNCC, da forma como foi estruturado o documento e imposto no contexto escolar, acabam por levar os/os docentes de filosofia à posição de enfrentamento e mobilização social, via contestação, embates, conflitos e ações para garantir a manutenção do ensino da Filosofia.

Palavras-chave: BNCC; Ensino de Filosofia; Currículo; Ensino Fundamental; Diálogo.

ABSTRACT

The current movements in educational curricular policies started from a panorama that did not consider the basic education teacher as a source of knowledge about the Brazilian educational reality, which led this research to give voice and listen to this educators to understand this change in the environment educational, starting from those that are founding pieces for teaching. This research also tried to understand the mobilizations and resistance manifested in relation to the National Common Curricular Base (BNCC). In this way, this research investigated how the Philosophy teachers of Basic Education in São Luís, Maranhão, are experiencing the structuring and follow the implementation of the BNCC in the process of school education, with the objective of knowing the directions and the effects that this document has caused to the work of the philosophy teacher, in order to understand the impacts of these changes in the teaching of this curricular component in the context of São Luis. The perspective of this analysis considered the educators' understanding of the changes through methodological guidelines raised by the process of hermeneutic phenomenology proposed by Hans-Georg Gadamer (1900-2002) in the works *Verdade and Method I and II* (1997 and 2002, respectively) and critical education with the thinker Paulo Freire (1921-1997), in the book *Pedagogia da Autonomia* (1996). This hermeneutic approach was used in the course of the research and, mainly, to better understand the last part of the investigation that brought semi-structured interviews carried out on Google *meet*, with professors of philosophy who had already taught in this field in the intervals of 1980 up to the present time, followed by a questionnaire of multiple-choice questions created by *Google forms* with teacherse who currently teach Philosophy in São Luís. This part of the analysis was intended to perceive these subjects of education through the authors Gadamer and Freire collaborating with their ideas about dialogue and education. The results of this research show that the curriculum policies brought by the BNCC, in the way it was structured and imposed in the school context, ended up leading philosophy teachers to a position of confrontation and social mobilization, through contestation, clashes, conflicts and actions to guarantee the maintenance of philosophy teaching.

Keywords: BNCC; Curriculum; Educational entities; Teachers of philosophy; Dialogue.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Recorte parcial da tela no <i>Site</i> ANPOF.	33
Figura 2 - Recorte parcial da tela no <i>Site</i> ANPED.	37
Figura 3 - Recorte parcial da tela no <i>Site</i> ANPED.	38
Figura 4 - Recorte parcial da tela no <i>Site</i> ANPED.	39
Figura 5 - Recorte parcial da tela no <i>Site</i> ANFOPE.	40
Figura 6 - Recorte parcial da tela no <i>Site</i> ANPOF.	41
Figura 7 - Recorte parcial da tela no <i>Site</i> CNTE.	42
Figura 8 - Recorte parcial da tela no <i>Site</i> CNTE.	43
Figura 9 - Recorte parcial da tela no <i>Site</i> CNTE.	44
Figura 10 - Recorte parcial da tela no <i>Site</i> CNTE.	47
Figura 11 - Recorte parcial da tela no <i>Site</i> ANPED.	48
Figura 12 - Recorte parcial da tela no <i>Site</i> ANPOF.	49
Figura 13 - Recorte parcial da tela no <i>Site</i> ANPED.	50
Figura 14 - Recorte parcial da tela no <i>Site</i> CNTE.	51
Figura 15 - Recorte parcial da tela no <i>Site</i> ANPED.	53
Figura 16 - Recorte parcial da tela no <i>Site</i> ANPOF.	54
Figura 17 - Recorte parcial da tela no <i>Site</i> ANPOF.	55
Figura 18 - Recorte parcial da tela no <i>Site</i> ANPOF.	57
Figura 19 - Procedimento da pesquisa.	108

LISTA DE TABELA

Tabela 1 - Perfil dos entrevistados e entrevistadas pelo Google meet.....	110
Tabela 2 - Perfil dos entrevistados e entrevistadas pelo Google forms.....	110

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Formação sobre a BNCC.....	128
Gráfico 2 - A BNCC e a mudança na atuação docente.	129
Gráfico 3 - A dificuldade para lidar com a BNCC no cotidiano.	130
Gráfico 4 - a proposta organizacional apresentada pela BNCC.....	131
Gráfico 5 - Contribuições do processo de elaboração nas versões da BNCC.....	132
Gráfico 6 - Participação em movimentos independente do governo, contrário ou favorável à implantação da BNCC.	134
Gráfico 7 - As mudanças estipuladas pela BNCC	136

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABA	Associação Brasileira de Antropologia
ABECS	Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANPOCS	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais
ANPOF	Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNCC/EM	Base Nacional Curricular Comum do Ensino Médio
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DCNB	Diretrizes Curriculares Nacionais da educação Básica
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DNCEF	Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MP	Medida Provisória
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIB	Produto Interno Bruto
PNE	Plano Nacional da Educação
SBS	Sociedade Brasileira de Sociologia
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) E O ENSINO MÉDIO: BREVES ITINERÁRIOS HISTÓRICO-CONCEITUAIS.....	17
1.1 LDB e as mudanças decorrentes da BNCC.....	24
1.2 O lugar da filosofia na educação brasileira no contexto da BNCC	30
1.3 O diálogo entre entidades educacionais na construção da BNCC – As vozes de um tenso diálogo	35
2 O DIÁLOGO COMO EXPERIÊNCIA ÉTICO-TRANSFORMADORA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM: GADAMER E FREIRE.....	59
2.1 A construção da morada: diálogo com a tradição	59
2.1.1 A importância dos preconceitos para a compreensão histórica de mundo	67
2.1.2 Novo significado da “distância temporal” através da fusão de horizontes como condição para a compreensão	69
2.1.3 A linguagem como <i>médium</i> para o diálogo (eu-tu).....	71
2.1.4 O diálogo como predisposição a ouvir o que o outro quer dizer	75
2.1.5 A experiência hermenêutica como condição para pensar os processos formativos	80
2.1.6 Implicações da hermenêutica filosófica no ensino do docente	84
2.2 A construção do conhecimento nas trilhas da autonomia e do diálogo: Paulo Freire 87	
2.3 Uma aproximação entre Gadamer e Paulo Freire.....	97
3 METODOLOGIA - CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	104
3.1 Tipo de pesquisa e abordagem	106
3.2 Procedimentos da pesquisa e recursos utilizados	107
3.3 <i>Lócus</i> da pesquisa.....	109
3.4 Sujeitos da pesquisa	109
3.5 Análise das entrevistas realizadas com professores e professoras de São Luís – MA.....	111
3.6 Análise do questionário realizado com professores e professoras de São Luís - MA	127
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	138
REFERÊNCIAS.....	143

INTRODUÇÃO

No ambiente educacional, a seriedade dada às disciplinas/itinerários formativos mostra o compromisso em firmar o acesso aos conhecimentos estabelecidos socialmente, uma vez que eles se constituem instrumentos para o desenvolvimento intelectual, coletivo, o exercício da cidadania, bem como são determinantes para a tarefa e desempenho em reformular as compreensões, crenças e valores de uma sociedade. Aqui tratamos do ato de educar, do acompanhar, conduzir e, além disso, de trazer para a sociedade as potencialidades desses sujeitos.

Refletir sobre o ensino da filosofia e a importância das lutas dos professores e professoras dessa área pela conquista de sua autonomia é pensar em transformação cultural dentro das comunidades, é propor mudança de visão de mundo, de paradigmas estabelecidos. Filosofar é capacitar o discente para o debate, para o confronto de ideias. Deste modo, ter acesso a uma educação filosófica é estabelecer uma nova posição diante da realidade social. Além de que, é compartilhar junto ao *sensus communis* que nos unifica sócio educacionalmente, buscando o desenvolvimento de uma consciência crítica capaz de gerar interrogações e novas buscas de sentido.

É nesse contexto que emerge a natureza desse estudo, a partir das recentes mudanças estruturais curriculares educacionais no Brasil que trouxeram modificações na posição ocupada pela filosofia no currículo escolar. Assim, tais mudanças empreendidas em algumas disciplinas ou itinerários formativos suscitam a necessidade de se avaliar as novas configurações e perceber como se comportam os educadores e educadoras de filosofia dentro de todo esse processo. Essa busca por respostas nos leva a percorrer por dois caminhos: a educação curricular no Brasil e o ensino de filosofia.

Ademais, a construção da pesquisa aqui proposta resulta da minha experiência como professora da disciplina de Filosofia na Educação Básica. Ainda em meio à construção da BNCC, percebi, em diálogo com os outros professores e professoras, que eles também compartilhavam de minhas inquietações sobre a implementação das novas bases curriculares. Nesse novo contexto político-educacional, e no desenvolvimento das minhas atividades, observei quão frágil, conturbada e pouco pensada é a efetivação das novas diretrizes da base nacional, que se deve, em muito,

à falta de informação e compreensão dialógica entre aqueles que integram a realidade formativo-educacional.

Diante de tal cenário, no desenvolvimento da presente pesquisa, daremos destaque ao professor e à professora de filosofia, no sentido de identificar e refletir como essa mudança pode afetar o trabalho em sala de aula, considerando que o desenho da transformação curricular formativa em vigor acarreta o enfraquecimento da filosofia na proposição de itinerário formativo, tornando-a dispensável para a formação crítico-formativa.

Nesse sentido, surgem questões como: O que pensam esses educadores e educadoras diante de uma reforma que traz um ensino com contornos mais tecnicista e menos crítico? Que defende a ideia de um projeto educacional, cuja formulação parece conduzir mais à segmentação do conhecimento do que à constituição de saberes que apoiem o aprendizado integrativo e intercultural, no sentido de evidenciar a importância de um saber comunicativo e horizontal, além de conferir à atividade filosófica um lugar secundário em relação a outros componentes curriculares que ganharam maior prestígio; eis o que faz emergir a necessidade de uma discussão mais profunda sobre a sua composição.

Diante do exposto, desprestigiar a relevância da filosofia, tornando-a um componente optativo, é ignorar que ela é a base para a constituição do conhecimento científico há séculos. É relegar a segundo plano todo o conhecimento trazido por vários filósofos e suas contribuições para a formação da nossa sociedade. Tendo em vista a necessidade e importância da discussão acerca da mudança curricular vigente, a pesquisa busca escutar as inquietações e insatisfações dos/as docentes e entender o contexto da atual educação brasileira. A pesquisa procurou conduzir-se por meio da categoria do diálogo, amparados considerados a partir dos sobre os fundamentos hermenêutico-filosóficos do pensamento de Hans-Georg Gadamer e das ideias de Paulo Freire sobre a educação, para o qual ensinar exige consciência do inacabado, com da compreensão de que o ensino é uma forma de intervenção no mundo. É de suma importância refletir sobre o ensino da filosofia no contexto educacional que está sendo construído com a chegada da BNCC e que trouxe grandes mudanças ao ensino de filosofia, tornando-o um componente optativo. Nesse sentido, a compreensão da nova organização curricular e do impacto das mudanças no ensino de filosofia nas escolas faz-se necessária para elucidar as indagações daqueles que estão envolvidos nessa área do conhecimento.

Tais mudanças fizeram aparecer muitas indagações referentes aos discentes (sobre carga horaria, como funcionariam os itinerários, as escolas integrais, etc.), bem como aos docentes (período de trabalho, retirada de certas disciplinas, etc.), e à estrutura física dos prédios escolares, por exemplo.

Muitas dessas questões surgiram por falta de informação sobre a BNCC, pouca divulgação sobre a construção do documento em São Luís-MA, escassa formação nas escolas sobre o tema e carência de participação da maioria dos professores e professoras do Ensino Básico na sua construção. Vale frisar que os pontos aqui suscitados emergem em um período político (2013-2018) muito importante durante o qual aconteceu a estruturação da BNCC, testemunhando ainda um momento delicado na política brasileira com o *Impeachment* da presidenta Dilma Rousseff. Para efeitos, o estudo tem como *locus* a cidade de São Luís, sendo realizada uma pesquisa que propõe uma estratégia de coleta de dados, cujo procedimento foi efetuado através de desenvolvimento de coletas de dados se dará por entrevistas, via *Google Meet* ou *e-mail*, com professores e professoras do período de 1980 até a contemporaneidade. Também foi priorizada a aplicação de um, depois será efetivada um questionário pelo *Google Forms* com questões de múltipla escolha e um espaço aberto para manifestações, ao final de cada questão, aos docentes de São Luís que trabalham atualmente.

Do ponto de vista teórico-metodológico, trata-se de uma pesquisa qualitativa de caráter hermenêutico que prioriza a interpretação e compreensão de fenômenos, atitudes e condutas dos sujeitos, de suas vozes e dos seus escritos. A mesma está baseada na leitura e análise de textos de diferentes naturezas, inclusive documentos político-educacionais, o que pressupõe uma análise documental. Como afirma Flick (2009, p. 20), “é de particular relevância ao estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas de vida”. Nessa perspectiva, analisar os significados subjetivos das experiências e das práticas sociais é essencial, especialmente no campo das ciências humanas, e em especial ao desenvolvimento histórico formativo e educacional.

Nesse contexto, além de uma reflexão macro política sobre o ensino de filosofia em uma perspectiva político-educacional, privilegiaremos os fundamentos hermenêutico-filosóficos de Gadamer – sobretudo aqueles apresentados em *Verdade e método* (*Wahrheit und Methode*) de 1960 - bem como as discussões

fenomenológico-existenciais e político-educacionais desenvolvidas por Paulo Freire em sua *Pedagogia da Autonomia* (1996).

No **primeiro capítulo** são apresentadas discussões sócio políticas que fundamentam a educação brasileira, conferindo ao contexto do Novo Ensino Médio e a formulação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nesse propósito, destacam-se documentos que impulsionaram novos textos e Leis que surgiram em função da criação da BNCC. Ainda nesse primeiro momento, a pesquisa confere ênfase às narrativas favoráveis e desfavoráveis à criação da Base Nacional Comum Curricular, expressas em jornais, manifestos, simpósios, entre outros meios; o que nos permite uma compreensão dialética e hermenêutica desse cenário formativo que não pode desconsiderar sua dimensão essencialmente política.

No **capítulo dois**, no propósito de apresentar a fundamentação teórico-metodológica para investigação, destacam-se dois autores considerados cruciais para contribuir na compreensão desse momento educacional e seus impactos no desenvolvimento do ensino de filosofia na educação básica. Hans-Georg Gadamer e Paulo Freire surgem em seus respectivos contextos para fortalecer as ideias trazidas ao longo do texto. Dessa forma, Gadamer nos traz, entre outras reflexões, a de que todo compreender se realiza necessariamente por meio do diálogo, e é por intermédio de uma investigação aprofundada sobre a realidade que se alcança o conhecimento, uma vez que, a sua aplicabilidade prática (a *práxis*) advém de um processo histórico experiencial.

O hermeneuta contribui ainda com a ideia de que o conhecimento se evidencia por categorias, como *fusão de horizontes*, *tradição*, *preconceito*, *experiência*, etc,. A categoria *fusão de horizontes* será muito importante para compreender os marcos históricos educacionais com o intuito de unir dialogicamente perspectivas ou visões de mundo, de escutar o outro na busca do entendimento e do conhecimento do outro que vivencia também esse momento educacional, tendo na linguagem o *médium* da experiência hermenêutica, por meio da qual o mundo vem à tona e torna-se compreensível. É no processo linguístico que ela realiza uma combinação entre os interlocutores, nela vem a fala e a sua experiência educacional.

Paulo Freire contribui na estruturação do estudo com suas ideias no que diz respeito à prática educativo-crítica e ao papel do professor e professora no âmbito do ensino e aprendizagem, sobretudo dando ênfase no educar para conseguir alcançar a igualdade, a transformação e inclusão de todos os sujeitos. Esses juízos estão

contidos na obra “*Pedagogia da Autonomia*” (1996), obra de extrema relevância para auxiliar os profissionais da educação nas suas práticas escolares, visto que nela o autor busca um cenário em que todos os atores do processo educativo possam ter autonomia em suas relações. Por meio dessa obra, se destaca a importância das práticas educacionais na escola regular diante da vivência e experiência docente. Nesse momento, percebemos que para Paulo Freire é importante que alunos, educadores e educadoras tenham uma relação em que os alunos sejam orientados por um diálogo aberto, reflexivo, para acontecer a possibilidade de aproximação crítica do conhecimento. Em sentido abrangente, essa análise investiga a experiência formativa que ocorre entre dois ou mais seres humanos inseridos em um determinado meio sociocultural. Quando se trata de educação, a experiência humana é um conceito-chave do ato investigativo, independentemente da perspectiva teórica ou do procedimento metodológico adotado. Aqui, utilizaremos os meios que a hermenêutica dispõe, dentre eles, a experiência de finitude, as diversas rupturas, as várias perdas que temos ao longo da vida, construídas dialeticamente e dialogicamente, sob os efeitos da história e, necessariamente, sob a escuta da tradição. Nesse sentido, buscar como a experiência humana se forma e como se constitui, torna-se uma questão educacional de primeira grandeza.

No **terceiro capítulo**, a pesquisa trará os relatos dos docentes da área de filosofia que vivenciaram a implantação da Filosofia no ensino Fundamental e Médio de entre 1980 até a atualidade na cidade de São Luís, por meio de entrevistas semiestruturada, pois há maior flexibilidade e permite obter dados que não encontramos nas fontes documentais, tendo como foco entender como esses educadores e educadoras se percebem em meio a esse contexto de luta, e qual a importância de vivência nesses horizontes e os seus reflexos no cenário de educacional da atualidade. Ouvir esses professores é reconhecer a relevância da tradição que se mantém decisiva para a discussão sobre o horizonte e perspectiva do ensino de filosofia nas escolas na contemporaneidade. Foi elaborado outro questionário pelo *Google Forms* para realizar as entrevistas com professores e professoras que lecionam atualmente a disciplina de filosofia nas escolas para tentar perceber esses sujeitos da educação em relação à valorização do profissional e do itinerário de filosofia agora. Baseando-se nas respostas dos docentes, refletimos sobre a *fusão de horizontes* (categoria gadameriana) que ocorre nesses contextos educacionais, na tentativa de compreender o cenário educacional da filosofia na

atualidade. Por fim, reiterada as análises bibliográfico-documentais, entrevistas e pesquisa sobre a estruturação da BNCC, os documentos que surgiram ao logo da sua criação, sejam por Leis ou pelas contribuições aceitas através das manifestações das entidades educacionais, pode-se constatar o clima tenso que essas mudanças curriculares trouxeram ao ambiente escolar.

Considerando as especificidades o ensino de filosofia, o processo de ensino-aprendizagem e o lugar que ela ocupa dentro da BNCC, é perceptível que esse professor e professora de filosofia se encontram com muitos questionamentos, dado o histórico de idas e vindas do programa filosófico ao cenário educativo. Tal panorama de busca de espaço, visibilidade no meio educacional, em muito lembra o momento de implementação da educação filosófica nas escolas de São Luís. Deste modo, percebe-se que é de extrema necessidade o aprofundamento nos questionamentos sobre educação, sobre o educar filosófico, bem como sua importância para o ensino brasileiro, para a formação humana e, para valorização desse profissional dessa área.

1 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) E O ENSINO MÉDIO: BREVES ITINERÁRIOS HISTÓRICO-CONCEITUAIS

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de cunho normativo que estabelece o conjunto basilar com procedimentos de aprendizagens consideradas essenciais aos estudantes da rede educacional básica no Brasil. Esse documento traz um impacto direto nas políticas governamentais (vigentes) direcionadas à educação.

A BNCC será o ponto de partida para tentarmos entender sobre qual é lugar da filosofia nessa recente composição político-educacional. Aqui analisaremos a retirada do caráter de obrigatoriedade da disciplina enquanto um componente curricular pelo documento, bem como os impactos e mudanças que ele trouxe ao espaço da filosofia como horizonte formativo para essa nova adequação da realidade escolar brasileira referente à Educação Básica.

Como este documento permeia toda a extensão formativa brasileira, ele está envolvido por diferentes vozes que fazem parte do Brasil e tentam se sobressair no texto da base. A partir disso, destacaremos algumas entidades educacionais que participaram no processo de constituição e implantação da BNCC, sendo favoráveis ou contra ela. O propósito é perceber qual o impacto da BNCC a partir de sua formação para o meio escolar filosófico, uma vez que, desde a sua criação, muitos acontecimentos acarretaram mudanças na educação brasileira.

Antes disso, é necessário identificarmos em que consiste e o que compõe a BNCC. Ela traz um projeto nacional de educação assim discriminado pelo CNE/CEB (Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica) que expõe:

Nessas bases, assentam-se os objetivos nacionais e, por consequência, o projeto educacional brasileiro: construir uma sociedade livre, justa e solidária; garantir o desenvolvimento nacional; erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; promover o bem de todos sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. Esse conjunto de compromissos prevê também a defesa da paz; a autodeterminação dos povos; a prevalência dos direitos humanos; o repúdio ao preconceito, à violência e ao terrorismo; e o equilíbrio do meio ambiente, bem de uso comum do povo e essencial à qualidade de vida, impondo-se ao poder público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e as futuras gerações. (Parecer CNE/CEB Nº 07/2010, p.11)

Essa proposta da BNCC vai ao encontro do Artigo 210¹ da Constituição de 1988 e artigo 26² da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, assim como outros documentos, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs de 1997, as Diretrizes Curriculares Nacionais - DCNs³ e o Plano Nacional da Educação – PNE (2014 a 2024). Estes tornam-se referências para nortear o atual documento. A Base foi estabelecida pela presidenta Dilma Vana Rousseff com a tarefa de aprimorar os processos educacionais e cumprir com as metas estabelecidas na Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014, intitulada como PNE - Plano Nacional de Educação⁴ onde estão estabelecidos vários pressupostos a serem alcançados ao longo de 10 (dez) anos, a contar da publicação da Lei.

O Plano Nacional de Educação estabelece 10 diretrizes a serem cumpridas no cenário educacional. São elas: I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; IV - melhoria da qualidade da educação; V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País; VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; IX - valorização dos (as) profissionais da educação; X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.

A partir do PNE, e com aspiração de cumprir essas diretrizes, a BNCC encontra-se correspondente à Meta Nº 7, e na Estratégia 7.1⁵, cujo objetivo é promover uma melhoria na qualidade da Educação Básica, com intuito de atingir as

¹ Art. 210 - Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

² Art. 26 - Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter uma base comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

³ São normas obrigatórias para a Educação Básica que orientam o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino.

⁴ O PNE (2014/2024), instituído pela Lei nº 13.005/2014 definiu 10 diretrizes que devem guiar a educação brasileira neste período e estabeleceu 20 metas a serem cumpridas na vigência. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/>>.

⁵ Nela é proposto estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a Educação Básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local;

médias nacionais estabelecidas pelo IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Na estratégia 7.1 é estipulada a criação da Base Nacional Comum Curricular e, foi com apoio nessa meta, que sua ideia tomou impulso. Ela foi desenvolvida entre os anos de 2015 a 2018. É importante destacar que a ideia da criação de um currículo nacional, é anterior ao PNE 2014/2024; na verdade, ela já era garantida pela Constituição de 1988, posta no Artigo XXII, Inciso XXIV⁶. Vale destacar que a proposta de criar uma Base Nacional de Educação também se encontra na CNE/CEB, que afirma

Entende-se por base nacional comum, na Educação Básica, os conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e que são gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas de exercício da cidadania; (Parecer CNE/CEB Nº 07/2010, p.26)

Feito esse breve recorte histórico sobre os documentos basilares para o início da construção da referida base, é percebido que sua criação teve o intuito de estabelecer um conjunto basilar de conhecimentos e habilidades comuns, tentando, assim, diminuir as desigualdades do ensino brasileiro.

Antes de adentrarmos na construção da BNCC, faz-se necessário entender como se dá a sua fundamentação, pois, ela é estruturada com uma gama de conhecimentos formativos baseados em documentos muito importantes para o ensino escolar. Trata-se de “(...) um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (Brasil, 2018), tendo seu objetivo definido entrelaçado com as diretrizes da LDB, ao estabelecer que

(...) a Base deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil. (BRASIL, 2018)

⁶ Constituição Federal de 1988 - Art. 22. Compete privativamente à União legislar sobre: XXIV - diretrizes e bases da educação nacional; Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/10718912/inciso-xxiv-do-artigo-22-da-constituicao-federal-de-1988>.

Em março de 2015 começou o primeiro movimento para a criação da Base Nacional Comum Curricular. Em junho de 2015 o MEC⁷ (Ministério da Educação) formou uma comissão de assessores e especialistas (vindos do Distrito Federal, estados e municípios) para elaborar a versão preliminar da BNCC. Essa comissão foi composta por professores e professoras de universitários de diferentes áreas de conhecimento da Educação Básica, docentes da Educação Básica e técnicos das secretarias educacionais.

Vale ressaltar a disputa do projeto político educacional que se tornou muito conturbado no Brasil a partir de 2 de dezembro de 2015. O presidente da Câmara dos Deputados, Eduardo Cunha, acatou uma denúncia por crime de responsabilidade oferecida em 15 de outubro de 2015 pelo procurador de justiça aposentado Hélio Bicudo e pelos advogados Miguel Reale Júnior e Janaina Paschoal, contra a presidenta Dilma Rousseff, acarretando sua saída, assumindo Michel Temer. Por conta disso, a BNCC ao longo dos seus anos de construção teve a passagem de vários ministros⁸ da educação. Mais a diante é possível perceber, ainda que de forma sutil, que essas trocas trouxeram mudanças na estruturação da BNCC. Mesmo em meio a esse contexto político delicado, a primeira versão da BNCC foi publicada no Portal da Base Nacional Comum Curricular, aberta à consulta pública, contando com a participação da sociedade civil, de organizações e entidades científicas. No portal, essas categorias foram divididas da seguinte forma: indivíduos, estudantes da Educação Básica ou Ensino Superior; professor e professora da Educação Básica ou Ensino Superior; pai, mãe ou responsável por estudante da Educação Básica; (outro), organização (sociedade científica; associações e demais organizações interessadas) e redes (escolas; rede de ensino). Segundo o MEC foram recebidos mais de 12 milhões de contribuições⁹.

As informações coletadas pela consulta pública foram transformadas em um relatório, e em agosto de 2016 foi entregue a segunda versão. A partir disso, foram promovidos seminários pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação

⁷ MEC é um órgão do governo federal que trata dos assuntos relacionados à educação brasileira.

⁸ O processo de construção da BNCC passou vários ministros da Educação, dentre eles destacam-se, Renato Janine Ribeiro e Aloízio Mercadante Oliva no Governo Dilma Rousseff; José Mendonça Bezerra Filho e Rossieli Soares da Silva no Governo Michel Temer.

⁹ Essas informações constam no site <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> na aba “a base” / “sobre a BNCC”.

(CONSED) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) aos 27 estados e ao Distrito Federal para abertura do processo de debate.

No cenário político, com os ânimos acirrados, em agosto de 2016, o vice-presidente da República Michel Temer assumiu o cargo de presidente da República do Brasil de forma interina, após o afastamento da presidenta Dilma Rousseff, em consequência da abertura de um processo de *impeachment* pelo Senado Federal. Isso provocou a mudança de Ministro da Educação e como consequência tivemos algumas alterações na equipe que estruturava a construção da BNCC.

Na segunda versão do documento, em um espaço de meio ano de debate e reelaboração, surgiram novas propostas que passaram a agregar ao seu contexto educacional, como mudanças na evidenciação da educação inclusiva, educação de gênero e temática étnico-racial, etc.

Para a apresentação dessa versão e sob a organização do CONSED e UDIME, foram realizados seminários no período de 23 de junho a 10 de agosto de 2016, e em suas ações foram ministradas e efetivados 50 palestras, 27 plenárias de consolidação e seminários estaduais.

Com os debates nos estados, municípios e Distrito Federal consolidados, as contribuições sobre a BNCC compiladas, em abril de 2017 foi entregue ao Conselho Nacional de Educação a terceira versão do documento. Desse modo, ficou estabelecido que

Art. 1- Fica homologado o Parecer CNE/CP n- 15/2017, do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, aprovado na Sessão Pública de 15 de dezembro de 2017, que, junto ao Projeto de Resolução a ele anexo, instituem e orientam a implantação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, explicitando os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, a ser observada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. (Parecer CNE/CEB Nº 15/2017, p.30)

Na base são estipuladas orientações para o Ensino Infantil e Fundamental. O Ensino Médio ficou de fora, pois, surgiu uma proposta de realizar uma reforma individual para essa etapa da educação, que estava prevista para ser entregue no segundo semestre de 2017, todavia, nesse período foi conferida apenas a reforma do Ensino Infantil e Fundamental.

A BNCC dirigida para o Ensino Médio só foi materializada depois da reforma dessa modalidade, instituída pela Medida Provisória Nº 746¹⁰, de 22 de setembro de 2016, convertida na Lei nº 13.415¹¹, de 16 de fevereiro de 2017.

Logo após a entrada de Michel Temer na presidência, em 2016, foi apresentada a Reforma do Ensino Médio Nacional como medida provisória. A MP 746/16 trouxe muitos pontos parecidos com a PL 6.840/13¹². Ela alterou a Lei Nº 9.394, em 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional para constituir a jornada em tempo integral no Ensino Médio, e, para tal, significaria viabilizar uma nova organização dos currículos, propondo mudanças nas áreas de ensino. Vale ressaltar que a MP foi proposta pelo Deputado Federal Wilson Filho, que acabou sendo alvo de muitas críticas por conta da segregação que traria para a educação; assim a MP terminou não tendo continuidade.

Em outro momento político, já em 2017, a MP do Ensino Médio ressurgiu e traz novos pontos que chamam a atenção, como, por exemplo, a concentração nas áreas de conhecimento no Currículo e a escolha por itinerários formativos. Existe um entendimento comum por uma flexibilização curricular, embora haja diferença entre as propostas. Por exemplo, na Lei 13.415/17 enfatiza-se a Base Nacional Comum Curricular, tornando os componentes curriculares secundários, propondo ainda uma sistemática de redução curricular e de carga horária; já na PL 6.840/13 a sugestão era um direcionamento para a ampliação da carga horária com a universalização do tempo integral.

De forma bem simplificada, as mudanças básicas e fundantes em relação ao antigo Ensino Médio que essa reforma trouxe seriam: a ampliação da carga horária anual, de 800 para 1.400 horas, a obrigatoriedade do ensino da língua portuguesa e da matemática nos três anos do Ensino Médio, a prática de educação física, filosofia, sociologia e arte (com possibilidade de serem optativas). Além disso, o Currículo seria composto por itinerários formativos, que deveria ser organizado por meio da oferta de

¹⁰ Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

¹¹ A Lei nº 13.415/17, vinda da Medida Provisória (MP) nº 746/2016, alterou dispositivos da LDB, especialmente quanto a questões do currículo do ensino médio. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm>

¹² PROJETO DE LEI N.º 6.840-A, DE 2013 (Da Comissão Especial destinada a promover estudos e proposições para a reformulação do ensino médio. Disponível em: <<https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992>>

diferentes condicionamentos curriculares, segundo a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino.

Nesse contexto, as áreas de conhecimentos estabelecidas são: Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da natureza e suas tecnologias; Ciências humanas e sociais aplicadas; Formação técnica e profissional. Um destaque para a formação técnica e profissional que é uma novidade entre os cinco itinerários formativos do Ensino Médio. Para a sua oferta os estabelecimentos educacionais poderão incluir vivências práticas de trabalho e realizar parcerias com setor privado. Junto à educação profissional, surge a possibilidade do ensino à distância¹³, com o propósito de alargar a oferta ao acesso à educação. Aqui também foram incluídas duas novas categorias de profissionais da Educação Básica, os docentes com notório saber¹⁴ e graduados com complementação pedagógica¹⁵.

Essas mudanças, assim como em 2013, sofreram críticas das entidades educacionais, da sociedade, instituições acadêmicas, especialistas da educação, áreas sindicais, segmento estudantil, etc. Porém, sob o comando do presidente da república Michel Temer e o do ministro da Educação Mendonça Filho, e com base em um discurso centrado em uma crítica que sustenta a “ineficiência e falta de flexibilidade” do Ensino Médio na educação pública, foi aprovado o novo modelo do Ensino médio, fruto da MP 746/2016, convertida na Lei 13.415/2017; tudo isso em menos de seis meses. Também sobressai o agravante do congelamento de gastos primários na educação por 20 anos pela Emenda Constitucional Nº 95/2016¹⁶.

Com a reforma do Ensino Médio e as modificações em sua estrutura, estavam dadas as diretrizes para a retomada dos trabalhos de complementação da BNCC, agora com vistas ao Ensino Médio. Tal processo evidencia, portanto, uma construção

¹³ 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(...). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm>

¹⁴ IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm>

¹⁵ V - Profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm>

¹⁶ Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm>

paralela junto à reforma do Ensino Médio. Em 2 de abril de 2018, o Ministério da Educação entregou ao Conselho Nacional de Educação a 3ª versão da BNCC do Ensino Médio. A partir daí o CNE iniciou um processo para instauração das audiências públicas com intuito de debatê-la.

Uma característica da terceira versão da BNCC é que ela é menor que as demais. O governo trouxe a justificativa de que, diferentemente da alternativa anterior, ela é sucinta e descritiva, tendo a finalidade de constituir uma versão final para consulta, por isso se apresenta de maneira direta seus propósitos e princípios pedagógicos.

Segundo o *site*¹⁷ do governo federal, em 2 de agosto de 2018 iniciou nas escolas de todo território brasileiro a discussão e contribuição com a BNCC do Ensino Médio. Realizada a consulta pública e feitos os ajustes, o texto do documento foi aprovado e seguiu para homologação do Ministério da Educação. Em 14 de dezembro de 2018, o ministro da Educação, Rossieli Soares, homologou o documento da Base Nacional Comum Curricular para a etapa do Ensino Médio.

1.1 LDB e as mudanças decorrentes da BNCC

Aqui traremos à discussão sobre a pertinência da BNCC enquanto um documento de caráter normativo que traz muitas modificações ao contexto do ensino brasileiro.

Assim, a Lei Nº 12.796¹⁸, traz que

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, 2013)

Um Currículo unificado é algo que sempre foi almejado para a educação brasileira, mas muitas dificuldades impediam a criação dele, porém a extensão do Brasil sempre dificultou sua criação e implementação. Contrariando essa dificuldade,

¹⁷<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico#:~:text=Em%202002%20de%20agosto%20de,sugerindo%20melhorias%20para%20o%20documento.>

¹⁸ LEI Nº 12.796, DE 4 DE ABRIL DE 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.

a BNCC traz como proposta a estratégia educacional que diminuirá teoricamente as desigualdades do ensino brasileiro, visando delinear as linhas gerais da aprendizagem em que os alunos deverão estudar ao longo dos anos no ensino básico. Ela é um

(...) documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (BRASIL, 2017, p. 7)

Foi necessária uma reforma no Ensino Médio para a concretização na BNCC dessa etapa final da Educação Básica. Tais alterações resultam na modificação da própria LDB, uma vez que se refere à mudanças na organização curricular que preveem a oferta de variados itinerários formativos, deixando de lado muitas variantes importantes para o sucesso educacional. Isso traz pontos de tensão, resistências, debates e descontentamentos entre a comunidade acadêmica, profissionais docentes, discentes das escolas do ensino médio, e demais membros, sobretudo porque algumas disciplinas como educação física, artes, filosofia e sociologia surgem com propostas suprimidas no Currículo. Também se pode vislumbrar a premissa de que o que motiva a reforma é o discurso da diminuição da pobreza e das desigualdades sociais que podem ser vencidas por meio da transformação curricular e dos processos de aprendizagem. Do mesmo modo, há ausência de argumentações que revertam os índices de abandono e reprovação na estruturação do Novo Ensino Médio. Dessa forma, as modificações recomendadas para a LDB “parecem insistir na perspectiva de que o conjunto dos problemas presentes no Ensino Médio público poderá ser resolvido por meio da alteração curricular” (FERRETTI, 2018, p. 27).

A LDB trouxe para a educação brasileira avanços quando se trata de uma escolarização de igualdade e qualidade, sem diferenciação social, nos diferentes níveis educacionais. É necessário compreender que sua aprovação como Lei 9.394/96 gerou a divisão do sistema de ensino em Educação Básica e Ensino Superior. A Educação Básica passa a ser composta pelo Ensino Infantil, Fundamental e Médio. Este último passa a ser visto como etapa final da Educação Básica, uma das mudanças mais aparentes que foi trazida pela construção da BNCC, sendo uma fase de escolarização que tem por desígnio maior o desenvolvimento do indivíduo, dando-

lhe a formação para o exercício da cidadania e fornecendo meios para prosperar no trabalho e em estudos posteriores.

Na LDB, fica claro que é responsabilidade do Estado a efetivação da Educação Básica de caráter gratuito. Entretanto, essa responsabilidade vê-se diluída pela lei 13.415/2017, que, em seu artigo 4º, trata o ensino profissionalizante da seguinte maneira

Art. 4º O art. 36 da Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 , passa a vigorar com as seguintes alterações: “ Art. 36 . O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

- I - linguagens e suas tecnologias;
- II - matemática e suas tecnologias;
- III - ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV - ciências humanas e sociais aplicadas;
- V - formação técnica e profissional.

§ 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino. (BRASIL, 2017)

Adverte também que a oferta dessa formação pode ser realizada pelo setor privado desde que devidamente aprovada pelo Conselho Estadual de Educação, como o afirma o parágrafo

§ 8º A oferta de formação técnica e profissional a que se refere o inciso V do caput, realizada na própria instituição ou em parceria com outras instituições, deverá ser aprovada previamente pelo Conselho Estadual de Educação, homologada pelo Secretário Estadual de Educação e certificada pelos sistemas de ensino. (BRASIL, 2017)

O artigo 61 da LDB esclarece quem são considerados profissionais da educação escolar básica e as habilitações necessárias para os seus exercícios. Essa alteração atinge os professores e professoras, pois, se altera o uso do notório saber, que

Art. 6º O art. 61 da Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 , passa a vigorar com as seguintes alterações: “Art. 61. IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36; V - profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação.” (BRASIL, 2017)

Também abre possibilidades para o ensino à distância no contexto profissionalizante articulado da seguinte maneira:

“Art. 36. § 11. 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:

- I - demonstração prática;
- II - experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar;
- III - atividades de Educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino credenciadas;
- IV - cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais;
- 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, 2017)

Ainda dentro de tais mudanças, é realizada a flexibilização do desenho curricular, que anteriormente era rígida e formada por 13 disciplinas obrigatórias, e a partir de então passa a ser orientada pelos chamados “itinerários formativos”. Desse modo, o discente poderá escolher em que área se aprofundará no primeiro ano do Ensino Médio. A composição dos itinerários é assim definida: linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e suas tecnologias e formação técnica e profissional.

Aqui alcançamos um ponto fundamental para o que nosso estudo propõe, já que essa reorientação político-educacional traz como consequência a não obrigatoriedade de alguns componentes curriculares, dentre eles o ensino de filosofia na Educação Básica. A filosofia, sociologia, artes e educação física foram as áreas atingidas por essas mudanças. Todavia, no que se refere à filosofia, a Lei Nº 9.394/96 no início da sua efetivação também não estipulou a sua obrigatoriedade quando dispõe que

Art. 36. O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes: (...) § 1º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre: (...) III - domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania. (BRASIL, 1996)

Nesse marco histórico, compreendemos que a LDB (Lei 9.394/96) prioriza a filosofia como conhecimento necessário e não como disciplina obrigatória. É apenas em 2008, mediante a alteração proposta pela Lei Nº 11.684/08 referente as diretrizes

e bases da educação nacional, que o ensino de filosofia e a sociologia são reconhecidas como disciplinas obrigatórias nos currículos do Ensino Médio.

Entretanto, vale destacar que, nesse contexto, no município de município de São Luís/MA, onde a pesquisa está sendo desenvolvida, a legislação se dá de forma bem peculiar, pois, há uma Lei que regulamenta e torna a disciplina de Filosofia obrigatória no Ensino Fundamental desde 2003. Essa obrigatoriedade é assegurada por meio da Lei Nº 4153 de 20 de março de 2003, e no estado do Maranhão foi garantida por meio da Lei Nº 8150 de 22 de junho de 2004 que, por sua vez, tornou obrigatório o ensino da disciplina filosofia e sociologia aos estudantes do Ensino Fundamental e Médio no território maranhense. Tais garantias serviram de base para lutas educacionais.

Na ocasião, o processo de implantação do ensino de filosofia no Ensino Médio e, posteriormente, no Ensino Fundamental no estado do Maranhão resulta de uma série de ações da Licenciatura em Filosofia da Universidade Federal do Maranhão, coordenadas a princípio pela professora Elza Maria Brito Patrício¹⁹, e também desenvolvidas por demais docentes do Departamento de Filosofia da UFMA e discentes do curso à época. No conjunto dessas ações foram proferidas palestras dirigidas à gestão e corpo docente das escolas, bem como realizados alguns fóruns de discussão com a Secretaria de Educação do Estado do Maranhão.

As modificações ocorridas na LDB por conta das alterações trazida pela Lei 13.415/2017 causaram muitas discussões acerca da retirada filosofia como componente curricular obrigatório do Ensino Básico. Quando ela trouxe as alterações no ensino básico, especificamente no Ensino Médio, com a retirada da filosofia como disciplina obrigatória, a MP 746/16 (Lei 13.415/2017) reforçou as contradições envolvendo a história do ensino de filosofia no Brasil, que ao longo de sua narrativa mostra escassos avanços e muitos retrocessos nos percursos educacionais do Brasil.

A exemplo, temos que, antes da LDB, um importante marco educacional no ensino de filosofia no Brasil foi a sua proibição no contexto da ditadura militar (1964-1985), que só voltou ao Currículo da Educação Básica, como já visto, por meio da LDB e com obrigatoriedade a partir da Lei Nº 11.684/08.

¹⁹ A seguir a página do seu currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/4812465574102034>. Vale ressaltar que este não condiz com o seu grandioso trabalho pela implantação do o ensino de filosofia nas escolas em São Luís – MA.

A MP 746/16 transformada na Lei 13.415/2017, que reforma o Ensino Médio brasileiro, de início, propunha a retirada da filosofia (isso invocou muitas discussões que serão aprofundadas mais a frente). Contudo, quando sancionada, trouxe no Art. 35-A²⁰, que a Filosofia seria incluída como disciplina obrigatória no Ensino Médio, artifícios que já eram dados pela Lei Nº 11.684, de 2008.

A reforma do Ensino Médio, realizada por Michel Temer, vem acompanhada do argumento de que o Ensino Médio brasileiro necessitava de mudanças, o que é verdade, assim como a educação brasileira na totalidade. Tal necessidade é reforçada quando constatamos que as mudanças estavam em discussão no Projeto de Lei 6840/2013, bem antes da proposta do governo Temer. Entretanto, é possível notar que há uma grande diferença entre o Projeto de Lei 6840/2013 e a Lei 13.415/2017, pois naquele constava a indicação de que o ensino de filosofia permaneceria como componente e conteúdo obrigatório.

Já no texto sancionado pelo presidente Michel Temer em relação ao seu ensino, ela está incluída na BNCC. Contudo, consta na lei 13.415/2017, mais especificamente o Art. 3º, § 2º, que a Filosofia deve ser incluída, de forma obrigatória, como estudos e práticas, porém a Base no Ensino Médio precisa especificar o que significa tratar a Filosofia como “estudos e práticas”. Outra problemática é a proposta de autonomia das redes estaduais para estabelecer seus condicionamentos curriculares e a inexistência de uma lei nacional que obrigue ou não o ensino da filosofia, tornando seu oferecimento optativo, a depender de cada órgão. Decerto, a pressão para incluir a Filosofia como disciplina recairá nos Estados e no Distrito Federal, especialmente em órgãos, como os Conselhos Estaduais de Educação e as Secretarias Estaduais de Educação.

O texto da Lei deixa muitas lacunas acerca de como será desenvolvido o ensino de filosofia no nível Básico. Ele não define, por exemplo, se o professor de filosofia trabalhará apenas com conteúdos de filosofia, já que os *estudos e práticas* previstos no parágrafo 2º são vinculados à área de ciências humanas e sociais aplicadas, o que nos leva a deduzir que o professor que trabalha nessa área poderá trabalhar também os conteúdos de filosofia, tendo formação específica na área ou não.

É possível observar que houve muitas mudanças na LDB por conta da criação da Lei 13.415/2017 e da BNCC. É notável, todavia, que essas alterações não

²⁰ § 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia.

trouxeram muitas garantias para a manutenção do ensino de filosofia na educação brasileira. Tendo em vista que a legislação dada na LDB, no Art. 22 da Constituição Federal, BNCC atribuem aos sistemas de ensino autonomia para definirem às suas próprias propostas curriculares, e como a filosofia está em uma área de conhecimento e a sua disposição se dá de forma confusa, ela corre o risco de ser suprimida em muitos currículos agora criados. Realizada essa breve reflexão sobre o ensino de filosofia, com base em legislações político-educacionais e nas diretrizes da BNCC, nos cabe questionar qual o lugar do seu ensino nesse novo marco temporal, como ela pode ser compreendida nesse novo contexto educacional que se consolida na contemporaneidade.

1.2 O lugar da filosofia na educação brasileira no contexto da BNCC

Atualmente, a filosofia se encontra prevista na BNCC, mas não parece ter seu campo educacional bem definido, o que acaba sendo evidenciado nos itinerários formativos quando a tornou uma disciplina optativa; isso convidou a comunidade de docentes dessa área a se debruçar sobre qual a sua real necessidade na educação brasileira. Vale lembrar que a questão ‘Para que Filosofia?’ demanda e cobra respostas não apenas sobre sua finalidade, mas, principalmente, sobre sua serventia e sua utilidade” (GOTO e SILVEIRA, p.53).

A urgência da realização desse debate se deu pelo conhecimento da trajetória do ensino de filosofia de onde surgem questionamentos sobre a real necessidade da oferta deste componente curricular para a sociedade, principalmente no tocante à falsa impressão da ausência de um caráter prático, ou mesmo porque, no Brasil, ela não foi desenvolvida de forma contextualizada, segundo a realidade da educação brasileira, reproduzindo apenas a tradição filosófica eurocêntrica.

Por conta dessa instabilidade e dada as modificações trazidas pela base comum, essas questões voltam à centralidade das discussões educacionais para os atores envolvidos com a filosofia que, sendo agora optativa, faz com que os professores e professoras da área busquem defender a sua continuação no ensino e, assim, tentar encontrar o seu lugar nesse Currículo. Isso também conduz o professor de filosofia para além dos problemas filosóficos clássicos; afinal, que inquietações deve possuir um docente de filosofia? Essa pergunta acena para a prática de ensino, aflorando da própria questão: o que é um problema filosófico? A

partir daí, percebe-se que é necessário reconstruir a compreensão do ensino do educador e educadora de filosofia, tendo o entendimento que no educar, reflete-se sobre seu ensinamento e sua *práxis* dentro do contexto do seu ambiente de trabalho. Essa problemática é uma das ações que surge para a discussão da formação do docente em filosofia.

Na atualidade, permanecem diversas condições que embaraçam o ato do pensar filosófico nas escolas brasileiras. São muitos os vieses que impossibilitam um bom desenvolvimento da filosofia na escola. A exemplo, temos docentes ministrando aulas de filosofia que não têm formação na área; professores e professoras de filosofia que lecionam outras disciplinas para completar carga horaria na escola; muitas vezes não há um planejamento prévio dos conteúdos, ministrados ao longo do ano e cabe ao professor desenvolver o conteúdo de acordo com suas preferências. O tempo para ministrar aulas na semana é pouco; as condições físicas/materiais em também influenciam bastante. A remuneração destinada, em sua maioria, é baixa, o que obriga os/as profissionais a trabalharem em diversas escolas dificultando um adequado acompanhamento aos discentes. Todas essas questões influenciam no processo de ensino-aprendizagem que para ser visto como possibilidade de abertura ao conhecimento precisa ter uma estruturação escolar, física, pedagógica, política, etc.

É necessário voltar nossos questionamentos sobre o porquê estudar filosofia. Para traçarmos um percurso que dê conta ou possa sugerir algumas respostas, faz-se indispensável compreender que o seu papel não se resume apenas a levar o indivíduo à autorreflexão. A filosofia surge justamente da capacidade do ser humano em entender o mundo a sua volta e sua própria existência e relações.

A educação, a ética e a política constituem a base fundamental para o progresso da sociedade. Todavia, a filosofia no contexto educacional brasileiro ainda não parece ter encontrado seu lugar de fato, e muitas vezes se vê associada a *lugares comuns*, como, por exemplo, atribuir à filosofia o papel de disciplina responsável única e exclusivamente pela formação da cidadania. E, mesmo sendo algo relevante, percebemos que a cidadania é uma questão educacional não apenas da filosofia, de modo que outros componentes curriculares também podem trabalhar esse tema.

Quando a Lei 11.684/08 alterou a LDB, além de trazer a filosofia como uma disciplina obrigatória, fez surgir a questão sobre “qual é o lugar da Filosofia no Ensino Médio?”. Nesse documento normativo não vinha explicitando qual a real função da

Filosofia no Currículo educacional brasileiro, já a BNCC prevê a Filosofia como um componente curricular que pode

(...) contribuir para a formação de jovens críticos e autônomos, entendendo a crítica como a compreensão informada dos fenômenos naturais e culturais, e a autonomia como a capacidade de tomar decisões fundamentadas e responsáveis. (BRASIL, 2018, p. 463)

Essa interpretação da BNCC sobre o papel da filosofia leva a algumas reflexões. Tendo agora um novo espaço na área de conhecimento de ciências humanas e classificada como optativa, o que ela pode propor para ensinar e o que se deve estudar? A história da filosofia? Articular conteúdos direcionados para temáticas ou problemas? Usar textos clássicos dos filósofos? Fazer adaptações para que os conteúdos tenham uma linguagem mais atraente para os jovens? E se o professor e professora se apegam a um desses caminhos citados, qual papel ele realmente está desempenhando? Lecionando para o aluno e aluna a história da filosofia ou ensinando a filosofar. O que seriam essas adaptações imprescindíveis à luz das diversas realidades do Brasil? Como mesmo põem a LDB e reiteradas nas bases da BNCC para o ensino médio, que

Nesse contexto, para atender às necessidades de formação geral indispensáveis ao exercício da cidadania e responder à diversidade de expectativas dos jovens quanto à sua formação, torna-se imprescindível reinterpretar, à luz das diversas realidades do Brasil, as finalidades do Ensino Médio estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, Art. 35) (...). (BRASIL, 2018, p.464)

Mesmo com essa lacuna existente sobre a identidade do ensino de filosofia na educação, é fato que a normativa nos confia um espaço no meio legislativo, só não é perceptível que lugar é esse. Atualmente, a educação filosófica no cenário educacional, se mostra como uma incógnita a ser desvelada sobre como será trabalhada nesse novo Currículo. Vê-se com dificuldades equiparadas à época em que se tornou obrigatória pela LDB em relação à constituição de sua identidade. Aparentemente, a BNCC, ao tornar o ensino de filosofia optativo, muda toda uma dinâmica que vinha se estabelecendo desde 2008 e que estava dando estabilidade ao ensino de filosofia no Brasil, embora ciente das críticas e questionamentos referentes às clássicas questões: o que ensinar e como ensinar?

Em um artigo publicado pela ANPOF (Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia) temos o seguinte posicionamento no que se refere à filosofia na atualidade, conforme o artigo intitulado “A BNCC e o futuro da filosofia no Ensino Médio – Hipóteses”, que pode ser vista na Figura 1.

Figura 1- Recorte parcial da tela no Site ANPOF.

A BNCC e o futuro da filosofia no Ensino Médio ? Hipóteses

Juvenal Savian Filho

05/05/2020 • [A BNCC e o futuro da filosofia no Ensino Médio](#)

18 Abr 2018

Ainda há muita nebulosidade em torno da Base Nacional Curricular Comum, o que torna difícil antecipar o futuro da filosofia como unidade curricular do Ensino Médio. Procurando imaginar cenários e possibilidades, gostaríamos de propor alguns pontos de reflexão ou mesmo algumas hipóteses. Parece-nos estratégico fazer circular amplamente “modelos” de compreensão e de ação, pois neste momento já os há numa direção pessimista e mesmo derrotista: são muitos os que se resignam cada vez mais diante da ideia de que a filosofia foi tirada do Ensino Médio, o que não é bom para ninguém, mas sobretudo para professores e estudantes de filosofia.

1. A BNCC não exclui a filosofia nem dá diretrizes rígidas para a sua configuração no Ensino Médio. Ela mesma afirma explicitamente não constituir-se no currículo dessa fase formativa, mas apenas na definição das suas aprendizagens essenciais. O fato de a filosofia ter deixado de ser disciplina obrigatória não significa que ela tenha saído do currículo nem que precise sair. O futuro da unidade curricular de filosofia ainda é incerto, pois a BNCC permite que ele seja decidido nas instâncias estaduais e municipais e mesmo nas escolas.

Fonte: Site ANPOF. 18 de abril. 2018. Disponível em: <https://www.anpof.org/forum/a-bncc-e-o-futuro-da-filosofia-no-ensino-medio/a-bncc-e-o-futuro-da-filosofia-no-ensino-medio-hipoteses>. Acesso em: 13 set. 2021.

Assim, ela não se afasta do Currículo, entretanto, cabe a cada instância decidir a sua permanência e garantia. Igualmente, surge a dificuldade de uma regularidade identitária em relação ao educar filosófico, uma vez que não se sabe ao certo sobre a totalidade de seu estabelecimento nas escolas.

Essa incerteza sobre o ensino de filosofia acaba por criar espaço de uma luta educacional em que a filosofia é protagonista e busca a sua estabilidade no ensino e também a sua identidade dentro do campo da educação. Essa luta é necessária porque se a filosofia não se concretizar nesses Currículos como espaço de reflexão crítica e pergunta pelo sentido das coisas, como irão ficar os mais variados profissionais que trabalham com a filosofia?

O certo é que dessas disputas territoriais no contexto educacional a filosofia parece perder espaço dentro da BNCC (a exemplo, não é mais obrigatória) ao lado da Área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas por estar sentenciada a declinar ou a conquistar ambientes, a escolha do educando, bem como o seu reconhecimento junto às entidades político-educacionais locais.

Que o componente curricular de filosofia tem seu espaço garantido legalmente, isso é fato, mas isso por si só não garante à filosofia o ensino em sala de aula efetivamente. Esse espaço curricular traz consigo uma intensa e complexa disputa no meio da educação e envolve vários atores. Dessa luta podem surgir vários empecilhos para a definição de uma identidade para a filosofia no campo educacional. Dentre os empecilhos, sobressai a adequação do ensino de filosofia aos conteúdos escolhidos para o seu componente curricular. Isso pode ser visto tanto como ganho, como perda, já que a filosofia não segue os moldes estruturais como a maioria dos elementos curriculares que possuem seus conteúdos definidos.

Decerto que é necessário reconhecer que a atividade filosófica alarga a competência da leitura, da crítica, de análise, entre outras. Além disso, ela traz ao indivíduo a capacidade de questionamento, de problematização sobre as realidades propostas pelo ensino, desenvolvendo técnicas de argumentação e raciocínio.

Nesse horizonte formativo, a filosofia tenta encontrar o seu caminho e, mesmo em meio a tantas mudanças e imposições, ela tem muitos representantes afora que lutam pela sua permanência. É necessário perceber que a filosofia demanda paciência e reflexão, por isso não se deve temer por não se ter uma justificativa de imediato. E pode até parecer clichê, mas a Filosofia é a mãe de todas as disciplinas e a isso tem que se respeitar. Ela é *uno* e, em simultâneo, múltiplo.

Falamos habitualmente na Filosofia pressupondo uma unidade. Mas essa unidade implica uma multiplicidade: a Filosofia é um conjunto de Filosofias, ou um acervo de ideias, um patrimônio de respostas que correspondem a algumas perguntas fundamentais. Ao mesmo tempo, a Filosofia é um fazer - o filosofar. (SILVEIRA e GOTO, 2007, p.56)

“Para que Filosofia?” poderia citar muitas possibilidades e justificativas, mas, no momento, uma muito plausível seria para questionar o nosso sistema educacional e quais as suas reais intenções com tantas mudanças. Essas transformações na educação e em especial na filosofia trouxeram junto ao seu movimento um grupo que contestou a veracidade da BNCC, a posição da filosofia nesse contexto educacional.

Essa resistência se deu por vários vieses de entidades educacionais. A seguir, destacaremos alguns discursos de algumas entidades como o intuito de tentar perceber de que maneira ocorreram essas mudanças e quais os impactos.

1.3 O diálogo entre entidades educacionais na construção da BNCC – As vozes de um tenso diálogo

Apresentada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) no dia 3 de abril de 2018, a Base Nacional Curricular Comum do Ensino Médio (BNCC/EM) foi concretizada e juntou-se ao texto já existente da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, apresentando assim recentes diretrizes desenhadas pelo atual Ministério da Educação (MEC) para o ensino básico. Esse direcionamento político-educacional não se deu de forma fácil e, mesmo sendo uma construção de extrema importância para o país, teve seus conflitos. Uma parte significativa de entidades e associações educacionais, que participaram dessa criação de início, ao final da apresentação da BNCC contestaram e resistiram às mudanças ocorridas ao longo do processo de finalização do documento em 2018.

A construção da BNCC envolveu muitos movimentos, sujeitos e ações políticas e quando a Lei Nº 9.394/96 foi alterada em 2008 pela Lei Nº 11.683/2008, tornando o Ensino de filosofia obrigatório, apareceram debates sobre quais as bases para sua entrada no âmbito educacional. Nesse entremeio, acabou por surgirem discussões que buscavam uma justificativa para o retorno da obrigatoriedade do ensino da filosofia. Eis o que gera um desconforto àqueles que defendem seu ensino na educação brasileira. Isso indaga pela busca de um sentido para a disciplina na educação básica, que na contemporaneidade, chama a atenção para um olhar sobre a escolarização brasileira que, em sua maioria, está norteada para uma concepção de ensino necessariamente informativo e enciclopédico. Além desses problemas, os discursos em relação à filosofia no Ensino Médio, em sua maioria, trazem a filosofia distanciada da realidade brasileira na atualidade. Deixando de lado a questão de que o educar filosófico padece em meio às influências externas, essas são problemáticas resultantes de políticas públicas e do planejamento na educação.

Refletir sobre o ensino de filosofia na conjuntura cultural atual, com uma enorme multiplicidade de saberes, onde os valores se dão em sua maioria de forma efêmera, em um momento político conturbado, é um desafio muito complexo. Ao

pensar na prática filosófica deve-se promover a busca pelo sentido do ensino de filosofia nas suas várias possibilidades dentro das instâncias da educação escolar. Segundo o autor, Sá Júnior (2011), muitas indagações devem surgir, mas “não só as perguntas o que ensinar? para que ensinar? como ensinar? devem ser avivadas; mas também: Onde ensinar? Para quem ensinar?”.

Com a implantação da BNCC, a filosofia perde o seu caráter de obrigatoriedade na matriz curricular e mais uma vez é submetida à busca de um reconhecimento em um horizonte interdisciplinar junto às ciências humanas. Mas, o que podemos esperar dessa sentença e, simultaneamente, como construir uma proposta formativa em que o ensinar e o aprender não se percam do seu caráter teórico-reflexivo, crítico e voltados a saber fazer diante dos problemas da realidade circundante.

A BNCC começou a ser pensada e discutida em 2009 e nesse período ela já apresentava o discurso de que os estudantes tinham direito a desenvolver as mesmas habilidades em todo território nacional. Com início dos seminários na cidade de Brasília em 2014, a BNCC coloca a seguinte característica baseada na LDB,

Lei 9.394/96 – Diretrizes e bases da educação nacional Art. 8º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino. § 1º Caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais. Política Nacional de Educação Básica

- Ø Currículo
- Ø Formação dos Profissionais
- Ø Conteúdos Educacionais
- Ø Infraestrutura escolar
- Ø Avaliação
- Ø Financiamento, (UNDIME, 2014)

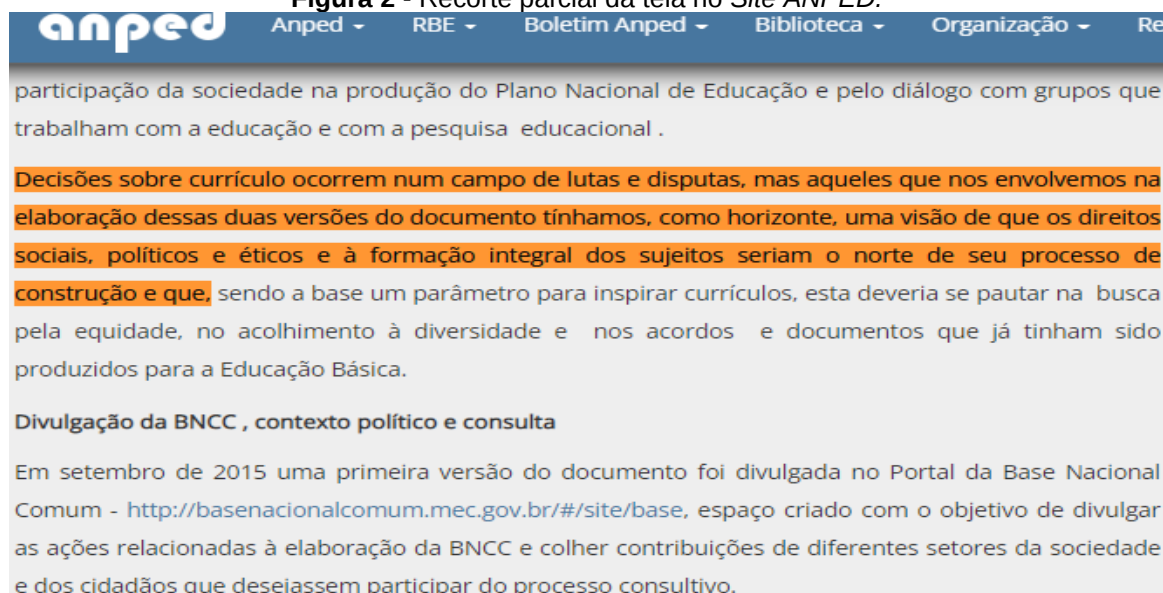
Esses são pontos que se apresentam na construção da BNCC quando proposta uma orientação curricular em um seminário na reunião do Conselho Nacional de Representantes. Nesse evento, vale salientar a presença de várias entidades, dentre elas destacam a CONSED - Organizados pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação e a UNDIME- União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, entidades importantíssimas para a discussão e implementação da BNCC.

Nesse período, do final de 2014 e início de 2015, a maioria dos atores educacionais caminhavam coesos na construção do texto do documento. Na apresentação dessa orientação curricular realizada em Brasília, a implementação da

BNCC trouxe os mais variados sujeitos²¹ para sua discussão. Vale lembrar que as propostas nesse momento ainda seguiam as diretrizes do governo Dilma Rousseff. Essas entidades criaram assembleias, seminários, fóruns, simpósios, com intuito de manter aberta as discussões sobre a Base. Devido ao momento político, com a saída da presidenta Dilma Rousseff em virtude do processo de *impeachment*, ocorreu uma ruptura na forma como texto vinha sendo desenvolvido. Essas mudanças acabaram por provocar reações em algumas entidades que estavam participando da composição e muitas delas se afastaram do novo movimento trazido pelo governo de Michel Temer, isso por não concordarem com as metodologias de trabalho, visão ideológica e política.

A ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), em setembro de 2016, lançou em seu *site* um artigo de opinião intitulado “PNE, a BNCC e as ameaças à democracia na educação”, escrito por Hilda Aparecida Linhares da Silva Micarello²² e Isabel Cristina Alves da Silva Frade²³, no qual elas colocam como a BNCC vinha sendo construída nos anos de 2015 a 2016, em uma base democrática. Assim, elas afirmam na Figura 2.

Figura 2 - Recorte parcial da tela no Site ANPED.



²¹ CONSED - Conselho Nacional de Secretários de Educação, Associação Acadêmicas e Científicas, COMFORs dos IES- Comitê Gestor Institucional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais do Magistério da Educação Básica das Instituições de Ensino Superior, Grupo consultivo (pesquisadores de currículo), Institutos Federais, UNCME, FNCEE, CNTE- Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação.

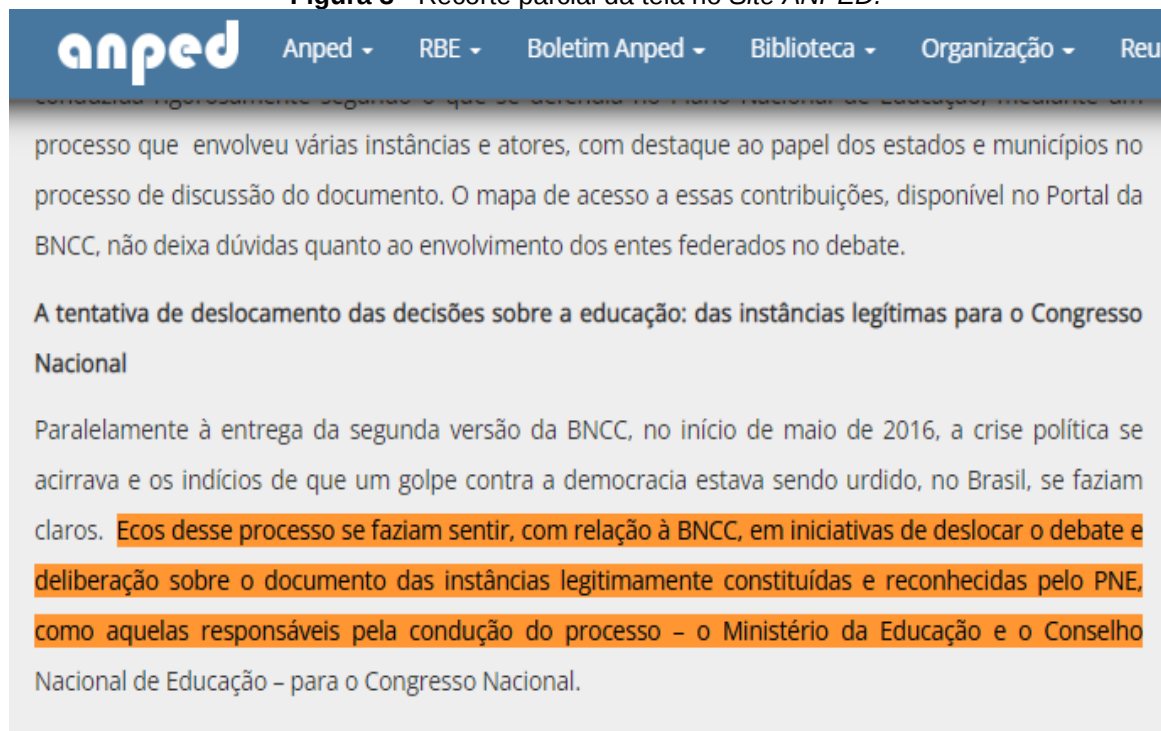
²² Professora da Universidade Federal de Juiz de Fora, foi coordenadora pedagógica na construção da BNCC.

²³ Professora da Universidade Federal de Minas Gerais, foi coordenadora institucional e assessora de Língua Portuguesa na construção da BNCC.

Fonte: Site da ANPED. 12.09.2016. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/pne-bncc-e-ameacas-democracia-na-educacao>. Acesso em: 13 set. 2021.

Relata também o temor sobre a crise política que acontecia em meio à entrega da segunda versão da BNCC. Veja a Figura 3.

Figura 3 - Recorte parcial da tela no Site ANPED.

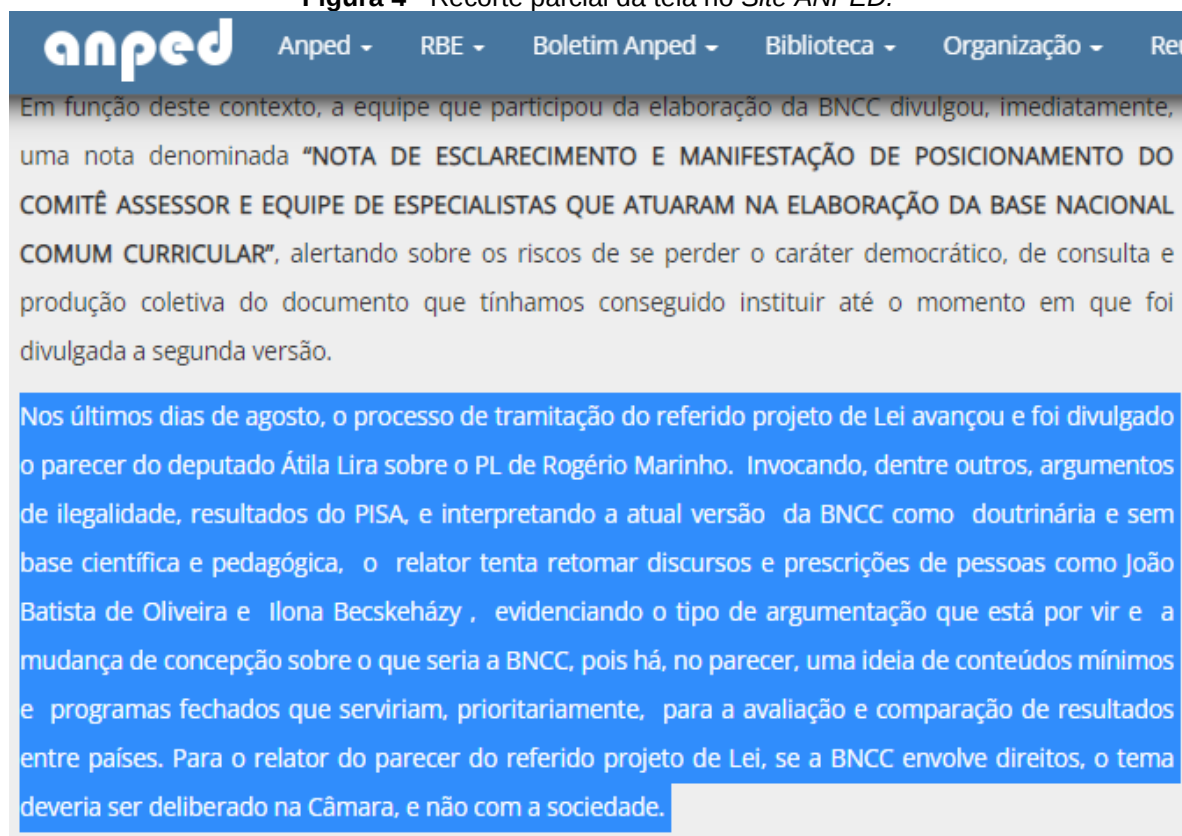


Fonte: Site da ANPED. 12.09.2016. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/pne-bncc-e-ameacas-democracia-na-educacao>. Acesso em: 13 set. 2021.

O projeto de Lei Nº 4.486²⁴ citado no artigo que se tentou aprovar já no governo Temer trouxe dúvidas sobre como a BNCC vinha sendo construída no parecer do deputado Átila Lira sobre o PL de Rogério Marinho. Observe a Figura 4.

²⁴ PL 4486/2016 foi apresentado em 23/02/2016 com a ementa que alterava a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, Plano Nacional de Educação - PNE, visando que a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, mediante proposta do Poder Executivo, seja aprovada pelo Congresso Nacional. Projeto de Lei foi arquivado.

Figura 4 - Recorte parcial da tela no Site ANPED.



Fonte: Site da ANPED. 12.09.2016. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/pne-bncc-e-ameacas-democracia-na-educacao>. Acesso em: 13 set. 2021.

A proposta desse projeto de Lei Nº 4.486, segundo o artigo, tinha como objetivo principal a alteração do PNE, no que diz respeito à BNCC, dando à Câmara dos deputados poderes para decidir sobre o processo de elaboração da Base e sobre a versão final do documento. O projeto foi arquivado, mas já dava indícios de mudanças na BNCC, pois, agora, ela se moldava segundo o alinhamento ideológico do governo em exercício.

O artigo também expõe que por conta da PL Nº 4.486 a equipe que participou da construção da BNCC divulgou uma nota com o título "Nota de esclarecimento e manifestação de posicionamento do comitê assessor e equipe de especialistas que atuaram na elaboração da base nacional comum curricular"²⁵ que, no que lhe concerne, sinalizava os riscos da perda do caráter democrático da produção do documento.

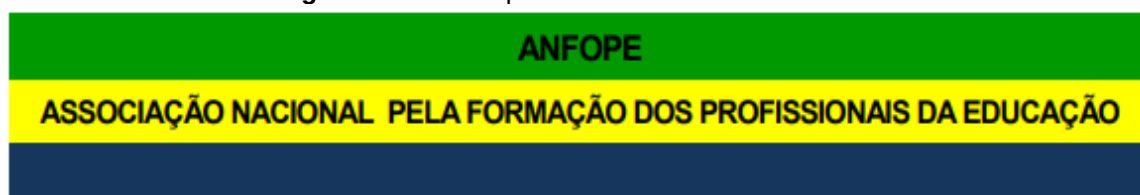
Já as entidades da CONSED e UNDIME se posicionaram favoráveis à segunda versão do texto, e mostraram que no período de 23 de junho a 10 de agosto de 2016

²⁵ Essa nota está acessível: <https://www.mieib.org.br/wp-content/uploads/2017/06/BNCC-Nota-de-Esclarecimento-Comite%CC%82-Assessor-e-Especialistas-1.pdf>

a BNCC foi debatida em seminários em todos os estados do país. Tendo os mais de 9 mil professores e professoras, gestores, especialistas e entidades de educação para analisar o documento em questão.

As mudanças políticas aconteceram e o processo de construção a partir do governo Temer trouxe muitas alterações, uma delas foi em relação à verba investida na educação. Segundo o governo Temer, essa era mais uma adequação necessária ao desenvolvimento do país e, principalmente, ao setor educacional, por meio da PEC 241/2016²⁶ e esse foi um ponto muito criticado por várias entidades educacionais. Convém mencionar que a ANFOPE²⁷ lançou um manifesto contra essa medida. Veja a Figura 05.

Figura 5 - Recorte parcial da tela no Site ANFOPE.



MANIFESTO CONTRA A PEC 241/2016

A ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - manifesta seu total repúdio à aprovação pela Câmara Federal da Proposta de Emenda Constitucional nº 241/2016 por anular o princípio constitucional que vincula receitas para a educação e para a saúde, representando na prática a diminuição dos investimentos necessários ao cumprimento das metas e estratégias do Plano Nacional de Educação, além de recursos para as políticas sociais em geral, nos âmbitos federal, estadual e municipal o que constitui grave ameaça aos direitos sociais.

Fonte: Site da ANFOPE. 26.10.2016. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/Manifesto-Anfope-conta-a-PEC-241.2016.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2021.

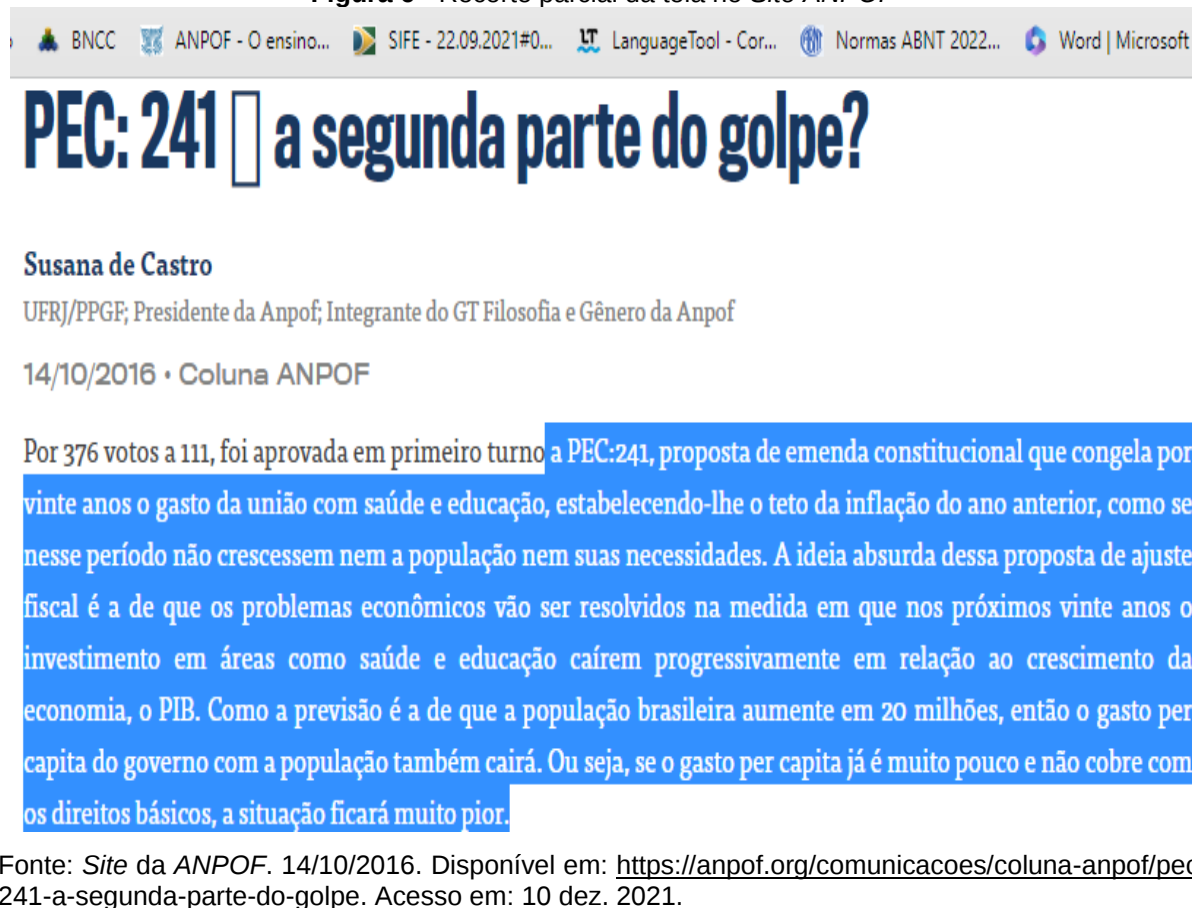
Na PEC 241/2016 há uma imposição do congelamento dos investimentos e de gastos pelo prazo de vinte anos, por isso, a ANFOPE afirma em seu manifesto que fica claro que ela “compromete o desenvolvimento do país e o futuro da nação, impossível de ser assegurado sem educação e saúde pública de qualidade. Frente a isso, vimos por meio deste manifestar nosso repúdio” (ANFOPE, 2016).

²⁶ PEC 241/2016 foi uma Proposta de Emenda à Constituição que foi transformada na Emenda Constitucional 95/2016. Apresentada em 15/06/2016. Ela altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal.

²⁷ ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. Originária do movimento de educadores do final da década de 1970. Disponível em: <<http://www.anfope.org.br/apresentacao/>>.

Percebemos que a construção da BNCC se dá em meio a momentos conturbados e decisivos em relação aos investimentos na educação. Nesse período, a ANPOF também demonstrou a sua indignação através de uma coluna em seu *website* escrita por Susana de Castro, Susana de Castro (UFRJ) – Coordenadora do GT Filosofia e Gênero da ANPOF. Examine a Figura 6.

Figura 6 - Recorte parcial da tela no Site ANPOF



A CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, ainda no período da saída da presidenta Dilma, manifestou suas previsões e análises nada favoráveis à educação e demais setores. Veja a Figura 7.

Figura 7 - Recorte parcial da tela no Site CNTE.

cncte.org.br/index.php/publicacoes/ettete/63389-a-resistencia-necessaria-da-educacao-publica

Int... BNCC_28mar.indb Gmail BNCC Relatório BNCC ANPOF - O ensino... SIFE - 22.09.2021#0... Language

[CNTE Informa 756 - 13 de maio de 2016] A resistência (necessária) da educação pública

CNTE Informa
13 Mai 2016 - 19:42h

A presidenta Dilma Rousseff foi apeada do poder numa manobra institucional que corresponde à nova versão de golpe civil na América Latina - tal como ocorreu em Honduras e no Paraguai -, e com ela corre-se o risco de ser totalmente suplantado o projeto político que a "duras penas" tentava reparar dívidas históricas com a nossa população majoritariamente sofrida.

Algumas análises publicadas em versões anteriores deste CNTE Informa a respeito da plataforma de governo do PMDB, intitulada "Uma ponte para o futuro", mostram que as políticas para o próximo período se pautam fortemente num viés de Estado Mínimo, como a flexibilização de leis trabalhistas, a privatização de empresas públicas, a substituição do sistema de partilha pelo de concessão (para priorizar a participação das empresas multinacionais na exploração do pré-sal), a eliminação da exigência de conteúdo nacional para compras de máquinas e equipamentos em determinadas áreas de infraestrutura, além de forte ajuste fiscal, que implicará em arrocho salarial aos servidores públicos, em reversão na política de ganho real do salário mínimo e das aposentadorias e pensões, afóra a ampla reforma da previdência do Regime Geral e dos Servidores Públicos, sob o comando direto do Ministério da Fazenda.

Por sua vez, a educação é uma das áreas mais emblemáticas do que poderá vir a ser o lastimável legado do governo de Michel Temer.

NOTÍCIAS MAIS LIDAS

27 Dezembro 2022 - 14:49h

26 Dezembro 2022 - 12:14h

Nota Publica
Educadores brasileiros se solidarizam com o vereador Cido Lima (PT), educadora mineira e a mulher mais bem votada de todo Vale do Aço mineiro

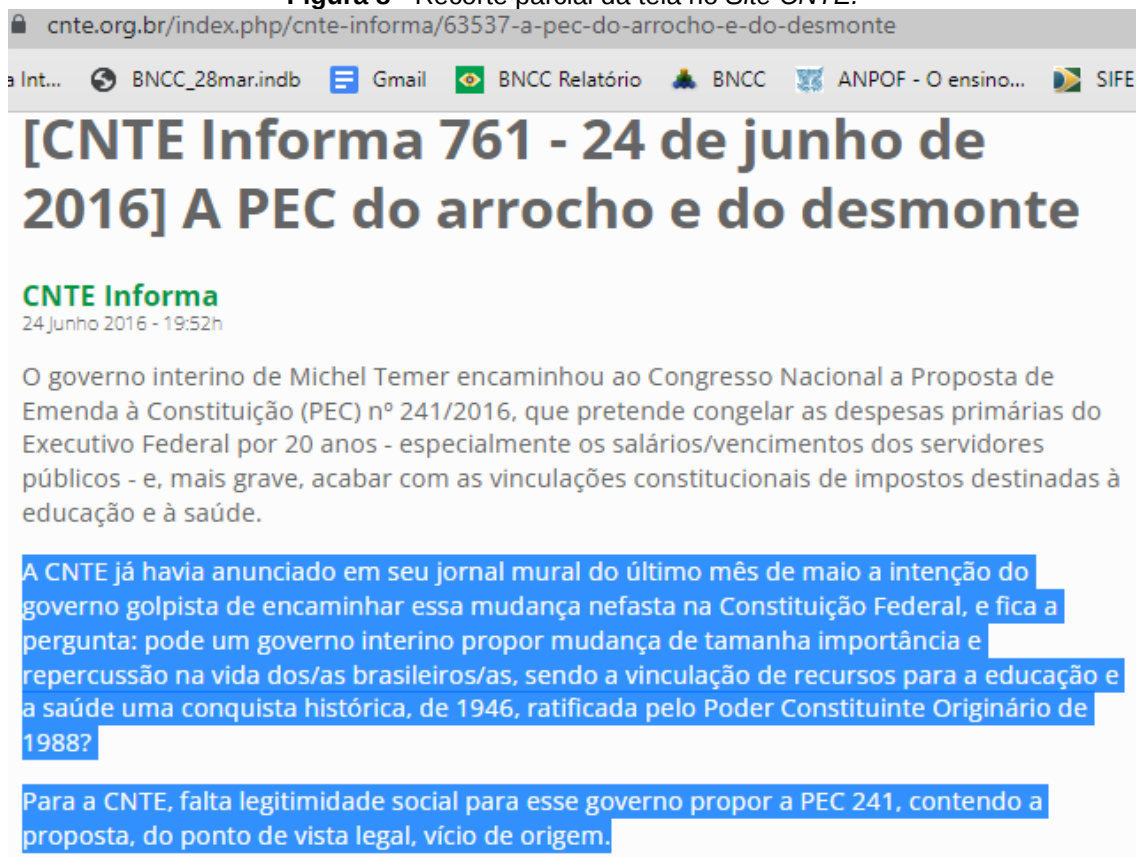
23 Dezembro 2022 - 16:19h

Fonte: Site da CNTE. 13.05.2016. Disponível em: <https://www.cncte.org.br/index.php/publicacoes/ettete/63389-a-resistencia-necessaria-da-educacao-publica>. Acesso em: 28 nov. 2021.

E confirmando as suas previsões, a CNTE se deparou com a PEC Nº 241/2016 que tinha, como já afirmado, a pretensão de congelar “as despesas primárias do Executivo Federal e em especialmente os salários/vencimentos dos servidores públicos e (...) acabar com as vinculações constitucionais de impostos destinadas à educação e à saúde” (CNTE, 2016).

A CNTE também expôs suas dúvidas sobre a capacidade de um governo interino provocar tamanha mudança e questionou a legitimidade de tal governo para efetuar modificações com enorme impacto social. Observe o que a entidade educacional afirmava na Figura 8.

Figura 8 - Recorte parcial da tela no Site CNTE.



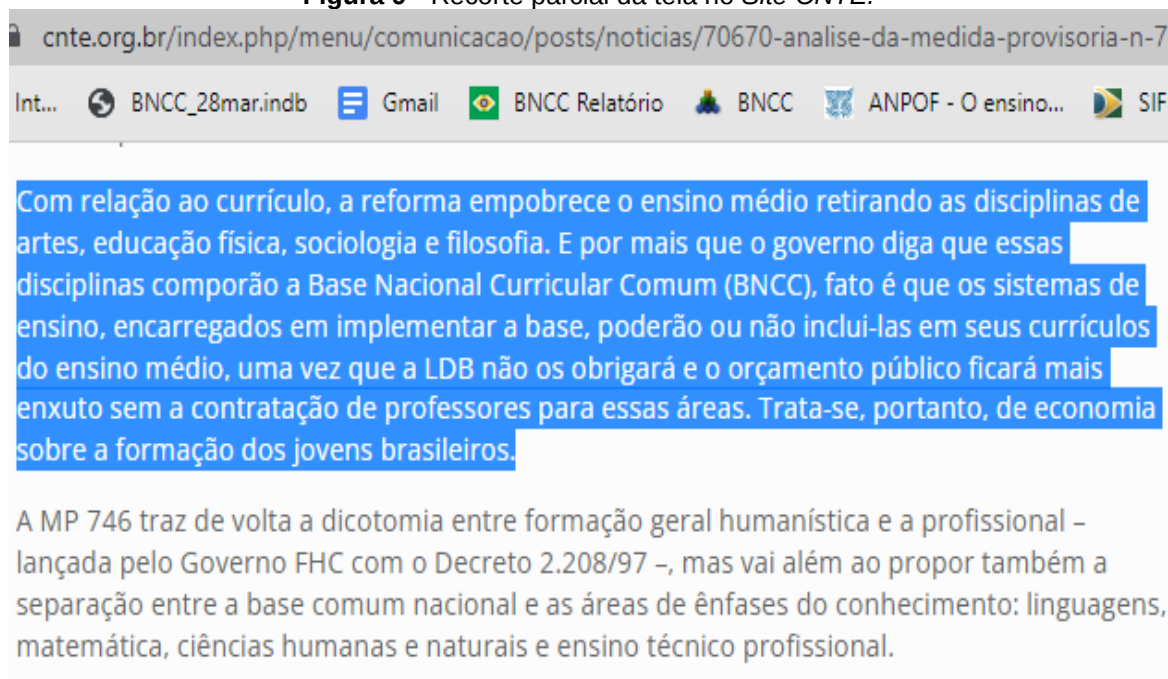
Fonte: Site da CNTE. 24.06.2016. Disponível em: <https://cnte.org.br/index.php/cnte-informa/63537-a-pec-do-arrocho-e-do-desmonte>. Acesso em: 01 nov. 2021.

É bastante significativo ver a mudança de postura dessas entidades em meio à construção da BNCC em relação à movimentação ao redor do contexto educacional. Movimentos que antes participavam ativamente e colaboravam no desenvolvimento do documento junto ao governo, agora mostram uma postura de rebeldia mediante a modificações trazidas pelo governo de Michel Temer. Ao assumir o governo, Temer propôs ao Ministério da Educação uma nova dinâmica de funcionamento. Desse modo, acordou um conjunto de ações junto ao Congresso e ao MEC, que tinha função de reorientar a lógica educacional conforme as reformas propostas no campo maior do Estado. Em nota, a ANFOPE expõe que isso inferiu

(...) a revisão do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SINAEB), cuja portaria de implantação inicial feita no governo Dilma foi revogada; a tramitação no Congresso do Exame Nacional do Magistério da Educação Básica (ENAMEB); a Lei de Responsabilidade Educacional; o Sistema Nacional de Educação; além de outras iniciativas em andamento no próprio Ministério Educação, como a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, a Base Nacional da Formação de Professores e a própria MP n. 746/2016 (PL n. 34/2016) da reforma do ensino médio. (ANFOPE, 2016)

Junto a essas mudanças, temos a reforma do Ensino Médio que trouxe grande comoção no meio das entidades educacionais. Isso porque a Medida Provisória Nº 746²⁸, propunha que no currículo do Ensino Médio, dentre muitas reclamações (que pode ser observada na Figura 9), as disciplinas de artes, educação física, sociologia e filosofia ficassem como optativas. Assim,

Figura 9 - Recorte parcial da tela no Site CNTE.



Fonte: Site da CNTE. 23.09.2016. Disponível em: <https://www.cnte.org.br/index.php/menu/comunicacao/posts/noticias/70670-analise-da-medida-provisoria-n-746-que-trata-da-reforma-do-ensino-medio>. Acesso em: 03 nov. 2021.

Para a ANPED, a Medida Provisória Nº 746 acarreta o esvaziamento educacional e representa um retrocesso rumo a uma educação de qualidade. Exemplo disso seria “a extinção da obrigatoriedade das disciplinas de sociologia, filosofia, artes e educação física do currículo, além da possibilidade que qualquer profissional não licenciado possa exercer o magistério” (ANPED, 2016).

A ANPOF, em contraponto à Medida Provisória que estabelece o Novo Ensino Médio, tratou de realizar um debate em 26 de outubro de 2016 no seu XVII encontro nacional e, em uma mesa de discussão “O Ensino de Filosofia no Ensino Médio”, como resultado, foi lançado o “Manifesto sobre a medida provisória que reforma o Ensino Médio Brasileiro” em setembro de 2016, nele a ANPOF apresenta

²⁸ nº 746, de 22/09/16, que visa reformular o formato e o conteúdo pedagógico da etapa escolar do Ensino Médio.

(...) a sua indignação e inconformidade com a tentativa do Governo Federal de alterar mediante medida provisória (MP) a estrutura geral do Ensino Médio brasileiro, e, em especial, a oferta da Filosofia nesse nível de ensino. Essa tentativa desrespeita a longa e democrática discussão que esteve em curso nos últimos anos a respeito de novas diretrizes para o Ensino Médio nacional e que visavam a atender metas definidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE), cujo estatuto foi alterado pela Emenda Constitucional número 59/2009 e que lhe deu status de exigência constitucional com periodicidade decenal. (ANPOF, 2016)

Nesse período, com a intensificação da construção do documento da BNCC, a referida base passou a dar conta apenas do Ensino Infantil e Fundamental, pois, o Ensino Médio passava por uma reforma. Ainda nesse contexto, as movimentações das entidades educacionais continuaram suas articulações.

A ANFOPE, em seu documento final do XVIII encontro nacional, realizado no período de dezembro de 2016, que tinha como tema “POLÍTICAS DE FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO: CONJUNTURA NACIONAL AVANÇOS E RETROCESSOS” afirmava que as mudanças realizadas pelo governo Temer, na verdade, tinham a função de fazer “conexão com as exigências de “atualização” nacional requerida pelo grande capital internacional. Tenta tornar o país “confiável” aos olhos das agências de risco e das grandes corporações” (ANFOPE, 2016).

Com alinhamentos da produção da BNCC em 2017, já no processo de finalização, as manifestações em relação a ela se intensificaram. A ANPED destaca um ponto interessante sobre a finalização desse documento que teria agora o ensino médio com uma reforma particular e, dentre as mais variadas preocupações, ela destaca que “A retirada do Ensino Médio do documento fragmentou o sentido da integração entre os diferentes níveis da Educação Básica, ao produzir centralização específica na Educação Infantil e Ensino Fundamental” (ANPED, 2017).

A Nota da ANPED sobre a entrega da terceira versão da BNCC ao CNE deixa claro que a reforma do Ensino Médio e a sua separação na BNCC em relação ao Ensino Infantil e Fundamental despedaçou o sentido da coerência e união entre os diferentes níveis da Educação Básica. Também explicita suas preocupações com o formato que a base é apresentada ao CNE e assegura que é um documento insuflado em experiências de centralização curricular, baseado no modelo do *Common Core*

*Americano*²⁹, o Currículo Nacional desenvolvido na Austrália e no Chile. Declara ainda que essas experiências foram largamente criticadas em diversos estudos realizados nos países que adotaram esses métodos.

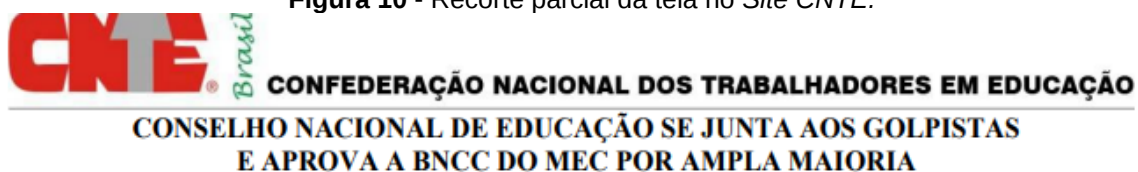
A CNTE também lançou um informe no dia 2 de junho de 2017 intitulado “A BNCC na reta final?”, em uma audiência pública na Câmara dos Deputados. Nesse documento fica exposto que as entidades CONSED e UNDIME se dispõem a apoiar a implementação da BNCC, mesmo fazendo lembretes dos perigos que sua terceira versão poderia trazer. Além disso, no informativo, a CNTE deixou claro que para eles *“a terceira versão da BNCC é ilegítima, pois rompeu com o debate social vigente até a segunda versão”* (CNTE, 2017).

É importante ressaltar que as entidades educacionais que antes estavam com seus discursos alinhados acerca da BNCC, nesse período, começaram a caminhar em direções distintas. Mesmo em meio ao contexto de mudanças, algumas delas continuaram com o governo trabalhando na estruturação da base e outras declararam um rompimento com o texto proposto pela nova governança.

Com tantos apelos e protestos em relação à BNCC, em dezembro de 2017 o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou o texto da Base Nacional Comum Curricular. A CNTE, em sua página na *internet*, lançou uma nota oficial sob o título “Conselho Nacional de Educação se junta aos golpistas e aprova a BNCC do MEC por ampla maioria”, observe o destaque na Figura 10.

²⁹ O Common Core americano é uma espécie de “base nacional comum” voltada para um núcleo central de standards em leitura e matemática. Foi montada por envolvimento dos Estados americanos e implementada pelo governo federal americano, por adesão em troca de acesso a recursos federais. Disponível em: < <https://avaliacaoeducacional.com/2015/12/29/quem-apoia-o-common-core-brasileiro/#:~:text=O%20Common%20Core%20americano%20%C3%A9,de%20a%20recursos%20federais> >.

Figura 10 - Recorte parcial da tela no Site CNTE.



A votação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), na manhã desta sexta-feira (15), na sede do Conselho Nacional de Educação (CNE), em Brasília, sob o placar de 20 votos a favor e 3 contrários, serviu para reafirmar a suspeita que se tinha desde a revogação do decreto da ex-presidenta Dilma Rousseff, que havia nomeado e reconduzido 12 membros do CNE, antes de ser deposta injustamente do cargo de Presidenta da República.

Tal como se procedeu posteriormente com o Fórum Nacional de Educação (FNE), o governo golpista de Michel Temer e do Ministro da Educação, Mendonça Filho, lança mão de medidas antidemocráticas para transformar instâncias e órgãos republicanos em meros colegiados encampados por capachos.

A submissão e a covardia da maioria dos atuais membros do CNE, que já entraram para a história do País e da educação brasileira – e em breve receberão a nossa justa “homenagem” –, é típica de quem passou a jogar o jogo dos golpistas, sem olhar para os anseios do povo brasileiro.

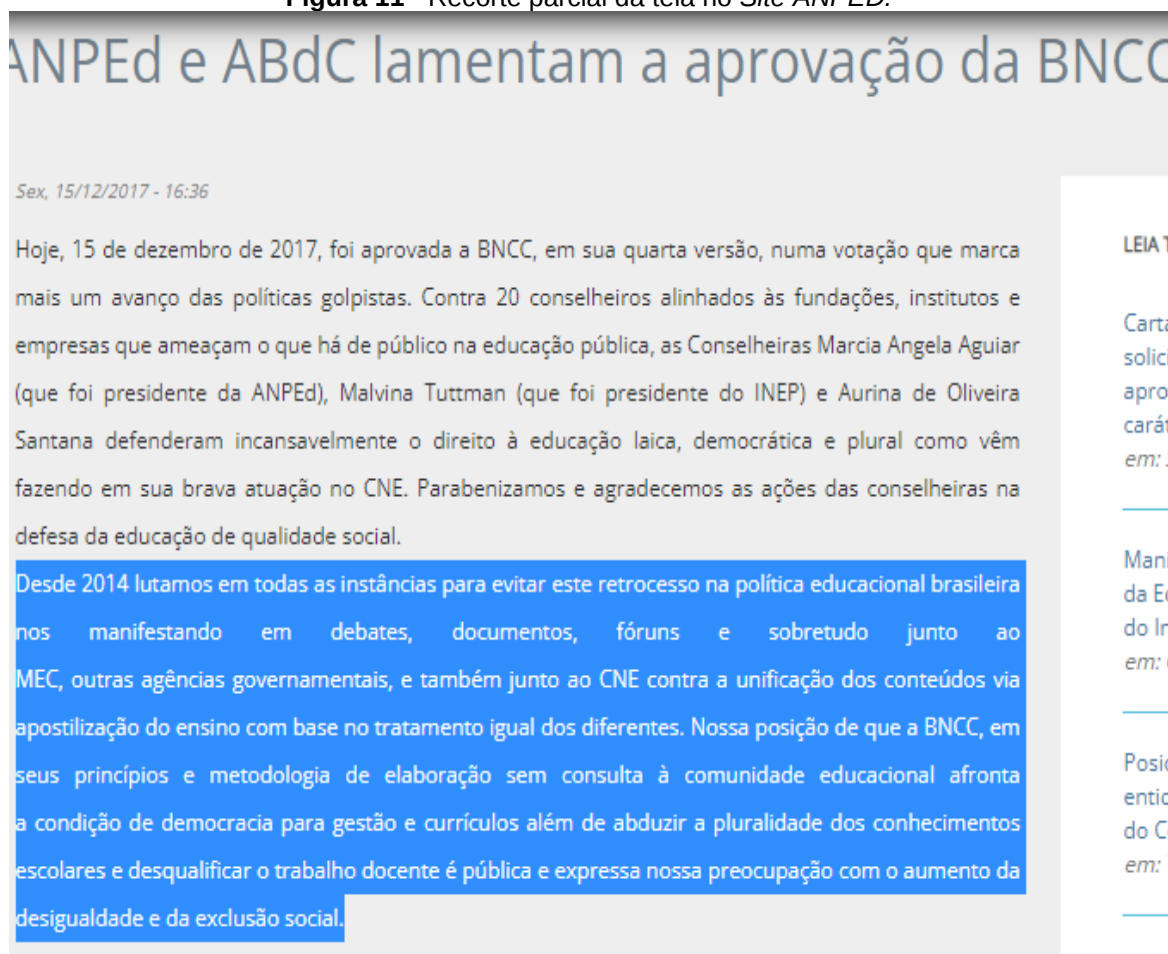
A BNCC aprovada pelo CNE, e que seguirá para homologação do MEC, fratura a educação básica deixando de fora o ensino médio, golpeia direitos fundamentais ao negar o debate escolar sobre gênero, raça e diversidade e compromete o futuro de milhões de estudantes das escolas públicas, que estarão à mercê das recomendações curriculares restritivas de conteúdos e de direitos.

Os únicos que ganham com a BNCC golpista, além do governo que pretende sucatear a educação pública a fim de privatizá-la de todas as formas possíveis, são os grupos empresariais da educação, que veem consolidado em parte o projeto de submeter a educação escolar às prerrogativas do mercado, com altas possibilidades de lucros nos mercados de livros, apostilas, formação inicial e continuada de professores e demais áreas escolares.

Fonte: Site da CNTE. 15.12.2017. Disponível em: https://www.cnte.org.br/images/stories/2017/Nota_BNCC_Golpista.pdf. Acesso em: 12 dez. 2021.

A ANPED junto à ABdC (Associação Brasileira de Currículo) lamentou a aprovação e em nota afirmam que desde 2014 lutaram em todas as instâncias para evitar o retrocesso educacional. Deixaram claro, ainda, a sua posição referente à nova BNCC fruto do governo Temer. Assim, as instituições afirmam, como podemos ver na Figura 11.

Figura 11 - Recorte parcial da tela no *Site ANPED*.



Fonte: *Site da ANPED*. 15.12.2017. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/anped-e-abdc-lamentam-aprovacao-da-bncc-pelo-cne>. Acesso em: 17 dez. 2021.

Paralelo a isso, A ANPOF trouxe para o campo de discussão a retirada da filosofia do currículo como obrigatória. O professor Érico Andrade³⁰, trabalhou o tema em uma coluna no *site* da entidade em dezembro de 2016, com o tema “Desviando o debate: por que retirar a obrigatoriedade da Filosofia?”, no qual expõe as fragilidades das justificativas do governo para tal ação. Sendo a obrigatoriedade do Ensino de filosofia firmada pela LDB. Observe na Figura 12.

³⁰ Professor do Programa de Pós-graduação em Filosofia da Universidade Federal de Pernambuco

Figura 12 - Recorte parcial da tela no Site ANPOF.

Desviando o debate: por que retirar a obrigatoriedade da filosofia?

Érico Andrade

Professor do Programa de Pós-graduação em Filosofia da Universidade Federal de Pernambuco

27/10/2016 • Coluna ANPOF

O governo Temer impõe uma estranha agenda para a filosofia. Discutir a obrigatoriedade do ensino de filosofia, consolidada na LDB, depois de um longo e intenso debate, com pessoas fortemente engajadas com as questões do ensino, não me parece um processo de revisão de certas posições, próprio da democracia, como diria John Stuart Mill. Trata-se de aceitar a exigência de que numa época delicada da política nacional precisamos, agora, no exato momento em que garantias constitucionais estão ameaçadas, discutir o que até então era incontestável, a saber, o ensino de filosofia. O agora, entendido não apenas como um advérbio de tempo, mas como a marca de um

Fonte: Site da ANPOF. 27.10.2016. Disponível em: <https://anpof.org/comunicacoes/coluna-anpof/desviando-o-debate-por-que-retirar-a-obrigatoriedade-da-filosofia>. Acesso em: 10 dez. 2021.

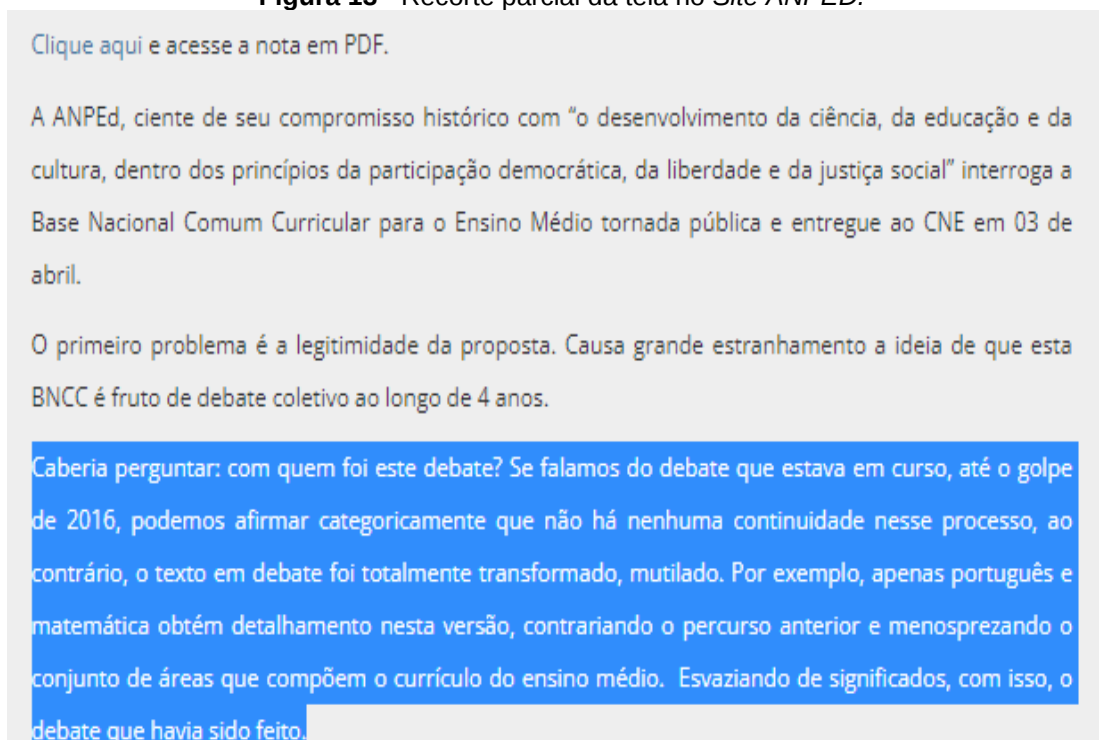
A ANPOF também deu seu posicionamento sobre as mudanças ocorridas nesse período e, de forma genérica, fez críticas à retirada de incentivos à educação por parte do governo Temer. Seu posicionamento está marcado em um documento intitulado “Manifesto pela Educação, pela Ciência e pela Democracia”, assinado por membros, conferencistas e participantes do GT-Schopenhauer e da Sociedade Schopenhauer, durante o VIII Colóquio Internacional Schopenhauer, realizado em Curitiba, entre 28 de novembro e 1 de dezembro de 2017. Foram feitas críticas à retirada de incentivos das universidades, frisando o modo como o Novo Ensino Médio vinha sendo proposto, uma vez que ele surgira em um momento de redução drástica de investimento na educação brasileira.

Ocorrem violentos cortes de investimentos, inclusive do ponto de vista da própria subsistência das Universidades, além de outras medidas, como o estrangulamento das políticas de intercâmbio científico, a inviabilização de eventos científicos, a redução de bolsas de estudo e alterações nas políticas públicas, tais como a famigerada reforma do ensino médio. Esta, especialmente parece ter como um dos seus principais objetivos o ataque às ciências humanas, especialmente a Filosofia, que são naturalmente, as instâncias críticas da própria sociedade. (ANPOF, 2017)

Para a ANPOF, essas ações do governo atuavam em uma lógica de dominação e inviabilização das instituições democráticas. Em seu manifesto, os que estavam à frente se colocavam um contorno mais incisivo no debate político e se interessavam em mostrar à população o que estava acontecendo com a educação brasileira. As manifestações vinham de várias formas, fosse a favor ou contra a nova versão da BNCC. Aqui, percebemos a movimentação realizada pelas entidades educacionais, que antes tinham um pensamento coeso e seguiam as mesmas diretrizes e agora se encontravam em posições bem distintas. Entidades antes protagonistas na elaboração da base acabaram se retirando do cenário na nova conjuntura formada pela estruturação estabelecida pelo governo Temer.

Sobre tais mudanças, o que podemos inferir desse cenário de disputa por espaço educacional? A educação, nesse caso, saiu ganhando com essa disputa territorial? Os mais variados discursos postos nesse campo de disputa ajudaram a enriquecer esse ambiente educacional? O certo é que a BNCC para o ensino fundamental e Infantil foi aprovada e a caminhada continuava em direção ao Ensino Médio. A ANPED ressalta sobre a entrega desse documento e faz questionamentos sobre a sua construção, como podemos ver na Figura 13.

Figura 13 - Recorte parcial da tela no *Site ANPED*.



Fonte: *Site da ANPOF*. 14.05.2018. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/nota-anped-proposta-de-bncc-do-ensino-medio-alguns-pontos-para-o-debate>. Acesso em: 22 dez. 2021.

É interessante perceber a cobrança dessa entidade em relação aos debates sobre a BNCC do Ensino Médio. A maioria das entidades citadas que fizeram parte da BNCC no início reclama da falta de diálogo desde 2016 até a finalização da BNCC em sua totalidade.

A cisão da educação básica, com o envio pelo MEC da proposta de BNCC da educação infantil e do ensino fundamental sem o ensino médio, cabe perguntar, foi dialogada com quem? A única versão pública que o MEC apresentou para a BNCC do ensino médio é a que foi entregue ao CNE. Quem tornou público o debate foi o CNE e por isso podemos afirmar que a atual BNCC para o Ensino Médio é uma versão piorada, reducionista e autoritária. (ANPED, 2018)

Mais adiante, a CNTE deixou expressa a sua indignação com a entrega da BNCC ao Conselho Nacional de Educação. Em maio de 2018, ela faz uma análise sobre a BNCC e a reforma do Ensino Médio em um trabalho intitulado “Avaliação sistemática da BNCC e da reforma do ensino médio³¹”. Em agosto, um jornal da CNTE (Figura 14) trazia uma nota contrária a BNCC.

Figura 14 - Recorte parcial da tela no Site CNTE.



Fonte: Site da ANPOF. 14.05.2018. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/nota-anped-proposta-de-bncc-do-ensino-medio-alguns-pontos-para-o-debate>. Acesso em: 12 dez. 2021.

³¹ Para a CNTE essa avaliação se pauta na análise sistemática dos principais instrumentos que institucionalizaram e que visam regulamentar a “reforma do Ensino Médio”. Disponível em: (<https://www.cnte.org.br/images/stories/2018/Avaliacao%20sistemica%20reforma%20ensino%20medio.pdf>)

Em seu jornal, a CNTE deixa claro que a “REFORMA AMEAÇA O FUTURO DO ENSINO MÉDIO” e esclarece que a BNCC é um instrumento inventado para possibilitar a Reforma do Ensino Médio. Ainda nesse período, várias entidades se uniram e lançaram uma nota em 17 de julho de 2018, onde quatro delas falaram em desprezo à implementação da Lei da Reforma do Ensino Médio e pela retirada da atual proposta da BNCC. O Comitê do Ensino Médio da Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS), a Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (ABECS), a Comissão de Educação, Ciência e Tecnologia da Associação Brasileira de Antropologia (ABA) e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (ANPOCS) expunham que,

As críticas também ressaltavam a falta de tempo para um debate amplo com toda a sociedade e com os sujeitos diretamente envolvidos com as escolas, como por exemplo, os(as) estudantes e professores(as). Os (As) estudantes e professores(as) do Ensino Médio manifestaram-se, enfaticamente, contrários a essa reforma, mobilizando milhares de jovens que ocuparam as escolas em vários Estados da federação, em 2016. Ao contrário da propaganda oficial, é forte a reação contrária ao cenário proposto para o Ensino Médio, tanto por parte de pesquisadores(as) universitários(as), como das comunidades escolares que estão na base do sistema educacional. (ANPOCS, 2018)

“Atordoados permanecemos Atentos: o que ainda precisamos dizer sobre a BNCC do Ensino Médio?”. Esse foi o tema da nota da ANPED divulgada em seu *site* no dia 4 de dezembro de 2018. A entidade revelou que aconteceram inúmeras manifestações de repúdio, sejam coletivas ou individuais, de organizações educacionais e de várias associações científicas. Ela mostra (na Figura 15) também a sua preocupação e indignação com a aprovação da BNCC ao afirmar que

Figura 15 - Recorte parcial da tela no *Site ANPED*.

"Atordoados permanecemos Atentos"[1]: o que ainda precisamos dizer sobre a BNCC do Ensino Médio?

O Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou nesta terça-feira, 04 de dezembro, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio com 18 votos a favor e duas abstenções. Consolida-se, com isso, o conjunto de reformas instituídas para o Ensino Médio, iniciadas com a Medida Provisória 746/16 e seguidas pela aprovação da Lei 13.415/17 e da Resolução CNE/CEB 11/2018 que institui as Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM). O conjunto destas reformas foi alvo de várias Manifestações de Repúdio coletiva e documentos de análise, de diferentes Associações Científicas, entre elas a ANPED, e publicadas no nosso Portal.

Nesta mesma direção, a Diretoria da ANPED gostaria de mais uma vez expressar nossa preocupação e indignação com a aprovação desta BNCC, diante de um percurso que teve como marca: audiências públicas interrompidas, críticas severas de especialistas em diferentes áreas e de conselheiros do próprio CNE, ausência de diálogo com as associações científicas. É atordoante ver um país assumir reformas educacionais e políticas educativas, contrárias ao que os especialistas da área indicam como as mais adequadas e desinteressado pelo diálogo com seus cientistas e sociedade civil organizada.

Fonte: *Site da ANPED*. 04.12.2018. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/nota-anped-o-que-ainda-precisamos-dizer-sobre-bncc-do-ensino-medio>. Acesso em: 22 dez. 2021.

Percebemos a insatisfação por parte da ANPED em relação à falta de diálogo na construção da BNCC e à reforma do Ensino Médio. O que não parece ser uma insatisfação qualquer, tendo em vista o tempo gasto para organizar essas duas mudanças importantes, profundas e impactantes demais para serem realizadas em um curto espaço de tempo.

Foram muitos os protestos, a ANFOP, por exemplo, em 18 abril de 2018, fez uma comunicação escrita pelos autores Juvenal Savian Filho (Unifesp), Marcelo Carvalho (Unifesp), Vinicius Berlendis de Figueiredo (UFPR), chamada "A BNCC e o futuro da Filosofia no Ensino Médio – Hipóteses". Nela, eles refletiam a extrema nebulosidade que a tais transformações traziam para o futuro da filosofia dentro do Ensino Médio (Figura 16).

Figura 16 - Recorte parcial da tela no Site ANPOF.

A BNCC e o futuro da filosofia no Ensino Médio

Hipóteses

18/04/2018 • Notas e Comunicados

Ainda há muita nebulosidade em torno da Base Nacional Curricular Comum, o que torna difícil antecipar o futuro da filosofia como unidade curricular do Ensino Médio. Procurando imaginar cenários e possibilidades, gostaríamos de propor alguns pontos de reflexão ou mesmo algumas hipóteses. Parece-nos estratégico fazer circular amplamente modelos de compreensão e de ação, pois neste momento já os há numa direção pessimista e mesmo derrotista: são muitos os que se resignam cada vez mais diante da ideia de que a filosofia foi tirada do Ensino Médio, o que não é bom para ninguém, mas sobretudo para professores e estudantes de filosofia.

Fonte: Site da ANPOF. 04.12.2018. Disponível em: <https://www.anpof.org.br/comunicacoes/notas-e-comunicados/a-bncc-e-o-futuro-da-filosofia-no-ensino-medio-hipoteses>. Acesso em: 13 set. 2021.

Dessa forma, a ANPOF fala do desânimo das entidades sobre o futuro da educação com o Novo Ensino Médio. Afirma, que a BNCC não exclui a filosofia do Ensino Médio e o “fato de a Filosofia ter deixado de ser disciplina obrigatória não significa que ela tenha saído do currículo nem que precise sair” (ANPOF, 2018). Contudo, o futuro da filosofia é duvidoso, já que a BNCC admite que as instâncias estaduais e municipais decidam pela manutenção ou retirada desse componente curricular nas escolas.

A ANPED elaborou uma “Moção de Repúdio” à aprovação de Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio pelo Conselho Nacional de Educação em novembro de 2018”, sobre a Lei 13.415/17. Nessa moção, existem argumentos que, segundo a entidade, expõem o autoritarismo que essa Lei carrega, por ser fruto de um processo fechado aos que mais se interessam nessa mudança: a sociedade. As entidades envolvidas na moção lembram ainda que esse processo foi realizado em meio a um clima de indignação e muitas manifestações.

Figura 17 - Recorte parcial da tela no *Site ANPOF*.

Seg, 12/11/2018 - 12:23

Moção de Repúdio à aprovação de Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio pelo Conselho Nacional de Educação em 07 novembro de 2018 ([clique aqui](#) e acesse em PDF)

No sétimo dia do mês de novembro de 2018 o Conselho Nacional de Educação aprovou novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), em substituição à Resolução CNE/CEB 02/2012. A justificativa para isso foi a da adequação das DCNEM ao que está disposto na Lei 13.415/17, lei da reforma o Ensino Médio, e que teve origem na Medida Provisória 746/16. Esse conjunto de ações possui em comum um *modus operandi* autoritário e carregado de arbitrariedades, marcado pela ausência de amplo debate com a sociedade em assunto que a afeta diretamente, sobretudo aos mais de 10 milhões de jovens em idade de cursar esta etapa da educação básica. Vale lembrar, ainda, o conturbado processo que marcou a realização das cinco audiências públicas que trataram da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio, duas delas ocupadas por educadores e estudantes e outras três em que a quase a totalidade de manifestações foram de críticas ao texto produzido pelo MEC e evidenciaram, mais do que o desgosto, a falta de legitimidade de um processo que toma decisões sobre a escola à revelia de quem a faz cotidianamente.

Fonte: *Site da ANPOF*. 04.12.2018. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/mocao-de-repudio-aprovacao-de-diretrizes-para-o-ensino-medio-pelo-cne>. Acesso em: 19 dez. 2021.

Dada todas as informações, é possível perceber no contexto dessas entidades muitos pontos de preocupações em relação à BNCC. Como já se encontra aprovada, as preocupações dessas entidades continuam. Ao longo desse movimento de construção educacional, resultado de processos históricos e políticos, o documento foi palco de implementação de novos saberes e discursos acerca da estrutura que será direcionada à educação brasileira. A base traz ao longo de sua construção o encadeamento de forças com diferentes atores e conjunturas. A exemplo, temos que depois *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, tivemos uma nova configuração de poder no âmbito do MEC com a consequente alteração de forças do CNE, a recondução e nomeação dos novos conselheiros, o surgimento do protagonismo de algumas entidades educacionais como a Consed e da Undime, abertura para um discurso, que está ligado ao meio financeiro, preconizado pelos documentos da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico), do Banco Mundial; além disso, temos documentos do empresariado brasileiro, como a Confederação Nacional da Indústria, que resguardam a qualidade na educação

diretamente ligada à ampliação da produtividade no trabalho para o aumento da concorrência na indústria, nos serviços, etc.

Envolvida por falas políticas, pedagógicas, empresariais, dentre outras, a BNCC acabou por trazer os mais variados discursos ao bailado educacional. Essa dança, que ao longo de sua construção vinha como um grupo coeso e sistemático nas discussões postas, acabou por separar e modificar muitos desses discursos. Uns seguiram com a BNCC e outros tornaram-se contrários a ela pela forma como ela foi modificada após a chegada do presidente Temer. Sendo um processo que traria à educação um conjunto de normas de comportamento, que orientariam a atividades socioeducativa da população brasileira, é compreensível toda essa batalha de discursos.

Todas essas mudanças acabaram levando muitas entidades educacionais a formar uma coalizão contrária à estruturação da BNCC, algumas, a favor e outras contra. Assim, as entidades contra a composição da BNCC passaram a trabalhar como atores responsáveis por uma melhor compreensão sobre aquilo que se encontra escuso na BNCC. Nesse contexto, é possível perceber que a estratégia foi iniciar um movimento de conscientização usando vários meios de comunicação, recorrendo a seus discursos contrários à criação da BNCC.

Percebe-se que o método de composição da versão final do documento foi obra de uma inesperada ruptura (segundo muitas entidades) do processo democrático devido à saída da presidente e da troca de vários ministros da educação desde o início da estruturação da BNCC até a sua finalização. Ruptura essa que quebra o método colaborativo entre os diversos grupos, como as instâncias do poder executivo (estados, municípios e União), movimentos sociais da educação e as associações acadêmicas.

Para essas entidades, os seus discursos não foram considerados por aqueles que comandaram a reformulação da BNCC. Percebe-se que a maior crítica é ao caráter participativo, negado a essas entidades pelo MEC, mesmo essa sendo uma das bandeiras do órgão (segundo o ministério, a BNCC, ao ser construída, teve uma grande participação da sociedade). Isso é exposto pela ANPOF na publicação do texto “BNCC: A experiência fragmentada do saber e o ensino de Filosofia”, escrito por Silvio Carneiro (UFABC) e Christian Lindberg (UFS), no qual afirmam (na Figura 18) que

Figura 18 - Recorte parcial da tela no Site ANPOF.

A ruptura se dá em dois níveis: primeiramente, a letra do documento não contém o espírito colaborativo entre as diversas instâncias de grupos interessados (previsto em lei, aliás), considerando não apenas as instâncias do poder executivo (Estados, municípios e União), bem como os movimentos sociais da educação e as associações acadêmicas. Todo este conjunto estava, em certa medida, presente na formulação do Plano Nacional de Educação (PNE), este sim, uma lei que avança em muitos pontos, mas – sem audiência apropriada no espaço público – acaba por ser letra morta. Após 3 versões, temos uma BNCC que em nada avança na absorção das críticas presentes na consulta aberta ao público. Conforme a análise do prof. Fernando Cássio, é preciso se questionar o caráter participativo que o MEC tanto propaga. Segundo Cássio: “A superexploração do vistoso número de 12 milhões de ‘contribuições’, cujo significado pode ser questionado de muitas formas, inculca no debate público um falso consenso, como se a coleta de milhões de cliques de concordância e a mera publicização das opiniões de milhares de ‘indivíduos’ — profissionais da educação ou não — fossem capazes de, automaticamente, forjar a democracia no processo de construção do currículo brasileiro”. (ver a matéria

Fonte: Site da ANPOF. 17.04.2018. Disponível em: <https://www.anpof.org.br/comunicacoes/notas-e-comunicados/bncc-a-experiencia-fragmentada-do-saber-e-o-ensino-de-filosofia2>. Acesso em: 16 dez. 2021.

Na perspectiva das entidades educacionais até aqui citadas, a produção da BNCC se trata de um processo que carrega consigo a responsabilidade sobre a exclusão de sujeitos, instituições de ensino, sociedade e dos seus discursos, deixando de fora a multiplicidade de pensamentos sobre a elaboração do campo curricular educacional brasileiro. Isso pode acarretar muitas consequências, já que no meio educacional é necessário à multiplicidade de discurso, uma vez que é por meio do seu movimento que a educação se constrói.

É nesse movimento, e a partir dele, que podemos tentar entender a construção dessas manifestações contrárias e a favor da BNCC. Mesmo afirmando que seus discursos foram negligenciados pela BNCC, eles são imprescindíveis nesses movimentos de constante reconstrução dos significados dos diálogos direcionados ao contexto educacional.

É fato que a educação lucraria mais se todos os atores educacionais envolvidos nesse cenário fossem ouvidos de fato, pois, o diálogo versa em sua capacidade dialética de levantar ideias e de conseguirem o melhor entendimento.

Passemos, em seguida, ao referencial teórico-filosófico a partir do qual desenvolveremos nossas discussões que priorizam as experiências dialógicas dos professores e professoras de filosofia diante do novo cenário político-educacional que

de certa forma mantem a possibilidade do ensino de filosofia como referência formativa, de modo diferenciado.

2 O DIÁLOGO COMO EXPERIÊNCIA ÉTICO-TRANSFORMADORA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM: GADAMER E FREIRE

Para melhor visualizar o professor e a professora de filosofia na nova conjuntura educacional de São Luís, oriunda das modificações implantadas na BNCC, tomamos como referencial teórico e metodológico duas linhas de pensamento: a hermenêutica filosófica de Hans Georg Gadamer e a pedagogia crítica de Paulo Freire. A partir dos fundamentos teórico-reflexivos de ambos os autores, buscamos discutir o perfil do sujeito docente que se desenvolveu ao longo de três décadas na região de São Luís, no Maranhão, e como ele se compreende agora nesse novo cenário que traz importantes e impactantes mudanças na educação brasileira. Assim, objetivamos uma hermenêutica sobre o ensino de filosofia para o nível médio, considerando a *interface* entre filosofia, ensino e educação, e a escuta de sujeitos docentes que, mediados por sua compreensão histórico-cultural, atualizam o permanente diálogo entre o presente e o passado, que é tomado aqui em seu caráter ético e transformador junto ao processo formativo e educacional. É nessa perspectiva que começamos a perceber e repensar o lugar da filosofia no novo contexto político-educacional.

2.1 A construção da morada: diálogo com a tradição

Hans Georg-Gadamer foi um importante hermeneuta do século XX, responsável por uma ampla contribuição à filosofia e à hermenêutica contemporânea. O filósofo alemão trouxe uma forte oposição ao propósito positivista de impulsionar o método indutivo das ciências naturais (*Naturwissenschaften*) para as ciências humanas (*Geisteswissenschaften*). O positivismo se valeu de ideias de que o conhecimento poderia estabelecer regularidades e apresentar resultados. Gadamer contrapõe-se à utilização desse método nas ciências humanas, posto que a singularidade dos seus objetos de investigação é de outro caráter, ou seja, a natureza e a condição humana. De acordo com Grondin, (1999, p.181),

Gadamer questiona fundamentalmente esse ponto de partida e interroga, se a busca de métodos, os quais de forma exclusiva garantissem validade universal, estaria realmente em seu lugar nas ciências do espírito. I Gadamer orienta-se inicialmente segundo a palestra festiva que o cientista natural Helmholtz proferira no ano de 1862, em Heidelberg, sobre a relação entre as ciências da natureza e as do espírito.

O Positivismo está localizado historicamente no período que vai do século XVII até as primeiras décadas do século XX. Influenciados por pensadores como René Descartes e Francis Bacon, e Iluministas como Voltaire e Diderot, positivistas famosos como o francês Auguste Comte e o inglês John Stuart Mill, assim como outros intelectuais, orientaram o pensamento epistemológico pelo prisma de uma racionalidade científica, alimentando a ideia de progresso apenas pela intervenção da razão.

Historicamente, no século XVIII, o Iluminismo passou a confrontar as ideias da tradição (aqui entendida essencialmente enquanto conservação, e como tal, continuamente atua nas modificações históricas, de tal modo, que ela se constitui e se modifica historicamente), passando a imagem de que ela trazia consigo a superstição como suporte. Em uma perspectiva oposta a essa concepção, o Iluminismo buscava métodos que pudessem alcançar uma verdade objetiva, precisa e universal. Isso conferiu a esse projeto a característica de elaboração de uma linguagem e método universais para os diversos campos do saber e da vida humana. Nessa esteira, o Positivismo reivindica o lugar de um saber superior e denuncia o conjunto de pré-conceitos advindos das especulações metafísicas, estéticas ou teológicas. Isso despertou em Gadamer, no século XX, a necessidade de uma reflexão sobre o assunto, de modo que, em *Verdade e Método*³² (1960), ele desenvolve análises filosóficas muito pontuais sobre as ciências humanas, ratificando que seu referencial metodológico de investigação deveria ser distinto do modelo das ciências naturais. Como exemplo, temos o verificacionismo que tem contempla como base a observação dos fenômenos, descartando em seguida todo o conhecimento que não pode ser comprovado de forma experimental e lógica. Sendo uma percepção genérica da natureza e do ser humano, em que é excluída a metafísica, Gadamer via esse método como sendo suscetível de erros, já que, mesmo conferindo uma confiável uniformidade, regularidade e legalidade, eles não possuíam os dados completos de um determinado fenômeno. Por consequência, havia a possibilidade de equívocos, mesmo sendo direcionado às ciências da natureza, e de equívocos maiores ainda nas ciências humanas. Contrário a isso, Gadamer rebate essa corrente

³² Obra de maior impacto de Hans-Georg Gadamer, *Verdade e método (Wahrheit und Methode*, de 1960), apresenta os fundamentos hermenêuticos filosóficos a partir de uma problematização acerca da verdade a partir da ideia de método.

de pensamento, pois ela não conseguiria metodologicamente dar exatidão à noção histórica, social e cultural, já que esses fatores são extremamente instáveis.

Sabendo que somos seres inacabados, a construção do pensamento é a nossa eterna morada. Assim, o hermenêuta reivindica a necessidade de desatrelar as investigações das ciências humanas do método científico-experimental, imposto pelas ciências da natureza, criticando o reducionismo por ser, necessariamente, limitado, por conceber o indivíduo como um objeto. Quando o método positivista tenta chegar às bases da educação acaba-se também ignorando os elementos fundamentais na constituição do ser humano, inacabado e em permanente construção.

Como o ser humano está em permanente construção, é um erro do Positivismo pretender reduzir o indivíduo à razão científica, moldando-o aos procedimentos metodológicos que apreciam uma única forma de conhecimento válido. É preciso pensar o ser humano na totalidade de sua dimensão e não apenas como uma parte, como um objeto quantificável e tecnicista. Por isso, é imprescindível refletir sobre a tarefa da compreensão nas ciências humanas, sendo a hermenêutica a conjectura que problematiza os princípios das verdades. Dessa forma, Gadamer (2002, p. 61 e 62) afirma que

A configuração da ciência moderna estabelece uma ruptura decisiva em relação às configurações do saber do Ocidente grego e cristão. O que predomina agora é a ideia de método. Em sentido moderno, o método, apesar de toda a variedade apresentada nas diversas ciências, é um conceito unitário. O ideal de conhecimento pautado pelo conceito de método consiste em se poder trilhar um caminho cognitivo de maneira tão consciente que se torna possível refazê-lo sempre. *Methodos* significa "caminho de seguimento". Metódico é poder seguir sempre de novo o caminho já trilhado e é isto o que caracteriza o proceder da ciência. Justamente por isso faz-se necessário estabelecer logo uma restrição daquilo que pode resultar desta pretensão à verdade. Se a verdade (*veritas*) só se dá pela possibilidade de verificação – seja como for –, então o parâmetro que mede o conhecimento não é mais sua verdade, mas sua certeza. Por isso, desde a formulação clássica dos princípios de certeza de Descartes, o verdadeiro ethos da ciência moderna passou a ser o fato de que ela só admite como condição satisfatória de verdade aquilo que satisfaz o ideal de certeza.

É importante destacar que Gadamer, ao desenvolver sua crítica dirigida à metodologia científica moderna, tinha como propósito desconstruir a ideia de um único caminho para as investigações científicas. O que fica claro em sua aplicabilidade duvidosa e equivocada nas investigações da natureza histórica humana, que nunca teve como ambição estabelecer um método, como um único caminho a ser seguido. Nesse sentido, Gadamer pretende uma hermenêutica da compreensão que privilegie

sempre pensar os objetos em seu caráter dialético e permeado pela condição de sua historicidade³³. Ainda de acordo com Grondin, (1999, p.37)

Justamente por isso deve-se tratar aqui de elaborar uma forma particular da filosofia hermenêutica, que pudesse estar em condições de resgatar a clássica pretensão de universalidade da filosofia segundo as condições atuais, a saber, sob o signo de uma consciência que se experimenta historicamente. Somente assim se pode falar de uma contribuição da hermenêutica para a filosofia contemporânea.

Essa busca pelo conhecimento e suas possibilidades está fundamentada na evidência das experiências históricas enraizadas na construção da morada humana. Daí por que Gadamer, em seus estudos, trouxe a importância da tradição (*Überlieferung*) para o contexto das ciências humanas. Sua importância é resgatada pelo conceito de formação advinda do termo alemão *Bildung*, que também poder ser traduzido, em um sentido mais genérico, como educação ou cultura, ainda que alguns teóricos façam algumas diferenciações. De acordo com Sousa (2020, p.288),

O legado da tradição humanística recuperado por Gadamer está no conceito de formação, que traduz o termo alemão *Bildung*, mas também por ser traduzido por educação ou cultura. Dentro da história da formação, Gadamer identificou em Herder o pensador pioneiro da resignificação semântica para a *Bildung*, entendendo que nele se situou a determinação fundamental da formação, ou seja, ela possuía o objetivo educacional e cultural da elevação do espírito, que é via para o universal da verdade humana em oposição ao particular.

Gadamer evocou uma configuração mais geral da vinculação do ser humano com o mundo e a temporalidade. Nisso, a historiografia se tornou basilar na construção teórica sobre o que é o passado atuante que fora anteriormente proposto por Heidegger. Esse direcionamento sugerido se deu por conta das reflexões sobre como a ciência foi proposta a partir do iluminismo e concretizada no Positivismo. Ao dirigir sua aversão pela tradição, o Iluminismo científico se esqueceu de que nos constituímos como sujeitos históricos e enquanto tais, necessitamos ter a perspectiva de olhar para o nosso passado, para desfrutarmos de condições de apreender sobre o presente em que nos achamos inseridos. A razão não consegue por si só destruir os legados, preconceitos e as marcas do nosso passado. A tradição está sujeita às

³³ Para Gadamer a historicidade (*Wirkungsgeschichte*) é atribuída à tradição que a reconhece como um estado de intencionalidade, a qual orienta nossa interpretação nos horizontes de nossa (pré) compreensão.

transformações da história e do tempo, daí a necessidade de uma retomada dos conceitos de preconceito (*Vorurteil*), de autoridade e de tradição (*Überlieferung*), condição fundamental para o exercício de uma compreensão hermenêutica.

Ainda segundo Gadamer, a legitimidade dos conceitos de preconceitos, de autoridade e de tradição no desenvolvimento do conhecimento foi deixada de lado, pois foram vistos como um atraso para a ciência, tendo em vista que somente a razão conseguia alcançar o conhecimento verdadeiro. Para o autor, (1997, p.416), “os preconceitos de um indivíduo, muito mais que seus juízos, constituem a realidade histórica de seu ser”; a autoridade é, “em primeiro lugar, uma atribuição a pessoas” e, por fim, a tradição “é essencialmente conservação e como tal sempre está atuante nas mudanças históricas” (GADAMER, 1997, p. 422).

Nesse período em que dominavam as ideias do Positivismo, as ciências humanas acabaram por se acomodar nesse pressuposto, avistando nele o “método” como a única viabilidade de se obter o conhecimento. O conceito de autoridade, por exemplo, foi completamente desfigurado, visto por eles, como uma subordinação deslumbrada, fruto de uma grande repressão. Em Gadamer, o conceito de autoridade (*Autorität*), no período de domínio das ideias de Descartes, era extremamente rechaçado como falso, eivado de aceitações prévias, assim, não servia como fonte para o uso da razão. Esse movimento racionalista encontrado no iluminismo reservava certa antipatia a essa categoria de preconceito - uma espécie de preconceito à própria noção de preconceito -, a essas aceitações prévias estarem vinculadas a autoridade.

É justamente aqui que se encontra o ponto onde deverá engatar criticamente a tentativa de uma hermenêutica histórica. A superação de todo preconceito cuja revisão liberará primeiramente o caminho para uma compreensão adequada da finitude, que domina não apenas o nosso ser-elza, mas também nossa consciência histórica. (GADAMER, 1997, p.414 e 415)

Esse ponto de vista, atribuído pelo movimento iluminista, tinha a autoridade e a tradição como elementos que induziam os juízos às concepções já estabelecidas, por serem preconceitos previamente consolidados; assim, ficava prevalecido uma forma irrefletida de pensamento, que evitava o advento do conhecimento verdadeiro último. Porém, o preconceito, ou seja, juízo prévio da autoridade na tradição, é sucessivamente disposto em conflito com a razão histórica do intérprete. É, na verdade, a questão basilar do problema hermenêutico - o preconceito, é parte integrante da realidade histórica -, pois o modo de ser do homem é finito e histórico.

Assim, a autoridade pode ser fonte de verdades e, não meramente desacertos de interpretação.

Nossos esboços, de início, não são de nossa escolha. Somos, antes, "jogados" neles. O específico 'ser lançado' e a historicidade do ser-aí são a característica indelével de nossa "facticidade". Faz parte da pré-estrutura fática e, com isso, primária do nosso compreender, que ela se encontre no âmbito de perspectivas prévias, que orientam suas expectativas de sentido: "Essas perspectivas, em geral disponíveis de maneira não explícita, nas quais a vida fática, no caminho do costume, mais se envolve do que deles se apossa explicitamente, delineiam a mobilidade do cuidado suas linhas de execução". Mas, nós não estamos cegamente à mercê dessa pré-estrutura de explanação induzida, como se fôssemos, como o quer a leitura corrente do círculo hermenêutico, colhidos inexoravelmente por nossos preconceitos. A hermenêutica de Heidegger é exatamente o oposto disso. Ela visa um explícito esclarecimento dessa pré-estrutura historicamente dada. Este esclarecimento é por ele chamado de interpretação. (GRONDIN, 1999, p.163)

A essência da autoridade no contexto hermenêutico defendido, na verdade, não propõe uma autoridade como aquela em que as pessoas fazem seu embasamento num ato de servilismo e de renúncia da razão; aqui é exigido o reconhecimento do reconhecimento, ou seja, é admitido que o outro está acima de nós em juízo e perspectiva, assim seu juízo se sobrepõe em relação ao nosso próprio juízo. Zabeu (2016, p.102) afirma que,

A autoridade não se outorga, mas deve ser adquirida, e se alguém quer apelar a ela, esta tem que ser alcançada. Ela repousa sobre o reconhecimento e, portanto, sobre uma ação da própria razão que, tornando-se consciente de seus próprios limites, atribui ao outro uma visão mais acertada.

Salienta-se, contudo, que para Gadamer a compreensão ou a concepção do conceito de autoridade se encontra aberta às novas apreensões, num movimento que é próprio da existência humana nos mais variados períodos da história, o que não necessariamente quer dizer que ela tenha que ser vista como algo superior a uma crítica ou opinião. Esse ser humano pode refletir de forma divergente do que foi imposto pela tradição, como também consegue acatar o que foi dado por ela enquanto autoridade, uma vez que o que é posto por esta não deve ser simplesmente ser deixado de lado, já que elas trazem as perspectivas essenciais ao entendimento de mundo. Cabe à hermenêutica direcionar oportunamente os preconceitos e autoridades a um entendimento adequado, percebendo, assim, quais são apropriados ou não à situação lançada para interpretação.

Em *Verdade e Método* (1960), compreender é um procedimento que acontece sempre historicamente, entre passado e presente, que tem como consequência a existência humana. Nesse processo percebemos que aquele que compreende, sempre está inserido em uma relação dialógica entre a tradição e o que foi dito. Gadamer, nessa publicação, dá novo impulso à hermenêutica a partir da ontologia de Heidegger, caminhando para uma interpretação vinculada ao nosso modo de ser, à facticidade arraigada em perspectivas culturais e históricas. A história antecede e antecipa nossa reflexão. O sujeito abre horizontes, tornando-se encarregado no desvelamento do ser e da verdade. O autor destaca o caráter ontológico que prevalece na concepção hermenêutica de compreensão.

Compreender é operar uma mediação entre o presente e o passado, é desenvolver em si mesmo toda a série contínua de perspectivas na qual o passado se apresenta e se dirige a nós. Nesse sentido radical e universal, a tomada de consciência histórica não é o abandono da eterna tarefa da filosofia, mas a via que nos foi dada para chegarmos a verdade sempre buscada. E vejo na relação de toda compreensão com a linguagem a maneira pela qual se revela a consciência da produtividade histórica. (GADAMER, 2006, p. 71)

Sobre a relevância da tradição e história para a hermenêutica filosófica, cabe ressaltar que ela não é vista aqui como um encadeamento histórico natural, ou seja, como uma sucessão de fatos ligados sequencialmente, como uma progressão. Para Gadamer, é perceptível que em cada período podem ser adotadas concepções diferentes, que, às vezes, se contradizem àquilo que vinha sendo imposto progressivamente. Nesse sentido, a história (*Wirkungsgeschichte*) se encontra enquanto unidade apenas pela consciência histórica. Essa consciência é uma ação intensa da história no desvelar-se sobre si, e traz à tona as implicações históricas que operam sobre sua apreensão. Somos históricos porque a nossa compreensão se articula sob os efeitos da história. O autor busca, assim, redescobrir o sentimento de pertencimento, de familiaridade com uma tradição que doravante constitui e predetermina a compreensão, além de interrogar o próprio estatuto do método como único caminho para a verdade.

A compreensão atua em meio a uma tensão entre estranheza e familiaridade. É um ponto mediador entre a objetividade da distância histórica e o pertencimento à tradição. Isto significa que a estruturação da pré-compreensão traz consigo a demanda de se estar entre a estranheza e a familiaridade. É também por meio da

consciência histórica e a sua ligação com o passado que ocorre o dinamismo hermenêutico, sendo, simultaneamente, pertencente e participante da tradição. E cada vez que esse dinamismo se dá no transcurso do tempo, a partir das suas implicações, pode-se assumir ou combater os preconceitos gerados dentro dessa ação. A consciência histórica é pluralidade de falas, de discursos, onde o passado está sempre presente.

Nessa diversidade de falas, o passado se apresenta, é com ele que o existente humano, por meio do diálogo, tenta reconhecer a tradição da sua própria historicidade, envolvendo-se nela através da compreensão. A tradição não pode ser entendida apenas como objeto de investigação estático, ela não deve ser confundida com um passado que lá ficou, uma vez que ela nos mostra novos ecos a cada vez que realizamos as nossas experiências históricas, sempre abrindo uma nova perspectiva a caminho da compreensão, apresentando-se para nós. Para Grondin, (1999, p. 230),

Compreendemos diversamente com frequência, porque nós mesmos falamos novamente sobre a verdade, quando aplicamos à nossa situação algo verdadeiro (uma afirmação exata, uma crítica, uma concepção plausível, etc.). Sem dúvida, cada época e, eventualmente, cada indivíduo o faz à sua maneira e, assim, "diversamente". Mas, o que cada tentativa de compreensão pretende, continua sendo uma verdade, sobre a qual se pode eventualmente discutir.

Nessa circunstância, a tradição, quanto ao seu dinamismo, acaba por despontar a consciência histórica. Disso podemos inferir que a neutralidade não cabe nessa conjuntura. É pouco provável que um indivíduo lendo um texto se posicione de forma imparcial em relação ao assunto apontado na leitura, por exemplo. A tradição é a totalidade daquilo que chega ao existente humano por meio da linguagem estabelecida e foi transmitida por meio das gerações, pelos preconceitos, pela história e suas inferências. Ela é conservação e, em simultâneo, se apresenta enquanto agente de mudanças históricas. Ela é inserida naturalmente na história que vai se formando. É nossa morada quando inserida como possibilidade em direção ao conhecimento. Nela, os existentes humanos se relacionam, sob a forma do movimento compreensivo, situando as suas existências, experiências privativas e interativas, desenvolvidas histórica e dialeticamente. A hermenêutica filosófica de Gadamer constata que é por meio do confronto que a tradição mostra o que deve ser mantido, enquanto transforma o que é conservado. Conscientes da nossa historicidade,

podemos entender que a tradição sempre foi partícipe das relações dos existentes humanos, devidamente expressa na amplitude das experiências humanas.

Tais relações têm como um dos seus pilares a educação escolar. Vale destacar que a hermenêutica nos oferece uma contribuição significativa para pensarmos a experiência formativo-educacional, seja do ponto de vista mais amplo enquanto um fenômeno social, seja em seu caráter institucionalizado. Ou seja, a hermenêutica encaminha-se para a impossibilidade findar, de fechar-se para um único conceito que leve à totalidade de sentido na educação. Ela se abre aos sujeitos como morada e quando põem seus fundamentos filosóficos nos permitem repensar a experiência educacional enquanto uma produção de sentidos articulada ao processo de ensino-aprendizagem e ao seu diálogo com a tradição. A tradição aqui decorre de intencionalidade e na educação se mostra na interação dos sujeitos enquanto uma consciência humana histórica que educa e aprende a partir da perspectiva do outro. O sujeito compreende que não deve se fechar em si, e que partilha os destinos de sua comunidade.

A tradição deve ser posta como uma atitude histórica humana que precisa ser cultivada em seu sentido positivo na busca do conhecimento. Quando direcionada, a pesquisa não necessita ser concebida enquanto oposição à tradição, e sim como parte dessa relação efetiva com o passado, por exemplo. Não precisa ser necessariamente orquestrada através de um método, deve ser vista como “significação” entre a sua relação com a tradição. O conceito de tradição no contexto da pesquisa apresentada é de suma importância, o que será evidenciado mais adiante ao privilegiarmos a escuta das falas dos professores e professoras de filosofia que vivenciaram o momento de 1980 até contemporaneidade.

2.1.1 A importância dos preconceitos para a compreensão histórica de mundo

Tendo em vista que a compreensão caminha necessariamente junto à tradição e sendo essa apreensão concebida pelo dinamismo de vozes do discurso, tal conceito é condição essencial no processo hermenêutico. Para Gadamer, a tradição é atravessada por preconceitos (*Vorurteile*), sendo estes indispensáveis ao motor compreensivo, constituindo-se na formação do homem, enquanto abertura e direcionamento para o mundo. Assim afirma Grondin,

O círculo é universal, porque cada compreensão é condicionada por uma motivação ou por um pré-conceito. Os pré-conceitos - ou a pré-compreensão - escreve Gadamer provocadoramente, valem, de certa forma, como "condições de compreensão" transcendentais. A nossa historicidade não é uma limitação, e sim um princípio de compreensão. (GRONDIN, 1999, p. 186)

Reconhecendo sua historicidade, o indivíduo passa a perceber também os limites da compreensão e entender que os preconceitos estão ligados a tudo que conhece. Esse movimento conferido pelo pensamento através da relação com o passado possibilita que o indivíduo, a partir das suas opiniões, produza rupturas ou possa conservar suas opiniões. É necessário sempre voltar o olhar para o passado. É nele, e com ele, que percebemos a profundidade histórica conferida ao nosso presente, isso aumenta a consciência do nosso horizonte conceitual que já fora consolidado.

Gadamer trabalha o conceito de história efetual (*Wirkungsgeschichte*) para o desenvolvimento da sua concepção hermenêutica, pois, para ele, a história é sempre influente, ou melhor, ela não é somente um ganho de pensamento objetivo, é compreensão de que ela gera seus próprios efeitos. Uma consciência desenvolvida historicamente identifica os constantes efeitos da história. Conceber um fenômeno histórico constitui, essencialmente, adentrarmos no agrupamento das suas implicações. Nisto propõe-se pensar o efeito que a história proporciona a compreensão. Sabendo que a história conduz a compreensão como uma mediação, compreendendo que o horizonte do presente não se estabelece sem que aconteça uma intermediação com o horizonte do passado.

Nós estamos nela, já nos encontramos sempre numa situação, cuja iluminação é a nossa tarefa, e esta nunca pode se cumprir por completo. E isso vale também para a situação hermenêutica, isto é, para a situação em que nos encontramos face à tradição que queremos compreender. Também a iluminação dessa situação, isto é, a reflexão da história efetual, não pode ser plenamente realizada, mas essa impossibilidade não é defeito da reflexão, mas encontra-se na essência mesma do ser histórico que somos. Ser histórico quer dizer não se esgotar nunca no saber-se. (GADAMER, 1997, p. 451)

Em Gadamer, o arcabouço da compreensão se dá no meio hermenêutico enquanto movimento em relação ao que já se tem e o que está para se formar, para revelar-se ao ente, sendo que essa apreensão prévia surgiu no decorrer do tempo. E quando se busca, novas compreensões, elas se mostram para além dos preconceitos, e no médium do diálogo. Assim, os preconceitos com o conhecimento que se abre,

trabalham de forma mútua, modificando-se e relacionando-se de modo dependente. Diferentemente do que expunha o pensamento Iluminista que acusa as concepções de autoridade e tradição de tomarem o lugar que é naturalmente do juízo, e que, no ambiente dele, o preconceito, uma vez firmado, permeia, inconscientemente, impossibilitando a chegada do conhecimento. Os preconceitos no contexto hermenêutico proporcionam um desvelar dos horizontes compreensivos. Sem eles, essa compreensão não seria possível. A tradição, possuindo uma autoridade, possibilita que, ainda que de forma inicial, que os preconceitos se estabeleçam na compreensão de mundo.

2.1.2 Novo significado da “distância temporal” através da fusão de horizontes como condição para a compreensão

Hans-Georg Gadamer concebe que a compreensão é pensada como um regressar que adentra num evento da tradição. Conforme ressaltado anteriormente, nela há um movimento constante entre passado e presente. Disso, percebe-se que no contexto hermenêutico o passado se atualiza nas ações do presente. A partir disso, o autor expõe o conceito de “distanciamento temporal” (*Zeitenabstand*) como fundamental para o processo de compreensão hermenêutica.

Ao contrário dos estudiosos que entendiam o distanciamento temporal como algo invencível entre o autor e o seu intérprete, tendo sua origem na distância histórica que os separam, Gadamer não via isso como algo negativo, um obstáculo à compreensão. Para ele, esse era um momento de compreender de forma diferenciada, uma vez que o sentido de um texto excede sempre o seu autor e seu contexto histórico-temporal.

Ele propõe uma resignificação também para a noção de distância temporal, agora não mais vista como um obstáculo a ser eliminado, como proposto no iluminismo, mas como uma possibilidade de condição para o fenômeno da compreensão para conhecimento. Essa nova forma de conceber a compreensão, mediante a reconsideração hermenêutica de distância temporal, nos oferece meios para distinguirmos os verdadeiros preceitos em relação aos falsos. Somente assim podemos ter um cenário que possibilite a conexão, por meio da linguagem, de uma legítima consciência histórica à prática da hermenêutica.

Em sua condição de finitude, o ser humano é temporal e se constitui no *médium* da linguagem. Em seu horizonte ele se revela em uma relação eu-tu e estabelece uma afinidade de conversação como mundo. Enquanto linguagem, desenvolve a experiência do diálogo em sua incumbência de ligar horizontes – fusão de horizontes (*Verschmelzung*). A linguagem se dá no diálogo entre os indivíduos, e cabe a ela ligar os horizontes. Nesse criar e recriar, as interpretações, que buscam desvelar o verdadeiro sentido das coisas, acabam por fazer surgir uma espécie de espelho do passado com o presente, mutuamente. Ou seja, essa é uma fusão de dois horizontes, entre o passado e o presente.

A interpretação exige uma pré-compreensão para ser entendida, ela se dá como familiar enquanto pode causar estranheza quando se analisa uma obra. Ao interpretar, o indivíduo recorre à fusão do seu horizonte dele com o do autor da obra, buscando perceber o sentido do escrito por meio da escuta sobre o que o escritor tem a dizer. Nessa fusão de horizontes, o intérprete está em constante mudança, interpretando e confrontando o que acabara de compreender com as percepções já apreendidas.

A fusão de horizontes é um processo que se revela quando o literato, que se encontra historicamente situado, e o leitor, também estabelecido historicamente, alcançaram o mesmo entendimento a cerca de um significado. Isso permite ao leitor a reinterpretação e reavaliação contínua para o significado de algo estabelecido na obra. Nas palavras de Gadamer (1997, p.566),

O próprio horizonte do intérprete é, desse modo, determinante, mas ele também, não como um ponto de vista próprio que se mantém ou se impõe, mas antes, como uma opinião e possibilidade que se aciona e coloca em jogo e que ajuda a apropriar-se de verdade do que diz o texto. Mais acima descrevemos isso como fusão de horizontes. Agora podemos reconhecer nisso a forma de realização da conversação, na qual um tema chega à sua expressão, não na qualidade de coisa minha ou de meu autor, mas de coisa comum a ambos.

Esse processo impulsiona a ampliação de novos horizontes, enquanto faz surgir nessa fusão de um novo sentido da obra e uma nova apreensão do intérprete. Esse fundamento hermenêutico será de grande importância para a compreensão do professor e professora na atualidade, para isso, é necessário entender como esses sujeitos eram representados no cenário de ensino da Filosofia em São Luís, quando

ainda em processo de efetivação da disciplina nas escolas do Maranhão, nos ciclos de 1980, 1990, 2000 até a atualidade.

2.1.3 A linguagem como *médium* para o diálogo (eu-tu)

Do ponto de vista etimológico-conceitual, vale lembrar que o termo hermenêutica advém da palavra de origem grega *hermeneuein*, significando interpretação; embora também associada ao deus grego Hermes, o mensageiro, o “deus-intérprete”. Para atingir a proposta de “hermenêutica filosófica” na formulação pretendida por Gadamer, ela teve que realizar um longo percurso, indo desde a interpretação de textos sagrados, clássicos a interpretação de textos jurídicos, sempre tomando um formato metodológico. A hermenêutica gadameriana, em seu caráter ontológico-existencial, propôs uma diferenciação ao entendimento da hermenêutica moderna, problematizando o fenômeno da compreensão e, sobretudo, destacando-a como “sabedoria prática”, trazendo assim novas contribuições de sentidos e significados. A compreensão demanda um saber fazer, uma aplicação.

Esse pensador conferiu uma postura de conhecimento que se dá sempre no encontro com o outro e que se renova sempre sob os efeitos da história. A hermenêutica, aqui, não é vista como método, e sim, como possibilidade de abertura ao conhecimento. Gadamer, como advertido anteriormente, opõe-se à pretensão de conhecimento da perspectiva da ciência moderna em relação à lógica da verdade que seria uma metodologia universal. Pois,

É assim que se aproximam as ciências do espírito das formas de experiência que se situam fora da ciência: com a experiência da filosofia, com a experiência da arte e com a experiência da própria história. Todos estes são modos de experiência, nos quais se manifesta uma verdade que não pode ser verificada com os meios metódicos da ciência. (GADAMER, 1997, p. 32)

O hermeneuta teve a oportunidade de construir sua teoria graças a vários pensadores que em muito contribuíram nas argumentações da sua trajetória histórica, apresentando sempre discussões que discordavam, complementavam ou davam amplitude às reflexões. Isso permitiu que esse estudioso se voltasse à tradição grega, lançando um olhar para a linguagem enquanto influência mútua do pensamento, e não como uma língua e objeto de estudo. Essa proposta hermenêutica se efetiva enquanto

abertura à pergunta, como busca, que por sua vez não visa um ponto de chegada definitivo, mas sempre se dirige a novos horizontes e interrogações.

Nessa perspectiva de buscar o conhecimento, a linguagem é essencial e é nela que se efetiva o diálogo, onde acontece a interpretação. A proposta hermenêutica, nesse caso, impulsiona o indivíduo frente às descobertas do mundo, do outro e de nós mesmos. Busca manifestar os mais diferentes sentidos dos diferentes textos e situações analisadas. A essência da hermenêutica gadameriana se efetua pelo diálogo. Esse diálogo permite a abertura de novos horizontes de conhecimento.

Como já foi dito, em sua obra *Verdade e Método* Gadamer assume uma posição crítica em relação à concretização da verdade a partir do método científico, e apresenta uma percepção renovada sobre a interpretação que procura desvelar o que não está aparente sob a forma de um procedimento continuado. Assim são construídas interpretações enquanto apreensões provisórias e históricas.

Nessa busca pelo conhecer há também a valorização do sujeito (eu-tu), em sua relação histórica com o outro em direção ao conhecimento como ampliação e ressignificação de horizontes. Neste ponto, não se nega a metodologia científica, porém, adverte-se que o conhecimento se dá por outras formas de racionalidades.

Assim se verifica a apreensão do conhecimento para Gadamer (1997, p. 436) com

O movimento da compreensão vai constantemente do todo à parte e desta ao todo. A tarefa é ampliar a unidade do sentido compreendido em círculos concêntricos. O critério correspondente para a correção da compreensão é sempre a concordância de cada particularidade com o todo. Quando não há tal concordância, isso significa que a compreensão malogrou.

Estamos vinculados a uma relação circular que se mostra primeiro pela antecipação de sentidos, a qual se faz importante porque “envolve o todo, se fazendo compreensão explícita quando as partes que se definem a partir do todo, e define por sua vez o todo” (GADAMER, 1997, p. 436).

Essa relação circular provoca a interação (sujeito/objeto) que acaba por levar o indivíduo que busca o conhecimento a outros horizontes, dando início a novos círculos, que se dão por meio da interpretação que traz horizontes históricos do indivíduo que interpreta. Construindo interpretações, surgem novos horizontes interpretativos, sempre voltando ao ponto inicial da pergunta, um movimento que não se encerra, formando sempre novas perguntas e por mais que surjam as respostas,

vale ressaltar que elas são temporárias, já que a interpretação também é temporária e, não se desenha enquanto postura de verdade absoluta.

Sendo o contexto educacional um conjunto de experiências no qual se efetiva a construção de conhecimentos por meio dinâmico, por encontros do *eu* com o *outro*, esse ambiente é o que permite o movimento do compreender através do fio condutor da pergunta inicial. Esse espaço não prima pelo pronto e acabado, pelo ponto final e sim, trabalha com a incerteza, a dúvida, com o desejo da busca contínua.

A linguagem é o fio essencial que permite o desenvolvimento do diálogo enquanto produtor de sentido no mundo. Para Gadamer, é impraticável falar de diálogo sem pensar em linguagem, ela seria uma condição universal em que o processo de compreensão se faz, por conseguinte se realiza o diálogo também.

Todo o processo dialógico de produzir se realiza por meio da linguagem, pela qual os interlocutores produzem acordo. produzir acordos não é um produto não é um postulado dogmático, mas um elo fenomenológico, pois sem vinculação não pode haver diálogo algum. (HERMANN, 2002, p.62)

Gadamer propõem uma antologia linguística para contrapor à interpretação antropocêntrica da linguagem que a reduz a um instrumento do pensamento apenas. Suas reflexões foram além do método, procurava entender o movimento da compreensão, percebendo que o sujeito não é neutro, parado no tempo. Por não ser estático, só pode se constituir por meio da interpretação, e esta advém de respostas que são combinações dos pré-conceitos que existem em relação ao sujeito.

Situando a linguagem na perspectiva antropocêntrica, ela põe o indivíduo desobrigado frente ao processo histórico, e este precisa se distanciar do objeto para se apropriar dele. Nesse movimento não há circularidade frente a busca pelo conhecimento, falta o relacionamento entre o sujeito intérprete e o ser interpretado. O aspecto circular é muito válido para o contexto educacional, sendo que essa área do conhecimento é intencional e não neutra. Gadamer expõe que o compreender não, é algo neutro, estático, indiferente aos condicionantes e sim, um processo caracterizado temporal e historicamente, sabendo que as interpretações são sempre provisórias e acontecem no círculo hermenêutico.

A proposta gadameriana incorpora o que ele chama de linguagem viva, que se efetiva em meio a três principais características. A primeira é a do auto-esquecimento, já que “A linguagem viva não tem consciência de sua própria estrutura, gramática,

sintaxe, etc” (GADAMER, 2002, p.178). A segunda característica, a ausência de um eu. “Nesse sentido, o falar não pertence à esfera do eu, mas à esfera do nós” (GADAMER, 2002, p.179), o que mostra que a linguagem exige a necessidade não de um eu para se concretizar, mas de um “nós”. Já a terceira é a universalidade da linguagem. “A linguagem não constitui um âmbito fechado do que pode ser dito ao lado de outros âmbitos do indizível, mas é oniabrangente” (GADAMER, 2002, p.180). Essas particularidades se concretizam na apresentação do outro ao se estabelecer em um diálogo hermenêutico. A linguagem viva, segundo Gadamer, existe apenas no diálogo com o outro, com o mundo. Nela, se dá muita conotação à relação 'nós' em prol do 'eu' que surge da experiência do diálogo. A fala só acontece na presença do outro que constitui uma relação com o eu. Essa troca permite ao diálogo um movimento dinâmico e contínuo que admite a abertura para novos horizontes compreensivos. O diálogo hermenêutico consiste sempre em uma experiência que não se conclui na resposta, todavia segue seu círculo compreensivo.

Nessa perspectiva hermenêutica, o horizonte não é fixo, ao contrário movimenta-se para vários lados e perspectivas de olhares. Sendo o sujeito sempre histórico, cultivado em um tempo e espaço, por consequência sua percepção e estando sempre abastecido por influências que o cercam. Desse modo, sempre existe uma pré-compreensão, onde o horizonte histórico envolve todos os pré-juízos obtidos pelo sujeito ao longo da sua vida. Essas relações que se dão nesse movimento possibilitam o cruzamento dos horizontes e também possibilita a abertura para novos horizontes; há ininterruptamente o encontro do horizonte do sujeito (que interpreta) com o horizonte do que está posto em questão (o interpretado). A apreensão de sentidos surge do encontro do que conhecemos com o que colocamos diante nós.

O diálogo é o processo que possibilita a experiência da criação de outro horizonte, um movimento que proporciona conhecer e perceber o novo, de modo que com ele surge o confronto de ideias. Se o ensino é experiência viva, o educar é dialogar, é ter a experiência de novas interpretações dos sujeitos, do mundo. Esse meio hermenêutico permite pensar a educação, refletir sobre o sentido vivo que só se efetiva no diálogo, na abertura para o outro. A educação escolar é um espaço de construção do conhecimento e, assim sendo, deveria ser em sua essência um lugar de encontros dialógicos e não somente um ambiente que impõem conceitos fechados, prontos com funções estruturais definidos. É fundamental que a escola abarque as mais diversas formas de apreensão de ensinamentos.

O contexto educacional pensado por Gadamer é fruto de uma construção pelo diálogo, é uma experiência alcançada pela própria experiência intersubjetiva do sujeito, expressa pela tese *educar é educar-se*³⁴. A educação se realiza por meio da linguagem, firmada através da fala no diálogo. Nisto, o sujeito está sempre se educando trabalhando os preconceitos e formando outros preconceitos, proporcionando o surgimento de novas relações, sentidos ligados à relação de sentidos no mundo. O diálogo é o encontro de sujeitos, que se direcionam às mais diversificadas experiências e meios de apreensões do mundo.

A história no panorama educacional tem bastante importância, pois, a construção de novos sentidos surge da sua implicação com o sujeito da qual ele pertence. O diálogo é o ponto fundante de todo processo que concebe diferentes experiências ao sujeito, novas apreensões de conhecimento.

O que é um diálogo? De certo que com isso pensamos num processo entre pessoas que apesar de toda sua amplitude e infinitude potencial possui uma unidade própria em um âmbito fechado. Um diálogo é para nós, aquele que deixou uma marca. O que perfaz um verdadeiro diálogo não é termos experimentado algo de novo, mas termos encontrado no outro algo que ainda não havíamos encontrado em nossa própria experiência de mundo. (GADAMER, 2002, p.247)

O diálogo é uma conexão que leva a variadas compreensões, direcionando o sujeito a uma relação de diálogo com si mesmo, com o outro e com o mundo, fazendo surgir novas inferências, interpretações.

2.1.4 O diálogo como predisposição a ouvir o que o outro quer dizer

O pensamento de Gadamer reflete sobre a linguagem como uma potência na estruturação dos seus conceitos. Para ele, o ser humano é linguagem e enquanto tal possibilidade para o diálogo. Nesta situação, ela se desenvolve em meio aos seres humanos enquanto experiência (*Erfahrung*) e obtém significação na história em que se efetiva. É neste ponto que há uma comunicação entre os interlocutores, regulados pelo empenho de se chegar ao entendimento e compreensão. Essa experiência tem sua morada na relação eu-tu, que possui essencialmente sua especificidade no

³⁴ Termo usado por Gadamer na conferência intitulada “educação é educa-se” (2000) realizada dois anos antes de sua morte. Nesta, Gadamer tentou justificar porque acredita que o aprendizado só é possível através do diálogo.

caráter histórico. Sabendo que a noção de consciência histórica nos direciona para a ideia do que é distinto, isso acontece no relacionamento do eu-tu. (É enquanto consciência histórica que nos direcionamos ao que é distinto (eu-tu) e somos mediados pela tradição.

Sendo uma relação de reciprocidade, reflexão, e de mútua abertura, a consciência histórica defronta-se com a tradição e é indispensável compreendê-la sem abstrair suas próprias pretensões. Essa experiência hermenêutica, que se mostra enquanto abertura mútua, leva o sujeito à superação, reconhecimento da alteridade do passado, uma vez que a tradição tem algo a dizer. Nessa perspectiva, a nossa relação com a tradição se revela como lúdica, uma vez que nessa experiência do jogo (jogo hermenêutico) aquele que joga é transformado nesse movimento de dialogar com a tradição, de deixar-se mediar por ela no próprio médium da linguagem.

Nesse sentido cabe falar em experiência de linguagem. E a ideia de experiência em Gadamer guarda o sentido de se estar por inteiro nela, transformar-se na situação vivida. Eis que o conceito hermenêutico de jogo tem esse caráter de experiência que transforma o jogador. Isso porque o jogo é pensado em sua dimensão ontológica na qual o ato de jogar implica um pôr-se e constituir-se no jogo. E aqui chegamos a uma concepção da linguagem como experiência aos moldes do jogo. (CARBONARA, 2016, P.04)

O jogo, enquanto conversação efetiva que explora os sentidos da comunicação por meio dos interlocutores, reivindica um *saber ouvir*. No entendimento de Gadamer, o “eu” e o “mundo” são elementos do mesmo ambiente, sendo a linguagem o seu elo. É através dela que o “Eu” pode perceber, dizer e compartilhar o mundo, e por consequência, compreendê-lo. Na hermenêutica de Gadamer a verdade é admissível no meio ontológico da linguagem. Seu argumento fundante

(...) “é de que a compreensão em voga não se dá a partir de qualquer essência ou dado *a priori* que endosse um determinado conteúdo como verdadeiro, mas a apreensão só pode se dar no acontecer da linguagem como experiência histórica”. (CARBONARA, 2016, p.04 e 05)

A linguagem não é apenas mais uma particularidade do ser humano que vivencia o mundo, ela é a base incondicional para nos compreendamos como seres no mundo. É nesse conceber o mundo que quem sabe ouvir a si mesmo e ao outro torna a compreensão de mundo uma possibilidade. Segundo Gadamer, é a linguagem “que nos leva a compreender o quanto o outro está sempre incluído nesse nosso estar-no-mundo. (...) É assim que emerge o auto-educar-se recíproco”. (GADAMER,

2001, p.21 e 22), que só é possível com a interação do outro por meio do processo da linguagem.

A linguagem tem seu funcionamento enquanto se constitui numa vinculação dialógica no processo de interpretação, de tal modo que o sujeito não é uma consciência isolada que tenta desvendar os sentidos das coisas. Todavia, é um ser que, no *médium* da linguagem, fala a respeito do mundo, das coisas e de si mesmo. É na linguagem e no diálogo que percebemos a constituição do fio condutor fundamental no contexto e na fundamentação da hermenêutica filosófica.

Para a hermenêutica filosófica não cabe neutralidade na compreensão do que vem pela linguagem, ou seja, entre quem fala e quem escuta, entre o autor da obra e o leitor, há sempre uma relação que pode, inclusive, levar ao erro no entendimento do que é dito. A hermenêutica filosófica assume que erros sempre aconteceram, daí o esforço para se chegar ao entendimento acertado recorrendo aos mais variados meios. Por isso, a proposta de Gadamer é uma hermenêutica filosófica, a saber, crítico-reflexiva. Assim,

(...) Gadamer elabora mais decididamente do que antes o potencial crítico de sua hermenêutica. Sua hermenêutica não se esgota num giro da finitude sobre si mesma, ela aspira a um "saber crítico-reflexivo", que comprova sua eficácia lá onde a correção de auto-equívocos objetivistas significa um acréscimo de liberdade para o indivíduo. (GRONDIN, 1999, p. 219)

O hermeneuta constrói o pensamento de que o intérprete tem o compromisso de desenvolver sua própria compreensão. Assim, o intérprete quando jogado no mundo está passível de cometer equívocos e enganos, já que o mundo em que ele é lançado tem a pluralidade e a multiplicidade de sentidos enquanto características que levam o intérprete a colocar as suas sensações de mundo e depois as confrontam com as impressões dos outros intérpretes. Essa disputa provoca as discussões para se tentar chegar a uma compreensão verdadeira. Ao intérprete, cabe a competência de transmitir a sua interpretação e também de desenvolver a capacidade de escuta das concepções do outro. Assim, eles podem estabelecer uma conexão que propicie a fusão dos seus horizontes.

A hermenêutica deve ser vista como a forma que interpretamos algo no movimento que caminha para a constituição do ser humano, de se aperfeiçoar e se educar. A interpretação acontece na relação com o outro, na interação, no interpretar de um texto. O diálogo nos possibilita construir as etapas do ensinamento que também

facilitam a convivência do indivíduo em sociedade e também permitem a experiência e aprendizado que nos levam a uma melhor coexistência. Para a Gadamer,

É dessas primeiras experiências que temos de partir, para não esquecer nunca que nós mesmos nos educamos, que é a gente que se educa, e que a pessoa que chamamos de educador participa somente com uma modesta contribuição, seja como professor seja como mãe. (GADAMER, 2001, P.15)

Falar pressupõe falar a alguém. É necessário o outro para que o diálogo se realize. A fala só tem significação quando o outro está envolvido. Falar e dialogar reivindica uma influência mútua entre as partes. O falar e o dialogar para chegarem ao seu ápice precisam de um componente essencial nesses atos, a postura do “saber ouvir”. Essa é configuração própria da filosofia prática, que toma o formato de reflexão ética. O saber ouvir se dá em sua construção relacionada a linguagem e ética. Para acontecer o diálogo é necessário a escuta do outro, onde o que ouve também terá a sua vez de fala. “E nesse contexto a linguagem aqui é concebida com sua expressão mais plena no diálogo: escuta acolhedora a outrem que se converte em um dizer em resposta a essa escuta” (CARBONARA, 2016, p.02).

A linguagem aqui assume seu contorno mais completo no diálogo, sendo este sempre histórico e relacional. Em razão disso, sua investigação é sempre marcada por uma base ética reflexiva. Sendo a linguagem um movimento de constituição do homem, ela necessariamente resulta num plano ético.

Saber ouvir exige a execução de um conjunto de elementos perceptivos. A percepção acena para dois procedimentos inteiros, que são a passividade e intencionalidade. Na passividade, encontramos o indivíduo afetado pelo que é dito. Ela não é uma negação à ação, ela é, na verdade, uma abertura. A intencionalidade é a parte que alguém direciona atenção ao que ouve. A intencionalidade é posterior à abertura passiva, nela há o movimento primeiro para a resposta que acontecerá após a escuta.

Esse jogo hermenêutico mostra a condição de um participante em uma conversação, seja na passividade ou na intencionalidade. Disso, entende-se que em uma conversação que almeja a compreensão sobre algo é importante perceber que além da importância sobre o que é dito, é necessário saber como se escuta. Para Gadamer, o diálogo é possível, a princípio, com a escuta no momento de abertura a

quem se fala. Ele é construído também no silêncio que permite a escuta onde surge a possibilidade de entendimento do outro.

Não há nada que não seja acessível ao ouvido através da linguagem. (...) o ouvir é um caminho rumo ao todo, porque está capacitado para escutar o logos. À luz da nossa colocação hermenêutica, esse velho conhecimento da primazia do ouvir sobre o ver alcança um peso novo. A linguagem, na qual o ouvir participa, não é somente universal no sentido de que nela tudo pode vir à fala. O sentido da experiência hermenêutica reside, antes, no fato de que, face a todas as formas de experiência no mundo, a linguagem põe a descoberto uma dimensão completamente nova, uma dimensão de profundidade, a partir da qual a tradição alcança os que vivem no presente. (GADAMER, 1997, p. 670 e 671)

A linguagem, nessa perspectiva, tem um sentido ontológico: ela é criadora de mundo, e o diálogo é a uma alternativa de mundo comum. Ela produz o jogo no diálogo, que possui um caráter transformador para os seus participantes. Vale ressaltar que esses jogadores não sairão transformados de forma similar, pois a experiência vai variar conforme cada qual. No processo de compreensão os jogadores saem transformados, uma vez que ela é intersubjetiva e histórica.

Sendo o diálogo ambiente de compreensão mútua, o ser humano percebe sua ação por meio da conversação. Nesse processo de aprender as coisas, de compreender, o jogo do dialógico busca a espontaneidade ativa do perguntar, do falar, do se deixar dizer. Todo esse jogo é de extrema necessidade, tendo em vista a racionalidade que se estabeleceu na busca do conhecimento temporal. É necessário reavivar a capacidade do dialogar com o outro, de aprender com o mundo e no mundo. Nesse sentido, Gadamer preleciona:

Portanto, está de acordo com a sua própria natureza original, que ela seja sempre diferente (ainda que seja celebrada "exatamente assim"). O ente, que apenas é, na medida em que sempre é diferente, é temporal, num sentido mais radical do que tudo o que pertence à história. Só possui seu ser no devir e o retornar. (GADAMER, 1997, p. 204 e 205)

Para que o diálogo se efetive hermeneuticamente é necessário entender que o passado é atualizado à luz das preocupações do presente. Essa estrutura na forma de pensar, que valoriza o conceito de "distância temporal", na relação com a tradição que antecipa os sentidos, é indispensável para a compreensão. A distância temporal entre o autor e o seu intérprete, nesse aspecto, mesmo sendo uma distância histórica, também os aproxima, uma vez que, esse distanciamento não é visto como um

obstáculo à compreensão, e sim apenas uma maneira de compreender as coisas de modo diferente, tendo a tradição como algo plausível e perspectiva de mudança. Essa alusão é bastante válida na construção da pesquisa proposta, dado que, ela traz um estudo que exige a compreensão do professor dentro dessa nova ressignificação diante da BNCC que proporciona mudanças ao contexto educacional. Pensar o ensino de filosofia nesse contexto político-educacional requisita um diálogo com a tradição; uma conversação com as concepções e experiências prévias que testemunharam essa experiência formativa e que qualificam a construção de uma consciência histórica sobre a referido fenômeno educacional.

2.1.5 A experiência hermenêutica como condição para pensar os processos formativos

Em sua apreciação hermenêutico-filosófica, a noção de “experiência” desponta como um conceito basilar. Para o meio filosófico o domínio científico e metodológico se colocava insensível ao contexto histórico, assim desconsiderando o caráter histórico como peça fundante da experiência. Por trazer uma configuração antropocêntrica, o meio científico e metodológico na modernidade têm a experiência como mais um aparato para seus experimentos e pesquisas. Com o intento de deixá-la em um patamar de imparcialidade, os procedimentos científicos dessa época acabaram por abstrair a experiência do seu lugar histórico.

Gadamer busca em Hegel³⁵, a consciência de uma efetivação histórica. Pois o sujeito que entende a si mesmo a partir da história constitui-se como autoconsciência. Assim, foi indispensável uma retomada ao sentido originário de experiência que superasse o pretendido pela ciência moderna. Ela tende a perpetuar a ideia de que toda e qualquer experiência só é válida quando, amparada metodologicamente. A busca pelo conceito de experiência que ultrapasse esse entendimento, deste modo, precisa da retomada do seu sentido histórico-dialético originário, que só é possível enquanto linguagem. Gadamer usa as contribuições de Hegel nesse processo de resgate, mas também tece críticas à limitação contida em suas ideias sobre a experiência que serão discutidas mais à frente.

³⁵ Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1830) foi um filósofo alemão idealista que abriu novos caminhos para o estudo na História, Direito, Arte, etc. O mesmo exerceu grande influência sobre Gadamer, já que a hermenêutica filosófica não pode prescindir do caráter histórico-dialético da compreensão e fundamentalmente da noção de experiência (*Erfahrung*).

A interpretação é uma forma de ampliar a visão do intérprete a partir dos cenários mais amplos que oferecem um choque ou negação à opinião primeira. Entretanto, essa dinâmica inaugura um processo de formação, no qual percebemos o caráter dialético da experiência, em que a consciência volta-se sobre si mesma e se torna consciente do experimentado, conquistando um novo horizonte dentro da estrutura de vivência de mundo. Aqui a negatividade da experiência não resulta num vazio.

Para Hegel a experiência tem uma estrutura de uma inversão da consciência e é, por isso, movimento dialético. É verdade que Hegel age como se o que se costuma entender como experiência fosse algo diferente, na medida em que em geral "fazemos a experiência da falsidade desse primeiro conceito num novo objeto" (mas não de maneira que se altere o próprio objeto). (GADAMER, 1997, p. 523)

Para o hermeneuta, o idealista alemão acertou em algumas partes em seu estudo sobre a dialética da experiência, contudo, o autor tem a ideia de que a experiência negativa se realiza sobre si mesma, de forma que ela entende a não verdade interna de suas ideias, e as percebe como experiência falsa. Disso, a consciência é aí afrontada com a não-verdade que ela carrega em si, o que para Hegel é vivenciado com desespero (uma negação absoluta).

No contexto do saber absoluto, Gadamer se afasta de Hegel, pois, nele encerra-se a experiência hermenêutica. Em Hegel, quando o sujeito produz uma identidade do espírito consigo mesmo, o espírito passa a percorrer as etapas transcorridas e distingui-las como fases de formação, assim, impossibilitando o surgimento de novas experiências. Em Gadamer a experiência é produtiva e a percepção da falsa ideia não constitui uma negação absoluta, logo, a consciência, nesse movimento, produz um novo formato de si mesma, igualmente elevada, experiente, já que foi melhorada pelos estágios anteriores. Expõe Gadamer,

A negatividade da experiência possui, por conseguinte, um particular sentido produtivo. Não é simplesmente um engano que se torna visível e, por consequência, uma correção, mas o que se adquire é um saber abrangente. Por consequência, o objeto com o qual se faz uma experiência não pode ser um objeto recolhido aleatoriamente, mas tem de ser de modo a que possa prestar-se a um melhor saber, não somente ele, mas também sobre aquilo que antes se acreditava saber, isto é, sobre uma generalidade. A negação, em virtude da qual a experiência chega a alcançar isto, é uma negação determinada. A essa forma da experiência damos o nome de dialética. (GADAMER, 1997, p. 522)

Gadamer faz uso dessa ideia para apresentar a experiência da interpretação, ou seja, ele argumenta que a negatividade da experiência não deve ser temida, mas sim vista como uma oportunidade de crescimento intelectual. É por meio desse confronto com o desconhecido e a negação determinada que alcançamos um conhecimento mais amplo e aprimorado. Dessa maneira, em uma relação mais abrangente com a tradição, a interpretação aparece como uma forma de negação das falsas antecipações e, a partir disso, o intérprete passa ao movimento de formação. Assim, é necessário negar as próprias opiniões e preconceitos, para que o objeto se apresente a nós como tal. A negação, quando transformada em diálogo infinito, caminha para a condição de auto confusão constante (porém, não há expectativa da reconciliação final como propunha Hegel), uma vez que, toda opinião nova adquirida é potencialmente questionável. A experiência hermenêutica pode ser entendida enquanto dialética negativa, ao passo que se ocupa com a lógica do diálogo. No auto movimento da coisa, o intérprete direciona sua negatividade contra suas opiniões prévias, abrindo-se ao que é dito pelo outro.

A verdade da experiência contém sempre a referência a novas experiências. Nesse sentido a pessoa a que chamamos experimentada não é somente alguém que se fez o que é através das experiências, mas também alguém que está aberto a experiências. A consumação de sua experiência, o ser pleno daquele a quem chamamos experimentado, não consiste em ser alguém que já conhece tudo, e que de tudo sabe mais que ninguém. Pelo contrário, o homem experimentado é sempre o mais radicalmente não dogmático, que, precisamente por ter feito tantas experiências e aprendido graças a tanta experiência, está particularmente capacitado para voltar a fazer experiências e delas aprender. A dialética da experiência tem sua própria consumação não num saber concludente, mas nessa abertura à experiência que é posta em funcionamento pela própria experiência. (GADAMER, 1997, p. 525)

O conceito de experiência hermenêutica pretendida por Gadamer não é apenas um instrumento usado para determinados fins. Ela é percebida em sua completude, formando essencialmente a histórica do homem. O proposto é uma concepção de consciência hermenêutica que articula a permanência da abertura ao outro, apreendendo o próprio caráter de sua finitude. Esse pensador situa a experiência hermenêutica relacionada à tradição enquanto linguagem que nos fala por si mesma como algo estranho: como um tu. Sabendo que nos elementos da tradição, o outro, pode ser visto, como algo a ser dominado pela experiência, nomeada por Gadamer

como a “experiência do tu” (GADAMER, 1997, p. 528), que possui o nível que Gadamer denomina como a mais elevada maneira de experiência hermenêutica,

Este conhecimento e reconhecimento é o que perfaz a terceira e mais elevada maneira da experiência hermenêutica: a abertura à tradição que possui a consciência da história efetual. Também ela tem um autêntico correlato na experiência do tu. No comportamento dos homens entre si o que importa é, como já vimos, experimentar o tu realmente como um tu, isto é, não passar por alto sua pretensão e deixar-se falar algo por ele. A isso pertence a abertura. Mas, por fim, esta abertura não se dá só para aquele por quem queremos nos deixar falar; antes, aquele que em geral se deixa dizer algo está aberto de maneira fundamental. (GADAMER, 1997, p. 532)

A experiência do tu, só se realiza nas relações do sujeito, quando então deixamos o tu nos dizer algo. Para que esse processo aconteça, é necessário conseguir a abertura mútua para o diferente, assim, o hermeneuta alemão concebe que,

Se não existe esta mútua abertura, tampouco existe verdadeiro vínculo humano. Pertencer-se uns aos outros quer dizer sempre e ao mesmo tempo poder-ouvir-se uns-aos-outros. Quando dois se compreendem, isto não quer dizer que um “compreenda” o outro, isto é, que o olhe de cima para baixo. E igualmente, “escutar o outro” não significa simplesmente realizar às cegas o que o outro quer. Ao que é assim se chama submisso. A abertura para o outro implica, pois, o reconhecimento de que devo estar disposto a deixar valer em mim algo contra mim, ainda que não haja nenhum outro que o vá fazer valer contra mim. (GADAMER, 1997, p. 532)

Essa experiência hermenêutica deve levar o sujeito a perceber e deixar valer o outro e a tradição em suas intenções. O outro tem sempre algo a nos dizer, essa é a peça fundante nesse processo para abertura ao conhecimento. Deste modo, o sujeito experimentado já não se aprisiona em meio às questões metodológicas, às convicções científicas. Ele trabalha agora com a abertura mútua, aceita a diferença do outro.

Essa aceitação do outro na modernidade ainda é uma expectativa que causa estranheza aos meios de pesquisa, o que revisita a necessidade e urgência de se discutir essa problemática, de pensarmos a formação do sujeito na contemporaneidade por uma racionalidade hermenêutica. Uma formação direcionada para o reconhecimento do outro que não seja um discurso de boa vontade e aceitação, mas que traga o rompimento com a busca desenfreada trazida pela metodologia científica que gera o conhecimento com intuito de dominação.

O mundo contemporâneo se constitui em meio à pluralidade e complexidade, e o reconhecimento do outro é de extrema necessidade. No contexto educacional, o desafio emerge na possibilidade de pensarmos uma ideia de formação não limitada ao modelo, dando espaço às racionalidades que possam repensar relações intersubjetivas e dialógicas entre os sujeitos e as suas mais variadas formas de ser e vivenciar o mundo.

A abertura para a alteridade do outro, pretendida por Gadamer, pode ser um caminho próspero quando se pensa nos processos formativos que amparam o sujeito a compreender que ele faz parte de um mundo rico e plural, entendendo que a tentativa de olhar com uma postura mais totalizante e simplesmente conceitual tem a potencialidade de resultar em atitudes éticas violentas contra o outro e sua estranheza. Nesse sentido, pensar a experiência de ensino-aprendizagem é pensar a partir do diálogo vivo entre as experiências construídas no cenário político-educacional que altera sentidos e muda significados no que se refere ao processo formativo.

2.1.6 Implicações da hermenêutica filosófica no ensino do docente

Sendo a hermenêutica filosófica um meio de compreensão de mundo e das coisas no mundo, seus fundamentos têm muito a contribuir na questão educacional e, mais especificamente, com a formação docente. Ela busca uma melhor compreensão sobre as práticas e relações dialógicas que cercam o contexto educacional. Disso inferimos que ela é imprescindível nessa configuração.

O ser humano é um ser pensante e o diálogo é peça fundamental na aquisição do conhecimento. Ele consente a experiência da aproximação com o outro, propicia a interação regida abertamente por perguntas e respostas. A hermenêutica filosófica traz um horizonte compreensivo a respeito da formação do professor, pois atenta para a formação ética da existência, tendo em vista que o ser humano é um ser em construção, cercado pela diversidade. A hermenêutica sugerida por Gadamer vislumbra a compreensão como uma maneira de existir, no sentido de que a pessoa mantém vínculos com o mundo e consigo mesmo, sempre tendo o dialógico como meio para se chegar a esse entendimento.

Neste ponto, interpretar vai além da verdade, já que mistura o objetivo com o subjetivo, traz o jogo hermenêutico como uma dança onde é possível aprender pelo

diálogo, num círculo que coloca a pergunta como sendo essencial ao jogo. Nesse sentido, não é importante quem ganha ou perde na argumentação.

A arte da dialética não é a arte de ganhar de todo mundo na argumentação. Pelo contrário, é perfeitamente possível que aquele que é perito na arte dialética, isto é, na arte de perguntar e buscar a verdade, apareça aos olhos de seus ouvintes como o menos indicado a argumentar. A dialética, como arte do perguntar, só pode se manter, se aquele que sabe perguntar é capaz de manter em pé suas perguntas, isto é, a orientação para o aberto. A arte de perguntar é a arte de continuar perguntando; isso significa, porém, que é a arte de pensar. (GADAMER, 1997, p.540).

Nesse contexto, o jogo quando jogado, não importa sair vitorioso, e sim, participar no jogo. O jogo é um caminho, um molde estrutural direcionado aos conhecimentos pedagógicos e filosóficos, os quais estão em forma de círculo que recomeça sempre quando surge uma nova pergunta.

O entendimento dado por meio do jogo no diálogo, sendo uma compreensão mútua, permitindo o conhecimento na ação, é um processo de aprender que vai acontecer nos mais variados diálogos. Para fins metodológicos nos interessa aqui o discurso pedagógico que tem em sua essência de movimento a interação do educador e educando. Nele, a atividade relacional tenta desanuvier a essência das coisas por meio do perguntar, questionando, buscando resposta, sempre deixando aberta a possibilidades para novos questionamentos, respeitando a diversidade cultural, social, no pensar e agir do indivíduo. Segundo Hermann “o diálogo se constitui assim na possibilidade de experimentar nossa singularidade e a experiência do outro com suas objeções ou sua aprovação. Ele só acontece quando deixa algo em nós” (HERMANN, 2002, p.91).

O processo educacional tem em sua finalidade o enfrentamento das problemáticas de caráter formativo e educacionais. Esse movimento educativo coloca os sujeitos que dele participam numa conexão com a temporalidade e a espacialidade, assim sendo, é nesse cenário que a aprendizagem e, por consequência, o conhecimento vão se desenhando. O aprendizado quando ligado à hermenêutica filosófica permite trocas entre o sujeito e o objeto de conhecimento, entre os sujeitos que interagem para obtenção do ensinamento, seja na interação educador e educando, ou mesmo entre os próprios educandos. Essas interações são fundamentais ao aprendizado, com elas também se pode chegar ao êxito ou fracasso; daí por que a efetivação da aprendizagem está sujeita à dinâmica desse processo. É

também de suma importância escutar e respeitar o outro no diálogo, buscar novas perspectivas. Portanto, no diálogo, quando construído por fatos que cercam a vida dos envolvidos na conversação, é que percebemos as diversas possibilidades que podem nos levar o indivíduo ao crescimento cognitivo, possibilitando novas descobertas.

Nesse ambiente de efetivação da aprendizagem, do escutar, o filósofo alemão traz a discussão sobre a dificuldade de se manter um diálogo, expondo que na modernidade existe uma *Incapacidade para o Diálogo* (2002). Apresenta duas formas típicas de incapacidade para o diálogo: a incapacidade subjetiva, sendo a incapacidade de ouvir, e a incapacidade objetiva, efeito da falta de uma linguagem comum. O hermeneuta ressalta que

Só aquele que não ouve ou ouve mal, que permanentemente se escuta a si mesmo, aquele cujo ouvido está, por assim dizer, cheio de alento, que constantemente se infunde a si mesmo ao seguir seus impulsos e interesses, não é capaz de ouvir o outro. (GADAMER, 2000, p.139)

Gadamer acredita que no diálogo, o educador(a) e educando(a) dispõem de uma aprendizagem eficaz, autêntica. Porém, para isso se concretizar deve se deixar de lado a máxima de que o docente é o “detentor de todo o conhecimento”. Ao contrário, quando há o diálogo entre aluno(a) e professor(a), ele é importante tanto para o discente quanto para o docente quando se trata de aprendizagem. Ele é ponte segura para uma formação que nunca se esgota. Educação é dialogo e, assim, ela imprime o aprender a todos os envolvidos nesse jogo.

Aqui enveredamos numa das principais teses de Gadamer: “educar é educar-se”. O docente está em constante formação quando em contato direto com o aluno por meio do diálogo. Nessa dialética, o diálogo, enquanto meio que proporciona o entendimento, se mostra a todos os participantes da conversação enquanto aprendizagem. Quando a formação do docente envereda por meios hermenêuticos, ela estará necessariamente ligada à história de vida dos sujeitos participantes do diálogo; ela se reinventa a cada volta no círculo, na medida em que esse processo está sempre aberto, sempre disposto à reflexão.

A formação do docente resume-se à frase celebre de Gadamer, na qual educar é educar-se, e esse educar-se vem pelo dialogo sendo o cerne das relações. A educação surge no diálogo e “não é um procedimento metodológico, mas se constitui na força do próprio educar – que é educar-se

– no sentido de uma constante confrontação do sujeito consigo mesmo, com suas opiniões e crenças, pela condição interrogativa na qual vivemos”. (HERMANN, 2002, p. 94)

Cabe ressaltar que a hermenêutica pode fornecer, seja numa formação inicial ou mesmo continuada, um suporte à educação e aqui mais especificamente ao docente, porquanto, ela propõe uma busca de ensinamentos que tenham em seu cerne o contexto inclusivo, social e mais participativo por todos que fazem desse cenário. No pressuposto hermenêutico, o docente caminha em busca da compreensão, da interpretação do mundo, e essa apreensão de mundo ocorre quando ele participa e também é mediador no diálogo. O professor acaba por percorrer pelos mais diferentes ambientes, e lhe cabe, a tarefa de perceber as significações de mundo para si e ajudar, dialogicamente, contribuindo na construção dos conceitos e organizar suas concepções de mundo.

A hermenêutica na educação apresenta-se como um direcionamento para a construção de entendimento, que se revela por meio da interpretação e compreensão, pois, a educação é apreensão de significações sobre o mundo e está sempre mudando e a hermenêutica exige estar aberto, buscar reflexão sobre tudo que cerca o ser humano. A educação tem sua morada no sentido que educamos a nós mesmo, e nesse educar-se é que percebemos o conhecimento adquirido e as possibilidades de mais obtenção de aprendizado. Segundo GADAMER (2001, p. 16), a morada “preenche esse processo de familiarizar-se ou sentir-se em casa que quero especificamente denominar de fio condutor de qualquer tipo de educação e formação”. Ela é reguladora de todo esse procedimento na obtenção do conhecimento.

2.2 A construção do conhecimento nas trilhas da autonomia e do diálogo: Paulo Freire

O autor Paulo Freire, nasceu no Recife, cidade do estado de Pernambuco (1921-1997). Ele foi responsável por deixar um grande legado acadêmico direcionado para a educação. Consagrado patrono da educação brasileira, ele dedicou sua vida ao ensino, e teve admirável reconhecimento internacional.

Algumas de suas principais obras, como *Educação como Prática da liberdade* (1967), *Pedagogia do oprimido* (1968), *Educação e mudança* (1981), *Pedagogia da esperança* (1992), *Política e educação* (1993), *Pedagogia da autonomia* (1996), se tornaram indispensáveis para a formação dos educadores e educadoras do mundo

inteiro, bem como nos fornecem referenciais importantes para uma discussão ético-política acerca da experiência do ensino-aprendizagem e do fenômeno educacional em geral. Do ponto de vista filosófico, seja sob a perspectiva do materialismo histórico-dialético, seja sob o aporte de uma fenomenologia existencial, suas discussões se mantêm atualizadas diante de questões clássicas, por exemplo: em que medida a educação se mantém como um agente de transformação?

Os anos 80 colocaram Paulo Freire em evidência na história da educação como principal teórico dessa área, quando se pensa na construção de uma pedagogia crítica, fundamentada no diálogo como instrumento de reflexão sobre a experiência intersubjetiva de mundo; afinal, somos seres-com-os-outros no mundo. Contudo, o nosso objeto de análise será especificamente a obra *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa* (1996), que aborda acerca de algumas das competências necessárias para a atuação do profissional da educação. Nela o autor destaca a importância do papel docente no processo de construção da autonomia dos/as discentes e a relação que estabelece com suas existências. Em sua abordagem, ele faz apontamentos sobre a postura e coerência que se exige daquele a que se propõem a educar.

Na mesma linha de pensamento, podemos destacar a proposta hermenêutica filosófica de Gadamer, que conforme observamos anteriormente, também percebe o diálogo como peça fundamental no exercício da compreensão e na aquisição de conhecimento. Ambos propõem um ambiente educativo que propicie a interação social através de trocas dialógicas entre os educadores(as), educandos(as) e o conhecimento. Educar nesse contexto se torna uma atividade intensa, viva e em constante movimento. Essa dinâmica acaba por criar um espaço capaz de transformar o ambiente escolar num sistema educacional colaborativo e confiável.

É preciso frisar de antemão que, para Freire, “não há docência sem discência” (Freire, 1996, p.12). Nesse sentido, é importante que o professor e professora tenham consciência da necessidade de manter a constância reflexiva da sua prática, das coisas no mundo, de ser-no-mundo. A reflexão crítica é uma exigência na relação teoria/prática. No processo de aquisição de conhecimento é fundamental que o(a) docente considere que o cotidiano escolar é um espaço de trocas de experiências e que o (a) discente não é uma tábula rasa. Os conhecimentos que vêm dele são parte das suas vivências no mundo, portanto, devem fazer parte do processo.

É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina alguma coisa a alguém. (FREIRE, 1996, p. 12)

Não é somente o professor que transmite os conhecimentos, quando se entende que ensinar não apenas é transferir conteúdos, ou modelar a ação aluno e aluna, dando forma a indivíduos em construção. A educação envolve suas subjetividades e o protagonismo não é localizado apenas no/a docente, mas também, e sobretudo, no/a discente. Esses dois componentes coexistem mesmo com todas as diferenças, e não se diminuem à condição de objeto um do outro. Ensinar é criar oportunidades para garantir a construção da autonomia do/a aluno/a. O ensino só acontece efetivamente quando é em decorrência do aprendizado, possibilitando ao educando recriar ou reinventar o que foi o ensinado. Educar, portanto, reivindica essa experiência legítima lançada pela *práxis* no ensinar-aprender.

(...) quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a serenidade. (FREIRE, 1996, p. 12)

O processo de ensino e aprendizagem deve provocar o educando para o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo na direção de despertar uma “curiosidade epistemológica”, para não só alcançar como também ampliar o conhecimento do objeto estudado. Para trabalhar esse aspecto, é ideal que o professor como mediador, assuma o papel de pesquisador, preocupado, rigorosamente curioso, humilde e persistente em direção ao conhecimento. Ao observar essa postura, o educando se sente motivado para uma busca autônoma para a construção de conhecimento e experiência na elaboração de novos saberes.

Perceber que todos são protagonistas desse processo é fundamental para haver a transformação pretendida. Para Freire é impraticável tornar-se o (a) docente crítico (a), aquele que é mecanicamente um memorizador, um mero amplificador de frases, ideias estáticas, etc.

Aí a impossibilidade de vir a tornar-se um professor crítico se, mecanicamente memorizador, é muito mais um repetidor cadenciado de frases e de ideias inertes do que um desafiador. O intelectual memorizador, que lê horas a fio,

domesticando-se ao texto, temeroso de arriscar-se, fala de suas leituras quase como se estivesse recitando-as de memória - não percebe, quando realmente existe, nenhuma relação entre o que leu e o que vem ocorrendo no país, na sua cidade, no seu bairro. Repete o lido com precisão mas raramente ensaia algo pessoal. Fala bonito de dialética mas pensa mecanicistamente. Pensa errado. (FREIRE, 1996, p. 12 e 15)

Cabe ao professor criar essas possibilidades, de modo que a consciência de sermos seres do mundo e no mundo, como pessoas históricas, que podem fazer intervenções no mundo e transformá-lo. Essa transformação é percebida enquanto possibilidade dentro do ponto de vista hermenêutico-conceitual por meio do círculo hermenêutico. Como já visto, o aspecto circular é muito válido no contexto educacional, já que o conhecimento é intencional e não neutro. Trata-se de um processo caracterizado temporal e historicamente, sendo as interpretações sempre provisórias, em que estão sempre se renovando.

Sendo situado no meio temporal e histórico, o processo de ensinar, de aprender e pesquisar produzem duas ocasiões distintas. A primeira é o instante em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente, e a segunda é o momento que se trabalha para produção de um saber novo.

Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente. Ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente. A "docência" - docência-discência - e a pesquisa, indicotomizáveis, são assim práticas requeridas por estes momentos do ciclo gnosiológico. (FREIRE, 1996, p. 14 e 15)

Na construção de novos conhecimentos, o respeito aos saberes dos educandos é essencial e a escola deve respeitá-los e ressignificá-los histórica, social e culturalmente, estabelecendo os diálogos necessários com suas vivências. O educador precisa desenvolver a habilidade de traçar um paralelo entre os saberes curriculares basilares e as experiências sociais dos indivíduos, estimulando-os às reflexões políticas, ideológicas, éticas, de classe que implicam diretamente em seus modos de vida. Precisamente, é também nesse sentido ético-político que a experiência do ensino-aprendizagem precisa contemplar a formação de um pensamento crítico-reflexivo sob a primazia do diálogo entre os saberes curriculares e o senso comum, aproveitando a curiosidade ingênua, aperfeiçoando-a de modo a desenvolvê-la para níveis mais elevados da pesquisa. Compreender que não existe

uma ruptura entre as categorias de conhecimento, e sim, uma rede interligada entre todas as áreas.

O processo de formação sugerido por Freire tem em si a reflexão como mecanismo de mudança e o diálogo enquanto peça fundamental desse procedimento. Para Freire, o cenário que envolve o diálogo necessariamente direciona os indivíduos ao encontro pelo mundo, para revelá-lo, não se fechando, assim, na relação eu-tu. O ser humano transforma o mundo, tendo em vista que são seres abertos, em formação, inacabados.

Cabe lembrar que em Gadamer (2001, p. 9) “educar é educar-se”. Isso sugere olhar a posição do outro (o discente) como um sujeito que precisa ter suas capacidades e limites considerados. É somente nesse espaço de abertura, respeitando as formas de aprendizagem que o aluno pode atingir sua própria experiência e assim, se radica como ser-no-mundo.

Apontar os caminhos para a superação do pensamento ingênuo é o trabalho que o educador desenvolve utilizando-se do diálogo, entrelaçando o movimento dinâmico, dialético entre o fazer e o pensar sobre como fazer. Também deve estar atento para perceber o valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição, inteligências muitas vezes diminuídas. Quanto mais me percebo como educador, mais me permito a possibilidade de mudança, transformação, podendo assim, passar da curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica. Tal tarefa, no entanto, pressupõe o desenvolvimento de uma consciência político-profissional que mantém a indagação e o questionamento sobre a identidade do/a docente.

Para ensinar precisamos do reconhecimento e elevação da identidade cultural. Esse reconhecimento é muito importante para a prática educativo-crítica e por meio dela podemos subsidiar maneiras para que os estudantes em suas vivências sejam direcionados a experiências de “Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar” (FREIRE, 1996, p. 23). A identidade cultural não pode ser deixada de lado, visto que ela é quem promove o conflito entre forças que querem impedir o processo de busca de identidade, de busca de si enquanto ser-no-mundo de pluralidades. Essa forma de educar é inconciliável com o adestramento pragmático praticado por aqueles que se acham donos da verdade e que só se preocupam com os domínios de conteúdos científicos.

Nesse sentido, o professor e a professora podem estimular o educando e educanda em sua formação e auto formação. Somos naturalmente seres pensantes, históricos, sociais, possuímos a disposição de fazermos as mais variadas coisas, comparar, avaliar, modificar, decidir, fazer, refazer e isso implica em sermos seres éticos. Por sermos indivíduos em construção, modificar a experiência do aprender em treinamento técnico é deturpar o que é essencial em nós, o caráter dialético formador. Por isso, temos que respeitar o que é da nossa natureza, não podemos ficar passivos quando se trata do ensino de conteúdo. Assim, o professor não pode se distanciar da formação moral do educando.

Pensar certo, pelo contrário, demanda profundidade e não superficialidade na compreensão e na interpretação dos fatos. Supõe a disponibilidade à revisão dos achados, reconhece não apenas a possibilidade de mudar de opção, de apreciação, mas o direito de fazê-lo. Mas como não há pensar certo à margem de princípios éticos, se mudar é uma possibilidade e um direito, cabe a quem muda - exige o pensar certo - que assuma a mudança operada. (FREIRE, 1996, p. 19)

“Pensar certo” exige, na compreensão freireana, profundidade na apreensão e interpretação dos fatos. Por meio da educação o indivíduo perceba a sua subjetividade e se reconheça como sujeito que participa da construção cultural e histórica que o cerca. Deve se perceber como sujeito no mundo e que constrói esse mundo.

Assumir-se como ser social e histórico como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a “outredade” do “não eu”, ou do tu, que me faz assumir a radicalidade do meu eu. (FREIRE, 1996, p.43)

É nesse perceber-se como ser do mundo em uma conversação com os outros participantes, recorrendo ao diálogo, que surge a expectativa de mudança, permitindo a construção de pensamentos mais efetivos, a educação passa a praticar o educativo-crítico. Nela o/a discente relaciona-se socialmente e entende-se enquanto um ser de ação e reflexão. Para Freire, um modelo de educação não pode entender o/a educando como espaços vazios que deverão ser “preenchidos” pelos conteúdos comunicados por educadores como um método de arquivamento, sem transformação e reflexão crítica.

Quanto maior se foi tornando a solidariedade entre mentes e mãos, tanto mais o suporte foi virando mundo e a vida, existência. O suporte veio fazendo-se mundo e a vida, existência, na proporção que o corpo humano vira corpo consciente, captador, apreendedor, transformador, criador de beleza e não "espaço" vazio a ser enchido por conteúdos. A invenção da existência envolve, repita-se, necessariamente, a linguagem, a cultura, a comunicação em níveis mais profundos e complexos do que o que ocorria e ocorre no domínio da vida, a "espiritualização" do mundo, a possibilidade de embelezar como enfeiar o mundo e tudo isso inscreveria mulheres e homens como seres éticos. (FREIRE, 1996, p. 29 e 30)

Na aprendizagem vinculada ao diálogo, não cabe a educação bancária³⁶, na qual o “saber” é uma concessão daqueles que se julgam detentores do conhecimento. Para o pensador brasileiro o diálogo deve contemplar a construção do conhecimento amparado na intencionalidade, que faz parte da natureza histórica de mulheres e homens. Como expõe Freire (1996, p.21), “natureza entendida como social e historicamente constituindo-se e não como um ‘*a priori*’ da História”. Deste modo, o diálogo não é um método ou técnica para obter resultados. O ato de dialogar vai além da troca de juízos, opiniões, visto que, quando não se conduz para a mudança, não é diálogo, e sim uma corriqueira falação. A inter-relação dialógica se concretiza na *práxis* social, sendo sempre historicamente transformadora.

Para acontecer o diálogo, de fato, a *práxis* está sempre ligada à reflexão e vice-versa. A educação dialógica surge para promover a problematização e a colaboração, onde problematizar constitui-se em desempenhar um exame crítico sobre a realidade em que o indivíduo está inserido. Cabe ao educador lançar provocações aos educandos no sentido de estimular o desenvolvimento de reflexão mais intensa sobre aspectos da realidade que ainda não perceberam de forma crítica, porém, que estão presentes em situações palpáveis no seu cotidiano.

Ensinar é um risco em que se deve estar aberto ao que é novo e disposto a enfrentar e rejeitar qualquer forma de discriminação. Sabendo haver predileções para se aceitar esse novo, como também é necessário, critérios para negar o velho, pois, o antigo que mantém sua legitimidade continua sendo novo. A atividade preconceituosa, aqui não no sentido hermenêutico-filosófico antes exposto, seja da espécie que for, ultraja a essência do ser humano e nega radicalmente a democracia. Dado que o educador se propõe a ensinar o pensar certo, ele entende isso como algo

³⁶ Paulo Freire, em 1974, utilizou esse termo em sua conhecida obra intitulada *Pedagogia do Oprimido*. Ele conceitua a *Educação Bancária* onde o professor que impõe ao aluno o conhecimento que o professor adquiriu e possuiu, potencialmente depositando esse conhecimento no aluno.

que precisa orientar o indivíduo a vivenciar também tal prática. É missão do educador provocar no educando com quem dialoga a compreensão do que vem sendo falado.

Em sua perspectiva dialógica, Freire preocupa-se com a necessidade de propiciar atitudes de confiança no ato mediador ao discente dentro dos diversos contextos de diversidade das culturais que o aluno possa estar envolvido. Nesse sentido, a educação, dentro dos seus limites, é imperativa para a busca da leitura de mundo, num movimento que vai ao encontro da construção da cidadania em um contexto diverso de cultura.

(...) A dialogicidade não nega a validade de momentos explicativos, narrativos em que o professor expõe ou fala do objeto. O fundamental é que o professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos. Neste sentido, o bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento de seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma "cantiga de ninar". Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas. (FREIRE, 1996, p. 52)

A aprendizagem na concepção de Freire caminha necessariamente para a consciência do inacabado. O (A) professor (a) precisa da autocrítica, da disposição à mudança, da aceitação do diferente. A percepção do inconcluso, do inacabado é característica da experiência vital. Nesse ponto de vista, a questão cultural do indivíduo acaba por ampará-lo afetivamente no seu desenvolvimento, sendo que esse amparo efetivo cresce e se torna a vivência de mundo desse ser, e quanto mais consciente, entendido, sobre sua existência no mundo, ele deixa de ser um espaço desocupado passando a se constituir de conteúdo.

A existência humana está constantemente se construindo num âmbito de formação aberta que se liga à linguagem, à cultura, aos diálogos nos níveis mais intensos e complexos na ação do domínio da vida, onde “a espiritualização” do mundo, a possibilidade de embelezar como enfeiar o mundo e tudo isso inscreveria mulheres e homens como seres éticos” (FREIRE, 1996, p. 29 e 30). Esses seres éticos em formação conseguirão intervir no mundo nas mais variadas formas, no sentido de formar juízos, romper barreiras, escolher, etc. sabendo que esses indivíduos podem fazer grandes ações, mas também cometer infâmias. O viver no mundo te leva sempre ao direito e ao dever de optar, decidir, lutar, fazer sua política. Disso é necessário a obrigatoriedade da prática formadora que pressupõe a ética. Nesse contexto, Paulo

Freire adverte “que as coisas podem até piorar, mas sei também que é possível intervir para melhorá-las” (FREIRE, 1996, p.30).

O educador e educadora no contexto histórico que propicia essa formação ética formam os outros e a si mesmo, abrem possibilidades de transformação por meio da problematização do futuro. Esse professor não pode se eximir dessa formação ética como possibilidade de mudança no mundo. Dada essa formação ética, ensinar estabelece o reconhecimento de ser condicionado, ou seja, é necessário a consciência de que os sujeitos estão permanentemente inconclusos. Isso me possibilita ultrapassar esse ser condicionado por meio da tensão do que herdo geneticamente, social, cultural e historicamente. Nessa peleja pela transformação, afasto-me da ideia de ser mero objeto e passo a ser também um sujeito da história.

Tendo consciência de mundo e de si como um ser em formação, inacabado, os indivíduos começam a se perceber como um ser em movimento de busca. Nisso se repousa a educação enquanto processo permanente, uma experiência aberta à busca. O educador e alunos indagadores são “programados, mas para aprender, exercitaremos tanto mais e melhor a nossa capacidade de aprender e de ensinar quanto mais sujeitos e não puros objetos do processo nos façam” (FREIRE, 1996, p. 34).

Ensinar reivindica o respeito à autonomia do ser do/a educando/a, a sua dignidade e identidade. Quando isso não é respeitado, passa a ser uma transgressão na formação desse aluno/a. Se o educador e educadora são autoritários, acabam por serem transgressores da eticidade. Educar requer respeito à curiosidade, a questão estética do educando/a, suas aflições, linguagem, diversidade. O professor e a professora não devem se esquivar de suas responsabilidades no sentido de propor limites à liberdade do/a discente, ou mesmo de ensiná-lo. Ele deve ser respeitosamente efetivo à experiência formadora do discente.

Em sua caminhada, o (a) docente possui um momento importante na sua prática, que também é entendida como prática ética, é a luta em defesa de seus direitos e dignidade. Isso porque é perceptível a preterição relegada à atividade pedagógica. É responsabilidade dos profissionais da educação se organizarem politicamente. É necessário privilegiar a formação também direcionada como empreitada política,

É nesse sentido que os órgãos de classe deveriam priorizar o empenho de formação permanente dos quadros do magistério como tarefa altamente política e repensar a eficácia das greves. A questão que se coloca, obviamente, não é parar de lutar, mas reconhecendo-se que a luta é uma categoria histórica, reinventar a forma também histórica de lutar. (FREIRE, 1996, p. 34)

Para se pensar a reinvenção da história, o contexto educacional deve envolver a convicção de que a mudança é possível, de que o saber da História tem que ser visto como abertura e não como determinação, como algo fechado. Entendendo que o mundo é, e ainda está para ser, visto que a sua construção é um movimento constante, é importante perceber o que acontece. É nesse entendimento que se organiza a ação político-pedagógica. Para mostrar de forma crítica aos grupos notórios, a violência e a injustiça de forma concreta, entendendo que essa circunstância, mesmo complexa, pode ser transformada.

Como educador preciso de ir "lendo" cada vez melhor a leitura do mundo que os grupos populares com quem trabalho fazem de seu contexto imediato e do maior de que o seu é parte. O que quero dizer é o seguinte: não posso de maneira alguma, nas minhas relações políticos-pedagógicas com os grupos populares, desconsiderar seu saber de experiência feito. Sua explicação do mundo de que faz parte a compreensão de sua própria presença no mundo. E isso tudo vem explicitado ou sugerido ou escondido no que chamo "leitura do mundo" que precede sempre a "leitura da palavra". (FREIRE, 1996, p. 49)

Sabe-se que não se pode apresentar a esses grupos, o saber enquanto verdade, contudo, tentar mostrá-la por meio do diálogo, tentando instigá-los a pensar a sua história social e a apreenderem a capacidade de sobrepujarem alguns saberes que se mostram contraditórias para explicar os fatos. É preciso entender que a educação como uma forma de intervenção no mundo pode, conseqüentemente, direcionar o ser para uma reprodução da ideologia dominante, como para desmascaramento da realidade. O professor tem por dever ético propiciar uma ruptura com essa realidade. Não dá para reduzir a prática docente ao puro ensino dos conteúdos, já que o testemunho ético do educador ao instruí-los é muito importante. “É o respeito jamais negado ao educando, a seu saber de experiência feito que busco superar com ele. Tão importante quanto o ensino dos conteúdos é a minha coerência entre o que digo, o que escrevo e o que faço” (FREIRE, 1996, p. 49).

A educação humana, ratificando, é um ato de intervenção no mundo. Seja nas modificações radicais na sociedade, no campo da economia, das relações humanas, e não se transforma em política por interferência do professor. Ela é política em sua

essência, enraíza-se na sua natureza inacabada do ser humano que se revelou consciente. Portanto, o ser humano transforma-se necessariamente em um indivíduo ético, que pode optar e tomar decisão.

O indivíduo que caminha em torno de uma formação para efetuar intervenções no mundo, fundamentalmente tem que aprender a escutar. No diálogo, a fala e a escuta necessitam engendrar-se na rigorosidade do silêncio que deve ser assumido no seu tempo pelos sujeitos que dialogam. A fala e a escuta são condições *sine qua non* da comunicação dialógica. Quem tem o que dizer, precisa, portanto, provocar quem ouve, no entendimento que, quem atenta, diga, fale, responda. É necessário desenvolver as qualidades de fala e escuta para o bom entendimento no diálogo.

O diálogo é peça fundamental para o educador e educadora que são democráticos, que aprende a pensar ouvindo. Diferente do professor e professora autoritários que se nega a escutar os alunos e alunas, e evita a sua afirmação como sujeito em formação e detentor de conhecimento. Ensinar pede flexibilidade para o diálogo. Essa percepção de educação traz a superação das dificuldades que se mostram no mundo, sugerindo o uso de instrumentos que possam transformar a realidade. É uma conexão da teoria com prática, refletindo sempre a participação do indivíduo que aprende no mundo onde o diálogo se dá na diversidade e essa promove uma metodologia participativa de aprendizagem que transforma o educando e o educador quando direcionam seus pensamentos na tentativa de transformar o mundo.

2.3 Uma aproximação entre Gadamer e Paulo Freire

O contexto educacional escolar é um ambiente no qual a linguagem é instrumento essencial para a busca e construção do conhecimento que surge por meio do diálogo, da aprendizagem recíproca, da interação entre os sujeitos e da troca de experiência. É por meio do conhecimento que o homem encontra e concebe novas realidades, se conecta com as mais diferentes subjetividades e consegue reconhecer no outro características que se aproximam ou divergem do seu jeito de ser no mundo. Assim, sendo o diálogo tradicionalmente um meio privilegiado de filosofar e educar, ele implica necessariamente no respeito à tolerância, ao pluralismo de valores, à coletividade e aos interesses da sociedade.

Na atualidade, o panorama que se configura a pesquisa da educação brasileira é o de desenvolvimento do campo teórico. Esse progresso que constituiu o ambiente

da pesquisa na educação passou por um momento no qual se destacavam predominantemente os modelos positivistas. Recentemente, a pesquisa na educação passou a buscar uma identidade teórica epistemológica que atendesse às suas características. Nessa direção, a fenomenologia hermenêutica tem sido muito utilizada em pesquisas que buscam significações nos processos educacionais, partindo da perspectiva de que essa forma de pesquisa se propõe a uma leitura mais complexa de mundo, que colabore no processo de mudança da realidade que historicamente se dispõem às transformações educacionais.

A partir da apreensão suscitada pelo processo educativo, é perceptível que a abordagem da fenomenologia hermenêutica é compatível com uma educação crítica, transformadora, emancipatória e que otimiza a ação dos sujeitos para o bem da comunidade. A junção dos conceitos centrais, sendo a hermenêutica (preconceito, fusão de horizontes, experiência, diálogo, linguagem, tradição, etc.) em Gadamer e o diálogo em Paulo Freire, fornecem aparatos para a absorção da problemática educacional na sociedade contemporânea, em razão de sermos sujeitos históricos, que vivenciamos uma tradição necessária para apreendermos o passado, presente e estabelecermos uma perspectiva para o futuro, como já visto na proposta da fusão de horizonte trazida por Gadamer. Por outro lado, Freire coloca também que a história tem um papel imprescindível para o entendimento das coisas; ela é movimento e estamos em um processo contínuo de composição. Em seu livro, *“Política e educação”*, o autor afirma,

“O educador progressista não poder aceitar nenhuma explicação determinista. O amanhã para o educador progressista não é algo inexorável. Tem de ser feito pela ação consciente das mulheres e dos homens enquanto indivíduos e enquanto classes sociais. A libertação não virá porque a ciência preestabeleceu que ela virá. A libertação se dá na História e se realiza como processo em que a consciência das mulheres e dos homens sine qua (sem a qual não pode ser)”. (FREIRE, 2001, p.45)

Não é possível perceber as relações de homens e mulheres no mundo sem conhecer seus condicionantes históricos e culturais. Essa compreensão do meio em que vivenciamos pode levar ao entendimento da educação contemporânea. Nessa perspectiva, a presente pesquisa foi realizada à luz da hermenêutica, entendendo que o processo de compreensão do passado é essencial na elaboração dos novos sentidos, para todo o corpo que faz parte dessa análise. A construção do

conhecimento, aqui, foi intermediada pela reflexão crítica entre os sujeitos reunidos no diálogo.

Nesse contexto, O *círculo hermenêutico* (*hermeneutischer Zirkel*) apresenta uma maneira reflexiva da compreensão de um texto com base em outras informações, onde a circularidade da interpretação não é um mero método, mas o processo do círculo hermenêutico. Ainda, a circularidade está presente em qualquer apreensão do conhecimento, e a *fusão de horizontes* acontece no encontro entre sujeitos e, só é possível, quando existe uma abertura para o diálogo, sempre caminhando para a ressignificação do preconceito. Assim, temos o preconceito como ponto de partida. Ele é a compreensão que temos do objeto inicialmente e que possibilita o diálogo com o outro. É no diálogo que o compreender é constituído e os preconceitos vão sendo reformulados no contexto de receptividade e alteridade.

Freire expõe que precisamos ter tolerância quando nos propomos a compreender o que o outro sujeito fala, porém, isso não está associado à ideia de convivência. Ele afirma que “A tolerância genuína, por outro lado, não exige de mim que concorde com aquele ou com aquela a quem tolero e também não me pede que a estime ou estime” (2014, p.26). Em Gadamer, a importância da tolerância se dá pelo fato de,

“(...) por fim, acabarem se entendendo e chegarem a um acordo a respeito das coisas práticas ou sobre assuntos de ordem pessoal ou mesmo teórica pode ser um símbolo de que, mesmo onde parece faltar linguagem, pode surgir entendimento pela paciência, pelo tato, pela simpatia e tolerância e pela confiança incondicionada na razão comum a todos.” (GADAMER, 2002 p. 252)

Com diálogo mediado pela tolerância podemos, dialeticamente, determinar e formar outra compreensão. Esse é um elemento fundamental para a pesquisa no contexto educacional e, dado o momento vivenciado na educação brasileira, podemos perceber que ele fez falta em relação ao professor e professora da Educação Básica. Pois, como visto no primeiro capítulo, o (a) docente do Ensino Básico foi abordado de forma superficial quanto à sua experiência educacional e ideias na construção da BNCC. É fato que, muitas vezes, quando o debate é superficial, ele aborda em sua maioria apenas um ponto de vista de um grupo social, não favorecendo e nem abordando as variáveis que envolvem a complexidade que compõem a sociedade. A hermenêutica, que comporta um diálogo direcionado

à tolerância, nos auxilia a entender e constatar os efeitos individuais e coletivos, comportamentos, atitudes e valores existentes no meio educacional.

Nessa perspectiva de pensamento, as diversas formas de interpretar o mundo, os olhares de diferentes culturas, comunidades, são chamados a participar desse diálogo de saberes. Nessa racionalidade dialógica, “(...) a leitura de mundo revela, evidentemente, a inteligência do mundo que vem cultural e socialmente se constituindo. Revela também o trabalho individual de cada sujeito no próprio processo de assimilação da inteligência do mundo” (Freire, 1996, p.77).

No processo de construção e implementação da BNCC foi percebido que ao professor não foram dadas muitas oportunidades de participação na constituição dela. Nesse decurso, não houve possibilidade de discussão, sensibilização ou reflexão sobre certos assuntos polêmicos, como, por exemplo, de que forma a infraestrutura da escola comportaria essas mudanças, as questões sobre o EJA, a retirada de algumas disciplinas do quadro obrigatório, etc.

A intenção é mostrar que quando uma pesquisa é tratada nos moldes propostos aqui, ela pode se encaminhar para a superação de uma visão superficial sobre a educação e, entre outros fatores, consegue nos levar à percepção do que de fato está nas raízes da nossa crise educacional brasileira. O diálogo é essencial nesse processo. Dessa forma, escutar o professor do Ensino Básico seria crucial para entender os problemas mais complexos na educação brasileira. Eles possuem a experiência necessária para indicar esses problemas complexos. No caso, se a construção da BNCC tivesse um olhar mais auspicioso e realmente quisesse prescrutar o conhecimento do/a docente, decerto ela não teria tantas falhas e não seria tão distante da realidade educacional brasileira e, talvez, conseguisse superar os paradigmas que envolvem o sistema escolar. Segundo o sociólogo e professor da USP Florestan Fernandes (1920-1995), os/as docentes foram transformados em “formiga-operária”, em se espera apenas um trabalho docente que perdue em uma produção sem autenticidade, dado por meio das rotinas.

É necessário reconhecer a importância do diálogo para uma melhor interpretação no processo de pesquisa, tendo a historicidade e a visão de mundo dos sujeitos como ponto de partida da análise, o que permitirá uma percepção ampla e mais complexa dos problemas abordados no estudo. Amparada nos conceitos de pré-compreensão e formação crítica de Gadamer e Freire, respectivamente, a pesquisa educacional pode trazer a abertura necessária, por meio do diálogo, na busca de

melhorias para o sistema educativo. A pré-compreensão mostra o sujeito enquanto aquele que interpreta, que produz sentido e que não é separado do mundo, além de dar relevância à compreensão da experiência do ser no mundo. Nesse mundo, o sujeito, por meio da educação crítica, possibilita a sua libertação e os ampara na busca pelos seus direitos enquanto cidadãos, objetivando uma sociedade mais justa e democrática.

Essas concepções tratam da relação do sujeito com o mundo. Ao lançar-se no mundo enquanto sujeito que cria pré-conceitos e que por meio do diálogo com características críticas e, em simultâneo, com tolerância, o indivíduo mostra a sua vontade de entender e de buscar a razão dos acontecimentos. Para Freire, essa curiosidade que começa de forma ingênua, tem a possibilidade de vir a se tornar uma curiosidade epistemológica que exige uma posição reflexivo-crítica por parte dos sujeitos. Segundo ele, “É neste sentido, por exemplo, que me aproximo de novo da questão da não conclusão do ser humano, de sua inserção num permanente movimento de procura, que rediscuto a curiosidade ingênua e a crítica, virando epistemológica” (1996, p.09).

Essa compreensão sobre o diálogo aberto, tolerante, que seja crítico, mas não descarta os pré-conceitos como ponto de partida, é essencial quando estamos na busca de um meio que possibilite à pesquisa uma melhor apreensão do campo educacional. O processo hermenêutico dialético mostra a importância da pesquisa que considera os indivíduos, suas relações e o diálogo estabelecido em comunidade. Buscando perceber a complexidade de como se dá a construção das relações que surgem em meio à sociedade e o contexto educacional, podemos considerar possíveis soluções para as problemáticas que envolvem a esfera do ensino brasileiro.

Gadamer atesta em seus estudos hermenêuticos que nos conectamos com o mundo através da linguagem. É por meio da linguagem que o *eu* e o *mundo* se conectam, se compreendem. Assim,

Quem procura compreender está exposto a erros de opiniões prévias, as quais não se confirmam nas próprias coisas. Elaborar os projetos corretos e adequados às coisas, que como projetos são antecipações que apenas devem ser confirmadas "nas coisas", tal é a tarefa constante da compreensão. Aqui não existe outra "objetividade" que a confirmação que uma opinião prévia obtém através de sua elaboração. (GADAMER, 1997, p.402)

A compreensão hermenêutica pode levar a uma melhor compreensão dos relacionamentos existentes no contexto educacional (curricular, pedagógico, docente, discente, etc.), ela permite ir a fundo nas complexas relações nas quais os sujeitos participantes vivenciem na relação *eu-tu* no mundo. Compreender parte dessa relação pode contribuir com o campo de estudo da educação. Tanto isso se faz verdade, que Freire em seu livro a “*Pedagogia do Oprimido*” (1987), fala sobre a teoria da ação antidialógica que se opõe à ação da dialogicidade. Enquanto na dialógica o diálogo real com os sujeitos oprimidos são essenciais, na antidialógica ele não acontece, sendo que a intenção é a de manter o estado de opressão. Freire nos dá uma luz sobre as possíveis motivações da não participação real dos professores e professoras da Educação Básica na construção da BNCC.

A ação antidialógica tem em seu caráter na necessidade da conquista, “O primeiro caráter que nos parece poder ser surpreendido na ação antidialógica é a necessidade da conquista” (FREIRE, 1987, p.84). Ela traz consigo características que podemos perceber em meio ao processo de formação da BNCC, tais como “O antidialógico, dominador, nas suas relações com o seu contrário, pretendendo conquistá-lo, cada vez mais, através de mil formas. Das mais duras às mais sutis, das mais repressivas às mais adocicadas, como o paternalismo” (FREIRE, 1987, p.84).

Muitas foram as estratégias dos que realmente criaram a BNCC para minimizar a participação dos/as docentes no desenvolvimento dela. A principal foi negar o direito à fala desses educadores e educadoras, já que, como visto, eles possuem os preconceitos que evoluem para pensamentos críticos e a experiência no meio educacional que poderia levar a BNCC a uma proximidade maior da realidade da educação brasileira.

Ainda nesse contexto, ao longo da sua construção, a BNCC passou por muitos processos de mudanças sociais e, principalmente, políticas. A exemplo, temos as mudanças de vários ministros da educação entre os anos de 2013 e 2018. Muitas dessas alterações levaram a educação para o meio mais sectário, menos abrangente e principalmente excludente.

Nesse período, muitas foram as discordâncias no meio educacional por conta de imposições estabelecidas pelos governos que assumiram a liderança brasileira. Esse é o caminho dos dominadores, eles levam os sujeitos a um ambiente intolerante, produzem “golpes” e não estabelecem diálogos com a massa oprimida. Freire expõe que “Dos golpes, seria uma ingenuidade esperar que estabelecessem diálogo com as

massas oprimidas. Deles, o que se pode esperar é o engodo para legitimar-se ou a força que reprime” (FREIRE, 1987, p. 72).

Essa situação pode se enquadrar no que Freire descreve como a opressão dos analfabetos. O autor expõe que sem a palavra não há condições de ser ativo em um mundo complexo. Somente o diálogo possibilita essa atuação efetiva no mundo, participação essa sendo negada aos professores e professoras da Educação Básica na BNCC. O diálogo é este encontro dos homens e mulheres mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação *eu-tu*. Assim, para Freire,

Esta é a razão por que não é possível o diálogo entre os que querem a pronúncia do mundo e os que não querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito. É preciso primeiro que, os que assim se encontram negados no direito primordial de dizer a palavra, reconquistem esse direito, proibindo que o assalto desumanizante continue. (FREIRE, 1987, p.45)

Gadamer sempre se preocupou com o gradual crescimento para incapacidade ao diálogo, já que, para que ele ocorra, é necessário propor-se ouvir e compreender o outro, suas razões, podendo até mesmo admitir que o outro sujeito possa ter razão em seu modo de perceber as coisas. A atitude hermenêutica é a capacidade de se colocar em uma conversação, de querer ouvir e compreender o outro, abrindo-se a sua percepção de mundo, pois não é possível que ocorra um diálogo sem que ambos saiam de alguma forma modificados. Aqui, podemos perceber que a falta de diálogo com os/as docentes que trabalham na sala de aula, com certeza fará falta a BNCC.

Assim, parece razoável inferir, a partir do que foi dito até aqui, a necessidade de se defender que uma abordagem hermenêutica junto a uma racionalidade dialógica com os professores e professoras poderia trazer uma perspectiva que permitiria a compreensão de como a sociedade se relaciona com a educação e seu enaltecimento. Essa perspectiva seria crucial para um plano educacional bem elaborado com o intuito de elevar a educação do país em todas as suas demandas. Uma ação dialógica junto aos docentes no período de construção da BNCC seria crucial para surgirem propostas que pudessem superar as contradições que dificultam o bom desenvolvimento da educação nacional.

3 METODOLOGIA - CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

A presente seção demarca os aspectos metodológicos da dissertação e de que forma ela foi estruturada no intuito de buscar as respostas em relação às questões levantadas de maneira crítico-reflexiva, por meio da abordagem hermenêutica sobre o atual cenário educacional para o ensino de filosofia. Para assumirmos que as mudanças trazidas pela BNCC (BRASIL, 2018), são motivos para lamentar, comemorar, ou mesmo ter o sentimento de apatia, colocando-nos em uma situação que pode nos levar tanto para passividade ou enfrentamento, analisaremos as vozes dos professores e professoras de São Luís - MA, que emergem na aplicação de questionário e entrevistas. Esse diálogo mostrará como essas modificações e seus impactos seja no aumento, ou diminuição, do papel do educar filosófico nas escolas trouxeram muitas transformações na atividade docente do professor e professora da Educação Básica.

Como o ensino de filosofia teve uma história intermitente ao longo do seu percurso no Currículo brasileiro, muitos sentiram que ela foi mais uma vez ameaçada de desaparecer, ou ignorada para uma posição secundária. Será que podemos ter um pensamento diferente? O que pode a filosofia nessa BNCC? Essas transformações nas disciplinas/itinerários formativos acenderam a inevitabilidade de se avaliar esses novos rumos que a educação toma, com o principal intuito de perceber como se comportam os sujeitos educacionais dentro de toda essa mudança.

Além disso, surgem outras questões como: quais são as concepções dos/as docentes de filosofia do Ensino Básico, no município de São Luís (MA), sobre como se deu essas mudanças propostas no ensino de filosofia inserida no Brasil pela BNCC aprovada em 2018? Para responder tais questões, realizou-se uma pesquisa de caráter qualitativo, utilizando-se de um questionário com perguntas de múltiplas escolhas pelo *Google forms*, direcionado a professores e professoras ativos na rede de ensino; e por meio do *Google meet*, entrevistas semiestruturadas (Um modelo de entrevista flexível, que possui um roteiro prévio, porém abre espaço para que o sujeito entrevistado e o entrevistador façam perguntas fora do que havia sido planejado. Fazendo fluir o diálogo e o tornando dinâmico.) com docentes que participaram do movimento de implantação da disciplina de filosofia em São Luís nos períodos de 1980 até a atualidade. A pesquisa qualitativa foi escolhida dada as suas características que

(...) abriga, deste modo, uma modulação semântica e atrai uma combinação de tendências que se aglutinaram, genericamente, sob este termo: podem ser designadas pelas teorias que as fundamentam: fenomenológica, construtivista, crítica, etnometodológica, interpretacionista, feminista, pós-modernista. Pode, também, ser designada pelo tipo de pesquisa: etnográfica, participativa, pesquisa-ação, história de vida etc. (CHIZZOTTI, 2006, p. 30)

O questionário aplicado teve o intuito de observar e apreender as percepções iniciais dos/as docentes sobre a BNCC na atualidade. Paralelo a isso, foram realizadas entrevistas com os educadores e educadoras mais antigos da rede, com finalidade de perceber as diferenças e conformidades desses professores e professoras sobre o ensino de filosofia.

É necessário ressaltar que, esse questionário, mesmo sendo de múltipla escolha, em cada questão fica aberto, ao final, um espaço de fala, caso o professor julgue fundamental acrescentar algo. Ficou a critério da pesquisadora utilizar ou não essa fala. Ademais, a aplicação do questionário nas perguntas iniciais trata sobre o contato e conhecimento do professor sobre a BNCC. Logo em seguida, questionamos sobre a filosofia dentro da BNCC, sobre sua participação efetiva na construção e implantação, e por último, a sua situação na escola depois da implementação da mesma.

Na coleta de dados a disposição foi realizada em duas ocasiões distintas, sendo a primeira pela análise documental e bibliográfica, em que se elegeu o *corpus* dos documentos normatizadores da BNCC, a estruturação das entidades educacionais na construção dela, e o referencial teórico hermenêutico que fundamenta a composição do texto em seu caráter crítico-reflexivo,

Nesse aspecto, a análise dos dados, advinda dos questionários e das entrevistas e suas intersecções entre as mais diferentes informações, conceberam as reflexões e conclusões aqui encontradas. A participação no questionário foi realizada por 20 educadores e educadoras de filosofia do Município de São Luís (MA), da Educação Básica. Também foram realizadas quatro entrevistas com docentes convidados, a saber a professora Elza Maria Brito Patrício, Marly Cutrim de Menezes³⁷, Zilmara de Jesus Viana de Carvalho³⁸, os professores Hélio Rogério Gonçalves Rabelo³⁹ e Flávio Luís de Castro Freitas⁴⁰, buscando relacionar com o

³⁷ <http://lattes.cnpq.br/0638846136714735>

³⁸ <http://lattes.cnpq.br/2083775393424616>

³⁹ <http://lattes.cnpq.br/6952694843854683>

⁴⁰ <http://lattes.cnpq.br/2128304906555701>

arcabouço teórico desenvolvido até aqui e que possibilitam entrever o contexto da implantação da disciplina de filosofia no Ensino Básico.

O questionário aplicado aos professores e professoras teve a finalidade de registrar a compreensão deles acerca da implantação da BNCC, bem como a visão sobre a reestruturação da Filosofia disposta na BNCC. Além disso, a intenção era permitir uma análise comparativa sobre a aplicabilidade/implantação da BNCC nas escolas e também suas percepções sobre a participação dos professores na construção do documento. Vale ressaltar que como passo inicial da pesquisa e, com intuito de legitimar a coletas de dados, junto ao questionário no *Google forms*, há uma solicitação de consentimento para o uso das informações, assegurando também total anonimato dos participantes. Com relação às entrevistas no *Google meet*, os participantes também assinaram um termo de consentimento.

Paralela à aplicação dos questionários, foram realizadas as entrevistas semiestruturadas; a cada participante pediu-se a autorização para gravar (áudio) a entrevista, o que facilitou a escuta das falas. As entrevistas foram realizadas através de um roteiro, com a temática do ensino de filosofia na década de 1980 até a atualidade. Possibilitando um momento dialógico, visando perceber como se deu o ensino de filosofia nesse período. Isso permitiu a ampliação da visão sobre esses educadores e educadoras, o que levou à possibilidade de estudar e refletir sobre o professor do *passado* e do *presente*, utilizando-se de algumas categorias da hermenêutica de Gadamer, principalmente a fusão de horizontes, a experiência e a tradição. Além disso, foi possível vislumbrar até mesmo a postura política educacional do professor em relação a tais alterações.

3.1 Tipo de pesquisa e abordagem

A investigação dada ao longo da pesquisa foi desenhada por meio da abordagem qualitativa, já que o estudo traz fenômenos humanos que surgiram no meio social. Segundo Brandão, a pesquisa qualitativa,

(...) está relacionada aos significados que as pessoas atribuem às suas experiências do mundo social e a como as pessoas compreendem esse mundo. Tenta, portanto, interpretar os fenômenos sociais (interações, comportamentos, etc.), em termos de sentidos que as pessoas lhes dão; em função disso, é comumente referida como pesquisa interpretativa. (BRANDÃO, 2001, p.13)

Essa escolha pelo meio qualitativo deu-se devido à abundância de técnicas e de referenciais que ela nos proporciona. Nela, cada tipo de investigação, teoria ou método necessita adaptar-se à apreensão do objeto. Pois, segundo Minayo, Deslandes e Gomes (2018, p. 21 e 22),

(...) responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha em um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalizações de variáveis.

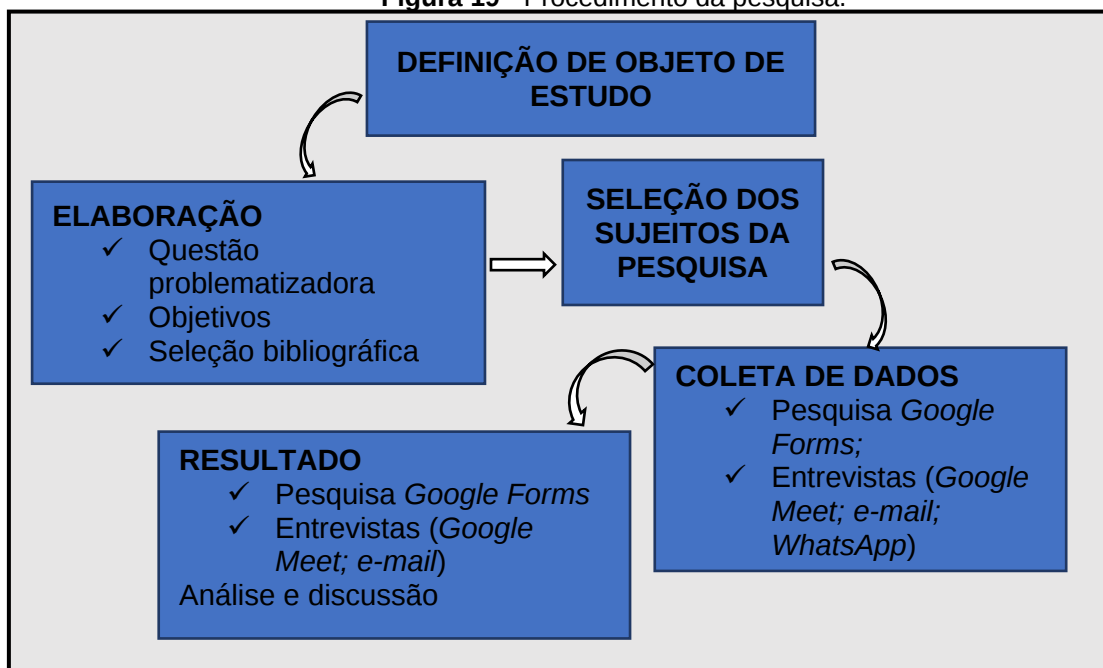
Sabendo da impossibilidade de uma captação fidedigna da realidade quando versa sobre dados essencialmente qualitativos, a pesquisa em questão buscou a apreensão máxima desse fenômeno a partir do meio social, contando com as visões e envolvimento dos sujeitos nesse meio, tendo em vista que a constituição da investigação se realizou em meio as percepções dos indivíduos que dela participaram.

Neste ponto de vista, a pesquisa ergueu-se sobre uma dinâmica que procurou perceber a visão dos professores sobre as problemáticas que a BNCC trouxe para educação, e sua posição sobre ela, dando ênfase à questão político-educacional sob uma perspectiva crítica. Por análises, observações, descrevendo e realizando práticas interpretativas do fenômeno educacional estudado, buscamos entender seu significado.

3.2 Procedimentos da pesquisa e recursos utilizados

Organizado em harmonia com a perspectiva metodológica proposta, foram dispostas algumas etapas de modo a garantir os resultados através de uma estratégia sistematizada, como podemos perceber na Figura 19.

Figura 19 - Procedimento da pesquisa.



Fonte: Elaborado pela autora, (2023).

Sobre os recursos utilizados, optamos por usar diferentes alternativas para atender às necessidades demandadas na pesquisa. A primeira opção foi aplicar com docentes da área um questionário por meio do *Google forms*, sendo uma ferramenta fornecida de forma gratuita para criar formulários *online*. Nela, o usuário tem opções produzir pesquisas de múltipla escolha, podendo fazer também questões discursivas, solicitar avaliações em escala numérica, entre outras alternativas.

Com essa ferramenta, tivemos uma compilação bem rápida, que atualizava conforme as respostas das professoras e professores chegavam. O canal utilizado para enviar o questionário para participantes da análise foi o *WhatsApp* e e-mail, ferramentas de extrema importância que facilitou a comunicação; através delas, divulgamos a pesquisa e solicitamos a participação dos educadores e educadoras de filosofia, fizemos lembretes, tiramos dúvidas, etc. Paralelo a essa coleta de dados, fui em busca das entrevistas, assim, foram escolhidos quatro docentes. Na entrevista usamos um *notebook* com *internet* para usar a ferramenta do *Google meet*, um celular que gravou o áudio do diálogo e depois utilizamos *sites* que possuem a função de transformar vídeos e áudios para texto *on-line*, assim facilitando as transcrições das entrevistas quando necessário. Ao aplicar o questionário com esses professores e professoras, a expectativa era revelar o panorama atual em que se encontram suas ideias sobre a BNCC e suas expectativas de melhoria ou não no cenário educacional atual.

3.3 *Lócus* da pesquisa

O *lócus* da pesquisa é o município de São Luís, no Maranhão. A cidade de São Luís é a capital do Maranhão, fundada em 8 de setembro de 1612, pelos franceses, Daniel de La Touche e François de Rasilly. A cidade foi conquistada e incorporada ao domínio português, apenas três anos depois de sua fundação pelos franceses (1615), São Luís sucumbiria, ainda no decorrer do século XVII, ao comando holandês. Todavia, os holandeses também foram derrotados em guerra pelos portugueses em 1645. Nessa data se inicia, de fato, a colonização portuguesa da antiga Upaon-Açu ou Ilha Grande (denominação tupinambá) para a Ilha de São Luís.

Sua formação administrativa começou em 8 de setembro de 1612, quando foi elevada à condição de cidade com a denominação de São Luís. Seus habitantes se chamam são-luisense ou ludovicenses. O município se estende por 834,8 km² e contava com 1.115.932 pessoas, segundo o censo do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) de 2021.

Sobre a educação, atualmente, quando se trata do atendimento escolar no Ensino Fundamental, São Luís conta com 97,4% de crianças e jovens de 6 a 14 anos nessa etapa. No Ensino Médio, o alcance chega a 79,2% de jovens de 15 a 17 anos. Além disso, 59 de cada 100 jovens do estado concluem o Ensino Médio até os 19 anos.

É nesse contexto que a educação de São Luís se encontra, embora seja necessário lembrar o momento atípico que passamos muito recentemente, oriundo do contexto de pandemia trazida pela COVID19 (O coronavírus é uma doença infecciosa causada pelo vírus SARS-CoV-2) que com certeza trouxe grandes mudanças no cenário educacional, principalmente quando diz respeito às metas educacionais.

3.4 Sujeitos da pesquisa

Os sujeitos que participam da pesquisa são professores e professoras da escola do ensino médio, fundamental, além de professores (as) universitários formadores que estiveram e estão diretamente envolvidos com a história político-educacional do ensino de filosofia no estado do Maranhão. O IBGE divulgou que há 6.960 professores e professoras no Ensino Fundamental e 3.251 no Ensino Médio

(dados referentes a escolas públicas). O cenário investigativo obteve a participação de docentes que lecionam no campo de filosofia, todos lotados em escolas localizadas no município de São Luís. Também foram entrevistadas as professoras, Elza Maria Brito Patrício, Marly Cutrim de Menezes, Zilmara de Jesus Viana de Carvalho, o professor Hélio Rogério Gonçalves Rabelo e o Flávio Luiz de Castro Freitas, nos períodos de janeiro a fevereiro de 2023. Eles concordaram com a aplicação dos questionários e entrevistas, por assinatura do Termo de Consentimento. Na Tabela 1 (entrevistados pelo *Google meet*, *E-mail* e *WhatsApp*) e Tabela 2 (que responderam ao questionário via *Google forms*) podemos perceber o perfil desses sujeitos.

Tabela 1 - Perfil dos entrevistados e entrevistadas pelo *Google meet*

Entrevistado	Nível escolar	Tempo de atuação	Sector que trabalha atualmente
Hélio Gonçalves	Graduação	15 anos	Público
Marly Cutrim	Doutorado	33 anos	Público
Zilmara de Jesus	Doutorado	32 anos	Público
Elza Maria	Especialista	Aposentada	-
Flávio Luiz	Pós-Doutorado	15 anos	Público

Fonte: Elaborado pela autora, (2023).

Tabela 2 - Perfil dos entrevistados e entrevistadas pelo *Google forms*

Formação	Nº de Docentes	Tempo de atuação	Números de escolas que leciona	Sector que trabalha	Leciona
Graduação - 35%	7	Entre 1 a 3 anos – 0%	Uma escola - 50%	Público - 70%	Apenas filosofia – 25%
Especialização - 55%	10	Entre 3 a 6 anos – 20%	Duas escolas - 35%	Privado - 10%	Filosofia e outras disciplinas - 75%
Mestrado – 15%	3	Entre 6 a 9 anos – 10%	Três escolas ou mais – 15%	Público e privado - 20%	
Doutorado – 0%	0	0%	0%	0%	0%

Fonte: Elaborado pela autora, (2023).

Os participantes da entrevista via Google Meet são docentes com larga experiência no setor educacional. Os cinco entrevistados participaram de momentos

importantes para a efetivação da disciplina de filosofia em São Luís, o que forneceu uma base sólida para encaixarmos em uma linha do tempo em relação à implantação do ensino de filosofia nas escolas do Ensino Fundamental e Médio. Por meio desses relatos, podemos também perceber a discussão sobre a importância e o lugar do ensino de filosofia nas escolas de nível médio, bem como a luta por um espaço de fala no contexto educacional de São Luís.

Vinte educadores e educadoras responderam ao questionário de múltipla escolha. Desses, 70% possuem experiência em sala de aula acima de 10 anos, 50% atuam apenas em uma escola, 50% trabalham no setor público e 25% dedicam-se apenas ao ensino de filosofia. A maioria dos participantes possui graduação em filosofia e pós-graduação *lato sensu*. Dadas as características mais gerais dos sujeitos que participaram da pesquisa, a seguir apresentamos os dados que conseguimos extrair a partir das entrevistas e questionários de múltipla escolha.

3.5 Análise das entrevistas realizadas com professores e professoras de São Luís – MA

Uma parte importante da implantação do ensino de filosofia em São Luís se deve à luta dos professores que lecionavam nos intervalos de 1980 até 2004. É buscando informações no passado sobre como esses sujeitos conseguiram lidar com as situações no panorama político-educacional da época que vamos entender melhor o professor da atualidade e o cenário do ensino de filosofia na cidade ludovicense. Tendo em vista que eles foram parte importante para a implantação efetiva do ensino de filosofia em São Luís.

Começamos nossa busca por informações entrevistando a professora Elza Maria Brito Patrício, professora aposentada do Departamento de Filosofia da Universidade Federal do Maranhão, e uma das protagonistas na implantação no processo de revitalização e implantação do ensino de filosofia nas escolas no Estado do Maranhão. Na entrevista, deixo espaço para a professora discorrer sobre a implantação da filosofia em São Luís. Ela começa relatando que, em 1974, estava na universidade e desempenhava,

“(...) um trabalho de introdução à filosofia, não só no curso de filosofia, como em vários outros cursos da área humanística, e sempre me preocupei em, assim, apontar o conhecimento filosófico como sendo uma reflexão crítica e

muito interpretativa da realidade, que pudesse alcançar toda uma globalidade para recuperar esse sentido e a unidade do saber(...)”. (PATRÍCIO, 2023)

Recorremos a Freire para exemplificar o tipo de proposta educacional realizada pela professora Elza, ele afirma que,

“Para ser válida, toda educação, toda ação educativa deve, necessariamente, estar precedida de uma reflexão sobre o homem e de uma análise do meio de vida concreto, do homem concreto a quem queremos educar (ou melhor, dito: a quem queremos ajudar a educar-se). (FREIRE, 1979, p.33)

Desse modo, a educação oferecida como auxílio essencial à expansão da visão de mundo deve sempre estar atrelada à realidade concreta do homem. Essa proposta de ensino, diga-se de passagem, foi muito corajosa, devido à circunstância do período político o Brasil passava.

Sobre a educação na década de 80, o ensino básico era regido pela Lei 5.692⁴¹, elaborada no período da ditadura militar. Esse ambiente educacional estabeleceu a retirada da filosofia do currículo, o que tornou o período muito delicado para os professores e professoras desse campo. O regime militar era autoritário e repressivo, o que tornava a tarefa de ensinar ainda mais desafiadora. No entanto, é importante destacar que, mesmo diante desse cenário desfavorável, muitos professores dedicaram-se de maneira exemplar ao ensino e à formação de seus alunos, a entrevistada expõe,

(...) “Mas nós vimos acompanhando para ver o que seria possível fazer para que a filosofia tivesse uma chance de voltar ao currículo. (...) em outubro de 1982, nós tivemos a promulgação da lei, 7044/82, cujos dispositivos alteravam, em vários aspectos da Lei Nº 5.692. E o principal deles foi tornar facultativo o ensino profissionalizado”. (PATRÍCIO, 2023)

Isso deu uma abertura às disciplinas de formação geral, chamada, nessa ocasião, de formação propedêutica. Nesse momento, os professores e professoras perceberam uma chance de tentar a reinserção da filosofia no Currículo escolar. A partir de 1981, sobretudo, do final de 1982 até 1986, foram realizados congressos nacionais, feitas discussões sobre o ensino de filosofia e elaborado um documento,

⁴¹ Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. (http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%205.692-1971?OpenDocument)

um abaixo-assinado, para solicitar, em termos de Brasil, a reinserção da filosofia no Currículo educacional brasileiro.

(...) Foi um trabalho longo, nós coordenamos várias ações (...)os encontros que nós chamamos na época seminários permanentes de filosofia do segundo grau (...). Fizemos esses seminários permanentes reunimos principalmente os professores de filosofia das escolas da rede pública e convidamos também a rede particular, que na época eram poucos, não eram muitas as escolas que tinham filosofia. (PATRÍCIO, 2023)

A professora Elza relata que, em São Luís, foram realizados cursos que discutiam a questão do papel da filosofia na formação dos adolescentes e jovens, e uma atuação efetiva da filosofia não só dentro da escola, mas em qualquer contexto da sociedade em que eles estivessem. Nas palavras da professora: “E aí nós conseguimos, gradativamente, fazer a inserção da filosofia nas escolas particulares. Não foi simples, realmente, não foi fácil, mas nós terminamos a década de 80 com um percentual bem alto, da filosofia já nas escolas” (PATRÍCIO, 2023).

Vale destacar que, mesmo com a ditadura, o ensino de filosofia foi mantido em algumas escolas de São Luís. Um exemplo disso é o Liceu Maranhense. A professora Elza destaca que, quando participava de congressos educacionais, os demais participantes se espantavam com a situação da filosofia aqui em São Luís.

(...) “as pessoas se admiravam, mas como vocês têm filosofia mesmo nessa situação? Nos cursos de formação geral das escolas públicas. Então nós tínhamos o Liceu(...). Então nós fomos, na ocasião, assim destacados como um dos pouquíssimos estados. Quase acho que eram só dois ou três que ainda se mantinha a filosofia, entendeu?”. (PATRÍCIO, 2023)

Aqui, percebemos a resistência dos educadores de São Luís diante do cenário educacional, lutando frente aos desmandos das elites dominadoras, buscando uma educação baseada no diálogo, no qual o sujeito desenvolvesse certa consciência política, que dificulta, assim, a sua alienação agenciada pela classe dominante e opressora, Freire ressalta,

Através da manipulação, as elites dominadoras vão tentando conformar as massas populares a seus objetivos. E, quanto mais imaturas politicamente estejam elas (rurais ou urbanas) tanto mais facilmente se deixam manipular pelas elites dominadoras que não podem querer que se esgote seu poder. (FREIRE, 1978, p. 172)

Em 1983, surgiu uma oportunidade ímpar, o governo em vigência era o de Figueiredo⁴², o último da ditadura. Nessa ocasião, a ministra da educação, Ester Figueiredo Ferraz, que era doutora em filosofia, veio ao Maranhão, a convite da Secretaria de Educação. (...) “Aí nós entramos em contato com ela, fizemos uma visita e levamos um abaixo-assinado. Foi uma equipe de 14 pessoas na época e ela nos recebeu muito bem” (PATRÍCIO, 2023). Nesse documento, foi exposta a importância da filosofia ser reinserida no cenário educacional.

Algo bem peculiar que aconteceu nessa época foi que, nesse documento, a solicitação para a reintrodução da filosofia era para que fosse gradativa e não obrigatória. A docente explica que, na época, se fosse tornado obrigatório o ensino de filosofia no Maranhão, a demanda por professores e professoras formados na área não seria suficiente para suprir todas as escolas, o que abriria espaço para que docentes de outras áreas pudessem ensinar filosofia. (...) “Aí nós pedimos que a obrigatoriedade passasse a ser gradativa, à proporção que tivesse possibilidade real de implantar a filosofia com profissionais competentes para lecionar” (PATRÍCIO, 2023).

A educadora explica que essas ações impulsionaram a conquista de muitas escolas, incluindo algumas no setor privado que resistiram inicialmente, mas, por meio de muito diálogo, acabaram por implantar a filosofia no Ensino Médio também. De acordo com ela (...) “E aí, ainda na década de 90, quase no final da década, nomeada década de 90, nós tomamos conhecimento da do ensino da filosofia para criança” (PATRÍCIO, 2023). O principal expoente, nessa época, sobre o ensino de filosofia para criança era Matthew Lipman⁴³, autor da filosofia para crianças americanas. No Brasil, começaram as discussões sobre a filosofia para a criança. Com essa nova visão,

(...) “eu comecei junto com outros professores do departamento e alguns deles alunos, a também trabalhar nessa perspectiva. E assim foi tão interessante que até na escola pública, como por exemplo Cintra, foi a primeira escola que nós conseguimos em implantar a filosofia no primeiro grau, ainda com a terminologia primeiro grau aí. (PATRÍCIO, 2023)

⁴² O governo de João Figueiredo, iniciado em março de 1979, foi responsável por uma abertura mais nítida do Brasil, sendo o último governo da Ditadura Militar.

⁴³ Matthew Lipman foi um filósofo americano, reconhecido como fundador da filosofia para crianças.

A entrevistada ressalta ainda que, quando a LDB 9394/96 foi promulgada pela primeira vez, havia uma lei que privilegiava a presença da filosofia no Ensino Médio. Ela destaca que,

Todos os compromissos que lá estão registrados na Lei assentam-se em base de natureza filosófica. Então, por exemplo, eles admitem que a finalidade é o desenvolvimento do educando para o pensar e para o exercício da cidadania. Para mim, está claro que isso só pode ser alcançado com o suporte filosófico. Outro destaque que eu fiz é que afirmar que a educação básica tem por finalidade desenvolver o educando é assegurar-lhe a formação comum, indispensável ao exercício da cidadania. (PATRÍCIO, 2023)

A visão da professora sobre a LDB é muito importante, pois mesmo não sendo obrigatória nesse documento, é possível encontrar o lugar da filosofia assentada nele. Será que a mesma perspectiva não poderia ser aplicada à BNCC, eliminando assim a sensação de diminuição da filosofia nela?

Dando continuidade às entrevistas, iremos agora para as falas das professoras Zilmara de Carvalho e Marly Cutrim de Menezes, e dos professores, Hélio Rogério Gonçalves Rabelo e Flávio Luiz de Castro Freitas. Perguntamos aos entrevistados sobre suas atuações como docentes na educação de São Luís a fim de delimitar os horizontes vivenciados por cada um deles. A docente Marly Cutrim revela que começou a atuar como educadora em São Luís em 1990 quando o ensino de filosofia no segundo grau (atualmente equivalente ao Ensino Médio) já era ministrado, embora não fosse obrigatório. Naquela época, a filosofia ainda não era ensinada no Ensino Fundamental. A professora Zilmara de Carvalho, esclarece que trabalha com o ensino de filosofia desde 1991. O professor Hélio Rabelo começou a trabalhar no município de São Luís em 2008, enquanto o professor Flávio Luiz iniciou sua carreira na área da educação com filosofia no mesmo ano.

Sobre o procedimento de implantação da filosofia em São Luís, foi perguntado aos entrevistados: “Você sabe como aconteceu o processo de implantação do ensino de Filosofia em São Luís?”. Em relação ao ensino de filosofia no Ensino Médio, a professora Marly responde: “a partir dos anos noventa, né?” (...) Porque, Beatriz, eu também no período que estava no estágio, chegava nas escolas e encontrava uma pessoa que não tinha formação em filosofia(...)” (MENEZES, 2023).

A professora Marly afirmou que, em meados da década de 1990, muitos professores de filosofia não possuíam um programa letivo para a disciplina nem livros

adequados para o ensino da matéria. Durante suas visitas às escolas, ela percebeu que a maioria dos responsáveis pela disciplina de filosofia não tinha planos de ensino estruturados, nem livros para orientar suas aulas. Por isso, além de trabalhar com os estagiários de filosofia da UFMA, ela também ajudava esses professores a organizar seus planos de ensino. Para estruturar um programa de filosofia na rede, alguns docentes começaram a visitar as escolas para auxiliar nessa tarefa. A docente Marly Cutrim destacou a importância da professora Elza Maria Brito Patrício, (...) “Elza foi quem percorreu as escolas pra organizar planejamento, programas (...)” (MENEZES, 2023).

Por sua vez, a professora Zilmara de Carvalho afirmou que,

O processo começou na década de 80 através da professora Elza Patrício, com um trabalho de inserção da filosofia tanto na rede privada quanto pública, um trabalho que incluía ida às escolas para abertura de diálogos e de sensibilização de gestores sobre a importância da filosofia. (CARVALHO, 2023)

Os professores Hélio Rabelo e Flávio Freitas não vivenciaram esse período. Ambas as percepções apontam para a importância do diálogo no processo de implantação da filosofia em São Luís. Esse marco em relação ao diálogo foi fundamental para a manutenção da filosofia na cidade até hoje. Segundo a professora Zilmara de Carvalho, muitas dessas ações geraram um ambiente favorável para a filosofia no Ensino Médio de São Luís.

“(...) Essas ações acabaram de fato gerando espaço para a Filosofia no ensino médio de São Luís e inspirando mais tarde alguns alunos e egressos que já atuavam na docência, dentre eles, Valderio Pereira, Raimundo Marques e Jorge Leão, a criarem o Instituto LOGOS, grupo que elaborou uma minuta de Lei sobre o ensino da filosofia, que veio a ser transformada em Lei estadual, Lei 8150, de 22 de junho de 2004”. (CARVALHO, 2023)

A fala da professora Zilmara de Carvalho chama a atenção ao destacar que “inspirando mais tarde alguns alunos e egressos que já atuavam na docência”, esse fato evidencia a força da tradição na percepção do presente, tal qual defende Gadamer, para quem a tradição é o horizonte em que nossas ações e pensamentos se desenvolvem e adquirem significado. O autor coloca,

O horizonte é, antes, algo no qual trilhamos nosso caminho e que conosco faz o caminho. Os horizontes se deslocam ao passo de quem se move. Também o horizonte do passado, do qual vive toda a vida humana e que se

apresenta sob a forma da tradição, já está sempre em movimento. Não foi a consciência histórica que colocou inicialmente em movimento o horizonte que tudo engloba. Nela esse movimento não faz mais que tomar consciência de si mesmo. (GADAMER, 1997, p. 402)

Voltando ao marco de 1990, após quase uma década de redemocratização (1988), a LDB começou a ser discutida e se tornou a Lei n. 9.394/96. Nesta ocasião, a disciplina de filosofia foi reintroduzida no Currículo educacional após uma lacuna de vinte e cinco anos decorrente da ditadura militar. Na década de 90, durante o governo de Edison Lobão⁴⁴ (1991 a 1994) no Maranhão, os primeiros concursos para professores e professoras de filosofia foram realizados. Vale destacar que, nesse período, educadores de filosofia e outras licenciaturas podiam concorrer ao cargo de professor de didática.

A educadora Marly relata que, naquela época, fez um concurso para a disciplina de didática e, após ser aprovada, entrou na justiça para lecionar a disciplina de filosofia. Isso porque muitos professores que não eram da área estavam ensinando essa disciplina. Depois de um ano, ela conseguiu o direito de dar aulas de filosofia, o que foi um grande feito individual na época.

Nesse momento, é possível observar que as lutas, tanto individuais quanto coletivas, começaram a surtir efeito, possibilitando uma melhor estruturação para o ensino de filosofia em São Luís. A educadora comenta também sobre a chegada da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/96, que trouxe uma maior visibilidade à filosofia.

É importante destacar que as garantias para o ensino de filosofia em nível nacional foram estabelecidas apenas com a Lei Nº 11.684/08, que alterou o artigo 36 da Lei Nº 9.394/96. No entanto, no Maranhão, mais especificamente em São Luís, existem leis anteriores à Lei Nº 11.684/08 que já impunham a obrigatoriedade do ensino de filosofia no ensino fundamental e médio. Uma dessas leis é a municipal, Lei Nº 4153 de 20 de março de 2003, que inclui a disciplina de filosofia na grade curricular das escolas de ensino fundamental da rede pública municipal e estabelece outras providências. Além disso, a lei estadual Nº 8150 DE 22 de junho de 2004⁴⁵, que torna obrigatório o ensino da disciplina filosofia aos estudantes do Ensino Médio no Estado do Maranhão.

⁴⁴ <https://www12.senado.leg.br/institucional/arquivo/historiaoral/fichastecnicas/senadores/edison-lobao/biografia>.

⁴⁵ <https://leisestaduais.com.br/ma/lei-ordinaria-n-8150-2004-maranhao-torna-obrigatorio-o-ensino-das-disciplinas-filosofia-e-sociologia-aos-estudantes-do-ensino-fundamental-e-medio-no-estado-do-maranhao>.

Sobre esse aspecto, o professor Hélio Rabelo acrescenta informações sobre o Ensino Fundamental. Ele expõe algo muito interessante sobre a dúvida do que fazer após terminar o curso de Filosofia na universidade: “Então, eu acompanho esse processo de implantação desde a época que eu estava na universidade (2002 - 2008), porque era uma coisa que nos afligia muito, saber o que fazer ao se formar (...)” (RABELO, 2023). O educador coloca que, nessa época, o curso de filosofia da UFMA trazia a possibilidade de bacharel e licenciatura. Ele explica que as possibilidades de se trabalhar com filosofia “era trabalhar em conselho de ética, que é um campo extremamente restrito, (...). Ser professor de nível superior, provavelmente disputar vagas nas universidades federais ou particulares. E o outro era as pouquíssimas vagas que tinha no Estado, porque a filosofia já era obrigatória no estado para o ensino médio” (RABELO, 2023).

O professor relata que, no período de 2005 a 2007, começou “uma discussão muito intensa, principalmente, no Sul, com relação à filosofia para a criança” (RABELO, 2023). Nessa perspectiva, o educador lembra que “havia todo um debate, uma discussão, que não surgiu necessariamente aqui no Maranhão, “Ela veio de fora (...)” (RABELO, 2023). Expõe também a dificuldade de permanência da filosofia no Currículo educacional brasileiro e explica, “porque a filosofia, como a gente sabe, ela sempre teve entrando e saindo do currículo a depender dos ânimos políticos da época” (RABELO, 2023). As falas do professor denotam uma preocupação do ensino de filosofia para crianças, algo já posto pela professora Elza. Isso mostra as tentativas de se levar a educação para esse público, pois, a filosofia é uma área do conhecimento essencial para a formação do pensamento reflexivo, independentemente da idade. Em seu livro *a Pedagogia da autonomia*, Freire nos diz: “(...) Quanto mais a curiosidade espontânea se intensifica, mas, sobretudo se ‘rigoriza’, tanto mais epistemológica ela vai se tornando (...)” (FREIRE, 1996, p.87).

Silvio Gallo foi o grande nome referente às perspectivas educacionais para a filosofia. O professor relata que ele veio a um encontro em São Luís e cedeu uma entrevista aos alunos de filosofia da UFMA. Essa entrevista foi publicada no “Expressão (Rompendo o silêncio)”, novembro /2004 - 1ª Edição. Esse jornal foi dirigido pelo Centro de Ciências Humanas da UFMA, sendo uma iniciativa de um grupo de estudantes do curso de Filosofia, em parceria com os Centros Acadêmicos de Letras, História, Artes e Ciências Sociais. Abaixo podemos ver a imagem do jornal com parte da entrevista.

Figura 20 - Jornal: “Ex-pressão (Rompendo o silêncio)”.

o condutor aos infinitos cosmos da sala de aula.

Assim, talvez no dia em que estivermos munidos desse acreditar e despojados da fraca e tola melancolia possamos falar de Homero, Anaximandro, Sócrates, Platão, Agostinho, Tomás de Aquino, Descartes, Hume, Kant, Hegel, Marx, Nietzsche, Heidegger, Frege, Russell, Wittgenstein, Deleuze, Benjamim, Quine... isentos de culpa ou medo algum.

ENTREVISTA com Síloio Gallo

Discorra sobre a importância da Filosofia na sala de aula.

Penso que a filosofia é importante na medida em que trata dos problemas fundamentais da vida humana e, portanto, atinge todo e qualquer indivíduo. Mas há pessoas que preferem tratar de seus problemas através da arte; outras, preferem

Que importância a conceituação filosófica tem e qual a sua necessidade no trabalho do docente?

Concordo com a afirmação de que a filosofia é uma “atividade de criação de conceitos”, dos franceses Guilles Deleuze e Félix Guattari. E que só a filosofia cria conceitos, à diferença da arte e da ciência. Essas três áreas são uma espécie de luta contra a opinião, que grassa em nosso mundo contemporâneo e que é a desgraça para o conhecimento. Nesse contexto, a importância da filosofia é que apenas ela faz o que ela faz – isto é, criar conceitos. E o faz de forma articulada com a ciência e a arte. Assim, se a filosofia não estiver presente em nossas salas de aula, faltará a nossos alunos uma ferramenta importante do conhecimento e da luta contra a opinião.

Como fazer isso? Ora, cada filósofo inventa sua própria forma de criar conceitos; portanto, cada professor de filosofia precisa também inventar sua própria

Fonte: “Ex-pressão (Rompendo o silêncio)”, novembro /2004 - 1ª Edição.

Junto a essas discussões, para o professor Hélio Rabelo, nessa época em que São Luís estava sob a gestão do prefeito Tadeu Palácio e o secretário de educação Moacir Feitosa, “ao assumir a parte, já estava com um tempo, a ideia dele era reformular o ensino da rede municipal de São Luís, coisa que realmente fez” (RABELO, 2023).

Com a disposição política de mudança na área da educação, os professores e professoras dessa época realizaram um fórum onde o secretário de educação relatou o interesse da prefeitura de São Luís em implantar a filosofia no Ensino Fundamental na cidade ludovicense e afirmou que precisaria da parceria da UFMA para realizar esse trabalho. Com isso, foram criados grupos de estudos na UFMA, realizados debates, em que o professor Rabelo afirma ter participado de um encontro no Liceu Maranhense.

E ainda nesse fórum, o secretário também deixou clara a intenção de que “o próximo concurso que fosse ter de São Luís, já ia ter as vagas para a filosofia, isso obviamente causou um alvoroço e uma empolgação geral da comunidade acadêmica (...)” (RABELO, 2023). Os grupos de filosofia, então, começaram a discutir sobre como seria abordada a disciplina no ensino no Fundamental, e como, nesse período, a filosofia do Ensino Médio já estava em discussão, começava-se a pensar: “esse ensino “vai espelhar” o que já foi posto pelo Ensino Médio? (...) “ia ser uma história da

filosofia ou um fazer filosófico?” (...). “As discussões foram basicamente nesse sentido e logo, acho que foram dois anos, dois ou três anos depois do fórum, teve o primeiro concurso de São Luís com as vagas para a filosofia” (RABELO, 2023). O intuito dessas discussões era estruturar uma base para o ensino de filosofia, já que seria a primeira vez que ela seria implantada no Ensino Fundamental.

Aqui, o professor Freitas acrescenta que duas pessoas foram muito importantes nesse processo: os professores Francisco Valdério Pereira da Silva⁴⁶ e Jorge Antônio Soares Leão⁴⁷. Eles vivenciaram a construção do projeto de lei que depois se tornou Lei.

O concurso foi realizado em 2007 e menos de dez professores foram chamados imediatamente. “Já foi em setembro de 2008, eles chamaram a segunda remessa de professores” (RABELO, 2023). Ambos os entrevistados passaram no concurso, sendo chamados logo em seguida. Freitas relatou que “eu cheguei diante de uma situação que não havia uma proposta curricular pronta” (FREITAS, 2023). Ao chegar na prefeitura, o educador detectou alguns problemas, sendo um deles a falta de uma proposta curricular pronta para orientar os professores e professoras, o que gerava consequências na questão metodológica. Naquela época, os professores Jorge Leão, Francisco Valdério e a professora Zilmara de Carvalho trabalhavam ativamente no texto do projeto de Lei que resultou na realização do concurso. Por conta dos problemas com os quais se deparou, o professor Freitas (2023) relata que “eu passei por conta própria estudar como é que ficava essa história de políticas de implantação de ensino de filosofia para dar um norte pro meu próprio trabalho”. Vale observar que, inicialmente, os professores de filosofia lecionavam apenas nas séries do 8º e 9º ano, sendo que posteriormente a disciplina foi expandida para as demais séries do 5º, 6º e 7º anos.

Na tentativa de diminuir os problemas citados, o professor Freitas, após aprofundar-se nos estudos sobre as histórias políticas de implantação, começou a trabalhar e discutir a forma metodológica e didática na perspectiva do ensino-aprendizagem em filosofia e tentar aplicar ações educacionais para melhorar o ensino de filosofia na escola em que trabalhava. Após essa experiência, o docente decidiu deixar o ensino municipal e começar a lecionar como professor de filosofia na Universidade Federal do Maranhão na busca por novas oportunidades e desafios. No

⁴⁶ <http://lattes.cnpq.br/9611868983567957>

⁴⁷ <http://lattes.cnpq.br/9094256938297643>

entanto, mesmo com essa mudança, ele não deixou de contribuir com o ensino municipal. Pelo contrário, passou a utilizar novas ferramentas para contribuir com o ensino na região, as quais serão apresentadas posteriormente. Essa atitude demonstra o comprometimento e a dedicação do professor com a educação, buscando sempre aprimorar suas práticas e impactar positivamente a vida de seus alunos.

Freitas começou a lecionar a disciplina de Práticas Investigativas no ensino superior e compartilhou sua experiência com os alunos nessa nova etapa: "(...) agora eu falava de outro lugar que era no ensino superior" (FREITAS, 2023). Ele lecionou como professor substituto, durante dois anos, ministrando essa disciplina. Também destaca a importância de um envolvimento das mais variadas áreas educacionais para um bom desenvolvimento do ensino de filosofia, citando a disciplina de Práticas Investigativas como exemplo. Segundo ele, a disciplina tem um objetivo fundamental de preparar os alunos da licenciatura em filosofia para um contato mais próximo com a vida prática e com o campo escolar. "Ela tinha esse objetivo, (...) o foco dela era o campo, era não se perder muito em sala de aula e já meio que gerando uma espécie de familiaridade. (...) uma ambientação é para que esse aluno da licenciatura não tenha aquele choque quando ele for para sala de aula" (FREITAS, 2023).

O engajamento que a universidade traz propondo disciplinas que levem o universitário para a escola desde o início da sua formação para o contexto do Ensino Básico é de suma importância, já que possibilita essa interação desses cedo e permite a esse professor criar vários mecanismos para desenvolver um ambiente educacional favorável a uma educação de qualidade aos alunos.

Nesse período, o professor Freitas teve a oportunidade de retomar o contato com as escolas do município. Como professor dessa disciplina, ele encaminhava os alunos para o campo e oferecia ferramentas teóricas para que pudessem problematizar e, ao mesmo tempo, se proteger nesse primeiro contato com a sala de aula. Ele ressaltou que "se proteger" não significa tratar o campo como inimigo, mas sim abordá-lo com cautela e prudência.

Depois de muitos relatos sobre a implantação da filosofia em São Luís, perguntei: "Você tem em mente algum momento marcante com relação à luta pela disciplina/itinerário filosófico em que você sentiu receio sobre a manutenção da disciplina?". Sobre isso, a professora Zilmara de Carvalho adiciona,

“Não obstante isso, e a própria Lei 11.684/08, é impossível não registrar a situação de vulnerabilidade que passa a rodear a disciplina filosofia desde a MP 746/2016 (MP do Ensino Médio de Temer), porque quando parecia que a luta pela inserção da disciplina estava encerrada e que daí pra frente era discutir currículo e metodologias de ensino, o quadro volta a ser de instabilidade e incertezas, visto que a filosofia já não figurava como obrigatória”. (CARVALHO, 2023)

O professor Freitas, ao retornar de seu doutorado, encontrou um problema relacionado ao ensino de filosofia em São Luís. (...) “eu me deparei com a seguinte situação, uma colega da pedagogia levou para uma reunião de colegiado, que estava ocorrendo a implantação da Base Nacional Curricular Comum, a BNCC no Ensino Fundamental” (FREITAS, 2023). Isso o surpreendeu, e como não tinha informações mais detalhadas sobre o assunto, de imediato entrou em contato com a professora Zilmara de Carvalho e explicou a situação para ela. Segundo Freitas, a docente também demonstrou surpresa ao tomar conhecimento do ocorrido, “Expliquei-lhe a situação e ela também demonstrou surpresa ao tomar conhecimento do ocorrido” (FREITAS, 2023). Como resultado disso, diante dos possíveis impactos para o ensino de filosofia, percebeu-se a necessidade de uma discussão mais ampla, que teve início no Fórum de Filosofia.

Assim, o Fórum de Filosofia⁴⁸ iniciou a articulação de uma reunião para debater a implementação da BNCC no Ensino Fundamental. Enquanto a reunião não acontecia, o educador Freitas decidiu ir à Secretaria de Educação do Estado em busca de informações. Apesar de o Ensino Fundamental não ser uma prioridade constitucional do estado, e sim dos municípios, o estado oferecia consultoria técnica para os municípios que quisessem implantar a BNCC. A União apresentava a BNCC como documento referencial por meio do Ministério da Educação, e os Estados já estavam orientando tecnicamente os municípios, respeitando as competências de cada órgão. Vários estudos foram realizados em relação ao texto da LDB, às leis municipais e estaduais do Maranhão relacionadas ao ensino de filosofia e a conclusão foi que,

(...) Os municípios teriam autonomia total, e os estados também, na parte diversificada dos currículos. Mesmo que haja o pacto federativo, a União, por meio do Ministério da Educação, está recomendando a BNCC como

⁴⁸ Fórum Maranhense em Defesa da Filosofia realizado em 2019, abordou as lutas e perspectivas relacionadas à disciplina de filosofia no currículo das escolas. Esse fórum se dedica a promover a valorização e a inclusão da filosofia como parte essencial da formação educacional.

documento referencial. Os municípios e estados podem trabalhar em favor de seus interesses na parte diversificada do currículo. Assim, começamos a trabalhar para que a parte diversificada fosse respeitada e a disciplina de Filosofia fosse inserida nela. (FREITAS, 2023)

Para as professoras Marly Menezes e Zilmara de Carvalho, também é marcante a tentativa de retirada do ensino de filosofia do Ensino Fundamental. "Quando estavam organizando a BNCC na questão da filosofia, veio um documento aqui para o Maranhão" (Menezes, 2023). Ela explica que esse documento trazia a possibilidade da retirada do ensino de filosofia e a inclusão do ensino religioso no componente curricular de São Luís. A professora Zilmara de Carvalho expõe,

Fórum realizado em 2018, um Fórum destinado à discussão sobre a situação da disciplina filosofia no ensino fundamental, considerando que com os trabalhos referentes ao currículo do território maranhense, chegou ao conhecimento do Fórum que a disciplina filosofia seria excluída do ensino fundamental público, com o argumento de que não havendo essa obrigatoriedade na BNCC do fundamental e não aparecendo como uma das áreas da referida BNCC, ela não seria contemplada como disciplina, e os professores de filosofia da rede municipal deveriam passar a ministrar ensino religioso (...). (CARVALHO, 2023)

Com a formalização dessas mudanças já bem adiantadas, o Fórum começou um diálogo com a SEMED (Secretaria Municipal de Educação de São Luís) e da SEDUC (Secretaria de Estado da Educação), vale destacar que contou com a participação de professores da UFMA como, Gastão Clóvis, Zilmara de Carvalho, Maria Olília Serra, Alexandre Jordão; na UEMA teve a professora Leila Barbosa; professores do IFMA; o presidente da Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia (Anpof), Adriano Correia; o professor da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ), Edgar Lira Neto; professores da rede municipal e estadual, para frear essa mudança. Dentre essas mobilizações, surgiu o Fórum de filosofia do Maranhão⁴⁹, e, por sugestão do mesmo, foi criada a "Comissão de Educação, Cultura, Desporto, Ciência e Tecnologia.

Durante este Fórum, o professor Francisco Valdério propôs a realização de uma audiência pública na Assembleia Legislativa, convidando personalidades políticas, filosóficas e jurídicas que tivessem interesse em debater o tema em questão. "Um grupo de professores se mobilizou para criar uma estratégia argumentativa a ser utilizada durante a audiência pública" (FREITAS, 2023).

⁴⁹ <http://al.ma.leg.br/noticias/38193>

Sabendo das particularidades que garantem o ensino de filosofia em São Luís, afirmando que "quando se tem uma capital como São Luís, com uma lei específica que coloca esse componente, que podemos dizer que são garantias institucionais que não podem ser desconsideradas" (FREITAS, 2023). É importante destacar que essas garantias não podem ser ignoradas e devem ser defendidas pelos diversos atores envolvidos no processo educativo.

No entanto, é necessário fortalecer a coalizão em torno dessa causa, especialmente, entre os professores do ensino fundamental e médio, que muitas vezes enfrentam dificuldades para lecionar filosofia, como a falta de formação específica e a escassez de recursos materiais e bibliográficos. A UFMA tem sido uma instituição importante na luta pelo ensino de filosofia, mas é preciso uma maior adesão por parte de outros professores e instituições para que esse enfrentamento seja efetivo. Sobre esse assunto, Freitas (2023) ressalta que está "faltando uma coalizão para trazer esses professores, para ajudar nessas questões".

É fundamental compreender que a história não é determinista e a ação política consegue moldar o futuro a partir do presente. Nesse sentido, é importante continuar lutando pela garantia do ensino de filosofia em São Luís e em todo o país, pois, essa disciplina é essencial para a formação crítica e reflexiva dos estudantes e para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Feitas as considerações sobre a importância de engajamento dos docentes nas ações em favor do ensino de filosofia, o professor Freitas relata que, junto a professora Zilmara de Carvalho, assumiram a responsabilidade de elaborar tanto os aspectos conceituais e filosóficos quanto os técnicos e jurídicos do documento para levar à audiência pública. Esse documento seria uma minuta legislativa que funcionaria como uma ferramenta indutiva, partindo do governo do estado e da Assembleia Legislativa, para reforçar que os municípios têm autonomia na diversificação de seus currículos, podendo incluir a filosofia como componente curricular obrigatório (FREITAS, 2023). O professor Freitas menciona que essa ferramenta criada por esses educadores teve um efeito interessante: "Acho que mais ou menos uns dez ou doze municípios aderiram a essa minuta. (...), mas claro, isso tudo foi depois da audiência" (FREITAS, 2023).

Na audiência pública realizada, ocorreram exposições e debates, contando com a participação da então secretária de educação, a professora Maria do Perpétuo

Socorro Fortes Braga e Silva⁵⁰, graduada em filosofia, que se mostrou muito solícita "ao aceitar as críticas e tentar contribuir" (FREITAS, 2023). Como resultado dessas mobilizações, o governo do Estado do Maranhão ao publicar dois documentos, um para o Ensino Fundamental e outro para o Médio, denominados "Documento Curricular do Território Maranhense⁵¹", sobre a implantação da BNCC no Estado. Houve a inclusão de dois parágrafos fundamentais no documento, graças à realização da audiência pública. "Então a gente conseguiu ali de alguma maneira proteger o ensino fundamental naquele momento" (FREITAS, 2023).

Depois de muito diálogo, foi realizada a audiência pública na ALEMA (Assembleia Legislativa do Estado do Maranhão), com o apoio do deputado Zé Inácio Lula (PT) e presidida pelo deputado Hélio Soares (PR), na tarde de quarta-feira (29) de 2019, no auditório Fernando Falcão. Dessa audiência, foram dados vários encaminhamentos⁵². Foi apresentada uma minuta de Lei, para tentar garantir a obrigatoriedade da disciplina de filosofia no currículo.

Pouco tempo depois o Fórum foi chamado pela SEMED para contribuir com a elaboração de uma proposta curricular para o ensino de filosofia para o último ano do fundamental menor e para os três últimos anos do fundamental maior. Ou seja, não só conseguimos que a disciplina não fosse retirada quando isso parecia impossível, como ainda conseguimos contribuir colaborar com a proposta. (CARVALHO, 2023)

Nota-se, aqui, a relevância do diálogo e, como consequência, da ampliação de horizontes. A capacidade de se predispor a ouvir o que o outro tem a dizer e reconhecer a possibilidade de que ele possa ter razão é fundamental para ampliar nosso processo de compreensão. O debate em sala de aula, proporcionado pelo ensino da filosofia, é especialmente importante no campo pedagógico. O diálogo entre professores, alunos e demais atores educacionais é um procedimento formativo crucial, pois, permite a construção coletiva de conhecimento, o questionamento de ideias pré-concebidas e a busca por soluções mais democráticas e inclusivas. É

⁵⁰ <http://lattes.cnpq.br/2436502484079954>

⁵¹ <https://drive.google.com/drive/folders/1ySAHICYIWheaFjupkAbykeAbPsE7ce>

⁵² Ao final, foram aprovados os seguintes encaminhamentos: 1 – Formar comissão com participação de membros do Poder Legislativo estadual para tratar com o secretário de Estado da Educação sobre a alteração do referencial curricular; 2 – Encaminhar minuta aos prefeitos e Câmaras de Vereadores orientando sobre a inclusão da disciplina de Filosofia na grade curricular das escolas nas séries final do Ensino Fundamental; 3 – Apresentar Moção de Apoio, na Assembleia, à Carta dos Professores em solidariedade à Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia (Anpof); 4 – Encaminhar a síntese do relatório da audiência pública à Comissão de Educação da Câmara e do Senado Federal.

importante destacar que o diálogo não implica necessariamente em concordância, mas sim na possibilidade de um debate saudável e respeitoso, que possa enriquecer o processo de ensino-aprendizagem e a formação crítica dos estudantes. Os debates e as audiências públicas são exemplos de situações em que o diálogo pode ser promovido de forma mais ampla, possibilitando a participação de diversas vozes na construção de políticas públicas. Dessa forma, o diálogo e a abertura para ouvir diferentes perspectivas são essenciais para a construção de uma educação mais inclusiva e democrática.

As professoras Elza Patrício, Marly Menezes, Zilmara de Carvalho, os professores Hélio Rabelo e Flávio Freitas narraram sobre a conjuntura histórica e política que marcou a trajetória de resistência dos professores e professoras de São Luís na educação brasileira. Durante o período militar (1964 a 1985), houve uma lacuna de vinte e cinco anos sem avanços significativos. Após a redemocratização, houve um progresso notável para o ensino de filosofia graças à luta incansável desses educadores e educadoras, aliada a uma postura política aberta ao diálogo e a mudança, conforme relatado nas narrativas apresentadas. Para Paulo Freire,

O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da História mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, constato não para me adaptar mas para mudar. (FREIRE, 1996, p.46)

Esse educador e educadora que intervém, que adota uma abordagem dialógica baseada em uma interpretação histórica e crítica, desvela não somente a história da filosofia nas escolas de São Luís, mas também a história da política educacional e suas flutuações ao longo dos governos e suas orientações momentâneas. É possível observar que as falas trazidas por cada entrevistado nos permitem transpor horizontes diferentes, entretanto, que se unem por meio da tradição, experiências e diálogo estabelecidos ao longo do tempo. Quanto a isso, Gadamer nos acende,

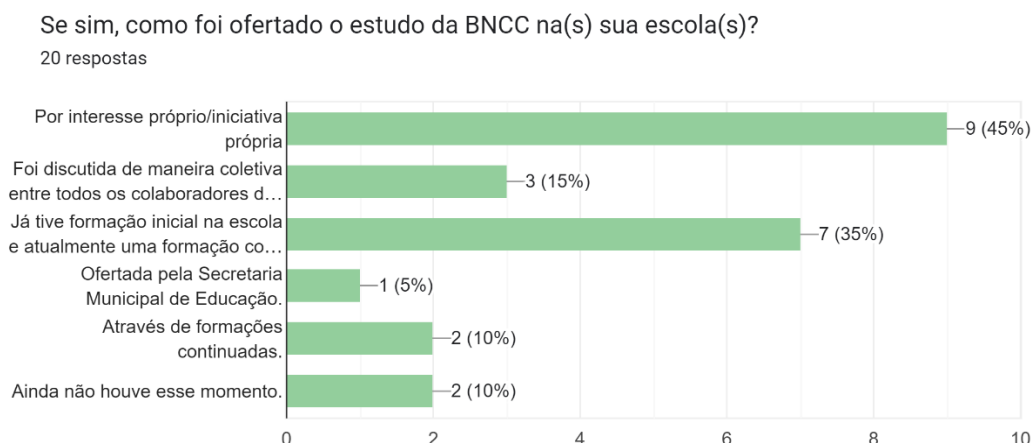
O que satisfaz nossa consciência histórica é sempre uma pluralidade de vozes nas quais ressoa o passado. Isso somente aparece na diversidade das ditas vozes: tal é a essência da tradição da qual participamos e queremos participar. A própria investigação histórica moderna não é somente investigação, mas também mediação da tradição. (GADAMER, 1997, p.426 e 427).

Os professores e professoras tiveram momentos importantes ao longo das décadas de 1980, 1990, 2000 e na atualidade, mas uma característica própria aos seus horizontes vividos são a constante defesa do ensino da filosofia. Percebe-se que, mesmo com a distância temporal em alguns momentos, esses horizontes se unem nesse aspecto. Os horizontes aqui destacados revisitam as experiências e tradições dos entrevistados, que são peças fundamentais para entender melhor o contexto atual de educação relacionado aos docentes que trabalham com a filosofia. Esses momentos propiciaram um ambiente relativamente confortável em São Luís - MA em relação ao ensino de filosofia nas escolas ludovicenses, graças às lutas desses docentes. No entanto, agora esses mesmos docentes se veem diante de um novo cenário escolar, trazido pela BNCC (2018), que impõe a retirada da obrigatoriedade do ensino de filosofia no Ensino Médio e o coloca como opcional.

3.6 Análise do questionário realizado com professores e professoras de São Luís - MA

Ao realizar um estudo sobre os/as docentes de filosofia em São Luís-MA, propomos uma reflexão crítica acerca de sua participação na construção do contexto educativo atual, principalmente, no que se refere ao Ensino Médio. Considerando as mudanças significativas no Currículo do Ensino Médio e as alterações trazidas pela BNCC, este processo de pesquisa permite que os participantes dialoguem sobre suas ações e motivações que os levaram a este momento educacional. Assim, é extremamente importante realizar uma análise crítica da situação atual, trazendo questões pertinentes sobre o papel da filosofia e do docente desta área na construção do cenário educacional brasileiro.

Vamos, a seguir, adentrar nas respostas dos educadores acerca das questões postas. O questionário contou com a participação de 20 professores do setor público e privado. Na primeira pergunta, “Você conhece a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)?”, tivemos 100% de respostas afirmativas. Considerando que a BNCC começou a ser implantada em 14 de dezembro de 2018, homologada pelo então ministro da Educação, Rossieli Soares, não é surpreendente que a maioria dos docentes a conheça. Na sequência da pergunta, “Se sim, como foi ofertado o estudo da BNCC na(s) sua escola(s)?”. Observe a resposta à pergunta, no gráfico 1.

Gráfico 1 - Formação sobre a BNCC.

Fonte: Elaborado pela autora, (2023).

A maioria mostrou interesse na busca pelo estudo da BNCC. Isso, a princípio, parece transparecer uma problemática na implantação da BNCC, já que o mais lógico seria que, de início, o docente fosse uma prioridade na formação relacionada à nova estrutura educacional e que os órgãos responsáveis pela implantação da BNCC disponibilizassem as mais diversas estratégias de formação para esse professor e professora. A falta de uma formação adequada para os docentes sobre a BNCC é uma problemática, já que a compreensão adequada dessa estrutura curricular é essencial para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Além disso, a ausência de uma formação mais crítica e reflexiva pode limitar a capacidade dos professores de avaliar a efetividade da BNCC e de propor mudanças ou adaptações necessárias para atender às necessidades dos alunos. No entanto, como mencionado anteriormente, o fato de os docentes buscarem informações e se interessarem pela BNCC é um aspecto positivo, pois mostra que estão dispostos a se aprimorar e a se envolver no processo de construção de uma educação de qualidade.

Sobre esse aspecto, Entrev. 14. (DOCENT. FILO)⁵³, “Houve na escola somente uma formação inicial”. O gráfico mostra que não foi realizada uma ação coesa no sentido de formar o professor sobre a BNCC, tendo em vista que as respostas foram as mais variadas. Um dos docentes que respondeu a essa questão coloca que, “a formação institucional sobre a BNCC é bastante precária. Restrita a algumas informações de caráter utilitário para o desenvolvimento do fazer pedagógico. Nunca houve discussões e reflexões mais críticas sobre ela” (Entrev. 05.

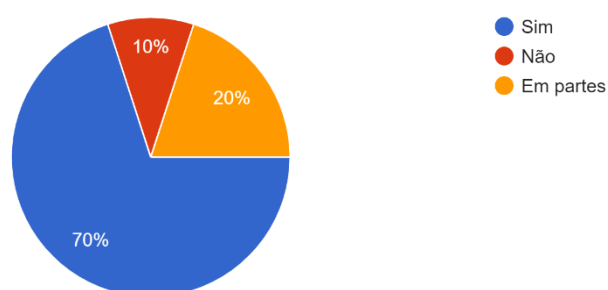
⁵³ Para facilitar a organização da fala dos professores e professoras na pesquisa, foi usado o seguinte código: “Entrevistado XX docente de filosofia.

DOCENT. FILO). Um dos docentes, que respondeu a essa questão coloca que "a formação institucional sobre a BNCC é bastante precária, restrita a algumas informações de caráter utilitário para o desenvolvimento do fazer pedagógico. Nunca houve discussões e reflexões mais críticas sobre ela" (Entrev. 05. DOCENT. FILO).

A próxima questão aborda a opinião dos/das docentes: "Na sua opinião, a BNCC trouxe alguma mudança para a sua atuação docente?" Vejamos o gráfico 2,

Gráfico 2 - A BNCC e a mudança na atuação docente.

Na sua opinião, a BNCC trouxe alguma mudança para a sua atuação docente?
20 respostas



Fonte: Elaborado pela autora, (2023).

O gráfico 2 apresenta os resultados dessa questão, indicando que 70% dos entrevistados notaram alguma mudança. Dentre as respostas, chamam atenção duas falas que foram destacadas para serem problematizadas, a Entrev. 05. (DOCENT. FILO) coloca,

“A proposição de uma parte diversificada para o currículo escolar é interessante porque possibilita uma maior interdisciplinaridade entre as diversas disciplinas. Entretanto, o direcionamento desta parte diversificada com sua ênfase na formação para o mundo do trabalho, enfraquece a própria proposta de interdisciplinaridade”.

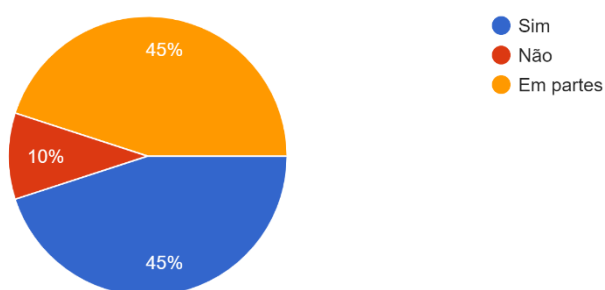
A BNCC trouxe temáticas contempladas por habilidades em todos os componentes curriculares. No entanto, a responsabilidade de implementar essas mudanças ficaram a cargo dos sistemas de ensino, ao implantarem essa sistemática, dado que, o método de implantação nas escolas não foi tratado de forma aprofundada no documento, como resultado, houve um direcionamento excessivo para o mundo do trabalho, enfraquecendo a proposta de interdisciplinaridade. Esse procedimento deveria ser um método harmonioso que conecta diversos saberes, possibilitando uma abordagem que considere a relação entre eles e permeando todos os campos do

conhecimento. O relato do entrevistado sugere uma tendência à instrumentalização do conhecimento em função da urgência de habilidades relacionadas ao mundo do trabalho, em detrimento de outras habilidades essenciais para a educação.

Dando continuidade ao questionário, pergunta-se: “Enquanto docente, você sente dificuldade para lidar com a BNCC no seu cotidiano escolar?”. As respostas seguem no gráfico 3.

Gráfico 3 - A dificuldade para lidar com a BNCC no cotidiano.

Enquanto docente, você sente dificuldade para lidar com a BNCC no seu cotidiano escolar?
20 respostas



Fonte: Elaborado pela autora, (2023).

De acordo com os resultados da pesquisa, 45% dos docentes afirmam ter dificuldade para lidar com a BNCC em seu cotidiano escolar, enquanto outros 45% responderam que a dificuldade é parcial. O Entrev. 05. (DOCENT. FILO), “A BNCC em seus aspectos teóricos está muito distante da realidade social, cultural e econômica das diversas comunidades escolares”. Isso sugere que a estrutura das escolas, tanto na parte física quanto humana, ainda é insuficiente para uma implementação efetiva da BNCC. Paulo Freire, em sua obra afirma,

O professor tem o dever de dar suas aulas, de realizar sua tarefa docente. Para isso, precisa de condições favoráveis, higiênicas, espaciais, estéticas, sem as quais se move menos eficazmente no espaço pedagógico. Às vezes, as condições são de tal maneira perversas que nem se move. O desrespeito a este espaço é uma ofensa aos educandos, aos educadores e à prática pedagógica. (FREIRE, 1996, p.27)

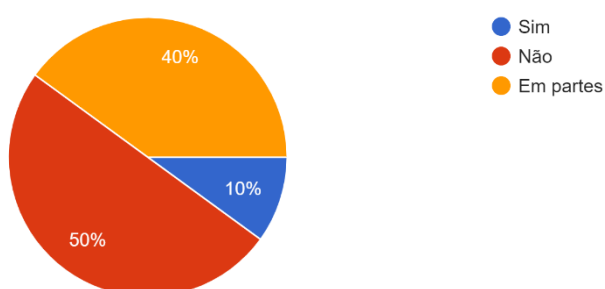
No que lhe concerne, o Entrev. 11. (DOCENT. FILO) menciona que “As dificuldades são inúmeras, mas principalmente, em adequar o conteúdo ao pouco tempo que se tem para ministrar aula dos conteúdos básicos”. Isso mostra que ainda há muitas dificuldades para trabalhar com a perspectiva da BNCC, que começou a ser

implementada em 2018, e que, após cinco anos, esse gráfico é um dado alarmante para a Educação Básica em São Luís-MA.

A questão a seguir é muito significativa, pois se refere à importância dada à filosofia na BNCC. A pergunta realizada aos entrevistados foi: "Você concorda com a proposta organizacional apresentada pela BNCC para o ensino da filosofia?"

Gráfico 4 - a proposta organizacional apresentada pela BNCC.

Você concorda com a proposta organizacional apresentada pela BNCC para o ensino da Filosofia?
20 respostas



Fonte: Elaborado pela autora, (2023).

O gráfico mostra que a maioria não concorda com a proposta da BNCC para o ensino de filosofia. Um entrevistado aponta,

“A disciplina de filosofia não pode ser inserida na educação básica tão somente como elemento integrador com outras disciplinas. A filosofia tem seus temas, métodos e história próprios e, enquanto, merece uma posição de autonomia na relação com as outras disciplinas também autônomas. Contudo, isto não significa um isolamento em relação às outras disciplinas, mas sim um sentido próprio a ela, de modo a que ela possa ser parte da lógica da interdisciplinaridade e não apenas elemento agregador e secundário”.
(Entrev. 05.DOCENT. FILO)

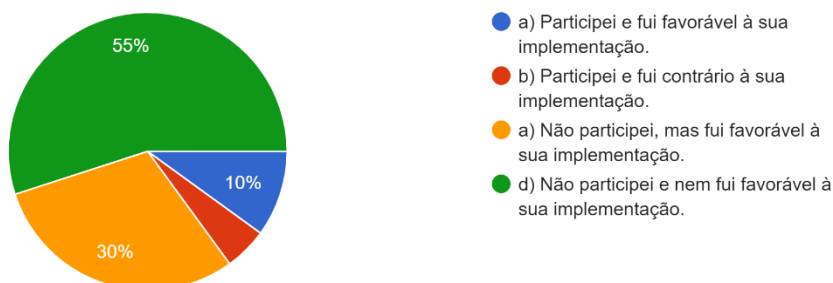
A fala da professora expressa claramente o sentimento de que a filosofia está sendo relegada a um papel secundário como um mero elemento agregador na nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Essa percepção é corroborada pela opinião do Entrevistado 12 (DOCENT. FILO), que ressalta “A nova base não deixa claro o ensino de filosofia, minimizando seu papel”. Da mesma forma, o Entrev.11 (DOCENT. FILO) também expressa sua preocupação com a redução da carga horária do ensino de filosofia, “A carga horária foi muito reduzida e fica sendo apenas um engodo de conteúdos”.

Tais reclamações evidenciam a frustração dos professores e professoras frente à estruturação da BNCC e à sua posição em relação ao ensino filosófico, ainda mais em relação ao Ensino Médio. Conhecendo o histórico do ensino de filosofia no Brasil e suas vicissitudes no currículo educacional, a decisão da BNCC em tornar a filosofia optativa desperta, em muitos docentes, o temor de que ela seja novamente deixada de fora do Currículo Nacional. Nesse contexto, é fundamental que sejam tomadas medidas para garantir a inclusão efetiva da filosofia no currículo escolar, reconhecendo sua importância para o desenvolvimento crítico dos alunos e para a formação de cidadãos mais conscientes e engajados com a sociedade em que vivem.

A respeito da participação dos educadores e educadoras no processo de construção da BNCC, questionou-se se houve contribuição por parte deles em alguma das versões e se foram favoráveis ou contrários à ideia de implementação da Base.

Gráfico 5 - Contribuições do processo de elaboração nas versões da BNCC.

Você participou das contribuições do processo de elaboração em alguma das versões da BNCC?
Foi favorável ou contrário à ideia de se implementar a BNCC?
20 respostas



Fonte: Elaborado pela autora, (2023).

A maioria dos docentes entrevistados relatou que não participou do processo de construção da BNCC. Aqueles que participaram afirmam ter sido favoráveis à ideia de uma base comum, mas não, a essa versão final. Por exemplo, o Entrev.04 (DOCENT. FILO) relatou: “Participei de uma conferência em 2016 para a construção da BNCC, mas a proposta era outra bem diferente”. Já o Entrev. 14 (DOCENT. FILO) disse: “Fui favorável à aplicação de uma base comum, mas não dessa base comum”.

Essas respostas demonstram as diversas mudanças e facetas que a BNCC apresentou ao longo dos anos, dependendo das políticas em vigor. Como se pode perceber, pelos relatos dos participantes e também no decorrer do texto, a BNCC teve um longo histórico de mudança no seu perfil educacional. Essa

questão também levanta um ponto interessante, que é o fato de que, apesar da intenção da BNCC de envolver amplamente a população e os sujeitos ligados à educação em sua construção, parece que essa participação foi bastante limitada em São Luís - MA. Como Freire (1987, p. 45) defende,

(...) o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes.

Os resultados obtidos em relação à pergunta indicam uma percepção dos entrevistados de que a criação da BNCC ocorreu de forma vertical, ou seja, de cima para baixo, sem uma participação efetiva dos professores, professoras e outros sujeitos envolvidos na educação. Essa percepção pode ser problemática, pois, a participação dos educadores e educadoras na construção da BNCC é fundamental para sua efetividade e adequação à realidade da sala de aula.

Isso impulsiona mais questionamentos, como, por exemplo, sabendo que os professores e professoras tinham muito a colaborar com a BNCC, essa falta de diálogo com a categoria foi um descuido ou deu-se de forma proposital? Paulo Freire ressalta a importância do diálogo com os oprimidos. E apresenta que substituir essa conversa por slogans, verticalização das decisões é um erro. Freire, (1987, p.29).

O que pode e deve variar, em função das condições históricas, em função do nível de percepção da realidade que tenha os oprimidos é o conteúdo do diálogo. Substituí-lo pelo anti-diálogo, pela sloganização, pela verticalização, pelos comunicados é pretender a liberação dos oprimidos com instrumentos de “domesticação”.

A situação exposta por Freire leva a refletir que está ocorrendo uma tentativa de condicionamento do educador e educadora. Após a implantação da BNCC, o documento parece não ter voz diante de tão grande transformação na educação. Embora não seja um ser passivo diante disso, o/a docente é desenvolvido de forma vertical, e a BNCC o isola de qualquer possibilidade de diálogo e interferência. Nesse sentido, é importante haver maior transparência e diálogo na implementação da BNCC, de modo a garantir a participação efetiva dos professores e professoras na educação, bem como uma adequação da base à realidade da sala de aula e às

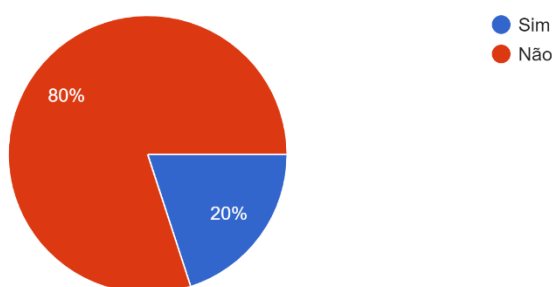
necessidades dos alunos, especialmente, no Ensino Médio, sendo a porta de entrada para um possível emprego ou para seguir os estudos na universidade (ou ambos).

Outra pergunta realizada no questionário foi, “sobre a criação da BNCC e a participação dos professores e professoras, como você entende que ela foi criada?”. Para os entrevistados, 60% acreditam que ela foi realizada de forma vertical, para 10% foi efetivada de forma horizontal, 20% não tem conhecimento sobre o assunto e 10% deu “outro” outras motivações.

A questão a seguir (Gráfico 06) mostra o que a maioria dos professores na pesquisa não tiveram a oportunidade de participar de movimentos contrários ou favoráveis a BNCC. “Você participou de algum movimento independente do governo, contrário ou favorável à implantação da BNCC?”.

Gráfico 6 - Participação em movimentos independente do governo, contrário ou favorável à implantação da BNCC.

Você participou de algum movimento independente do governo, contrário ou favorável à implantação da BNCC?
20 respostas



Fonte: Elaborado pela autora, (2023).

Poucas foram as participações dos entrevistados em movimentos contrários ou favoráveis à BNCC. Isso não é surpreendente, dada a falta de acesso dos professores e professoras aos conteúdos e discussões sobre sua construção e implantação. O Entrev.14 (DOCENT. FILO) declarou que "De início participei de reuniões contrárias à BNCC". Já o Entrev.18 (DOCENT. FILO) afirmou que "Participei das manifestações do antigo governo em relação à PEC, na qual o governo Bolsonaro queria extinguir o Curso de Filosofia e outros da grade curricular". Percebemos que, mesmo com poucas informações, houve um esforço por parte dos professores para tentar participar das decisões relacionadas à educação.

É importante destacar que o acesso limitado dos educadores e educadoras aos conteúdos e discussões sobre a construção e implantação da Base Nacional Comum Curricular pode ser um fator que contribuiu para a falta de participação deles em movimentos contrários ou favoráveis à BNCC. É fundamental haver um espaço para a participação dos/das docentes nas discussões educacionais brasileiras, de modo que possam expressar suas opiniões e contribuir com o debate. As escolas e instituições de ensino podem promover espaços de diálogo e reflexões importantes com ideias que possam realmente contribuir e provocar mudanças no cenário educacional, pois são eles que estão na linha de frente da educação e conhecem a realidade das salas de aula.

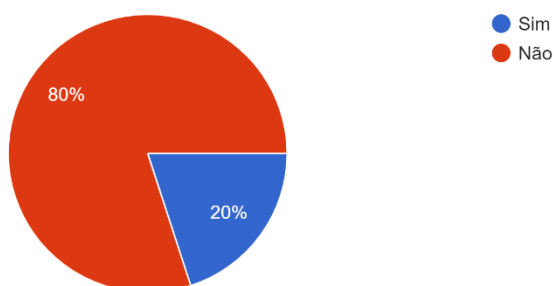
Para corroborar com a ideia da falta de informação ao docente, segue a pergunta: “Você em algum momento teve acesso a informativos, artigos, revistas, etc., que traziam informações, militâncias contrárias ou favoráveis à implantação da BNCC?”. Nessa questão, 30% dos docentes afirmam que não tiveram acesso à informação sobre a BNCC. O Entrev.05. (DOCENT. FILO) afirma: “Tive informações sobre a implementação da BNCC, entretanto, nada de modo institucionalizado pela escola ou pela Secretaria de Educação”. A falta de informação aos docentes sobre a BNCC é uma preocupação importante, já que professores e professoras são os principais responsáveis por implementar as diretrizes curriculares em sala de aula. Sem acesso adequado às informações sobre a BNCC, os docentes podem ter dificuldades em entender os objetivos e as propostas da BNCC e como elas têm potencial para serem aplicadas na prática. Além disso, a falta de diálogo e de comunicação institucionalizada por parte do governo pode gerar uma sensação de opressão nos/nas docentes, que podem se sentir desvalorizados e não ouvidos em relação às suas necessidades e expectativas. De acordo com Paulo Freire, a categoria antidialógica é caracterizada pela imposição unilateral de ideias e pela ausência de diálogo, o que pode levar à opressão e à dominação. Nesse sentido, a falta de informação e diálogo por parte dos responsáveis pela implantação da BNCC precisa ser considerada uma atitude prejudicial à qualidade do ensino e da aprendizagem nas escolas.

Não se é antidialógico primeiro e opressor depois, mas simultaneamente. O antidialógico se impõe ao opressor, na situação objetiva de opressão, para, pela conquista, oprimir mais, não só economicamente, mas culturalmente, roubando ao oprimido conquistado sua palavra também, sua expressividade, sua cultura. (FREIRE, 1987, p.78)

No gráfico 7, foi questionado aos professores e professoras “Sobre as mudanças estipuladas pela BNCC, você considera que elas foram favoráveis para o ensino de Filosofia?”.

Gráfico 7 - As mudanças estipuladas pela BNCC

Sobre as mudanças estipuladas pela BNCC, você considera que elas foram favoráveis para o ensino de Filosofia?
20 respostas



Fonte: Elaborado pela autora, (2023).

Para 80% dos educadores e educadoras, as mudanças trazidas pela BNCC para o ensino de filosofia não foram favoráveis, o que é uma preocupação, considerando que a BNCC é um documento oficial de regulamentação do Ensino Básico. O Entrev.05. (DOCENT. FILO), expõem,

“As mudanças propostas pela BNCC para o ensino de filosofia, não lhes foram favoráveis porque reduziram os espaços escolares da disciplina com a diminuição de sua carga horária e a sua não-obrigatoriedade enquanto tal. A condição de disciplina integradora, deu à filosofia um papel secundário na formação da educação básica dos estudantes de hoje. Embora saibamos que a filosofia nos planos de governo diversos nunca tenha sido considerada prioritária, ela vinha conquistando espaços curriculares que lhes davam um certo protagonismo na educação básica”.

A fala da Entrev.05 (DOCENT. FILO) resume bem as respostas gerais fornecidas pelos professores e professoras no questionário. Foi observado com frequência por esses educadores e educadoras a minimização do papel da filosofia no panorama educacional atual. Sente-se que a chegada da BNCC desvalorizou a educação filosófica, principalmente, quando se trata do Ensino Médio, em virtude de tantas mudanças no Currículo. Muitos consideram que a filosofia tem agora um papel secundário, o que afeta diretamente os educadores que trabalham nessa área.

Ao ouvir as falas desses trabalhadores e trabalhadoras educacionais, percebe-se que há um sentimento geral de pessimismo em relação à BNCC. No entanto, esse

pessimismo não deve ser interpretado como apatia ou desinteresse em discutir possíveis mudanças na BNCC. Pelo contrário, ele serve como uma força motriz que impulsiona os professores a buscar melhorias e a se mover em direção a uma mudança positiva.

Diante de todas as questões abordadas no questionário e das constatações sobre o ensino de filosofia na atualidade, percebe-se que os professores e professoras que lecionam filosofia no Ensino Médio são afetados pelas mudanças trazidas pela BNCC. Muitos educadores consideram que essas mudanças representam um retrocesso, lembrando das épocas em que a filosofia sofria idas e vindas no meio educacional. Como mencionado pelo Entrev.05 (DOCENT. FILO), "A filosofia tem seus temas, métodos e história próprios e, enquanto merece uma posição de autonomia na relação com as outras disciplinas também autônomas".

O ensino de filosofia em São Luís possui métodos próprios e uma tradição que vai além do mero registro cronológico do surgimento de filósofos e suas ideias. Trata-se de uma história de lutas e movimentos, que tem sido contada neste relato ao narrar a trajetória do ensino de filosofia na cidade nas últimas décadas. As experiências e falas relatadas aqui evidenciam a força dos professores e professoras de filosofia em São Luís, que se unem em prol de um objetivo comum: lutar pela filosofia não apenas para sua manutenção, mas porque acreditam que ela é capaz de promover mudanças significativas no panorama educacional brasileiro e, consequentemente, na sociedade como um todo. O diálogo e a união desses profissionais são fundamentais para garantir que a filosofia continue sendo uma disciplina fundamental na formação dos estudantes e na construção de um país mais justo e igualitário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para finalizar este trabalho, gostaria de relatar minha experiência com o mestrado PROFFILO, que aumentou minha convicção de que o conhecimento é construído social e historicamente. A partir disso, percebe-se que não existe um ensino desinteressado ou neutro, e os saberes produzidos nesta pesquisa são aspirações e frutos de um determinado grupo social, assumindo assim uma dimensão política. Neste sentido, Freire afirma que o conhecimento é sempre um ato político, já que as ideias não são neutras e podem servir para reproduzir ou transformar as relações sociais.

Creio que nunca precisou o professor progressista estar tão advertido quanto hoje em face da esperteza com que a ideologia dominante insinua a neutralidade da educação. Desse ponto de vista, que é reacionário, o espaço pedagógico, neutro por excelência, é aquele em que se treinam os alunos para práticas apolíticas, como se a maneira humana de estar no mundo fosse ou pudesse ser uma maneira neutra. (FREIRE, 1996, p.60)

Os seres humanos, historicamente situados no mundo, são partes fundamentais nos estudos desses dois teóricos, o que motivou a utilização de seus pensamentos nesta pesquisa, entre outros aspectos, visando propor uma educação dialógica para um ambiente social melhor, onde haja mais diálogo, respeito na relação eu-tu, vinculação de reciprocidade no ouvir, mútua abertura no diálogo e consciência histórica, entre outros.

Nessa perspectiva, a pretensão da dissertação foi repensar o lugar da filosofia na educação em São Luís e possibilitar um espaço de fala para os/as docentes que trabalham nessa área com as ideias e orientações propostas por Gadamer e Freire. Em relação a Gadamer, sua hermenêutica deu suporte ao estudo, pois infere que os fenômenos relacionados aos sujeitos são compreendidos mais adequadamente quando ligados à condição histórica em que foram gerados. O autor resgata os conceitos de tradição, preconceito, história, experiência e outros aspectos importantes da realidade que ajudam na busca por conhecimento quando a pesquisa carece de uma compreensão mais aprofundada do real, da cultura e da sociedade. Gadamer propõe uma interpretação e compreensão a partir do sujeito como pertencente a um dado momento histórico. Isso foi muito apropriado para a pesquisa em questão, visto que trata de três horizontes que foram momentos distintos

vividos pelos professores e professoras de São Luís - MA, tornando esse entendimento de grande valia.

Utilizamos esse entendimento no campo da educação e consideramos que os horizontes expostos pelos professores e professoras, seja por entrevistas ou respondendo ao questionário, ajudaram-nos a desvelar essas perspectivas educacionais no Ensino Fundamental e Médio. Compreendemos que os fatos históricos e eventos educacionais não acontecem de forma independente e, por vezes, é necessário se propor a interpretar e compreender esses movimentos, especialmente, quando se trata de questões educacionais. As concepções hermenêuticas de Gadamer propõem uma busca por saberes de forma colaborativa e dialógica, o que se equipara às ideias da concepção pedagógica crítica de Freire. Essa busca tem a intenção de ajudar o sujeito em sua libertação, auxiliando-o na luta por seus direitos enquanto cidadão e na procura por uma sociedade mais justa e democrática.

Na abordagem hermenêutica de Gadamer, assim como na pedagogia de Freire, a educação e suas ações não podem ser reguladas por imposição, mas sim pelo convencimento e pelo diálogo. Muitas das vitórias do ensino de filosofia, aqui em São Luís – MA, foram conquistadas por meio da luta constante dos professores e professoras, por meio de manifestações e busca continua por diálogo em prol da filosofia. Tivemos como exemplo os fóruns educacionais, os grupos de estudos e as buscas por diálogo com o meio político, propondo mediações e respostas ao ensino de filosofia em São Luís. Para Freire, "na medida em que os homens, dentro de sua sociedade, vão respondendo aos desafios do mundo, vão temporalizando os espaços geográficos e vão fazendo história pela sua própria atividade criadora" (FREIRE, 1979, p. 33).

Essa atividade criadora foi percebida principalmente em dois momentos. O primeiro foi na mobilização da implantação do Ensino Médio em São Luís, que mesmo sem ainda estar garantido por Lei, começou a sua estruturação ainda na década de 80, quando foram iniciadas as primeiras ações em prol de sua efetivação, como reuniões, fóruns, cursos e diálogo com as gestões das escolas, seguido pelos primeiros concursos para professores e professoras. Esse processo não foi rápido, mas gradual, sendo marcado por muita interação e diálogo com a sociedade, os órgãos escolares e o meio político. Essa atividade criadora, como destaca Freire, é

fundamental para que os indivíduos possam responder aos desafios do mundo e fazer história por sua própria atividade criadora.

É interessante perceber que, em alguns momentos cruciais para o ensino de filosofia em São Luís, a tradição e a experiência fizeram-se presentes. Se observarmos, algumas ações são bastante similares, como, por exemplo, os marcos da implantação do Ensino Médio e Fundamental, e a tentativa de tirar a filosofia da matriz curricular em 2018/2019. Os professores buscaram o diálogo, seja indo às escolas, como fez a professora Elza Patricio com outros professores e professoras, seja formulando grupos de estudo nas universidades, fóruns ou buscando diálogo com atores políticos. Percebemos, aqui, a fusão de horizontes dada todas as experiências e o conhecimento que se adquire em cada momento vivido por meio da linguagem, criando uma perspectiva de mundo. As relações mediadas pelo diálogo caminham para o entendimento, a abertura e a compreensão.

Embora tais práticas não estejam muito presentes atualmente no tratamento dado aos docentes, é possível perceber que a construção da BNCC e as mudanças no Ensino Médio impõem uma situação nada confortável ao ensino de filosofia, relegando-o ao status de disciplina optativa. O texto ressalta que, em determinado momento da produção da BNCC, o diálogo deixou de acontecer. Por exemplo, muitas entidades educacionais, que inicialmente contribuíram para a sua construção, acabaram por deixar de participar por perceberem que o diálogo aberto em busca de um ideal comum já não fazia mais parte do processo.

Os autores Gadamer e Freire propõem ideias fundamentadas em práticas democráticas. Tais práticas parecem estar ausentes quando se trata do tratamento dispensado aos docentes da atualidade, especialmente, no que diz respeito à construção da BNCC. Conforme observado, a BNCC impõe uma situação desconfortável ao ensino de filosofia, relegando-o ao status de optativa. É importante ressaltar que, em certo momento da elaboração da BNCC, o diálogo deixou de ocorrer. Como exemplo, diversas entidades educacionais, que haviam contribuído para sua criação, abandonaram o processo por entenderem que o diálogo aberto em busca de um ideal comum já não fazia mais parte da mobilização para a construção da BNCC. A esse respeito, Freire enfatiza que

Essa é a razão por que não é possível o diálogo entre os que querem a pronuncia do mundo e os que não querem; entre o que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito. É preciso

primeiro que, ao que assim se encontram negados no direito primordial de dizer a palavra, reconquistem esse direito, proibindo que este assalto desumanizante continue. (FREIRE, 1979, p.45)

A falta de diálogo também foi constatada no questionário aplicado aos professores e professoras atuantes na Educação Básica de São Luís. A maioria dos entrevistados relatou a ausência de abertura para o diálogo durante a construção e implantação da BNCC. Essa situação é particularmente preocupante para o ensino de filosofia, pois, como evidenciado pelas narrativas apresentadas aqui, houve pouco espaço para escuta desses docentes.

O percurso da filosofia em São Luís foi construído por meio de muito diálogo, luta e resistência por parte dos educadores e educadoras de filosofia. Isso criou um ambiente confortável para esses professores e professoras da atualidade, disso percebemos o desconforto desses sujeitos em relação à falta de diálogo na construção e efetivação da BNCC no meio escolar. É importante ressaltar que esse desconforto não deve ser interpretado como apatia ou desânimo. Como podemos observar, em todas as análises apresentadas aqui, os educadores e educadoras de São Luís sempre resistiram quando o sistema educacional não buscava melhorias por meio do diálogo e da escuta do outro, respeitando as perspectivas e visões de mundo de forma dialógica.

Por fim, reafirmo que a produção do conhecimento é um processo social e político. A educação deve se direcionar para além da mera transmissão de conhecimento neutro para conseguir transformar vidas e realidades. Este trabalho teve como objetivo ouvir e dar voz aos professores e professoras de São Luís, sendo realizado com muita seriedade. Foram incluídas pessoas importantes no diálogo para a efetivação do ensino de filosofia neste município e elas se mostraram abertas a ajudar nessa caminhada. Este texto não é o fim, mas sim o começo e uma busca por mais questionamentos e respostas.

Tenciono dizer que a via dialógica foi a melhor escolha para conduzir este trabalho educacional a fim de possíveis mudanças no Ensino Médio, pois se trata do respeito mútuo, da abertura para ouvir e do acolhimento do outro. Espero ter contribuído com este texto que, ao longo de seu desenvolvimento, proporcionou-me diversas surpresas, sentimentos, orgulho e admiração por fazer parte de um grupo que trabalha tão arduamente, sempre com a intenção de contribuir para a transformação da sociedade em algo melhor.

Além disso, gostaria de destacar a importância do diálogo e da escuta ativa na construção de um ensino de qualidade. É fundamental que os professores e professoras sejam ouvidos e tenham espaço para expressar suas opiniões e sugestões, especialmente, em relação à implementação de políticas públicas como a BNCC. Ao longo desse trabalho, pude perceber a dedicação e o comprometimento dos profissionais do ensino de filosofia em São Luís, que enfrentam diariamente inúmeros desafios para garantir um ensino de qualidade aos seus alunos e alunas. É essencial que esses esforços sejam reconhecidos e valorizados. Por fim, espero que este trabalho possa contribuir para a reflexão e o debate sobre a importância da filosofia na Educação Básica e sobre a necessidade de diálogo e escuta ativa no processo educacional. Acredito que, juntos, podemos construir uma educação mais justa, inclusiva e transformadora.

REFERÊNCIAS

ANFOPE (Brasil) (org.). MANIFESTO CONTRA A PEC 241/2016. 2016. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/Manifesto-Anfope-conta-a-PEC-241.2016.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2021.

ANFOPE (Goiânia) (org.). “POLÍTICAS DE FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO: CONJUNTURA NACIONAL AVANÇOS E RETROCESSOS”. 2016. Disponível em: https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/Doc-FINAL-XVIII-ENANFOPE-6_3_2017-Coordena%C3%A7%C3%A3o-Iria.pdf. Acesso em: 27 out. 2021.

ANPED (Brasil) (org.). MP do Ensino Médio – Autoritária na forma e equivocada em conteúdo. 2016. Nota pública da ANPEd sobre a Medida Provisória do Ensino Médio. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/nota-publica-da-anped-sobre-medida-provisoria-do-ensino-medio>. Acesso em: 28 nov. 2021.

ANPED (Brasil) (org.). Nota da ANPEd sobre a entrega da terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE). 2017. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/nota_da_anped_sobre_a_entrega_da_terceira_versao_da_base_nacional_comum_curricular_abril_2017.pdf. Acesso em: 12 dez. 2021.

ANPED (Brasil)(org.). PNE, a BNCC e as ameaças à democracia na educação. 2016. ARTIGO DE OPINIÃO. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/pne-bncc-e-ameacas-democracia-na-educacao>. Acesso em: 26 out. 2021.

ANPED (Brasil). Anped (org.). Nota pública da ANPEd sobre a Medida Provisória do Ensino Médio. 2016. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/nota-publica-da-anped-sobre-medida-provisoria-do-ensino-medio>. Acesso em: 10 nov. 2021.

ANPED (Rio de Janeiro). Nota ANPEd. Moção de Repúdio à aprovação de diretrizes para o Ensino Médio pelo CNE. *In*: Moção de Repúdio à aprovação de diretrizes para o Ensino Médio pelo CNE. Rio de Janeiro, 2018. Nota ANPEd. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/mocao-de-repudio-aprovacao-de-diretrizes-para-o-ensino-medio-pelo-cne>. Acesso em: 19 dez. 2021.

ANPED (Rio de Janeiro). Nota ANPEd. O que ainda precisamos dizer sobre a BNCC do ensino médio?. *In*: O que ainda precisamos dizer sobre a BNCC do ensino médio?. Rio de Janeiro, 2018. Nota ANPEd. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/nota-anped-o-que-ainda-precisamos-dizer-sobre-bncc-do-ensino-medio>. Acesso em: 22 dez. 2021.

ANPOF (Brasil) (org.). A BNCC e o futuro da filosofia no Ensino Médio – Hipóteses. 2018. Disponível em: <http://www.ANPOF.org/porta/index.php/en/artigos-em-destaque/1584-a-bncc-e-o-futuro-da-filosofia-no-ensino-medio-hipoteses>. Acesso em: 13 set. 2021.

ANPOF (Brasil) (org.). PEC: 241 – a segunda parte do golpe?: pec: 241 :: a segunda parte do golpe?. PEC: 241 – a segunda parte do golpe?. 2016. Coluna ANPOF. Disponível em: <http://ANPOF.org/portal/index.php/pt-BR/comunidade/coluna-ANPOF/890-pec-241-a-segunda-parte-do-golpe>. Acesso em: 10 dez. 2021.

ANPOF (Brasil). ANPOF (org.). PEC: 241 – a segunda parte do golpe? 2016. Disponível em: <http://ANPOF.org/portal/index.php/en/comunidade/coluna-ANPOF/890-pec-241-a-segunda-parte-do-golpe>. Acesso em: 26 out. 2021.

ANPOF (Campinas - São Paulo). BNCC: A experiência fragmentada do saber e o ensino de Filosofia. *In*: ANPOF (- São Paulo). BNCC: A experiência fragmentada do saber e o ensino de Filosofia. [S. l.], 17 abr. 2018. Notas e Comunicados. Disponível em: <https://www.anpof.org.br/comunicacoes/notas-e-comunicados/bncc-a-experiencia-fragmentada-do-saber-e-o-ensino-de-filosofia2>. Acesso em: 16 dez. 2021.

BORTOLUZZI, Sara Dagios. "RESENHA CRÍTICA DO LIVRO HERMENÊUTICA E EDUCAÇÃO DE NADJA HERMANN." *Revista de Ciências Humanas* 5.5 (2004): 181-188.

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*, v. 10, n. 21, p. 47-70, 2018.

BRASIL (2016). Senado Federal. Comissão Mista da MP 746/2016. Parecer 95/2016 do Senador Pedro Chaves sobre o Projeto de Conversão da MP 746 em Lei. Brasília.

BRASIL (2017). Base Nacional Comum Curricular - Ensino Médio. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=85121-bncc-ensino-medio&categoryslug=abril-2018-pdf&Itemid=30192

BRASIL, Ministério da Educação, (1997). Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília, MEC/ SEMTEC.

BRASIL. Congresso Nacional. Processos legislativos da Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: 25 abril 2021.

BRASIL. Constituição (1988). Emenda constitucional Nº 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 10 jan. 2020

BRASIL. Constituição (1988). Emenda constitucional Nº 95, de 15 de dezembro de 2016. Acesso em: 20 setembro 2021. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm.

BRASIL. Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 22 jul. 2019.

BRASIL. Medida provisória Nº 746, de 22 de setembro de 2016. Brasília, DF, set 2016a. Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992>. Acesso em 05 de setembro de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. Resolução Nº 4, de 13 de julho de 2010. Disponível em: <http://www.fnade.gov.br/index.php/rockres2010/4766res01913072010anexo01/download>. Acesso em: 10 set. 2010.

BRASIL. Projeto de Lei Nº 4486, de 2016. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2077662>. Acesso em: 25 de outubro. 2021.

BRASIL. Projeto de lei Nº 6.840, de 27 de novembro de 2013. Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992>. Acesso em: 20 de setembro de 2021.

BRASIL. Projeto de Lei Nº 746, de 2013. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1200428&filename=PL+6840/2013. Acesso em: 22 jul. 2019.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, de 05.10.1988. Brasília, 1988. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/10718912/inciso-xxiv-do-artigo-22-da-constituicao-federal-de-1988> Acesso em: 04 de setembro de 2021.

BRASIL. Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 20 jan. 2019.

BRASIL. Resolução CNE-CEB nº3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/dcnem.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2019.

CAETANO, Maria Raquel. Agora o Brasil tem uma Base! A BNCC e as influências do setor empresarial. Que Base? Educação em Revista, v. 21, n. 2, p. 65-82, 2020.
CARBONARA, V. "Saber ouvir" na hermenêutica filosófica de Gadamer: entre linguagem e ética. In: RAJOBAC, Raimundo; BOMBASSARO, Luiz Carlos.

CARVALHO, Zilmara de Jesus Viana. Zilmara de Jesus Viana de Carvalho. Depoimento [fev. 2023]. Entrevistador. Beatriz Lorena de Sousa. São Luís: UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2023. Questionário eletrônico. (10 questões). 1 arquivo. word. Entrevista concedida para a pesquisa “O Ensino de filosofia e o novo ensino médio: dialogando com docentes sob a escuta da tradição”.

CNTE (Brasil) (org.). ANÁLISE DA MEDIDA PROVISÓRIA Nº 746, QUE TRATA DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO. 2016. Disponível em: https://www.cnte.org.br/images/stories/2016/ensino_medio_analise_CNTE.pdf. Acesso em: 03 nov. 2021.

CNTE (Brasil). Cnte (org.). A resistência (necessária) da educação pública. 2016. Disponível em: <https://www.cnte.org.br/index.php/publicacoes/ettete/63389-a-resistencia-necessaria-da-educacao-publica>. Acesso em: 28 nov. 2021.

CNTE (Brasília). Cnte (org.). A PEC do arrocho e do desmonte. 2016. Disponível em: <https://www.cnte.org.br/index.php/publicacoes/ettete/63537-a-pec-do-arrocho-e-do-desmonte>. Acesso em: 01 nov. 2021.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno. A dialogicidade na educação de Paulo Freire e na prática do ensino de filosofia com crianças. movimento-revista de educação, n. 7, p. 228-253, 2017.

OLIVEIRA, POLIANA FERREIRA. "POLÍTICAS CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: O CASO DA BNCC (2015-2017)."

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. Estudos avançados, São Paulo, v. 32, n. 93, 2018.

FONSECA, Daniel José Rocha et al. Análise discursiva sobre a Base Nacional Comum Curricular. 2018.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo, Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire / Paulo Freire; [tradução de Kátia de Mello e Silva; revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintra]. – São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. Educação e Mudança. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido, 17ª Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. Política e educação. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

FREITAS, Luis Carlos. Avaliação Educacional- Blog do Freitas. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/author/freitaslc/> Acesso em setembro de 2022.

FREITAS, Luiz Carlos de. Quem apoia o “Common Core” brasileiro? 2015. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2015/12/29/quem-apoia-o-common-core-brasileiro/#:~:text=O%20Common%20Core%20americano%20%C3%A9,de%20acesso%20a%20recursos%20federais>. Acesso em: 17 dez. 2021.

GADAMER, Hans-Georg. A Incapacidade para o Diálogo, in ALMEIDA et al. Hermenêutica filosófica- Nas trilhas de Hans –Georg Gadamer. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

GADAMER, Hans-Georg. Educar é educar-se. Educação Unisinos, v. 5, n. 8, p. 13-28, 2001.

GADAMER, Hans-Georg. O problema da consciência histórica. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2006.

GADAMER, Hans-Georg. Verdade e método II: complementos e índice / Hans-Georg Gadamer; tradução de Ênio Paulo Giachini; revisão da tradução de Marcia Sá Cavalcante-Schuback. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

GADAMER, H-G. Verdade e método. Tradução Flávio Paulo Meurer. 3. ed. Petrópolis (RJ): Vozes.1997.

GOERGEN, Pedro. (Org.). Experiência formativa e reflexão. 1ed.Caxias do Sul: EducS, 2016, v. p. 283-293.

GRONDIN, Jean. Introdução à hermenêutica filosófica. Tradução: Benno Dischinger. São Leopoldo-RS: Unisinos, 1999

HERMANN, Nadja. Hermenêutica e Educação. Rio de Janeiro: DP&A.2002.
LDB - Lei Nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. BRASIL.

MACIEL, Caroline Stéphanie Francis dos Santos. Uma Avaliação da Lei Nº 13.415/17 a partir da Legística e das Metas do PNE. Educação & Realidade, v. 44, 2019.

MAGO, Leonir Dal. "Gadamer: Hermenêutica filosófica e educação." (2009). Medida provisória Nº 746, de 22 de setembro de 2016. Brasília, DF, set 2016a. Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992>. Acesso em 05 de setembro de 2021.

MENEZES, M. C. Marly Cutrim de Menezes. Depoimento [jan. 2023]. Entrevistador. Beatriz Lorena de Sousa. São Luís: UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2023. Questionário eletrônico. (10 questões). 1 arquivo .mp3 (58 min.) Entrevista concedida para a pesquisa “O Ensino de filosofia e o novo ensino médio: dialogando com docentes sob a escuta da tradição”.

NEIRA, Marcos Garcia. Terceira versão da BNCC: Retrocesso político e pedagógico. In: XX Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e VII Congresso Internacional de Ciências do Esporte. 2017.

PATRÍCIO, Elza Maria Brito. Elza Maria Brito Patrício. Depoimento [fev. 2023]. Entrevistador. Beatriz Lorena de Sousa. São Luís: UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2023. Questionário eletrônico. (1 questões). 1 arquivo .mp3 (50 min.) Entrevista concedida para a pesquisa “O Ensino de filosofia e o novo ensino médio: dialogando com docentes sob a escuta da tradição”.

RABELO, H. R. G. Helio Rogerio Gonçalves Rabelo. Depoimento [jan. 2023]. Entrevistador. Beatriz Lorena de Sousa. São Luís: UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2023. Questionário eletrônico. (2 questões). 1 arquivo .mp3 (16 min.) Entrevista concedida para a pesquisa “O Ensino de filosofia e o novo ensino médio: dialogando com docentes sob a escuta da tradição”.

FREITAS, F.L.C. Flávio Luís de Castro Freitas. Depoimento [jan. 2023]. Entrevistador. Beatriz Lorena de Sousa. São Luís: UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2023. Questionário eletrônico. 1 arquivo .mp3 (41 min.) Entrevista concedida para a pesquisa “O Ensino de filosofia e o novo ensino médio: dialogando com docentes sob a escuta da tradição”.

RAMACCIOTTI, Angélica Santos. A prática de diálogo em Paulo Freire na educação on-line, uma pesquisa bibliográfica digital: aproximações. 2010.

SANTOS, Katiuscia Corrêa, and Paula Andréa de Jesus Santos. "GADAMER E A FORMAÇÃO DOCENTE: CONTRIBUIÇÕES DO DIALÓGO HERMENÊUTICO NA EDUCAÇÃO." Encontro Internacional de Formação de Professores e Fórum Permanente de Inovação Educacional, (2015).

Semana Acadêmica do Curso de Filosofia - Filosofia da Linguagem. O saber ouvir na hermenêutica filosófica de Gadamer: entre linguagem e ética. 2015. (Seminário)

SOUSA, Paulo Thiago Alves. A constituição hermenêutica filosófica das ciências humanas em Hans-Georg Gadamer. Griot: Revista de Filosofia, Amargosa – BA, v.20, n.2, p.224-243, junho, 2020.

UNDIME. Conselho Nacional de Representantes (org.). A construção da Base Nacional Comum para garantir Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento. Brasília, 2014. 31 slides, color. Seminário: Base Comum Nacional.

ZABEU, Gabriela Miranda. Tradição e autoridade na Hermenêutica de Hans-Georg Gadamer. PERI, v. 6, n. 1, p. 99-117, 2016.