

UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA – UNIARA

Programa de Pós-Graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação

TIAGO BOTURA STEFANUTO

PERSPECTIVAS DO ENSINO DE FILOSOFIA NO CURRÍCULO

PAULISTA: transição dos anos finais do Ensino Fundamental para o Ensino
Médio

ARARAQUARA - SP

2026

TIAGO BOTURA STEFANUTO

**PERSPECTIVAS DO ENSINO DE FILOSOFIA NO CURRÍCULO
PAULISTA:** transição dos anos finais do Ensino Fundamental para o Ensino
Médio

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara – UNIARA – como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Processos de Ensino, Gestão e Inovação.

Linha de pesquisa: Gestão Educacional.

Orientadora: Prof.^a Dra. Júlia Inês Pinheiro
Bolota Pimenta

ARARAQUARA - SP

2026

FICHA CATALOGRÁFICA

Stefanuto, Tiago Botura

Perspectivas do ensino de Filosofia no Currículo Paulista: transição dos anos finais do Ensino Fundamental para o Ensino Médio /Tiago Botura Stefanuto - Araraquara: Universidade de Araraquara – UNIARA 2026. 115f

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara

Orientador: Prof.^a Dra. Júlia Inês Pinheiro Bolota Pimenta

1. Currículo Paulista. 2. BNCC. 3. Filosofia 4. Ensino.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

STEFANUTO, Tiago Botura. **Perspectivas do Ensino de Filosofia no Currículo Paulista**: transição dos anos finais do Ensino Fundamental para o Ensino Médio. 2026. 11xf. Dissertação do Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara – UNIARA, Araraquara-SP.

ATESTADO DE AUTORIA E CESSÃO DE DIREITOS

NOME DO AUTOR: Tiago Botura Stefanuto

TÍTULO DO TRABALHO: **Perspectivas do Ensino de Filosofia no Currículo Paulista**: transição dos anos finais do Ensino Fundamental para o Ensino Médio

TIPO DO TRABALHO/ANO: Dissertação / 2026

Conforme LEI Nº 9.610, DE 19 DE FEVEREIRO DE 1998, o autor declara ser integralmente responsável pelo conteúdo desta dissertação e concede a Universidade de Araraquara permissão para reproduzi-la, bem como emprestá-la ou ainda vender cópias somente para propósitos acadêmicos e científicos. O autor reserva outros direitos de publicação e nenhuma parte desta dissertação pode ser reproduzida sem a sua autorização.

Documento assinado digitalmente
 TIAGO BOTURA STEFANUTO
Data: 09/06/2026 17:38:31-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Nome do Autor: Tiago Botura Stefanuto

Endereço completo: Rua Santa Cruz, N.º156, Centro, Bariri-SP

E-mail: tiago_stefanuto@hotmail.com / tbstefanuto@uniara.edu.br / stefanuto@professor.educacao.sp.gov.br



UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA - UNIARA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PROCESSOS DE ENSINO,
GESTÃO E INOVAÇÃO, ÁREA DE EDUCAÇÃO

FOLHA DE APROVAÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara – UNIARA – para obtenção do título de Mestre em Processos de Ensino, Gestão e Inovação.

Área de Concentração: Educação e Ciências Sociais.

Nome do autor: Tiago Botura Stefanuto.

Código de aluno: 15024-017.

Data: 26 de fevereiro de 2026

Título do Trabalho: "Perspectivas do ensino de filosofia no Currículo Paulista: transição dos anos finais do Ensino Fundamental para o Ensino Médio".

Assinaturas dos Examinadores:

Conceito:

Prof. Dra. Júlia Ines Pinheiro Bolota Pimenta (orientadora)
Universidade de Araraquara/UNIARA

(X)Aprovado () Reprovado

Prof. Dra. Maria Betanea Platzer
Universidade de Araraquara/UNIARA

(X)Aprovado () Reprovado

Prof. Dra. Ediléia Pereira Santos
Secretaria Municipal de Educação de Araraquara e UNIARA

(X)Aprovado () Reprovado

Versão definitiva revisada pela orientadora em: 26/04/2026.

Prof. Dra. Júlia Ines Pinheiro Bolota Pimenta (orientadora)

Aos meus pais Marli e Jamil

Ao meu irmão Estêvão

Ao meu sobrinho Miguel

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus;

Agradeço a minha orientadora Prof.^a Dra. Júlia Inês Pinheiro Bolota Pimenta, por toda dedicação e competência;

Agradeço a Prof.^a Dra. Maria Betanea Platzer e a Prof.^a Dra. Ediléia Pereira dos Santos, pelos contributos a minha pesquisa;

Agradeço a todos os professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara, pelos auxílios e contributos a minha formação;

Agradeço aos meus pais, Marli e Jamil, por todo o amparo, escuta e incentivo em meio a tantos momentos;

Agradeço ao meu irmão, Estêvão, pela disponibilidade, competência e auxílio;

Agradeço a todos os colegas que a Universidade me propiciou conhecer, pela amizade e convivência;

Agradeço a todos aqueles que torceram, rezaram, oraram e perpassaram essa caminhada de dois anos.

RESUMO

A consolidação do Currículo Paulista (São Paulo, 2019), orientado pela Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), redefiniu a organização das áreas do conhecimento na Educação Básica e intensificou a exigência de coerência entre etapas escolares. Nesse processo, emergem desafios significativos para o ensino de Filosofia, sobretudo na transição entre os anos finais do Ensino Fundamental e na primeira série do Ensino Médio. Este estudo pretende, por meio de uma abordagem qualitativa pautada em um plano teórico/analítico conectado a uma Análise Documental do Currículo Paulista e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), analisar o ensino de filosofia na primeira série do Ensino Médio do Currículo Paulista, tendo como referencial teórico principal os seguintes eixos analíticos: **(1)** teoria crítica do currículo: Gimeno Sacristán (2000, 2013), Macedo (2023), Dubet (1997), Fávero, Centenaro e Santos (2020); **(2)** políticas curriculares contemporâneas: Currículo Paulista e BNCC: Craveiro (2022), Velasco (2022) e Santos (2022); **(3)** epistemologia filosófica e ensino: Deleuze (2010), Kierkegaard (2013), Heidegger (1989), Hegel (2014), Adorno e Horkheimer (1985), Dussel (2010), Krenak (2019), Quijano (2005) e Walsh (2009), este terceiro eixo associado a comentadores: Casanova (2009), Nóbrega (2007), Weischdel (2006), Santos (2014) e Frateschi (2022). Busca-se aqui estabelecer relações com os anos finais do Ensino Fundamental no desenvolvimento da disciplina de filosofia, verificando a estruturação dos componentes, flexibilizações e tensões. Entende-se que a falta de inserção de elementos introdutórios da filosofia nos anos finais do Ensino Fundamental impacta na possibilidade de um desenvolvimento mais efetivo do ensino desta no início do Ensino Médio, mais especificamente na primeira série. O trabalho poderá contribuir para uma reanálise de elementos do Currículo Paulista, em paralelo com a BNCC, referente à aplicação, flexibilização e ausência do ensino da Filosofia nos anos finais do Ensino Fundamental e na primeira série do Ensino Médio, e bem como a possibilidade de identificar espaço para a aplicação do Produto Educacional, isto é, um protótipo de oficina filosófica, a qual corrobore, ainda que de forma intermitente, com o desenvolvimento da prática filosófica.

Palavras-chave: Currículo Paulista. BNCC. Filosofia. Ensino.

ABSTRACT

The consolidation of the São Paulo Curriculum (São Paulo, 2019), guided by the National Common Curricular Base (Brazil, 2018), redefined the organization of knowledge areas in Basic Education and increased the demand for coherence between school stages. In this process, significant challenges emerge for the teaching of Philosophy, especially in the transition between the final years of elementary school and the first year of high school. This study aims to analyze the teaching of philosophy in the first year of high school in the São Paulo Curriculum. We conduct such study through a qualitative approach based on a theoretical/analytical plan connected to a Documentary Analysis of the São Paulo Curriculum and the National Common Curricular Base (BNCC). Our main theoretical framework are the following analytical axes: **(1)** critical curriculum theory: Gimeno Sacristán (2000, 2013), Macedo (2023), Dubet (1997), Fávero, Centenaro, and Santos (2020); **(2)** contemporary curriculum policies: Currículo Paulista and BNCC: Craveiro (2022), Velasco (2022), and Santos (2022); **(3)** philosophical epistemology and teaching: Deleuze (2010), Kierkegaard (2013), Heidegger (1989), Hegel (2014), Adorno and Horkheimer (1985), Dussel (2010), Krenak (2019), Quijano (2005), and Walsh (2009), this third axis associated with commentators: Casanova (2009), Nóbrega (2007), Weischdel (2006), Santos (2014), and Frateschi (2022). We seek to establish connections with the final years of elementary school in the development of the philosophy subject, peering at the structuring of its components, flexibilization, and tensions. We understand that the lack of introduction of philosophical elements in the final years of elementary education impacts the possibility of a more effective development of philosophy teaching in the beginning of high school, more specifically in the first grade. The work may contribute to a reanalysis of elements of the São Paulo Curriculum, in parallel with the BNCC, regarding the application, flexibilization, and absence of Philosophy teaching in the final years of Elementary School and the first year of High School, as well as the possibility of identifying space for the application of the Educational Product, that is, a prototype of a philosophical workshop, which supports, even if intermittently, the development of philosophical practice.

Keywords: São Paulo Curriculum. BNCC. Philosophy. Teaching.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Introdução ao documento	26
Quadro 2. Contexto histórico e político do Currículo Paulista	26
Quadro 3. Fundamentos pedagógicos	27
Quadro 4. Organização Curricular	27
Quadro 5. Temas Contemporâneos Transversais	28
Quadro 6. BNCC enquanto documento norteador	28
Quadro 7. Referenciais do Currículo e Políticas Curriculares	29
Quadro 8. BNCC, Novo Ensino Médio, Ciências Humanas e Ensino de Filosofia	31
Quadro 9. Epistemologia Filosófica	32
Quadro 10. Comentadores da tradição filosófica	33
Quadro 11. Percurso formativo	96
Quadro 12. Currículo Paulista: comparação entre as etapas	100
Quadro 13. Quadro Comparativo - Filosofia no Currículo Paulista	101
Quadro 14. Síntese da análise	103
Quadro 15. Considerações finais	103
Quadro 16. BNCC: Marcos legais	103
Quadro 17. BNCC e Currículos: filosofia e flexibilizações	104

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEB III	Professor de Educação Básica III
PNE	Plano Nacional de Educação
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SEDUC-SP	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
SESI	Serviço Social da Indústria
TCTs	Temas Contemporâneos Transversais
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos

SUMÁRIO

MEMORIAL	12
1. INTRODUÇÃO	14
2. PERCURSO METODOLÓGICO	21
2.1. Introdução à metodologia	21
2.1.1. Tipo de pesquisa e procedimentos	21
2.1.1.1. Pesquisa bibliográfica	21
2.1.1.2. Análise documental	22
2.2. Corpus documental	23
2.3. Análise dos dados	23
2.3.1. Categorias analíticas	24
2.4. Justificativa da abordagem	24
2.5. Conexão com o tema e contribuição metodológica	25
2.6. Produto educacional: elaboração de oficina filosófica	25
2.7. Considerações éticas	26
2.8. Roteiro do Currículo Paulista	26
2.9. Roteiro da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	28
2.10. Considerações sobre a análise	28
2.11. Referencial teórico	29
2.12. Apresentação da análise dos dados coletados	34
3. A BNCC ENQUANTO DOCUMENTO NORTEADOR DO CURRÍCULO PAULISTA	38

3.1. Os marcos legais que embasam a BNCC	38
3.2. BNCC e currículos: a questão da flexibilização da filosofia	40
4. CURRÍCULO PAULISTA: ANÁLISES E PERSPECTIVAS	46
4.1. Pensando uma teoria crítica do currículo	47
4.2. O desenvolvimento das competências da área de Ciências Humanas: Ensino Fundamental Anos Finais	51
4.3. Os princípios do Ensino Médio	55
4.4. A transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio	58
4.5. Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e a Filosofia no currículo	62
4.6. Análise das competências das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	64
5. FILOSOFIA ENQUANTO CAMPO AUTÔNOMO DO CONHECIMENTO: CONSIDERAÇÕES E PROPOSIÇÕES	67
5.1. O que é Filosofia?	67
5.2. A importância do ensino da Filosofia nos Anos Finais do Ensino Fundamental	74
5.3. Filosofia no Brasil ou Filosofia do Brasil?	78
6. PRODUTO DA PESQUISA: PRÁTICAS FILOSÓFICAS - ELEMENTO DE LIGAÇÃO	87
6.1. Contribuições e desafios da implementação de uma oficina filosófica	87
6.2. Oficina filosófica: aporte ao desenvolvimento do pensamento crítico na escola pública	87
6.3. Fundamentação pedagógica da oficina filosófica	89
6.4. Fundamentação filosófica decolonial para o percurso formativo	91
6.5. Proposta de percurso formativo	95

7. ANÁLISE DE RESULTADOS	99
7.1. Considerações	99
7.2. Constatações: BNCC, Currículo Paulista e ensino de Filosofia	99
7.3. Resultados obtidos: Currículo Paulista	100
7.4. Resultados obtidos: Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	103
7.5. Constatações: Epistemologia filosófica	105
7.6. Protótipo de Oficina Filosófica	107
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
REFERÊNCIAS	111

MEMORIAL

Nasci em 08 de dezembro de 1997, em uma pequena cidade do interior do Estado de São Paulo chamada Bariri — termo de origem tupi-guarani que significa “águas barulhentas”. Sou o terceiro filho de um casal cuja formação acadêmica exerceu influência significativa em minha constituição intelectual: meu pai é bacharel em Administração de Empresas e minha mãe, licenciada em História. Cresci em um ambiente marcado por diálogos constantes, reflexões críticas, boas leituras e relações fraternas, o que contribuiu de modo decisivo para minha formação humana e acadêmica.

Em razão da atuação profissional de minha mãe como professora da Educação Básica, o universo educacional sempre esteve presente em minha trajetória, de forma especialmente positiva. Dona Marli, sempre dedicada, otimista e dotada de um carisma singular, sobretudo no âmbito da Educação Infantil, foi uma referência constante. Paralelamente, o contato com o campo filosófico também se deu desde muito cedo no ambiente familiar. Meu pai, Seu Jamil, leitor assíduo, optou por realizar uma segunda graduação, licenciando-se em Filosofia, o que fez com que as conversas familiares, já marcadas por reflexão, assumissem progressivamente um caráter filosófico. Foi nesse contexto que a Filosofia começou a se apresentar como possibilidade concreta de formação.

Como estudante, sempre fui incentivado a levar os estudos com seriedade, ainda que sem cobranças excessivas. Durante os anos finais do Ensino Fundamental, tornou-se cada vez mais evidente meu interesse pelas Ciências Humanas, embora mantivesse também forte afinidade com as Ciências da Natureza, em especial com a Biologia. Diante de algumas incertezas próprias desse período, mas convicto de meu desejo de atuar no campo das Humanidades, ingressei na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), em 2017, no curso de Filosofia.

Durante a graduação, minha principal área de atuação e pesquisa concentrou-se na Filosofia Moderna, com ênfase nos temas da razão, da reta razão e da linguagem em Thomas Hobbes. Fui membro do Grupo de Estudos de Filosofia Política do Departamento de Filosofia da UFSCar (DFil), coordenado pela Profa. Dra. Celi Hirata e pelo Prof. Dr. Luiz Damon Santos Moutinho. Cabe destacar que, embora a graduação tenha sido marcada por significativos aprendizados, reflexões e vínculos afetivos, também representou um período de intensos desafios pessoais, envolvendo diagnóstico de saúde grave, cirurgias, afastamentos temporários, processos de recuperação, momentos de desânimo, recomeços e redefinições de planos.

Ainda assim, a trajetória seguiu seu curso. Concluí o bacharel e a licenciatura em Filosofia, primeiramente, e em sequência, a licenciatura em Geografia, bem como uma pós-graduação em Psicopedagogia no Processo de Ensino-Aprendizagem pelo Centro Universitário Claretiano. No ano de 2021, durante alguns desses estudos, realizei minha prática pedagógica na Escola Estadual Prof.^a Idalina Vianna Ferro, no município de Bariri-SP, onde tive a oportunidade de ministrar aulas no Ensino Médio, consolidando, de modo mais efetivo, minha identidade profissional docente.

Atualmente, atuo como professor contratado da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC) desde 2022, exercendo minhas atividades na Escola Estadual Prof. Erasto Castanho de Andrade, no município de Itaju-SP. Nessa instituição, ministro os componentes curriculares de Filosofia, Sociologia e Geografia no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio. Paralelamente, atuo na rede privada de ensino com os componentes de Filosofia e Sociologia, mais especificamente no Colégio Max na cidade de Bariri-SP, o qual possui Sistema de Ensino Poliedro, totalizando uma carga horária superior a 40 horas semanais. Ressalto, ainda, minha experiência no ano de 2023 como Professor PEB III no SESI-SP, rede que contribuiu significativamente para minha formação pedagógica e profissional.

Movido pelo interesse em aprofundar conhecimentos, investir na formação continuada e ampliar as possibilidades de atuação tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior, optei por ingressar na pós-graduação *stricto sensu*. Atualmente, encontro-me em fase de conclusão do Mestrado em Educação no Programa de Pós-Graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara (UNIARA), com ênfase em gestão educacional, especificamente no estudo e na análise de currículos educacionais.

A trajetória segue em construção, entre dias mais fáceis e outros mais desafiadores, permeada por sonhos, frustrações e persistência. Contudo, permanece o compromisso com a caminhada, com a manutenção das buscas e com a vitalidade dos projetos. Nas palavras de Antonio Machado (2021, tradução própria), “o caminho se faz caminhando”¹.

¹ No original: “*se hace camino al andar*”.

1. INTRODUÇÃO

A consolidação do Currículo Paulista (São Paulo, 2019), orientado pela Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), redefiniu a organização das áreas do conhecimento na Educação Básica e intensificou a exigência de coerência entre etapas escolares². Nesse processo, emergem desafios significativos para o ensino de Filosofia, sobretudo na transição entre os anos finais do Ensino Fundamental e na primeira série do Ensino Médio. O Currículo Paulista, enquanto documento norteador, destaca a articulação entre as diferentes etapas da Educação Básica, no entanto, verifica-se uma lacuna estrutural: a ausência da introdução sistemática ao pensamento filosófico no Ensino Fundamental Anos Finais, o que contrasta com a exigência, no Ensino Médio, de competências complexas de análise, argumentação e reflexão conceitual.

Diante desse cenário e a partir de estudos e análises dos materiais e documentos disponibilizados pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP), mais especificamente o Currículo Paulista (São Paulo, 2019), sendo traçado paralelos por meio de documentos basilares como, por exemplo, a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) associados, inclusive, com os conhecimentos concernentes à Filosofia e à prática profissional, a presente pesquisa deparou-se com uma inquietação referente aos desafios da aplicação do ensino da Filosofia na primeira série do Ensino Médio (conforme as competências prescritas no currículo), em especial no que se refere à introdução do novo componente curricular, uma vez que este não se encontra como componente obrigatório e disponível nos anos finais do Ensino Fundamental, demandando, conseqüentemente, reflexões também associadas à sua flexibilização e desaparecimento enquanto componente curricular. Desse modo, a problemática está em como inserir de forma efetiva o ensino de Filosofia na primeira série do Ensino Médio, adequando-o às demandas intrínsecas do conhecimento filosófico, seja enquanto ciência humana, seja como componente curricular do Ensino Médio, de forma a atingir as competências e os objetos de conhecimento próprios do saber filosófico, já que os estudantes não têm previsto no currículo do Ensino Fundamental Anos Finais a disciplina de Filosofia ou uma introdução ao pensamento filosófico que possibilite inserir elementos prévios próprios à epistemologia filosófica como fundamento ao desenvolvimento da disciplina no Ensino Médio.

² O recorte referente a utilização desses documentos está associado ao momento histórico, ou seja, a ênfase nos estudos e crescente utilização da BNCC como base para o desenvolvimento de currículos educacionais. Além disso, o documento paulista, é um dos principais referenciais da educação básica do Estado de São Paulo, em especial, na rede pública de ensino.

Faz-se necessário, portanto, abordar a relação entre BNCC e Currículo Paulista enquanto documentos norteadores. Sabe-se que a BNCC traz em seus marcos legais a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), a qual destaca-se seu artigo 210, em âmbito da educação escolar, a necessidade de que sejam “fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos nacionais e regionais” (Brasil, 1988, p.247). Nesse sentido, a BNCC e os currículos se identificam na comunhão de princípios e valores, como é o caso do Currículo Paulista. O documento diz:

[...] BNCC e currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação. (Brasil, 2018, p.16).

São essas decisões, segundo o documento, por meio dos currículos que se possibilita a adequação da BNCC à realidade local ou regional, considerando a autonomia dos sistemas e redes de ensino.

O desafio inicia-se com o fato de que não há na BNCC do Ensino Médio uma parte específica para o conhecimento filosófico, atesta-se somente uma grande área do conhecimento intitulada de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, como descreve Macedo (2023, p.13):

[...] não há na BNCC uma seção específica para a filosofia: a Base se atém à organização por grandes áreas do conhecimento, não detalhando as disciplinas que compõe essas áreas da maneira de seus predecessores. Ainda assim, é possível vislumbrar nas competências e habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas da BNCC alguns espaços próprios para a filosofia.

Nota-se que as competências³ e habilidades⁴ específicas da área permitem a articulação de espaços próprios à Filosofia. Por sua vez, no Ensino Fundamental Anos Finais identifica-se cinco áreas do conhecimento, dentre elas, as Ciências Humanas, a qual contempla somente o ensino dos componentes curriculares: geografia e história. Vale ressaltar

³ Segundo a BNCC: “Competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2018, p.8).

⁴ Por sua vez, as habilidades “[...] expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares e estão associadas à aplicação prática dos conhecimentos, envolvendo a realização de ações cognitivas e/ou procedimentais” (Brasil, 2018, p.29).

que a BNCC (Brasil, 2018) afirma que os conhecimentos e saberes dos diferentes componentes curriculares devem estar, por um lado, em processo de interdisciplinaridade⁵ e, por outro, preservando as especificidades e os saberes concernentes ao componente em específico. Não há na BNCC competências específicas nos anos finais que forneçam algum subsídio específico ao conhecimento filosófico.

Essa descontinuidade curricular suscita uma questão central que orienta esta pesquisa: como inserir de forma efetiva o ensino de Filosofia na primeira série do Ensino Médio quando os estudantes não tiveram, nos anos finais do Ensino Fundamental, um contato efetivo com conteúdos e práticas próprias ao pensamento filosófico? Trata-se de uma problemática que adquire relevância teórica e prática, pois a flexibilização da disciplina no Novo Ensino Médio e sua concentração no primeiro ano, fruto da flexibilização do componente, ampliam o risco de superficialidade no trabalho pedagógico.

Para tanto, faz-se necessário realizar uma análise do Currículo Paulista a partir dos desafios e controvérsias observados no que tange o ensino da Filosofia e, para tanto, seguem-se algumas considerações. Na obra **Saberes e incertezas sobre o currículo** organizada por Gimeno Sacristán (2013, p.17), afirma-se:

[...] de tudo aquilo que sabemos e que, em tese, pode ser ensinado ou aprendido, o currículo a ensinar é uma seleção organizada dos conteúdos a aprender, os quais por sua vez, regularão a prática didática que se desenvolve durante a escolaridade.

Ainda, o currículo em seu uso inicial, pode ser entendido como:

[...] uma espécie de ordenação ou partitura que articula os episódios isolados das ações, sem a qual esses ficariam desordenados, isolados entre si ou simplesmente justapostos, provocando uma aprendizagem fragmentada. O currículo desempenha uma função dupla – organizadora e ao mesmo tempo unificadora – do ensinar e do aprender, por um lado, e, por outro, cria um paradoxo, devido ao fato de que nele se reforça as fronteiras (e muralhas) que delimitam seus componentes, como, por exemplo, a separação entre as matérias ou disciplinas que o compõem. (Gimeno Sacristán, 2013, p.17).

Verifica-se à luz da BNCC que o Currículo Paulista cumpre muito bem a lição enquanto documento orientador de caráter organizacional e unificador. Até mesmo articula e propõe estratégias que visam romper estas fronteiras entre os componentes curriculares em

⁵ Trata-se da organização dos componentes curriculares de forma articulada e favorecendo estratégias integradas entre áreas.

vista da interdisciplinaridade. Observa-se essa proposição na nova estruturação do Ensino Médio, visando assegurar um conjunto de princípios:

[...] para garantir esses princípios no Currículo Paulista, é necessário que os processos de ensino aprendizagem tenham como foco o desenvolvimento de ações que visem superar a fragmentação disciplinar do conhecimento, estimulando a sua contextualização e aplicação na vida real, para dar sentido ao que se aprende. (São Paulo, 2019, p.32).

No entanto, vale destacar que no caso da disciplina de Filosofia surgem alguns desafios. Nos termos do Currículo, é no Ensino Médio que o trabalho nas áreas será intensificado, evidenciando a articulação inter/transdisciplinar dos conhecimentos. O desafio consiste em compreender como promover a interdisciplinaridade entre estudantes que nunca tiveram contato prévio com o conhecimento filosófico e suas especificidades. Trata-se de indagar se esses sujeitos possuem condições de apreender os fundamentos que caracterizam o saber filosófico ou se será necessário construir estratégias que possibilitem essa aproximação de forma evidentemente gradual e significativa.

É aqui que o ponto nevrálgico aparentemente se encontra, na lacuna existente nos anos finais do Ensino Fundamental em relação ao ensino da Filosofia, que colocam em risco a efetividade do cumprimento das competências e habilidades prescritas para o Ensino Médio. O documento expõe tal questão nos seguintes termos:

O Currículo Paulista etapa do Ensino Médio define o conjunto das competências específicas e habilidades das áreas do conhecimento, articuladas às aprendizagens essenciais estabelecidas para o Ensino Fundamental. (São Paulo, 2019, p.42-43).

O desafio, portanto, está especialmente na primeira série que, em tese, deve estar articulada com as aprendizagens essenciais estabelecidas no Ensino Fundamental. Todavia, faz-se evidente a falta de um lastro filosófico no currículo, em especial no Ensino Fundamental Anos Finais, atestando-se a possibilidade de gerar certa superficialidade e até mesmo um distanciamento do que de fato é o conhecimento filosófico.

Isto posto, manifesta-se a necessidade de pensar a respeito da Filosofia enquanto campo autônomo do conhecimento e suas especificidades, delineando considerações e proposições. Para tanto, primeiramente, faz-se necessário pensar sobre elementos como a cultura e a educação e, assim, tomar como conceito inicial a ideia de cultura como a possibilidade de reinvenção e reinserção dos indivíduos no mundo (Bueno; Munakata;

Chiozzini, 2014). Os autores Bueno, Munakata e Chiozzini propõem, para melhor situar o conceito, uma pergunta: o que tornou a cultura possível? Em resposta, trazem a seguinte contribuição:

No contexto recente da biologia, da paleontologia e da própria história social encontramos uma sucessão de respostas [...] ainda que todas essas respostas sejam corretas, indiscutivelmente, a característica humana fundamental e necessária para a evolução da cultura como modo de vida é a linguagem [...] nossa capacidade de comunicar aos outros o que aprendemos, permitindo a acumulação e a preservação de práticas, descobertas, invenções e modos de ser. (Bueno; Munakata; Chiozzini, 2014, p.16).

Segundo os autores, esse conjunto de características resume, ao menos em partes, aquilo que podemos chamar de educação⁶, e afirmam que “a educação é nosso modo de vida: todos somos produtos de práticas educativas e todos somos agentes de práticas educativas” (Bueno; Munakata; Chiozzini, 2014, p.16).

Destaca-se a importância de ater-se ao elemento cultural no desenvolvimento dos currículos, em especial neste trabalho, focando na problemática referente ao componente da Filosofia a qual corrobora, em conjunto a Ciências Humanas, com o mesmo, pois atesta-se, frequentemente, programas escolares feitos para um alunado que não existe, com uma linguagem que não dialoga com a base categorial do mesmo, isto é, um programa que, muitas vezes, não pode ser realizável, como defendido por Dubet (1997)⁷.

Feitas essas considerações sobre a educação associada à cultura e à linguagem, alguns questionamentos se fazem necessários: o que é de fato a Filosofia? O que é o ato de filosofar? Inúmeros estudiosos já fizeram estes questionamentos, no entanto, considerando-se o itinerário proposto, acredita-se ser uma das primeiras indagações necessárias para, então, alcançar-se uma possível resposta para a problemática apresentada.

Tendo como base um panorama geral, uma parcela considerável responderia que a Filosofia é a ciência do pensar e, de certo modo, de fato é. Contudo, é bem verdade que todas as ciências são uma espécie de ciência do pensar. Ao que parece, a Filosofia é “uma ciência do pensar o pensar”. É nesse sentido que Deleuze e Guattari (2010, p.10) na obra **O que é a**

⁶ “[...] os conjuntos de práticas dos grupos humanos que são socialmente aprendidos e ensinados por sucessivas gerações de indivíduos [...]” (Bueno; Munakata; Chiozzini, 2014, p.16).

⁷ “É uma das coisas mais espantosas. O programa é feito para um aluno que não existe. Digamos mais simplesmente que é feito para um aluno extremamente inteligente. É feito para um aluno cujo pai e cuja mãe são pelo menos professores de filosofia e de história. É feito para uma turma que trabalha incessantemente. O programa é de uma ambição considerável e não se pode realizá-lo materialmente. [...] Até porque as pessoas acham que os alunos que cumpriram este programa adquiriram completamente os dois anos anteriores.” (Dubet, 1997, p.225-226).

filosofia? propõem que “a filosofia é a arte de formar, de inventar, de fabricar conceitos”. O filósofo, assim como o aprendiz da filosofia, é concebido como “amigo do conceito, sendo ele próprio conceito em potência” (Deleuze; Guattari, 2010, p.13). Tal afirmação indica que a Filosofia não se reduz à mera arte de criar ou inventar conceitos, pois estes não são formas arbitrárias, descobertas fortuitas ou simples produtos intelectuais. Como esclarecem Deleuze e Guattari (2010, p.13):

A filosofia, mais rigorosamente, é a disciplina que consiste em criar conceitos. O amigo seria o amigo de suas próprias criações? Ou então é o ato do conceito que remete à potência do amigo, na unidade do criador e de seu duplo? Criar conceitos sempre novos é o objeto da filosofia.

Vale ressaltar que essas definições podem parecer pautadas tão somente no campo abstrativo. No entanto, traçado um olhar mais cauteloso, nota-se indícios e até mesmo elementos concretos trazidos pela tradição filosófica de que a Filosofia tenha parte de sua origem exatamente no contato do indivíduo com o meio, ou seja, com as relações em sociedade, com as relações com a natureza, ou até em relação consigo mesmo. É notório que tudo que se compreende hoje, em diferentes campos, tem como sustentáculo um raciocínio ou uma conceituação filosófica que emergiu justamente dessas relações do ser humano com o meio e consigo mesmo, o qual buscava um entendimento de muitos fatores, e que também questionava este próprio pensar de sua época. Assim, poder-se-ia pensar a Filosofia como um campo do conhecimento que traz em si uma multiplicidade de saberes com um denominador comum que é a atitude filosófica, abarcando questões que partem de um mais íntimo movimento da mente humana até as grandes relações políticas e sociais. Considerando as reflexões e considerações feitas, nota-se a importância de pensar a respeito do conhecimento filosófico enquanto campo autônomo do conhecimento, sua particularidade única enquanto componente curricular.

Isto posto, o marco teórico desta pesquisa apoia-se em três eixos complementares: **(1)** teoria crítica do currículo: Gimeno Sacristán (2000, 2013), Macedo (2023), Dubet (1997), Fávero, Centenaro e Santos (2020); **(2)** políticas curriculares contemporâneas: Currículo Paulista e BNCC: Craveiro (2022), Velasco (2022) e Santos (2022); **(3)** epistemologia filosófica e ensino: Deleuze (2010), Kierkegaard (2013), Heidegger (1989), Hegel (2014), Adorno e Horkheimer (1985), Dussel (2010), Krenak (2019), Quijano (2005) e Walsh (2009), além de reflexões sobre cultura, linguagem e formação, conforme Bueno, Munakata e

Chiozzini (2014). Esses referenciais permitem analisar tanto a natureza singular da Filosofia quanto a maneira como o Currículo Paulista organiza seus componentes.

Logo, a pertinência deste estudo reside na identificação de tensões e controvérsias que atravessam a presença da Filosofia no Currículo Paulista: a ausência de um “lastro filosófico” no Ensino Fundamental Anos Finais, a sobrecarga conceitual colocada sobre o primeiro ano do Ensino Médio e a expectativa de interdisciplinaridade em um cenário no qual os estudantes desconhecem a própria natureza da reflexão filosófica. Diante desse cenário, esta dissertação propõe analisar esses desafios e, ao mesmo tempo, delinear possibilidades de superação, dentre as quais a elaboração de um protótipo de oficina filosófica para os anos finais do Ensino Fundamental.

Este trabalho seguirá o seguinte percurso: seção 2, demonstrativo do percurso metodológico adotado; seção 3, análise da BNCC enquanto documento norteador do Currículo Paulista; seção 4, análise e constatações sobre o Currículo Paulista; seção 5, considerações e proposições sobre a Filosofia enquanto campo autônomo do conhecimento; seção 6, proposição de uma oficina filosófica; seção 7, análise dos resultados obtidos; e as considerações que sintetizam os resultados obtidos e destacam pretensões futuras.

Com base nesse percurso, tem-se como objetivo geral desta pesquisa analisar o ensino de Filosofia na primeira série do Ensino Médio do Currículo Paulista, buscando estabelecer relações com os anos finais do Ensino Fundamental no desenvolvimento da disciplina de Filosofia e verificando a estruturação dos componentes, flexibilizações e tensões.

Os objetivos específicos consistem em examinar, à luz da BNCC e do Currículo Paulista, a estruturação do ensino de Filosofia na primeira série do Ensino Médio, com foco na organização dos componentes curriculares; identificar e caracterizar as lacunas, tensões e controvérsias relativas à ausência de introdução sistemática ao pensamento filosófico nos anos finais do Ensino Fundamental; e analisar as especificidades epistemológicas da Filosofia enquanto área de conhecimento, discutindo suas demandas formativas e sua inserção no campo das Ciências Humanas.

2. PERCURSO METODOLÓGICO

2.1. Introdução à metodologia

Esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório-analítico, adequada ao estudo de políticas curriculares que envolvem interpretações, sentidos e controvérsias (Minayo, 2008). O foco recai sobre o ensino de Filosofia no Currículo Paulista, especialmente na transição entre os anos finais do Ensino Fundamental e a primeira série do Ensino Médio, buscando identificar lacunas, tensões e desafios estruturais.

A abordagem qualitativa constitui-se em uma metodologia que visa a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados sem foco em técnicas estatísticas. Os processos, suas dinâmicas, as variáveis e as relações entre elas constituem dados para análise e são os principais direcionadores dessa abordagem. Utiliza-se, predominantemente, dois tipos de dados: verbais e visuais, no caso desta pesquisa com foco na análise de documentos (Brasileiro, 2022).

2.1.1. Tipo de pesquisa e procedimentos

A investigação combina dois procedimentos metodológicos principais:

2.1.1.1. Pesquisa bibliográfica

Voltada à construção de uma modalidade de investigação de caráter bibliográfico, sobre:

- Ensino de Filosofia no Brasil;
- Políticas curriculares contemporâneas;
- Epistemologia da Filosofia, suas especificidades e possibilidades didáticas.

A fase exploratória da pesquisa constitui-se com o objetivo de delimitar o objeto de estudo, levantar informações preliminares, investigar uma problemática ainda pouco discutida, por exemplo, no contexto das políticas curriculares recentes e definir o caminho metodológico (Minayo, 2008).

Para o levantamento de dados e procedimentos utilizados, esta pesquisa, enquanto área de conhecimento, situa-se no campo da educação, ensino e Ciências Humanas. Em relação às bases de dados consultadas durante a elaboração do projeto e desenvolvimento da dissertação, utilizou-se: o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES; a Biblioteca Científica SciELO; e

obras filosóficas. Esse levantamento se estabeleceu por meio de algumas estratégias de leitura, fichamentos e resumos.

Essas estratégias, visando o caráter exploratório e a coleta de dados, permitiram delimitar as bases de pesquisa, estabelecer buscas de caráter mais geral a partir de alguns primeiros descritores e, posteriormente, o refinamento deles, possibilitando uma coleta de dados mais assertiva e fundamentadora da temática proposta.

Estes dados e materiais foram selecionados a partir de uma análise inicial e, em sequência, o registro por meio de fichamentos que elencaram o autor, ano da publicação, natureza da publicação, objetivo principal, local, coleta de dados e principais resultados. Para tanto, seguem-se os descritores delimitados e utilizados para este levantamento: “Ensino da Filosofia”; “Currículo Paulista”; e “Filosofia na BNCC”. Ainda, estabeleceu-se um critério de inclusão para a busca, ou seja, trabalhos dos últimos cinco a dez anos, com exceção de algumas obras filosóficas clássicas utilizadas para a fundamentação do pensamento filosófico. Vale destacar que as obras e autores escolhidos trouxeram à luz elementos que permitiram caracterizar algumas das especificidades do pensamento filosófico, a partir de possíveis definições, leituras e caracterizações.

2.1.1.2. Análise documental

Aplicada a documentos oficiais:

- Base Nacional Comum Curricular (BNCC);
- Currículo Paulista (Ensino Fundamental e Médio).

Destarte, adotou-se para a fase exploratória uma metodologia fundamentada em procedimentos de pesquisa bibliográfica e documental, como apresentado. Segundo Marconi e Lakatos (2010, p.157), essas duas vertentes constituem o ponto de partida para o levantamento de dados da pesquisa científica. A pesquisa documental tem por objetivo recolher dados diretamente de documentos originais, denominados fontes documentais; e a pesquisa bibliográfica objetiva o estudo de materiais já publicados, ou seja, livros, artigos, teses, entre outras, constituindo-se como fontes bibliográficas e referencial teórico.

Este conjunto de procedimentos, conforme Marconi e Lakatos (2010), permite confrontar dados normativos com interpretações teórico-críticas oriundas do campo educacional e filosófico.

2.2. *Corpus documental*

O *corpus* foi constituído a partir dos seguintes critérios de inclusão:

- Currículo Paulista – Etapa Ensino Médio (São Paulo, 2019), com foco no componente de Filosofia e nas competências da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; Etapa Ensino Fundamental Anos Finais (São Paulo, 2019) e nas competências das Ciências Humanas.
- Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018), com destaque para as competências do Ensino Fundamental Anos Finais e da área de Ciências Humanas no Ensino Médio;
- Documentos complementares disponibilizados pela SEDUC sobre organização curricular, diretrizes metodológicas e implementação do Novo Ensino Médio.

A seleção desse *corpus* justifica-se pelo fato de tais documentos estruturarem a política curricular paulista e definirem diretamente o lugar institucional da Filosofia na Educação Básica.

2.3. *Análise dos dados*

A análise dos documentos seguiu os procedimentos da Análise de Conteúdo de Bardin (2016), composta por:

1. Pré-análise: organização do *corpus*, delimitação de objetivos, definição de regras de leitura;
2. Exploração do material: codificação e categorização das unidades relevantes (competências, habilidades, estrutura curricular e tratamento da Filosofia);
3. Tratamento e interpretação: construção de inferências à luz do referencial teórico.

Em relação à etapa de análise documental, esta consiste na verificação de documentos de primeira mão que possam contribuir para a realização das investigações propostas (Brasileiro, 2022), ou seja, sabe-se que a BNCC e o Currículo Paulista já foram analisados em outros estudos. No entanto, não foram analisados a partir da problemática da lacuna existente na transição do Ensino Fundamental Anos Finais para o Ensino Médio no ensino da Filosofia e a importância do desenvolvimento progressivo desse componente curricular.

2.3.1. Categorias analíticas

As categorias emergiram da convergência entre os objetivos da pesquisa e a leitura exploratória dos documentos:

- Relação entre BNCC e Currículo Paulista: conteúdos filosóficos (estrutura, obrigatoriedade, flexibilização);
- Inserção da Filosofia nos currículos oficiais: Ensino Fundamental Anos Finais vs. Ensino Médio (análise da presença, ausência ou redução da disciplina);
- Perspectiva formativa do ensino de Filosofia (ênfase excessiva de conteúdos⁸ vs. formação do pensamento crítico);
- Conhecimento filosófico e suas especificidades epistemológicas na formação geral básica (Filosofia enquanto campo autônomo do conhecimento e o lugar ocupado no currículo comum).

2.4. Justificativa da abordagem

A escolha por análise documental e análise de conteúdo é coerente com a natureza da pesquisa, pois:

- Permite identificar contradições entre prescrição normativa e possibilidades pedagógicas;
- Possibilita examinar o registro histórico das “controvérsias curriculares”;
- Favorece a compreensão da ausência de “lastro filosófico” no Ensino Fundamental Anos Finais.

A investigação caracteriza-se como teórico-analítica porque articula o exame conceitual da Filosofia enquanto saber (e de sua função formativa) com a análise crítica dos documentos curriculares. A leitura é orientada por referenciais do currículo (Gimeno Sacristán; Macedo; Dubet e Fávero, Centenaro e Santos), de políticas educacionais (Currículo Paulista, BNCC, legislação, orientações técnicas e autores como Craveiro, Velasco e Santos), da tradição filosófica (Deleuze; Kierkegaard; Heidegger; Hegel; Adorno e Horkheimer; Dussel, Krenak, Quijano e Walsh) e comentadores da tradição filosófica e contribuições

⁸ Esta afirmação, “ênfase excessiva de conteúdos”, refere-se à priorização de certas áreas do conhecimento e componentes curriculares em detrimento de outros.

(Casanova, Nóbrega, Weischdel, Velasco, Santos e Frateschi), entendidos como aportes capazes de iluminar as especificidades epistemológicas do ensino de Filosofia.

2.5. Conexão com o tema e contribuição metodológica

A metodologia adotada permite:

- Evidenciar o caráter controverso da presença da Filosofia no currículo;
- Demonstrar como a BNCC estrutura as condições de supressão ou flexibilização da disciplina;
- Mapear a ruptura entre Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio no que tange à formação filosófica;
- Fundamentar a proposição de uma oficina filosófica como solução pedagógica para a lacuna formativa.

O método analítico-documental é enriquecido pelo diálogo com a tradição filosófica, a qual fornece elementos para avaliar se as prescrições curriculares são coerentes com as exigências epistemológicas da disciplina. Assim, a metodologia não se limita à descrição das normas, mas busca problematizá-las, examinar lacunas e interpretar suas implicações formativas.

2.6. Produto educacional: elaboração de oficina filosófica

Como desdobramento metodológico, elabora-se um protótipo de oficina filosófica, concebido como ferramenta pedagógica que integra resultados da análise documental e princípios epistemológicos da Filosofia. A oficina é estruturada a partir de:

- Temas introdutórios essenciais ao pensamento filosófico;
- Práticas dialógicas e problematizadoras;
- Situações de aprendizagem que aproximam estudantes dos procedimentos próprios da disciplina.

Sua elaboração tem caráter exploratório, funcionando como proposta preliminar capaz de tensionar e complementar lacunas identificadas nos documentos.

2.7. Considerações éticas

Por tratar-se exclusivamente de análise de documentos públicos, não há riscos éticos relacionados a sujeitos humanos. Todo o material analisado é de acesso público e institucionalmente validado.

2.8. Roteiro do Currículo Paulista

A seguir, seguem-se os quadros de análise do Currículo Paulista, elaborado em quadros dos seguintes níveis: Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio, com ênfase no componente curricular de Filosofia e a BNCC:

Quadro 1. Introdução ao documento.

Objetivo da análise: identificar a presença da Filosofia e suas especificidades, seja como componente ou como conteúdo transversal, nos documentos do Currículo Paulista para o Ensino Fundamental Anos Finais e o Ensino Médio.
Fundamentação: ambos os currículos estão alinhados à BNCC, mas preservam singularidades contextuais, regionais e históricas.
Questão norteadora: de que modo a Filosofia contribui ou poderia contribuir para a formação integral, cidadã e crítica do estudante paulista em cada etapa?

Fonte: elaborado pelo próprio autor, 2026.

Quadro 2. Contexto histórico e político do Currículo Paulista.

Ensino Fundamental Anos Finais (2019): - Ênfase em competências gerais e específicas das áreas: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso (ofertado a depender da rede ou gestão escolar, conforme a legislação). - Destaque: a Filosofia não aparece como disciplina autônoma que carrega suas próprias especificidades. Seus princípios aparecem diluídos na área de conhecimento das Ciências Humanas, mais especificamente nos componentes de História, Geografia e Ensino Religioso (quando ofertado), articulados com formação ética e cidadã.
Ensino Médio (2020): - Integra a Filosofia como parte da área ampla, intitulada Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, ao lado dos componentes curriculares de História, Geografia e Sociologia. - Atualmente, a Filosofia está presente somente na primeira série do Ensino Médio (Rede Pública Estadual), devido a sua possibilidade de flexibilização, segundo o documento. - Redefine objetivos a partir da LDB/96, da Lei 13.415/2017 (Reforma do Ensino Médio) e da BNCC homologada em 2018.

- Garante itinerários formativos que incluem a Filosofia em eixos reflexivos e interdisciplinares, quando ofertados e escolhidos pelos estudantes.

Fonte: elaborado pelo próprio autor, 2026.

Quadro 3. Fundamentos pedagógicos.

Educação Integral:

- Ambos os documentos destacam a formação integral do estudante, mas no Ensino Médio há maior ênfase no projeto de vida e na preparação para o mercado de trabalho, o que dá à Filosofia o papel importante de fomentar reflexão crítica, promovendo o campo da ação mediante as escolhas pessoais e sociais.

Competências e Habilidades:

- No Ensino Fundamental Anos finais não se encontram competências e habilidades específicas da Filosofia, nota-se apenas a presença dos temas contemporâneos transversais que aparecem associados à área de Ciências Humanas.
- No Ensino Médio, a Filosofia aparece explicitamente como componente curricular, com habilidades dentro de seis grupos de competências específicas na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Fonte: elaborado pelo próprio autor, 2026.

Quadro 4. Organização Curricular.

Ensino Fundamental Anos Finais:

- Filosofia ausente como componente curricular autônomo com competências e habilidades específicas.
- Sua presença genérica se manifesta em temas contemporâneos transversais (exemplo: educação e direitos humanos).
- Competências e habilidades dos componentes curriculares História e Geografia carregam elementos de aproximação à Filosofia, no entanto, circunscrevem as especificidades dessas ciências.

Ensino Médio:

- Filosofia é incluída na Formação Geral Básica como componente curricular dentro da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. A partir da BNCC e das DCNEM, compõe-se pela História da Filosofia, Metafísica, Ética, Filosofia Política, Epistemologia, Teoria do Conhecimento, Lógica e Estética.
- Nos itinerários formativos (aprofundamento curricular), articula-se a interdisciplinaridade entre outros componentes da mesma área e outras áreas do conhecimento.

Fonte: elaborado pelo próprio autor, 2026.

Quadro 5. Temas Contemporâneos Transversais.

- Ambos os documentos incluem a orientação da BNCC em relação aos Temas Contemporâneos Transversais.
- A Filosofia, especialmente no Ensino Médio e também no Ensino Fundamental Anos Finais caso houvesse a presença do componente curricular, se coloca como disciplina-chave para sustentar esses debates de forma crítica.

Fonte: elaborado pelo próprio autor, 2026.

2.9. Roteiro da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) constitui-se como o documento normativo que orienta a organização dos currículos da Educação Básica no Brasil, ou seja, um documento norteador, fundamento estruturante do Currículo Paulista.

Quadro 6. BNCC enquanto documento norteador.

Objetivo da análise: analisar a BNCC enquanto documento orientador e sua influência no desenvolvimento das competências e habilidades propostas pelo Currículo Paulista no espaço ocupado pela Filosofia na Educação Básica.
Fundamentação: o Currículo Paulista segue alinhado à BNCC, mas reserva singularidades contextuais, regionais e históricas.
Questão norteadora: a BNCC é base para as lacunas e flexibilizações encontradas no Currículo Paulista no que concerne ao espaço ocupado pela Filosofia?

Fonte: elaborado pelo próprio autor, 2026.

2.10. Considerações sobre a análise

O referencial teórico desta dissertação fundamenta a análise das políticas curriculares que incidem sobre o ensino de Filosofia na transição entre os anos finais do Ensino Fundamental e a primeira série do Ensino Médio, especialmente no âmbito do Currículo Paulista e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Para tanto, adotou-se um conjunto de autores que contribuem para compreender: **(a)** a natureza social e política do currículo; **(b)** os processos de prescrição, flexibilização e controle das áreas de conhecimento nas reformas educacionais recentes, com enfoque na Filosofia; e **(c)** o estatuto epistemológico do ensino de Filosofia como campo específico.

Assim, a revisão teórica foi organizada em três eixos analíticos: **(1)** teoria crítica do currículo; **(2)** políticas curriculares contemporâneas: Currículo Paulista e BNCC; **(3)** epistemologia filosófica e ensino.

A articulação dos três eixos apresentados revela que: primeiro, do ponto de vista curricular, a Filosofia ocupa posição de instabilidade em decorrência das racionalidades

políticas contemporâneas que tendem a priorizar competências generalistas e flexibilização organizacional do Ensino Médio. Segundo, do ponto de vista epistemológico, trata-se de um campo que necessita de continuidade formativa, incompatível com a ausência do componente nos anos finais do Ensino Fundamental, apresentado superficialmente de modo transversal. Terceiro, do ponto de vista formativo, a supressão dessa etapa intermediária compromete a construção gradual de habilidades relacionadas ao desenvolvimento do pensamento crítico, essas associadas a competências centrais à experiência filosófica.

Essa triangulação teórica sustenta, por fim, a análise documental realizada nesta dissertação e orienta a elaboração do protótipo de uma oficina filosófica como possibilidade de recomposição parcial da progressão formativa desejada.

2.11. Referencial teórico

Visando uma melhor compreensão de cada um dos referenciais teóricos utilizados nesta pesquisa, observa-se os quadros a seguir divididos em quatro eixos: **(1)** Referenciais do Currículo e Políticas Curriculares, com o intuito de pensar uma teoria crítica do currículo; **(2)** BNCC, Novo Ensino Médio, Ciências Humanas e Ensino de Filosofia, a fim de analisar a flexibilização gerada nos currículos, debate sobre presença/ausência da Filosofia e desenvolvimento do pensamento crítico; **(3)** Epistemologia Filosófica, objetivando um recorte da tradição filosófica, refletir sobre algumas especificidades da Filosofia enquanto campo autônomo do conhecimento; e **(4)** Comentadores da tradição filosófica, de modo a elucidar alguns conceitos defendidos por autores da tradição filosófica.

Quadro 7. Referenciais do Currículo e Políticas Curriculares.

	Autor	Título	Instituição	Ano	Contribuições
1 ^a	Gimeno Sacristán	O Currículo: uma reflexão sobre a prática	-----	2000	O currículo não como conceito, mas sim como construção social.
2 ^a	Gimeno Sacristán	“O que significa o currículo”, in: Saberes e incertezas sobre o currículo	-----	2013	O currículo como uma possibilidade dentre outras possíveis; possui caráter de plasticidade: não é algo neutro, universal e imóvel, mas um

					território controverso e mesmo conflituoso.
3 ^a	Macedo	Entre eixos: filosofia no Enem a partir das orientações complementares aos parâmetros curriculares nacionais (PCN+)	INEP-DF	2023	Contribuições da análise dos eixos temáticos que as Orientações Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+) apresentam para a Filosofia no Ensino Médio; a discussão é importante neste momento em que se pensa na construção de um novo Enem a partir do Novo Ensino Médio e da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC); discutindo conceitos como integração, interdisciplinaridade e autonomia.
4 ^a	Dubet	Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor	-----	1997	A ideia de um programa que, muitas vezes, não pode ser realizável em algum sentido, desconectado da base categorial do estudante.
5 ^a	Fávero, Centenaro e Santos	Reformas curriculares e o ataque ao pensamento reflexivo: o sutil desaparecimento da filosofia no currículo da Educação Básica no Brasil	UPF-RS	2020	Contribuições sobre a análise da exclusão/flexibilização da Filosofia pelas reformas curriculares como uma das faces do ataque ao pensamento reflexivo.

Fonte: elaborado pelo próprio autor, 2026.

Quadro 8. BNCC, Novo Ensino Médio, Ciências Humanas e Ensino de Filosofia.

	Autor	Título	Instituição	Ano	Contribuições
1ª	Craveiro	O ensino da filosofia no contexto da reforma do Ensino Médio: no âmbito da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	UFMG-MG	2022	Contribuições sobre o ensino da Filosofia na reforma do Ensino Médio, que retira a obrigatoriedade do ensino da disciplina no currículo do Ensino Médio; enfoque na política curricular da BNCC.
2ª	Velasco	O estatuto epistemológico do Ensino de Filosofia: uma discussão da área a partir de seus autores e autoras	UFABC-SP	2022	Contribuições sobre o pressuposto de que já há, no Brasil, um campo de conhecimento autônomo que pode ser intitulado de Ensino de Filosofia. Apresentação das especificidades desta subárea e seu estatuto epistemológico, discutindo o campo do Ensino de Filosofia entre as questões educacionais e os problemas filosóficos; entre a Educação, a Filosofia e a Filosofia da Educação.
3ª	Santos	Filosofia e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), presença ou ausência? A Filosofia e o novo Ensino Médio	UFMA-MA	2022	Contribuições sobre a presença da Filosofia e de seus conteúdos no ensino brasileiro. Além das identificações das competências e habilidades que se compartilha com outras áreas de conhecimento no desenvolvimento das competências proposta pela BNCC para o Ensino Médio.

Fonte: elaborado pelo próprio autor, 2026.

Quadro 9. Epistemologia Filosófica.

	Autor	Título	Instituição	Ano	Contribuições
1 ^a	Deleuze e Guattari	O que é a Filosofia?	-----	2010	Problematização de um estatuto filosófico.
2 ^a	Kierkegaard	O conceito de angústia	-----	2013	O conceito de angústia.
3 ^a	Heidegger	Ser e Tempo	-----	1989	A analítica da existência e o conceito de angústia.
4 ^a	Hegel	Fenomenologia do espírito	-----	2014	Teoria do conhecimento hegeliana.
5 ^a	Adorno e Horkheimer	Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos	-----	1985	Conceito de Indústria Cultural e pseudoindividualidade.
6 ^a	Dussel	El siglo XXI: nueva edad en la historia de la filosofía en tanto diálogo mundial entre tradiciones filosóficas.	-----	2010	Problematizações sobre a origem da filosofia; Filosofia da Libertação; Filosofia decolonial.
7 ^a	Krenak	Ideias para adiar o fim do mundo	-----	2019	Apresenta uma crítica decolonial à racionalidade moderna-ocidental, denunciando a separação entre humanidade e natureza como fundamento da crise civilizatória.
8 ^a	Quijano	Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina	-----	2005	Denúncia do eurocentrismo como forma hegemônica de produção do saber e afirma a

					necessidade de epistemologias decoloniais enraizadas na experiência histórica latino-americana.
9ª	Walsh	Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial	-----	2009	Propõe a interculturalidade como prática política e epistemológica; defende uma pedagogia decolonial comprometida com a produção de saberes situados, plurais e com a transformação das relações de poder herdadas da colonialidade.

Fonte: elaborado pelo próprio autor, 2026.

Quadro 10. Comentadores da tradição filosófica.

	Autor	Título	Instituição	Ano	Contribuições
1ª	Casanova	Compreender Heidegger	-----	2009	Tradução do conceito de angústia em Ser e Tempo .
2ª	Nóbrega	Compreender Hegel	-----	2007	Tradução da Teoria do Conhecimento, associada à dialética hegeliana.
3ª	Weischdel	A Escada dos Fundos da Filosofia	-----	2006	Análise e tradução do conceito de angústia em Kierkegaard.

4 ^a	Santos	Theodor Adorno: uma crítica à indústria cultural	UFSM-RS	2014	A concepção do que uma “simples retirada” das Ciências Humanas e seu caráter crítico pode gerar em termos da filosofia frankfurtiana, a ideia da Ciências Humanas como promotora indispensável ao desenvolvimento do senso crítico.
5 ^a	Frateschi	O Universalismo de Sueli Carneiro	UNICAMP UFPel/	2022	A obra evidencia um universalismo situado e antirracista, que confronta o eurocentrismo e amplia o horizonte da filosofia política ao incorporar perspectivas negras e decoloniais.

Fonte: elaborado pelo próprio autor, 2026.

2.12. Apresentação da análise dos dados coletados

Seguindo as considerações de Bardin (2016), a interpretação de resultados buscou considerar a natureza e objetivos da interpretação e as operações durante a pesquisa, estando atento aos riscos e conferindo cuidado na interpretação. Neste sentido, a interpretação de resultados é inerente à análise: “O tratamento dos resultados obtidos consiste em tornar significativos os dados brutos, propondo inferências e interpretações em relação aos objetivos previamente definidos” (Bardin, 2016, p.138).

A interpretação buscou relacionar os dados com o referencial teórico, conferindo-lhes sentido e validade: “A interpretação visa ultrapassar o conteúdo manifesto, explorando significados latentes, conexões e implicações dos dados analisados” (Bardin, 2016, p.141).

Nesse sentido, as operações durante a pesquisa dentro da interpretação dos dados caminharam em direção a selecionar os resultados de maior relevância, comparar as categorias de análise com os objetivos da pesquisa, relacionar resultados ao referencial teórico e propor inferências: “A inferência é sempre uma ultrapassagem do dado imediato: trata-se de uma interpretação que liga as categorias encontradas às condições de produção e recepção da mensagem” (Bardin, 2016, p.144).

O material para análise foi recortado considerando dois documentos principais: Currículo Paulista e Base Nacional Comum Curricular (BNCC), postos num processo de comparação. O estudo sobre esses documentos se estabeleceu a partir de um recorte: analisar as Ciências Humanas no Ensino Fundamental Anos Finais, a ausência da Filosofia e a lacuna existente, além de examinar a estruturação do Ensino Médio e como isso implica na presença, ausência e flexibilização da Filosofia. Com isso, como enunciado anteriormente, o objetivo consiste em: analisar o ensino de Filosofia na primeira série do Ensino Médio do Currículo Paulista, buscando estabelecer relações com os anos finais do Ensino Fundamental no desenvolvimento da disciplina de Filosofia, verificando a estruturação dos componentes, flexibilizações e tensões.

Com base nesse recorte desses documentos oficiais, é que se pensou três principais descritores para a busca de dados e materiais que favorecem a análise: “Ensino da Filosofia”, “Currículo Paulista” e “Filosofia na BNCC”. O critério de inclusão para a busca foi trabalhos dos últimos cinco a dez anos, com exceção de algumas obras filosóficas clássicas utilizadas para a fundamentação do pensamento filosófico. Em sequência, tendo por fonte duas grandes bases de dados, Portal CAPES e Scielo, foram elaborados registros por meio de fichamentos, que elencavam o autor, ano da publicação, natureza da publicação, objetivo principal, local, coleta de dados e principais resultados. Vale destacar que, com base nessas buscas realizadas a partir dos descritores selecionados e considerando o objetivo da pesquisa, pouco material específico foi encontrado, sendo necessário o estabelecimento de alguns eixos de análise que permitiram compor um referencial teórico sólido, ainda que esses não estivessem tratando especificamente do objetivo geral desta pesquisa.

A partir da análise e seleção de alguns materiais, foram estabelecidas as categorias analíticas em vista do objetivo desta pesquisa e dos dados encontrados: **(1)** Relação entre BNCC e Currículo Paulista: conteúdos filosóficos (estrutura, obrigatoriedade, flexibilização); **(2)** Inserção da Filosofia nos currículos oficiais: Ensino Fundamental Anos Finais vs. Ensino Médio (análise da presença, ausência ou redução da disciplina); **(3)** Perspectiva formativa do

ensino de Filosofia (ênfase excessiva de conteúdos vs. formação do pensamento crítico); **(4)** Conhecimento filosófico e suas especificidades epistemológicas na formação geral básica (Filosofia enquanto campo autônomo do conhecimento e o lugar ocupado no currículo comum).

Os três eixos analíticos — **(1)** teoria crítica do currículo; **(2)** políticas curriculares contemporâneas: Currículo Paulista e BNCC; **(3)** epistemologia filosófica e ensino — associados aos quatro eixos do referencial teórico — **(1)** Referenciais do Currículo e Políticas Curriculares; **(2)** BNCC, Novo Ensino Médio, Ciências Humanas e Ensino de Filosofia; **(3)** Epistemologia Filosófica; e **(4)** Comentadores da tradição filosófica — permitiram constatar que no Ensino Fundamental Anos Finais a Filosofia não aparece como disciplina autônoma, mas alguns de seus fundamentos estão implícitos e são transversalizados nas competências das Ciências Humanas. Quando traçado o olhar para o Ensino Médio, nota-se que a Filosofia se estabelece de forma explícita, como componente curricular da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, todavia, o documento garante a sua flexibilização. Feitas essas constatações, ficou evidente que essas lacunas abrem debate sobre a necessidade de sua inserção mais clara em nível de especificidades desde o Ensino Fundamental Anos Finais. Resultante disso, a pesquisa destaca a importância de ater-se às especificidades do conhecimento filosófico e destaca a importância dos currículos, em especial o componente de Filosofia assumir elementos da cultura brasileira, isto é, uma perspectiva decolonial que melhor dialogue e reflita com a realidade local. Logo, como possibilidade de um ajuste intermitente, a pesquisa propõe um protótipo para o desenvolvimento de uma oficina filosófica nos anos finais do Ensino Fundamental.

Em síntese, mediante a apresentação da análise dos dados, tem-se que o percurso metodológico desta pesquisa evidencia que esta foi conduzida por meio de uma abordagem qualitativa, exploratória e analítica, pautada em um plano teórico/analítico, fundamentada em procedimentos de pesquisa bibliográfica e documental. A coleta de dados foi realizada em bases acadêmicas e documentos oficiais, sendo os dados analisados por meio da técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2016), a partir de categorias temáticas definidas ao longo do processo de pesquisa.

Uma vez apresentado o percurso metodológico, os eixos analíticos, as categorias analíticas propostas e os eixos do referencial teórico, a trilha desta pesquisa seguirá com as seções: 3. A BNCC enquanto documento norteador do Currículo Paulista; 4. Currículo Paulista: análises e perspectivas; 5. Filosofia enquanto campo autônomo do conhecimento:

considerações e proposições; 6. Práticas Filosóficas: elemento de ligação; 7. Análise de resultados; e as considerações finais.

3. A BNCC ENQUANTO DOCUMENTO NORTEADOR DO CURRÍCULO PAULISTA

Como está prescrito, a BNCC (Brasil, 2017, p.7) é um documento de caráter normativo, o qual define um conjunto progressivo de aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas ao longo da Educação Básica. O documento traz consigo princípios éticos, políticos e estéticos que objetivam a formação humana integral associada à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. Como base nacional comum, visa garantir um patamar comum de aprendizagem a todos os estudantes, buscando assegurar no processo ensino-aprendizagem o desenvolvimento de dez competências gerais⁹ basilares. Definidas estas competências, entende-se por meio do documento que a educação deve ter por objetivo ações que visem a transformação da sociedade do ponto vista humano e social nas suas diferentes esferas.

Isto posto, nota-se a importância de compreender os elementos fundantes que compõem a BNCC, uma vez que o Currículo Paulista, assim como outros, segue paulatinamente o itinerário posto pelo documento de caráter orientador, isto significa que a BNCC influenciou diretamente no desenvolvimento das competências e habilidades propostas pelo currículo e no espaço ocupado pela Filosofia na Educação Básica. Para tanto, visando um olhar mais acurado do processo de desenvolvimento do currículo associado à BNCC, vale atentar-se a alguns marcos legais que a compõem e a relação direta entre BNCC e os currículos associados a um cenário de reformas.

3.1. Os marcos legais que embasam a BNCC

Um primeiro marco legal a ser destacado é a Constituição Federal de 1988, a qual manifesta a educação como um direito fundamental, sendo responsabilidade, segundo o Artigo 205, da família, do estado e da sociedade. A Constituição de 1988 reconhece a necessidade do estabelecimento de conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental afim de assegurar uma base comum. Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (Brasil, 1996), estabeleceu-se as diretrizes e bases da educação nacional, trazendo, evidentemente, ampla discussão e reformulação curricular. Craveiro (2022, p.29) afirma que a LDB apontou para “[...] as necessidades básicas e essenciais para o aprendizado dos

⁹ Define-se competência como: “[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2017, p.8).

estudantes, garantindo-lhes uma formação educacional completa, além de oferecer estratégias básicas na orientação das práticas pedagógicas de cada professor”.

No documento, no que se refere à questão curricular, alega-se a importância de dois pontos decisivos. O primeiro, à luz da Constituição, traz a importância do estabelecimento de uma base comum, enquanto competências e diretrizes e, enquanto parte diversificada, os currículos com suas especificidades. O segundo refere-se à elaboração dos conteúdos que compõem o currículo e que estes precisam estar em consonância com as competências e diretrizes, destacando-se:

[...] 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, 2017, p.11 *apud* Brasil, 1996; ênfase adicionada).

Ainda, vale destacar que a LDB define aquilo que pode ser entendido como aprendizagens essenciais ante a concepção de conteúdos mínimos a serem ensinados. Nota-se que a partir da LDB instaurou-se, segundo Craveiro (2022, p.30), uma ampla discussão e reformulação curricular associada a um movimento que tinha como pressuposto a elaboração de conteúdos mínimos para aprendizagem, em outras palavras, “reconhecia a necessidade de uma base comum para os conteúdos escolares, apontando o aprendizado dos estudantes como uma demanda básica”. Atesta-se que esses elementos foram essenciais para o desenvolvimento da BNCC.

Um marco importante é o ano de 2014, que se destaca pelo estabelecimento da Lei n.º 13.005/2014 que promulgou o Plano Nacional da Educação (PNE), no qual se ratifica a importância de estabelecer e implementar as diretrizes pedagógicas para a Educação Básica associada a uma base nacional comum dos currículos. Como resultado, em 2017 com a alteração da LDB, a legislação brasileira passou a utilizar as seguintes nomenclaturas para reportar-se às finalidades da educação, como consta na BNCC:

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

Art. 36. § 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; ênfases adicionadas *apud* Brasil, 2017, p.12).

É importante destacar que a BNCC já se encontrava prescrita na constituição de 1988, assim como na LDB de 1996, mais especificamente no artigo 26. Com a aprovação do Plano Nacional da Educação (PNE), a BNCC passa a ser reconhecida, nas palavras de Craveiro (2022), como estratégia de cumprimento de metas:

[...] as reformas do ensino médio (Lei nº 13.415/17, que regulamentou o novo ensino médio e a BNCC) não estão isoladas de um conjunto alargado de mudanças no papel do Estado, da cidadania democrática e dos direitos sociais perante um neoliberalismo ainda mais avançado que atropelaram políticas educacionais em andamento, com destaque para o Plano Nacional de Educação. (Costa e Silva, 2019, p.7 *apud* Craveiro, 2022, p.30).

Craveiro (2022, p.30) ratifica que a partir das mudanças propostas pela Lei n.º 13.415/2017, a qual alterou a Lei n.º 9.394 de 1996, desencadeou alterações consideráveis no currículo do Ensino Médio, as quais impactaram fortemente as disciplinas de Filosofia e Sociologia. Nota-se, portanto, constantes tensões em relação à obrigatoriedade da disciplina de Filosofia e sua inserção de forma transversal.

Como relatado, atesta-se os principais marcos legais na legislação brasileira que amparam a BNCC e que, de certo modo, já apresenta vestígios de seus objetivos de caráter multilateral para além de uma base nacional comum.

3.2. BNCC e currículos: a questão da flexibilização da Filosofia

Segundo o documento (Brasil, 2018, p.16), BNCC e currículos se identificam na comunhão de princípios e valores que visam o desenvolvimento humano global do aluno. Estes devem se relacionar de forma complementar com a finalidade de “assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação”. (Brasil, 2018, p.16).

É nesse sentido que a BNCC tem um caráter orientador e de estabelecimento de uma base comum, e o currículo, portanto, incumbe-se das especificidades, isto é, da realidade local na qual se situa, tornando-se o responsável pelas devidas adequações, que envolvem questões como: lugar e tempo em que as aprendizagens estabelecem-se; organização interdisciplinar; as estratégias didático-pedagógicas diversificadas; avaliações formativas ou de processo; recursos a serem utilizados (didáticos e tecnológicos); formação continuada de professores;

entre outras. Ainda, o documento destaca que essas decisões precisam estar adequadas às diferentes modalidades de ensino¹⁰.

No parágrafo conclusivo desta seção do documento (Brasil, 2018, p.19), afirma-se:

[...] cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora.

Destaca-se, portanto, a incumbência dos sistemas e redes de ensino incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que dialoguem com as esferas micro e macro, por meio da inserção dos chamados temas transversais, aplicados de forma integradora:

Entre esses temas, destacam-se: direitos da criança e do adolescente (Lei nº 8.069/1990 16), educação para o trânsito (Lei nº 9.503/1997 17), educação ambiental (Lei nº 9.795/1999, Parecer CNE/CP nº 14/2012 e Resolução CNE/CP nº 2/2012 18), educação alimentar e nutricional (Lei nº 11.947/2009 19), processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso (Lei nº 10.741/2003 20), educação em direitos humanos (Decreto nº 7.037/2009, Parecer CNE/CP nº 8/2012 e Resolução CNE/CP nº 1/2012 21), educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 1/2004²²), bem como saúde, vida familiar e social, educação para o consumo, educação financeira e fiscal, trabalho, ciência e tecnologia e diversidade cultural (Parecer CNE/CEB nº 11/2010 e Resolução CNE/CEB nº 7/2010²³). (Brasil, 2018, p.19-20).

Encontra-se neste campo alguns desafios concernentes aos currículos de um modo geral e até mesmo ao Currículo Paulista. Em 2018, por meio da resolução n.º 4, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou a BNCC para o Ensino Médio, a qual preconiza que os currículos do Ensino Médio sejam compostos pela BNCC e por itinerários formativos, ou seja, os currículos deverão estar em consonância com as competências gerais da Educação Básica, tendo em sua base nacional comum competências específicas das grandes áreas do conhecimento, cuja finalidade é integrar dois ou mais componentes do currículo, associadas às habilidades de área e aos itinerários formativos com as prerrogativas dos diferentes sistemas.

¹⁰ Tais como: “[...] Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação a Distância [...]” (Brasil, 2018, p.17).

Um primeiro entrave consiste, na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, na supressão dos componentes curriculares, dando lugar a seis competências específicas e suas respectivas habilidades. Além de certa generalização entre as Ciências Humanas, vale ressaltar que o ensino de Língua Portuguesa e Matemática permanecem como obrigatórios nos três anos do Ensino Médio e que os demais componentes curriculares não são obrigatórios nos três anos do Ensino Médio, pois são organizados por cada sistema de ensino associados aos itinerários formativos. Fávero, Centenaro e Santos (2020) afirmam que na BNCC:

[...] não há explicitamente nenhuma proibição com relação ao ensino de filosofia, porém, a não obrigatoriedade, em uma conjuntura educativa ainda fortemente pautada no ensino disciplinar, abre vários precedentes para a flexibilização/exclusão da filosofia no ensino médio. (Fávero; Centenaro; Santos, 2020, p.4).

Assim, a flexibilização associada a uma não aplicação em todas as séries do Ensino Médio pode acarretar numa possível exclusão gradual desses componentes, como é caso da Filosofia no Ensino Médio, o que segundo os autores “[...] permite aos sistemas de ensino – públicos e privados – organizar a oferta da disciplina conforme considerarem necessário” (Fávero; Centenaro; Santos, 2020, p.4). A questão de considerar necessário coloca as Ciências Humanas em situação de vulnerabilidade, considerando que esta área é uma das principais do conhecimento que contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico, podendo resultar em:

[...] um profundo retrocesso diante dos próprios parâmetros constitucionais do Art. 205, os quais estabelecem que a educação visa ao “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988). (Fávero; Centenaro; Santos, 2020, p.5).

Os autores ainda chamam a atenção para este desaparecimento silencioso das Ciências Humanas nos currículos da Educação Básica, fato este que não se concentra, necessariamente, a uma realidade nacional ou local, já que existem influências multilaterais que atuam de forma consistente, por exemplo, no caso da BNCC, nota-se seu foco no desenvolvimento de competências, o que também é o enfoque adotado nas avaliações internacionais. Consequentemente, segundo Fávero, Centenaro e Santos (2020), essa proposta de currículo por competências, a qual remete a elementos de políticas curriculares brasileiras das décadas de 1990 e 2000, retoma carregando as mesmas justificativas, a concepção de adequação da

educação às novas demandas do mercado de trabalho, isto é, “[...] associadas de modo mecânico e imediato a inovações de caráter tecnológico e organizacional” (Silva, 2018, p.11 *apud* Fávero; Centenaro; Santos, 2020, p.6). Assim, as disciplinas de caráter teórico, como é o caso da Filosofia, começam a perder espaço em vista dessa adequação, em partes, instrumentalizada e voltada ao mundo do trabalho.

Isto posto, como forma de explicitação da complexidade no caso da impregnação desse caráter instrumental e no que possa existir por trás de uma “simples retirada” das Ciências Humanas e seu caráter crítico, é que, em termos da filosofia frankfurtiana, esta ideia de que a falta das Ciências Humanas, promotora indispensável ao desenvolvimento do senso crítico, possibilita corroborar com os objetivos traçados, por exemplo, pela própria indústria cultural e seu caráter alienante. Segundo Maar (1995 *apud* Santos, 2014, p.28) no que concerne à indústria cultural, esta, na ótica de Adorno e Horkheimer (1985), é resultado da tática do modo de produção capitalista, o qual intimida a formação da subjetividade humana a partir de seus produtos culturais. Tal modo impede o desenvolvimento da crítica quando tenta limitar os indivíduos a comportamentos pré-estabelecidos na sociedade vigente: uma produção cultural condiciona, mas com aspecto de livre escolha, ou seja, uma pseudoindividualidade.

A pseudoindividualidade, para Adorno e Horkheimer (1985, p.128), “[...] é um pressuposto para compreender e tirar sua virulência: é só porque os indivíduos não são mais indivíduos, mas sim meras encruzilhadas das tendências do universal, que é possível reintegrá-los totalmente na universalidade”. Ainda, a pseudoindividualidade, segundo Zuin (1999 *apud* Santos, 2014, p.28), é decorrente de um processo social cuja principal característica é a massificação dos indivíduos, através da lógica da mercadoria (subjetiva e objetivamente), excluindo a capacidade crítica do indivíduo. Destaca-se, assim, que mediante um cenário de massificação e alienação, a sobrevivência e o florescimento do pensamento crítico tornam-se cada vez mais difíceis e, de certo modo, escassos, uma vez que esses pseudosindivíduos passam a ser meros reprodutores de informações que incentivam o indivíduo à adaptação e à quietude, nas palavras de Santos (2014, p.28) “caixas de ressonância”.

Feito este adendo, evidencia-se que a Filosofia é uma área de conhecimento com grande potencial para o desenvolvimento de senso crítico e análise da realidade social, demandando, evidentemente, uma metodologia própria ao saber filosófico, ou seja, “[...] a filosofia ocupa-se de reflexões sobre diferentes níveis do pensamento e, por isso, pressupunha

um desenvolvimento metodológico baseado em uma longa argumentação sólida, fundamentada, rigorosa e sistemática.” (Craveiro, 2022, p.23).

No entanto, como abordado, a BNCC propõe aos currículos o estabelecimento das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas como uma grande área comum, na qual as disciplinas, neste caso a Filosofia, não se constituem mais como um campo autônomo do conhecimento, renunciando, em partes, suas especificidades. Gallo (2006, p.22 *apud* Craveiro, 2022, p.24) salienta que o ensino da Filosofia requer a definição de suas especificidades, isto é, aquilo que somente a Filosofia enquanto campo autônomo do conhecimento e enquanto disciplina pode propiciar a formação do aluno, dispor de saberes que outras disciplinas não agregam ou a elas não competem. A autora continua a focar no caráter indispensável da disciplina de Filosofia, por esta constituir-se como “[...] um saber q vue se experimenta, que se confronta consigo mesmo e com os outros” (Gallo, 2006, p.23 *apud* Craveiro, 2022, p.26).

Ademais, vale pontuar que mesmo com a implementação da Lei n.º 11.684/2008, que determinou a presença da Filosofia enquanto disciplina na Educação Básica e, por extensão, nos currículos escolares, ainda assim nota-se evidente instabilidade e tensões referentes a sua permanência nos mesmos, cercada por uma diversidade de contingências.

Diante desse cenário e das considerações previamente estabelecidas acerca da relação entre a BNCC e os currículos, torna-se necessário investigar com maior precisão o Currículo Paulista e suas especificidades no que concerne ao ensino de Filosofia no Ensino Médio. Tal investigação implica analisar a transição entre os anos finais do Ensino Fundamental e o ingresso no Ensino Médio, evidenciando a lacuna existente no campo das Ciências Humanas. Com efeito, um exame atento revela que os anos finais do Ensino Fundamental se apresentam relativamente desprovidos de competências e habilidades relacionadas ao pensamento filosófico, o que limita o desenvolvimento de um lastro formativo que sustente aprendizagens mais complexas no ciclo subsequente.

Ainda que o Currículo Paulista afirme que:

[...] a interconexão com o Ensino Fundamental pode ser observada a partir de abordagens indicadas nos objetivos de aprendizagem, que, de forma geral, abordam os temas contemporâneos transversais. Ou seja, os temas contemporâneos, presentes desde o Ensino Fundamental. (São Paulo, 2019, p.175).

É evidente que tais temas — de natureza transversal¹¹ e fortemente ancorados em problemáticas contemporâneas — demandam, direta ou indiretamente, o apoio do campo filosófico. É precisamente esse aporte que permitiria constituir o lastro conceitual anteriormente mencionado, indispensável à formação crítica e reflexiva esperada no Ensino Médio. Além disso, o próprio documento ressalta que esses temas têm “sua ênfase nas questões da vida social, política, econômica e cultural que repercutem necessariamente no desenvolvimento pessoal” (São Paulo, 2019, p.176). Logo, faz-se necessário uma análise mais detalhada do Currículo Paulista quanto ao Ensino Fundamental Anos Finais e a transição para o Ensino Médio, no campo das Ciências Humanas, focada na disciplina de Filosofia, para maiores constatações, análises e proposições.

¹¹ Tais como: educação ambiental, educação para o consumo, diversidade cultural, educação para valorização do multiculturalismo, educação em direitos humanos, entre outros.

4. CURRÍCULO PAULISTA: ANÁLISES E PERSPECTIVAS

O Currículo Paulista se estabelece a partir da BNCC, contemplando as competências gerais discriminadas pela mesma, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e homologada em dezembro de 2017. Em 2018 foi homologada uma nova versão que contemplava também o Ensino Médio. Nesse cenário:

[...] os Estados iniciam a (re)elaboração de seus currículos. O Programa de Apoio à implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC), instituído pela portaria Nº 331, de 2018, estabeleceu as diretrizes, os parâmetros e os critérios para a implementação da BNCC em âmbito estadual e municipal. (São Paulo, 2019, p.19).

Isto posto, o documento norteador tem por objetivo definir e explicitar aos profissionais da educação do Estado de São Paulo “[...] as competências e as habilidades essenciais para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos estudantes paulistas e considera sempre sua formação integral na perspectiva do desenvolvimento humano.” (São Paulo, 2019, p.11).

O documento é caracterizado pelo tom orientador desde a proposta pedagógica, bem como nas práticas pedagógicas e de gestão atreladas às aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes. Essa garantia se estabelece, por meio do desenvolvimento integral, a partir de dez competências gerais para a Educação Básica. Ainda, o documento destaca o compromisso com a educação integral atrelada ao desenvolvimento dos estudantes em suas diversas dimensões¹².

Considerando o contexto no qual se estabelece o Currículo Paulista¹³ e seu íntimo desenvolvimento com a BNCC¹⁴, verifica-se imprecisões e lacunas muito semelhantes em ambos os documentos. Vale ratificar que, segundo Macedo (2023, p.13), “embora a filosofia apareça na Base, [...] há de se pensar em como e se haverá integração entre as quatro grandes áreas do conhecimento em geral”. Como afirmado anteriormente:

[...] não há na BNCC uma seção específica para a filosofia: a Base se atém à organização por grandes áreas do conhecimento, não detalhando as disciplinas que compõe essas áreas da maneira de seus predecessores. Ainda assim, é possível vislumbrar nas competências e habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas da BNCC alguns espaços próprios para a filosofia. (Macedo, 2023, p.13).

¹² Cf. São Paulo, 2019, p.28.

¹³ Cf. São Paulo, 2019, p.399; São Paulo, 2020, p.167-168.

¹⁴ Cf. Brasil, 2017, p.561; Brasil, 2017, p.561-562.

Para tanto, esta seção se propõe analisar esses entraves, abordando um referencial teórico a respeito da definição do conceito de currículo e sua constituição; o desenvolvimento das competências da área de Ciências Humanas: Ensino Fundamental Anos Finais; os princípios do Ensino Médio; a transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio; as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e a Filosofia no currículo; e análise das competências das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

4.1. Pensando uma teoria crítica do currículo

Para uma análise mais acurada do Currículo Paulista, é mister problematizar algumas questões de caráter mais universal. Gimeno Sacristán, em **O currículo: uma reflexão sobre a prática**¹⁵, traz elementos medulares sobre os quais se estabelece a referida discussão:

O currículo não é um conceito, mas uma construção cultural. Isto é, não se trata de um conceito abstrato que tenha algum tipo de existência fora e previamente à experiência humana. É, antes, um modo de organizar uma série de práticas educativas. (Grundy, 1987, p.5 *apud* Gimeno Sacristán, 2000, p.14).

O autor já de início adverte a respeito da complexidade que envolve esta prática: o desenvolvimento daquilo que se chama de currículo. Além disso, as perspectivas sobre as quais se desenvolvem são diversas. Gimeno Sacristán (2000, p.14-15) afirma que uma vez organizada essas diversas definições, acepções e perspectivas, pode-se analisar o currículo a partir dos seguintes âmbitos:

- O ponto de vista sobre sua função social como ponte entre a sociedade e a escola.
- Projeto ou plano educativo, pretensão ou real, composto de diferentes aspectos, experiências, conteúdos, etc.
- Fala-se do currículo como a expressão formal e material desse projeto que deve apresentar, sob determinado formato, seus conteúdos, suas orientações e suas sequências para abordá-lo, etc.
- Referem-se ao currículo os que o entendem como um campo prático. Entendê-lo assim supõe a possibilidade de: 1) analisar os processos instrutivos e a realidade da prática a partir de uma perspectiva que lhes dota de conteúdo; 2) estudá-lo como território de intersecção de práticas diversas que não se referem apenas aos processos de tipo pedagógico, interações e comunicações educativas; 3) sustentar o discurso sobre a interação entre a teoria e a prática em educação.

¹⁵ Cf. SACRISTÁN, J. G. O currículo: uma reflexão sobre a prática. Tradução de Ernani F. da F. Rosa, 3 ed. – Porto Alegre: ArtMed, 2000.

- Referem-se a ele os que exercem um tipo de atividade discursiva acadêmica e pesquisadora sobre todos estes temas.

O autor afirma que quando se define o currículo, delimita-se também as funções da própria escola, associado a um momento histórico e social. Além disso, ratifica-se que o currículo é a forma primordial de se ter acesso ao conhecimento, não podendo, por sua vez, ser estático, pois a partir das condições em que se realiza, este converte-se em uma forma particular de entrar em contato com a cultura que o circunscreve¹⁶. Além disso, enquanto projeto construído e ordenado, o currículo estabelece-se por uma prática associada a um diálogo entre diferentes agentes sociais, técnicos e educativos. O autor afirma que:

Desenvolver esta acepção do currículo como âmbito prático tem o atrativo de poder ordenar em torno deste discurso as funções que cumpre e o modo como as realiza, estudando-o processualmente: se expressa numa prática e ganha significado dentro de uma prática de algum modo prévio e que não é função apenas do currículo, mas de outros determinantes. E o contexto da prática, ao mesmo tempo que é contextualizado por ela. (Gimeno Sacristán, 2000, p.16).

O currículo necessita ocupar-se das condições de sua realização, das complexidades nas quais está envolvido. Tal teorização curricular pode contribuir de fato com um papel de autocrítica, pois é a partir da análise dos currículos associados às suas formas e conteúdos que possibilitará uma triagem de seus objetivos e finalidades “para de fato entender a missão da instituição escolar em seus diferentes níveis de modalidades.” (Gimeno Sacristán, 2000, p.16). Assim, as instituições educativas, enquanto vias de propagação, dotadas de um currículo com um conjunto de conteúdos, expressam-se a partir de um projeto de cultura que se estabelece ou que se quer estabelecer. No entanto, esse processo ocorre de forma entrelaçada, “[...] tudo isso se produz ao mesmo tempo: conteúdos (culturais, intelectuais ou formativos), códigos pedagógicos e ações práticas através dos quais se expressam e modelam conteúdos e formas” (Gimeno Sacristán, 2000, p.16).

Em meio a esse processo, Gimeno Sacristán (2000, p.17) afirma que os currículos são “a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado”. É nítido que o currículo, por conseguinte, está associado não somente a um cenário — a uma realidade escolar ou a uma rede de ensino —, mas sim a uma opção historicamente configurada, a um cenário macro, envolvendo cultura, política, sociedade e

¹⁶ Cf. McNeil, 1983 *apud* Gimeno Sacristán, 2000, p.15.

escola. Segundo Gimeno Sacristán (2000), faz-se necessário decifrar os valores e pressupostos que compõem os currículos; desvelá-lo, talvez, seja um primeiro passo.

O conceito de desvelar constitui-se no reconhecimento de que o currículo não é somente um agregado de conhecimentos a serem aprendidos, mas carrega em si e reflete um conjunto de interesses e valores dominantes diversos, que regem os processos educativos: “[...] o sistema educativo serve a certos interesses concretos e eles se refletem no currículo” (Gimeno Sacristán, 2000, p.17). É neste ponto que as esferas macro e micro se inter cruzam no desenvolvimento do currículo:

Todas as finalidades que se atribuem e são destinadas implícita ou explicitamente à instituição escolar, de socialização, de formação, de segregação ou de integração social, etc., acabam necessariamente tendo um reflexo nos objetivos que orientam todo o currículo, na seleção de componentes do mesmo, desembocam numa divisão especialmente ponderada entre diferentes parcelas curriculares e nas próprias atividades metodológicas às quais dá lugar. Por isso, o interesse pelos problemas relacionados com o currículo não é senão uma consequência da consciência de que é por meio dele que se realizam basicamente as funções da escola como instituição. (Gimeno Sacristán, 2000, p.17).

O autor ainda adverte que a complexidade dos currículos modernos é decorrente da multiplicidade de fins aos quais a educação é posta. Assim, afirma-se que a análise do currículo “é uma condição para conhecer e analisar o que é a escola em termos reais e concretos” (Gimeno Sacristán, 2000, p.17). O autor destaca que mais do que uma questão de simples retórica de finalidades, o currículo passa a ser um foco de análise para elucidar o que de fato é a escola enquanto instituição cultural.

Para tanto, Gimeno Sacristán destaca a importância exercida pelo currículo no debate sobre a qualidade do ensino, pois este pode recuperar a consciência do valor cultural da escola como instituição facilitadora de cultura. O autor ainda ressalta que quando se trata do conteúdo que compõe o currículo, fala-se de uma condição lógica de ensino e de uma “seleção cultural estruturada sob chaves psicopedagógicas dessa cultura que se oferece como projeto para a instituição escolar” (Gimeno Sacristán, 2000, p.19). Desse modo, nos termos do autor, o “ponto fraco” na elaboração dos currículos consiste, muitas vezes, na dificuldade em se estabelecer um elo entre prática escolar e o mundo do conhecimento¹⁷.

Com base nestas considerações, o ponto sobre o qual reside o interesse desta pesquisa associada ao Currículo Paulista e à problemática geral posposta encontra-se em entender as

¹⁷ Cf. King, 1976, p.112 *apud* Gimeno Sacristán, 2000, p.19.

complexidades sobre as quais se estabelece a dinâmica curricular, considerando que a escola que é, de algum modo, uma instituição facilitadora da cultura, na qual o currículo “[...] é o mecanismo através do qual o conhecimento é distribuído socialmente” (Young, 1980, p.25 *apud* Gimeno Sacristán, 2000, p.19). Com efeito, o autor declara que “O currículo passa a ser considerado como uma invenção social que reflete escolhas sociais conscientes e inconscientes, que concordam com os valores e as crenças dos grupos sociais dominantes.” (Whitty, 1985, p.8 *apud* Gimeno Sacristán, 2000, p.19).

Neste contexto, quais seriam essas escolhas relacionadas às crenças e valores de grupos dominantes? Elas carregam em si uma ideologia associada a uma cultura de massa ou trazem em si um caráter emancipador? Pois o currículo não interfere somente no desenvolvimento dos conteúdos pela escolha dos mesmos, mas as escolhas destes conteúdos junto à prática dos mesmos têm “[...] consequências no nível de seu desenvolvimento pessoal, em suas relações sociais [...]” (Gimeno Sacristán, 2000, p.20).

É preciso clareza para compreender que um currículo, quando elaborado, é uma possibilidade dentre outras possíveis, ele possui de algum modo um caráter de plasticidade: “não é algo neutro, universal e imóvel, mas um território controverso e mesmo conflituoso a respeito do qual se tomam decisões” (Gimeno Sacristán, 2013, p.23). No entanto, uma das questões reside no porquê se elaborou dessa forma, isto é, quais os multifatores e os interesses atrelados a estes que influenciaram nesta possível elaboração, quais conteúdos foram considerados aceitos e necessários e quais foram menosprezados: “[...] as decisões tomadas afetam sujeitos com direitos, implicam explícita ou implicitamente opções a respeito de interesses e modelos de sociedade, avaliações do conhecimento e a divisão de responsabilidade.” (Gimeno Sacristán, 2013, p.23).

Vale destacar que o termo “menosprezados” não se refere a disciplinas de caráter menos importante ou de menor complexidade, mas de disciplinas que não estão a serviço ou favorecem a quem está a regular o funcionamento e a elaboração do currículo. Gimeno Sacristán (2013, p.23) indaga: “qual é o interesse dominante no que é regulado?”. Ressalta-se que não se tem por objetivo responder a todos esses questionamentos, mas traçar possíveis apontamos e possibilidades.

Assim, apesar da complexidade do cenário sobre o qual se estabelece a dinâmica dos currículos, faz-se imprescindível compreender que os desafios atrelados aos momentos de negatividade produzem questionamentos, proposições e novas possibilidades, ainda que não seja de forma imediata e de grande proporção:

Os momentos de crise, os períodos de reforma, os projetos de inovação, estimulam a discussão sobre os esquemas de racionalização possíveis que podem guiar as propostas alternativas. A própria teorização sobre o currículo e sua concretização é, em muitos casos, o subproduto indireto das mudanças curriculares que ocorrem por pressões históricas, sociais e econômicas de diversos tipos nos sistemas escolares. (Gimeno Sacristán, 2000, p.20).

4.2. O desenvolvimento das competências da área de Ciências Humanas: Ensino Fundamental Anos Finais

Propostos os fins do presente trabalho, deve-se retomar a questão das competências e como estão colocadas no Currículo Paulista para Ciências Humanas no Ensino Fundamental Anos Finais. Para tanto, faz-se necessário ater-se à forma como foram estruturadas, o que visam contemplar no currículo e se cumprem, de forma indireta, às especificidades da disciplina de Filosofia ou aos campos que a ela concernem e, ainda, se logram as especificidades da Filosofia enquanto campo autônomo do conhecimento.

O Currículo Paulista, intimamente alinhado à BNCC, contempla as dez competências gerais propostas pelo documento¹⁸. É válido ratificar que competência na BNCC é definida como:

[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (Brasil, 2018, p.8).

Partindo dessa definição, o Currículo Paulista também define as competências das áreas de Ciências Humanas no Ensino Fundamental e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no Ensino Médio.

Em primeira instância, cabe a análise da área de Ciências Humanas dos anos finais do Ensino Fundamental, que engloba somente as disciplinas de História e Geografia, no entanto, o documento garante que “[...] o estudante terá a oportunidade de compreender as relações entre o tempo, o espaço, a sociedade e natureza, de forma contextualizada e significativa.” (São Paulo, 2019, p.399). Ademais, algumas outras garantias são ratificadas nesse Currículo da Educação Básica para o ensino das Ciências Humanas:

[...] indica caminhos para o desenvolvimento de explorações sociocognitivas, afetivas e lúdicas, procedimentos de investigação,

¹⁸ Cf. Brasil, 2018 *apud* São Paulo, 2019, p.23-24.

pensamento ético, criativo e crítico, resolução de problemas e interfaces com diferentes linguagens (oral, escrita, cartográfica, estética, técnica, entre outras), de modo a propiciar aos estudantes possibilidades para interpretar o mundo, compreender processos e fenômenos sociais, políticos, econômicos, culturais e ambientais e propor ações de intervenção a partir da sua realidade. (São Paulo, 2019, p.399).

Logo, o Currículo Paulista afirma que o desenvolvimento e a exploração desses diferentes campos prescritos acima são necessários para a contribuição da formação integral do estudante, associados, inclusive, às competências cognitivas e socioemocionais, afirma o documento:

[...] sua mobilização também ocorre simultaneamente, fato que deve ser intencionalmente explorado a fim de garantir o perfil do estudante previsto nas competências gerais. Nesse sentido, empatia, por exemplo, não deve ser trabalhada sem a perspectiva do pensamento crítico. [...] deve ser aliada à capacidade de argumentação. (São Paulo, 2020, p.26).

Essas garantias prescritas no documento chamam atenção, pois quando se fala a respeito de um conjunto de conceitos e procedimentos que promovam o bom desenvolvimento do pensamento crítico junto à capacidade de argumentação, a Filosofia torna-se peça indispensável para tanto, seja associada ao campo da epistemologia atrelado à teoria do conhecimento, da filosofia da linguagem ou da lógica.

Torna-se, portanto, questionável: os campos que contemplam a História e a Geografia incumbem-se de forma integral para o desenvolvimento das competências específicas da área? Ou alguns desse campos são objetos primeiros da Filosofia que se desdobram em outras ciências? Ou ainda, para que de fato essa contribuição para uma formação integral do estudante se efetive de forma satisfatória, requer-se a presença das quatro principais áreas das Ciências Humanas¹⁹, em especial, na referida discussão, a presença da Filosofia?

Segundo o documento, essa área que compete no Ensino Fundamental Anos Finais à História e à Geografia deve dialogar com a realidade da comunidade local, regional e global, fundamentada nas esferas demográficas, naturais, temporais, políticas, econômicas, socioculturais e associada a Temas Contemporâneos Transversais (TCTs)²⁰, tais como: direitos da criança e do adolescente; educação ambiental; processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso; educação em direitos humanos; educação das relações étnico-

¹⁹ Refere-se a História, Geografia, Filosofia e Sociologia.

²⁰ Apenas como ressalva: “[...] a transversalidade refere-se à dimensão didático-pedagógica, a interdisciplinaridade refere-se à abordagem de como se dá a produção do conhecimento.” (Brasil, 2019, p.65 *apud* São Paulo, 2020, p.29).

raciais e ensino de história e cultura afro-brasileiras, africana e indígena; educação para o consumo; relações de trabalho; entre outros.

Essas temáticas, teoricamente, são também contempladas na área de Ciências Humanas no Currículo Paulista relacionadas às habilidades e competências, podendo haver interdisciplinaridade com outras áreas:

[...] contribuir com a possibilidade de promover ligação entre os diferentes componentes curriculares de forma integrada, bem como de fazer sua conexão com situações vivenciadas pelos estudantes em suas realidades, contribuindo para trazer contexto e contemporaneidade aos objetos do conhecimento descritos na BNCC. (Brasil, 2019, p.5 *apud* São Paulo, 2020, p.29).

O documento também afirma que tais temáticas ficam “[...] cabendo às escolas, de acordo com suas especificidades, tratá-las de forma contextualizada.” (São Paulo, 2019, p.401). Nesse ponto, o problema reside que elas estão intimamente ligadas à área de Ciências Humanas e, inclusive, muitas delas ligadas ao campo filosófico. É evidente que os componentes História e Geografia contemplam pontos extremamente válidos, mas próprios a suas especificidades, diferentes das da Filosofia, ainda que se inter cruzem em alguns momentos. Para tanto, é relevante perscrutar algumas temáticas em prol de exemplificação, mostrando como a Filosofia pode ser lastro para um desenvolvimento mais acurado.

Quanto à temática do “Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso”, por exemplo, pode ser fundamentalmente problematizada a partir de filósofos como Arthur Schopenhauer em **A arte de envelhecer** (1851) e Simone de Beauvoir em **A velhice: ensaio** (1970). Já sobre a “Educação em Direitos Humanos”, o pensamento de Hannah Arendt em **Origens do Totalitarismo** (1951) permite uma leitura filosófica em meio a um contexto histórico desafiador. Concernente à “Educação para o consumo”, as visões de Günther Anders e Hans Jonas a partir de uma sociedade tecnológica e seus desafios, em especial, na obra **O Princípio Responsabilidade** (1979) de Jonas. Logicamente que as temáticas citadas devem dialogar com a realidade do estudante a partir de um vocabulário didático-pedagógico adequado.

Nota-se, assim, algumas lacunas no que se refere aos temas transversais. Com base nesses questionamentos e levando em consideração aquilo que o currículo afirma garantir, a saber, uma educação integral associada ao currículo e aos temas transversais objetivando o desenvolvimento de uma visão crítica e de uma prática que impulse uma sociedade mais justa, democrática, igualitária, inclusiva e sustentável, a ausência do componente curricular da

Filosofia gera lacunas ou fundamentações superficiais quanto ao desenvolvimento integral do aluno e ao cumprimento efetivo das competências propostas pelo Currículo Paulista.

Além disso, vale destacar que esses temas transversais, além de contarem com a ausência do componente curricular de Filosofia para o seu desenvolvimento mais efetivo, são incluídos no Currículo Paulista com certa flexibilização, legando às escolas tratarem da forma como acharem pertinente a partir das suas especificidades e contextos. A princípio, soa de forma interessante essa autonomia concedida às instituições escolares, todavia, em conjunto com a ausência da Filosofia, tal flexibilização na abordagem dessas temáticas faz com que aquelas que se aproximam e requerem fundamentação filosófica sejam relativizadas ou superficialmente trabalhadas, comprometendo aquilo que o Currículo Paulista visa assegurar no desenvolvimento das competências para as Ciências Humanas nos anos finais do Ensino Fundamental.

No que se refere às competências, atente-se em como estas são comprometidas em seu desenvolvimento mais efetivo com a ausência do componente curricular de Filosofia. Para este fim, compete destaque as competências 1, 3, 4 e 6²¹. Estas, segundo o documento, visam assegurar respectivamente ao aluno:

Competência 1: compreender a si e ao outro como identidades diferentes, de forma a exercitar o respeito à diferença em uma sociedade plural e promover os direitos humanos.

Competência 3: identificar, comparar e explicar a intervenção do ser humano na natureza e na sociedade, exercitando a curiosidade, a autonomia, o senso crítico e a ética, propondo ideias e ações que contribuam para a transformação espacial, ambiental, social e cultural de modo a participar efetivamente das dinâmicas da vida social.

Competência 4: Interpretar e expressar sentimentos, crenças e dúvidas com relação a si mesmo, os outros e às diferentes culturas, com base nos instrumentos de investigação das Ciências Humanas, promovendo o acolhimento e a valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

Competência 6: Construir argumentos, com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, para negociar e defender ideias e opiniões que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental, exercitando a responsabilidade e o protagonismo voltados para o bem comum e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. (São Paulo, 2019, p.402-403).

²¹ É válido ressaltar que, segundo o Currículo Paulista: “[...] as competências específicas da área de Ciências Humanas asseguram, para os seus componentes, os direitos fundamentais de aprendizagem de modo pormenorizado que levam ao desenvolvimento das competências gerais previstas pela BNCC para toda a Educação Básica.” (São Paulo, 2019, p.402).

Para este momento do trabalho, aqui são focados alguns pontos que visam ser contemplados pelas competências citadas, por exemplo, a questão da promoção dos direitos humanos, o desenvolvimento do senso crítico associado à ética, a questão de interpretar e expressar sentimentos, crenças e dúvidas em relação a si mesmo e aos outros, o desenvolvimento da capacidade investigativa por meio da construção de argumentos e a promoção de uma sociedade mais justa e democrática. Os componentes de História e de Geografia contemplam, claramente, em partes esses campos do conhecimento, embora os itens destacados necessitem de fundamentação filosófica própria, para que não incorram em erros conceituais. Uma melhor conceituação por meio da Filosofia desses campos do conhecimento, além de proporcionar um desenvolvimento mais efetivo das competências, tornaria oportuno o desenvolvimento de um lastro filosófico, cujo corolário seria um desenvolvimento mais profícuo do componente curricular de Filosofia na primeira série do Ensino Médio.

Isto posto, algumas questões ficam proeminentes e devem pairar na reflexão que se segue: as competências específicas de Ciências Humanas para o Ensino Fundamental do Currículo Paulista apresentam objetivos que não competem em totalidade aos componentes de História e de Geografia, atestando a necessidade da inserção de outras disciplinas do campo das Ciências Humanas, como a Filosofia? Ou além da inserção de outros componentes curriculares, necessitar-se-ia do desenvolvimento de novas competências mais bem delimitadas? Essas competências associadas aos componentes curriculares presentes fornecem os subsídios necessários para o bom desenvolvimento da disciplina de Filosofia na primeira série do Ensino Médio?

Para dialogar com os referidos questionamentos, é mister compreender os princípios que irão compor o Ensino Médio proposto pelo Currículo Paulista, o processo de transição do Ensino Fundamental Anos Finais para o Ensino Médio e a composição das competências das áreas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

4.3. Os princípios do Ensino Médio

Segundo o documento paulista, o Ensino Médio no Currículo Paulista deve assegurar em todas as modalidades de ensino os seguintes princípios:

- I - formação integral do estudante, expressa por valores, aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais; II - projeto de vida como estratégia de reflexão sobre trajetória escolar na construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional do estudante; III - pesquisa como prática pedagógica para

inovação, criação e construção de novos conhecimentos; IV - respeito aos direitos humanos como direito universal; V - compreensão da diversidade e realidade dos sujeitos, das formas de produção e de trabalho e das culturas; VI - sustentabilidade ambiental; VII - diversificação da oferta de forma a possibilitar múltiplas trajetórias por parte dos estudantes e a articulação dos saberes com o contexto histórico, econômico, social, científico, ambiental, cultural local e do mundo do trabalho; VIII - indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos protagonistas do processo educativo; IX - indissociabilidade entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem. (São Paulo, 2020, p.32).

Para a garantia desses princípios, o documento afirma que um dos caminhos necessários é o estabelecimento de um processo ensino-aprendizagem que tenha por objetivo o desenvolvimento de ações que aspirem à superação da fragmentação do conhecimento frente às disciplinas, no sentido de promover uma contextualização dos conteúdos, aplicados à realidade e dando maior significado ao que se aprende:

[...] é necessário que os processos de ensino e aprendizagem tenham como foco o desenvolvimento de ações que visem superar a fragmentação disciplinar do conhecimento, estimulando a sua contextualização e aplicação na vida real [...] (São Paulo, 2020, p.33).

Para que isso ocorra, o documento ratifica a importância de práticas pedagógicas mais interativas, inclusivas e diversificadas. A princípio, não há discordância com as afirmações proposta pelo documento, no entanto, como fica a garantia perante o campo filosófico, no que se refere à não fragmentação do conhecimento junto a práticas pedagógicas mais diversificadas, uma vez que o estudante da rede estadual paulista terá seu primeiro contato com o campo da Filosofia enquanto Filosofia somente na primeira série do Ensino Médio? Como promover boa interdisciplinaridade uma vez que há delimitação do que corresponde à própria disciplina e ao campo filosófico enquanto ciência autônoma?

Frente a essas indagações e para entender o porquê se fazem pertinentes, rememora-se que a origem de todo currículo é intrínseca a um projeto cultural condicionado por uma realidade mais ampla, o que, por conseguinte, aumenta a importância de se atentar ao processo de desenvolvimento desses princípios que compõem o Ensino Médio segundo o currículo. Gimeno Sacristán (2000, p.35) valida que:

Por trás de todo currículo existe hoje, de forma mais ou menos explícita e imediata, uma filosofia curricular ou uma orientação teórica que é, por sua

vez, síntese de uma série de posições filosóficas, epistemológicas, científicas, pedagógicas e de valores sociais.

É nesse sentido que, a partir dos princípios e a forma como se estabelece, o Currículo Paulista enquanto documento norteador carrega em si uma fonte de códigos curriculares que se traduzem em diretrizes para prática e, conseqüentemente, refletem na mesma²². Conforme Gimeno Sacristán (2000) expõe, um currículo como “cultura escolar” carrega conteúdos e códigos, explícitos e ocultos, em conjunto com concepções curriculares, como destacado anteriormente. Logo, “toda essa dinâmica curricular não se produz no vazio, mas envolta no campo político e cultural geral” (Gimeno Sacristán, 2000, p.36).

Em continuidade, o documento, à luz da BNCC, também reafirma que o protagonismo sobre o qual se alicerçou o Ensino Fundamental manifesta-se, no Ensino Médio, como suporte para que o aluno desenvolva a construção e viabilização de seu projeto de vida, o qual deve funcionar como articulador do projeto pedagógico da escola. Afirma-se também:

[...] o Projeto de Vida busca-se oferecer ao estudante paulista condições de se posicionar diante de contextos e desafios, limites e possibilidades deste século. Uma condição imprescindível para esse posicionamento é que, ao final da jornada escolar, o estudante tenha formulado um projeto de vida como sendo expressão da visão que constrói de si em relação ao seu futuro. (São Paulo, 2020, p.33).

O próprio projeto de vida, elemento central do Currículo Paulista, em si é filosófico: ele traz a necessidade de posicionamento por parte do estudante, expressão daquilo que pensa e porque pensa daquele modo, justificativa daquilo que se busca e o que se objetiva com isso. Ratifica-se, novamente, que este é essencialmente filosófico, ainda que seja colocado para um aluno somente na primeira série do Ensino Médio, quando começa a ter contato com o componente de Filosofia. Ademais, nota-se que, com base na BNCC, ela é inserida no Currículo Paulista de uma dada forma a ponto de permitir sua flexibilização, podendo restringir-se somente à primeira série do Ensino Médio, ou seja, um ano para tomar contato com aquela que também é chamada de mãe das ciências, em cujo bojo está a teoria do conhecimento, a ética, a estética, a filosofia política, a lógica, a fenomenologia, entre tantos outros campos.

A partir desses princípios e da relação com o projeto de vida do estudante, o Ensino Médio no Currículo Paulista alicerça as ações pedagógicas em três eixos formativos: “[...]”

²² Cf. Gimeno Sacristán, 2000, p.35.

formação para a vida, excelência acadêmica e desenvolvimento de competências socioemocionais, de modo que o estudante amplie suas possibilidades de atuação na escola e na vida” (São Paulo, 2020, p.34). Chama a atenção o fato de que a ausência da Filosofia nos anos finais do Ensino Fundamental e sua brevidade e flexibilização no Ensino Médio colocam em risco uma formação para vida, uma excelência acadêmica e um desenvolvimento socioemocional mais pleno. Todas as disciplinas possuem caráter de importância nesse processo, mas as Ciências Humanas possuem papel indispensável no mesmo. Todavia, a exclusão de parte das Ciências Humanas no Ensino Fundamental Anos Finais, em especial, do componente curricular de Filosofia, e sua flexibilização no Ensino Médio não parecem sustentar os objetivos e princípios propostos pelo Currículo Paulista para o Ensino Médio, não em sua totalidade.

4.4. A transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio

Alguns desafios se encontram no estabelecimento do Ensino Médio e dos princípios sobre os quais esse se fundamenta. Considerando essas fissuras na estruturação, um grande desafio se encontra no encerramento dos ciclos, na transição do estudante, no caso, do Ensino Fundamental Anos Finais para o Ensino Médio. O próprio documento afirma: “[...] a transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio é muitas vezes sentida pelo estudante como marcante em relação às demais transições escolares.” (São Paulo, 2020, p.41). Afinal, o próprio formato curricular desenvolvido “[...] é substancial na configuração do currículo, derivando-se dele importantes repercussões na prática” (Gimeno Sacristán, 2000, p.76), e a forma como se estabelece a organização e o agrupamento de objetivos e conteúdos traz consequências muito decisivas para elaborações de matérias, repercutindo, evidentemente, na prática: “[...] consideramos que a forma de organização dos conteúdos é parte constitutiva do próprio currículo e um de seus códigos mais decisivos.” (Gimeno Sacristán, 2000, p.76).

Sabendo dos desafios que marcam esse processo de transição, de relativas mudanças e não se esquecendo das fissuras que transitam a estrutura e os princípios do Ensino Médio no currículo, o documento afirma que:

Com o Currículo Paulista e com o compromisso do desenvolvimento dos direitos de aprendizagem do estudante do Estado de São Paulo, é esperado que essa transição ocorra de forma natural. Isso porque o Currículo Paulista apresenta as competências gerais, incluindo as socioemocionais, o estímulo ao protagonismo e o desenvolvimento do projeto de vida do estudante, com as aprendizagens votadas para a formação integral, desde a Educação Infantil. (São Paulo, 2020, p.42).

Alguns desses pontos já foram abordados anteriormente, mas vale destacar o seguinte “[...] é esperado que essa transição ocorra de forma natural” (São Paulo, 2020, p.42). A terminologia natural remete a um processo que é proveniente, procedente de algo, a saber, dos componentes curriculares do Ensino Fundamental Anos Finais, seus conteúdos (objetos do conhecimento) e as suas competências e habilidades, base para o desenvolvimento do Ensino Médio. Entretanto, “natural” pressupõe algo que ocorra de forma processual ou que possua uma espécie de ligação (ponte) preparatória para o Ensino Médio.

No Ensino Fundamental garante-se uma progressão de habilidades e objetos de conhecimentos por meio dos componentes curriculares, os quais estimulam a investigação e o protagonismo discente:

O estudante vai adquirindo autonomia no seu processo de aprendizagem, obtendo as bases necessárias para que ao ingressar no Ensino Médio possa realizar escolhas, desde os itinerários formativos que irá percorrer até os desafios que terá de enfrentar ao final da Educação Básica. (São Paulo, 2020, p.42).

Entende-se que um processo de progressão requer contato ou uma introdução a elementos que competem às diferentes áreas das Ciências Humanas, o que não ocorre. Além disso, a escolha dos itinerários formativos ocorrerá no final da primeira série do Ensino Médio, fazendo com que o aluno tenha acesso de forma obrigatória somente a um ano da disciplina de Filosofia, o que sugere que a complexidade da disciplina seja suficientemente cessada neste período, pois nos demais anos (segunda e terceira séries) ela pode passar a ter caráter facultativo, situando-se no campo dos itinerários formativos.

Nota-se, portanto, elementos que além de colocarem em risco o cumprimento das competências prescritas para os anos finais do Ensino Fundamental, percebe-se também que a falta de um lastro ou elemento de ligação para a Filosofia na primeira série do Ensino Médio pode acarretar no cumprimento defasado ou superficial das competências prescritas para a primeira série do Ensino Médio.

O documento permanece afirmando uma boa articulação entre o Ensino Fundamental Anos Finais e o Ensino Médio. O ponto de destaque é: não que esta articulação não ocorra e que não seja efetiva em outras áreas do conhecimento, porém, no campo das Ciências Humanas (Ensino Fundamental Anos Finais) junto às Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (Ensino Médio), não se faz satisfatória como estabelece documento quanto a essa articulação:

O Currículo Paulista etapa do Ensino Médio define o conjunto das competências específicas e habilidades das áreas do conhecimento, articuladas às aprendizagens essenciais estabelecidas para o Ensino Fundamental. (São Paulo, 2020, p.43).

Sabe-se que no Ensino Fundamental os componentes curriculares são organizados por meio de áreas do conhecimento, que contam com competências específicas. O documento afirma que o docente, fazendo uso da interdisciplinaridade dentro da área do conhecimento e trabalhando conjuntamente com os temas transversais contemporâneos, atingirá o desenvolvimento das competências prescritas e fornecerá todo o preparo para o Ensino Médio²³. O que chama a atenção é o fato de que na área de Ciências Humanas no Ensino Fundamental Anos Finais só se fazem presentes as disciplinas de História e Geografia, cujas competências contemplam elementos que possuem sua base no campo filosófico, desconsiderando o fato da Filosofia ser um campo autônomo, independente e com metodologias próprias:

[...] o ensino de filosofia se caracteriza pela possibilidade de criar mediações didáticas que permitem ao estudante apropriar-se de um conjunto de saberes e de procedimentos metodológicos, próprios da filosofia, e que são fundamentais para a formação humana. (Velasco, 2022, p.9).

Consequentemente, surgem entraves que se relacionam diretamente com a falta do desenvolvimento de um lastro filosófico, uma vez que o documento relata que “[...] é no Ensino Médio que o trabalho nas áreas será intensificado, evidenciando a articulação inter/transdisciplinar dos conhecimentos” (São Paulo, 2020, p.43). Demonstra-se a necessidade de aprofundamento do conhecimento e, contraditoriamente, não se realizara nenhuma introdução prévia à Filosofia.

Não se objetiva criticar o caráter de inter/transdisciplinar, visa-se, na verdade, mostrar que a Filosofia com suas especificidades auxilia esse processo: “[...] a discussão da filosofia como referência para a formação humana na sociedade contemporânea [e] o potencial interdisciplinar da filosofia no sentido de colaborar para a formação do estudante da educação básica.” (Velasco, 2022, p.9).

²³ Destaca-se: não significa que as disciplinas de História e Geografia não possam estar sujeitas à interdisciplinaridade. No entanto, elas não carregam as mesmas especificidades do conhecimento filosófico enquanto ciência autônoma.

Lembre-se que, é indispensável a associação e a integração entre os diferentes componentes e o agrupamento por áreas do conhecimento, afinal:

Não podemos esperar que o aluno por sua conta integre conhecimentos dispersos adquiridos com professores diferentes, sob metodologias diferenciadas, com exigências acadêmicas peculiares, avaliados separadamente. (Gimeno Sacristán, 2000, p.80).

A ausência do componente curricular de Filosofia impede ou faz com que o aluno tenha acesso de forma deficitária às particularidades desse campo do conhecimento, já que, a partir de um lastro estabelecido, ele é capaz de “[...] conectar conhecimentos provenientes de campo disciplinares mais especializados, para proporcionar uma experiência de aprendizagem mais significativa e globalizada para o aluno que aprende.” (Gimeno Sacristán, 2000, p.80).

Criar estruturas unificadoras de conteúdos diversificados — ainda que seja possível e importante o estabelecimento de disciplinas com estruturas epistemológicas mais parecidas — não significa afirmar que História e Geografia cumprem por meio de um caráter inter/transdisciplinar as especificidades que compõem a Filosofia enquanto campo autônomo. Com efeito, o ensino de Filosofia é:

O meio mais eficaz pelo qual a atividade filosófica pode ser difundida, socializada, popularizada. Sem ele, a filosofia tende a se tornar privilégio de poucos, encastelada nas Universidades. Ela precisa estar presente na escola para que o povo dela se aproprie e se beneficie e, em contrapartida, para que dessa apropriação resulte também, dialeticamente, o revigoramento da própria filosofia. (Velasco, 2022, p.13).

Essa difusão do conhecimento filosófico, uma espécie de divulgação filosófica desde o Ensino Fundamental Anos Finais possivelmente apresentaria impactos positivos no processo ensino-aprendizagem como um todo, além de, segundo Velasco (2022, p.13), “[...] apresentar impactos mais significativos nos diferentes setores, espaços, processos e comunidades que constituem nossa sociedade”.

Dentro da área de Ciências Humanas, o Currículo Paulista também destaca que ao final do Ensino Fundamental, amparado pelo desenvolvimento no campo investigativo por meio dos componentes de História e Geografia, o estudante “estará apto às aprendizagens da área na próxima etapa.” (São Paulo, 2020, p.44). Afirma também que no Ensino Médio esses componentes serão mais bem desenvolvidos e complementados pela introdução da Filosofia e Sociologia, as quais terão caráter de potencializar a base conceitual e os modos de construção,

argumentação e sistematização do processo epistemológico do estudante. O documento, novamente, deixa evidente e abre portas para os questionamentos feitos anteriormente: a falta do desenvolvimento de um lastro filosófico associado à carência do bom cumprimento das competências no Ensino Fundamental Anos Finais no campo das Ciências Humanas e da Filosofia na primeira série do Ensino Médio associada às Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

4.5. Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e a Filosofia no currículo

O próprio Currículo Paulista deixa manifesto o desafio do tratamento qualificado a cada componente curricular proposto para o Ensino Médio na área de Ciências Humanas. Estes, à luz da BNCC, devem gerar “aprofundamento e ampliação das aprendizagens essenciais desenvolvidas no Ensino fundamental para uma vivência ética no mundo contemporâneo” (São Paulo, 2020, p.167), com o intuito de gerar um indivíduo com composição intelectual capaz de efetivar seu projeto de vida e que esteja apto a julgar e propor soluções para os diferentes problemas que envolvem a sociedade contemporânea.

Acerca disso, o documento faz uso do Artigo 35 da LDB, o qual ressalta a importância de consolidar e aprofundar os conhecimentos já adquiridos no Ensino Fundamental, no seu inciso I: “a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento dos estudos;” (São Paulo, 2020, p.167 *apud* Brasil, 1996). A proposta é que os estudantes tenham a possibilidade de estudarem e pesquisarem de forma rigorosa a dinâmica humana no tempo e no espaço, ou seja, trabalhar questões que envolvem o mundo humano a partir do modo como ele está estruturado.

Apesar das diferentes áreas do conhecimento do currículo trazerem a ideia da necessidade da interdisciplinaridade, o documento faz ressalvas no que diz respeito às especificidades de cada componente, ainda que devam estar articulados. O mesmo Artigo 35 da LDB afirma em seu inciso III: “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;” (Brasil, 1996 *apud* São Paulo, 2020, p.168). O documento complementa assegurar as especificidades históricas, conceituais e procedimentais dos diferentes componentes curriculares, no caso da Filosofia, relacionado de um modo geral a uma suspensão do senso-comum, “[...] haja vista a Filosofia não ser um conjunto de conhecimentos prontos, um sistema acabado, fechado em si mesmo” (Santos, 2022, p.24), uma vez lembrado que a Filosofia requer um questionar constante:

O perguntar filosófico pretende enriquecer o sentido do questionamento e universalizar a dimensão das respostas. O interrogar filosófico não se satisfaz, pois, com a primeira tentativa de resposta, mas se constitui, fundamentalmente, no re-perguntar. (Cerlette, 2009, p.24 *apud* Santos, 2022, p.24).

A Filosofia incumbe-se, assim, desse desenvolvimento do pensamento crítico. Vale ressaltar que novamente se coloca em xeque a forma com que está fundamentada no currículo, pois este papel no Ensino Fundamental Anos Finais é designado pelo documento ao campo das Ciências Humanas, na qual está ausente a Filosofia. Assim, se faz indispensável compreender que a Filosofia é peça fundamental para “formar sujeitos críticos capazes de questionar a validade de uma argumentação, a legitimidade de um fato ou a aparente inquestionabilidade do que é dado.” (Cerlette, 2009, p.74-75 *apud* Santos, 2022, p.32).

Retomando, o documento faz referência aos PCN e às Orientações Curriculares Nacionais, sendo base para nortear a Filosofia no Ensino Médio do Currículo Paulista. Ele afirma que segundo a BNCC:

[...] o campo filosófico composto pela História da Filosofia, Metafísica, Ética, Filosofia Política, Epistemologia, Teoria do Conhecimento, Lógica e Estética não deixou de lado as questões anteriores, mas ampliou-se para as indagações contemporâneas. (São Paulo, 2020, p.169).

Esta espécie de ampliação para as indagações contemporâneas faz com que no currículo a Filosofia nos textos e contextos dentro da sua rigorosidade, procure adentrar e aprofundar por meio da relação palavras e pensamentos associando-se ao mundo que se quer ter e ao mundo que se tem construído.

A proposta estabelecida pelo Currículo Paulista ao campo filosófico no Ensino Médio se faz interessante. Como abordado anteriormente, existem lacunas no conjunto como um todo que carecem de atenção. Sobre o ponto que se propõe discutir nesta subseção, observa-se que a todo momento o documento enfatiza a ideia de que existe uma continuidade entre as Ciências Humanas no Ensino Fundamental Anos Finais e as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no Ensino Médio e que este último exerce, a partir de algumas características próprias, um processo de aprofundamento desses conteúdos, o que ocorre com os componentes História e Geografia.

Já com o componente de Filosofia, o documento afirma que suas particularidades próprias e seu rigor científico serão respeitados e relacionados à realidade que circunscreve o

aluno. Supreende o fato de que tal empreendimento será realizado no prazo de um ano, somado a isso as limitações nos anos finais do Ensino Fundamental, a lacuna existente entre as duas etapas e o curto prazo de desenvolvimento do componente curricular frente a sua flexibilização. Quando traçado um olhar mais acurado, delineia-se um cenário que parece simplificar a ciência filosófica, no sentido de desconsiderar sua complexidade e a reduzir, com o risco de trair as bases do próprio pensamento filosófico, de se aplicar “qualquer outra coisa”, menos a Filosofia em si.

É preciso lembrar que a Filosofia possui sua rigorosidade enquanto campo autônomo do conhecimento. Nas palavras de Deleuze e Guattari (2010, p.13) “a filosofia, mais rigorosamente, é a disciplina que consiste em criar conceitos. Criar conceitos sempre novos é o objeto da filosofia”. Eles ainda destacam que os conceitos não esperam aos filósofos (ou a nós) de modo inteiramente feitos, mas:

Eles devem ser inventados, fabricados ou antes criados, e não serem nada sem a assinatura daqueles que os criam. Nietzsche determinou a tarefa da filosofia quando escreveu: “os filósofos não devem mais contentar-se em aceitar os conceitos que lhes são dados, para somente limpá-los e fazê-los reluzir, mas é necessário que eles comecem por fabricá-los, criá-los, afirmá-los”. (Deleuze e Guattari, 2010, p.13).

Isso não significa aplicar o ensino da Filosofia em termos totalmente acadêmicos, com a rigorosidade de um estudante que cursa, por exemplo, uma graduação de Filosofia, mas não permitir um distanciamento a ponto de perverter as bases da Filosofia enquanto Filosofia, enquanto campo autônomo do conhecimento.

4.6. Análise das competências das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Nesta subseção cabe uma breve análise das competências da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para o Ensino Médio e os desafios do seu cumprimento efetivo mediante o cenário descrito.

As Ciências Humanas e Sociais Aplicadas contemplam seis competências ao longo dos três anos Ensino Médio, conjuntamente com habilidades, categorias e objetos de conhecimento:

1. Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos tecnológicos, de modo compreender e posicionar-se criticamente em relação

a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica; 2. Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e papel geopolítico dos Estados-nações; 3. Analisar e avaliar criticamente as relações de diferentes grupos, povos e sociedades com natureza (produção, distribuição e consumo) e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de alternativas que respeitem e promovam a consciência, a ética socioambiental e consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global; 4. Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades; 5. Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos; 6. Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (São Paulo, 2020, p.179-195).

A fim de identificar as possíveis dificuldades em seu cumprimento — relacionadas a fissuras sobre as quais se estabelece alguns campos das Ciências Humanas no Ensino Fundamental Anos Finais, a sua lacuna no que se refere ao processo de transição dessa área do conhecimento e a sua flexibilização no Ensino Médio —, é essencial atentar-se a dificuldade de cumprir o que é prescrito pelas competências propostas para o Ensino Médio, especificamente quanto ao campo filosófico.

Observa-se na competência N.º 1 que o objetivo é de que o aluno desenvolva aquilo que se intitula como procedimentos epistemológicos e científicos junto a um posicionamento crítico para a tomada de decisão baseada numa argumentação sólida com fontes de natureza científica. Em sequência, a competência N.º 2: destaca-se no campo da Filosofia a questão da compreensão das relações de poder frente à vida em sociedade. Competência N.º 3: a questão da produção, distribuição e consumo associada ao consumismo e, com isso, a necessidade de produção de uma consciência atrelada a uma ética socioambiental que reitera a tópica do consumo responsável. Competência N.º 4: destaca-se a questão das relações de produção, capital e trabalho. Competência N.º 5: a importância de compreender as diversas formas de injustiça, preconceito e violência que existem e uma visão ética, democrática, inclusiva e solidária, assegurando os direitos humanos. Por fim, competência N.º 6: a participação no debate público de forma crítica e o exercício da cidadania.

A partir desses pontos, destacados nas seis competências prescritas para as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, evidencia-se que, mediante a dificuldade em suprir as competências prescritas para a área de Ciências Humanas no Ensino Fundamental Anos

Finalis, a lacuna existente no processo de transição e sua flexibilização no Ensino Médio — que pode acarretar na Filosofia restringir-se somente à primeira série —, a dificuldade de um cumprimento mais efetivo de tais competências, colocando em risco um desenvolvimento mais efetivo das Ciências Humanas, especificamente, da Filosofia.

Ao longo das reflexões propostas por esta seção, estaria de fato o Currículo Paulista, garantindo seu compromisso? O compromisso de que o estudante, ao final da Educação Básica:

[...] se constitua como cidadão autônomo, capaz de interagir de maneira crítica e solidária, de atuar de maneira consciente e eficaz nas ações que demandam análise criteriosa e na tomada de decisões que impactam o bem comum, de buscar e analisar criticamente diferentes informações e ter a plena consciência de que a aprendizagem é demanda para a vida toda. (São Paulo, 2020, p.31).

5. FILOSOFIA ENQUANTO CAMPO AUTÔNOMO DO CONHECIMENTO: CONSIDERAÇÕES E PROPOSIÇÕES

Visando fundamentar os questionamentos anteriores, esboça-se aqui as características próprias ao saber filosófico, inclusive, no que diz respeito ao seu estatuto enquanto ciência, estabelecendo algumas considerações e proposições.

Será refletido e analisado “o que é a Filosofia” enquanto pensamento filosófico e sobre o seu estatuto epistemológico, a importância do ensino da Filosofia nos Anos Finais do Ensino Fundamental e a existência de uma Filosofia do Brasil²⁴ e de seu possível contributo para as Instituições Educativas e os currículos, em especial, ao Currículo Paulista.

5.1. O que é filosofia?

De início, alguns questionamentos: O que é de fato a Filosofia? Ou ainda, o que seria o ato de filosofar? Ao longo da história da Filosofia, inúmeros estudiosos já se fizeram este questionamento e, possivelmente, seja uma das primeiras indagações necessárias para, então, alcançar-se uma possível resposta para a problemática, da qual se propõe esta seção.

Partindo de uma visão generalista e didática, muitos responderiam que a Filosofia é a ciência do pensar e, de certo modo, ela assim se constitui. No entanto, é bem verdade que todas as ciências são uma ciência do pensar. Ao que parece, a Filosofia é “uma ciência do pensar o pensar”. Desse modo, poder-se-ia supor, a partir desta definição, que ela esteja pautada e parta tão somente de questões do campo abstrativo. Quando traçado um olhar mais cauteloso, verifica-se indícios e até mesmo elementos concretos trazidos pela tradição, de que a Filosofia tenha parte de sua origem exatamente no contato do indivíduo com o meio, com as relações em sociedade, com as relações com a natureza e, até mesmo, em relação consigo mesma. É notório que tudo que se compreende hoje, em diferentes campos, tem como sustentáculo um raciocínio filosófico, o qual emergiu justamente dessas relações do ser humano com o meio e consigo mesmo, buscando o entendimento de muitos fatores, e que também, muitas vezes, questionava este próprio pensar de sua época: por que isto é de um determinado modo? Por que e como se concluiu isso? Assim, poder-se-ia pensar a Filosofia como uma ciência que busca conhecer e entender o ser humano tanto “da pele pra fora” como “da pele pra dentro”, desde o mais íntimo movimento da mente humana até as grandes relações políticas e sociais.

²⁴ Cf. Revista Cult 268, “Filosofia colonial, entre os textos ocultos e a literatura” por Paulo Margutti.

Para complementar este raciocínio, serão feitas menções a quatro propostas filosóficas e às suas respectivas obras, que auxiliam no entendimento sobre algumas das especificidades do pensamento filosófico como campo autônomo do conhecimento, denotando sua importância no campo da teoria do conhecimento. Vale ressaltar que o recorte feito da tradição filosófica neste trabalho constitui-se como um dentre outros possíveis.

Nesta primeira etapa, recorre-se ao conceito de angústia e à concepção cotidiana da mesma.

Na obra **O Conceito de Angústia** de Kierkegaard, o filósofo trabalha a ideia de que “o homem vive, inevitavelmente, na ‘angústia’ e no ‘desespero’ como ‘doença para a morte’” (Weischedel, 2006, p.260). O filósofo afirma que a angústia é um medo fora de foco, e para exemplificar cita o exemplo de um homem que se encontra à beira de um abismo e, quando olha para baixo, depara-se com um medo imenso de cair. Por outro lado, ele afirma que este mesmo homem sente um grande impulso de se atirar intencionalmente no precipício. Esse duplo movimento ocorre em virtude da liberdade humana, que garante aos homens o direito de escolha e tal liberdade gera angústia. Weischedel (2006, p.261) explicita essa dinâmica descrita por Kierkegaard de forma bastante elucidativa:

É na angústia [...] que o homem experimenta a possibilidade da liberdade, precisamente, como sua essência fundamental. Pois a angústia resolve a realidade em um feixe de possibilidades atormentadoras, diante das quais o homem deve decidir-se. Na angústia, então, descobre que ele não está determinado de uma vez por todas: seu ser é um poder-ser.

Para Kierkegaard, a coisa mais desafiadora e, por consequência, angustiante concebida ao ser humano é a capacidade de escolha, isto é, a liberdade. É preciso ter claro que é a condição de liberdade e, automaticamente, a possibilidade de escolha que gera essa angústia existencial.

Tomemos por exemplo um cidadão alemão que viveu na Alemanha no período da Segunda Guerra Mundial, presenciando o Holocausto e que tendo contato com todas as dificuldades que circundavam a sua volta e, por ter liberdade de tentar buscar, optar, teorizar ou propor algo diferente, ainda que somente no interior de si, sente-se angustiado, e é esta, muitas vezes, que leva o indivíduo a um limite existencial tão grande que se torna a “mola propulsora” responsável por grandes feitos, mudanças, pensamentos, etc.

Também na obra **Ser e Tempo** de Heidegger vemos surgir o conceito de angústia²⁵, o qual será apresentado de forma sumária. A analítica da existência do filósofo apresenta a interdependência mútua dos conceitos de medo, angústia, nada e morte. Esses conceitos tem por objetivo no ser humano o ser-aí²⁶, uma possibilidade para assumir sua autenticidade. Em relação ao conceito de angústia, que Heidegger, seguindo Kierkegaard, coloca como a mais importante das disposições afetivas fundamentais, Casanova (2009) parece traduzir de forma bastante tangível o que Heidegger afirma em **Ser e Tempo**:

A angústia traz consigo a possibilidade de uma quebra do domínio irrestrito do discurso cotidiano sobre o ser e de uma retomada de seu poder-ser mais próprio. Uma vez que ela inviabiliza a simples operacionalização de “em-virtude-de” disponíveis no mundo fático, ela abre o espaço para que o ser-aí possa descobrir em seu si mesmo singular aquilo em virtude de que ele precisa existir como o ser-aí que ele é. No anúncio do poder-ser ante o qual o ser-aí se angustia, o ser-aí se vê confrontado com o seu caráter como poder-ser. Dessa confrontação nasce ao mesmo tempo a possibilidade de assunção de si mesmo como cuidado. (Casanova, 2009, p.128).

Quanto ao conceito de nada e morte, Weischedel (2006) fornece uma explicação bastante tangível, quando diz:

[...] no medo, o homem é confrontado com a inevitabilidade da morte e com a possível nulidade do mundo. Por isso, no medo também caem todo amparo provisório e todo velamento evidente; o homem percebe-se como “lançado à morte” e como “detido no nada”. (Weischedel, 2006, p.308-309).

²⁵ Assim como afirmou Casanova (2009, p.124), apenas visando explicitar como o conceito de angústia é situado dentro da trama proposta por Heidegger em **Ser e Tempo**, trazendo à tona a maneira inequívoca que se pode falar de uma fuga de si mesmo em meio à absorção do ser-aí de início e na semântica fática do mundo cotidiano: “ante o que da angústia é o ser-no-mundo enquanto tal. Como se diferencia fenomenalmente o ante o que a angústia se angustia daquilo diante do que o temor se atemoriza? O ante-o-que da angústia não é nenhum ente intramundano. Por isto, ele não pode ter essencialmente nenhuma conformidade. A ameaça não tem o caráter de uma nocividade determinada, que toca o ameaçado em um aspecto determinado com vistas a um determinado poder-ser fático. O ante-o-que da angústia é completamente indeterminado. Essa indeterminação não deixa apenas faticamente sem ser decidido qual é o ente intramundano que ameaça, mas significa que o ente intramundano não é absolutamente ‘relevante’. Nada daquilo que está à mão ou presente à vista no interior do mundo atua como aquilo ante o que a angústia se angustia. A totalidade conformativa descoberta de maneira intramundana é enquanto tal totalmente desimportante. Ela submerge em si. O mundo possui o caráter da completa insignificância. Na angústia não vem ao nosso encontro este ou aquele ente, com o qual pudesse surgir uma conformidade como ameaçador.” (Heidegger, M. *Ser e tempo*, p.248-249).

²⁶ Vale a ressalva de que, para Heidegger: “Diferentemente da tradição, para a qual a essência estava radicalmente desarticulada da existência e possuía um modo de ser a priori, a concepção heideggeriana do ser-aí humano o articula essencialmente com seu existir. Antes de sua dinâmica existencial, o ser-aí não é essencialmente nada e tudo que ele é precisa ser por ele conquistado como um modo de ser. Desta forma, o ser-aí não tem como não assumir de algum modo a responsabilidade pelo seu ser. Ele pode se desonerar, claro, dessa responsabilidade. [...] ele pode transferir essa responsabilidade para o seu mundo. Todavia, ninguém pode fazer isto por ele.” (Casanova, 2009, p.128-129).

Desse modo, a consciência como chamado da inquietude do ser-aí retira o homem de seu constrangimento no dia a dia, isto é, da sua sujeição à inautenticidade e o conduz frente à possibilidade de seu “si” mais próprio e autêntico²⁷.

É a partir desses fenômenos que sucede-se a reviravolta na existência humana, isto é, quando o ser humano é tocado em seu ser pelo apelo do Ser. É muito interessante que na filosofia de Heidegger, o despertar humano não se dá por meio do que geralmente se atribui de alegria ou felicidade, mas pelo contrário, para ética do filósofo vale sobretudo a finitude humana dos momentos de negatividade: “[...] a angústia torna manifesto ao ser-aí o caráter de poder-ser que é o dele, o nada que incessantemente o acompanha, uma vez que ele nunca possui nenhuma concretude para além da dinâmica existencial que ele é.” (Casanova, 2009, p.129).

Na visão heideggeriana, a angústia reside no puro fato de existir, o simples fato de ser no mundo e o mundo como mundo é a origem da angústia que toma o ser humano por inteiro²⁸. A angústia e o nada tomam o todo do ser do *Dasein*, fazendo com que o próprio ser no mundo seja abalado em suas bases. A angústia faz com que o ser humano se sinta estranho, pois se depara com um nada que “nadifica-se” constantemente. Assim, quando o ser humano passa pelo processo do *Dasein*, ou seja, da manifestação do ser enquanto ente, este em contato com a própria existência manifesta, angustia-se. A angústia parecer servir como “mola propulsora” para buscar transcender essa realidade que angustia: “[...] no momento em que a angústia se instaura, contudo, exatamente esta situação encontra uma transformação radical” (Casanova, 2009, p.126).

Isto posto, acredita-se que diferentemente do que se pensaram muitos filósofos da tradição, grandes pensamentos filosóficos emergiram justamente frente a uma angústia humana em diferentes campos, as quais incitaram nos indivíduos um ardor e uma necessidade de se pensar, compreender e teorizar nos âmbitos epistemológico, fenomenológico, psicanalítico, lógico, político e antropológico. Desse modo, ainda que de forma um pouco apriorística, acredita-se que a origem da Filosofia parta, pelo menos em partes, exatamente dessa angústia humana.

²⁷ Cf. Weischedel, 2006, p.309.

²⁸ Em termos Heideggerianos: “[...] confrontado com a suspensão da significância trazida pela angústia, o ser-aí se vê imerso em uma situação na qual descobre a possibilidade de conquistar a possibilidade que ele é a partir de seu poder ser mais próprio e de superar ao mesmo tempo o domínio do discurso fático cotidiano.” (Casanova, 2009, p.129).

Mediante tantas outras teorizações filosóficas, a teoria do conhecimento proposta por Hegel em **A Fenomenologia do Espírito**, apesar de ser alvo de crítica da filosofia de Kierkegaard, parece exemplificar essa busca que permeia o ser humano e que, diante de uma angústia existencial, propulsiona-o na busca do conhecimento que não se finda, mas que se coloca em constante processo dialético. Logo, no que concerne à origem do pensamento filosófico junto à busca do conhecimento, a dialética hegeliana fornece elementos de grande valia. É fundamental ater-se à identidade dos opostos e ao movimento descendente presente na filosofia de Hegel.

Sobre o processo de desenvolvimento da teoria do conhecimento na ótica de Hegel, neste recorte toma-se como ponto de início a afirmação de que o princípio imprincipiado deve ser ao mesmo tempo uno e múltiplo e que dele todas as coisas provêm necessariamente. Nóbrega (2007, p.40) enfatiza: “[...] mas se ‘C’ procede de ‘B’ e ‘B’ de ‘A’, segue-se que ‘C’ esteve contido antes em ‘B’ e ‘B’ contido em ‘A’. Afinal, o primeiro princípio deve, de uma certa maneira, conter todas as demais coisas”. Isto, na ótica hegeliana, leva ao entendimento de que os opostos teriam existido idênticos em uma realidade anterior, isto é, que em algum momento opostos são idênticos:

É a única maneira pela qual Hegel acha possível este movimento ascendente de englobar um mundo profundamente heterogêneo, quicá contraditório, de seres, num ser que seja a origem de tudo. Ao dizer Hegel que opostos são idênticos [...] — ele não está dizendo que cessou a oposição nem que cessou a identidade. Seres opostos são idênticos, permanecendo idênticos e permanecendo opostos. (Nóbrega, 2007, p.41).

Para tanto, Hegel conclui que a identidade dos opostos como está posta consiste em ser a: “única maneira de entender a procedência de todos os seres a partir de um único ser” (Nóbrega, 2007, p.41).

Em sequência, o movimento descendente está associado às realidades que vão se deduzindo umas das outras. Essa dedução, por consequência, traz a necessidade de compreender a impossibilidade de o primeiro ser ter o caráter de unicidade (uno). Nóbrega (2007, p.42) fornece alguns exemplos mais tangíveis para compreender esta afirmação:

[...] de um ovo surge um pintinho. De uma semente surge a planta. De uma criança surge o adolescente. Deve haver uma contradição no ovo, na semente, na criança. Algo no ovo conspira contra este estado atual e busca um estado novo. O mesmo se diga da semente e da criança. Se tudo estiver profundamente pacificado dentro de cada um destes três exemplos, se nenhuma luta, contradição, oposição, houver, nunca surgirá uma segunda

realidade.) E quando a segunda realidade surge (pintinho, planta, criança), surgiu do nada? Não. Surgiu da realidade anterior.

Determinado exemplo, ainda que de caracteres tangíveis, sensíveis e não no nível de categorias de puros universais, como propõe Hegel, ainda assim permitem compreender a lógica de uma identidade dos opostos propostas pelo filósofo, permitindo que se entenda que a partir desses opostos e dos conflitos que existe dentro de cada realidade, origina-se, impreterivelmente, a realidade nova.

Segundo Nóbrega (2007), Hegel, no contexto da dialética, afirma que o movimento, pelo qual realidades novas se explicitam, se deduzem, procede graças à contradição, à oposição que existe na realidade anterior por meio de um movimento dialético, que não é um movimento simples. Tal movimento evoca várias unidades denominadas Tese, Antítese ou Síntese, em termos hegelianos, Afirmação, Negação e Negação da Negação. É nesse sentido que para existir dialética requiere-se necessariamente a oposição, e Nóbrega (2007, p.44) complementa:

Um processo decorre, de Tese, Antítese, Síntese, de categorias que se opõem e se contradizem. Exatamente por isso, não restou tudo na unidade original da primeira categoria, mas tudo o que existe se deduziu, se explicou necessariamente dialeticamente.

Como enunciado, a Tese é afirmação, a Antítese é negação e a tensão conciliatória entre os dois termos resulta na Síntese, a saber, a negação da negação. Nóbrega (2007, p.44), a partir de Hegel, destaca a importância de ater-se ao primeiro momento do movimento dialético, como forma de elucidar este processo:

Mas quando estamos no primeiro momento deste movimento dialético, na Tese, podemos perguntar: onde está a Antítese? Como cada momento se deduz do anterior, podemos dizer que a Antítese já está na Tese. Ela já carrega em si sua contradição. E se nos lembramos ainda do princípio hegeliano da identidade dos opostos (conforme número 20) podemos repetir: A Antítese está na Tese, idêntica à Tese e oposta a ela. Se fixamos nossa atenção apenas ao primeiro momento (a Tese), enquanto prescindimos do momento seguinte, a contradição está implícita na Tese. Ela se explicita no segundo momento quando a própria Antítese se explicita. Mas só se explicita depois o que já existiu implícito antes.

Essa explicitada oposição, os dois opostos (Tese e Antítese), vão encontrar identidade em um terceiro termo que é a Síntese e esta, por sua vez, suspende ou cessa a contradição entre a Tese e Antítese. Nóbrega (2007) chama a atenção aos termos “suspender” e “cessar”

na língua alemã, na qual são uma única palavra (*aufheben*), enquanto que no português dois verbos são necessários para explicitar o significado proposto por Hegel. O autor ressalta:

Em português diríamos que uma contradição sustentada (suspensa) não é uma contradição cessada. Como suspender uma pena de morte não é fazê-la cessar. No primeiro caso, a pena que se coloca contra o réu cessou provisoriamente; está suspensa; poderá recair sobre ele novamente. No segundo caso, cessou, extinguiu-se, entrou em um estado definitivo. Perguntamos então a Hegel: a contradição, a luta de opostos vigente entre a Tese e a Antítese, como resta na Síntese? Está definitivamente extinta? Cessou mesmo? Ou apenas está sustada, suspensa, capaz de reaparecer no futuro? [...]. (Nóbrega, 2007, p.45).

Hegel afirmaria que esta contradição está tanto sustada quanto cessada: no que se refere à tensão entre Tese e Antítese, vê-se uma oposição superada, cessada na unidade da Síntese. Todavia, ela não cessou definitivamente a luta de opostos (contradição). Assim, na concepção hegeliana, acrescida novamente da luta de opostos, a Síntese, por sua vez, transforma-se em uma nova Tese, isto é, quando emerge uma nova negação, dando origem a uma nova tríade hegeliana.

Nota-se, a partir da filosofia hegeliana, a busca do conhecimento que não se cessa, que não se finda, que não se contenta, que carrega uma completude incompleta. Ao que parece, a própria Filosofia e, por sua vez, o pensamento filosófico emergem, portanto, da angústia, como propõe Kierkegaard e Heidegger, e se desenvolvem em um constante processo dialético, como propõe Hegel.

Buscando ilustrar e sintetizar de um modo um pouco mais didático e, talvez, distanciando-se ou se mantendo mais próximo do que de fato compreende-se, no que diz respeito à Filosofia e ao pensamento filosófico, acredita-se ser muito difícil restringi-la a uma simples definição. Em contato com a obra **A parte que falta**, de Shel Silverstein, uma possível definição parece despontar de uma visão literária.

A obra relata a história de um círculo ao qual faltava uma parte, e que vivia mundo a fora rolando em busca desta. Nesse meio tempo, ele vivenciou inúmeras realidades, conheceu e aprendeu muitas coisas, fez amigos e teve a oportunidade de observar quase tudo ao seu redor. Ainda, pensou ter encontrado a parte que lhe faltava, mas algum tempo depois, concluía que não era esta. Um dia encontrou a parte que se encaixava perfeitamente consigo e começou a rolar mundo a fora rapidamente, já que agora era um círculo completo. Certo dia se deu conta que pelo fato de rolar velozmente já não conseguia mais observar o mundo ao seu redor, já não conseguia conhecer e aprender muitas coisas, não encontrava e nem fazia

muitos amigos. Em meio a essa tomada de consciência, ele decide deixar a parte que lhe completava e continuar rolando, buscando a parte que lhe faltava.

A partir deste breve relato, é possível concluir que a Filosofia seja esse buscar “a parte que falta”: o filósofo é aquele que possui uma busca constante de entender tudo que nos permeia e as diferentes interações. Deste modo, a Filosofia é uma incompletude constante, um constante buscar “da parte que falta”, pois, muito provavelmente, “o círculo completo” pouco questiona o pensar e o agir.

Busca-se, dentre o recorte estabelecido, compreender que considerar a Filosofia como investigação das possibilidades humanas mediante a angústia existencial (Kierkegaard, Heidegger) e como movimento dialético permanente (Hegel) permite entender sua relevância para o desenvolvimento de competências interpretativas, argumentativas e críticas previstas no Currículo Paulista.

5.2. A importância do ensino da Filosofia nos Anos Finais do Ensino Fundamental

Considerando o estatuto da Filosofia apresentado e sua complexidade — revestida de características basilares junto a um processo de desenvolvimento e fundamentação do pensamento científico e crítico —, os desafios apresentados nas seções anteriores permanecem, atestando a lacuna existente no Ensino Fundamental em termos de cumprimento de competências e desenvolvimento de habilidades, que não contemplam as especificidades do saber filosófico, o que gera a falta de um lastro filosófico para o bom desenvolvimento do componente curricular de Filosofia na primeira série do Ensino Médio.

Pensando a Filosofia como elemento fundante, ou seja, que é fundamental, fazendo alusão ao Ensino Fundamental Anos Finais e, fazendo associação a princípios fundantes do Currículo Paulista, nota-se que a Filosofia pode ser entendida como elementar ao bom exercício da cidadania “[...] por sua capacidade de relacionar teoria e prática, a fim de facilitar a compreensão dos processos científicos e tecnológicos” (Fávero; Kapczynski, 2015, p.40 *apud* Craveiro, 2022, p.25).

Craveiro (2022, p.25) ainda ressalta:

[...] a Filosofia se constitui pela sua relevância cultural em diferentes níveis, modalidades de pensamentos, construção de linguagens e cidadania. Seu ensino é atravessado por vários discursos, vozes e gêneros, sendo capaz de gerar novas criações, potencialidades e formas livres de pensar.

Desse modo, percebe-se que a Filosofia apresenta-se por categorias analíticas,

reflexivas e interrogativas, associadas, talvez, ao conceito de angústia que submete o pensamento à mudança e o lança a um constante processo dialético, carregando elementos, discussões e temas relevantes ao longo da história.

Craveiro (2022, p.25) descreve a Filosofia como fundamentada numa experiência crítico-reflexiva:

[...] sob a perspectiva de uma atitude discursiva e interpretativa do mundo, com a capacidade de ocupar-se com reflexões sob diferentes níveis do pensamento, tendo em vista uma longa argumentação sólida, fundamentada, rigorosa e sistemática.

Esse processo argumentativo pautado sobre a fundamentação, rigorosidade e sistemática é essencial no âmbito pedagógico e curricular, tanto no Ensino Fundamental Anos Finais como no Ensino Médio. Ainda que outros componentes curriculares carreguem esses elementos enquanto ciência, eles possuem especificidades que não contemplam o conhecimento filosófico enquanto disciplina autônoma e de caráter basilar.

A Filosofia no Ensino Fundamental Anos Finais deve recobrir-se de um caráter introdutório e de uma espécie de lastro para a Filosofia no Ensino Médio. Todavia, é necessário fomentar elementos críticos, reflexivos, argumentativos, lógicos que direcionem um modo por meio do qual o aluno se projete sobre os conhecimentos, sejam eles acadêmicos ou do mundo cotidiano. Cerletti (2009, p.20 *apud* Santos, 2022, p.23) parece ilustrar bem esses elementos quando propõe que “o filosofar se apoia na inquietude de formular e formular-se perguntas e buscar respostas (o desejo de saber)”. É na intencionalidade filosófica a pergunta se radica, na busca pelo saber, uma espécie de suspensão dos preconceitos e do senso-comum e abertura à criticidade.

Desenvolver a atitude filosófica não é um processo mágico e nem se quer rápido, Santos (2022, p.25) afirma: “[...] é treinar o olhar para detectar o improvável no provável. É olhar perspicaz, que não deixa nada passar, que deve ser ensino e é a base comum do ensino da Filosofia”. Em sequência, o autor confere maior veracidade à afirmação:

Esse espaço em comum entre filósofos e aprendizes será antes uma atitude: a atitude de suspeita, questionadora ou crítica, do filosofar. O que haveria que tentar ensinar seria, então, esse olhar agudo que não quer deixar nada sem revisar, essa atitude radical que permite problematizar as afirmações ou colocar em dúvida aquilo que se apresenta como óbvio, natural ou normal. E essa disposição, nós a encontramos em qualquer filósofo: em Sócrates, em Descartes, em Kant, em Marx, em Wittgenstein ou em Deleuze. (Cerletti, 2009, p.29 *apud* Santos, 2022, p.25).

A atitude filosófica, que seria a base para o aprofundamento de questões filosóficas no Ensino Médio, traz elementos que vão desde a inquietude associada à angústia, perpassadas por um processo de superação dos preconceitos e do senso-comum em conjunto com o desenvolvimento da criticidade que visa a construção de uma argumentação sólida, rigorosa e, até certo ponto, sistemática, associada constantemente a um movimento dialético do indivíduo.

Ainda que atestada a importância da Filosofia, revestida de certa complexidade, alguns poder-se-iam questionar sobre a viabilidade de aplicá-la ao Ensino Fundamental Anos Finais ou até qual seria a utilidade mais propriamente dita da Filosofia nesta etapa do ensino aprendizagem? Santos (2022, p.28) afirma que, quanto à utilidade da Filosofia no processo ensino-aprendizagem, poder-se-ia, em primeira instância, indagar que esta:

Seria o manejo por excelência de certas habilidades metodológicas ou argumentativas, isto é, dar razões e distinguir razões de pseudo-razões ou desculpas? Formular ou remover critérios? Entender e avaliar argumentos? Reconhecer falácias e contradições? Identificar supostos? Problematicar em um sentido estrito?

Sem dúvida, a Filosofia se faz essencial para o bom desenvolvimento dessas habilidades metodológicas e argumentativas, porém, não são, necessariamente, exclusivas à Filosofia. Outros componentes curriculares, inclusive dentro das Ciências Humanas, que assumem o desenvolvimento do pensamento crítico, corroboram para tanto. No entanto, o elemento chave se encontra em entender a Filosofia enquanto elemento fundante, como uma espécie de substrato:

O que faz o filósofo é, em um sentido mais preciso, dispor daquelas habilidades para percorrer o caminho que vai do perguntar filosófico para as respostas que se proponham. A Filosofia seria, então, no dizer de Merleau-Ponty (1999), “reaprender a ver o mundo”, experimentá-lo, traduzi-lo, produzir a pergunta, encontrar formulações permanentemente inquiridoras. (Cornélio, 2016, p.10 *apud* Santos, 2022, p.28).

A Filosofia pensada enquanto componente curricular carrega um elemento basilar e abrangente e não se restringe ao campo empírico, ou metafísico, ou até mesmo subjetivo, mas sim:

No que diz respeito à Filosofia podemos argumentar que ela é uma área

singular de reflexão que se ocupa de temas fundamentais na experiência humana e que sua ausência no currículo escolar priva o estudante de um espaço de formação a que ele tem direito, sem o qual surge uma lacuna em sua vida... esse espaço pode ser exemplificado pelo exame de conceitos que têm livre curso nas demais disciplinas, mas não são tratados em nenhuma delas; verdade, causa, abstração, convenção, infinito, ser, etc. (Rocha, 2008, p.34 *apud* Santos, 2022, p.39).

É mister compreender e novamente repete-se essa ideia: o processo não é mágico e não seria, portanto, a introdução da Filosofia no Ensino Fundamental Anos Finais que resolveria todas as lacunas existentes ou geraria tamanha repercussão. Em vista de uma educação de fato integral, a partir do conceito de integralidade proposto no Currículo Paulista, certamente a inserção da Filosofia geraria no indivíduo uma experiência de aprendizagem mais plena e, nesse sentido, integral:

[...] a criança não se sai melhor nos cálculos por ter esta ou aquela concepção sobre natureza dos números, mas poderá ter suas experiências de aprendizado enriquecidas se o currículo lhe oferecer este espaço de razões e argumentos sobre os conceitos fundamentais da experiência humana (Rocha, 2008, p.34 *apud* Santos, 2022, p.40).

Apesar de possuir um estatuto próprio e necessidade de ser um componente curricular independente para o bom desenvolver do saber filosófico, a Filosofia possui uma grande capacidade de transdisciplinaridade:

O conceito de Política está presente nas aulas de Geografia com o intuito de identificar o conjunto de estudos geográficos que assumam uma conotação política, procurando entender o papel do Estado, no que se refere ao espaço, sua forma, extensão, relevo, clima e disponibilidade de recursos naturais, as relações sociais estabelecidas entre ele e o meio circundante, tanto em âmbito nacional como internacional. Nas aulas de História, o conceito estará direcionado aos fatores que deram origem à política e o seu desdobramento histórico. (Santos, 2022, p.40).

A presença do componente curricular de Filosofia no Ensino Fundamental Anos Finais possibilitaria um desenvolvimento gradativo e introdutório que seria a base necessária para um melhor desenvolvimento da Filosofia no Ensino Médio. Ademais, revestida de seu caráter basilar e fundante, possibilitaria uma melhor transdisciplinaridade no Ensino Fundamental Anos Finais, permitindo e visando garantir uma formação integral do estudante: “A Filosofia, por sua natureza e história, pode naturalmente vir a ser um momento curricular de percepção da unidade, da complexidade e da riqueza do espírito humano.” (Rocha, 2008, p.42 *apud*

Santos, 2022, p.41).

5.3. Filosofia no Brasil ou Filosofia do Brasil?

Feitas as considerações sobre o pensamento filosófico e da importância do ensino da Filosofia nos anos finais do Ensino Fundamental, é necessário também pensar a respeito de qual Filosofia, de modo geral, ficam restritos os currículos: Filosofia no Brasil ou Filosofia do Brasil? É difícil, inclusive dentro da própria academia, concluir um posicionamento categórico para essa questão, ainda que muitas considerações podem ser feitas e parecem indicar um caminho para uma possível resposta.

Um primeiro ponto está relacionado com um fator histórico, o processo de “colonização” do Brasil. Os moldes sobre os quais se deu esse processo gerou no povo brasileiro uma espécie de inferioridade, que necessitava espelhar-se no colonizador para assim tornar-se sujeito. Nesse processo de identificação, nota-se que os moldes são sempre pautados (ou grande parte deles) na cultura do colonizador, desde a vestimenta, alimentação, cultura em geral e até mesmo a Filosofia, que passam sempre por uma roupagem eurocêntrica:

[...] isso tem muito a ver com a questão relacionada ao etnocentrismo cultural europeu. Na realidade, nós fomos colonizados por um país europeu e quando nos tornamos independentes apenas trocamos de influência, mas continuamos culturalmente colonizados por países europeus. (Margutti, 2016, p.9).

Nesse processo de identificação, a inferioridade da colônia e a exaltação da metrópole causam um sujeito que não é autônomo, e sim que busca tornar-se algo, que busca atingir um determinado modo de ser e pensar. Desse modo, com a Filosofia, atesta-se algo bastante semelhante.

É evidente que nesses mais de 520 anos que se passaram, o Brasil, apesar de ter tido dificuldade em estabelecer uma identidade e uma racionalidade própria, teve uma leve “evolução” em muitos campos, com o surgimento de uma brasilidade. Entretanto, quando se estabelece esse mesmo olhar para a Filosofia, e considerando-a como ciência e nos moldes mais atuais, esta surge no Brasil muito recentemente, há um pouco mais de 100 anos, e não parece possuir identidade própria totalmente consolidada. Quando voltamos nosso olhar à Filosofia acadêmica no Brasil, vemos certo engessamento a partir das correntes filosóficas europeias (Anglo-saxã/Francesa/Alemã), de grande valia, principalmente para compreender muitas raízes e todo o processo da história da Filosofia. Contudo, evidencia-se certa fixação a

essas correntes filosóficas e busca-se, muitas vezes, fazer Filosofia apenas a partir delas, inclusive na Filosofia presente no currículo das instituições de Educação Básica, sem desenvolver algo autônomo, que seja pensado e arquitetado de fato sobre uma ótica brasileira. Nesse ponto, é importante ressaltar também que os conflitos, problemas, questionamentos de época que fizeram emergir o raciocínio filosófico das correntes europeias são muito diferentes dos nossos:

[...] mas o problema estaria justamente nisso: até que ponto a filosofia europeia etnocêntrica é efetivamente universal? Eu desconfio que não seja. Eu desconfio que essa filosofia acompanhe a maneira de ver e ser do europeu em épocas bem determinadas da sua história. E isso não pode ser aplicado a qualquer época e qualquer lugar como se fosse a coisa mais tranquila do mundo. (Margutti, 2016, p.10).

A ação enquanto processo reflexivo/cognitivo, enquanto princípios que levam à atividade filosófica, seja o mesmo, mas o circunstancial, isto é, a base categorial, é outra. Isso não significa que não seja de grande valia estudar essas correntes filosóficas, muito pelo contrário, são imprescindíveis, mas parece ser essencial desenvolver tal sensibilidade às questões, problemas, conflitos que permeiam a realidade brasileira e desenvolver uma Filosofia e até mesmo um currículo, ao menos em partes, com características próprias.

Logo, jaz a pergunta: então, isso significa afirmar a não existência de uma Filosofia do Brasil? Não, é possível dizer que existe sim uma Filosofia brasileira. Como propõe Quijano (2005), a partir do conceito de colonialidade e poder, mesmo após o fim do colonialismo, persistem sobre diferentes realidades estruturas de dominação que resguardam traços coloniais e que se manifestam em diferentes esferas. É nesse sentido que ele afirma:

A colonialidade do poder é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Ela se funda na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular desse padrão de poder e opera em cada um dos planos, âmbitos e dimensões, materiais e subjetivos, da existência social cotidiana e em escala societal. (Quijano, 2005, p.117).

Como defendido pelo autor, há uma hegemonia do eurocentrismo como racionalidade, o que nos faz perceber a invisibilidade de outras racionalidades possíveis, uma vez lembrado que, segundo Quijano (2005), o eurocentrismo é uma perspectiva de conhecimento que se afirma como universal, fundada na experiência histórica europeia e que naturaliza as relações

de poder coloniais ao converter uma racionalidade particular em padrão geral de conhecimento.

Nota-se certa “cegueira” para a identificação de uma Filosofia do Brasil, sendo necessário um desvelar-se para que esta se faça manifesta. Esta cegueira, se pensada dentro de um contexto acadêmico, associado ao ensino, à ciência e às narrativas históricas, constitui-se como uma invisibilidade epistêmica na qual algumas formas de conhecimento são consideradas ilegítimas. Para Walsh (2009), a invisibilização epistêmica está ligada à negação histórica dos saberes produzidos por povos subalternizados: conhecimentos que são postos como centrais e outros periféricos. Em termos mais precisos, a autora compreende que o eurocentrismo consolidou-se como perspectiva hegemônica de conhecimento, operando por meio de categorias binárias que legitimam a superioridade de determinados sujeitos e saberes em detrimento de outros: “as categorias binárias que justificam a superioridade e inferioridade, razão e não razão, humanização e desumanização (colonialidade do ser), e que supõem o eurocentrismo como perspectiva hegemônica de conhecimento” (Walsh, 2009, p.4, tradução própria)²⁹.

No campo educacional, Walsh (2009) propõe a interculturalidade crítica como ferramenta pedagógica, capaz de questionar permanentemente os processos de racialização, subalternização e inferiorização. Essa interculturalidade crítica é compreendida como um projeto político, social, epistêmico e ético construído a partir das lutas históricas dos povos indígenas e afrodescendentes, e não simplesmente uma interculturalidade funcional. Assim, a autora introduz a noção de pedagogia decolonial, compreendida como parte constitutiva do projeto da interculturalidade crítica:

A interculturalidade crítica e a decolonialidade, nesse sentido, são projetos, processos e lutas que se entrelaçam conceitualmente e pedagogicamente, incentivando uma força, iniciativa e agência ético-moral [...] que dão base para o que nomeio a seguir “pedagogia decolonial”. (Walsh, 2009, p.13, tradução própria)³⁰.

A colonialidade do saber estabelece a hegemonia do pensamento eurocêntrico como forma única de racionalidade, produzindo a inferiorização e a negação de outros

²⁹ No original: “[...] *las categorías binarias que justifican la superioridad e inferioridad, –razón y no razón, humanización y deshumanización (colonialidad del ser) –, y que suponen el eurocentrismo como perspectiva hegemónica de conocimiento*”.

³⁰ No original: “*La interculturalidad crítica y la de-colonialidad, en este sentido, son proyectos, procesos y luchas que se entretajan conceptualmente y pedagógicamente, alentando una fuerza, iniciativa y agencia ética-moral [...] que dan base para lo que nombro a continuación ‘pedagogía de-colonial’.*”

conhecimentos, o que deve ser superado numa perspectiva educacional, a partir da pedagogia decolonial como parte constitutiva da interculturalidade crítica. No entanto, destaca-se que Walsh possui uma visão mais radical referente à pedagogia decolonial do que se propõe este trabalho.

Evidencia-se que, a partir dos critérios filosóficos eurocêntricos, presentes na academia de Filosofia em geral no Brasil, de fato pensar uma Filosofia do Brasil, nesta ótica, possa não existir. Margutti (2016, p.11) afirma:

[...] ao invés de ficarmos com a perspectiva universalista, devemos pensar a filosofia numa perspectiva mais ampla, mais aberta, mais flexível, e então iremos perceber que, de fato, não existe apenas filosofia ‘no’ Brasil. Existe também a filosofia ‘do’ Brasil ou ‘filosofia brasileira’. [...] ela não tem sido procurada e tem sido negada aprioristicamente. [...] é verdade que não vai ser exatamente aquilo que as pessoas imaginam que seja. Mas é um tipo de filosofia que merece o título de ‘filosofia brasileira’.

Com isso, identificar uma filosofia brasileira requer mudar o ângulo pelo qual lança-se os olhares, por exemplo, para os movimentos literários, artísticos, sociais, filosóficos da história brasileira e buscar considerar a forma como se escreve, como se teoriza e como se entende. Talvez, assim, seja possível, de fato, enxergar elementos de um filosofar brasileiro.

Observando diferentes movimentos, em especial, literários e filosóficos, em busca de um lampejo de uma identidade propriamente brasileira, propõe-se refletir nesta subseção um movimento literário e duas perspectivas filosóficas decoloniais.

Primeiramente, um breve comentário sobre o movimento Modernista no Brasil. Por se tratar de uma breve exposição sobre o assunto e por ser considerado um grande contributo ao pensamento brasileiro, considerada sua grande relevância, busca-se nele elementos de um filosofar brasileiro. A opção pelo Movimento Modernista faz-se em virtude de sua relevância histórica e como exemplificação, dentre tantas outras possíveis, mediante a problemática apresentada nesta subseção.

O marco inicial do Movimento Modernista no Brasil é a Semana de Arte Moderna de 1922, marcada pela efervescência de novos conceitos, ideias e modelos e por características como: libertação estética; ruptura com o tradicionalismo; experimentações artísticas; liberdade formal; linguagem com humor; valorização do cotidiano.

Esse movimento surge justamente em um período de insatisfação política no Brasil, o qual gerou incômodo em muitos pensadores da época que buscaram mudanças em diferentes campos, visando romper com o tradicionalismo. Como exemplificação e recorte proposto,

focar-se-á em parte da concepção presente na obra **Macunaíma**, de Mário de Andrade³¹.

Mário de Andrade em **Macunaíma** pretende unir as múltiplas características presentes no Brasil, à procura de uma identidade para a cultura brasileira. Logo, o autor faz de sua obra uma rapsódia, uma espécie de “colagem” das lendas, mitos, tradições, hábitos, religiões, lugares, comidas, fauna e flora do Brasil. Esse método de “colagem” permite que o autor faça uma exposição sincrética da cultura nacional, como a mistura de lendas indígenas com inovações tecnológicas, fazendo a inserção de personagens históricos em contextos diferentes e produzindo raízes e fundamentos para alguns símbolos nacionais. O livro “devora” diversas tradições das culturas indígena, africana e europeia para, então, criar algo autenticamente brasileiro, em sintonia com o conceito antropofágico proposto por Oswald de Andrade em 1928.

O autor consegue criar um compêndio da cultura brasileira. Evidentemente que **Macunaíma** é uma obra de complexidade que mescla mitologia, crítica social, humor e experimentalismo linguístico, cujos elementos estão ligados ao propósito de criar uma cultura nacional.

Assim sendo, em síntese, o enredo é uma “colagem” de elementos da cultura brasileira pela qual o personagem Macunaíma circula, modificando-se e se adaptando conforme a necessidade. As aventuras do personagem são exatamente os desafios de um povo que começa a se identificar como nação, em um território de grande extensão territorial e com inúmeras influências externas.

Como aponta Santos (2018)³², embora o Modernismo tenha aberto espaço ao negro como protagonista central na construção da identidade brasileira, destaque-se que esse reconhecimento não foi isento de preconceito:

Mário estava exaltando o povo negro? Certamente sim, mas como isso ficou registrado em suas páginas, trata-se de algo que sempre deve ser analisado com um olho crítico. Apesar de Macunaíma ser um marco na literatura brasileira e trazer o negro como protagonista, a obra também apresenta representações que reforçam estereótipos raciais e preconceitos historicamente construídos. (Santos, 2018, s/p.).

³¹ Mário de Andrade fez parte da Primeira Fase do Modernismo, conhecida como “fase heroica”, marcada também por influência das Vanguardas Europeias. É caracterizado por ser o período mais radical e pela publicação de manifestos como: Manifesto Pau-Brasil (1924); Manifesto Antropofágico (1928); Manifesto Verde-Amarelo (1929).

³² Cf. SANTOS, Letícia. **O racismo presente na obra Macunaíma**. *Vício Velho*, 26 jun. 2018. Disponível em: <https://viciovelho.com/2018/06/26/o-racismo-presente-na-obra-macunaíma/>

Como proposto pela autora, **Macunaíma** representa um avanço ao colocar o negro no centro da narrativa modernista, ainda que a obra resguarde elementos que reproduzam estereótipos raciais, exigindo uma leitura crítica que considere o contexto, uma vez que algumas representações reforçam imaginários coloniais. No entanto, Macunaíma mostra-se um dos exemplos possíveis de como a literatura brasileira abre espaço por meio de críticas, reflexões e proposições sobre a identidade cultural própria do povo brasileiro que começa a se formar e que, evidentemente, influencia no modo de pensar, imbuída de elementos filosóficos próprios e distantes de uma visão eurocentrada.

Adentrando à decolonialidade do saber, como outra forma de referência de traços de um filosofar brasileiro e crítico a ideia de uma filosofia, como possibilidade, puramente eurocêntrica, segue a reflexão proposta por Ailton Krenak.

Em **Ideias para adiar o fim do mundo** (2019), Krenak traz críticas à concepção eurocêntrica de mundo e propõe reflexões epistemológicas e ontológicas sobre a relação entre humanidade e natureza diante das questões e crises ecológicas vividas na contemporaneidade. Sua obra é dividida em três partes.

Na primeira parte, “Crítica à concepção dominante de humanidade”, é questionado pelo autor a noção hegemônica construída pela tradição moderna ocidental: essa noção torna-se instrumento de homogeneização que exclui outras formas de vida, modos de ser e, evidentemente, modos de pensar. Na segunda, “O sonho, a terra e outras cosmologias”, Krenak, em resposta, propõe uma abertura para outras epistemologias, em especial, tradições indígenas e cosmovisão, a partir das quais o autor entende uma natureza que é existência e não simplesmente utilitária. Na terceira parte da obra, “A humanidade que pensamos ser”, com características filosófico-poéticas, o autor problematiza a ideia de que nossa espécie seja única e universal, questionando as narrativas totalizantes que legitimam a exploração da vida e dos recursos naturais, defendido por muito tempo por outras perspectivas:

Nosso tempo é especialista em criar ausências: do sentido de viver em sociedade, do próprio sentido da experiência da vida. Isso gera uma intolerância muito grande com relação a quem ainda é capaz de experimentar o prazer de estar vivo, de dançar, de cantar. E está cheio de pequenas constelações de gente espalhada pelo mundo que dança, canta, faz chover. O tipo de humanidade zumbi que estamos sendo convocados a integrar não tolera tanto prazer, tanta fruição de vida. Então, pregam o fim do mundo como uma possibilidade de fazer a gente desistir dos nossos próprios sonhos. E a minha provocação sobre adiar o fim do mundo é exatamente sempre poder contar mais uma história. Se pudermos fazer isso, estaremos adiando o fim. (Krenak, 2019, p.14).

Krenak apresenta elementos fortes alinhado a uma filosofia decolonial, manifesta-se a partir da sua crítica à modernidade, ao universalismo abstrato e à separação ontológica entre humanidade e natureza. Essa crítica dialoga com teóricos como Quijano e Walsh, com conceitos de colonialidade do poder e colonialidade do saber e com uma crítica à imposição de uma ideia homogênea de humanidade que se apresenta como universal, mas que exclui ou torna periféricos os modos de vida indígenas, tradicionais e não ocidentais. Ainda, Krenak critica a racionalidade moderno-ocidental como única forma legítima de conhecimento, que se coloca como central e universal e delimita outros saberes de forma periférica e inferior. É sobre esse prisma que o filosofar brasileiro pode se concretizar e que, dentro da própria Filosofia institucionalizada, é posto como periférico.

Seguindo essa perspectiva de filosofia decolonial, o terceiro exemplo parte do Universalismo em Sueli Carneiro. Para tanto, a partir da análise feita pela filósofa e professora Yara Frateschi em seu artigo “O Universalismo de Sueli Carneiro” (2022), a análise expõe uma reinterpretação crítica do universalismo tradicional baseado no pensamento filosófico e político de Carneiro. Frateschi parte da premissa de que o universalismo ocidental clássico, frequentemente alinhado a perspectivas hegemônicas, tornou-se excludente ao reduzir o sujeito aos seus marcadores particulares e desconsiderar a pluralidade de experiências humanas, ou seja, uma marginalização de outras racionalidades possíveis.

A leitura e proposição feita por Frateschi a partir do Universalismo de Carneiro é que este apresentaria uma possibilidade de integrar a universalidade dos direitos humanos com a expressão da diversidade e especificidade dos sujeitos: “O universalismo defendido por Sueli Carneiro não é abstrato, mas normativo e político, voltado à afirmação da igualdade e da liberdade como direitos universais a serem efetivados historicamente.” (Frateschi, 2022, p.6).

Esse Universalismo manifesta-se como uma proposta filosófica consciente das limitações e exclusões presentes nos universalismos tradicionais, reconstruindo a relação entre particular e universal. Segundo Frateschi (2022, p.6), Carneiro confronta tanto as críticas anti-universalistas, isto é, que compreendem na universalidade uma imposição hegemônica, assim como as perspectivas excludentes que reduzem o sujeito à sua particularidade: “Carneiro inverte o sentido da oposição entre o particular e o universal, comumente presente nas críticas anti-universalistas ao universalismo excludente, ao tornar excludente o particular e emancipador o universal.”. Essa perspectiva filosófica pode gerar grandes contribuições para os desafios contemporâneos quanto aos direitos humanos, pluralidade em sentido amplo e

justiça social, mostrando, novamente, o rosto de um filosofar brasileiro em sintonia a uma concepção decolonial, que traz críticas à tradição e se aproxima de discussões próximas à realidade brasileira.

E mais uma vez, segue-se a pergunta: há uma Filosofia do Brasil? Talvez exista. Conforme argumenta Margutti (2016, p.11): “[...] é verdade que não vai ser exatamente aquilo que as pessoas imaginam que seja”, pois é nítido em tempos presentes o considerável engessamento que vivemos em diferentes campos, o que também se presentifica na Filosofia, em virtude da influência de tal racionalidade eurocêntrica, gerando, de algum modo, dificuldade em enxergar elementos que componham o filosofar brasileiro.

Retomando a reflexão realizada no início e, sob uma perspectiva maiêutica, algumas outras inquietações surgem: o que de fato seria a Filosofia? Esse olhar de uma Filosofia do Brasil aplicada ao componente de Filosofia nos currículos geraria uma maior aproximação com a realidade do aluno e sua melhor efetivação enquanto conhecimento? Em resposta ao primeiro questionamento, pode-se entendê-la, ao menos em partes, como emergida de uma angústia humana e que visa buscar “a parte que falta”, em um constante processo dialético que visa a mudança, o entendimento, a crítica, a solução nos mais variados campos da vida, como apresentado por clássicos da tradição, o que se evidencia-se em muitas obras de autores da literatura brasileira e de tradições filosóficas decoloniais, que trouxeram exatamente esse ímpeto, como visto em Mario de Andrade, Krenak e Carneiro na perspectiva de Frateschi.

Os olhares revestidos exclusivamente dos moldes do filosofar europeu, possivelmente, não consigam de fato identificar elementos que componham uma Filosofia do Brasil, mas se faz manifesta. Com base nas perspectivas apresentadas tanto por autores da literatura brasileira, como por filósofos de correntes decoloniais, essa dificuldade de identificar elementos de um filosofar brasileiro na perspectiva de Margutti (2016), dá-se, segundo Quijano (2005) e Walsh (2009), por conta de uma invisibilização epistêmica: um processo histórico e estrutural por meio do qual saberes não alinhados à racionalidade eurocêntrica são desqualificados e subordinados a olhares eurocentrados.

Entretanto, caso ela não esteja presente de forma consolidada, de modo não periférico mediante à problemática apresentada, que a reflexão permita gerar uma motivação inspirada por esses autores, sejam ele literatos ou filósofos, que buscaram essa identidade brasileira nos mais variados campos e, talvez, ainda que de forma paulatina, seja possível consolidar uma identidade própria, um filosofar próprio. Espera-se que os currículos, por conseguinte, em especial do componente de Filosofia, possam cada vez mais assumir elementos da cultura e da

Filosofia brasileira que melhor dialoguem e reflitam com a realidade local, sem desconsiderar alguns rigores e elementos basilares da Filosofia enquanto campo autônomo do conhecimento.

6. PRODUTO DA PESQUISA: PRÁTICAS FILOSÓFICAS - ELEMENTO DE LIGAÇÃO

Esta seção objetiva propor um elemento de ligação para complementar o Currículo Paulista referente ao ensino da Filosofia na primeira série do Ensino Médio, associado ao Ensino Fundamental Anos Finais. Este elemento faz-se inspirado, em partes, em algumas propostas feitas por sistemas de ensino privados e públicos, podendo ser chamado de uma oficina de práticas filosóficas.

6.1. Contribuições e desafios da implementação de uma oficina filosófica

Como exposto nas seções anteriores, o Currículo Paulista apresenta fragilidades no ensino da Filosofia, apresentando fragmentação na passagem do Ensino Fundamental Anos Finais para o Ensino Médio, flexibilização do componente curricular e imprecisão no desenvolvimento de competências que contemplem as especificidades da Filosofia enquanto campo autônomo do conhecimento.

Para tanto, a proposta da implantação de uma oficina filosófica vem em consonância à pungente necessidade de suplementação frente às fragilidades apresentadas. É evidente que alguns desafios se fazem presentes para sua implementação e que, uma vez implementada, outros desafios se desdobrarão, não se tratando, portanto, de uma solução de caráter absoluto, o que não seria nem mesmo um posicionamento filosófico.

O desenvolvimento da oficina filosófica em si resguarde-se a projetos futuros, no entanto, pretende-se trilhar nesta seção, de forma ensaística, a definição de oficina filosófica, algumas problematizações e traços de um protótipo, bem como pensar um percurso filosófico formativo que possa futuramente ser adequado dentro das competências presentes no Currículo Paulista para o Ensino Fundamental Anos Finais.

E mais uma vez rememora-se a questão: o pleno desenvolvimento do pensamento crítico é assegurado no Ensino Fundamental Anos Finais com a ausência da Filosofia?

6.2. Oficina filosófica: aporte ao desenvolvimento do pensamento crítico na escola pública

Para pensar esse questionamento, toma-se por referência a obra **A escola pública aposta no pensamento** organizada por Walter Kohan e Beatriz Olarieta. Esse livro estimulou a reflexão de como a Filosofia possui um papel crucial na formação do pensamento crítico dentro das políticas curriculares, com destaque para a escola pública. Problematicados na obra

estão a ausência e o enquadramento da Filosofia: como a Filosofia pode não desenvolver de fato um pensamento filosófico, isso tudo atrelado, evidentemente, a fatores multilaterais, como discutido anteriormente. Para tanto, seguem-se alguns elementos da obra que podem contribuir para aclarar a importância da Filosofia nos currículos iniciais e para a temática deste trabalho, sua importância no Ensino Fundamental Anos Finais e a possibilidade da oficina filosófica como resposta, ainda que temporária, à realidade presente no Currículo Paulista.

Kohan e Olarieta (2012) refletem centralmente sobre a escola pública contemporânea, não apenas como espaço de transmissão de conteúdos, e sim como lugar privilegiado para o exercício do pensamento, pensamento como aposta fundamental.

Segundo os autores, a educação precisa ser concebida como um processo que ultrapasse a mera adaptação às exigências do mercado, que se torne espaço de produção de sentidos e de formação do sujeito; não um lugar que se constitui como mero fornecedor de respostas, mas onde se formula e ensina a formular perguntas:

As perguntas são um início para o pensar. Elas traçam caminhos. Importa que os participantes perguntem e se perguntem como modo de abrir esses novos espaços no pensamento. Não há perguntas boas e ruins, há uma relação com o perguntar que pode propiciar ou limitar o caminho no pensar. Trata-se de criar as condições para um perguntar tão intenso [...]. (Kohan; Olarieta, 2012, p.20).

Defende-se que a experiência filosófica na escola pública contribui para a formação de sujeitos críticos, como um espaço de suspensão das certezas imediatas, propondo reflexões em diferentes campos. A escola pública deve cumprir sua função ao criar condições em que o pensamento possa emergir de modo autêntico:

[...] o pensar é uma experiência que se faz no limite dos saberes, isto é, no limite do não saber, quando todo o conhecimento que possuímos não nos é suficiente para compreendermos uma situação ou resolvermos um problema. Desse modo, pensamos nesse limite onde se sabe alguma coisa, mas não se sabe muito [...] (Kohan; Olarieta, 2012, p.244).

Além disso, a obra destaca que a escola pública precisa se constituir de fato como espaço democrático, no qual o pensamento faz-se instrumento indispensável a ser desenvolvido pela sociedade e não seja privilégio de poucos, mas direito de todos. É nesse sentido que não há educação pública sem a convicção de que todos podem pensar e aprender e que isso não seja prerrogativa de determinadas classes sociais.

Logo, **A escola pública aposta no pensamento**, dentre tantas contribuições, do ponto de vista da Filosofia da educação, permite compreender a importância de uma escola pública comprometida com a emancipação intelectual e a formação crítica do indivíduo. Baseado nisso, a Filosofia é um contributo essencial e que deveria ser consolidado desde o Ensino Fundamental Anos Finais.

6.3. Fundamentação pedagógica da oficina filosófica

Feitas as considerações anteriores, focar-se-á na fundamentação pedagógica desta oficina. A partir do campo pedagógico, uma oficina é compreendida como uma metodologia ativa de ensino-aprendizagem que articula teoria e prática por meio de atividades planejadas e integradoras. Silva (2022, p.2) afirma que:

[...] as oficinas pedagógicas implicam que o acesso ao conhecimento seja construído através da instauração de metodologias que instiguem: a participação, o interesse, a autonomia, a criatividade, o desejo em conhecer e o prazer de aprender. As oficinas pedagógicas se encaixam nessas metodologias, pois as oficinas se constituem na possibilidade de instaurar uma prática pedagógica reflexiva e crítica.

Considera-se, então, que a oficina pedagógica seja uma prática que carrega elementos como a participação e a criatividade e que possibilita a instauração de uma prática pedagógica reflexiva e crítica, tornando-se uma abordagem metodológica interessante para ser aplicada no Ensino Fundamental Anos Finais, ainda que Silva (2022) refira-se a um alunado de uma faixa-etária um pouco distinta. Ademais, essa abordagem parece ser interessante para que se desenvolva elementos do saber filosófico numa perspectiva mais introdutória e flexível, já que permite “situações de ensino e aprendizagem de forma aberta e dinâmica, sendo uma valiosa forma estratégica para a formação tanto dos educadores, quanto para os discentes.” (Silva, 2022, p.2).

Tendo em mente a estruturação do Currículo Paulista, o uso de uma oficina para contemplar temas concernentes à Filosofia, sem a necessidade de modificar a estrutura curricular, é um mecanismo interessante, pois tem como objetivo “ser um instrumento de apoio didático pedagógico que visam suprir as dificuldades de aprendizagem relacionadas aos conteúdos ministrados.” (Silva, 2022, p.2). Evidentemente, que a Filosofia não se constitui enquanto componente curricular no Ensino Fundamental Anos Finais, no entanto, dentro do campo das Ciências Humanas, Linguagens, Ciências da Natureza e até mesmo Matemática, associados interdisciplinarmente e, conseqüentemente, aos componentes curriculares de

História, Geografia, Língua Portuguesa, Arte, Ciências e Matemática, pode-se pensar a possibilidade da estruturação da oficina e vias de um projeto complementar. É importante considerar as especificidades de cada componente curricular e o seu foco de estudo dentro de um mesmo tema, possibilitando trabalhar temáticas associadas ao campo filosófico, com elementos próprios da Filosofia.

Um entrave apresenta-se quanto à ausência do componente de Filosofia no Ensino Fundamental Anos Finais e a aplicação da oficina filosófica dentro da carga-horária dos demais componentes curriculares citados. Como afirmado anteriormente, pretende-se propor uma oficina enquanto elemento de ligação sem, num primeiro momento, modificar a estrutura do Currículo Paulista, é assim que se articularia mais como um projeto interdisciplinar. Outro fator é o desafio para aplicação desses conteúdos propostos pela oficina frente a demandas dos conteúdos já prescritos nos componentes. Como solução, as temáticas seriam trabalhadas de forma semestral e com caráter introdutório, visando promover reflexões e um contato inicial com a Filosofia.

Pensar uma oficina filosófica é pensar uma modalidade específica de oficina que utiliza temas, problemas, textos e métodos da Filosofia como base para promover reflexão crítica, diálogo argumentativo e construção coletiva de sentido. E, de algum modo, é pensar a possibilidade de uma introdução a elementos do pensamento filosófico e até mesmo temáticas concernentes à Filosofia no Ensino Fundamental Anos Finais, despertando elementos importantes que serão a base para uma melhor aplicação, desenvolvimento e efetivação da Filosofia na primeira série do Ensino Médio, inclusive no cumprimento das competências que se propõe o documento.

Como forma de aprofundamento dos elementos que comporiam essa oficina filosófica, as considerações feitas por Carvalho e Silveira (2020) trazem traços norteadores interessantes para se pensar tal desenvolvimento: “A oficina filosófica se constitui como um espaço de escuta, de reflexão e de diálogo. Ela visa proporcionar experiências que promovam o exercício do pensar, partindo de situações concretas e do cotidiano dos adolescentes.” (Carvalho; Silveira, 2020, p.2).

Vale destacar que o trabalho desenvolvido pelos autores tem como público-alvo adolescentes. A ideia aqui consiste em pensar essas características da oficina filosófica no Ensino Fundamental Anos Finais, sendo base para o desenvolvimento da Filosofia de maior densidade e aprofundamento no Ensino Médio, e não deixar para que no Ensino Médio se faça uma introdução ao novo componente curricular e suas especificidades enquanto campo

do conhecimento de forma repentina e superficial, sem considerar um processo de desenvolvimento epistemológico. No Ensino Fundamental Anos Finais a oficina viria revestida de um elemento mais introdutório e prático: “Diferentemente do ensino tradicional da Filosofia, centrado na exposição de teorias e autores, a oficina aqui apresentada busca construir conceitos de forma coletiva e situada, a partir do diálogo e da problematização.” (Carvalho; Silveira, 2020, p.3).

A oficina filosófica, segundo os autores, promove sensibilização, reflexão e diálogo. A sensibilização envolve a curiosidade e o despertar; a reflexão, o confronto de ideias, a dialética, as problemáticas; e o diálogo reveste-se do debate, reconhecimento da legitimidade e construção conjunta de significados: “[...] o método proposto compreende três momentos: a sensibilização, que desperta os sentidos e a atenção; a reflexão, que leva à problematização do tema; e o diálogo, que promove a construção compartilhada de sentidos.” (Carvalho; Silveira, 2020, p.4).

Associada a essa estrutura, é fundamental que fatores como a construção coletiva de conceitos, ambiente democrático e reconhecimento do aluno como sujeito histórico e social estejam presentes no processo: “a oficina filosófica considera o adolescente como sujeito histórico e social, capaz de refletir criticamente sobre sua realidade e de se posicionar eticamente no mundo.” (Carvalho; Silveira, 2020, p.5).

6.4. Fundamentação filosófica decolonial para o percurso formativo

A partir do entendimento ensaístico e geral do que viria a ser uma oficina filosófica nos termos propostos, passa-se a se considerar um possível percurso filosófico formativo com algumas especificidades.

Enrique Dussel no artigo “*El Siglo XXI: nueva edad en la historia de la filosofía en tanto diálogo mundial entre tradiciones filosóficas*” (2010), inspirado na concepção por ele desenvolvida da Filosofia da Libertação, aponta caminhos importantes para o desenvolvimento desse percurso filosófico formativo.

Dussel inicia o artigo retomando a questão dos problemas universais que, de algum modo, permearam as diferentes culturas e incitaram buscas, análises, reflexões e teorias a respeito de problemáticas sobre realidade, subjetividade, vida e morte e que formaram uma espécie de núcleo problemático comum: “É necessário afirmar que a humanidade sempre

expressou certos núcleos problemáticos universais que são observados em todas as culturas.” (Dussel, 2010, p.119, tradução própria)³³, ou seja:

Estes núcleos problemáticos tiveram que se fazer presentes, questionando todos os grupos humanos desde o mais antigo paleolítico. São núcleos problemáticos racionais ou perguntas, entre muitas outras, dos porquês universais que não podem faltar em nenhuma cultura ou tradição. (Dussel, 2010, p.121, tradução própria).³⁴

Entende-se a importância, por exemplo, do contato com a tradição filosófica eurocêntrica e seu essencial contributo àquilo que se chama “origem da filosofia”. Todavia, restringir-se a ela é desconsiderar os elementos categoriais como espaço e tempo e a diversidade do fazer filosófico de outras racionalidades.

Em sequência, trabalha-se o saber mítico como tentativa de resposta a esse núcleo de problemáticas, a saber, ele surge como uma das primeiras tentativas de dar sentido aos enigmas existenciais, antes do surgimento e da estruturação da Filosofia formal e possui simbologias que não são, necessariamente, irracionais:

A produção de mitos foi o primeiro tipo racional de interpretação ou explicação do entorno do real (do mundo, da subjetividade, do horizonte prático ético, ou da referência última da realidade que foi descrita simbolicamente). Os mitos, narrativas simbólicas, então, não são irracionais nem se referem apenas a fenômenos singulares. São enunciados simbólicos, e por isso de duplo sentido, que exigem para sua compreensão todo um processo hermenêutico que descobre as razões, e neste sentido são racionais, e contêm significados universais [...]. (Dussel, 2010, p.122, tradução própria).³⁵

O filósofo apresenta o surgimento dos discursos filosóficos categóricos, traçando uma crítica à narrativa clássica, a qual defende o surgimento da Filosofia a partir da ruptura entre mito e logos, o que ele intitula de falsa dicotomia. Para Dussel, o processo não é imediato, do mito ao logos, da irracionalidade para a racionalidade e não ocorre de modo abrupto, é muito

³³ No original: “Es necesario afirmar que la humanidad ha expresado siempre ciertos núcleos problemáticos universales que se observan en todas las culturas”.

³⁴ No original: “Estos núcleos problemáticos debieron inevitablemente hacerse presentes, cuestionando a todos los grupos humanos desde el más antiguo paleolítico. Son núcleos problemáticos racionales o preguntas, entre muchas otras, de los porquês universales que no pueden faltar en ninguna cultura o tradición”.

³⁵ No original: “La producción de mitos fue el primer tipo racional de interpretación o explicación del entorno real (del mundo, de la subjetividad, del horizonte práctico ético, o de la referencia última de la realidad que se describió simbólicamente). Los mitos, narrativas simbólicas, entonces, no son irracionales ni se refieren sólo a fenómenos singulares. Son enunciados simbólicos, y por ello de doble sentido, que exigen para su comprensión todo un proceso hermenéutico que descubre las razones, en este sentido son racionales, y contienen significados universales [...]”.

mais um processo de mudança, que começa a se distanciar de um tipo de racionalidade e se aproxima de uma outra forma de racionalidade, “[...] essa passagem se cumpre de uma narrativa com um certo grau de racionalidade a outro discurso com um nível diferente de racionalidade.” (Dussel, 2010, p.123, tradução própria).³⁶ Ele defende o surgimento do discurso filosófico em múltiplas civilizações, não podendo ser reduzido exclusivamente à civilização grega:

A narrativa com categorias filosóficas foi se dando então na Índia (pós-Upanishads), na China (desde o Livro das Mutações ou I Ching), na Pérsia, na Mesopotâmia, no Egito (com textos como o denominado filosofia de Mênfis), no Mediterrâneo oriental (entre Fenícios e Gregos), na Mesoamérica (maia e asteca), nos Andes (entre os aymaras e quechuas que se organizaram no Império Inca), etc. (Dussel, 2010, p.124-125, tradução própria).³⁷

Essa exclusividade da civilização grega, segundo Dussel, seria uma redução ideológica da diversidade filosófica: “Isso produz um fenômeno de ocultamento e distorção na interpretação da história (que chamo de heleno e eurocentrismo), o que impedirá de se ter uma visão mundial do que realmente aconteceu na história da filosofia.” (Dussel, 2010, p.127, tradução própria).³⁸

Considerando esse processo gradual de mudança de pensamento e de racionalidade, é que Dussel afirma que, mesmo onde já se desenvolveu aquilo que se atribui de pensamento filosófico, o componente mítico persiste, coexistindo em algum sentido, com a razão em nível inicial, inclusive em culturas cuja tradição filosófica é incipiente.

Nesse toar de crítica ao eurocentrismo moderno, Dussel sustenta que a hegemonia europeia foi erroneamente vista como universalidade legítima, mas essa pretensão merece ser problematizada. Ele destaca que existem sim aspectos formais universais compartilhados e isso possibilita pontes entre diferentes tradições, que, ainda que distintas, possuem estruturas conceituais em comum, mas que não podem restringir-se a um grupo central ou a uma única tradição.

³⁶ No original: “[...] dicho pasaje se cumple de una narrativa con un cierto grado de racionalidad a otro discurso con un nivel distinto de racionalidad”.

³⁷ No original: “La narrativa con categorías filosóficas se fueron dando entonces en India (posterior a los Upanishads), en China (desde el Libro de las Mutaciones o I Ching), en Persia, en Mesopotamia, en Egipto (con textos como el denominado filosofía de Menfis), en el Mediterráneo oriental (entre Fenicios y Griegos), en Mesoamérica (maya y azteca), en los Andes (entre los aymaras y quechuas que se organizaron en el Imperio inca), etcétera”.

³⁸ No original: “Esto produce un fenómeno de ocultamiento y distorsión en la interpretación de la historia (que denomino heleno y eurocentrismo) lo cual impedirá tener una visión mundial de lo que realmente ha acontecido en la historia de la filosofía”.

Partindo desse ponto, Dussel propõe uma nova era marcada por um diálogo entre as tradições filosóficas, destacando dois elementos principais:

Em primeiro lugar, devemos iniciar o diálogo do Norte com o Sul, uma vez que essa coordenada nos recorda a presença ainda atual (depois de cinco séculos) do fenômeno do colonialismo; colonialismo econômico e político, mas igualmente cultural e filosófico. [...] Em segundo lugar, e não menos importante, é necessário começar de maneira séria e permanente um diálogo do Sul com o Sul, para definir a agenda dos problemas filosóficos mais urgentes a serem discutidos na África, Ásia, América Latina ou na Europa Oriental. (Dussel, 2010, p.133-134, tradução própria).³⁹

Destaca-se também o desenvolvimento de um trabalho pedagógico propedêutico para educar as gerações futuras a um olhar mais amplo, que permita um maior respeito a outras tradições filosóficas. O autor, em sequência, cita um exemplo para a educação universitária que em muito deve inspirar o desenvolvimento da Filosofia enquanto componente curricular na Educação Básica:

[...] no primeiro semestre da história da filosofia dos cursos universitários de filosofia, se deveria iniciar com o estudo dos primeiros grandes filósofos da humanidade, onde seriam expostos as filósofas e os filósofos que produziram as categorias germinais filosóficas no Egito (africano), na Mesopotâmia (incluindo os profetas de Israel), na Grécia, na Índia, na China, na Mesoamérica ou entre os Incas. Em um segundo semestre, se estudariam as grandes ontologias, incluindo o Taoísmo, Confucionismo, Hinduísmo, Budismo, filósofos gregos (tais como Platão, Aristóteles até Plotino), os romanos etc. No terceiro semestre, deveria ser exposta o desenvolvimento posterior da filosofia chinesa (desde o Império dos Han), as filosofias budista, jainista ou vedanta na Índia, as filosofias bizantinas cristã e árabe, além da filosofia latina, europeia, medieval e assim por diante. Uma nova geração pensaria filosoficamente a partir de um horizonte mundial. (Dussel, 2010, p.134, tradução própria).⁴⁰

³⁹ No original: “En primer lugar, debemos comenzar el diálogo del Norte con el Sur, ya que esta coordenada nos recuerda la presencia todavía actual (después de cinco siglos) del fenómeno del colonialismo; colonialismo económico y político, pero igualmente cultural y filosófico. [...] En segundo lugar, y no por ello menos importante, es necesario comenzar de manera seria y permanente un diálogo del Sur con el Sur, para definir la agenda de los problemas filosóficos más urgentes a ser discutidos en África, Asia, América Latina o la Europa oriental”.

⁴⁰ No original: “[...] en el primer semestre de la historia de la filosofía de las carreras universitarias de filosofía, se debería iniciar con el estudio de los primeros grandes filósofos de la humanidad, donde serían expuestos las filósofas y los filósofos que produjeron las categorías germinales filosóficas en Egipto (africano), en Mesopotamia (incluyendo los profetas de Israel), en Grecia, en India, en China, en Mesoamérica o entre los Incas. En un segundo semestre se estudiarían las grandes ontologías, incluyendo al Taoísmo, Confucionismo, Hinduismo, Budismo, filósofos griegos (tales como Platón, Aristóteles hasta Plotino), los romanos, etcétera. En un tercer semestre, debería exponerse el desarrollo posterior filosófico chino (desde el Imperio de los Han), las filosofías posteriores budista, jainista o vedanta en la India, las filosofías bizantina cristiana y árabe, a demás de la filosofía latina europea medieval. Y así sucesivamente. Una nueva generación pensaría filosoficamente desde un horizonte mundial”.

Isso não significa desconsiderar a filosofia europeia, e sim considerar também outras tradições filosóficas, outras formas de racionalidade.

Dussel propõe uma nova fase filosófica, marcada por abertura, respeito e aprendizado mútuo entre diversas tradições, sendo uma espécie de Filosofia mundial que valorize as tradições pós-coloniais e periféricas e preze a diferença e a autonomia cultural.

Compreende-se que o percurso filosófico para o desenvolvimento da oficina necessitaria considerar elementos de diferentes tradições filosóficas pós-coloniais, em especial, da realidade da América Latina, sobretudo, brasileira. Isso não significa desconsiderar a tradição filosófica europeia: mais uma mescla que, inclusive, favoreceria a interdisciplinaridade e, considerando as limitações do currículo no Ensino Fundamental Anos Finais já apresentadas, a sua aplicação a áreas da Linguagem e Ciências Humanas.

6.5. Proposta de percurso formativo

Esta subseção propõe-se a pensar algumas temáticas que poderiam ser submetidas a essa oficina, aplicadas de forma prática e introdutória e que apresentam elementos fundamentais para o desenvolvimento de um pensamento filosófico base para o Ensino Médio e o ensino da Filosofia enquanto componente curricular e o cumprimento das competências propostas no Currículo Paulista. Os campos considerados seguem grandes áreas presentes na Filosofia enquanto campo autônomo do conhecimento, não desconsiderando pensar essas áreas à luz da tradição filosófica europeia, assim como problematizando à luz das tradições pós-coloniais.

A oficina filosófica intitulada de “Práticas Filosóficas” poderia ser aplicada nos 8.º e 9.º anos do Ensino Fundamental Anos Finais. Ela seria dividida e aplicada de forma semestral e desenvolvida no total de quatro semestres. Cada semestre dividido em temáticas gerais (áreas de estudo da Filosofia), desdobradas em temáticas específicas (teorias filosóficas, destinada a estudos futuros), sempre respeitando a prerrogativa do que se propõe uma oficina filosófica, com caráter mais prático e introdutório.

A Educação Básica na rede pública do Estado de São Paulo encontra-se organizada em bimestres, com isso, seria uma temática para dois bimestres, sendo reservadas duas aulas mensais, somando um total de oito aulas ao longo do semestre para o desenvolvimento da oficina. A fim de não sobrecarregar as disciplinas, a cada mês adequar-se-ia essas duas aulas dedicadas à oficina filosófica a uma disciplina diferente.

Pensando-se a partir das temáticas gerais e visando uma leitura mais esquemática e pedagógica do que se propõe de forma ensaística, observe-se o quadro a seguir:

Quadro 11. Percurso formativo.

	8.º Ensino Fundamental Anos Finais:	9.º Ensino Fundamental Anos Finais:
1.º Semestre	Temática geral: Introdução à Filosofia. Disciplinas utilizadas para o desenvolvimento da oficina: <i>1.º Bimestre:</i> - História (02 aulas); - Língua Portuguesa (02 aulas). <i>2.º Bimestre:</i> - Geografia (02 aulas); - Matemática (02 aulas);	Temática geral: Ética e Estética Disciplinas utilizadas para o desenvolvimento da oficina: <i>Ética (1.º Bimestre):</i> - História (02 aulas); - Ciências (02 aulas); <i>Estética (2.º Bimestre):</i> - Arte (02 aulas); - Língua Portuguesa (02 aulas).
2.º Semestre	Temática geral: Teoria do Conhecimento Disciplinas utilizadas para o desenvolvimento da oficina: <i>3.º Bimestre:</i> - História (02 aulas); - Ciências (02 aulas). <i>4.º Bimestre:</i> - Língua Portuguesa (02 aulas); - Matemática (02 aulas).	Temática geral: Filosofia Política Disciplinas utilizadas para o desenvolvimento da oficina: <i>3.º Bimestre:</i> - História (02 aulas); - Geografia (02 aulas); <i>4.º Bimestre:</i> - Geografia (02 aulas); - História (02 aulas).

Fonte: elaborado pelo próprio autor, 2026.

Seguem-se dois exemplos para ilustrar a ideia da aplicação dessa oficina interdisciplinarmente. Primeiro exemplo: quando se propõe a temática “Introdução à

Filosofia” e se pensa no componente curricular como a Matemática, entende-se que as ideias já trabalhadas no primeiro bimestre nos componentes de História e Língua Portuguesa forneçam pontes para que se trabalhe, por exemplo, quem foi Pitágoras de Samos, enquanto filósofo pré-socrático, chamado também de filósofo da “*physis*”, e sua importância no desenvolvimento do pensamento filosófico, bem como na ciência matemática, destacando o Teorema de Pitágoras. Segundo exemplo: na temática “Ética”, nas duas aulas destinadas ao componente de História, poderia ser trabalhado um pouco sobre a filosofia africana, como a do Ubuntu, fazendo um paralelo com o Apartheid na África do Sul. Ademais, na temática “Estética”, que seria aplicada no segundo bimestre do 9.º ano do Ensino Fundamental Anos Finais, poder-se-ia traçar um paralelo nas duas aulas destinadas ao componente de Arte, pensando a Filosofia do Ubuntu a partir do campo da estética filosófica.

Essas exemplificações aludem a essa mescla importante que o desenvolvimento da oficina filosófica deveria seguir, entre as diferentes tradições filosóficas e suas racionalidades, como afirma Dussel (2010). Lembre-se que o Currículo Paulista no ensino da Filosofia na primeira série do Ensino Médio traz alguns ensejos associados a traços de uma filosofia decolonial, ainda que de forma bastante breve e pontual.

A aplicação da oficina filosófica não é simples, mas é uma alternativa interessante uma vez que, pela forma como foi pensada, não demandaria uma alteração do documento, no caso, do Currículo Paulista, pois entraria como um projeto interdisciplinar, prescrito no Plano de Ensino Bimestral e no Plano de Aula quinzenal de cada componente curricular, conforme a programação descrita no Quadro 1.

Para um bom desenvolvimento da oficina filosófica, resguarda-se a projetos futuros, pensar questões relacionadas à elaboração de um documento orientador da oficina de Práticas Filosóficas, contendo elementos formativos dos conteúdos a serem desenvolvidos e sugestões de atividades práticas que dialoguem com o conceito de oficina filosófica, além de fornecer formação de professores por meio de instruções formativas nos ATPCs de área e acompanhamento pedagógico conforme o cronograma proposto no Quadro 11. Sabe-se que essas formações não visam e não seria possível fornecer todas as especificidades que compõem a ciência filosófica, porém, seriam trabalhados alguns conceitos centrais e as conexões a serem feitas com cada componente curricular, com o intento de um primeiro contato com a Filosofia ou, ao menos, com pensamentos filosóficos.

A oficina proposta objetiva desenvolver esse primeiro contato com alguns elementos basilares pela ótica de tradições filosóficas para que, posteriormente, no Ensino Médio, o

aluno possa atingir níveis de reflexão mais acurados sobre a ciência filosófica e temáticas que envolvam o pensamento filosófico nas suas mais diversas manifestações e racionalidades.

Espera-se que este ensaio sobre o desenvolvimento da oficina filosófica não seja uma proposta definitiva para a problemática apresentada e discutida ao longo deste trabalho, e sim uma espécie de “curativo” para as fragilidades e desafios apresentados, visando de forma menos burocrática suprir, em partes, a falta do componente curricular de Filosofia nos anos finais do Ensino Fundamental, já que uma reformulação curricular é algo de maiores proporções.

Em trabalhos futuros, almeja-se a oportunidade de se ponderar o melhor desenvolvimento dessa ferramenta, a oficina de “Práticas Filosóficas”, além da possibilidade de se repensar elementos do Currículo Paulista, o desenvolvimento do componente curricular no Ensino Fundamental Anos Finais e a proposição de competências específicas.

7. ANÁLISE DE RESULTADOS

7.1. Considerações

Embasada em Bardin (2016), nesta pesquisa a interpretação de resultados visou analisar à luz dos documentos norteadores a estruturação do ensino de Filosofia da primeira série do Ensino Médio, desde sua presença, ausência e flexibilização e, assim, constatar a lacuna existente no Ensino Fundamental Anos Finais, problematizando a estruturação do currículo, além de definir e averiguar as especificidades do conhecimento filosófico pelo referencial teórico estabelecido e a possibilidade de se pensar ferramentas, teoricamente fundamentadas, como soluções. Para tanto, retoma-se as categorias de análise delimitadas na seção 2, subseção 2.3.1., a saber: a relação entre BNCC e Currículo Paulista: conteúdos filosóficos (estrutura, obrigatoriedade, flexibilização); inserção da Filosofia nos currículos oficiais: Ensino Fundamental Anos Finais vs. Ensino Médio (análise da presença, ausência ou redução da disciplina); perspectiva formativa do ensino de Filosofia (ênfase excessiva de conteúdos vs. formação do pensamento crítico); conhecimento filosófico e suas especificidades epistemológicas na formação geral básica (Filosofia enquanto campo autônomo do conhecimento e o lugar ocupado no currículo comum).

7.2. Constatações: BNCC, Currículo Paulista e ensino de Filosofia

Referente à categoria de análise da relação entre BNCC, Currículo Paulista e conteúdos filosóficos e suas tensões e articulações, como defendido na seção 3, subseções 3.1 e 3.2, constata-se na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas certa supressão dos componentes curriculares, dando lugar a seis competências específicas e suas respectivas habilidades. Além de certa generalização entre as Ciências Humanas.

Os componentes curriculares, com exceção de Língua Portuguesa e Matemática, passam a não ser obrigatórios nos três anos do Ensino Médio, distribuídos por meio de itinerários formativos, quando disponibilizados e escolhidos pelos estudantes. Assim, constatou-se que a flexibilização e a não aplicação em todas as séries do Ensino Médio podem acarretar numa possível exclusão gradual desses componentes, colocando as Ciências Humanas em situação de vulnerabilidade, o que coloca em xeque a formação integral do aluno, já que esta é uma das principais áreas do conhecimento que contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico. Ainda, é destacado durante a pesquisa que o desaparecimento silencioso das Ciências Humanas nos currículos da Educação Básica não se restringe a questões locais ou regionais, mas que ocorre também no cenário macro, devido a

influências multilaterais, como o desenvolvimento de competências na BNCC e as avaliações internacionais. Isso evidencia constante instabilidade e tensões na permanência da Filosofia nos currículos da Educação Básica.

Em sequência, a partir da categoria de análise da inserção da Filosofia nos currículos oficiais: Ensino Fundamental Anos Finais vs. Ensino Médio (análise da presença, ausência ou redução da disciplina), destaca-se, para análise dos dados, o íntimo desenvolvimento entre Currículo Paulista e BNCC, atestando-se imprecisões e lacunas muito semelhantes em ambos os documentos. Como foi trabalhado anteriormente, na perspectiva de Gimeno Sacristán (2000), o currículo, quando elaborado, é uma possibilidade dentre outras possíveis, o que implica estar atento aos multifatores e os interesses atrelados que influenciaram nesta possível elaboração, quais conteúdos foram considerados aceitos e necessários e quais foram menosprezados. Lembrando que o termo “menosprezado” não se refere a disciplinas de caráter menos importante ou de menor complexidade, ele denuncia intencionalidades, a exclusão ou flexibilização de disciplinas que não estão a serviço ou favorecem a quem está a regular o funcionamento e a elaboração do currículo.

A fim de facilitar a compreensão dos resultados obtidos, observa-se a seguir os quadros de análise.

7.3. Resultados obtidos: Currículo Paulista

Quadro 12. Currículo Paulista: comparação entre as etapas.

Aspecto	Ensino Fundamental Anos Finais	Ensino Médio
Presença da Filosofia	Indireta, transversalizada na área de Ciências Humanas e Ensino Religioso.	Direta, como disciplina da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.
Ênfase	Formação ética, cidadã e intercultural.	Pensamento crítico e filosófico, autonomia intelectual, fundamentação do projeto de vida.
Estratégias	Questionamento e reflexão a partir dos TCTs, associados aos componentes curriculares das Ciências Humanas e Ensino Religioso.	Estudo de autores e algumas tradições filosóficas, associados aos campos da História da Filosofia, Metafísica, Ética, Filosofia Política, Epistemologia, Teoria do Conhecimento, Lógica e Estética, visando a análise crítica de problemas sociais e

		existenciais.
Papel formativo	Introduzir modos de pensar e argumentar.	Consolidar pensamento crítico-filosófico acerca da justiça, da solidariedade, da autonomia, da liberdade, da compreensão e do reconhecimento das diferenças, respeito e responsabilidade consigo mesmo.

Fonte: elaborado pelo próprio autor, 2026.

Quadro 13. Quadro Comparativo - Filosofia no Currículo Paulista.

Etapa	Competências específicas (área de Ciências Humanas)	Habilidades relacionadas à Filosofia	Observações
Ensino Fundamental Anos Finais	1. Compreender a si e ao outro como identidades diferentes, exercitando o respeito à diferença em uma sociedade plural e promovendo os direitos humanos. 2. Analisar o mundo social, cultural e digital com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, posicionando-se diante de problemas do mundo contemporâneo. 3. Identificar, comparar e explicar a intervenção do ser humano na natureza e na sociedade, exercitando curiosidade, autonomia, senso crítico e ética. 4. Interpretar sentimentos, crenças e dúvidas sobre si e os outros, valorizando a diversidade cultural. 5. Comparar eventos no tempo e espaço. 6. Construir argumentos com base em conhecimentos das Ciências Humanas, respeitando direitos	- Nota-se algumas habilidades associadas de forma implícita, tais como: Exercício da ética, da autonomia e do senso crítico; Prática de interpretação de crenças e dúvidas (atitude filosófica); Construção de argumentos em defesa de ideias, direitos e justiça social.	A Filosofia não aparece como disciplina, mas alguns de seus fundamentos são transversalizados nas competências das Ciências Humanas.

	humanos e consciência socioambiental.		
Ensino Médio	Seis grupos de competências específicas em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: 1. Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais em diferentes tempos e escalas. 2. Desenvolver pensamento crítico e posicionamento fundamentado em argumentos e fontes. 3. Reconhecer a pluralidade de visões filosóficas e socioculturais. 4. Refletir sobre justiça, solidariedade, liberdade, autonomia e responsabilidade consigo, com o outro e com o mundo.	- As habilidades são comuns aos diferentes componentes curriculares da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, exemplo: (EM13CHS103) Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de diversas naturezas (expressões artísticas, textos filosóficos e sociológicos, documentos históricos e geográficos, gráficos, mapas, tabelas, tradições orais, entre outros). - Portanto, o que se modifica são os objetos do conhecimento, exemplos: 1.º A civilização científica e tecnológica em diferentes contextos: na ética e na liberdade, na cultura e na religião. 2.º O pensamento científico e os conhecimentos e valores tradicionais. A afirmação do discurso científico e filosófico em oposição ao senso comum em diferentes	- A Filosofia é disciplina formal da área, com itinerários próprios (aprofundamento curricular). - É tratada tanto pela tradição filosófica quanto pela aplicação contemporânea dos dilemas éticos, políticos e existenciais.

		contextos históricos.	
--	--	-----------------------	--

Fonte: elaborado pelo próprio autor, 2026.

No item “Habilidades relacionadas à Filosofia” na etapa Ensino Fundamental Anos Finais, as habilidades “exercício da ética, da autonomia e do senso crítico”; “prática de interpretação de crenças e dúvidas (atitude filosófica)”; “construção de argumentos em defesa de ideias, direitos e justiça social” não são trabalhadas e fundamentadas explicitamente pela Filosofia nesta etapa, uma vez que o componente curricular encontra-se ausente.

Quadro 14. Síntese da análise.

Ensino Fundamental Anos Finais	Ensino Médio
- A Filosofia não aparece como disciplina, mas alguns de seus fundamentos estão implícitos e são transversalizados nas competências das Ciências Humanas; - Não apresenta elementos efetivos de progressão formativa.	- A Filosofia está explícita como disciplina formal da área, porém com possibilidade de flexibilização; - Possui competências gerais da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e objetos de conhecimento próprios (história da Filosofia, ética, política, teoria do conhecimento etc.); - É tratada tanto pela tradição filosófica, quanto pela aplicação contemporânea dos dilemas éticos, políticos e existenciais.

Fonte: elaborado pelo próprio autor, 2026.

Quadro 15. Considerações finais.

Tal arranjo curricular reforça o papel da Filosofia como mediadora da formação cidadã, ética e crítica, mas abre debate sobre a necessidade de sua inserção mais clara em nível de especificidades desde o Ensino Fundamental Anos Finais, para garantir melhor embasamento, aprofundamento e continuidade reflexiva.

Fonte: elaborado pelo próprio autor, 2026.

7.4. Resultados obtidos: Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

Quadro 16. BNCC: Marcos legais.

Marcos legais	Destaque
Constituição	- Educação como um direito fundamental, sendo responsabilidade da

de 1988	família, do estado e da sociedade; - Reconhece a necessidade de estabelecimento de conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental a fim de assegurar uma base comum.
Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB de 1996	- Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, trazendo ampla discussão e reformulação curricular; - Traz a importância do estabelecimento de uma base comum: competências e diretrizes; parte diversificada: os currículos com suas especificidades; - Elaboração dos conteúdos que compõem o currículo precisam estar em consonância com as competências e diretrizes; - Elaboração de conteúdos mínimos para aprendizagem.
Lei n.º 13.005/2014 Plano Nacional da Educação PNE	- Ratifica a importância de estabelecer e implementar as diretrizes pedagógicas para Educação Básica associada a uma base nacional comum dos currículos.
Base Nacional Comum Curricular BNCC de 2017	- Em 2017 com a alteração da LDB, a legislação brasileira passa a utilizar as seguintes nomenclaturas para reportar-se às finalidades da educação, como consta na BNCC: “Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio” (Brasil, 2017, p.12); - BNCC já se encontrava prescrita na constituição de 1988, assim como na LDB de 1996 (artigo 26); - Lei n.º 13.415/2017, a qual alterou a Lei n.º 9.394 de 1996, desencadeou alterações no currículo do Ensino Médio, inclusive nas disciplinas de Filosofia e Sociologia.

Fonte: elaborado pelo próprio autor, 2026.

Quadro 17. BNCC e Currículos: Filosofia e flexibilizações.

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	- Supressão dos componentes curriculares, dando lugar a seis competências específicas e suas respectivas habilidades; - Língua Portuguesa e Matemática permanecem como obrigatórios nos três anos do Ensino Médio; demais componentes curriculares não são obrigatórios, necessariamente, nos três anos do Ensino Médio; organizados por cada sistema de ensino associados aos itinerários formativos; - Ciências Humanas e Sociais Aplicadas como grande área comum; Filosofia não se constitui mais como campo autônomo do
--------------------------------------	---

	conhecimento; instabilidade e tensões referentes a sua permanência; - Pode acarretar numa possível exclusão gradual desses componentes; - Ciências Humanas em situação de vulnerabilidade; - Área do conhecimento de grande contributo para o desenvolvimento do pensamento crítico; - Desaparecimento silencioso das Ciências Humanas nos currículos, também está associado a influências multilaterais (avaliações internacionais); - Disciplinas de carácter teórico como a Filosofia tendem a perder espaço.
--	---

Fonte: elaborado pelo próprio autor, 2026.

Quanto ao Currículo Paulista, constatou-se que no Ensino Fundamental Anos Finais a Filosofia não aparece como disciplina autônoma, mas alguns de seus fundamentos estão implícitos e são transversalizados nas competências das Ciências Humanas. Além disso, constatou-se a ausência de elementos efetivos de progressão formativa. Já no Ensino Médio, a Filosofia se estabelece de forma explícita, como componente curricular da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, no entanto, o documento garante a sua flexibilização, atualmente restrita à primeira série do Ensino Médio e podendo estar presente em alguns itinerários formativos, quando ofertados e escolhidos pelos estudantes. Ainda, a área em questão possui competências gerais e objetos de conhecimento próprios aos componentes curriculares.

A pesquisa, portanto, identifica que este arranjo curricular pretende que a Filosofia exerça um papel de mediadora da formação cidadã, ética e crítica. Todavia, evidenciou-se lacunas que abrem debate sobre a necessidade de sua inserção mais clara em nível de especificidades desde o Ensino Fundamental Anos Finais, para então garantir melhor embasamento, aprofundamento e continuidade reflexiva.

7.5. Constatações: Epistemologia filosófica

A partir desse cenário, a pesquisa destaca a importância de ater-se às especificidades do conhecimento filosófico. As categorias de análise propostas em sequência foram: Perspectiva formativa do ensino de Filosofia (ênfase excessiva de conteúdos vs. formação do pensamento crítico); Conhecimento filosófico e suas especificidades na formação geral básica

(Filosofia enquanto campo autônomo do conhecimento e o lugar ocupado no currículo comum).

Partindo dessas categorias, defendeu-se a concepção de que a Filosofia, ao menos em partes, emerge de uma angústia humana e visa buscar “a parte que falta”, em conjunto a um constante processo dialético que objetiva a mudança, o entendimento, a crítica, a solução nos mais variados campos da vida. Ademais, a presença do componente curricular de Filosofia no Ensino Fundamental Anos Finais possibilitaria um desenvolvimento gradativo e introdutório que seria a base necessária para se desenvolver melhor a Filosofia no Ensino Médio. Como defendido na seção 5 desta pesquisa, esse caráter basilar e fundante da Filosofia, corroboraria a transdisciplinaridade no Ensino Fundamental Anos Finais, permitindo garantir uma formação integral do estudante: “a Filosofia, por sua natureza e história, pode naturalmente vir a ser um momento curricular de percepção da unidade, da complexidade e da riqueza do espírito humano” (Rocha, 2008, p.42 *apud* Santos, 2022, p.41).

O processo não se estabelece de forma imediata e não seria a introdução da Filosofia no Ensino Fundamental Anos Finais que resolveria todas as lacunas existentes. Quando se defende a concepção do desenvolvimento de uma educação integral, por meio do conceito de integralidade proposto no Currículo Paulista, certamente, para que essa educação integral se aproxime de uma consolidação, a inserção da Filosofia seria elemento fundamental no desenvolvimento de uma experiência de aprendizagem mais plena.

A pesquisa também destacou a importância dos currículos, em especial o componente de Filosofia, em assumir elementos da cultura e de um filosofar brasileiro que melhor dialoguem e reflitam com a realidade local. O que estabeleceu um diálogo a partir de uma perspectiva decolonial com autores como Krenak (2019), Quijano (2005) e Walsh (2009), problematizando a crítica à imposição de uma ideia homogênea de humanidade que se apresenta como universal, e que, assim instituída, exclui ou torna periférico os modos de vida tradicionais e não ocidentais. Daí a crítica de Krenak (2019) à racionalidade moderno-ocidental como única forma legítima de conhecimento, concepção que necessita ser rompida, a fim de que outras racionalidades percamos o estigma de não filosofia e a possibilidade de um filosofar brasileiro seja concreta, presentificando-se no contexto curricular. Nessa perspectiva decolonial, esta seção também é comentada por Margutti (2016) e Frateschi (2022) e complementada no posterior por Dussel (2010). Toda essa reflexão não desconsidera alguns rigores e elementos basilares da Filosofia enquanto campo autônomo do conhecimento.

Com base nas constatações sobre as fragilidades do ensino da Filosofia, fragmentado na passagem do Ensino Fundamental Anos Finais para o Ensino Médio, a flexibilização do componente curricular e imprecisão no desenvolvimento de competências que contemplem as especificidades da Filosofia enquanto campo autônomo do conhecimento, é que foi proposto o protótipo de uma oficina filosófica como produto final desta pesquisa, como forma de suplementação temporária frente às fragilidades apresentadas.

7.6. Protótipo de Oficina Filosófica

Como enunciado na seção 6, o desenvolvimento da oficina filosófica em si é resguardado a projetos futuros. Ainda que de forma ensaística, o Quadro 11 esboça os traços do protótipo de desenvolvimento. Além de ter sido apresentados a definição e os traços que a constituem enquanto recurso pedagógico, a seção que relata o desenvolvimento dessa oficina contribuiu com reflexões importantes, junto à seção 5, sobre o engessamento das correntes filosóficas europeias e a importância de uma reflexão decolonial dentro das temáticas filosóficas que compõem o currículo. Essa abertura defendida, especificamente na seção 5, partiu da concepção da Filosofia da Libertação de Enrique Dussel. Dussel (2010) propõe uma nova fase filosófica: marcada por abertura, respeito e aprendizado mútuo entre diversas tradições, uma espécie de filosofia mundial que valorize as tradições pós-coloniais e periféricas, bem como a diferença e a autonomia cultural.

O percurso filosófico para o desenvolvimento da oficina deve assegurar, por conseguinte, elementos de diferentes tradições filosóficas pós-coloniais, assim como a tradição filosófica europeia.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo geral analisar o ensino de Filosofia na primeira série do Ensino Médio no âmbito do Currículo Paulista, buscando estabelecer relações com o Ensino Fundamental Anos Finais no desenvolvimento da disciplina, verificando sua estruturação, flexibilizações e tensões. Esta análise foi orientada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e pelo Currículo Paulista, articulada a referenciais da teoria crítica do currículo e por reflexões acerca da BNCC, Novo Ensino Médio, Ciências Humanas e Ensino de Filosofia, epistemologia filosófica e de perspectivas críticas e decoloniais, conforme delineado na introdução.

Quanto aos objetivos específicos, a análise dos documentos curriculares constatou que a estruturação do ensino de Filosofia no Currículo Paulista apresenta fragilidades significativas em termos de coerência entre as etapas da Educação Básica. No Ensino Fundamental Anos Finais, a Filosofia não se constitui como componente curricular autônomo, ausente enquanto disciplina e aparecendo apenas de forma implícita e transversalizada nas competências da área de Ciências Humanas. Essa configuração não assegura uma introdução sistemática ao pensamento filosófico, tampouco a construção progressiva de conceitos, procedimentos e atitudes próprias do filosofar, o que resulta na ausência de um lastro filosófico que sustente o desenvolvimento do componente curricular no Ensino Médio.

Essa lacuna formativa torna-se ainda mais evidente quando se analisa a primeira série do Ensino Médio, etapa em que o Currículo Paulista pressupõe o desenvolvimento de competências complexas de análise, argumentação e reflexão conceitual. Observou-se que tais exigências recaem sobre estudantes que não tiveram, nos anos finais do Ensino Fundamental, contato efetivo com conteúdos, práticas e fundamentos epistemológicos da Filosofia. Confirma-se, assim, a hipótese de que a transição entre as etapas dá-se de forma fragmentada, gerando uma espécie de sobrecarga conceitual no primeiro ano do Ensino Médio e ampliando o risco de superficialidade no ensino do componente curricular.

A pesquisa evidenciou que a organização curricular orientada pela BNCC, ao priorizar competências gerais e agrupar os componentes em grandes áreas do conhecimento, contribui para a flexibilização do ensino de Filosofia, acarretando, ainda que indiretamente, para a diluição das especificidades epistemológicas deste componente. Embora o Currículo Paulista reconheça a disciplina como integrante da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, sua não obrigatoriedade ao longo dos três anos do Ensino Médio e sua vinculação aos itinerários formativos colocam-na em situação de instabilidade e vulnerabilidade. Tal flexibilização,

conforme analisado, pode acarretar um processo de esvaziamento gradual da Filosofia e das Ciências Humanas, tensionando o princípio da formação integral reiteradamente afirmado nos documentos oficiais.

Concernente à análise das especificidades epistemológicas da Filosofia, o estudo reafirmou que o conhecimento filosófico não pode ser reduzido a uma função meramente instrumental. A Filosofia constitui-se como campo autônomo do conhecimento, dotado de métodos, conceitos e problemáticas próprias, cujo ensino demanda tempo, sistematização e continuidade formativa. A ausência desse reconhecimento nos currículos compromete a possibilidade de os estudantes compreenderem a natureza do filosofar, entendido como atitude crítica, criação conceitual e problematização das condições históricas, culturais e existenciais da vida humana.

Ainda que o aprofundamento dessa temática se resguarde a projetos futuros, a pesquisa também destacou a importância de ampliar o horizonte filosófico presente nos currículos, incorporando reflexões que dialoguem com a cultura, a linguagem e a realidade brasileira. A interlocução com perspectivas decoloniais permitiu problematizar a hegemonia de uma racionalidade moderno-ocidental apresentada como universal, destacando a necessidade de reconhecer outras formas legítimas de filosofar. Tal ampliação não implica a negação dos rigores conceituais da tradição filosófica, mas contribui para uma formação mais plural, crítica e situada em consonância com os princípios de uma educação integral.

Diante das lacunas, tensões e controvérsias identificadas, especialmente a ausência de uma introdução sistemática ao pensamento filosófico nos anos finais do Ensino Fundamental, a flexibilização do componente curricular no Ensino Médio e a fragilidade na progressão formativa, a pesquisa propôs, de forma ensaística, a elaboração de um protótipo de oficina filosófica como produto educacional. Essa proposta configura-se como uma alternativa pedagógica de caráter suplementar e provisório, voltada a minimizar os efeitos da fragmentação curricular, ao mesmo tempo em que possibilita uma aproximação gradual, significativa e epistemologicamente fundamentada com o filosofar.

Por fim, reconhece-se que esta pesquisa apresenta limites inerentes ao seu recorte documental e teórico, não contemplando a análise empírica das práticas docentes e das experiências dos estudantes. Logo, sugere-se que investigações futuras possam aprofundar o estudo do ensino de Filosofia a partir do cotidiano escolar, analisando os impactos das políticas curriculares na prática pedagógica, além de aprofundar estudos teóricos no campo da filosofia decolonial e a estruturação definitiva da oficina filosófica. Ainda assim, considera-se

que o presente trabalho contribui para o debate educacional ao evidenciar a necessidade de maior coerência curricular entre as etapas da Educação Básica e ao reafirmar a importância da Filosofia e de suas especificidades como campo autônomo do conhecimento, sendo elemento constitutivo de uma formação crítica, reflexiva e integral.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2016.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Educação Básica – Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 2018.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: Ministério da Educação, 2017.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016].
- BRASILEIRO, A. M. M. **Como produzir textos acadêmicos e científicos**. São Paulo: Contexto, 2022.
- BUENO, J. G. S.; MUNAKATA, K.; CHIOZZINI, D. F. **A Escola como objeto de estudo**: escola, desigualdade e diversidades. 1. ed. Araraquara: Junqueira&Marin, 2014.
- CARVALHO, L. L. de; SILVEIRA, L. G. G. Oficina de filosofia: sensibilização, reflexão e diálogo. **Trilhas Filosóficas**, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 22-32, 2020. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/RTF/article/view/1758>. Acesso em: 14 jul. 2025.
- CASANOVA, M. A. **Compreender Heidegger**. Petrópolis: Editora Vozes, 2009.
- CRAVEIRO, F. C. S. **O ensino da filosofia no contexto da reforma do ensino médio**: no âmbito da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). 2022. 134f. Dissertação (Programa de Mestrado Profissional em Educação e Docência) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é a Filosofia?** São Paulo: Editora 34, 2010.
- DUBET, F. Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor. [Entrevista cedida a] Angelina Teixeira Peralva e Marília Pontes Sposito. Tradução de Ines Rosa Bueno. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 5-6, p. 222-231, 1997. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n05-06/n05-06a18.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2026.
- DUSSEL, E. El siglo XXI: nueva edad en la historia de la filosofía en tanto diálogo mundial entre tradiciones filosóficas. **Signos Filosóficos**, Ciudad de México, v. 12, n. 23, p.119-140, jun. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.org.mx/pdf/signosf/v12n23/v12n23a5.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2026.
- FAULSTICH, E. L. J. **Como ler, entender e redigir um texto**. 27. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.
- FÁVERO, A. A.; CENTENARO, J. B.; SANTOS, A. P. dos. Reformas curriculares e o ataque ao pensamento reflexivo: o sutil desaparecimento da filosofia no currículo da

Educação Básica no Brasil. **Revista Digital de Ensino de Filosofia - REFilo**, [S. l.], v. 6, p. 1–17, 2020. DOI: 10.5902/2448065742599. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/refilo/article/view/42599/pdf>. Acesso em: 30 jan. 2026.

FRATESCHI, Y. O universalismo de Sueli Carneiro. **Dissertatio**, Pelotas, v. 12, n. supl., p. 5-24, 2022. DOI: <https://doi.org/10.15210/dissertatio.vi.24816>. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/dissertatio/article/view/24816>. Acesso em: 30 jan. 2026.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas em pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

HEGEL, G. W. F. **Fenomenologia do espírito**. 9. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

HEIDEGGER, M. **Ser e Tempo**. Tradução de Márcia de Sá Cavalcanti. Petrópolis: Editora Vozes, 1989.

KIERKEGAARD, S. **O conceito de angústia**. 3. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.

KOHAN, W. O.; OLARIETA, B. F. (Orgs.). **A escola pública aposta no pensamento**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. v. 4. (Coleção Ensino de Filosofia).

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LUNA, S. V. de. **Planejamento de pesquisa: uma introdução**. São Paulo: Educ, 2000.

MACEDO, E. P. N. **Entre eixos: filosofia no Enem a partir das orientações complementares aos parâmetros curriculares nacionais (PCN+)**. Brasília, DF: Inep, 2023.

MACHADO, Antonio. **Caminante, no hay camino**. [S. l.]: [s. n.], 2021. Disponível em: <https://ikax.net/lit/caminante-no-hay-camino.html>. Acesso em: 30 jan. 2026.

MARCIONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Atlas, 2010.

MARGUTTI, P. Entrevista com Paulo Margutti. [Entrevista cedida a] Caio Souto, Rubens José da Rocha e Nestor Reinoldo Müller. **Ipseitas**, São Carlos, v. 2, n. 1, p.7-20, jan.-jun. 2016. Disponível em: <https://www.revistaipseitas.ufscar.br/index.php/ipseitas/article/view/114/54>. Acesso em: 30 maio 2025.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

NÓBREGA, F. P. **Compreender Hegel**. 4. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2007.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 107-130.

SACRISTÁN, J. G. **O Currículo**: uma reflexão sobre a prática. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SACRISTÁN, J. G. O que significa o currículo? In: SACRISTÁN, J. G. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Grupo A, 2013. p. 16-35.

SANTOS, J. C. **Filosofia e a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), presença ou ausência?** A Filosofia e o novo Ensino Médio. 2022. 130f. Dissertação (Programa de Mestrado Profissional em Filosofia) – Universidade Federal do Maranhão, Centro de Ciências Humanas, São Luís.

SANTOS, L. O racismo presente na obra Macunaíma. **Vício Velho**, n. 3, 26 jun. 2018. Disponível em: <https://viciovelho.com/2018/06/26/o-racismo-presente-na-obra-macunaíma/>. Acesso em: 19 dez. 2025.

SANTOS, T. D. dos. Theodor Adorno: uma crítica à indústria cultural. **Revista Trágica**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, p. 25-36, 2014. DOI: <https://doi.org/10.59488/tragica.v7i2.26142>. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/tragica/article/view/26142>. Acesso em: 30 jan. 2026.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Currículo Paulista**: etapa ensino médio. São Paulo: SEDUC/SP, 2020.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. **Currículo Paulista**: etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental. São Paulo: SEDUC/SP, 2019.

SILVA, M. L. C. da; ALBUQUERQUE, L. N. de L.; LIRA, E. M. de. A importância das oficinas pedagógicas no contexto das metodologias ativas no ensino de geografia. In: ENALIC – Encontro Nacional das Licenciaturas, IX, 2023, Lajeado. **Anais do IX ENALIC** [...], Campina Grande: Editora Realize, 2023. p. 1-9. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/102886>. Acesso em: 30 jan. 2026.

SILVERSTEIN, S. **A parte que falta**. Tradução de Alípio Correia de Franca Neto. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2018.

VELASCO, P. D. N. O estatuto epistemológico do Ensino de Filosofia: uma discussão da área a partir de seus autores e autoras. **Pro-Posições**, Campinas, v. 33, p. 1-26, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2020-0018>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/qkr7MFLVxyCh6kPcfMtV4pK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 jan. 2026.

WALSH, C. Interculturalidad Crítica y Pedagogía De-Colonial: Apuestas (Des)De El In-Surgir, Re-Existir y Re-Vivir. **Educação On-Line**, Rio de Janeiro, n. 4, p. 1-29, 2009. Disponível em: <https://educacaoonline.edu.puc-rio.br/index.php/eduonline/article/view/1802>. Acesso em: 30 jan. 2026.

WEISCHEDEL, W. **A escada dos fundos da Filosofia**: A vida cotidiana e o pensamento de 34 grandes filósofos. Tradução de Edson Dognaldo Gil. 6.ed. São Paulo: Angra, 2006.