

**DA OBLITERAÇÃO AOS VESTÍGIOS DE VIDA: UMA ANÁLISE DAS
POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DA FILOSOFIA NA ÁREA DAS CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS DA BNCC/EM (2018)**
[FROM THE OBLITERATION TO THE LIFE REMAINS: AN ANALYSIS OF THE
POSSIBILITIES TO THE PHILOSOPHY TEACHING IN THE SOCIAL HUMAN
APPLIED SCIENCE OF BNCC/EM (2018)]

Jonathan Dalla Vechia BUGS

Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). É Licenciado em Filosofia e Especialista em Gestão Educacional pela UFSM. Atualmente é aluno do curso de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria..
E-mail: jonathan.bugs@acad.ufsm.br

Elisete Medianeira TOMAZETTI

Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). É professora Titular da Universidade Federal de Santa Maria, ligada ao Departamento de Metodologia do Ensino. Atua no Curso de Licenciatura em Filosofia (UFSM) e no Programa de Pós-Graduação em Educação (UFSM).
E-mail: elisetem2@gmail.com



Resumo

O presente artigo analisa as proposições da área Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA) da BNCC/2018 que podem servir de base para pensar o Ensino da Filosofia no contexto do novo ensino médio. Para tanto, opera-se dois movimentos: (1) o traçado de um breve panorama do que estava sendo construído para o Ensino da Filosofia nas versões que constituíram o processo de elaboração da BNCC/EM, contrastando com o que de fato se consolidou no documento; (2) apresentação da análise da especificidade da Filosofia a partir do que a BNCC/EM apresenta na área das CHSA. Destacamos que, apesar do documento ter diluído os componentes curriculares na perspectiva das áreas do conhecimento, há elementos que podem ser tomados na (re)construção de um espaço de Ensino para a Filosofia, sobretudo a partir de uma leitura minuciosa das categorias e habilidades específicas da área em questão.

Palavras-chave

Ensino da Filosofia, Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio, Lei 13.415/2017.

Abstract

The present article analyzes the proposals of the Human Social Applied Science (CHSA) of BNCC/2018 that may serve as base to think the Philosophy Teaching in the new Highschool

BUGS, Jonathan Dalla Vechia; TOMAZETTI, Elisete Medianeira. DA OBLITERAÇÃO AOS VESTÍGIOS DE VIDA: UMA ANÁLISE DAS POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DA FILOSOFIA NA ÁREA DAS CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS DA BNCC/EM (2018). p. 173-202.

context. For this purpose, two movements are operated: (1) the tracing of a brief panorama of what has been built to the Philosophy Teaching in the versions that constitute the process of elaboration of BNCC/EM, in contrast to what has actually been consolidated in the document, (2) presentation of the analysis of the Philosophy specificity throughout what the BNCC/EM present in the CHS area. However, we highlight that, although the document has diluted the curricular components in the perspective of the knowledge areas, there are elements that may be taken in the reconstruction of Philosophy Teaching space, mainly throughout a thorough reading of the categories and specific abilities in the area in question.

Keywords

Philosophy Teaching, Regular Curricular National Basis of Highschool, Law 13.415/2017.



Considerações iniciais

Nos últimos anos, no contexto da política educacional brasileira, é possível mapear uma série de normativas e declarações de agentes públicos que colocam em questão o lugar do Ensino da Filosofia nas instituições de educação pública. Em abril de dois mil e dezenove (2019) pôde-se ler algumas declarações do presidente da república, Jair Messias Bolsonaro (Sem Partido), anunciando que o Ministério da Educação (MEC) estava, na ocasião, estudando a redução do orçamento público para faculdades de Filosofia e Sociologia. Em seguida surgiram outras matérias tratando da declaração do ex-ministro da Educação, Abrahan Weintraub, que havia sugerido que as universidades do nordeste brasileiro não deveriam ofertar cursos de Filosofia e Sociologia¹.

Decerto que os discursos que circulam nas sociedades contemporâneas, como os do presidente e do ex-ministro da educação, mencionados anteriormente, não têm em vistas apenas a Filosofia, mas um conjunto de saberes entendidos como improdutivos ou não rentáveis. Nesse sentido, é conhecida a denúncia feita pela filósofa norte-americana Martha Nussbaum (2015) quanto a existência de uma crise mundial na educação, que consiste em mudanças pouco refletidas sobre o que as sociedades democráticas têm elegido como importante ensinar às suas novas gerações. Conforme aponta Nussbaum no livro: *Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades*, 2015, os sintomas dessas mudanças podem ser percebidos na exclusão de certas disciplinas dos currículos, em diferentes instituições de ensino, em nível mundial:

Tanto o ensino fundamental e médio como no ensino superior, as humanidades e as artes estão sendo eliminadas em quase todos os países do mundo. Consideradas pelos administradores públicos como enfeites inúteis, num momento em que as nações precisam eliminar todos os elementos inúteis para se manterem competitivas no mercado global, elas estão perdendo rapidamente seu lugar nos currículos e, além disso, nas mentes e nos corações dos pais e dos filhos. De fato, o que poderíamos chamar de aspectos humanistas da ciência e das ciências

¹ Nesse sentido, destacamos duas manchetes bastante sugestivas: “Bolsonaro decreta fim das faculdades de Filosofia e Sociologia: ‘Objetivo é focar em áreas que gerem retorno imediato’”, matéria disponível em: [Bolsonaro decreta fim das faculdades de Filosofia e Sociologia: "Objetivo é focar em áreas que gerem retorno imediato" | Revista Fórum \(revistaforum.com.br\)](https://www.revistaforum.com.br/bolsonaro-decreta-fim-das-faculdades-de-filosofia-e-sociologia-objetivo-e-focar-em-areas-que-gerem-retorno-imediato/). Acesso em: 19 out. 2021; a segunda manchete é a que segue “Ministro da Educação acha que universidades do nordeste não devem ensinar sociologia”, disponível em: [Ministro da Educação acha que universidades do Nordeste não deveriam ensinar sociologia | Revista Fórum \(revistaforum.com.br\)](https://www.revistaforum.com.br/ministro-da-educacao-acha-que-universidades-do-nordeste-nao-deveriam-ensinar-sociologia/). Acesso em: 19 out. 2021.



humanas – o aspecto construtivo e criativo, e a perspectiva de um raciocínio crítico rigoroso – também está perdendo terreno, já que os países preferem correr atrás do lucro de curto prazo por meio do aperfeiçoamento das competências lucrativas e extremamente práticas adequadas à geração de lucro. (NUSSBAUM, 2015, p. 04)².

Na organização do conhecimento nos currículos das escolas e das universidades brasileiras, a Filosofia foi historicamente alocada na área das Ciências Humanas. Se desconsiderarmos as declarações e posicionamentos do atual governo, mencionadas anteriormente, podemos dizer que no âmbito do ensino superior brasileiro a Filosofia sempre usufruiu de certa estabilidade, continuidade e prestígio. Por outro lado, é conhecida a instabilidade e descontinuidade de sua presença na educação básica: desde a criação do Ministério da Educação, em 1930, até o momento, 2021, a Filosofia compôs o núcleo de disciplinas obrigatórias do currículo do ensino médio em nível nacional da reforma Capanema de 1942 até a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 e, mais tarde, da promulgação da Lei 11.684 de 2008 até a reforma do ensino médio, instituída pela Lei 13.415/2017.

A recente reforma propôs duas mudanças principais para o ensino médio: (1) a expansão imediata da carga horária, passando de 800 horas para 1000 horas anuais, e instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral como meio para implementar a progressiva expansão da carga horário anual até alcançar 1400 horas, da qual trata o Artigo 1º da Lei 13.415/2017; (2) a flexibilização do percurso formativo do ensino médio em uma parte geral e comum a todos(as) os(as) estudantes, a ser orientada pela Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC/EM), e outra diversificada por cinco itinerários formativos, dentre os quais os(as) estudantes deverão escolher um para cursar. A reforma também flexibilizou a oferta das disciplinas escolares ao tornar obrigatório para os três anos do ensino médio apenas o

² A autora segue seu diagnóstico apontando para o risco que essa exclusão oferece para a vitalidade da vida democrática. Conforme a autora, essas mudanças têm se pautado em um modelo de desenvolvimento econômico que pressupõe uma relação condicional entre crescimento econômico e acesso a saúde, educação e diminuição das desigualdades sociais. Nussbaum argumenta contra tal pressuposto demonstrando que crescimento econômico, por si só, não é garantia de igualdade de acesso e distribuição de renda. Seu objetivo é, pois, a defesa de um modelo educacional de desenvolvimento humano em que o ensino das humanidades teria um papel a cumprir: formar sujeitos cidadãos para a manutenção da sociedade democrática.



ensino de Língua Portuguesa e Matemática, causando grande polêmica com a proposição de *estudos e práticas* de Filosofia, Sociologia, Educação Física e Arte³.

Considerando que a reforma alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, revogando a Lei 11.684/2008, que havia instituído a obrigatoriedade das disciplinas de Filosofia e Sociologia nos três anos do ensino médio, e propôs um novo qualificativo para a presença da Filosofia na etapa, o qualificativo *estudos e práticas* fez com que se retomasse o debate acerca do lugar do Ensino da Filosofia na educação básica, mais especificamente em relação a obrigatoriedade da disciplina Filosofia no currículo do ensino médio. No *site*⁴ da Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia (ANPOF) é possível encontrar dez manifestações a respeito, entre elas: entrevistas, textos e notas emergentes em ocasião da Medida Provisória 746/2016 e da Lei 13.415/2017. A respeito disso, a primeira publicação encontrada no *site* é um texto curto em que o autor busca argumentar contra a obrigatoriedade da disciplina no ensino médio; único texto com tal posicionamento. Os autores dos textos seguintes, cada um à sua maneira e desde um objetivo, tecem alguns contra-argumentos à posição que inaugurou as publicações e tensionam, a partir de algumas problematizações sobre o Ensino de Filosofia e de suas respectivas análises da reforma, sobre como ocupar o espaço que couber à Filosofia no *novo*⁵ ensino médio.

A preocupação acerca de como ocupar o espaço que couber a Filosofia no currículo do novo ensino médio é premente e condizente com a exigência posta pela atual política curricular da educação básica: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2018). A implementação da BNCC tem exigido de gestores(as), professores(as) e demais sujeitos

³ Não iremos nos deter nos temas da reforma, mas se o(a) leitor(a) tiver interesse em compreender mais da questão indicamos o nosso trabalho de revisão bibliográfica em que nos detivemos em analisar os enunciados emergentes da produção do conhecimento no campo acadêmico acerca da reforma do ensino médio (in: BUGS, TOMAZETTI e OLIARI, 2020).

⁴ <https://www.anpof.org/comunicacoes>. Acesso em: 27 out. 2021.

⁵ Por *novo* ensino médio estamos compreendendo a última etapa da educação básica pós a reforma (Lei 13.415/2017) que ocasionou a atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) 2018 e influenciou diretamente na versão final da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (2018). Juntos, esses três dispositivos (Lei 13.415/2017; DNCEM/2018; BNCC/EM/2018) ditam as bases sobre as quais o ensino médio deverá se estruturar daqui para frente, influenciando, inclusive, em outras políticas educacionais, tais como a Política Nacional de Formação de Professores(as) e a Política Nacional do Livro e do Material Didático, que foram recentemente ajustadas às proposições do *novo* ensino médio (Lei 13.415/2017; DCNEM/2018 e BNCC/EM/2018).



da educação básica a reformulação dos currículos escolares a fim de alinhá-los às proposições do documento em questão, pois ele é um documento de caráter normativo “[...] que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica [...]” (MEC, 2018, p. 7 [grifo do documento]).

Assim, se a implementação da Lei 13.415/2017, em cada Estado, definirá (em alguns casos já definiu⁶) o lugar que o Ensino da Filosofia irá ocupar nas grades/matrizes curriculares da etapa, é a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (2018) que passará a orientar o processo de ensino e aprendizagem no espaço que couber à Filosofia no currículo do novo ensino médio. Na aula inaugural do Programa de Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO) da Unimontes, intitulada *Escombros filosóficos: BNCC-EM, diretrizes curriculares e as políticas de obliteração do ensino de filosofia (2021)*⁷, a professora Ester Heuser (Unioeste/PR) caracterizou a reforma do ensino médio e a BNCC/EM como partícipes na obliteração das políticas educacionais para o Ensino da Filosofia na escola básica, duramente conquistadas e efetivadas nos últimos vinte anos. Ao nos lembrar das conquistas recentes para o Ensino da Filosofia, a professora Ester Heuser nos convida a não abandonarmos os ‘escombros’ resultantes da obliteração do que havíamos construído. Em suas palavras:

[...] os escombros ainda não estão arruinados, os vestígios que há nesses escombros, eles estão vivos. [...] nós, que somos ao mesmo tempo testemunhas oculares e criadores dessa construção que vem sendo obliterada, podemos olhar para as condições de efetividade que tornaram possível e realizada a felicidade de termos a filosofia efetivada na formação de todo estudante brasileiro e encontramos meios para que o processo de espoliação cesse. (Heuser, 2021, 31:31-32:22).

⁶ No âmbito de nossa pesquisa de mestrado, que resultou na dissertação intitulada *A Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio: implicações para o ensino da Filosofia*, 2021, realizamos um levantamento acerca da implementação da Lei 13.415/2017, especificamente no que se refere a definição de uma matriz/grade curricular para o ensino médio a fim de identificar o(s) lugar(es) conferido à Filosofia. A partir desse levantamento foi possível afirmar que a totalidade dos Estados brasileiros que definiram uma grade/matriz curricular para a implementação do novo ensino médio – até o momento em que realizamos o levantamento – mantiveram a disciplina Filosofia.

⁷ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BCWJgoMI5OY&t=5363s>. Acesso em 01 ago. 2021.



Tal como a professora Ester Heuser, entendemos que diante do atual cenário da política educacional do ensino médio se faz necessário que busquemos vestígios de vida, possibilidades para o Ensino da Filosofia: de como ocupar e garantir o seu lugar no currículo do ensino médio, apesar das políticas educacionais recentes. Entendemos que se a obliteração do que construímos para o Ensino da Filosofia foi/tem sido possível, também está na ordem da possibilidade movimentos de ‘contra obliteração’, de realizarmos o que a professora Ester Heuser nos convida: encontrar meios para que o processo de espoliação cesse. Um dos modos possíveis de fazer esse processo cessar é nos colocarmos no debate para encontrar, criar, buscar, desde as normativas (que de um modo ou de outro se fazem valer), possibilidades para (re)construir um espaço para o Ensino da Filosofia nesse novo contexto, garantindo-a na formação dos(as) jovens brasileiros(as); um modo de seguir na luta para que em um futuro próximo possamos vivenciar dias mais profícuos para a educação brasileira, de modo geral, e para o Ensino da Filosofia em especial.

Instigados por esse pressuposto, realizamos a pesquisa que resultou na dissertação de mestrado intitulada *A Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (2018): implicações para o Ensino da Filosofia (2021)*, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), onde buscamos, de modo geral, compreender as incidências da BNCC/EM (2018) sobre o Ensino da Filosofia no contexto do novo ensino médio. O *corpus* de análise da pesquisa foi constituído por um recorte operado sobre quatro documentos: a BNCC (2018) e as três versões que constituíram seu processo de construção. Tratou-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, de caráter bibliográfico documental, cuja perspectiva teórica-metodológica teve como base o trabalho intelectual de Michel Foucault (2004a; 2004b; 2013; 2019; 2020a; 2020b), o seu modo de pensar e proceder nas pesquisas que resultaram em sua vasta obra. Buscamos em Foucault uma atitude analítica na tentativa de construir respostas, mesmo que provisórias, às questões de pesquisa. Essa atitude pode ser definida pelo conceito de ‘problematização’ – em linhas gerais: trabalho do pensamento sobre si mesmo, entendido como exercício que permite um distanciamento crítico em relação aquilo que adentra o domínio de pensamento para tomá-lo como um problema a ser pensado.



Na referida pesquisa realizamos três grandes movimentos. O primeiro consistiu na construção das problematizações acerca das principais mudanças propostas pela Lei 13.415/2017, a partir das quais indicamos os possíveis espaços para o Ensino da Filosofia no currículo do novo ensino médio. No segundo movimento direcionamos as problematizações à ideia de um documento de base curricular nacional ao mapear os termos sobre os quais se deram os debates para que na sequência pudéssemos identificar e problematizar as rupturas e deslocamentos no processo de construção da BNCC, bem como na constituição de sua estrutura e conteúdo. Por fim, identificamos e problematizamos as proposições que, segundo nossa leitura, podem ser tomadas para a construção do Ensino da Filosofia a partir da área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas da BNCC (2018). Tais movimentos tiveram a intenção de buscar ou criar, desde as normativas, possibilidades para a (re)construção de um espaço para a Filosofia nas matrizes curriculares do ensino médio desde a BNCC/EM.

Portanto, com este artigo queremos compartilhar os resultados de nossa investigação acerca de um dos objetivos específicos da referida pesquisa, a saber: aquele a partir do qual buscamos identificar e problematizar as proposições da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas da BNCC/EM (2018), que possam nos ajudar a pensar o Ensino da Filosofia no contexto do novo ensino médio. Para tanto, dividimos a sequência do texto em duas partes principais. Primeiro oferecemos um breve panorama do que se estava construindo para o Ensino da Filosofia no contexto das versões que constituíram o processo de elaboração da BNCC/EM, contrastando com o texto final do documento (MEC, 2018). Na sequência, apresentamos a nossa análise do que de específico para a Filosofia podemos inferir daquilo que a BNCC/EM (2018) apresenta em termo gerais para o ensino médio e, em específico, para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA).

A (des)construção de um espaço de Ensino: a Filosofia nas versões da BNCC/EM

O processo de construção da BNCC foi constituído por três versões que antecederam o texto final do documento. Desse modo, compreendemos a construção da

BUGS, Jonathan Dalla Vechia; TOMAZETTI, Elisete Medianeira. DA OBLITERAÇÃO AOS VESTÍGIOS DE VIDA: UMA ANÁLISE DAS POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DA FILOSOFIA NA ÁREA DAS CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS DA BNCC/EM (2018). p. 173-202.



Base como um movimento de deslocamentos – continuidades e rupturas – entre quatro documentos, a saber: (1) *Por uma política curricular para a educação básica: contribuição ao debate da base nacional comum a partir do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento. Versão Preliminar* (2014); (2) *Base Nacional Comum Curricular: consulta pública* (2015); (3) *Base Nacional Comum Curricular: versão revista* (2016); e, por fim, a (4) *Base Nacional Comum Curricular: a educação é a base* (2018)⁸. Assim, oferecemos uma brevíssima incursão pelos documentos a fim de demonstrar o espaço que se tentou construir (documentos: 1, 2 e 3) para o Ensino da Filosofia e o que de fato se consolidou na área de Ciências Humanas e Sociais aplicadas da BNCC/EM (2018).

O texto da versão preliminar de 2014 foi estruturado em três partes principais com o objetivo de dar início ao debate nacional sobre a Base Nacional Comum Curricular, oferecendo uma proposição que pudesse servir de referência para a construção das áreas de conhecimento do ensino fundamental e do ensino médio. A primeira parte apresenta uma síntese das principais ideias das novas Diretrizes Curriculares Nacionais⁹. Na segunda parte, o documento sustenta a proposta curricular com base na ideia de direito à aprendizagem e ao desenvolvimento. Por fim, na terceira parte, apresenta quatorze (14) macro direitos de aprendizagem e desenvolvimento e disserta sobre a contribuição de cada área do conhecimento na garantia de tais direitos.

O texto do referido documento apresentou a base de conteúdos de ensino (direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento) na perspectiva das áreas do conhecimento, mesmo assim se ocupou em caracterizar brevemente os componentes curriculares das áreas de conhecimento e em justificar a presença dos mesmos, reconhecendo a especificidade de cada componente e a necessidade de tempos e espaços escolares para o seu ensino. No que se refere a Filosofia, o texto fundamenta a sua presença no currículo escolar a partir de um duplo movimento de relação entre a Filosofia e as Ciências Humanas: (1) muitos dos conhecimentos das Ciências Humanas acionam uma gama de conceitos e perspectivas

⁸ Em nossa dissertação realizamos uma análise descritiva dos quatro documentos, comparando-os e destacando os deslocamentos: continuidades e rupturas entre eles (In: BUGS, 2021 – ver capítulo IV: A emergência da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica).

⁹ Trata-se das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (2009), das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (2010), das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (2012) e demais diretrizes a respeito das diferentes modalidades de ensino, disponíveis em: [index.php\(mec.gov.br\)](http://index.php(mec.gov.br)). Acesso em: 17 nov. 2021.



teóricas e metodológicas cuja origem remonta à Filosofia, (2) que, por sua vez, se utiliza dos resultados das Ciências Humanas em suas críticas, análises e como pressupostos na elaboração dos problemas que lhes são próprios (MEC, 2014, p. 122).

A versão *Base Nacional Comum Curricular: consulta pública* (2015) foi publicada com o objetivo de receber, a partir de debates e contribuições, críticas e sugestões a respeito das proposições apresentadas. O texto foi estruturado em diversas sessões. Todavia, seu conteúdo está dividido em duas partes principais. As primeiras sessões do documento apresentam os princípios orientadores da Base Nacional Comum Curricular, onde se encontram os doze (12) direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento para toda a educação básica, dedica uma sessão à Educação Especial – novidade em relação a versão que o precedeu – e outra à Educação Infantil. A segunda parte do documento apresenta as áreas do conhecimento que compõem o ensino fundamental e o ensino médio e seus respectivos componentes curriculares; apresenta objetivos gerais por área do conhecimento em cada etapa e objetivos específicos para cada componente curricular. Para a área de Ciências Humanas no ensino médio foram listados, seis (06) objetivos gerais da área, a partir dos quais segue-se os objetivos específicos para cada componente curricular que integram a área na etapa: História, Geografia, Sociologia e Filosofia.

Para a Filosofia o documento em questão apresentou uma lista de objetivos de aprendizagem específicos distribuídos em eixos temáticos referentes as séries da etapa. Os eixos foram os seguintes: 1º ano – *Introdução ao Filosofia*; 2º ano – *Opinião, Conhecimento e Gosto*; 3º ano – *Condição Humana e Responsabilidade pelo Mundo*. A versão *consulta pública* (2015) caracterizou brevemente a Filosofia pela sua natureza questionadora: postura, atitude ou capacidade de ‘assombro’ diante de alguma coisa (fato, fenômeno, evento) carente de explicações disponíveis/correntes, afirmando que desse movimento de suspeita e questionamento específico, a Filosofia produz conceitos (e seus modos de pensar) que possibilitam abordar o problema/questão sob outra perspectiva, originando um movimento contínuo de questionamento. O texto reconhece que as ciências também se originam de uma atitude de investigação diante de fenômenos para os quais não há explicações plausíveis. Nesse sentido, o documento tenta traçar uma distinção entre Ciência e Filosofia, afirmando o caráter não científico dessa última e alertando o(a) leitor(a)



para a necessidade de considerar as peculiaridades, possibilidades e limites dos modos próprios de pensar da Filosofia¹⁰.

A *BNCC: versão revista* (2016) apresenta a revisão e ampliação do texto elaborado em 2015, com base nas sugestões, críticas e contrapropostas advindas do debate público e da consulta pública realizada via *portal da base*¹¹. Esta versão propôs sete (07) direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento para toda a educação básica. Para as Ciências Humanas na etapa do ensino médio apresentou sete (07) objetivos gerais a partir dos quais foram listados os objetivos específicos de cada componente curricular da área (Filosofia, Sociologia, História e Geografia), apresentados em ‘unidades curriculares’ correspondentes as séries da etapa a que foram indicados. Em relação a Filosofia, na *versão revista* (2016), o texto de apresentação do componente não apresentou uma mudança substancial em relação a versão precedente. Em linhas gerais, a redação incorporou (inseriu, ajustou, suprimiu) algumas das críticas/sugestões feitas pelos(as) pareceristas e manteve a estrutura *minimalista*¹² da versão publicada em 2015.

Em suma, podemos dizer que as três versões apresentadas orientaram a organização de um componente curricular para o Ensino da Filosofia, cuja finalidade seria a de corroborar para o desenvolvimento dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da área de Ciências Humanas. Portanto, apesar dos deméritos, fragilidades e todas as



¹⁰ A título de registro, o Ministério da Educação convidou alguns pareceristas para avaliar a versão *consulta pública* da BNCC. Desses pareceres críticos emitidos por especialistas, professores(as) pesquisadores(as) em suas respectivas áreas, quatro deles se ocuparam centralmente das proposições relativas à Filosofia. Foram emitidos pelas(os) professoras(es): Dra. Patrícia Del Nero Velasco (UFABC); Dra. Elisete Medianeira Tomazetti (UFMS); Dr. Filipe Ceppas (UFRJ); Dr. Eduardo Salles de Oliveira Barra (UFPR). Estão disponíveis no seguinte endereço: [Relatórios e Pareceres \(mec.gov.br\)](http://relatorios.e-pareceres.mec.gov.br). Acesso em: 17 nov. 2021.

¹¹ O Ministério da Educação criou o *Portal da Base* para disponibilizar informações sobre o processo de elaboração da BNCC e como meio para realizar a consulta pública sobre a versão publicada em 2015. Endereço eletrônico: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 17 nov. 2021.

¹² A estrutura minimalista refere-se a característica aberta e sucinta do conteúdo do texto e dos objetivos de aprendizagem. Dois dos pareceristas mencionados na nota de rodapé 11, o professor Eduardo e o professor Filipe, apresentaram entendimentos divergentes quanto ao ‘minimalismo’ do texto de apresentação da Filosofia. Conforme o professor Filipe Ceppas (2016, p. 7), o formato da apresentação da filosofia deveria ser tomado como modelo para os demais componentes, por ser “[...] um programa minimalista, que apresente os seus objetivos e conteúdos de modo aberto, que possa favorecer o engajamento e o protagonismo dxs professorxs, respeitando ao mesmo tempo e especificidade dos componentes e de suas áreas.”. Já para o professor Eduardo S. O. Barra (2016, p. 14) “Há sempre o risco de o minimalismo curricular ser confundido com ‘falta de assunto’ ou com irrelevância pura e simplesmente. Conclusões precipitadas como essas poderiam produzir retóricas eficazes para justificar a *minimização* da presença da filosofia nas escolas ou nas grades curriculares [...]”, concluindo que esse minimalismo pode ser compreendido como currículo mínimo.

críticas possíveis e necessárias às versões de 2014, 2015 e 2016, estava-se construindo um lugar, um espaço no currículo do ensino médio para o Ensino da Filosofia, espaço que pressupunha carga horária específica e professores(as) formados(as) na área a fim de oferecer aos alunos(as) os “[...] procedimentos metodológicos e críticos próprios, sem os quais a Filosofia não cumprirá seu real papel formativo.” (MEC, 2016, p. 167). Veremos a seguir que a proposta educacional que se consolidou no texto da BNCC/EM (2018) rompeu com a construção desse espaço para a Filosofia desde um componente curricular específico – ruptura extensiva a todo componente que não seja Língua Portuguesa e Matemática.

A BNCC (2018) não é um documento homogêneo, ela apresenta estrutura e proposições distintas para cada etapa da educação básica¹³. A BNCC da educação infantil organiza a etapa por *campos de experiência*, atendendo – ao menos em parte – as reivindicações dos(as) especialistas da área para a organização curricular da etapa. A BNCC do ensino fundamental organiza a etapa por áreas de conhecimento e apresenta proposições específicas para cada componente curricular das respectivas áreas. Por outro lado, a BNCC/EM organiza a etapa em consonância com a reforma do ensino médio (Lei 13.415/2017), diluindo os componentes curriculares da etapa na perspectiva das áreas de conhecimento; apenas Língua Portuguesa e Matemática ganharam proposições específicas por serem componentes obrigatórios nas três séries do ensino médio. De modo geral, um elemento que permeia a BNCC (2018) é a proposição das dez *competências gerais*, apresentadas como o conjunto de direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento a ser garantido pelos percursos formativos da educação básica, progressivamente ao longo das suas três etapas – trata-se de um outro modo de operar com o processo de ensino e aprendizagem, cuja a base da proposta formativa é o desenvolvimento de certas *competências e habilidades*.



¹³ A título de registro, houve uma ruptura no processo de construção da BNCC, mais especificamente na passagem da *versão revista* (2016) para a versão final (2017/2018), a instituição da BNCC se deu em dois momentos distintos: primeiro foi instituído o documento das etapas da educação infantil e do ensino fundamental, em 2017, e no ano seguinte o documento do ensino médio. A justificativa oferecida pelo Ministério da Educação foi a necessidade de adequar a BNCC/EM às proposições da Lei 13.415/2017, que acabara de reformar a etapa.

Para a área de CHSA, o documento listou seis (06) competências específicas da área e relacionou a cada uma delas um conjunto de Habilidades. A BNCC/EM (2018) apresenta a contribuição da área na formação dos(as) alunos(as) do ensino médio em termos de desenvolvimento de certas capacidades operacionais, tais como: identificação, análise, comparação e interpretação, seleção, organização e compreensão; a serem mobilizadas a partir de ou aplicadas sobre: ideias, fenômenos, pensamentos, processos históricos, geográficos, sociais, econômicos, políticos e culturais específicos(as) da área. O conjunto de temas e problemas que os(as) alunos(as) da etapa têm direito de acessar a partir da contribuição da área de CHSA é apresentado pela BNCC/EM (2018) a partir de um conjunto de categorias. O documento dedica algumas páginas para apresentar as categorias, mostrando algumas das possibilidades de abordá-las desde a contribuição dos componentes da área, deixando aberto a possibilidade de criar a partir da proposta, reorganizar os diálogos conceituais ou somar a esses outros temas e problemas pertinentes para desenvolver as competências e habilidades específicas da área.

A BNCC/EM (2018) menciona explicitamente a Filosofia como um dos componentes que integram a área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, isso sugere que ela é uma possibilidade na composição das matrizes curriculares do ensino médio. No entanto, diferente das versões precedentes, não há um espaço reservado na estrutura do documento para apresentar proposições específicas para a Filosofia, o que não significa que não haja proposições que possam ser tomadas como base para pensar um espaço o seu ensino. Diante da diluição da Filosofia na perspectiva da área de conhecimento, teremos que buscar nas generalidades do documento as proposições – expectativas, orientações, prescrições, indicações, enunciados – presentes no texto da área de CHSA que possam ser mobilizadas pelos(as) professores(as) na defesa e organização de espaços para o Ensino da Filosofia na última etapa da educação básica.



Identificando possibilidades: proposições para o Ensino da Filosofia na área de CHSA

BUGS, Jonathan Dalla Vechia; TOMAZETTI, Elisete Medianeira. DA OBLITERAÇÃO AOS VESTÍGIOS DE VIDA: UMA ANÁLISE DAS POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DA FILOSOFIA NA ÁREA DAS CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS DA BNCC/EM (2018). p. 173-202.

Para a analítica de tais possibilidades, dividimos o texto da área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas da BNCC/EM (2018) em três partes, compreendendo que cada uma delas nos oferece algo em específico para o Ensino da Filosofia. Sugerimos que na primeira parte, apresentação da área (nas páginas 561 e 562), podemos encontrar finalidades e objetivos formativos para o componente curricular Filosofia. Na segunda parte, nas categorias da área (páginas 563 a 569), encontramos menção a conteúdos de ensino que remetem a Filosofia. Por fim, focamos nas habilidades específicas apresentadas para a área de CHSA (páginas 570 a 579), cujo desenvolvimento/aprendizagem também é responsabilidade da Filosofia desde o espaço que ela ocupar no currículo do ensino médio.

Na apresentação da área Ciências Humanas e Sociais Aplicadas identificamos cinco enunciados que podem ser reivindicados para a (re)construção das finalidades e objetivos formativos do Ensino da Filosofia no contexto da BNCC/EM. A seguir apresentamos esses enunciados e alguns comentários a respeito.

1. A organização das aprendizagens essenciais da área deve ser orientada por uma formação ética, comprometida com ideias de: *justiça, solidariedade, autonomia, liberdade* – de pensamento e de escolha – a fim de possibilitar aos(às) estudantes da etapa “[...] a compreensão e o reconhecimento das diferenças, o respeito aos direitos humanos e à interculturalidade, e o combate aos preconceitos de qualquer natureza.” (MEC, 2018, p. 561);
2. A área deve ser capaz de desenvolver, a partir de seus temas/fenômenos de estudo, as seguintes operações básicas (habilidades): identificação, seleção, organização, comparação, análise, interpretação e compreensão, entendidas como “[...] procedimentos responsáveis pela construção e desconstrução dos significados do que foi selecionado, organizado e conceituado por um determinado sujeito ou grupo social, inserido em um tempo, um lugar e uma circunstância específicos.” (MEC, 2018, p. 562);

Compreendemos que não é possível enunciar o compromisso com uma formação ética e prescindir da contribuição específica da Filosofia. Com base no compromisso expresso por esse enunciado podemos pensar o que a Filosofia tem a oferecer em termos de conteúdos de ensino, para colaborar com a formação ética dos estudantes. Entendemos que no espaço escolar o desenvolvimento de uma atitude ética com base na justiça,



solidariedade, autonomia e liberdade, bem como o desenvolvimento da capacidade de reconhecer as diferenças inerentes a pluralidade humana, a fim de respeitá-las, só é possível se houver a organização de espaços intencionalmente pensados para trabalhar tais questões. É necessário oferecer aos(as) jovens da etapa contato com conteúdos de ensino (conceituais e procedimentais) que os permitam pensar a diferença e compreender outras possibilidades de ser e estar no mundo. Nesse sentido, a Filosofia tem muito a contribuir para o processo de *construção e desconstrução dos significados* daquilo que se apresenta em um dado momento histórico como verdade/costume/crença/normalidade, oferecendo aos alunos(as) as condições para que possam desenvolver uma atitude crítica diante dos fatos, problemas e questões que se apresentam.

3. Deve-se considerar que os(as) estudantes do ensino médio têm maior ‘capacidade cognitiva’, por isso têm condições de ampliar a gama de conceitos e têm maior capacidade de articular informações e conhecimentos na compreensão da realidade, também possuem o domínio de diferentes linguagens, isso “[...] favorece os processos de **simbolização** e de **abstração**.” (MEC, 2018, p. 561, grifo do documento);
4. Espera-se que os(as) estudantes da etapa sejam capazes de elaborar “[...] **hipóteses** e **argumentos** com base na seleção e na sistematização de dados, obtidos em fontes confiáveis e sólidas.” (MEC, 2018, p. 562, grifo do documento), pois a formulação de hipóteses é um passo importante no exercício da ‘dúvida sistemática’ – entendida pelo documento como prática de questionamento e autoquestionamento, antídoto para as crenças em verdades absolutas (MEC, 2018, p. 562);

Se considerarmos, seguindo a sugestão do professor Eduardo S. O. Barra (2016, p. 13), que a Filosofia se ocupa da inteligibilidade dos fenômenos/temas/problema de que se ocupa, esses dois enunciados corroboram para a defesa do componente no ensino médio. Isto é, se os(as) estudantes da etapa estão em posição cognitiva que favorece os processos de simbolização e abstração e espera-se que eles(as) sejam capazes de formular hipóteses e argumentos como passo importante para o movimento de colocar sob suspeita aquilo que é dado (crenças, o senso comum, verdades, tradições, valores, etc.), a Filosofia tem os procedimentos (lógica, retórica, metodologias específicas) e conceitos/teorias que favorecem o exercício da ‘dúvida sistêmica’. Portanto, parafraseando



a carta aberta do GT – Filosofia do Ensino de Filosofia¹⁴, sugerimos que sem Filosofia não há o pleno desenvolvimento dos processos de abstração e simbolização, tampouco o exercício da dúvida sistêmica, pois sua ausência na formação básica nega aos(as) estudantes o direito de acesso à disciplina (Filosofia) que mais operou com tais processos e exercício.

5. Deve-se favorecer o ‘protagonismo’ juvenil na mobilização de diferentes formas de linguagens e fontes de informação e conhecimento, favorecendo ‘práticas cooperativas’ para que os(as) estudantes da etapa sejam capazes de formular e resolver problemas (MEC, 2018, p. 562).

O termo ‘protagonismo’ nesse contexto de enunciação (pós reforma do ensino médio) tem todos os elementos que favorecem a interpretação da centralidade da aprendizagem em detrimento ao ensino, interpretação criticada pela professora Patrícia D. Velasco (2016, p. 7) por centralizar o papel do(a) aluno(a) e secundarizar a função do(a) professor(a) no processo de ensino e aprendizagem – uma relação de justaposição e não de subordinação. Apesar disso, queremos recuperar, no contexto da crítica feita por Velasco (2016), outra possibilidade de interpretação desse enunciado: a prescrição do ‘protagonismo juvenil’ entendida como oportunidade oferecida aos(as) estudantes de praticar, pensando na Filosofia, o filosofar. Entendemos que esse enunciado sinaliza aos professores(as) certa orientação sobre a abordagem didática, optando por metodologias de ensino que possibilitem aos alunos(as) participar ativamente na construção e resolução dos temas/problemas apresentados pelos(as) professores(as). Nesse sentido, a produção do conhecimento no campo do Ensino de Filosofia (ou Filosofia do Ensino de Filosofia) oferece subsídios para a construção de abordagens didáticas capazes de favorecer a participação ativa dos(as) estudantes.

Na sequência do texto, as aprendizagens essenciais a serem garantidas aos(as) estudantes do ensino médio desde a área de CHSA foram organizadas e apresentadas pela BNCC em onze (11) categorias temáticas, conjugadas em pares ou em grupo, que podem ser tomadas individualmente, em outras combinações ou ser desdobradas em

¹⁴ A carta aberta *Sem Filosofia não tem Base* (2021) pode ser encontrada no site da ANPOF no endereço eletrônico a seguir: <https://www.anpof.org/comunicacoes/notas-e-comunicados/sem-filosofia-nao-tem-base--carta-do-gt-filosofar-e-ensinar-a-filosofar-sobre-a-bncc>. Acesso em: 25 ago. 2021.



outras temáticas. Entendemos que essas categorias expressam, mesmo que timidamente, os conteúdos de ensino da área, que são acionados nos enunciados das competências e habilidades específicas. Os conteúdos de ensino são compreendidos como meios para o desenvolvimento das competências gerais e específicas, bem como das habilidades específicas em cada área do conhecimento. Buscamos, então, identificar, na explicitação das categorias temáticas da área, alguns enunciados que nos permitem, conforme a nossa leitura e formação inicial, apontar algumas áreas da Filosofia que podem ser acionadas para a constituição de um *corpus* de conteúdos de ensino para o componente curricular Filosofia. Apresentamos essa análise no quadro a seguir, identificando, com os números entre colchetes, o grupo de categorias de onde o enunciado foi retirado: *Tempo e Espaço* [1]; *Território e Fronteira* [2]; *Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética* [3]; *política e Trabalho* [4].

Quadro 1 – Análise das categorias da área de CHSA

(continua)



Enunciados	Áreas da Filosofia
<p>“Para além das marcações tradicionais do território, as cidades são repletas de territorialidades marcadas por fronteiras econômicas, sociais e culturais [étnicas, de gênero, etc] [...]. [...] Há fronteiras de saberes, que envolvem, entre outros elementos, [processos de] conhecimentos e práticas de diferentes sociedades.</p> <p>Assim, no Ensino Médio, o estudo dessas categorias deve possibilitar aos estudantes compreender os processos identitários marcados por territorialidades e fronteiras em históricas disputas de diversas naturezas [...]” (p. 564, [inserções nossas]). [2];</p>	<p>Filosofia Política; Epistemologia Social</p>
<p>“O esclarecimento teórico dessas categorias tem como base a resposta à questão que a tradição socrática, nas origens do pensamento grego, introduziu: O que é o ser humano? Na busca da unidade, de uma natureza (<i>physis</i>), os primeiros pensadores gregos sistematizaram questões e se indagaram sobre as finalidades da existência, sobre o que era comum a todos os seres da mesma espécie, produzindo uma visão essencializada e metafísica sobre os seres humanos. A identificação da condição humana como animal político – e animal social – significa que, independentemente da singularidade de cada um, as pessoas são essencialmente capazes de se organizar para uma vida em comum e de se governar. Ou seja, os seres humanos têm uma necessidade vital da convivência coletiva.” (p. 565). [3];</p>	<p>História da Filosofia; Metafísica; Filosofia Política; Antropologia Filosófica</p>

“A sociedade, da qual faz parte o indivíduo, consiste em um grupo humano, ocupante de um território, com uma forma de organização baseada em radicações, práticas, hábitos, costumes, modos de ser e valores, responsáveis por sua especificidade cultural. Na construção de sua vida em sociedade, o indivíduo estabelece relações e interações sociais com outros indivíduos, constrói sua percepção de mundo, atribui significados ao mundo ao seu redor, interfere na natureza e a transforma, produz conhecimento e saberes, com base em alguns procedimentos cognitivos próprios, fruto de suas tradições tanto físico-materiais como simbólico-culturais.” (p. 565). [3];

Ética/Moral;
Fenomenologia;
Filosofia da Linguagem;
Filosofia da Ciência;
Epistemologia/Teoria do Conhecimento

(continuação)

Enunciados	Áreas da Filosofia
<p>“O caráter polissêmico da cultura permite compreender o modo como ela se apresenta a partir de códigos de comunicação e comportamento, de símbolos e artefatos, como parte da produção, da circulação e do consumo de sistemas culturais que se manifestam na vida social. Os indivíduos estão inseridos em culturas (urbanas, rurais, eruditas, de massas, populares, regionais, locais etc.) E, dessa forma, são produtores e produto das transformações culturais e sociais de seu tempo.” (p. 566). [3];</p>	<p>Filosofia da Educação</p>
<p>“Seguindo essa atitude inquiridora da realidade, é preciso que os estudantes percebam que a pretensão da validade e a aceitação de princípios universais têm sido questionadas por diversos campos das Ciências Humanas, visto que a legitimação dos saberes envolve Um conjunto de códigos produzidos em diferentes épocas e sociedades. A razão e a experiência, por exemplo, são paradigmas da sociedade moderna ocidental e dificilmente servirão para analisar sociedades fundadas em outras lógicas, produto de outras histórias e outros contextos.” (566-5667). [3];</p>	<p>História da Filosofia</p>
<p>“O entrelaçamento entre questões sociais, culturais e individuais permite aprofundar, no ensino médio, a discussão sobre a ética. [...] A ética pressupõe a compreensão da importância dos direitos humanos e de se aderir a eles de forma ativa no cotidiano, a identificação do bem comum e o estímulo ao respeito e ao acolhimento às diferenças entre pessoas e povos, tendo em vista a promoção do convívio social e o respeito universal às pessoas, ao bem público e à coletividade.” (p. 567). [3];</p>	<p>Ética</p>
<p>“Em suma, o conhecimento do outro, da outra cultura, depende da capacidade de se indagar para indagar o outro, atitude fundamental a ser desenvolvida na área de ciências humanas e sociais aplicadas. Esse é o primeiro passo para a formação de sujeitos protagonistas tanto no processo de construção do</p>	<p>Fenomenologia</p>



<p>conhecimento como da ação ética diante do mundo real e virtual, marcado por uma multiplicidade de culturas.” (p. 567). [3];</p>	
<p>“A política é entendida enquanto ação e inserção do indivíduo na pólis, na sociedade e no mundo, incluindo o viver coletivo e a cidadania. As discussões em torno do bem comum e do público, dos regimes políticos e das formas de organização em sociedade, as lógicas de poder estabelecidas em diferentes grupos, a micropolítica, as teorias em torno do estado e suas estratégias de legitimação e a tecnologia interferindo nas formas de organização da sociedade são alguns dos temas que estimulam a produção de saberes nessa área.” (p. 567). [4];</p>	<p>Filosofia Política</p>
<p>“A política está na origem do pensamento filosófico. Na Grécia antiga, o exercício da argumentação e a discussão sobre os destinos das cidades e suas leis estimularam a retórica e a abstração como práticas necessárias para o debate em torno do bem comum. Esse exercício permitiu ao cidadão da pólis compreender a política como produção humana capaz de favorecer as relações entre pessoas e povos e, ao mesmo tempo, desenvolver a crítica a mecanismos políticos como a demagogia e a manipulação do interesse público. A política, em sua origem grega, foi o instrumento utilizado para combater os autoritarismos, as tiranias, os terrores, as violências e as múltiplas formas de destruição da vida pública.”. (p. 567). [4];</p>	<p>História da Filosofia; Ética</p>



(conclusão)

Enunciados	Áreas da Filosofia
<p>“Por fim, para garantir as aprendizagens essenciais definidas para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, é imprescindível que os jovens aprendam a provocar suas consciências para a descoberta da transitoriedade do conhecimento, para a crítica e para a busca constante da ética em toda ação social.” (p.569). [4].</p>	<p>Filosofia da Ciência; História da Filosofia</p>
<p>“A categoria trabalho, por sua vez, comporta diferentes dimensões – filosófica, econômica, sociológica ou histórica: como virtude; como forma de produzir riqueza, de dominar e de transformar a natureza; como mercadoria; ou como forma de alienação. Ainda é possível falar de trabalho como categoria pensada por diferentes autores: trabalho como valor (Karl Marx); como racionalidade capitalista (Max Weber); Ou como elemento de interação do indivíduo na sociedade em suas dimensões tanto corporativa como de integração social (Émile Durkheim). Seja qual for o caminho ou os caminhos escolhidos para tratar do tema, é importante destacar a relação sujeito/trabalho e toda a sua rede de relações sociais.” (p. 568). [4];</p>	<p>Filosofia Política; Antropologia Filosófica</p>

Fonte: Elaborado pelo autor em BUGS (2021, p. 121-124).

BUGS, Jonathan Dalla Vechia; TOMAZETTI, Elisete Medianeira. DA OBLITERAÇÃO AOS VESTÍGIOS DE VIDA: UMA ANÁLISE DAS POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DA FILOSOFIA NA ÁREA DAS CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS DA BNCC/EM (2018). p. 173-202.

Quanto as competências apresentadas pela BNCC/EM na área das CHSA, fazemos referência ao trabalho dos(as) emissários(as) da carta aberta *Sem Filosofia não tem Base* (2021), onde apresentam ao final do texto uma tabela em que expressam algumas possibilidades específicas para a Filosofia a partir das dez (10) competências gerais da educação básica e das seis (6) competências específicas da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. A tabela segue a seguinte sequência: (I) apresenta o tema núcleo da competência; (II) qual é a competência (verbos de ação); (III) para que serve (processos cognitivos); (IV) o que há de específico para a Filosofia; e, por fim, (V) identificam procedimentos ou metodologias, bem como conceitos e princípios que fazem referência a áreas da Filosofia, tais como: Filosofia Política, Ética, Lógica (argumentação), Estética. Compreendemos essa tabela como uma possibilidade de leitura e de organização de um espaço para o ensino da Filosofia.

Outro esforço foi realizado pelo professor Evandro Oliveira de Brito no artigo *O ensino de filosofia e a base nacional comum curricular para o ensino médio – BNCC – EM*, publicado em 2019. Brito (2019) considera que apesar de a BNCC/EM não ter apresentado objetivos de aprendizagem para a Filosofia, pois sua proposta é o desenvolvimento de competências e habilidades, é possível encontrar no documento as garantias para pensar o Ensino da Filosofia. O professor construiu uma tabela em que analisa as dez (10) competências gerais da educação básica, apresentadas pela BNCC, identificando competências em Filosofia, desde suas áreas. A análise identificou as seguintes áreas/temas da Filosofia como possibilidade: Hermenêutica Filosófica; Filosofia da Ciência; Filosofia da Arte e Estética; Filosofia da Tecnologia; Ética; Antropologia Filosófica; Lógica/argumentação; Filosofia do Direito; Fenomenologia; Existencialismo; Filosofia Política; Filosofia dos Direitos Humanos (BRITO, 2019, p. 19-20).

Outra possibilidade de ‘garimpar’ vestígios de Filosofia na BNCC/EM é analisar as habilidades específicas da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicada, pois a BNCC (2018, p. 30) explica que as habilidades específicas expressam o conjunto de aprendizagens essenciais que os(as) alunos(as) têm direito de acessar no ensino médio. O texto (MEC, 2018) também explica que as habilidades são descritas de acordo com uma



estrutura específica que expressa os seguintes elementos: (I) apresenta os verbos de ação que explicitam os processos cognitivos implicados na habilidade; (II) complementando-os com os objetos de conhecimento a serem mobilizados no desenvolvimento da habilidade; (III) e, por fim, apresenta o que chama de modificador(es) do(s) verbo(s) de ação ou do complemento (objeto de conhecimento), responsáveis por explicitar a “[...] situação ou condição em que a habilidade deve ser desenvolvida [...]” (MEC, 2018, p. 30). Portanto, a seguir apresentamos uma possibilidade de análise de tais habilidades a partir dessa estrutura. Considerando que na área de CHSA o documento apresenta trinta e duas (32) habilidades relacionadas as seis (6) competências da área, compartilhamos a análise de seis (6) habilidades específicas, uma de cada competência da área.

Quadro 2 – Análise das habilidades específicas da área das CHSA

(continua)

Processo Cognitivo	Objeto de Conhecimento	Modificadores	Específico Filosófico
(EM13CHS106) – Elaborar hipóteses; Selecionar evidências; Compor argumentos	relativos a processos 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).	Argumentação (Lógica); Escolas epistemológicas (Epistemologia);
(EM13CHS202) – Analisar e Avaliar	os impactos das tecnologias	na estruturação e nas dinâmicas de grupos, povos e sociedades contemporâneos (fluxos populacionais, financeiros, de mercadorias, de informações, de valores éticos e culturais etc.), bem como suas interferências nas decisões políticas, sociais, ambientais, econômicas e culturais.	Tecnologias e interações humanas (Ética/Fenomenologia); Tecnologias e produção e socialização do conhecimento (Epistemologia); Filosofia da Ciência; Filosofia da Educação); Redes sociais, fake News e política (Filosofia Política; Ética)



(conclusão)

Processo Cognitivo	Objeto de Conhecimento	Modificadores	Específico Filosófico
(EM13CHS303) – Debater e Avaliar	o papel da indústria cultural e das culturas de massa no estímulo ao consumismo, seus impactos econômicos e socioambientais	com vistas à percepção crítica das necessidades criadas pelo consumo e à adoção de hábitos sustentáveis.	Teoria Crítica; Escola de Frankfurt
(EM13CHS401) – Identificar e Analisar	as relações entre sujeitos, grupos, classes sociais e sociedades com culturas distintas diante das transformações técnicas, tecnológicas e informacionais e das novas formas de trabalho ao longo do tempo	em diferentes espaços (urbanos e rurais) e contextos.	Intersubjetividade e tecnologias (Fenomenologia); Ontologia do Trabalho (Metafísica)
(EM13CHS501) – Analisar	os fundamentos da ética em diferentes culturas, tempos e espaços,	identificando processos que contribuem para a formação de sujeitos éticos que valorizem a liberdade, a cooperação, a autonomia, o empreendedorismo, a convivência democrática e a solidariedade.	Teorias Éticas (Ética; História da Filosofia)
(EM13CHS605) – Analisar,	os princípios da declaração dos Direitos Humanos	recorrendo às noções de justiça, igualdade e fraternidade;	Conceitos e Princípios Políticos e Éticos (Filosofia Política; Ética)
Identificar,	os progressos e entraves à concretização desses direitos;	nas diversas sociedades contemporâneas;	
Promover,	ações concretas diante da desigualdade e das violações desses direitos,	em diferentes espaços de vivência, respeitando a identidade de cada grupo e de cada indivíduo.	



Fonte: Elaborado pelo autor em BUGS (2021, p. 126-127).

A analítica realizada aqui é uma possibilidade entre outras. Para explicitar essa afirmação, acionamos um pressuposto que circula na área do Ensino de Filosofia, mais precisamente sobre didática da Filosofia, para pontuar essa pluralidade no movimento de ‘garimpar’ conteúdos para o ensino da Filosofia na BNCC/EM (2018). De modo geral, a didática é compreendida como campo que se ocupa dos processos de ensino: como proceder ao ensinar algo a alguém. Essa formulação abriga as três questões que precisamos responder ao planejar uma aula: ‘O que ensinar?’, ‘Como ensinar?’, ‘Para quem

ensinar?'. A pluralidade a que nos referimos anteriormente pode ser entendida a partir das diferentes respostas dadas à primeira dessas questões.

O professor argentino Alejandro Cerletti (2009, p.14) afirma que a pergunta 'o que ensinar?' nos leva a ensaiar uma resposta/definição para o que é a Filosofia: "[...] cada filosofia (ou cada filósofo) responde a essa pergunta, explícita ou implicitamente, desde o seu horizonte teórico [...]". Definir o que é Filosofia, segundo o professor Cerletti, é um problema filosófico em si mesmo, pois a definição assumida pelo(a) professor(a) é que vai orientar a escolha do que será ensinado, bem como o modo de fazê-lo. A professora Lidia Maria Rodrigo (2009) explicita a questão da seguinte maneira:

A determinação das mediações didáticas subordina-se a uma concepção do que seja a filosofia e o seu ensino, como também aos fundamentos éticos-políticos e epistemológicos que embasam este último. Em termos sintéticos, uma didática da filosofia deve ser, antes de tudo, filosófica. Por isso não pode haver *uma* didática da filosofia; a diversidade de escolhas éticas, políticas e epistemológicas resulta em didáticas múltiplas e diferenciadas. (RODRIGO, 2009, p. 32).

Nesse sentido, idealmente, cada professor(a) de Filosofia, desde a sua formação, deveria poder tomar a BNCC/EM (2018) no planejamento de suas aulas em busca das possibilidades para o Ensino da Filosofia. A partir desse pressuposto, o 'específico filosófico' apresentado no quadro 2 é uma possibilidade entre outras: outros(as) professores(as) de Filosofia poderiam apontar outras especificidades para trabalhar aquelas habilidades. Portanto, nosso esforço foi no sentido de sugerir uma possibilidade de análise para que cada professor(a) de Filosofia possa, desde sua formação, garimpar conteúdos de Filosofia nas habilidades e competências específicas, visto que são eles(as) que irão, de fato, operacionalizar as proposições da BNCC/EM, ensinando a Filosofia nos espaços que lhe couber nas matrizes curriculares do ensino médio pós-reforma (Lei 13.415/2017).

No entanto, sabemos das condições concretas de trabalho dos(as) professores(as) de Filosofia na rede pública de ensino. Se considerarmos a carga horária da disciplina Filosofia nas matrizes curriculares, na grande maioria uma hora-aula semanal, que os(a) professores(as) são obrigados(as) a trabalhar em mais de uma escola ou a assumir



disciplinas para as quais não têm formação para completar sua carga horária; têm inúmeras turmas e alunos; contratos de trabalho precários; e tantas outras questões que podem ser listadas como fatores que podem impedir que o(a) professor(a) atue como criador do currículo, de suas aulas e práticas educativas. Há muito mais a ser feito para melhorar a qualidade da educação brasileira do que a proposição de documento de orientação curricular, que no caso da BNCC/EM (2018) mais onera o trabalho docente do que auxilia, pois é repleto de generalidades e problemas que demandam tempo para o estudo e planejamento que as condições concretas do trabalho docente não oferecem.

Considerações finais

[...] lá onde há poder há resistência [...]

(M. Foucault em História da Sexualidade 1: A vontade de saber)

Tensionamentos. Multiplicidade. Correlações. Forças. Exercício. Onipresença. Rede. Esses são alguns dos recursos utilizados por Foucault para expor os mecanismos do 'poder', seus dispositivos, suas técnicas, táticas, os termos de sua ação. Nesse sentido, um dos correlatos do poder com maior potência de expor essa maquinaria é precisamente a 'resistência', esses múltiplos pontos em oposição no cabo de força, o Outro do 'poder'. Deveras, pensar a 'resistência' a partir de Foucault nos leva a afirmá-la em seu aspecto plural, assim como são múltiplos e variados os modos que o poder se exerce, penetra e se espalha. Com base nessa compreensão, Foucault caracteriza o que entende por 'resistência' e explicita as engrenagens que colocam em movimento o correlato Poder-Resistência:

Elas [as resistências] são o outro termo nas relações de poder; inscrevem-se nessas relações como o interlocutor irreduzível. Também são, portanto, distribuídas de modo irregular: os pontos, os nós, os focos de resistência disseminam-se com mais ou menos densidade no tempo e no espaço, às vezes provocando o levante de grupos ou indivíduos de maneira definitiva, inflamando certos pontos do corpo, certos momentos da vida, certos tipos de comportamento. Grandes rupturas radicais, divisões binárias e maciças? Às vezes. É mais comum, entretanto, serem

BUGS, Jonathan Dalla Vechia; TOMAZETTI, Elisete Medianeira. DA OBLITERAÇÃO AOS VESTÍGIOS DE VIDA: UMA ANÁLISE DAS POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DA FILOSOFIA NA ÁREA DAS CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS DA BNCC/EM (2018). p. 173-202.



pontos de resistência móveis e transitórios, que introduzem na sociedade clivagens que se deslocam, rompem unidades, e suscitam reagrupamentos [...]. (FOUCAULT, 2019, p. 104-105, acréscimo nosso).

Assim, desde esse lugar da pesquisa na universidade pública, nos colocamos diante do cenário de transformações recentes na política educacional do ensino médio, que tem incidência direta no Ensino da Filosofia, tensionando, questionando, problematizando, criticando, de modo a criar desde essas linhas (parte da pesquisa que aqui apresentamos), possibilidades de dizer não, de não se curvar diante da obliteração do espaço que duramente havíamos conquistado para o Ensino da Filosofia na educação básica. Quisemos operar como um desses múltiplos focos de resistência a fim de espalhar seu espírito, o convite para pensar e (re)construir o espaço do Ensino da Filosofia no *novo* ensino médio.

As competências apresentadas pela BNCC/EM, tanto as gerais quanto as específicas, são expressas em verbos de ação: ações sobre (ou a partir de) conhecimentos, habilidades, atitudes ou valores. Embora a BNCC não explicita, a condição necessária, sem a qual não há desenvolvimento de competências ou habilidades, é a garantia do acesso aos conhecimentos, espaços e tempos escolares, ao direito à aprendizagem e ao desenvolvimento desde a escola. As capacidades de movimentar e aplicar tais conhecimentos surgem como efeitos, consequência da aquisição daquilo que é necessário para a mobilização ou aplicação: os conteúdos de ensino.

Nesse sentido, apesar de ter diluído os componentes curriculares do ensino médio na perspectiva das áreas do conhecimento, sugerindo abordagens e organizações curriculares interdisciplinares, na prática, entendemos que a partir das habilidades específicas da BNCC/EM (2018) é possível afirmar a necessidade das disciplinas escolares, do trabalho qualificado com os conteúdos de ensino desde um componente curricular específico. Há habilidades específicas da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas cujo desenvolvimento só é possível se o processo de ensino-aprendizagem recorrer a procedimentos de identificação, análise, avaliação e comparação, bem como aos conhecimentos/resultados/conceitos gerados no interior de uma disciplina específica. Por exemplo, a habilidade identificada sob o código alfanumérico EM13CHS501 determina que



os(as) alunos(as) devem, ao final do processo formativo, ser hábeis em analisar os fundamentos da ética em diferentes tempos, espaços e culturas, identificando processos que contribuem para a formação de sujeitos éticos que prezem pela liberdade, cooperação, autonomia, empreendedorismo, solidariedade e convivência democrática (MEC, 2018, p. 577). Não há, pois, como possibilitar o desenvolvimento de tal habilidade sem recorrer a Filosofia em específico, pois ela é a disciplina mais qualificada na área de CHSA, visto possuir um vasto campo de conhecimentos a respeito, para oferecer aos(as) alunos(as) os fundamentos da ética para que operem tal análise e identificação.

Considerando a natureza normativa da BNCC (2018), cuja finalidade é estabelecer o conjunto orgânico de aprendizagens essenciais e indispensáveis para a formação básica, a ausência de um espaço na estrutura do documento com proposições específicas, mesmo que de habilidades e competências, para todos os componentes curriculares que integram as áreas de conhecimento na BNCC/EM causa certa estranheza. Entendemos que não havia nenhum impeditivo para que a BNCC/EM (2018) orientações gerais e proposições específicas para cada componente curricular, tal como havia sido construído nas versões precedentes, acentuando a necessidade de uma abordagem interdisciplinar e contextualizada dos conhecimentos escolares. Isto é, se desde os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (2000) e das Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio (2006), passando pelas versões que constituíram o processo de construção da BNCC coexistiram as prescrições sobre abordagens interdisciplinares e/ou contextualizadoras sem prescindir de proposições específicas para cada componente curricular, poderíamos perguntar: 'O que levou a BNCC/EM a excluí-las?'

Uma resposta possível: a Lei 13.415/2017 determinou que a BNCC/EM estabeleceria os 'direitos e objetivos de aprendizagem' da etapa em quatro áreas do conhecimento, soma-se a isso a menção da obrigatoriedade, ora de ensino, ora de estudos e práticas de apenas alguns dos componentes curriculares da etapa, expressão da flexibilidade curricular proposta pela reforma. As justificativas oferecidas para os termos da reforma mobilizam argumentos em torno de dados de evasão escolar, repetência e mau desempenho acadêmico dos(as) alunos da etapa. A culpa foi posta no currículo obsoleto, de percurso único, composto por treze (13) disciplinas obrigatórias cuja a abordagem



descontextualizada e fragmentada do conhecimento não era capaz de corresponder aos anseios e demandas dos(as) jovens da etapa. Seguindo essa linha argumentativa, se a causa do problema educacional da etapa de fato fosse essa, o caminho para sua resolução passa pela flexibilização do currículo. Nesse sentido, a ausência de proposições específicas na BNCC/EM pode ter a intenção de induzir a exclusão de algumas das disciplinas que compunham o currículo da etapa até então ou, o que é mais provável, ter o efeito de diminuir a carga horária e presença em todas as séries do ensino médio dos componentes curriculares não obrigatórios.

Por fim, parafraseando o ditado popular: *o leite já está derramado*, isto é, a BNCC/EM está aí, a diluição dos componentes curriculares da etapa configura a realidade do documento de referência nacional que deve orientar a (re)construção dos currículos¹⁵. Sobre isso nos restam duas possibilidades: retirarmo-nos da cena sob o pretexto da crítica ou nos colocarmos nela a fim de contribuir de modo a reduzir os danos. Entendemos que a menor brecha para o resgate de conteúdos próprios da Filosofia que possam corroborar para as finalidades e objetivos formativos apresentados pela BNCC/EM deve ser explorada, expandida, enunciada. Tememos que o desânimo diante da diluição da disciplina na área das CHSA leve a afirmação da inexistência de possibilidades para um espaço próprio destinado ao Ensino da Filosofia, ocasionando um efeito de verdade que faz desaparecer as menções/possibilidades/vestígios que, mesmo de forma sutil e implícita, estão no texto e são passíveis de serem tomadas e interpretadas na construção desse espaço.



Referências

BARRA, E. S. O. **Parecer acerca da versão preliminar da Base Nacional Curricular Comum – Componente Curricular Filosofia / MEC 2015**. 2016. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Eduardo_Salles_de_Oliveira_Barra.pdf. Acesso em: 26 ago. 2021.

¹⁵ Embora a BNCC/EM opere esse diluição, os Estados da Federação que já aprovaram as novas matrizes curriculares e têm seus referências curriculares ajustados à reforma do ensino médio e à BNCC mantiveram a organização disciplinar no currículo da etapa; fruto das disputas e resistências que se dão no contexto de implementação dessas duas políticas curriculares no âmbito dos sistemas de ensino.

BUGS, Jonathan Dalla Vechia; TOMAZETTI, Elisete Medianeira. DA OBLITERAÇÃO AOS VESTÍGIOS DE VIDA: UMA ANÁLISE DAS POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DA FILOSOFIA NA ÁREA DAS CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS DA BNCC/EM (2018). p. 173-202.

BRASIL, **Lei 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília: Senado Federal, 2017. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/602639/publicacao/15657824>. Acesso em: 11 mar. 2020.

_____. Ministério da Educação. **Por uma política curricular para a educação básica:**

contribuição ao debate da base nacional comum a partir do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento. Versão Preliminar. Brasília, 2018. Disponível em: https://docs.google.com/document/d/1IcBwbBUk_b6H3gRwLwjXaajyNxFSWCxRTwaD_cSeRBk/edit. Acesso em: 26 ago. 2021.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular:** consulta pública. Brasília, 2015. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2021.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular:** versão revista. Brasília, 2016a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/bncc-2versao.revista.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2021.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular:** a educação é a base. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 06 ago. 2021.

BRITO, E. O. O ensino de filosofia e a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio – BNCC – EM. **Fundamento – Revista de Pesquisa em Filosofia**, n. 18, jan./ju., 2018.

BUGS, J. D.; TOMAZETTI, E. M.; OLIARI, G. A Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017): um estudo de revisão bibliográfica. **Políticas Educativas**, Paraná, v. 14, n.

BUGS, Jonathan Dalla Vechia; TOMAZETTI, Elisete Medianeira. DA OBLITERAÇÃO AOS VESTÍGIOS DE VIDA: UMA ANÁLISE DAS POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DA FILOSOFIA NA ÁREA DAS CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS DA BNCC/EM (2018). p. 173-202.



1, p. 86-87, 2020. Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/Poled/article/viewFile/109579/59355>. Acesso em: 16 nov. 2021.

BUGS, J. D. **A Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio: implicações para o Ensino da Filosofia**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Programa de Pós-Graduação em Educação, Santa Maria, 2021. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1ZrcXvf-7A5mFXccxBGzTv3EFaNzsdSBg/view?usp=sharing>. Acesso em: 18 nov. 2021.

CEPPAS, F. **Parecer acerca da versão preliminar da Base Nacional Curricular Comum – Componente Curricular Filosofia / MEC 2015**. 2016. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Filipe_Ceppas_De_Carvalho_E_Faria.pdf. Acesso em: 26 ago. 2021.

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

FOUCAULT, M. Discurso e verdade: seis conferências dadas por Michel Foucault, em Berkeley, entre outubro e novembro de 1983, sobre a parrhesia. **Prometeus: filosofia em revista**, Brasília, n. 6, v. 13, edição especial, p. 1-114, 2013.

FOUCAULT, M. **A história da sexualidade 1: A vontade de saber**. 10ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020a. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque.

FOUCAULT, M. **A história da sexualidade 2: O uso dos prazeres**. 8ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020b. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque

FOUCAULT, M. Verdade e Poder. In: **Microfísica do Poder**, 10ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019, p. 35-54. Tradução de Lilian Holzmeister e Angela Loureiro de Souza.

FOUCAULT, M. Polêmica, Política e Problematização. In: **Ditos e Escritos V: Ética, sexualidade, política**. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2004a, p. 224-233. Tradução de Elisa Monteiro, Inês Autran Dourado Barbosa.

BUGS, Jonathan Dalla Vechia; TOMAZETTI, Elisete Medianeira. **DA OBLITERAÇÃO AOS VESTÍGIOS DE VIDA: UMA ANÁLISE DAS POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DA FILOSOFIA NA ÁREA DAS CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS DA BNCC/EM (2018)**. p. 173-202.



FOUCAULT, M. O cuidado com a verdade. In: **Ditos e Escritos V: Ética, sexualidade, política**. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2004b, p. 240-251. Tradução de Elisa Monteiro, Inês Autran Dourado Barbosa.

GRUPO DE TRABALHO FILOSOFIA DO ENSINO DE FILOSOFIA. **Sem Filosofia não tem Base**. Carta aberta, 2021. Disponível em: <https://www.anpof.org/comunicacoes/notas-e-comunicados/sem-filosofia-nao-tem-base--carta-do-gt-filosofar-e-ensinar-a-filosofar-sobre-a-bncc>. Acesso em: 26 ago. 2021.

HEUSER, E. M. D. Aula Inaugural – PROFFILO Unimontes: Escombros Filosóficos: BNCC-EM diretrizes curriculares e as políticas de obliteração do ensino de filosofia. **Vídeo** (2:34:58), 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BCWJgoMI5OY>. Acesso em 26 ago. 2021.

NUSSBAUM, M. **Sem fins lucrativos**: por que as democracias precisam das humanidades. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2015. Tradução de Fernando Santos.

RODRIGO, L. M. **Filosofia em sala de aula**: teoria e prática para o ensino médio. Campinas: Autores Associados, 2009.

TOMAZETTI, E. M. **Parecer acerca da versão preliminar da Base Nacional Curricular Comum – Componente Curricular Filosofia / MEC 2015**. 2016. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Elisete_Medianeira_Tomazetti.pdf. Acesso em: 26 ago. 2021.

VELASCO, P. D. **Parecer acerca da versão preliminar da Base Nacional Curricular Comum – Componente Curricular Filosofia / MEC 2015**. 2016. 2016. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Patricia_Del_Nero_Velasco.pdf. Acesso em: 26 ago. 2021.



BUGS, Jonathan Dalla Vechia; TOMAZETTI, Elisete Medianeira. DA OBLITERAÇÃO AOS VESTÍGIOS DE VIDA: UMA ANÁLISE DAS POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DA FILOSOFIA NA ÁREA DAS CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS DA BNCC/EM (2018). **Kalagatos**, Fortaleza, Vol.18, N.2, 2021, p. 173-202.

Recebido: 11/2021
Aprovado: 12/2021

BUGS, Jonathan Dalla Vechia; TOMAZETTI, Elisete Medianeira. DA OBLITERAÇÃO AOS VESTÍGIOS DE VIDA: UMA ANÁLISE DAS POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DA FILOSOFIA NA ÁREA DAS CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS DA BNCC/EM (2018). p. 173-202.





BUGS, Jonathan Dalla Vechia; TOMAZETTI, Elisete Medianeira. DA OBLITERAÇÃO AOS VESTÍGIOS DE VIDA: UMA ANÁLISE DAS POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DA FILOSOFIA NA ÁREA DAS CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS DA BNCC/EM (2018). p. 173-202.