

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**

**MATEUS HENRIQUE TURINI**

**DOS FUNDAMENTOS À PRÁTICA DE UM ENSINO HISTÓRICO-CRÍTICO DE  
FILOSOFIA**

**SÃO CARLOS**

**2020**

**MATEUS HENRIQUE TURINI**

**DOS FUNDAMENTOS À PRÁTICA DE UM ENSINO HISTÓRICO-CRÍTICO DE  
FILOSOFIA**

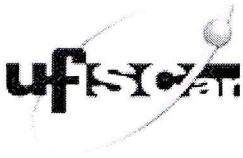
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Profissional em Filosofia - PROF-FILO do Centro de Educação e Ciências Humanas - CECH da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, campus São Carlos/SP, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Filosofia, sob a orientação do Prof. Dr. Luiz Bezerra Neto.

**Área de Concentração:** Ensino de Filosofia.

**Linha de Pesquisa:** Filosofia e Ensino.

**SÃO CARLOS**

**2020**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**

Centro de Educação e Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação Profissional em Filosofia

---

**Folha de Aprovação**

---

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado do candidato Mateus Henrique Turini, realizada em 28/02/2020:

---

Prof. Dr. Luiz Bezerra Neto  
UFSCar

---

Profa. Dra. Paula Ramos de Oliveira  
UNESP

---

Prof. Dr. Fábio Fernandes Villela  
UNESP

*Dedico esta dissertação às duas pessoas que há muito tempo, junto a mim, fazem inúmeros sacrifícios para que minhas produções acadêmicas se concretizem. Refiro-me ao meu filho, Gabriel Turini, e a minha companheira, Mayara Milani. Entre janeiro de 2017 e fevereiro de 2020, em meio a vida maluca de ser professor, foram 37 meses cursando 12 disciplinas como aluno regular, cumprindo 104 créditos e 2 exames de proficiência em línguas estrangeiras para escrever e defender 2 dissertações e seus respectivos produtos educacionais. Isso sem contar os anos de 2015 e 2016 cursando 2 disciplinas como aluno ouvinte e 4 como aluno especial. Durante todo esse tempo, quando mais ninguém estava, vocês estavam lá. Sei que, nos últimos anos, não tem sido fácil ser meu filho e minha companheira. Dedicar-lhes este trabalho acadêmico é um gesto de reconhecer todos os esforços feitos por vocês, acompanhados de muita paciência e compreensão. Ao mesmo tempo, é um gesto de agradecimento, por toda a ajuda dada, nas discussões das hipóteses e revisões de textos, por parte de minha amada, e na possibilidade de ser um campo de experimentação, por parte de meu filho. Sem vocês, com certeza, o Baralho Filosófico não seria o mesmo. Espero tê-los comigo na jornada rumo ao doutorado. Força para isso eu sei que vocês têm. Amo vocês!*



## AGRADECIMENTOS

Início agradecendo à UFSCar, campus São Carlos/SP, pois, em agosto de 2015, quando eu desejava retornar à academia, mas havia perdido o prazo de inscrição para aluno especial, a instituição me recebeu como aluno ouvinte no Programa de Pós-graduação Profissional em Educação (PPGPE), por meio da resposta atenciosa de um e-mail da Profa. Dra. Isadora Valencise Gregolin. Tão importante quanto essa receptividade, agradeço a CAPES, na condição de bolsista, por ter me dado suporte para continuar nessa empreitada acadêmica.

Agradeço ao Prof. Dr. Fábio Fernandes Villela, que, além de todo conhecimento compartilhado, aceitou o desafio de me orientar em meu primeiro mestrado e, na época, dedicou muitas horas em videochamadas pelo Skype, inclusive em finais de semana e feriados, para fazer daquela produção acadêmica uma obra com boas contribuições para o ensino histórico-crítico de Sociologia. No mesmo entusiasmo, aceitou contribuir com a construção de um ensino histórico-crítico de Filosofia, agora como membro das bancas examinadoras desta dissertação.

Agradeço demais a Profa. Dra. Paula Ramos de Oliveira que me cativou com a sua sensibilidade filosófica. É ímpar a sua disponibilidade para ouvir/ler aquilo que temos para dizer. Tal maestria consegue fazer nos vermos, nos percebermos, nos enxergarmos. Com certeza, é uma honra contar com a vossa presença nas bancas examinadoras desta dissertação.

Agradeço a todos os professores do Programa de Pós-graduação Profissional em Filosofia - Prof-Filo e também aos externos a ele, dentre eles, Dermeval Saviani, Guiomar Namó de Mello e Nildo Silva Viana que, ao longo desses últimos meses, presentearam-me com suas aulas, orientações e atendimentos. Quanto a isso, sobretudo, agradeço ao Prof. Dr. Luiz Bezerra Neto, meu orientador. Não é fácil encontrar intelectuais honestos e comprometidos com suas produções, principalmente os de orientação marxiana. Que bom que eu o encontrei e tive o prazer de aprender para produzirmos juntos um trabalho que, acredito eu, ser inédito, sobre o ensino de Filosofia e a Pedagogia Histórico-crítica.

Agradeço aos amigos que junto a mim compõem a 1ª Turma do Prof-Filo da UFSCar: André, Pepe e Mauro. Assim como os quatro mosqueteiros, pudemos, nesse tempo, contar com a parceria uns dos outros, junto de concordâncias e discordâncias no campo das ideias, mas que, sobretudo, contou com muita camaradagem para balizar a fundação de nossa pequena URSAL.

Por fim, agradeço a contribuição dada por autores como Paulo Freire, Leonardo Boff e Frei Betto, pois se aproximam da metodologia e crítica marxiana, possibilitando a compreensão concreta da realidade social, sem necessariamente eliminar a possibilidade da transcendência. Tal postura é identificada e tida por Michael Löwy como colaboradora do marxismo atual. Assim como em 2019, ainda reconheço que, hoje, partilho dessa mesma visão.

## RESUMO

A presente dissertação apresenta uma análise qualitativa sobre os fundamentos teórico-metodológicos do ensino de Filosofia na Educação Básica e da Pedagogia Histórico-crítica (PHC). Para tanto, realiza uma pesquisa científica, com fundamentação teórica ao materialismo histórico-dialético, em uma escola estadual localizada em um município do interior do estado de São Paulo. A partir do estado da arte sobre o ensino de Filosofia, de um breve histórico como componente curricular na educação escolar brasileira, da análise dialética do discurso de documentos normativos e da revisão teórico-metodológica sobre a PHC, foi possível elaborar uma proposta de um ensino histórico-crítico de Filosofia para o Ensino Médio. Essa contribuição se expressa por meio de um método didático e um jogo educacional, chamado Baralho Filosófico. Após repetidas aplicações, é possível afirmar que o jogo conseguiu cumprir com o papel esperado para essa pesquisa: o de ser uma atividade pedagógica que possibilita a vivência do momento catártico dentro dos tempos e espaços escolares.

**Palavras-chave:** Baralho Filosófico. Ensino de Filosofia. Pedagogia Histórico-crítica.

## ABSTRACT

This dissertation presents a qualitative analysis about the theoretical-methodological foundations of the teaching of Philosophy in the Basic Education and from Historical-Critical Pedagogy (PHC). To this end, performs a scientific research, with theoretical foundation in the materialism historical-dialectic, in a state school localized in an inland municipality of the state of São Paulo. Starting from the state of the art over the teaching of philosophy, of a brief historic as a curricular component in brazilian school education, of the dialectical analysis in of normative documents discourse and the theoretical-methodological review about the PHC, it was possible to elaborate a proposal of historical-critical teaching Philosophy for High School. This contribution is expressed through a didactic method and an educational game, called Philosophical Deck. After repeated applications, it is possible to affirm that the game was able to fulfill with expected role for this research: the in of to be a pedagogical activity that enables the live of the cathartic moment inside in the school times and spaces.

**Keywords:** Philosophical Deck. Philosophy teaching. Historical-Critical Pedagogy.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	7
<b>2 EM BUSCA DA REALIDADE CONCRETA SOBRE O ENSINO DE FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR BRASILEIRA</b> .....	11
2.1 Metodologia, objeto e campo de pesquisa .....	11
2.2 Um estudo sobre o estado da arte para compreender o ensino de Filosofia .....	17
<b>3 COMPREENDENDO OS FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DO ENSINO DE FILOSOFIA</b> .....	41
3.1 Escrito, sobrescrito e subscrito.....	42
<b>4 EM BUSCA DE UM ENSINO HISTÓRICO-CRÍTICO DE FILOSOFIA</b> .....	73
4.1 Sociedade, trabalho e pedagogia .....	76
4.2 A Pedagogia Histórico-crítica.....	85
4.3 Outra didática para a Pedagogia Histórico-crítica .....	94
4.3.1 A proposta em prática e o produto educacional.....	107
4.3.2 O Baralho Filosófico.....	120
4.4 Resultados obtidos .....	123
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	127
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	131
<b>APÊNDICE - Baralho Filosófico</b> .....	139

## 1 INTRODUÇÃO

Quando nos propomos a compreender uma determinada realidade, não basta apenas olhá-la, na expectativa de que a simples observação forneça a sua verdade. É fundamental sabermos diferenciar a aparência e a essência dos fenômenos. Se a pura observação aparente dos fenômenos revelasse a sua essência, não precisaríamos da ciência, pois "toda ciência seria supérflua se a forma de manifestação (a aparência) e a essência das coisas coincidissem imediatamente" (MARX, 1867/1974, p. 939).

Mesmo de maneira intuitiva, foi assim que, ao longo de minha vida profissional, o interesse pela compreensão mais aprofundada sobre o ensino dentro da educação escolar me reaproximou da academia, em busca de respostas às perguntas que emergiram no “chão da sala de aula”. Em 2010, quando iniciei minha carreira docente tendo cursado apenas o primeiro semestre do curso de Licenciatura em Ciências Sociais, logo após ter deixado o seminário teológico de formação de pastores, fui rapidamente absorvido pelo mercado de trabalho, aos 20 anos de idade, para suprir a falta de professores de Sociologia e Filosofia.

O começo foi difícil. Foram várias descobertas, vários obstáculos. Nesses momentos, toda ajuda oferecida foi bem recebida. Devo agradecer aos colegas com quem tive o prazer de caminhar. Nunca me esquecerei do Prof. Me. Najar Roberto Porcel, licenciado em História, que, com paciência, ensinou-me coisas simples, do tipo, como dividir os espaços na lousa para escrever, como elaborar o “para casa” e como elaborar e aplicar as avaliações escritas.

Foi assim, na tentativa-erro, que fui me formando, me “construindo” professor. Uma coisa é certa: essa experiência me ajudou demais na graduação. Às vezes, eu estudava muito mais para preparar uma aula de 50 minutos para o Ensino Médio do que para as minhas avaliações semestrais. Eu sempre achei que meus alunos mereciam uma boa aula e que, para tal, eu precisava dominar a maior quantidade de conhecimento específico possível. Com o decorrer dos anos, minha formação foi sendo complementada e a sensação que eu tinha era que, a cada início de um novo ano letivo, eu estava melhor preparado para a carreira docente.

Fui professor temporário na rede pública estadual paulista de 2010 a 2014, ano que consegui efetivar-me por meio de concurso público. Em 2015, ingressei como professor na rede privada. Essa mudança profissional abalou aquela percepção que eu tinha sobre estar cada vez mais preparado para a carreira docente.

Como concluí o Ensino Médio no ano de 2007, eu nunca havia tido aulas de Sociologia ou Filosofia na Educação Básica, mesmo me formando em colégio privado, com bolsa parcial de estudos, na cidade de Jahu, interior do estado de São Paulo. Foi durante o exercício de ser professor das redes pública e privada que encontrei um dos maiores dilemas da minha carreira.

Inicialmente, era perceptível e gritante a diferença entre os materiais didáticos de ambas instituições. A dicotomia me incomodava (e ainda me incomoda) muito. Eu indagava “Por que na escola pública temos tão pouco conteúdo específico para ministrarmos, e na escola privada há tantos temas?”. Junto com essa indagação, surgia (e ainda surge) um dilema ético. Seria possível que eu, sendo uma única pessoa, um único profissional, deveria ignorar tamanha diferença e reproduzir a desigualdade de oferta de conteúdos em ambas instituições?

Minha decisão foi (e até hoje é) pelo não! Comecei a levar para as escolas públicas as aulas que eu preparava para as escolas privadas. Foi então que surgiram novos desconfortos. As equipes gestoras das escolas públicas, ao verem este tipo de trabalho pedagógico, me faziam (e ainda fazem) muitos questionamentos. “Por que você não está seguindo o material apostilado proposto pelo Estado?”. “Porque você não coloca no registro diário a página do material apostilado que foi trabalhada na aula?”.

Quando não era isso, eu era (e ainda sou) interpelado por alguns colegas docentes. “Porque você dá essa aula de escola privada para os alunos da escola pública?”, ou ainda “Porque você prepara provas com questões de vestibulares para alunos que nunca irão entrar na faculdade?”, como se, por um lado, a educação pública não pudesse fazer o aluno ser aprovado em vestibulares e, por outro lado (um lado muito ilusório), que a qualidade da educação escolar é mensurada apenas por tais aprovações.

Delineou-se diante de mim um legítimo problema de pesquisa: a quais fins deve atender a educação escolar? E ainda, uma vez definida essa finalidade, qual seria a contribuição do ensino de Filosofia para esse tipo de formação? Tornou-se fundamental discutir essas questões para além da minha experiência docente. Por consequência, fui levado a estudar mais sobre o assunto, enveredando-me novamente no mundo acadêmico, posto que eu via (e ainda vejo) nos cursos de mestrado, sobretudo o profissional, uma real possibilidade de reflexão e proposição de intervenções na realidade educacional. Confesso que minha visão já foi um tanto quanto romântica e, dessa forma, me questionava, com uma tendência à afirmação, “Será possível que 120 laudas bem escritas podem ‘salvar’ o ensino da educação escolar brasileira?”.

No segundo semestre de 2015, resolvi participar de processos seletivos em programas de pós-graduação (PPGs). Até ingressar no mestrado no ano de 2017, eu participei de seis processos seletivos, e, nesse período, colecionei cinco “nãos”. Mas devo admitir: foram “nãos” merecidos! Eu precisei de pelo menos dois anos para poder entender o objetivo dos cursos de pós-graduação. Entre um “não” e outro, nos anos de 2015 e 2016, eu cursei duas disciplinas como aluno ouvinte e quatro disciplinas como aluno especial em diferentes programas na pós-graduação. Foram anos de aprendizado que ajudaram a refinar meu olhar à pesquisa científica.

Minha vontade era (e inda é) tanta de compreender o ensino na educação escolar e as contribuições dos componentes curriculares, sobretudo os que eu leciono, que após cinco “nãos”, acabei tendo a felicidade de aceitar dois “sims”. Em 2017, ingressei na 4ª turma de mestrado profissional do PPG em Docência para a Educação Básica (DEB), da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP, campus Bauru/SP. Em 2018, ingressei na 1ª turma de mestrado profissional do PPG em Filosofia (Prof-Filo), da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, campus São Carlos/SP.

Ao longo das leituras e no desenvolvimento da pesquisa, encontrei na Pedagogia Histórico-crítica (PHC) algumas respostas para meus questionamentos. Tive a felicidade de pessoalmente entrevistar Dermeval Saviani, desenvolvedor dos pressupostos da PHC e autor de reconhecida referência na produção de obras sobre a história da educação brasileira. Sou muito grato por sua receptividade e humildade.

Imerso nessa perspectiva teórica, identifiquei que há poucas propostas histórico-críticas para o ensino de Sociologia e de Filosofia na educação escolar. Na verdade, mesmo sendo desenvolvida desde a década de 1980, em nossas buscas não encontramos trabalhos com propostas de ensino de Filosofia na perspectiva da PHC. Tal constatação tornou-se motivo pelo qual nos propomos a pensar em um ensino histórico-crítico de Filosofia.

Trouxemos para nossa dissertação a intenção de analisarmos os fundamentos teórico-metodológicos, do ensino de Filosofia no Ensino Médio e da própria PHC, a partir de uma análise qualitativa, a fim de construirmos uma proposta de ensino histórico-crítico de Filosofia que possibilite pensar a prática a partir da realidade concreta de nosso campo de pesquisa.

Dentre os objetivos desta dissertação, definimos identificar como está estruturado o ensino de Filosofia no Ensino Médio, averiguar que efeitos essa estruturação causa na formação dos alunos, quais são os impactos reais para esse segmento, considerando o movimento das reformas e mudanças realizadas na segunda metade da década de 2010, e, por fim, desenvolver estratégias didáticas que auxiliem na formatação de um ensino histórico-crítico de Filosofia.

O desenvolvimento desta dissertação está estruturado em três seções. A primeira seção busca identificar a realidade concreta do ensino de Filosofia na educação escolar brasileira. A partir da compilação de um estado da arte, analisamos o movimento do ensino de Filosofia, enquanto objeto de estudo, em produções acadêmicas realizadas em PPGs. Essa compilação dialoga com o fenômeno da formação de professores e os contextos históricos entre os anos de 1989 e 2018 que o ensino de Filosofia se deparou para efetivar-se como componente curricular.

Na segunda seção, a partir de documentos normativos oficiais, analisamos os fundamentos teórico-metodológicos do ensino de Filosofia. A partir dessa análise, obtemos

maior clareza das intenções propostas para o ensino de Filosofia, quais são os efeitos dessas concepções e qual é a nossa avaliação frente a elas.

Por fim, na terceira seção do desenvolvimento desta dissertação, apresentamos uma proposta histórico-crítica para o ensino de Filosofia. Apropriados dessa literatura acadêmica, desenvolvemos estratégias didáticas e um produto educacional, na intenção de viabilizar à nossa realidade pesquisada um ensino histórico-crítico de Filosofia. No término dessa seção, discorreremos sobre os resultados obtidos em campo de pesquisa.

Após as considerações finais e referências, disponibilizamos, em apêndice, o produto educacional desenvolvido e aplicado durante a pesquisa, o Baralho Filosófico.

Passados alguns anos, já não sou mais aquele professor que acreditava ser possível desenvolver uma “dissertação salvadora”. Com toda a certeza posso afirmar que este trabalho não pode solucionar todos os problemas do ensino de Filosofia na Educação Básica. Ao mesmo tempo, dialeticamente, tenho a plena convicção de que esta contribuição aponta para caminhos que possibilitam formar um sistema educacional que seja humanizador, libertador e, por conseguinte, transformador.



## 2 EM BUSCA DA REALIDADE CONCRETA SOBRE O ENSINO DE FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR BRASILEIRA

### 2.1 Metodologia, objeto e campo de pesquisa

Tecemos algumas considerações quanto à metodologia que utilizamos para produzir esta dissertação. Frente às peculiaridades das Ciências Humanas e Sociais, destacamos que, nessa área, o cientista é pesquisador e pesquisa ao mesmo tempo. O cientista social acaba mantendo uma relação direta de subjetividade com o seu objeto de estudo. Essa relação subjetiva traz consigo a dificuldade de mensurar quantitativamente aquilo que se é pesquisado.

À vista disso, precisamos recorrer aos mecanismos que a ciência nos apresenta para conseguirmos captar a abstração humana e sua subjetividade, a fim de apreendê-las. Essa apreensão não pode ser apresentada em padrões rígidos e impositivos, mas deve propor a aproximação e compreensão do estudo sobre o objeto pesquisado. Assim,

A cientificidade, portanto, tem que ser pensada como uma ideia reguladora de alta abstração e não como sinônimo de modelos e normas a serem seguidos. A história da ciência revela não um ‘a priori’, mas o que foi produzido em determinado momento histórico com toda a relatividade do processo de conhecimento. (MINAYO, 2001, p. 12, grifos nossos).

Adotamos a postura que compreende a pesquisa científica como aquela que lança mão de instrumentos capazes de aproximar-se da realidade universal dos seres humanos, mas que não consegue expressar toda a sua totalidade. Tal posicionamento requer entender que uma única pesquisa não poderá dar conta de responder a todas as perguntas sobre toda a complexidade da vida humana.

No entanto, é a partir dos instrumentos da pesquisa científica que se torna possível apreender dados da realidade universal, dentro de um contexto histórico e social limitado, e que busca compreender, de forma qualitativa, a dinâmica das relações que nosso objeto de estudo possui com o dinamismo da realidade da vida humana. Portanto,

[...] é necessário afirmar que o objeto das Ciências Sociais é essencialmente qualitativo. A realidade social é o próprio dinamismo da vida individual e coletiva com toda a riqueza de significados dela transbordante. Essa mesma realidade é mais rica que qualquer teoria, qualquer pensamento e qualquer discurso que possamos elaborar sobre ela. Portanto, os códigos das ciências que por sua natureza são sempre referidos e recortados são incapazes de a conter. As Ciências Sociais, no entanto, possuem instrumentos e teorias capazes de fazer uma aproximação da suntuosidade que é a vida dos seres humanos em sociedades, ainda que de forma incompleta, imperfeita e insatisfatória. Para isso, ela aborda o conjunto de expressões humanas constantes nas estruturas, nos processos, nos sujeitos, nos significados e nas representações. (MINAYO, 2001, p.15).

Considerando que o objeto de estudo é parte limitada de uma realidade, mas que, ao mesmo tempo, expressa e relaciona-se com o todo universal, concebemos metodologia como

“o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade” (MINAYO, 2001, p.16), no sentido de articular conteúdos, pensamentos e existência para se alcançar a compreensão científica da realidade pesquisada. É por isso que,

[...] a metodologia ocupa um lugar central no interior das teorias e está sempre referida a elas. Dizia Lênin (1965) que ‘o método é a alma da teoria’ (p. 148), distinguindo a forma exterior com que muitas vezes é abordado tal tema (como técnicas e instrumentos) do sentido generoso de pensar a metodologia como a articulação entre conteúdos, pensamentos e existência. (MINAYO, 2001, p.16).

A busca pela compreensão científica da realidade deve considerar o uso de determinados instrumentais científicos, ao mesmo tempo que não pode supervalorizá-los, pois “o endeusamento das técnicas produz ou um formalismo árido, ou respostas estereotipadas. Seu desprezo, ao contrário, leva ao empirismo sempre ilusório em suas conclusões, ou a especulações abstratas e estéreis”. (MINAYO, 2001, p. 16).

A partir dessas considerações, recorreremos às orientações dadas por Minayo<sup>i</sup> (2001; 2013) e Gil<sup>ii</sup> (2008) sobre como devemos estruturar a pesquisa científica e, ao mesmo tempo, identificar os instrumentais que utilizamos em nossa dissertação. A partir das orientações presentes nessas obras, estruturamos categorias para classificar nossa pesquisa da seguinte maneira: **1)** Quanto a sua filiação teórica; **2)** Quanto a sua abordagem; **3)** Quanto a sua finalidade; **4)** Quanto ao seu método científico; **5)** Quanto ao seu nível de aprofundamento; **6)** Quanto aos seus procedimentos; e **7)** Quanto a sua análise de dados (TURINI, 2019, p. 12-13).

Enquanto filiação teórica, utilizamos o materialismo histórico. O materialismo histórico nos possibilita compreender a realidade social como uma produção histórica, dinâmica, humana e que expressa a relação dos processos sociais com a construção dos modos de vida humana, evidentes em seus modos de produção, o que nos faz “ênfatizar a dimensão histórica dos processos sociais.” (GIL, 2008, p. 22).

Nossa abordagem se caracteriza como qualitativa. Há de se ter cautela para não criarmos uma oposição entre as abordagens qualitativa e quantitativa. Ambas são complementares e, ao mesmo tempo, peculiares. Enquanto a abordagem quantitativa apreende dos fenômenos aquilo que está visível, a abordagem qualitativa trabalha com o universo de significados que não podem ser quantificados. Isso não quer dizer que não se possa tirar análises qualitativas de estatísticas ou usá-las para compreensões qualitativas. É que a pesquisa qualitativa

[...] se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. [...] A diferença entre qualitativo-quantitativo é de natureza. Enquanto cientistas sociais que trabalham com estatística apreendem dos

fenômenos apenas a região ‘visível, ecológica, morfológica e concreta’, a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas. O conjunto de dados quantitativos e qualitativos, porém, não se opõem. Ao contrário, se complementam, pois a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia. (MINAYO, 2001, p. 21-22).

Quanto à finalidade, caracterizamos nossa pesquisa como aplicada, pois temos interesses na aplicação, utilização e consequências práticas dos conhecimentos produzidos por ela. Nossa “preocupação está menos voltada para o desenvolvimento de teorias de valor universal que para a aplicação imediata numa realidade circunstancial”. (GIL, 2008, p. 27).

Usamos o método dialético, pois a dialética “fornece as bases para uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade, já que estabelece que os fatos sociais não podem ser entendidos quando considerados isoladamente, abstraídos de suas influências políticas, econômicas, culturais, etc.” (GIL, 2008, p. 14). Buscamos olhar para a realidade e identificar suas contradições e a relação que essas possuem com a totalidade que a cerca.

Quanto ao nível, nossa pesquisa se caracteriza como exploratória, pois temos “como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores”. (GIL, 2008, p. 27). Não pretendemos propor soluções universais, mas, de maneira consciente, apresentar caminhos e possibilidades para a realidade pesquisada.

De procedimento documental, chamamos a atenção à cautela para não confundirmos esse tipo de pesquisa com a de tipo bibliográfica, pois, apesar de apresentarem semelhanças, a diferença reside na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica usa as “contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa.” (GIL, 2008, p. 51).

A análise dos resultados trata sobre os procedimentos que levam o pesquisador a compreender a realidade pesquisada, lhe possibilitando contribuir com novas considerações e conhecimentos talvez ainda não observados. O método de análise precisa ser compatível com toda a estrutura da pesquisa, caso contrário, pode haver grandes chances de as análises emitidas serem negativamente comprometidas devido sua incompatibilidade teórica.

Utilizamos a análise dialética do discurso, um método que emprega a análise do discurso de maneira dialética. A análise do discurso é uma técnica muito usada no campo da linguística e das ciências sociais. Segundo Minayo (2013), nesse método, há uma articulação entre o materialismo histórico, a linguística e a teoria do discurso, onde o sentido das palavras é obtido historicamente e expressa posições ideológicas.

Mais que compreender o significado dos vocábulos que compõem o discurso, é preciso entender o contexto de sua produção. Dessa forma, não só os discursos e os textos em si possuem importância para a análise, mas também as lacunas e os silêncios, pois tornam-se, ao mesmo tempo, ambíguos e eloquentes.

Contudo, segundo Viana<sup>iii</sup> (2015), há várias obras que se propõem a trabalhar com o materialismo histórico-dialético e a análise do discurso, mas que acabam produzindo incompatibilidades no decorrer do trabalho. O recorrente equívoco encontrado pelo autor reside no desaparecimento da categoria de totalidade, característico da dialética. Uma análise que abre mão da relação do objeto com a totalidade pode até vir a ser compatível com a análise do discurso, mas deixa de ser dialética, comprometendo, no caso, parte da base teórica proposta.

[...] existe um grande número de obras sobre direito que se baseiam no materialismo histórico-dialético e sobre análise do discurso em diversas áreas do saber (linguística, sociologia, etc.), o quadro geral não é tão positivo assim. Grande parte [...] acaba fugindo do materialismo histórico-dialético por mais que diga ser sua expressão ou aplicação. Um elemento fundamental do método dialético desaparece, que é a categoria da totalidade, e o reducionismo assume o seu lugar. (VIANA, 2015, p. 7).

Assim como na análise do discurso, também partimos do pressuposto de que todo texto ou discurso é intencional. Partilhamos da postura de Saviani<sup>iv</sup> (2011, p. 8) quando afirma que “A neutralidade é impossível porque não existe conhecimento desinteressado”. Logo “para se compreender o real significado da legislação não basta ater-se à letra da lei; é preciso captar o seu espírito. Não é suficiente analisar o texto; é preciso examinar o contexto. Não basta ler nas linhas; é necessário ler nas entrelinhas” (SAVIANI, 1996, p. 146).

É imprescindível que, na análise, o objeto de estudo dialogue com a categoria de totalidade, nos permitindo identificar as determinações presentes em sua constituição. Por isso, “de acordo com a análise dialética do discurso, é necessário ultrapassar o ‘dado’, que é um concreto-aparente, para chegar à sua determinação fundamental, que lhe é constituinte, e assim o descobrir como concreto-determinado, existente”. (VIANA, 2015, p. 21).

Em termos de classificação, nossa dissertação apresenta uma pesquisa com filiação teórica ao materialismo histórico, de abordagem qualitativa, com finalidade aplicada, que utiliza a dialética como método científico, com profundidade exploratória, de procedimento documental, acompanhada pela análise dialética do discurso.

Temos como objeto de estudo o ensino de Filosofia na Educação Básica, com destaque para a análise dos fundamentos teórico-metodológicos que orientam a sua presença no Ensino Médio. Nosso campo de pesquisa (o recorte da realidade) é uma escola estadual localizada em um município do interior do estado de São Paulo.

A escola foi criada em 30 de dezembro de 1970 e instalada em 3 de março de 1971. No ano de 1981, foi inaugurado o novo e atual prédio. Desde 1989, a escola oferta os cursos de Ensino Fundamental (EF) e Ensino Médio (EM). A tabela a seguir apresenta, de maneira didática, a relação de turmas e períodos escolares da escola pesquisada no ano de 2019.

**Tabela 1** - Relação de turmas e períodos escolares da escola pesquisada - 2019

<b>Ano/Série</b> <b>Período Escolar</b>	<b>6º Ano</b> <b>(EF)</b>	<b>7º Ano</b> <b>(EF)</b>	<b>8º Ano</b> <b>(EF)</b>	<b>9º Ano</b> <b>(EF)</b>	<b>1ª Série</b> <b>(EM)</b>	<b>2ª Série</b> <b>(EM)</b>	<b>3ª Série</b> <b>(EM)</b>
Período Matutino 07h00 - 12h20	0	0	0	3	3	2	2
Período Vespertino 12h40 - 18h00	4	4	3	0	0	0	0
Período Noturno 19h00 - 23h00	0	0	0	0	1	1	1
<b>Total de Turmas</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>3</b>

**Fonte:** Elaboração Própria.

Para delimitarmos nosso campo de intervenção na realidade escolhida, optamos por trabalhar com os 39 alunos da 3ª Série, turma C, do período noturno do Ensino Médio, dentro do componente curricular de Filosofia.

Delimitado nosso campo de atuação, não podemos perder de vista as determinações presentes nessa realidade. Por isso, iniciamos nossa análise a partir do documento normativo mais próximo da realidade pesquisada: o Currículo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2012a). Entretanto, o desenrolar de nossa pesquisa naturalmente contemplou outros documentos normativos, de abrangência nacional e estadual, a fim de aprimorar a análise dos dados e fundamentar nossas conclusões.

É importante ressaltarmos que, ao longo da década de 2010, houve um intenso movimento de construção da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (ora mais democrática, ora mais autoritária) que inevitavelmente influenciou e influencia a elaboração das propostas curriculares das redes pública e privada. Em nosso caso, apesar da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo - SEDUC ter homologado em agosto de 2019 o Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2019), encerramos o ano sem um currículo oficial para o Ensino Médio.

Apesar de mencionar a BNCC e as competências gerais para serem desenvolvidas por todos os alunos de toda a Educação Básica, o documento de 525 páginas diz respeito apenas à organização curricular da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Por isso, nossa pesquisa teve que, além de se deter às determinações já presentes na realidade pesquisada, perceber a dinâmica das movimentações que surgiram nesse período e tendências para a década de 2020.

Antes de iniciarmos, consideramos relevante apenas fazermos algumas considerações sobre a fundamentação teórica escolhida, em especial, quanto ao materialismo histórico-

dialético. Sentimos essa necessidade devido aos efeitos do atual momento social vivido, marcado pela polarização de posicionamentos políticos, fundamentados em concepções simplistas, estereotipadas e que utilizam argumentos pseudointelectuais.

Sem dúvida alguma, a internet e as redes sociais atualmente permitem a circulação em massa de informações como nunca antes observado na história da humanidade. Um dos efeitos percebidos nas primeiras décadas do século XXI, que decorre da intensa circulação de informações, é a pós-verdade. Esse fenômeno não se refere apenas a uma mentira contada com a finalidade de distorcer a realidade, algo próximo daquilo que é chamado atualmente de *fake news*, mas sim de algo um pouco mais complexo.

A partir das reflexões apontadas pelo historiador Leandro Karnal<sup>v</sup>, concluímos que a pós-verdade implica na negação da realidade objetiva em nome da imposição do Eu e da sua relação com aquilo que acredita ou quer acreditar. A rede de informações, posta no cotidiano, torna-se um espaço para seleção de verdades por critérios individuais de cada sujeito. O vínculo com o real, o factual e o objetivo é desvalorizado e em seu lugar impõe-se a seleção afetiva. Logo, “falso” é aquilo que eu não gosto e “verdadeiro” é aquilo que eu gosto.

[...] a pós verdade pressupõem que eu perca a necessidade, o nexa e o vínculo com o real, com o factual, com o objetivo e passe a achar que ‘se está na rede é verdadeiro’.  
[...] a pessoa que ao acessar todas as informações da internet, acredita naquilo que diga respeito ao seu universo; porque a nossa seleção, hoje, da verdade é uma seleção afetiva, de identidade, não é uma seleção objetiva; então tudo que disserem de errado, de mal ou de ruim sobre quem eu não gosto, é verdadeiro [...] porque o critério é individual [...]. (KARNAL, 2017).

Devido a isso, ao escolhermos o materialismo histórico-dialético como fundamentação epistemológica de nossa pesquisa, acreditamos que corremos o risco de recebermos duras críticas de pessoas que sequer lerão nossa dissertação. A motivação para tal ação não reside, necessariamente, na identificação de possíveis problemas científicos, mas, ao associarem este trabalho à Karl Marx, o reducionismo afetivo estimulado pela pós-verdade pode impedir o contato com uma possível crítica real, factual e objetiva, dando lugar apenas à pseudocríticas.

Sendo assim, recomendamos que o leitor, antes mesmo de tecer críticas a este trabalho, resgate os pressupostos teórico-metodológicos da epistemologia marxiana. Dentre as possibilidades dessa investigação, sugerimos aquela já sistematizada por nós em outra produção acadêmica (TURINI, 2019, p. 17-24).

Destacamos que nesta dissertação, não propomos apenas produzir um trabalho científico que esteja compatível com o método de Marx. Propomos analisar a mais concreta realidade possível de nosso objeto de estudo, identificar o maior número possível de mediações e contradições de sua totalidade e buscar reproduzir no pensamento o movimento real que pôde

ser apreendido, não com objetivo de pura contemplação, mas, pela práxis, conseguir produzir intervenções para transformar, simultaneamente, a realidade pesquisada e o seu interventor.

Dito isso, podemos iniciar nossa pesquisa científica na expectativa de que nossa dissertação e a fundamentação teórica adotada possam ser compreendidas e, inclusive, expostas às devidas críticas, mas que estejam além dos efeitos produzidos pela pós-verdade.

## 2.2 Um estudo sobre o estado da arte para compreender o ensino de Filosofia

Ao utilizarmos o ensino de Filosofia como objeto de estudo de nossa pesquisa, nos propomos recuperar alguns dados quantitativos e qualitativos, encontrados no universo da produção intelectual, seja ela acadêmica ou não, a fim de compilarmos um estado da arte. A partir das contribuições de Ferreira<sup>vi</sup> (2002), entendemos que as pesquisas de estado da arte,

Definidas como de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações [...], teses [...], publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários. Também são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado. (FERREIRA, 2002, p. 258).

As pesquisas de estado da arte são mais que apenas produções de caráter descritivo, historiográfico ou meramente informativo. É preciso entender que sua intenção possui sentido mais amplo, pois possibilita a compreensão do movimento das produções intelectuais e seus respectivos objetos de estudo, com a finalidade de identificar, questionar, dialogar e elaborar possíveis respostas às necessidades de uma certa realidade social.

Compreendendo que as pesquisas de estado da arte devem ser lidas a partir da delimitação e movimento do *corpus* selecionado, precisamos deixar evidente que nossa dissertação não pretende propor uma sociologia ou historiografia do ensino de Filosofia. Nesta subseção, nos dedicamos a mapear o cenário atual e compreender o movimento de nosso objeto no espaço acadêmico, a partir de dados coletados e das produções já elaboradas até o momento.

A fim de identificarmos o volume de produções acadêmicas que apresentam o ensino de Filosofia como objeto de estudo, produzidas em programas de pós-graduação (PPGs), realizamos um levantamento junto ao Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES, 2019a) para localizarmos tais dados.

Inicialmente, buscamos produções que obtinham as expressões “ensino de filosofia” ou “ensino da filosofia” em seus títulos, resumos ou palavras-chave. Tal busca nos levou a 467

resultados. Depois, tomamos o cuidado de ler os resumos dessas produções para identificarmos se nesses trabalhos, o ensino de Filosofia foi tratado como objeto de estudo de suas pesquisas.

Após essa identificação, constatamos que todas as 467 produções localizadas abordam o ensino de Filosofia como objeto de estudo. Iniciamos o trabalho de organizar as informações obtidas nessa coleta, a fim de compilarmos nosso estado da arte e entendermos o movimento dessas produções. A primeira ação dessa organização foi identificar o contexto histórico de produção dessas teses e dissertações encontradas. A produção mais antiga que encontramos nesse banco de dados, defendida no ano de 1989, foi a dissertação intitulada “A filosofia como produção histórica proposta para o ensino de filosofia no 2º grau”, de Mario Sérgio Cortella.

Uma vez definido nosso marco inicial temporal (1989), buscamos tecer um diálogo entre nosso objeto de estudo e a dinâmica de seu movimento dentro dos contextos históricos e sociais vividos até então. Resgatamos as principais contribuições históricas que fizeram parte da luta pela presença da Filosofia nos currículos escolares, vivenciadas entre as décadas de 1980 e 2010. A compreensão histórica desses contextos nos permite apreender o movimento de nosso objeto de estudo e alcançar possíveis compreensões de toda essa dinâmica dentro e fora dos espaços acadêmicos de produção científica.

De modo geral, a história brasileira na década de 1980 é marcada pela reabertura democrática, após os 21 anos de um Regime Civil-militar que, no decorrer desse tempo, inviabilizou a efetivação da democracia prática e também formal. O fato é que, apesar da característica conservadora vivida entre os anos de 1964 e 1985, o ensino de Filosofia havia deixado de ser obrigatório já no início da década de 1960, com a instituição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), pela Lei nº 4.024/61 (BRASIL, 1961). Já na década de 1970, com o Regime Civil-militar em vigor, a Filosofia foi de fato extinta dos currículos escolares pela Lei nº 5.692/71 (BRASIL, 1971).

Com a reabertura democrática na década de 1980, o Conselho Federal de Educação (CFE), com base na reformulação do currículo do 2º Grau, proposta pela Lei 7.044/82 (BRASIL, 1982), emitiu a Resolução nº 06/86 (BRASIL, 1986) que possibilitava a existência de dois tipos de curso nesse segmento escolar: o acadêmico, com o objetivo de fornecer uma formação geral, e o profissionalizante, para aquelas instituições escolares que tivessem interesse e condições estruturais de ofertá-lo.

Nessa resolução, o CFE recomendava a inclusão da Filosofia como disciplina do núcleo comum de ambos os cursos. Por isso, a construção das constituições estaduais, como por exemplo, as de Minas Gerais e Rio de Janeiro, se tornaram espaços de luta, em esfera estadual, para a reabilitação do ensino de Filosofia nos currículos escolares.



Ao longo da década de 1990, a luta pela garantia do ensino de Filosofia e Sociologia chegou ao Congresso Nacional pela tramitação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). O artigo 36 de uma das primeiras versões da Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) trazia a obrigatoriedade do ensino de Filosofia e Sociologia, como componentes curriculares, em todo o Ensino Médio.

Moraes<sup>vii</sup>; Guimarães<sup>viii</sup>; Tomazi<sup>ix</sup> (2004, p. 345) nos chamam a atenção para o fato de que o projeto de lei dessa LDB vinha sendo discutido desde a década de 1980, mas que perto de sua aprovação deu lugar ao substitutivo do relator Darcy Ribeiro. Após isso, tudo o que a luta popular conseguiu foi um artigo prevendo o “domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania”, mas que não necessariamente as constituíam como componentes formais nos currículos escolares.

Já com a nova LDB homologada em 1996, a Resolução CEB nº 03/98 (BRASIL, 1998), instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), que mantinham a compreensão de que o ensino de Filosofia e Sociologia deviam atuar para o fornecimento de conhecimentos necessários ao exercício da cidadania.

No fim da década de 1990 e início da década de 2000 estão registradas várias lutas pela obrigatoriedade do ensino de Filosofia e Sociologia. As pressões sociais fizeram com que o Ministério da Educação (MEC) lançasse em 1999, com atualização em 2000, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - PCNEM (BRASIL, 1999). O documento, vigente até hoje, não possui caráter obrigatório, mas é fundamentado pela doutrina curricular das DCNEM. Os PCNEM, apesar de tratarem a Filosofia e a Sociologia como componentes curriculares, mantêm a mesma finalidade proposta na LDB para ambos. E mais: o documento enfatiza que os componentes curriculares não são obrigatórios; o que passa a ser obrigatório é o desenvolvimento de competências relacionadas aos conhecimentos desses componentes.

Enquanto isso, no Congresso Nacional, o deputado federal Padre Roque (PT/PR), já em 1997, propôs o Projeto de Lei (PL) nº 3.178 para alterar o artigo 36 da LDB e tornar obrigatório os ensinamentos de Filosofia e Sociologia. Uma vez aprovado, foi encaminhado para o Senado como PL nº 09/00. Segundo Lejeune Carvalho<sup>x</sup>, nos dias de apreciação do PL

As galerias estavam lotadas de estudantes de vários estados e cursos de Ciências Sociais de todo o país (muito mais da área de Ciências Sociais do que de Filosofia). Um manifesto fora lançado em plano nacional [...] assinado por mais de 50 entidades nacionais de peso político e sindical, representando todos os segmentos da sociedade, em especial as universidades (Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras - CRUB e as entidades que representam as universidades estaduais, federais, comunitárias, confessionais e tantas outras) (...) Enfim, havíamos construído uma ampla unidade política, sindical e acadêmica, que havia dobrado a resistência dos governistas. (CARVALHO, 2004, p. 26).

Em 18 de setembro de 2001, o PL 09/00 foi aprovado no Senado e seguiu para apreciação presidencial. A euforia provocada pela aprovação do PL no Senado foi rapidamente frustrada quando o então Presidente da República, o sociólogo Fernando Henrique Cardoso (FHC), vetou o projeto, adiando novamente o retorno obrigatório da Filosofia e da Sociologia aos currículos escolares.

Em 8 de outubro de 2001, FHC justificou seu veto, afirmando que os conteúdos de Filosofia e Sociologia já eram contemplados em outros componentes curriculares; que a sanção do projeto ocasionaria forte impacto nos cofres públicos e que, sobretudo, não havia número de profissionais qualificados para a atuação docente.

Com a mudança presidencial em 2003, as expectativas dos militantes da causa voltaram a aflorar. No Congresso Nacional, outro projeto de lei, o PL nº 1.641/2003, idêntico ao do Padre Roque, foi proposto pelo deputado federal Ribamar Alves (PSB/MA).

Entre 2004 e 2006, as discussões sobre os PCNEM e DCNEM mobilizaram filósofos e sociólogos por todo o país. As reflexões realizadas resultaram na formatação das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - OCNEM (BRASIL, 2006a), vigentes até hoje. No documento, Filosofia e Sociologia constam como componentes do Ensino Médio.

O Conselho Nacional de Educação (CNE) emitiu o Parecer CEB nº 38/2006 (BRASIL, 2006b) que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de Filosofia e Sociologia como componentes curriculares. Entretanto, o Conselho Estadual de Educação (CEE) de São Paulo questionou a legitimidade do CNE de poder determinar a obrigatoriedade de componentes curriculares nos currículos escolares. Devido a essa interposição, tal pretensão do CNE foi revogada e não entrou em vigor.

Contando com o apoio popular, o PL nº 1.641/03, de autoria da Câmara dos Deputados, foi apensado ao PL nº 6.642/06, de autoria do Senado Federal, aprovado pela Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania (CCJC) do Congresso Nacional em 18 de dezembro de 2007, e sancionado pelo então Presidente da República em exercício, José de Alencar Gomes da Silva, em 3 de junho de 2008, como Lei nº 11.684/2008 (BRASIL, 2008).

O fim da década de 2000 e o início da década de 2010 correspondem a uma fase mais estável para o ensino de Filosofia e Sociologia na Educação Básica, uma vez que ambos estão legalmente garantidos como componentes curriculares obrigatórios nos currículos escolares do Ensino Médio. Entretanto, para entendermos as reais mudanças educacionais ocorridas em uma determinada época, é preciso também entender as mudanças históricas que a acompanham.

Em 12 de maio de 2016, a então Presidente da República, Dilma Vana Rousseff, foi afastada do cargo para ser investigada pelo suposto crime de responsabilidade fiscal. Em 31 de

agosto do mesmo ano, teve fim sua investigação e Dilma Rousseff, a primeira mulher presidente da história do Brasil, sofreu processo de impeachment.

O vice-presidente, Michel Miguel Elias Temer Lulia, ainda ocupando interinamente o cargo presidencial, nomeou o deputado federal José Mendonça Bezerra Filho (DEM/PE) como Ministro de Estado da Educação. Juntos, propuseram uma reforma do Ensino Médio por meio da Medida Provisória (MP) nº 746, de 22 de setembro de 2016 (BRASIL, 2016). A MP converteu-se na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017a) e foi chamada, pelos agentes do governo, de a “Reforma do Ensino Médio” ou o “Novo Ensino Médio”.

Dentre as mudanças trazidas por essa reforma, é preciso enfatizar que a concepção profissionalizante do Ensino Médio foi resgatada. A constatação é evidenciada pelo novo texto do artigo 36 da LDB, em seu inciso V, que incluiu como área de conhecimento a “formação técnica profissional”. A alteração veio acompanhada da possibilidade de professores com apenas “notório saber” poderem lecionar componentes curriculares, desde que esses fossem ligados à área de conhecimento de formação técnica profissional.

Sobre o ensino de Filosofia, a nova redação do § 2º do artigo 35-A afirma que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de Educação Física, Arte, Sociologia e Filosofia. Essa alteração colocou os defensores do ensino de Filosofia (assim como os de Sociologia, Artes e Educação Física) em estado de alerta.

A alteração na lei, aparentemente, garante a presença desses componentes curriculares no Ensino Médio. Mas a expressão “estudos e práticas de” permite uma interpretação flexível. Ao mesmo tempo que pode ser defendida como mais ampla, a nova redação também pode garantir a presença desses conhecimentos de outras formas possíveis (oficinas, projetos, etc.), e não necessariamente como componentes curriculares.

A forma como se estrutura o texto da lei permite-nos imaginar que, se de alguma maneira for possível formatar um componente curricular que se enquadre no eixo de “formação técnica profissional”, mas que contemple estudos e práticas de Filosofia, como, por exemplo, “Ética” ou “Relações de Trabalho”, é possível que a Filosofia, enquanto componente curricular, tenha seus dias contados, podendo ter seus conteúdos ministrados por professores com apenas “notório saber”, como já ocorrido no passado da história da educação brasileira.

Como parte da reforma, o MEC publicou a BNCC (BRASIL, 2018a), documento produzido pela Fundação Carlos Alberto Vanzolini, uma instituição privada, sem fins lucrativos, criada e gerida pelos professores do Departamento de Engenharia de Produção da Escola Politécnica da Universidade de São Paulo (USP).

Sua versão para a Educação Infantil e Ensino Fundamental I e II foi aprovada pelo CNE em abril de 2017. Já a versão para o Ensino Médio foi aprovada em dezembro de 2018. Ambas versões formam um único documento que orienta toda a Educação Básica, disponibilizado no site do MEC em 19 de dezembro de 2018.

A BNCC se apresenta como “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2018a, p. 7), fundamentada em toda a legislação educacional vigente. É a partir da BNCC que os sistemas de ensino devem construir suas propostas curriculares.

Dentre vários, um dos problemas que identificamos na proposta da BNCC para o Ensino Médio é a dissolução dos componentes curriculares em áreas de conhecimento, com exceção de “Língua Portuguesa” e “Matemática”. No caso da Filosofia, não há objetos de conhecimento específicos de ensino. Ela só faz parte da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, devendo estar a serviço do desenvolvimento de suas competências e habilidades.

Esse modelo de organização, que prevê o desenvolvimento de competências e habilidades das áreas de conhecimento, sem a descrição de objetos de conhecimento específicos, torna ainda mais viável a possibilidade de saída da Filosofia enquanto componente curricular obrigatório, o que é preocupante para os que militam por essa causa.

Ainda falando em termos de influência política, a vitória eleitoral do candidato à presidência Jair Bolsonaro (PSL) nas eleições de outubro de 2018 não anima os militantes e simpatizantes pelo ensino de Filosofia. Declaradamente de direita, o capitão da reserva militar possui uma base de governo marcada por seu moralismo conservador e religioso.

Alinhado por esses ideais, Bolsonaro inicialmente nomeou para Ministro de Estado da Educação o colombiano naturalizado brasileiro, Ricardo Vélez Rodríguez. Teólogo e filósofo, Rodríguez também se declara de direita e conservador. Devido aos resultados insatisfatórios obtidos pelo então ministro, Vélez foi exonerado antes dos 100 primeiros dias do novo governo.

Então, foi nomeado o economista Abraham Bragança de Vasconcellos Weintraub. Apesar da mudança, o ponto em comum entre Bolsonaro, Vélez e Weintraub está na defesa do conservadorismo, na insistência em dedicar esforços à uma luta contra uma suposta hegemonia “esquerdista” e na saudação pública dos anos vividos pelo período do Regime Civil-militar.

Essa postura governamental nos permite imaginar que há grandes chances (e não seria surpreendente) dos antigos componentes curriculares de Organização Social e Política do Brasil (OSPB) e Educação Moral e Cívica (EMC) retornarem aos currículos escolares e sufocarem, novamente, o espaço ocupado pela Filosofia, assim como foi entre as décadas de 1960 e 1990.

Sob a luz dessa compreensão histórica, resolvemos organizar os dados encontrados em nosso estado da arte a partir de um diálogo com esses eventos históricos para melhor captarmos o movimento de nosso objeto de estudo dentro da produção científica nos PPGs.

O primeiro período definido corresponde a fase de luta pela reintrodução do ensino de Filosofia nos currículos escolares que, apesar de não conseguir sua obrigatoriedade como componente curricular, consegue garantir a presença de seus conhecimentos, ainda que, quase exclusivamente, direcionados ao exercício da cidadania. Esse período inicia em 1989, ano que encontramos a mais antiga produção acadêmica realizada em PPGs, cadastrada no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, até 1998, ano que as DCNEM são homologadas pelo MEC.

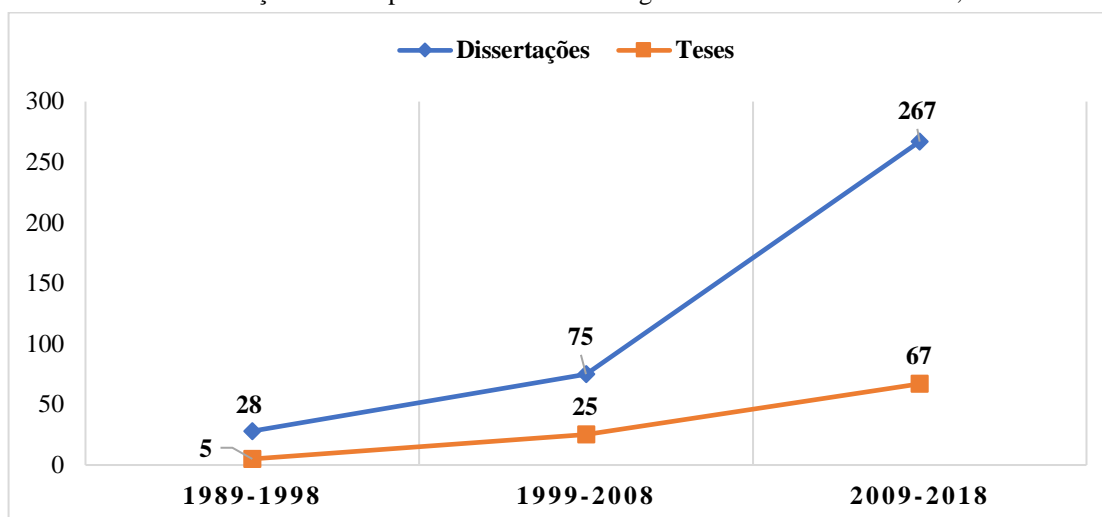
O segundo período corresponde ao contexto histórico de acirramento das pressões populares e embates em espaços institucionais, como no Congresso Nacional, CNE e MEC, para formalizar o retorno obrigatório do ensino de Filosofia na Educação Básica, sobretudo no Ensino Médio. Esse período inicia em 1999, ano em que foram homologadas as PCNEM, até 2008, ano em que o ensino de Filosofia e Sociologia se torna obrigatório no Ensino Médio.

O terceiro e último período de nosso estado da arte refere-se ao contexto mais recente da presença do ensino de Filosofia na Educação Básica. Uma vez garantido como componente curricular obrigatório no Ensino Médio, esse período inicia em 2009, ano de retorno efetivo do ensino de Filosofia e Sociologia em todo território nacional, até o ano de 2018, ano que a versão completa da BNCC foi homologada e disponibilizada pelo MEC.

Acreditamos que a sistematização histórica que realizamos para o nosso estado da arte traz consigo contribuições não só para a nossa dissertação, mas para toda a pesquisa que envolva o ensino de Filosofia como objeto de estudo. Dizemos isso pois, ao longo de nossos levantamentos, não encontramos qualquer produção anterior a nossa que apresentasse a contextualização histórica do ensino de Filosofia na história do Brasil mais recente e a relacionasse com a sua produção científica em PPGs.

Diante disso, sugerimos que o ano de 2019 seja utilizado como data inicial para definir um quarto período analítico do estado da arte sobre o ensino de Filosofia. Consideramos essa data como o ano de efetivação e implantação das reformas curriculares inspiradas pelas mudanças propostas pelo Governo Temer, concomitante com o início do governo Bolsonaro e toda mudança de paradigmas aparentemente vivenciadas dentro do MEC.

A partir dessas considerações, a primeira sistematização dos dados coletados que realizamos apresenta a quantidade de produções realizadas em PPGs, produzidas no intervalo de cada um dos três decênios definidos (1989-1998, 1999-2008 e 2009-2018), conforme ilustra o gráfico a seguir.

**Gráfico 1** - Dissertações e teses produzidas em PPGs segundo Banco CAPES - Brasil, 1989-2018

Fonte: CAPES, 2019a. Elaboração própria.

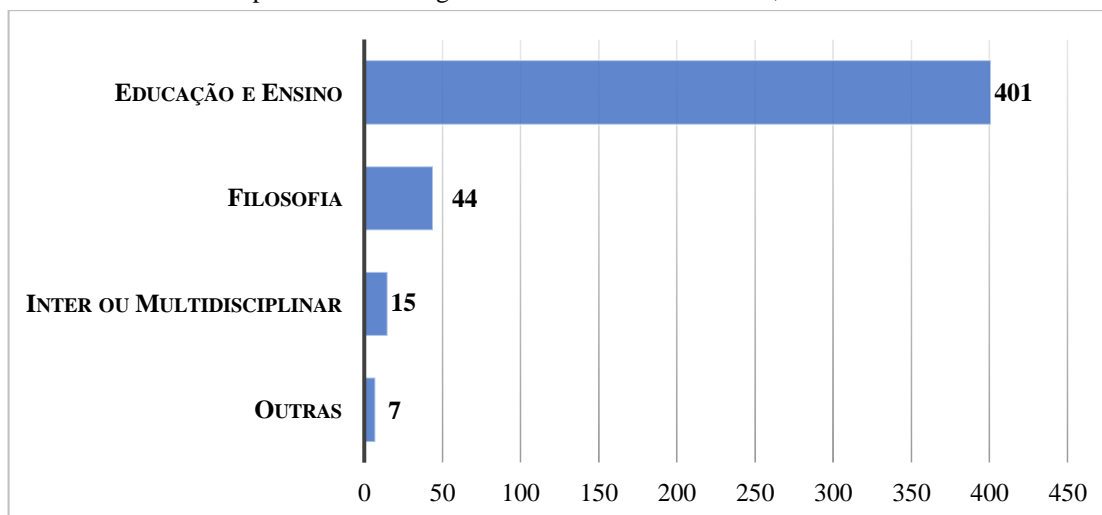
Observando a quantidade de produções acadêmicas, podemos afirmar que o ensino de Filosofia, enquanto objeto de estudo, vem ganhando, ao longo dos anos, cada vez mais notoriedade dentro da pesquisa científica, tanto no que se refere a produções de dissertações de mestrado, quanto no que se refere a produções de teses de doutorado.

Numa análise mais imediata e quantitativa, podemos concluir que a obrigatoriedade legal do ensino de Filosofia no Ensino Médio pode ter sido um dos fatores que impulsionaram a produção científica sobre esse tema nos PPGs. Certamente, concomitante a essa constatação, não podemos desconsiderar que é preciso averiguar as institucionais possibilidades e potencialidades de realização desse tipo de pesquisa. Com isso, queremos nos referir, por exemplo, ao número de PPGs autorizados pelo MEC que se interessem pela análise desse objeto de estudo, ao número de vagas disponibilizadas nesses PPGs para discentes interessados nessa área de pesquisa, ao número de professores orientadores dispostos a pesquisarem sobre esse tema, etc. (considerações que não faremos em nossa dissertação).

Para compreender sua origem, a próxima sistematização dos dados coletados organiza as produções acadêmicas encontradas de acordo com o programa de pós-graduação onde foram produzidas. Os 467 trabalhos encontrados foram produzidos em 40 PPGs espalhados por todo país. Para classificá-los, o critério escolhido identifica a área de avaliação definida pela CAPES, a fim de encontrar o eixo de produção que cada PPGs se enquadra e que orienta a avaliação de suas produções. Os classificamos como PPGs em “Educação e Ensino”, em “Filosofia”, em “Inter ou Multidisciplinar” e em “Outras”<sup>1</sup>, conforme demonstra o gráfico a seguir.

<sup>1</sup> Nessa última classificação estão os PPGs com área de avaliação em “Ciências da Religião e Teologia”, “Psicologia”, “Ciências Sociais Aplicadas” e “Planejamento Urbano e Regional - Demografia”, segundo as definições estabelecidas pela CAPES.

**Gráfico 2** - Produções acadêmicas sobre o ensino de Filosofia organizadas por área de avaliação de seus respectivos PPGs segundo o Banco CAPES - Brasil, 1989-2018



**Fonte:** CAPES, 2019a. Elaboração própria.

Observando os dados coletados a partir da classificação da área de avaliação definida pela CAPES, os PPGs em Educação e Ensino são responsáveis pela realização de 85,9% das produções acadêmicas sobre o ensino de Filosofia. Os PPGs em Filosofia realizam apenas 9,4% dessas produções, ficando os PPGs em Inter ou Multidisciplinares com a realização de 3,2% desse universo, e outros PPGs contribuindo com 1,5 % dessa produção.

Por essa classificação, a sensação que se tem é a de que os PPGs com área de avaliação em Filosofia tratam o ensino de Filosofia como objeto de estudo pouco relevante para suas produções acadêmicas. Para corroborar essa inferência, seria preciso realizarmos um levantamento de todas as produções acadêmicas realizadas nos PPGs com área de avaliação em Filosofia e identificarmos o percentual desses trabalhos de acordo com os seus respectivos objetos de estudo (levantamento que não realizamos em nossa dissertação).

Também seria preciso identificarmos o número total de PPGs avaliados pela CAPES nas áreas de Ensino, Educação e Filosofia e trabalharmos com sua proporção percentual. Em consulta à Plataforma Sucupira (CAPES, 2019b), buscamos esse número para tecermos algumas relações e verificarmos o grau de concordância com a sensação apresentada anteriormente. A Plataforma Sucupira é uma ferramenta que serve como base de referência do Sistema Nacional de Pós-graduação (SNPG) para coletar informações, realizar análises e avaliações. Na consulta realizada em junho de 2019, a plataforma indicou um total de 403 PPGs avaliados na área de Educação/Ensino e 62 PPGs avaliados na área de Filosofia.

Se considerarmos apenas a quantidade de produções acadêmicas realizadas em PPGs com área de avaliação em Educação/Ensino e Filosofia (445 trabalhos) para estabelecermos um universo comparativo, a proporção percentual de produções é de 90,1% (401 trabalhos)

realizados nos PPGs avaliados em Educação/Ensino, frente a 9,9% (44 trabalhos) realizados nos PPGs avaliados em Filosofia. Considerando a quantidade de PPGs encontrados na Plataforma Sucupira (465 PPGs), a proporção percentual desse universo é de 86,7% (403 PPGs) avaliados em Educação/Ensino, frente a 13,3% (62 PPGs) avaliados em Filosofia.

Para fins de comparação, consideramos como universo total apenas os PPGs vinculados à área de avaliação definida pela CAPES em Educação/Ensino e Filosofia. Nesse comparativo, 90,1% dos trabalhos sobre ensino de Filosofia foram realizados entre os 86,7% dos PPGs avaliados em Educação/Ensino. Já os 9,9% de trabalhos restantes foram realizados entre os 13,3% dos PPGs avaliados em Filosofia.

De acordo com essa relação percentual, constatamos que, proporcionalmente, há um número maior de produções sobre o ensino de Filosofia realizadas nos PPGs avaliados em Educação/Ensino do que nos PPGs avaliados em Filosofia. A partir desse comparativo, podemos concluir que há uma leve tendência do ensino de Filosofia, enquanto objeto de estudo, ser mais estudado por pesquisadores de PPGs em Educação/Ensino do que em Filosofia.

Cabe salientar que essa conclusão leva em consideração o levantamento acumulado de dados realizado em 2019. Para aprimorarmos a compreensão de nossa conclusão, seria preciso fazermos a relação histórica da proporção percentual de produções acadêmicas sobre o ensino de Filosofia e o número total de PPGs avaliados em Educação/Ensino e Filosofia, definidos pela CAPES, dentro de cada um dos três decênios delimitados em nosso estado da arte. Por questões de delimitação de pesquisa, não realizamos esse levantamento analítico.

Quanto ao universo delimitado, nos desperta o interesse em identificarmos quais são os tipos de reflexões que estão sendo produzidas sobre o ensino de Filosofia em PPGs. É certo que o método empregado para se analisar um objeto de estudo interfere diretamente na produção de suas conclusões e suas respectivas propostas de solução aos possíveis problemas encontrados ao longo da pesquisa.

Considerando que nenhum método é neutro, mas que em si busca fazer leituras que podem estar enviesadas sobre uma determinada realidade, a pesquisa que utiliza um método pedagógico tende a produzir conclusões de viés pedagógico e, conseqüentemente, propostas pedagógicas de intervenção na realidade pesquisada. A pesquisa que utiliza um método filosófico tende a produzir conclusões de viés filosófico e, conseqüentemente, propostas filosóficas de intervenção na realidade pesquisada.

Diante da sistematização dos dados, considerando que mais de 90% das produções encontradas foram produzidas em PPGs em Educação/Ensino, nos desperta o incômodo sobre a possibilidade de que as reflexões produzidas sobre o ensino de Filosofia possam estar mais

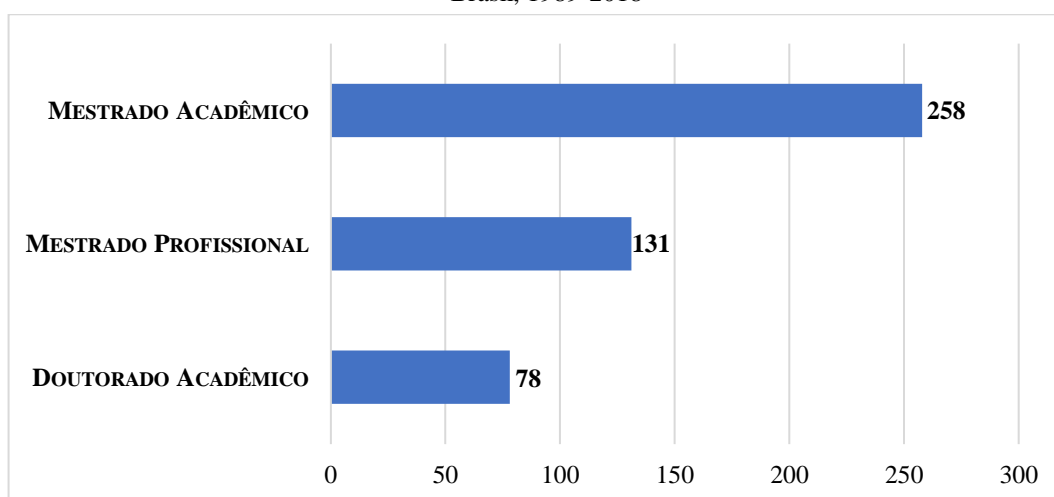


tendenciadas às metodologias, conclusões e propostas de intervenção pedagógicas do que às metodologias, conclusões e propostas de intervenção filosóficas, o que é diferente.

Para corroborar essa inferência, seria preciso sistematizarmos e analisarmos as metodologias, conclusões e propostas de intervenção de todas as produções acadêmicas encontradas em nosso estado da arte. Entendemos que essa tarefa, por si só, rende um árduo trabalho, que foge das delimitações de nossa pesquisa.

A fim de buscarmos a compreensão sobre a profundidade das reflexões realizadas nas produções identificadas, a terceira sistematização dos dados coletados organiza os trabalhos de acordo com o curso de PPG onde foram produzidos, conforme ilustra o gráfico a seguir.

**Gráfico 3** - Produções acadêmicas sobre o ensino de Filosofia de acordo com o curso de PPG onde foi produzida - Brasil, 1989-2018



**Fonte:** CAPES, 2019a. Elaboração própria.

É possível observar que durante todo período estudado (1989-2018), as dissertações de mestrado correspondem a 83,3% (389 trabalhos) de todas as produções acadêmicas sobre o ensino de Filosofia realizadas em PPGs, e as teses de doutorado correspondem a 16,7% (78 trabalhos) dessas produções. O significado desses números sistematizados está diretamente ligado à compreensão da finalidade científica de uma dissertação e de uma tese.

A dissertação é um “documento que apresenta o resultado de um trabalho experimental ou exposição de um estudo científico retrospectivo, de tema único e bem delimitado em sua extensão, com o objetivo de reunir, analisar e interpretar informações.” (ABNT, 2011, p. 2, grifos nossos). É na dissertação que o mestre evidencia o conhecimento da literatura já existente sobre o assunto e a sua capacidade de sistematização.

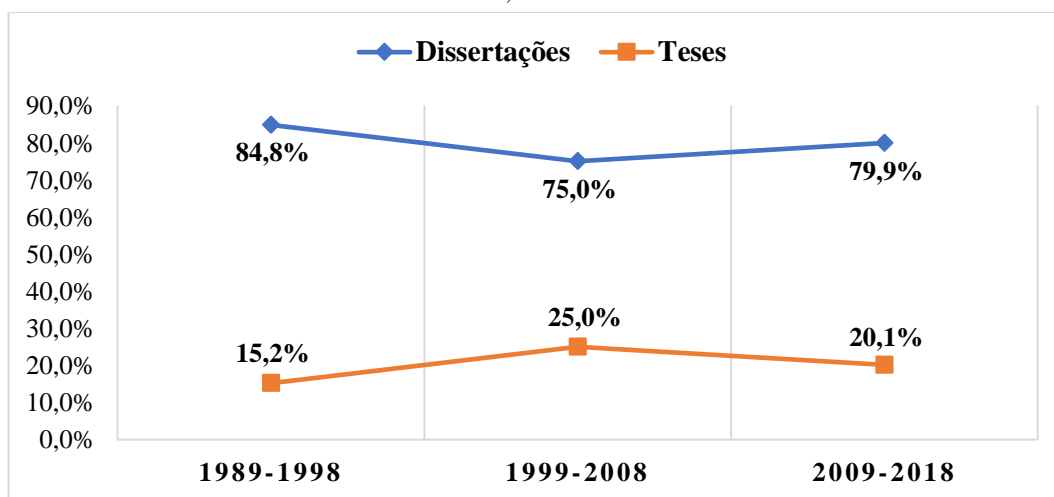
Já a tese trata de um “documento que apresenta o resultado de um trabalho experimental ou exposição de um estudo científico de tema único e bem delimitado. Deve ser elaborado com base em investigação original, constituindo-se em real contribuição para a especialidade em

questão.” (ABNT, 2011, p. 4, grifos nossos). Logo, na tese o doutor contribui com uma investigação inédita, para além das possíveis superficialidades de um trabalho acadêmico, o que exige um grau mais profundo de reflexão sobre o objeto de estudo analisado.

Numa análise mais imediata e quantitativa, é possível inferir que há uma maior tendência das produções realizadas em PPGs sobre o ensino de Filosofia contribuírem com revisões bibliográficas e/ou resultados experimentais do que, necessariamente, com contribuições reais e inéditas, com reflexões mais profundas sobre o assunto. Todavia, para se balizar essa constatação, seria preciso considerarmos as potencialidades e disponibilidades de realização de dissertações e teses nos respectivos PPGs, já elucidados anteriormente.

Apesar de não realizarmos essa análise mais aprofundada sobre essas potencialidades e disponibilidades de realização de dissertações e teses em PPGs, resolvemos analisar a dinâmica da proporção percentual de produção de dissertações e teses nos três decênios definidos por nós, como ilustra o gráfico a seguir.

**Gráfico 4** - Dinâmica da proporção percentual da produção de dissertações e teses sobre o ensino de Filosofia - Brasil, 1989-2018



**Fonte:** Elaboração própria.

No primeiro decênio, a proporção percentual da produção acadêmica foi de 28 dissertações (84,8%) frente a 5 teses (15,2%). No segundo decênio, podemos observar uma leve aproximação entre as proporções percentuais das 75 dissertações (75,0%) e 25 teses (25,0%) produzidas nesse período. Entretanto, já no terceiro período, essa proporção volta a levemente distanciar-se, com a produção de 267 dissertações (79,9%) frente a 67 teses (20,1%).

Para além do exame das devidas potencialidades e possibilidades de produção científica, acreditamos que esse movimento numérico também se relaciona diretamente com o contexto histórico desses períodos. Entre 1989 e 1998, além de um longo período de ausência, marcado desde a década de 1960, a Filosofia não era um componente curricular obrigatório na Educação

Básica. Apesar das contínuas lutas pela sua inclusão nos currículos, a homologação da LDB de 1996 conseguiu apenas a garantia do domínio de seus conteúdos necessários para o exercício da cidadania. Não por acaso, encontramos nesse período a produção de apenas 33 trabalhos.

Entre os anos de 1999 e 2008, temos a impressão de que o embate direto e a conquista pelo seu retorno como componente curricular obrigatório fez com que as pesquisas em PPGs destinassem um interesse maior pelo ensino de Filosofia como objeto de estudo. Além do salto de mais de 203% de crescimento (de 33 para 100 produções no mesmo intervalo), o interesse pela reflexão mais profunda sobre o ensino de Filosofia se expressa pela leve redução da distância entre a proporção percentual de dissertações e teses produzidas nesse período.

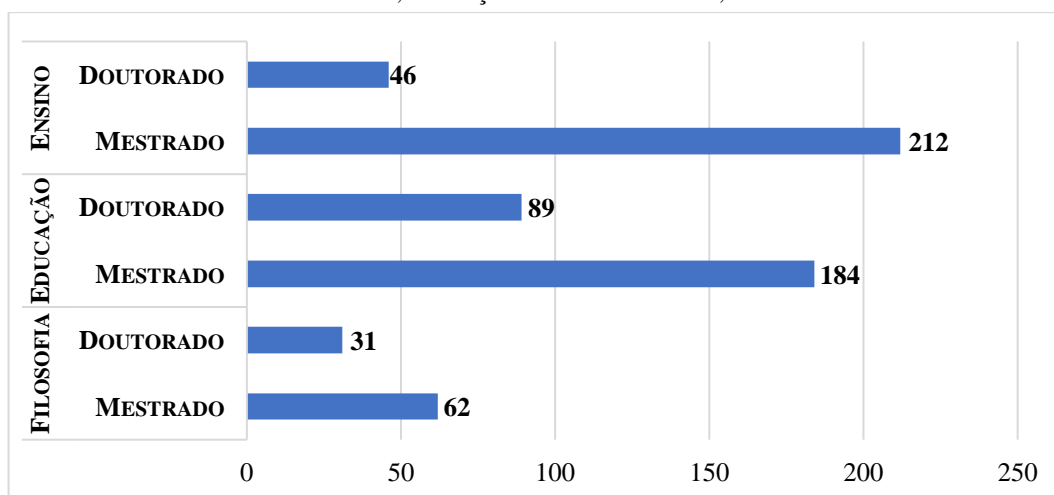
Já entre os anos de 2009 e 2018, uma vez garantida sua obrigatoriedade no Ensino Médio, o interesse científico sobre o ensino de Filosofia enquanto objeto de estudo se manteve crescente, registrando um aumento de 234% (de 100 para 334 produções no mesmo intervalo). Entretanto, é possível constatar que a distância entre a proporção percentual da produção de dissertações e de teses volta a levemente aumentar.

Se considerarmos as quantidades totais de produções, acumuladas entre 1989 e 2018, as teses tiveram um aumento cumulativo de 1.460% (de 5 para 78 produções), enquanto as dissertações tiveram um aumento cumulativo de mais de 1.289% (de 28 para 389 produções). Numa análise mais imediata e quantitativa desse balanço geral cumulativo, poderíamos até inferir que nos últimos 20 anos (1999-2018), os PPGs, nas devidas proporções, apresentaram uma tendência percentual maior em realizar produções acadêmicas com contribuições reais, inéditas e com reflexões mais profundas sobre o ensino de Filosofia do que com produções com revisões bibliográficas e/ou resultados experimentais sobre esse tema.

Porém, para aprofundarmos a compreensão do movimento apontado anteriormente, realizamos o levantamento da quantidade de cursos de mestrado e doutorado em PPGs com área de avaliação em Ensino, Educação e Filosofia, disponibilizados pela Plataforma Sucupira, para relacioná-los à quantidade de produções acadêmicas, cujo objeto de estudo é o ensino de Filosofia. O objetivo é encontrarmos a relação proporcional entre a real potencialidade de produção de dissertações e teses dos PPGs, a partir da identificação do número total de cursos de mestrado e doutorado ofertados por todo o país.

Em nossa busca, identificamos a existência de 396 cursos de mestrado e 135 cursos de doutorado, ligados à PPGs avaliados pela CAPES na área de Educação/Ensino, e 62 cursos de mestrado e 31 cursos de doutorado ligados à PPGs com área de avaliação em Filosofia. A soma desse universo de produção totaliza 624 cursos, onde 458 são cursos de mestrado e 166 são cursos de doutorado, como ilustra o gráfico a seguir.

**Gráfico 5** - Número de cursos de mestrado e doutorado de acordo com os PPGs avaliados pela CAPES nas áreas de Ensino, Educação e Filosofia - Brasil, 2019



Fonte: CAPES, 2019b. Elaboração própria.

Para encontrarmos as devidas proporções percentuais e verificarmos a relação entre os cursos de mestrado/doutorado e as dissertações/teses, consideramos como universo total apenas os trabalhos acadêmicos e PPGs avaliados pela CAPES em Ensino, Educação e Filosofia. Do total dessas produções (445 trabalhos), 82,9% (369) são dissertações de mestrado e 17,1% (76) são teses de doutorado. Do universo de cursos em PPGs (624 cursos), 73,4% (458) são cursos de mestrados e 26,6% (166) são cursos de doutorado.

Na relação percentual entre o número de cursos de mestrado/doutorado e a quantidade de dissertações/teses, os 73,4% de cursos de mestrado realizaram 82,9% dos trabalhos sobre o ensino de Filosofia em PPGs. Já os 26,6% de cursos de doutorado realizaram apenas 17,1% dos trabalhos sobre o mesmo tema. Isto é, quando avaliadas as proporcionais potencialidades de suas respectivas produções diante do número de cursos de mestrado/doutorado nos PPGs, constatamos que, proporcionalmente, há um percentual maior de dissertações do que de teses cujo objeto de estudo é o ensino de Filosofia.

A partir desses dados, constatamos que o número de teses elaboradas sobre o ensino de Filosofia ao longo dos últimos 20 anos (1999-2018) é cumulativamente maior que a produção de dissertações sobre o mesmo tema. Contudo, a quantidade de pesquisas com contribuições reais, inéditas e com reflexões mais profundas sobre o ensino de Filosofia está aquém da proporcional potencialidade institucional de sua produção. Em contrapartida, a quantidade de pesquisas que contribuem com revisões bibliográficas e/ou resultados experimentais sobre o mesmo tema está além da proporcional potencialidade institucional de sua produção.

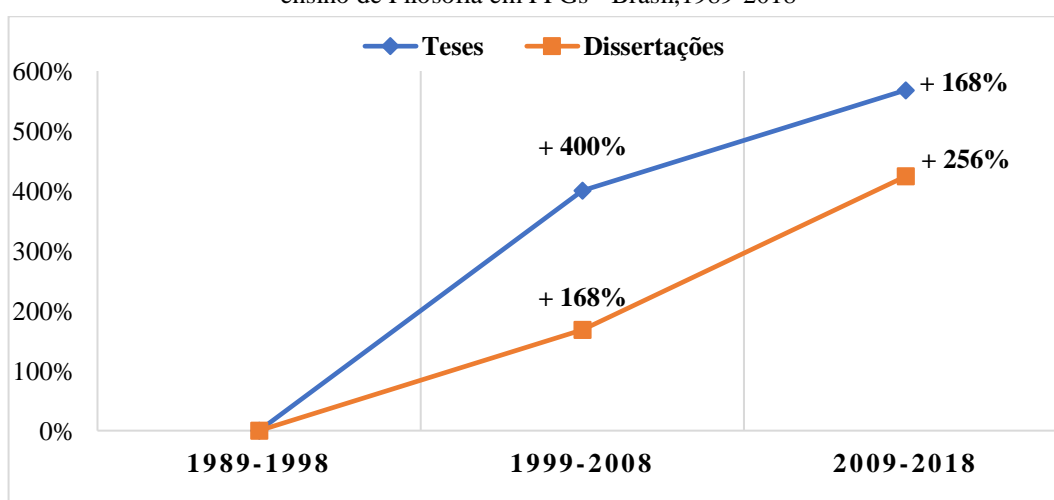
Cabe novamente salientarmos que essa conclusão leva em consideração o levantamento cumulativo de dados realizado em 2019. Para aprimorarmos a compreensão de nossa conclusão,

seria preciso relacionarmos historicamente a proporção dos cursos de mestrado/doutorado em PPGs avaliados nas áreas de Ensino, Educação e Filosofia e a quantidade de dissertações/teses sobre o ensino de Filosofia realizadas dentro de cada um dos três decênios delimitados em nosso estado da arte. Por delimitações de nossa pesquisa, não realizamos esse levantamento.

Na continuidade de nossa compreensão, analisamos o crescimento percentual de produção de dissertações e teses entre os decênios definidos em nosso estado da arte. Na primeira transição periódica, observamos que a produção de teses foi de 5 trabalhos realizados entre 1989-1998 para 25 trabalhos realizados entre 1999-2008, registrando um aumento de 400%. A produção de dissertações foi de 28 trabalhos realizados entre 1989-1998 para 75 trabalhos realizados entre 1999-2008, registrando um aumento de 168%.

Na segunda transição periódica, a produção de teses foi de 25 trabalhos realizados entre 1999-2008 para 67 trabalhos realizados entre 2009-2018, registrando um aumento de 168%. A produção de dissertações foi de 75 trabalhos realizados entre 1999-2008 para 267 trabalhos realizados entre 2009-2018, registrando um aumento de 256%, como ilustra o gráfico a seguir.

**Gráfico 6** - Dinâmica das proporções percentuais de crescimento da produção de teses e dissertações sobre o ensino de Filosofia em PPGs - Brasil, 1989-2018



**Fonte:** Elaboração própria.

A análise desse movimento nos permite inferir que a produção percentual de dissertações entre as transições periódicas quase dobrou (de 168% para 256%), ao mesmo tempo que, no mesmo intervalo temporal, a produção percentual de teses, apesar de crescente, não atingiu metade do crescimento anterior (de 400% para 168%).

Concluimos que a produção de pesquisas com contribuições reais, inéditas e com reflexões mais profundas sobre o ensino de Filosofia diminuiu no decorrer dos últimos 10 anos (2009-2018). No mesmo período, aumentou a quantidade de produções acadêmicas que contribuem com revisões bibliográficas e/ou resultados experimentais.

Considerando estudos realizados em outro momento (TURINI, 2019), acreditamos que esse comportamento percentual de aumento produtivo de dissertações e diminuição de teses, observado no último decênio de nosso estado da arte (2009-2018), está diretamente ligado à preocupação com a formação de mão de obra docente para atuação em sala de aula.

As inúmeras ausências e presenças da Filosofia nos currículos escolares, dentre outras consequências, também causaram impactos diretos na formação, em nível superior, dos filósofos brasileiros. Sem campo de atuação garantido na profissão docente, os cursos de licenciatura em Filosofia, por muitas vezes, deram (e ainda dão) lugar para os cursos de bacharelado. Cremos que esse seja um dos motivos que faz com que os pesquisadores dos PPGs com área de avaliação em Filosofia não se interessem pela pesquisa do ensino de Filosofia.

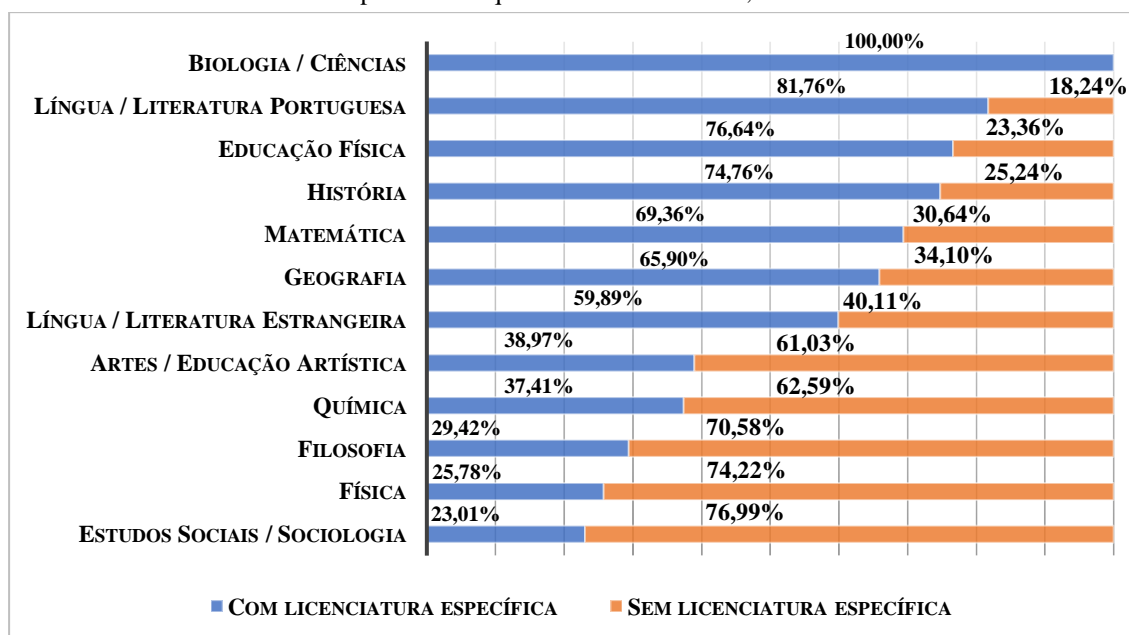
Sabemos que a discussão sobre a formação docente no Brasil, além de relevante, é uma das mais complexas no campo da pesquisa educacional. Não pretendemos nos aprofundar nessa temática, pois, além da falta de tempo e tendo como propósito analisar outro objeto de estudo, não queremos correr o risco de realizarmos análises apressadas e superficiais sobre o tema. Entretanto, mesmo que de modo tangencial, nosso estado da arte nos levou naturalmente a abordar o tema sobre a formação de professores.

Em maio de 2009, ano de retorno efetivo da Filosofia e Sociologia no Ensino Médio, o MEC, por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) divulgou o “Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica - 2007” (INEP, 2009). O estudo apresenta um conjunto de informações sobre os professores brasileiros atuantes na Educação Básica no ano de 2007.

Destacamos que o documento apresenta várias informações relevantes para análise do perfil docente de 2007. Contudo, neste momento, dentre todas as informações disponíveis, nos interessa saber qual é a formação específica dos professores de Filosofia, para melhor entendermos as possíveis relações desse fenômeno com as constatações feitas até o momento.

A partir dos dados apresentados por Inep (2009), conseguimos elaborar um gráfico que expressa a relação entre o componente curricular presente no Ensino Médio e a formação acadêmica dos professores que ministram suas aulas. No que diz respeito à formação do professor de Filosofia, Inep (2009, p. 41-42) nos informa que, em 2007, dos 27.085 professores que atuavam no componente curricular de Filosofia por todo o Brasil, apenas 7.968 portavam diplomas de Licenciatura em Filosofia ou de outro curso específico dessa área, o que representa apenas 29,42% dos professores. Na comparação com os demais, evidencia-se que Filosofia está entre os 3 componentes curriculares com o menor percentual de professores atuantes na Educação Básica com formação específica, conforme demonstra o gráfico 7.

**Gráfico 7** - Relação entre os componentes curriculares presentes no Ensino Médio e a formação específica dos professores que a ministram - Brasil, 2007



**Fonte:** INEP, 2009, p. 41-42. Elaboração própria.

Os dados do Inep (2009) nos permitem observar que, em 2007, a deficiência da formação em licenciatura plena na área específica de atuação do professor era um problema que alcançava todos os componentes curriculares, com exceção da Biologia/Ciências.

Devemos considerar que esse fenômeno possui múltiplas motivações. Com a luta pela educação para todos, a educação escolar sofreu crescente aumento do número de alunos nas escolas. Tal fato desencadeou o aumento das contratações para a ampliação do quadro de magistério. Pela falta de profissionais com formação específica, professores com formação em outras áreas e profissionais de áreas correlatas foram sendo autorizados a ministrarem aulas diferentes da sua formação inicial, regulamentados por leis da união, estados e municípios.

Ainda, é preciso destacar que os baixos salários levam os professores a completarem sua jornada de trabalho com o maior número de aulas possível. Desse modo, se sujeitam à prática docente de componentes curriculares dos quais são autorizados a lecionar, chegando a atuarem em 3 ou mais componentes curriculares, além de, em muitas vezes, atuarem em 3 ou mais escolas. Não é por acaso que o prestígio da carreira docente, sem excluirmos outros tantos fatores envolvidos, também está em declínio. Feitas essas reflexões, não pretendemos culpabilizar os docentes por uma suposta má qualidade da educação escolar brasileira. Ao mesmo tempo, não podemos ignorar o fato de que a sua formação específica influencia diretamente na qualidade do ensino.

Segundo Marilena Chauí<sup>xi</sup>, a boa formação do professor pode despertar o interesse dos alunos. No caso do professor de Filosofia, isso significa dominar as principais questões

presentes na história da Filosofia, seus principais autores, as principais áreas de reflexão, relacionar os temas clássicos com os contemporâneos, e, até mesmo, dominar um outro idioma que o permita ler as obras de um filósofo em sua escrita original.

Formação: conhecimento aprofundado da história da filosofia; conhecimento das questões clássicas da filosofia em todas as suas áreas; conhecimento dos principais autores e textos clássicos de cada uma das disciplinas que compõem a filosofia; conhecimento de pelo menos uma língua, além do português, que permita ler um filósofo no original; percepção das relações entre temas clássicos e contemporâneos, seja no campo da estética, da ética, da política ou da lógica. (CARVALHO<sup>xii</sup> e SANTOS<sup>xiii</sup>, 2010, p. 36).

Devido a essa constatação, achamos pertinente saber se há políticas públicas voltadas para a melhora da formação docente na história recente de nossa educação escolar, a fim de apreendermos melhor a totalidade que cerca nosso objeto de estudo, o ensino de Filosofia.

Reconhecemos que a dinâmica das políticas públicas de formação de professores é, por si só, um complexo objeto de estudo. Portanto, não queremos correr o risco de realizarmos análises superficiais e, até mesmo, equivocadas sobre o tema. Por isso, realizamos um recorte entre os anos 1996 e 2017, buscando apenas nos apropriarmos dos potenciais efeitos positivos à formação de professores de certas ações governamentais, conforme ilustra o quadro a seguir.

**Quadro 1** - Potenciais efeitos positivos para a formação de professores provocados por medidas governamentais aplicadas no Brasil entre os anos de 1996 e 2017

Legislação/programa governamental	Publicado em	Potenciais efeitos positivos para a formação de professores
Lei nº 9.394 LDB	1996	Sabemos que, na história da educação escolar brasileira, a formação dos professores aconteceu em nível de Educação Básica durante séculos. Logo, dispositivos legais como a LDB e os PNEs reforçam a necessidade de formação em nível superior do corpo docente, inclusive na definição de metas para a formação em nível de graduação e pós-graduação, <i>lato sensu</i> e <i>stricto sensu</i> .
Lei nº 10.172 PNE 2001-2011	2001	
Lei nº 13.005 PNE 2014-2024	2014	
Lei nº 11.096 PROUNI	2005	É preciso garantir e ampliar o acesso e a permanência de alunos no ensino superior. O Prouni e o Sisu contribuem para a oferta de vagas em Instituições de Ensino Superior privadas e públicas. Ainda, o Prouni possibilita formação em cursos de licenciatura de professores da rede pública de ensino. O Reuni, além de possibilitar a melhor gestão dos recursos físicos e humanos, estimula a abertura e permanência de cursos de licenciaturas, de aperfeiçoamento, de extensão e estímulo à pesquisa.
Decreto nº 6.096 REUNI	2007	
Portaria Normativa nº 21 SISU	2012	
Decreto nº 7.219 PIBID	2010	O Pibid é um importante programa que fomenta a iniciação à docência de alunos dos cursos de licenciaturas em nível superior.
Decreto nº 5.800 UAB	2006	Os polos da UAB expandem a oferta de cursos EAD de formação inicial e continuada para professores da Educação Básica.

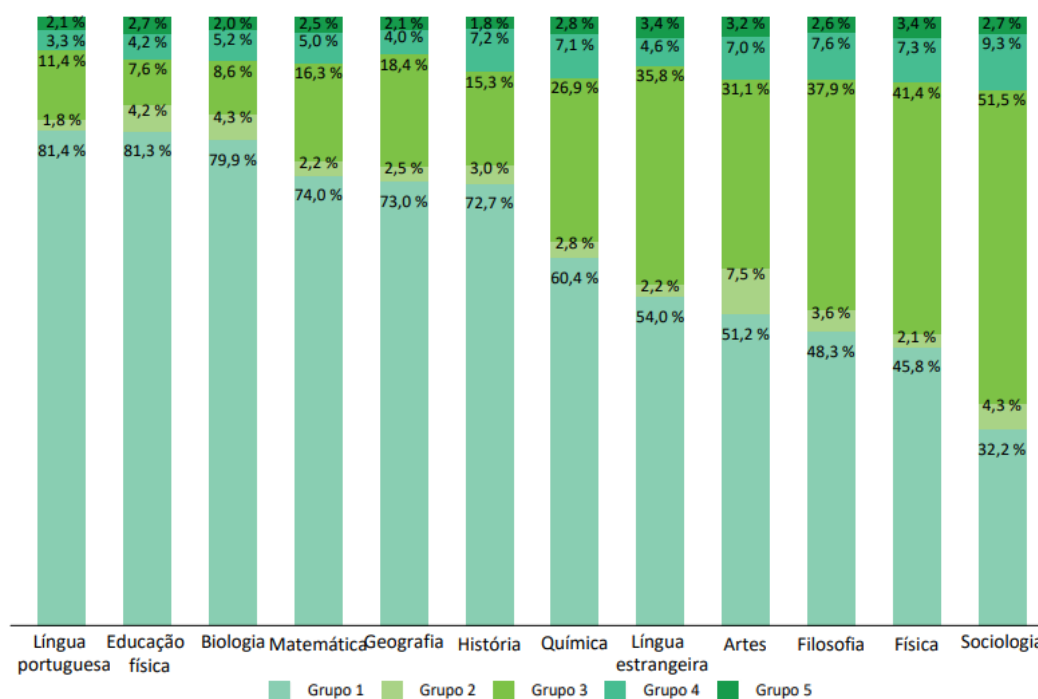


Portaria Normativa nº 7 Mestrado Profissional	2009	Programas profissionais de pós-graduação <i>stricto sensu</i> na área da educação possibilitam a formação de profissionais com conteúdos mais práticos e específicos. Os professores que atuam em componentes curriculares diferentes da sua formação específica têm a possibilidade de complementar seus conhecimentos, refletindo diretamente sobre sua prática docente.
Portaria nº 209 Mestrado em Rede	2011	
Portaria nº 131 Doutorado Profissional	2017	

**Fonte:** Brasil, 1996; 2001; 2005; 2006c; 2007; 2009; 2010; 2012a; 2014; Capes, 2011; 2017.

Frente ao breve panorama traçado sobre as políticas públicas para fomento da formação docente, é esperado que haja uma melhora significativa da formação específica dos professores em relação aos dados observados em Inep (2009). Porém, em janeiro de 2020, o MEC publicou o “Censo da Educação Básica 2019 Resumo Técnico Versão Preliminar” (INEP, 2020) com o objetivo de divulgar o panorama de resultados do Censo Escolar da Educação Básica de 2020.

**Gráfico 8** - Indicador<sup>2</sup> de adequação da formação docente para o ensino médio segundo disciplina - Brasil, 2019



**Fonte:** INEP, 2020, p. 57.

<sup>2</sup> O Indicador de Adequação da Formação Docente sintetiza a relação entre a formação inicial dos docentes de uma escola e as disciplinas que eles lecionam, considerando o ordenamento legal vigente. A relação dos cursos considerados adequados para cada disciplina encontra-se na nota técnica desse indicador, disponível na página do Inep (<http://portal.inep.gov.br/web/guest/indicadores-educacionais>). Grupo 1: Percentual de disciplinas que são ministradas por professores com formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) na mesma área da disciplina que leciona; Grupo 2: Percentual de disciplinas que são ministradas por professores com formação superior de bacharelado (sem complementação pedagógica) na mesma área da disciplina que leciona; Grupo 3: Percentual de disciplinas que são ministradas por professores com formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) em área diferente daquela que leciona; Grupo 4: Percentual de disciplinas que são ministradas por professores com formação superior não considerada nas categorias; Grupo 5: Percentual de disciplinas ministradas por professores sem formação superior.

Após 12 anos, apesar do superávit de quase 19%, a Filosofia ainda se encontra entre os 3 componentes curriculares com o menor percentual de professores atuantes na Educação Básica com formação adequada. Com esses índices, concluímos que menos da metade dos alunos do Ensino Médio brasileiro têm assistido aulas com professores de Filosofia, e não filósofos com licenciatura, o que é bastante diferente.

Para Danelon<sup>xiv</sup> (2010), o professor de Filosofia também filósofa. Possui o “entendimento da atuação do professor de filosofia como aquele que ensina e produz filosofia numa relação dialética” (DANELON, 2010, p. 188). Nessa concepção, o professor passa a ser visto como alguém que vai além da docência; como alguém que é um verdadeiro filósofo.

Diante dessas reflexões sobre a formação docente do professor de Filosofia, recuperamos as indagações emergidas em nosso estado da arte que nos trouxeram até aqui. Nos inquietou constatar que o número de dissertações sobre o ensino de Filosofia tem ocupado, quantitativa e proporcionalmente, o maior espaço dentro dos PPGs, com registro de crescente aumento entre 2009 e 2018. Acreditamos que o espaço da pós-graduação possa estar sendo destinado à contribuição da formação docente dos professores da Educação Básica.

Essa inferência tem respaldo das políticas públicas quando observamos a criação dos chamados mestrados profissionais. Em 1998, a Portaria nº 80, de 16 de dezembro (CAPES, 1998) dispõem sobre o reconhecimento dos mestrados profissionais a fim de formar profissionais com conteúdos mais práticos e específicos. Apesar de terem sido autorizados em 1998, os mestrados profissionais foram regulamentados apenas em 2009, com a Portaria Normativa nº 07, de 22 de junho (BRASIL, 2009a), posteriormente substituída pela Portaria Normativa nº 17, de 28 de dezembro (BRASIL, 2009b) que dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da CAPES.

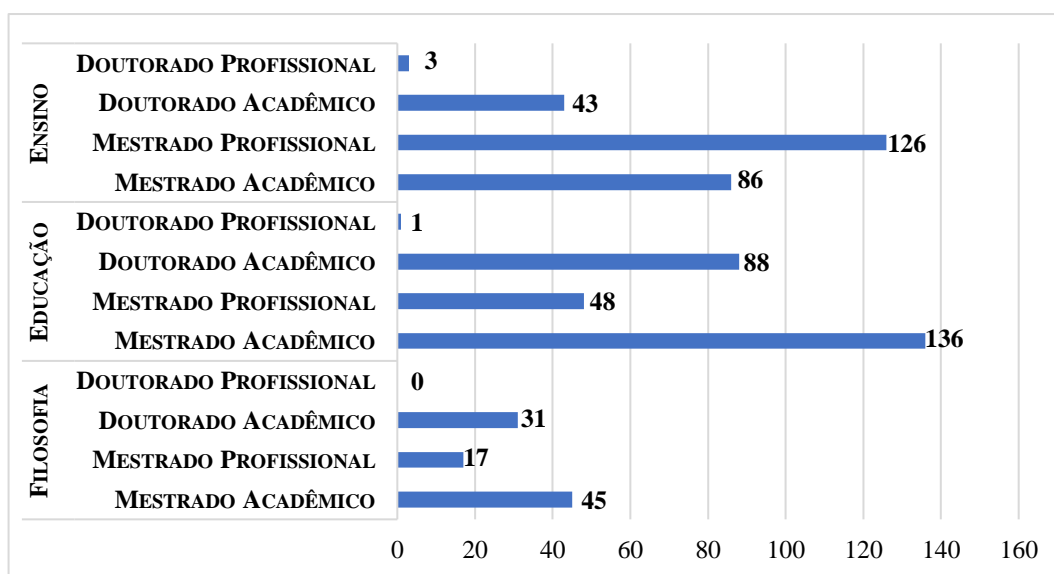
Em 2011, para as áreas de Educação e Ensino, a Portaria nº 209, de 21 de outubro (CAPES, 2011) aprovou o regulamento do PROEB (Programa de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública da Educação Básica), com objetivo exclusivo de fomentar a manutenção e desenvolvimento dos PPGs em mestrado profissional, chamados de “Mestrado Profissional em Rede Nacional”, para qualificar docentes do ensino básico, exclusivamente da rede pública, recomendado pelo Conselho Técnico-científico de Educação Superior da CAPES.

Ainda, a meta 16 do Plano Nacional de Educação - PNE (BRASIL, 2014) propõe formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da Educação Básica, até o último ano de sua vigência (2024). Com tal meta a ser alcançada, os cursos de mestrado profissional em rede nacional ganharam estímulo e aumentaram a oferta de suas vagas nos PPGs.

Em 2017, a Portaria Normativa nº 17 (BRASIL, 2009b), que regulamentava os cursos de mestrado profissional, foi revogada e substituída pela Portaria nº 389, de 23 de março (BRASIL, 2017b), que inclui os cursos de doutorado à modalidade profissional. No mesmo ano, a CAPES regulamentou a oferta, avaliação e acompanhamento dos cursos de mestrado e doutorado profissional por meio da Portaria nº 131, de 28 de junho (CAPES, 2017).

Munidos desse panorama, sistematizamos o número de cursos de mestrado e doutorado com área de avaliação na CAPES em Ensino, Educação e Filosofia, de acordo com a modalidade acadêmica e profissional do curso. Dos 624 cursos já encontrados, 42,8% (267) são cursos de mestrado acadêmico, 30,6% (191) são cursos de mestrado profissional, 26,6% (166) são cursos de doutorado acadêmico e apenas 0,60% (4) são cursos de doutorado profissional, conforme ilustra o gráfico a seguir.

**Gráfico 9** - Relação de cursos de mestrado e doutorado avaliados na área de Ensino, Educação e Filosofia pela CAPES de acordo com a modalidade acadêmica e profissional - Brasil, 2019



**Fonte:** CAPES, 2019b. Elaboração própria.

Dentre as 445 pesquisas sobre o ensino de Filosofia realizadas em PPGs com área de avaliação em Ensino, Educação e Filosofia, 54,8% (244) são dissertações de mestrados acadêmicos, 28,1% (125) são dissertações de mestrados profissionais, 17,1% são teses de doutorados acadêmicos. Ainda não há registros de produção de teses sobre o ensino de Filosofia em cursos de doutorado profissional.

Observando essa proporção, percebemos que os 42,8% de cursos em mestrados acadêmicos têm realizado 54,8% das pesquisas sobre o ensino de Filosofia nos PPGs. Os 30,6% de cursos em mestrados profissionais realizaram 28,1% desses trabalhos, ficando os 26,6% de cursos em doutorados acadêmicos com a proporção de 17,1% das produções mencionadas.

A apresentação dessas estatísticas já havia sido feita anteriormente quando analisamos a relação entre os tipos de pesquisas sobre o ensino de Filosofia encontradas em PPGs. Já havíamos identificado que em quantidade e em proporção, os cursos de mestrado têm sido os maiores responsáveis por esse tipo de produção. A diferença agora está na identificação da modalidade dos cursos de mestrado. A compreensão desse fenômeno está diretamente relacionada à necessidade de formação de professores em nível de pós-graduação, estimulado pelas políticas públicas para esse fim.

Nos chama a atenção o fato de que, considerando sua curta história de criação e regulamentação, os cursos de mestrado profissional têm ocupado rapidamente grandes proporções de produção na pesquisa sobre o ensino de Filosofia. Certamente, a necessidade de formação docente influencia diretamente a organização dos PPGs e, conseqüentemente, os tipos de pesquisas que produzem.

Por se tratar de dissertações com a finalidade de aprimorar a formação docente, realizadas por professores que estão “no chão” da sala de aula, resgatamos aquela preocupação que mencionamos anteriormente sobre a possibilidade das pesquisas sobre o ensino de Filosofia apresentarem um caráter metodológico mais pedagógico do que filosófico. Essa conjuntura pode acarretar na produção em massa de trabalhos acadêmicos com características pragmáticas de ensino, que possam vir a considerar a prática docente em si como dimensão mais imediata de suas pesquisas.

Esclarecemos que em nenhum momento queremos diminuir a contribuição já dada pela pesquisa acadêmica dentro dos PPGs, muito menos generalizar nossas conclusões. Cabe lembrarmos que nossas inferências levam em consideração muitas estatísticas fornecidas por plataformas da CAPES, utilizadas na maioria das vezes em sua totalidade, usadas com finalidade de observar a movimentação de nosso objeto de estudo, mas desconectadas de alguns elementos históricos importantes.

Seria uma pretensão muito equivocada concluir que as pesquisas sobre o ensino de Filosofia encontradas até o momento são puramente pragmáticas. Ao mesmo tempo, o cenário compilado por nossa coleta deixa evidente que, estatisticamente, as produções acadêmicas realizadas em PPGs sobre o ensino de Filosofia concentram-se na área de Educação e Ensino, sobretudo em dissertações de mestrado, com crescente oferta de vagas para pesquisadores-professores, que buscam aprimorar sua própria formação docente, e acabam contribuindo com a produção de revisões bibliográficas e/ou relatos de experiência.

Essas considerações orientam a continuidade de nossa pesquisa. No sentido de contribuirmos com uma produção inédita, resolvemos nos aprofundar no entendimento sobre

os fundamentos teórico-metodológicos do ensino de Filosofia. Buscamos identificar mediações mais totalizantes com o nosso objeto de estudo, discutindo sobre questões mais amplas do ensino na educação escolar, suas mediações com a vida social, as possíveis relações de interesse dentro dessa interligação e suas influências na escola, durante as aulas de Filosofia.

Todavia, não pretendemos perder as características da escrita científica de uma dissertação. Entendemos que devemos aprofundar nossas análises, como já mencionamos anteriormente, buscando compreender fundamentos teórico-metodológicos, e não apenas pragmatismos de intervenção. Entretanto, dialeticamente, como partimos de nosso próprio local de trabalho, tratando-o como nosso campo de pesquisa, as propostas de intervenção naturalmente se formam frente a nossa revisão bibliográfica.

A expressão mais concreta dessa proposta é a elaboração de um produto educacional, desenvolvido e aplicado dentro das delimitações de nosso campo de pesquisa, mas que em momento nenhum perde sua conexão com as compreensões mais totalizantes do ensino e da educação, o que inclui os seus fundamentos teórico-metodológicos, evitando configurar-se como ações de puro pragmatismo imediato.

Para isso, na próxima seção, buscamos encontrar os elementos fundamentais que regulamentam a presença do ensino de Filosofia na Educação Básica, delimitando o recorte do Ensino Médio, tendo como campo de pesquisa uma escola estadual do interior do estado de São Paulo.

Destacamos que, mesmo utilizando recursos metodológicos rigorosos para captação e compreensão da realidade, a pesquisa científica em ciências humanas não consegue e nem pode engessar seu objeto de estudo para analisá-lo. Talvez tenha sido esse nosso maior desafio ao se ter como campo de pesquisa uma escola estadual paulista.

Dizemos isso pois, nos anos de 2018 e 2019, da mesma forma que as mudanças nas políticas educacionais nacionais foram tão dinâmicas (numa guerra declarada às concepções educativas das ciências humanas), as políticas educacionais estaduais acompanharam tal movimentação. No estado de São Paulo, apesar de ser do mesmo partido que os governos anteriores, o Governador João Dória (PSDB/SP), junto ao antigo Ministro de Estado da Educação de parte do Governo Michel Temer (MDB) e atual Secretário de Estado da Educação (SEDUC), propuseram reformas no sistema público paulista que tornaram nosso objeto de estudo muito complexo. Ao mesmo tempo que se resgatou práticas e experiências da SEDUC já implantadas, apresentou-se novas propostas em consonância com as políticas nacionais.

Neste momento, nosso objeto de estudo está em meio a transições que tornam sua compreensão complexa. Porém, seguindo nossa metodologia, nos propomos a analisar o

movimento de sua presença na realidade, e não apenas a descrição de suas características num contexto estático. Mesmo nessa conjuntura, acreditamos que podemos apreender esse movimento e reproduzi-lo em nossa dissertação.

### 3 COMPREENDENDO OS FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DO ENSINO DE FILOSOFIA

Seguindo os aspectos metodológicos de nossa pesquisa, uma teoria propõe reproduzir no pensamento o movimento feito pelo objeto na realidade. Para isso, é preciso buscar as determinações que cercam o objeto de estudo e identificar as contradições e sistemas de mediações que esse objeto possui com as demais totalidades.

Partimos de uma realidade determinada: uma escola estadual do interior do estado de São Paulo. Pensando em analisar não só os aspectos pragmáticos do ensino de Filosofia, mas os seus fundamentos teórico-metodológicos, investigamos documentos normativos que regulamentam a presença da Filosofia no Ensino Médio, visando compreender como concebem a sua atuação e com quais objetivos.

Tratamos o Currículo do Estado de São Paulo, em sua versão para as Ciências Humanas e suas Tecnologias (SÃO PAULO, 2012a), como o elemento mais próximo de nosso campo de pesquisa. Entretanto, como a realidade é fruto de um processo histórico e de relações com totalidades mais complexas, também analisamos documentos normativos, alguns vigentes até o presente momento, outros não, que normatizam o ensino de Filosofia em esfera nacional.

Ao mesmo tempo em que olhamos para a construção histórica, devemos considerar que a realidade é constituída de determinações, e que essas são momentâneas. Por isso, é preciso estar atento à dinâmica do movimento da realidade. Em nosso caso, mesmo que recente, é preciso analisar as movimentações provocadas em esfera nacional, representada pela reforma educacional, proposta ainda pelo Governo Temer (MDB) entre os anos de 2016 e 2018, e estadual, representada pela proposta de reforma educacional do Governo Dória (PSDB/SP), iniciada em 2019, ainda em fase de apresentação e implantação.

A expressão documental dessas reformas se materializa, em esfera nacional, pela homologação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018a), produzida pela Fundação Carlos Alberto Vanzolini. Na esfera estadual, nossa atenção volta-se ao Programa Inova Educação, criado pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEDUC), que, segundo o próprio programa, tem como propósito oferecer novas oportunidades para todos os estudantes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e Ensino Médio do estado de São Paulo.

O Currículo Paulista, homologado em agosto de 2019, também pode ser concebido como um dos documentos que expressa objetivamente a intencionalidade dessas mudanças em esfera estadual. Mas, apesar de referir-se a toda Educação Básica do sistema escolar paulista, o documento disponibilizado apresenta apenas a proposta curricular para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental I e II. A proposta para o Ensino Médio ainda não foi elaborada.

Quando se trata de estruturar os componentes curriculares desse ciclo, as orientações da SEDUC remetem ao Currículo do Estado de São Paulo de 2012, em sua versão para as Ciências Humanas e suas Tecnologias (SÃO PAULO, 2012a). Logo, ao mesmo tempo que nos apoiamos em São Paulo (2012), observamos os movimentos de São Paulo (2019) para compreender nosso objeto de estudo.

É possível que a efetivação da BNCC e do Programa Inova Educação desencadeiem alterações nas propostas curriculares estaduais, o que inclui nosso campo de pesquisa. Porém, as análises que fazemos pretendem identificar concepções mais amplas e profundas do que apenas a organização dos componentes curriculares. É preciso reconhecer que a realidade muda a todo momento. Logo, compreender melhor a realidade concreta é identificar o movimento das mudanças, e não apenas realizar a simples descrição dessas mudanças em si.

A partir dessas considerações, para ajudar-nos a captar o movimento da realidade analisada, utilizamos o método de análise dialética do discurso, já conceituado na subseção de metodologia desta dissertação. De acordo com o método, é preciso analisar o texto em si (o escrito), o seu contexto de elaboração (o sobrescrito) e identificar os elementos não evidentes no texto, mas que expressam suas intencionalidades (o subscrito). “O escrito é o texto da lei ou forma assemelhada em si. O subscrito é o que está oculto, por baixo do texto. O sobrescrito é o que está acima do texto, suas determinações externas”. (VIANA, 2015, p. 21).

Por ser dialética e analítica, nossa investigação está em constante movimento. Ora se detém na realidade mais próxima do objeto estudado, ora se distancia e busca os elementos mais totalizantes da produção e reprodução dos discursos. O mesmo acontece com a concepção histórica da realidade. Ora se debruça sobre os elementos postos no presente, ora retorna ao passado e busca encontrar as contradições da produção e reprodução dos discursos.

Compreendendo essa dinâmica, é possível identificarmos os possíveis efeitos das transformações que estão presentes em nosso campo de pesquisa e, conseqüentemente, aquelas que afetam nosso objeto de estudo.

### **3.1 Escrito, sobrescrito e subscrito**

Iniciamos nossa análise a partir do elemento mais próximo de nosso campo de pesquisa: o Currículo do Estado de São Paulo, em sua versão para as Ciências Humanas e suas Tecnologias (SÃO PAULO, 2012a). Segundo o documento, o Currículo do Estado de São Paulo “apresenta os princípios orientadores do currículo para uma escola capaz de promover as competências indispensáveis ao enfrentamento dos desafios sociais, culturais e profissionais do mundo contemporâneo.” (SÃO PAULO, 2012a, p. 7).



Ao longo de toda sua apresentação, São Paulo (2012, p. 7-24) afirma ter seus fundamentos e orientações mais gerais, tanto legais quanto pedagógicos, baseados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (BRASIL, 1996), nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - PCNEM (BRASIL, 1999), complementados pelas Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN+ (BRASIL, 2002) e, por fim, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - DCNEM.

A LDB (BRASIL, 1996) não está voltada para a organização curricular das escolas, mas define e regulariza a organização da educação escolar brasileira com base nos princípios presentes na Constituição Federal. As DCNEM (BRASIL, 1998), em seu artigo 1º, apresentam normas que orientam o planejamento pedagógico e curricular para o Ensino Médio, tendo em vista vincular a educação com o mundo do trabalho e a prática social, consolidando a preparação para o exercício da cidadania e propiciando preparação básica para o trabalho.

Os PCNEM são referências elaboradas com o papel de difundir os princípios da reforma curricular, proposta na década de 1990, e orientar o professor com novas abordagens e metodologias. As PCN+ se apresentam como um documento que se dispõe a discutir a condução do aprendizado, sem pretensão normativa, mas de forma a complementar os PCN, ao mesmo tempo em que busca facilitar a organização do trabalho da escola (BRASIL, 2002, p. 7). Portanto, as PCN+ são parte integrante da análise acerca dos PCNEM.

Compondo as reformas educacionais do fim da década de 1990, foram homologados a LDB, em 1996, as DCNEM, em 1998, e os PCNEM, em 1999. Moraes; Guimarães; Tomazi (2004, p. 345) discorrem sobre o contexto histórico de criação desses documentos e apontam para uma inversão de suas ordens. Segundo os autores, apesar de publicados em anos diferentes, LDB, DCNEM e PCNEM foram elaborados simultaneamente, nos bastidores de 1995. A LDB deveria, naturalmente, anteceder a elaboração dos documentos que expressavam, na época, a reforma do Ensino Médio (DCNEM e PCNEM). A mesma contradição se aplica ao próprio Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que foi instituído em maio de 1998, antes mesmo da publicação das DCNEM, em junho de 1998.

Por esse motivo, é possível identificarmos pontos contraditórios entre os três documentos. Por exemplo, quando se refere ao ensino de Filosofia, enquanto a LDB fala sobre “domínio de conhecimentos”, as DCNEM e os PCNEM falam sobre “competências e habilidades”. Ainda, a LDB expressa a ideia de currículo como “áreas de conhecimento”, enquanto contraditoriamente a concepção de currículo expressa pelos PCNEM refere-se aos componentes curriculares como recortes e o currículo como a amostra da cultura que eles representam (MORAES; GUIMARÃES; TOMAZI, 2004, p. 347).

No caso paulista, em 2011 a SEDUC (na época chamada de SEE), pela Resolução SE nº 81, de 16 de dezembro (SÃO PAULO, 2011), estabeleceu diretrizes para a organização curricular do Ensino Fundamental e do Ensino Médio nas escolas estaduais. No ano seguinte, publicou o Currículo do Estado de São Paulo. O fato é que em 30 de janeiro de 2012, a Câmara de Educação Básica (CEB) do CNE, por meio da Resolução nº 02 (BRASIL, 2012b), instituiu novas DCNEM. Isso posto, acreditamos que o Currículo do Estado de São Paulo, apesar de ter sido publicado em 2012, ainda teve como referência as DCNEM de 1998. Sendo assim, quando São Paulo (2012) afirma ter fundamento na LDB, DCNEM e PCNEM, conseqüentemente, ou pode apresentar as mesmas contradições encontradas por Moraes; Guimarães; Tomazi (2004), ou pode pender com maior tendência para uma dessas contraditórias concepções. Cabe-nos, enquanto pesquisadores, identificar para onde o seu discurso caminha.

Quanto aos seus princípios orientadores, o Currículo do Estado de São Paulo apresenta a concepção de uma escola que também aprende (SÃO PAULO, 2012a, p. 10-11), de um currículo que se expressa como um espaço de cultura (SÃO PAULO, 2012a, p. 11-12); apresenta como referência o desenvolvimento de competências (SÃO PAULO, 2012a, p. 12-14), tendo como prioridade o desenvolvimento das competências de leitura e de escrita (SÃO PAULO, 2012a, p. 14-18), com a finalidade de articular as competências para o aprender (SÃO PAULO, 2012a, p. 18-20), ao mesmo tempo que articula o aprender com o mundo do trabalho (SÃO PAULO, 2012a, p. 20-24).

Na análise desses princípios orientadores, nos chama a atenção a insistência do documento em conceber uma educação de qualidade como aquela que desenvolve competências. A palavra “competência(s)” é recorrente em 63 vezes em todo o documento, concentrando 90,5% (57) dessa recorrência na explicação de seus princípios orientadores.

Na concepção do Currículo do Estado de São Paulo, a escola deve ser “capaz de promover as competências indispensáveis ao enfrentamento dos desafios sociais, culturais e profissionais do mundo contemporâneo.” (SÃO PAULO, 2012a, p. 7). Deve “assegurar aos alunos a aprendizagem dos conteúdos e a constituição das competências previstas no Currículo.” (SÃO PAULO, 2012a, p. 8), definindo “a escola como espaço de cultura e de articulação de competências e de conteúdos disciplinares” (SÃO PAULO, 2012a, p. 7).

Apesar de apresentar uma organização curricular a partir de matrizes de competências, inclusive aquelas definidas pelo ENEM, o Currículo do Estado de São Paulo afirma não desvalorizar os conteúdos nos processos de ensino, conforme demonstrado a seguir.

É preciso deixar claro que isso não significa que os conteúdos do ensino não sejam importantes; ao contrário, são tão importantes que a eles está dedicado este trabalho

de elaboração do Currículo do ensino oficial do Estado de São Paulo. São tão decisivos que é indispensável aprender a continuar aprendendo os conteúdos escolares, mesmo fora da escola ou depois dela. Continuar aprendendo é a mais vital das competências que a educação deste século precisa desenvolver. Não só os conhecimentos com os quais a escola trabalha podem mudar, como a vida de cada um apresentará novas ênfases e necessidades, que precisarão ser continuamente supridas. (SÃO PAULO, 2012a, p. 18).

Na citação apresentada, notamos que no decorrer da defesa sobre a importância dos conteúdos, o Currículo do Estado de São Paulo, quase que de maneira discreta, converte a definição de “aprender conteúdos” na ação de “continuar aprendendo”. O leitor mais desatento pode concluir que aprender conteúdos é o mesmo que desenvolver competências; que mais importante que aprender os conteúdos, é desenvolver a competência de continuar aprendendo. Mas, para o documento, mesmo que junto à noção de competência, a seleção dos conteúdos curriculares é vista de maneira flexível, pois são utilizados como meio e não como fins em si mesmos, a fim de possibilitar o sistema de ensino “organizar e ordenar os saberes disciplinares que servirão como base para a constituição de competências” (SÃO PAULO, 2012a, p. 18).

Para o Currículo do Estado de São Paulo, a defesa da organização curricular em matrizes de competências tem seu respaldo amparado pelo movimento presente na LDB de 1996, que “deslocou o foco do ensino para a aprendizagem, e não é por acaso que sua filosofia não é mais a da liberdade de ensino, mas a do direito de aprender.” (SÃO PAULO, 2012a, p. 13).

Firmado nessa ótica, o documento ainda afirma que o conceito de competência também é fundamental na LDB, nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), onde “O currículo referenciado em competências é uma concepção que requer que a escola e o plano do professor indiquem o que aluno vai aprender.” (SÃO PAULO, 2012a, p. 13). Dessa forma, São Paulo (2012), além de legalmente amparado pela LDB, pelas DCN e pelos PCN, alinha-se ideologicamente aos seus pressupostos pedagógicos, marcados pela defesa do desenvolvimento de competências enquanto sinônimo de educação escolar de boa qualidade.

O Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2019) não abandona essa perspectiva de conceber uma educação escolar de qualidade como aquela que proporciona o desenvolvimento de competências a seus alunos. Além de reiterar as competências gerais da BNCC (SÃO PAULO, 2019, p. 29-30) e assumir o compromisso com o desenvolvimento de competências (SÃO PAULO, 2019, p. 35-36), sobretudo aquelas de caráter socioemocional (SÃO PAULO, 2019, p. 31-32) o Currículo Paulista se apresenta como um documento que “define e explicita, a todos os profissionais da educação que atuam no Estado, 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, grifo nosso).

A proposta de uma educação que preza pelo desenvolvimento de competências não é um fenômeno contemporâneo, mas é o efeito de construções históricas mais amplas. Para compreendê-las, de maneira histórica e não historiográfica, precisamos retomar as transformações políticas e sociais que a humanidade passou entre os séculos XVII e XVIII, nas chamadas revoluções burguesas, e as transformações dos processos produtivos vividos entre os séculos XVIII e XXI, desde a Revolução Industrial ao modo de acumulação flexível atual.

No passado, os ideais iluministas e as revoluções burguesas aspiraram à construção de uma nova sociedade democrática, a fim de superar o “Antigo Regime”. Cumpria que, para alcançar tais aspirações, era preciso transformar os súditos em cidadãos. O caminho para tal transformação se daria pelo acesso universal à educação (SAVIANI, 2008, p. 5).

Nesse contexto, surgem então as primeiras tentativas da história contemporânea de sistematizar a educação escolar. Reconhecemos a importância histórica e teórica das contribuições dadas pelo filósofo Johann Friedrich Herbart (Alemanha, 1776-1841), considerado pai da Pedagogia Tradicional.

Segundo Saviani (2008; 2010; 2011), em síntese, na Pedagogia Tradicional, o papel da escola é o de promover a formação moral e intelectual do indivíduo, lapidando-o para a convivência social. Para isso, o aluno deve se apropriar dos conteúdos clássicos, acumulados historicamente. A didática é estruturada pela exposição oral do professor, resolução de exercícios e memorização dos conteúdos. O professor é o detentor do conhecimento e a avaliação se expressa pela mecanização e repetição.

No decorrer do século XIX, ao mesmo tempo em que as Ciências da Educação se desenvolviam, na Filosofia surgia uma nova corrente teórica. Desenvolvida por Charles Sanders Peirce (EUA, 1839-1914) e William James (EUA, 1842-1910), o pragmatismo surgiu como concepção filosófica que defende o empirismo no campo da teoria do conhecimento e o utilitarismo no campo da moral. Assim, o pragmatismo valoriza mais a prática do que a teoria e considera que devemos dar mais importância para as consequências e efeitos de uma ação do que aos seus princípios e pressupostos. (JAPIASSÚ<sup>xv</sup> e MARCONDES<sup>xvi</sup>, 2006, p. 223).

Dentre os expoentes do pragmatismo, John Dewey (EUA, 1859-1952) é o filósofo conhecido por trazer as reflexões pragmáticas ao campo educacional. As divergências com a Pedagogia Tradicional começaram rapidamente a tomar corpo e influenciaram um movimento pela educação escolar para todos os rejeitados da sociedade, inclusive os rejeitados pela Escola Tradicional. Surge a Escola Nova e o movimento escolanovista.

Segundo Saviani (2008; 2010; 2011), fundada na visão pragmática, a Pedagogia Nova propôs um movimento de migração de uma pedagogia com inspiração filosófica para uma pedagogia de inspiração experimental. O trabalho pedagógico passou do intelecto para o sentimento, dos conteúdos cognitivos para os métodos e processos pedagógicos, do aspecto lógico para o aspecto psicológico, do esforço para o interesse, da disciplina para a espontaneidade, da quantidade para a qualidade, enfim, do professor para o aluno. No início, mesmo que involuntariamente, as propostas da Escola Nova eram basicamente pragmáticas.

Na passagem do século XIX ao XX, paralelo ao desenvolvimento da Pedagogia, a Psicologia também foi se tornando uma ciência que aspirava explicar a complexidade do ser humano. O encontro dessas duas ciências permitiu a formulação de teorias mais gerais para tentar compreender todo processo do desenvolvimento humano.

Na área das chamadas teorias da aprendizagem, apesar da importância de Henri Wallon (França, 1879-1962) e Lev Vigotski (Rússia, 1896-1937), as teorias mais difundidas nas escolas ocidentais foram as de Jean Piaget (Suíça, 1896-1980). Nelas, as ideias de Wallon e Vigotski, são interpretadas à luz de Piaget e erroneamente rotuladas como teorias socioconstrutivistas.

Para Saviani (2007), Piaget viu no escolanovismo uma boa referência educacional, mas que a sua distinção para os demais métodos anteriores só se consolidaria a partir de uma base científica encontrada na formulação da psicologia da infância. No decorrer do século XX, a fundamentação científica da Escola Nova foi sendo gradualmente representada pela psicologia genética de Piaget até ser a expressão mais avançada de sua fundamentação, por meio de suas bases psicopedagógicas do processo de aprendizagem (SAVIANI, 2007, p. 26).

Para Piaget, o sujeito epistêmico é um sujeito universal, que constrói esquemas de apreensão dos objetos ou acontecimentos. Logo, a fonte do conhecimento não está na percepção, mas na ação. A inteligência não é um órgão que imprime, que reproduz os dados da sensibilidade, mas que constrói os conhecimentos. Daí a tão conhecida denominação “construtivismo”. (SAVIANI, 2007, p. 26-27).

Ao longo do século XX, tanto o pragmatismo quanto o construtivismo sofreram metamorfoses. Representado pelos estadunidenses John Watson (1878-1958), Burrhus Skinner (1904-1990) e Benjamin Bloom (1913-1999), o behaviorismo estimulou um método da psicologia experimental que consiste, essencialmente, em observar os estímulos e os comportamentos, sem referência à consciência, e extrair deles as leis que os reunissem (JAPIASSÚ e MARCONDES, 2006, p. 28).

Foi na década de 1960, a partir da matriz behaviorista de Bloom, que o conceito de competência passou a ser interpretado como tarefa pedagógica. Foi assim que desenvolver

competências passou a significar tornar-se capaz de realizar operações (SAVIANI, 2007, p. 29). Nesse contexto, as competências passam a se identificar com os próprios esquemas adaptativos construídos entre o sujeito e ambiente, já apresentados pelo construtivismo, chamados por Piaget de equilíbrio e acomodação. É possível observar que a filosofia pragmática ganha respaldo teórico dentro das teorias psicológicas.

Moraes; Guimarães; Tomazi, (2004) e Duarte<sup>xvii</sup> (2012) classificam as DCN e os PCN como propostas construtivistas, pois, as DCN “definem o fenômeno educacional como predominantemente psicológico, cognitivista-comportamental, uma vez que identifica a manifestação da aprendizagem com competências e habilidades” (MORAES; GUIMARÃES; TOMAZI, 2004, p. 346), e os PCN possuem uma concepção de construção do conhecimento, uma relação de ensino e aprendizagem e um papel de professor completamente equivalentes aos pressupostos do construtivismo (DUARTE, 2012, p. 65-68).

Quando os autores classificam esses documentos como construtivistas, querem dizer que o maior valor identificado nessa proposta pedagógica é o pragmatismo, expresso pela concepção de desenvolvimento das competências.

Partindo da constatação já adotada em nossa metodologia de que nenhum discurso é neutro, concluímos que todas as propostas que lemos até agora dialogam com contextos mais amplos, sejam ideológicos, políticos e, em última instância, econômicos, expressos pela produção da vida material enquanto tal. Essa afirmação se legitima ao identificarmos na LDB, nas DCNEM, nos PCNEM e no Currículo do Estado de São Paulo a expressa preocupação com a formação dos alunos para o mundo do trabalho, o que segundo Moraes; Guimarães; Tomazi (2004, p. 350) já era uma preocupação presente desde a LDB de 1961.

Segundo Kuenzer<sup>xviii</sup> (2007), os projetos pedagógicos emergem das relações sociais e produtivas de uma dada sociedade, cabendo aos seus intelectuais o papel de sistematizar tais projetos para atenderem as demandas que essa sociedade impõe à escola. Se no século XIX a Escola Tradicional preocupava-se em sistematizar um espaço para transformar o antigo súdito em contemporâneo cidadão, a escola do século XX e XXI busca formar indivíduos para o exercício dessa cidadania e sustentação das relações de trabalho. Cabe-nos identificar quais são essas concepções de cidadania e trabalho, a quem elas mais favorecem e como as propostas pedagógicas contribuem para a manutenção ou transformação dessas relações. É possível, assim, entendermos o papel do ensino de Filosofia na concepção pedagógica analisada e então, ser possível refletirmos criticamente sobre as propostas de intervenção na realidade pesquisada.

Constatando que é a materialidade da vida e, em última instância, a da vida produtiva, quem cria as novas demandas de formação escolar, a análise das transformações no mundo do

trabalho nos permite compreender algumas das inspirações que influenciam as políticas públicas de educação, expressas pela legislação e documentos normativos, e a que interesses atendem as teorias pedagógicas sistematizadas no contexto dessas mudanças. Para isso, além de Saviani (2007; 2010) e Kuenzer (2007; 2019), recorreremos também às obras de Dias<sup>xix</sup> *et al.* (1996) e Neves<sup>xx</sup> (2005) para compreendermos a dinâmica das mudanças na dimensão produtiva da sociedade, desde o início do século XX até a atualidade do século XXI.

O modelo de produção no início do século XX foi altamente influenciado pelas ideias dos engenheiros estadunidenses Frederick Taylor (1856-1915) e Henry Ford (1863-1947). O modelo fordista estava apoiado na instalação de grandes fábricas, operando com pesada tecnologia de base fixa, incorporando os métodos tayloristas de racionalização do trabalho. O emprego alicerçava-se sob uma considerável estabilidade, com vistas da produção em série, em larga escala, marcada por grandes estoques para o consumo em massa. (SAVIANI, 2010).

Dias *et al.* (1996) destaca que um dos efeitos desse modelo produtivo é a perda da subjetividade dos operários, por meio da ação disciplinar que lhes é imposta, considerando que tal modelo de produção os fragmenta no processo produtivo e os desqualifica enquanto mão de obra. Os autores ressaltam que o fordismo não se configura apenas como um modelo de produção limitado ao espaço fabril, mas que esse modelo se estende ao modo de vida humana e passa a influenciar a visão e concepção de mundo dos indivíduos.

O estímulo da produção de massa presente no modelo taylorista/fordista acabou expondo as contradições do modelo capitalista. Tomando como exemplo uma indústria automotiva, a produção em massa estabelece que o custo de produção dos carros deve ser o menor possível, para permitir aos proprietários a garantia de seus lucros. Entre os custos estabelecidos, os proprietários incluem os salários de seus funcionários. Como o objetivo é baixar os custos para garantir a existência dos lucros, de uma forma ou outra, os proprietários devem encontrar meios de, cada vez mais, diminuir a remuneração da sua mão de obra.

A má remuneração do funcionário provoca a sua manutenção na classe social que ele já se encontrava. Os baixos salários, além de impor-lhe condições precárias de vida, impedem que o funcionário tenha acesso aos próprios produtos que ele mesmo produz. Se não pode consumi-los, a produção em massa caminha para uma crise de superprodução, onde há grande quantidade de produtos em oferta, porém, a demanda não corresponde ao escoamento desses produtos. O efeito é expresso pelos baixos faturamentos das empresas, que demitem seus funcionários e agravam os efeitos dessa crise.

Em crise, o trabalhador que não foi demitido tem seus direitos reduzidos, vê o ritmo de sua produção acelerar e sua jornada de trabalho aumentar, sem a devida contrapartida. Nessa

ação de exploração, o capitalista tem seus lucros protegidos, mas às custas da precariedade das condições de trabalho. Nessas circunstâncias, o poder estatal costuma omitir-se na proteção dos trabalhadores e garantir a lógica do capital, beneficiando o acúmulo do capitalista.

A conhecida crise de 1929 evidenciou, em nível mundial, o auge da contradição dos modelos de produção em massa capitalista, fazendo com que o papel do Estado na economia fosse repensado. Na década de 1930, o governo estadunidense, para sair dessa crise, uniu-se às ideias de John Keynes (Inglaterra, 1883-1946) e apresentou ao mundo o *Welfare State*, o Estado de Bem-estar Social.

Esse modelo caracterizou-se pela maior intervenção do Estado na economia de mercado, atribuindo ao poder estatal a responsabilidade de garantir que tais relações fossem mais equilibradas. Para Kuenzer (2007), esse forte modelo estatal é marcado pela sua intervenção nas relações capitalistas de produção, a fim de mediar e amenizar os impactos de suas contradições, via políticas públicas, para garantir direitos à totalidade dos trabalhadores.

Na visão de Dias *et al.* (1996), o *Welfare State* expressou o adiantamento do Estado estadunidense para impedir a expansão dos ideais socialistas, empregados pela Rússia após a Revolução de 1917. Essa suposta preocupação com a expansão dos direitos sociais e políticos na verdade serviu como ferramenta de inclusão e adesão dos trabalhadores à visão capitalista, mesmo que essa resulte em um modelo produtivo de contradições.

Com a manutenção do capitalismo, emerge na década de 1970 outra crise de superprodução e, por conseguinte, a queda das taxas de lucro do capital. Nesse panorama, “A nova ofensiva do capital para superar a crise foi fortalecer o mercado, por meio de desregulamentações e privatizações” (MARQUES<sup>xxi</sup> e PINTO<sup>xxii</sup>, 2010, p. 40).

Segundo Dias *et al.* (1996), a partir dos anos 1970, as relações entre estado, sociedade e trabalho ganharam novas formas. Segundo os autores, essas novas reorganizações políticas e produtivas serviram como estratégia para a manutenção dos ideais e modo de produção capitalistas. Com a economia de mercado cada vez mais globalizada, a internacionalização do capital, na passagem do século XX ao XXI, se expressou a partir dos ideais do neoliberalismo e da reestruturação produtiva.

A pragmática neoliberal manifesta-se pela crítica ao tamanho do Estado e sua intervenção econômica, culpabilizando-o pelas crises de mercado. Sendo assim, os neoliberais levantaram a bandeira da privatização de bens e serviços públicos e apresentaram um novo tipo de validação da cidadania, exercida pelo consumo, criando o cidadão-consumidor.

A política neoliberal com suas estratégias de enfrentamento da crise por meio de propostas macroeconômicas e contrarreformas estruturais, especialmente para os



países periféricos, passa a ser considerada a saída para os problemas de crescimento e estabilidade econômica. Este ideário neoliberal sustenta a programática capitalista contemporânea objetiva a formação de uma cultura anti-estatal, na qual é difundida a tese quanto à crise do Estado interventor e a necessidade de mudanças do seu papel, a fim de alcançar o progresso e o desenvolvimento econômico. É marcado pelo pensamento privatista e pela tentativa de constituição do cidadão-consumidor [...] (MARQUES e PINTO, 2010, p. 40, grifos originais).

As críticas ao suposto mal desempenho econômico do Estado acompanham a reivindicação pela diminuição estatal, ampliação das iniciativas privadas, pela privatização de órgãos públicos, corte de gastos sociais, austeridade fiscal e formação do cidadão-consumidor que, apesar de ver reduzir seus direitos civis, políticos, sociais, e até mesmo humanos, classifica um bom governo pelo acesso e poder de consumo dos indivíduos. Falamos em “suposto mal desempenho” pois entendemos que o Estado não possui as mesmas intenções que a iniciativa privada, não podendo se equivarer ou se comparar com os mesmos critérios.

No campo estatal, Kuenzer (2007) afirma que o neoliberalismo é marcado pelo descomprometimento com o financiamento das políticas públicas, que, na dimensão educacional, desmobilizam quaisquer possibilidades de reação e enfrentamento dos efeitos vindos da internacionalização do capital. No campo produtivo, a autora diz que a reestruturação produtiva é a expressão da necessidade de reorganização das formas produtivas implementadas dentro do contexto de transição do modelo taylorista/fordista para o modelo de acumulação flexível, também chamado em outras literaturas de toyotismo/volvismo.

Para Saviani (2010), o modelo de acumulação flexível opera com tecnologia leve, de base microeletrônica flexível, com trabalhadores polivalentes para a produção em pequena escala de objetos diversificados, a fim de atender demandas de nichos específicos do mercado. Dispensa-se o estoque e formata-se uma produção “puxada” pela demanda de consumo.

Mas a flexibilização da produção não se limita apenas a essa forma de produção tecnológica e puxada. Na análise de Kuenzer (2007; 2019), o modelo de acumulação flexível assim o é por conseguir combinar, dentro de suas cadeias produtivas, altos níveis de desenvolvimento tecnológico e formas predatórias e precárias de trabalho assalariado.

Isto é, se numa ponta da cadeia produtiva há uma máquina com alta tecnologia e, conseqüentemente, alto custo para a produção, na outra ponta há a exploração do trabalho sazonal, do trabalho intermitente, da “pejotização” ou “uberização” do trabalhador, da contratação sem direitos trabalhistas, que equilibra os custos empregados pelo capitalista para lhe conferir o seu lucro. A sobrevivência do modelo de acumulação flexível depende estritamente dessa hábil articulação, onde o lucro do capitalista é garantido pela maestria regulada desses dois polos.

Pasqualini<sup>xxiii</sup> e Martins<sup>xxiv</sup>, ao parafrasearem Gramsci, esclarecem que “Frente a essas mudanças, surge a necessidade de elaborar um novo tipo humano, adequado ao novo tipo de trabalho e de processo produtivo” (PASQUALINI e MARTINS, 2008, p. 11). Se há novas relações de produção, faz-se necessário a nova formação de mão de obra. Nesse sentido, Saviani (2010) afirma que esse modelo almeja trabalhadores que troquem a estabilidade no emprego pela disputa diária de cada posição conquistada, “vestindo a camisa da empresa” e sempre elevando sua produtividade. É a troca do trabalhador rígido pelo flexível.

O trabalhador rígido era aquele que, em geral, exercia um emprego fixo no maior período de sua vida, podendo, inclusive, aposentar-se nessa mesma empresa; que, nos tempos de pleno emprego, trocava de ocupação se e quando quisesse, desde que cumprisse com suas devidas obrigações (KUENZER, 2007).

Flexibilizar a produção é também flexibilizar sua mão de obra, exigindo do trabalhador uma conduta polivalente, que busca compreender o processo produtivo em seu todo, mas que, ao mesmo tempo, exige desse trabalhador uma formação genérica, que lhe permita a hábil adequação para ser utilizado numa gama muito ampla de ocupações possíveis, naquilo que o mercado precisar. (KUENZER, 2007).

No caso do trabalhador rígido, sua formação escolar e profissional estava focada na ocupação, até mesmo porque a produção era parcelada, e isso permitia a estabilidade e rigidez laboral, uma vez que as mudanças tecnológicas aconteciam de modo muito vagaroso e em pouca escala. A formação escolar e profissional do trabalhador flexível é genérica, para poder permitir que ele se adeque, flexivelmente às também flexíveis condições laborais.

O Currículo do Estado de São Paulo identifica essa mudança formativa e, numa postura passiva a ela, as toma como referência para propor uma “articulação entre currículos de formação geral e currículos de formação profissional” (SÃO PAULO, 2012a, p. 24), a fim de formar o aluno para essa nova realidade de mudanças no mundo do trabalho.

A LDBEN adota uma perspectiva sintonizada com essas mudanças na organização do trabalho ao recomendar a articulação entre educação básica e profissional, definindo, entre as finalidades do Ensino Médio, ‘a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores’. (SÃO PAULO, 2012a, p. 23, grifos originais).

Nesse contexto, Kuenzer (2007) identifica que na combinação das altas formas tecnológicas de produção e precárias formas de trabalho assalariado, há o que a autora denominou de polarização de competências. As relações de mercado exigem um número muito pequeno, e cada vez menor, de pessoas que deem conta da produção e manutenção das

tecnologias presentes nas cadeias produtivas, ao mesmo tempo que precisam de um número muito grande, e cada vez maior, de trabalhadores flexíveis.

Segundo a autora, a formação daqueles que lidam com essas altas tecnologias não é tão flexível assim; pelo contrário, é especializada e os mantém em sua ocupação laboral. Todavia, a formação daqueles que precisam ser flexíveis mantém-se genérica e cada vez mais fluida.

Para Kuenzer (2007), essa polarização de competências ganha viés de classe, pois aqueles que possuem condições financeiras de proporcionar uma formação para desenvolver e administrar tecnologias conseguem ocupar os altos postos na cadeia produtiva, enquanto a maioria da população, sem as mesmas condições financeiras, se vê restrita desse tipo de conhecimento e fica à mercê da flexibilização. Aqueles que, oriundos de famílias pobres, conseguem galgar os altos degraus dessa escada produtiva são, certamente, as grandes exceções dentro de um sistema de contradições.

Além da relação de classe frente às possibilidades de ocupação dentro do processo produtivo, para Kuenzer (2007), a relação entre a origem social do aluno e o conhecimento também é um obstáculo para o seu pleno desenvolvimento. A relação com o conhecimento também se dá para além do espaço escolar, sendo fruto de um capital cultural adquirido dentro das condições de vida. O aluno que possui maior contato com o conhecimento fora dos espaços da escola, tendenciosamente precisará menos dos espaços escolares; do contrário, acontece o inverso. O fato da escola pública receber indivíduos que cada vez menos possuem contato com o conhecimento fora dos espaços escolares faz com que, equivocadamente, seu papel seja ampliado, majoritariamente, às funções de assistencialismo social.

E o viés de classe dessa explicação se legitima pela constatação de que, em tempos de acumulação flexível, o número de pessoas desempregadas, mas que são devidamente qualificadas, com diploma escolar e formação profissional, só aumenta. Constatamos assim que a universalização da educação não pode dar conta do problema de desemprego estrutural.

O desemprego estrutural é o tipo de desemprego que ocorre quando o número de ocupações disponíveis em algumas cadeias produtivas é insuficiente para proporcionar emprego a todos que desejam. No caso da acumulação flexível, o desemprego estrutural foi causado pela constante ampliação do uso de tecnologias nos processos produtivos e simultâneo abandono das garantias dos trabalhadores, que produzem as riquezas e movem o consumo. Apenas a qualificação escolar não resolve o problema desse tipo de desemprego.

A proliferação do “mantra” de que a formação escolar pode resolver o problema de desemprego vem de uma concepção produtivista da educação escolar (SAVIANI, 2010). Em tempos de *Welfare State*, a valorização do capital humano significava qualificar, via escola,

aqueles que ocupariam os empregos em um contexto de oferta de vagas para mão de obra educada. Desde 1990, a formação escolar é concebida como um investimento individual, que habilita as pessoas para a acirrada competição pelos empregos disponíveis (SAVIANI, 2010).

Mas, mesmo que os diferentes graus de escolaridade ampliem as condições de empregabilidade, essas não lhe garantem emprego. Isso acontece pelo fato de a flexibilização da produção eliminar os postos fixos de trabalho. Se na década de 1960 a educação escolar era tomada pela concepção produtivista, desde a década de 1990 assume a forma de neoprodutivismo (SAVIANI, 2007). Não é estranho encontrarmos trabalhadores com boa formação escolar, mas que ocupam vagas de emprego desproporcionais à sua formação, ou ainda, nas condições predatórias e precárias já mencionadas anteriormente.

Devido a essa nova conjectura, formata-se uma verdadeira pedagogia da exclusão, pois a educação escolar é estruturada a fim de preparar os alunos para que eles, “mediante sucessivos cursos dos mais diferentes tipos, se tornarem cada vez mais empregáveis, visando escapar da condição de excluídos. E, caso não o consigam, a pedagogia da exclusão lhes terá ensinado a introjetar a responsabilidade por essa condição”. (SAVIANI, 2007, p. 23).

O desemprego estrutural é parte integrante da acumulação flexível. Todos esses efeitos afetam diretamente o cotidiano da escola. É por isso que, sem compreender essas determinações, fica difícil entender a quais interesses as propostas pedagógicas atendem, quais são os efeitos de suas implementações e quais são as limitações e possibilidades que a educação escolar possui para poder contribuir com a amenização desses efeitos.

Desempregado, refém de um sistema flexível de produção, ocupando a ponta predatória do trabalho assalariado, mesmo que oscilando entre ocupações que possam fazer jus a sua formação profissional, o trabalhador se vê na situação de ter que aumentar sua jornada de trabalho. É preciso trabalhar não apenas para poder ganhar mais, mas para poder consumir mais. A lógica difundida pela formação do cidadão-consumidor convence as pessoas de que as boas condições de vida social (objetivas ou subjetivas) se materializam no poder do consumo. Essa é a motivação que mantém a lógica da acumulação flexível, como um ciclo que se autoalimenta.

Sobre essa questão, Neves (2005) nos chama a atenção para a formação de um projeto político ideológico que ganha notoriedade global e encontra espaço na dimensão nacional brasileira nos anos 1990. Chamada de Terceira Via, essa apresenta-se como uma suposta “superação dialética” tanto do projeto liberal como do projeto socialista, construindo um discurso marcado pelo consenso e de críticas às polarizações.

O fato é que nenhum posicionamento pode ser neutro. A Terceira Via, ao aspirar a superação das polaridades, busca um conjunto de estratégias voltadas à legitimação de um novo

padrão de sociabilidade pela imposição de um consenso. Esse consenso envolve um articulado processo de difusão de valores, ideias e práticas. Dentre esses valores, está a presença e valorização do consumo e do cidadão-consumidor. Nesse caso, não há superação de polaridades, mas a formatação de um neoliberalismo de Terceira Via (NEVES, 2005).

Esse conjunto de estratégias foi denominado pela autora como a Nova Pedagogia da Hegemonia e está presente nas políticas públicas educacionais com as mesmas características presentes na dimensão política. Isto é, os projetos educacionais também passam pela definição e defesa de uma construção marcada pelo consenso. O efeito disso é a possibilidade desse consenso ser marcado pela imposição de uma classe sobre as demais. Trata-se de uma educação para o consenso que busca garantir a coesão social por meio de moldes de uma nova sociabilidade, onde os sentidos de democracia, cidadania, ética e participação, por exemplo, são redefinidos de acordo com os interesses privados do capital nacional e internacional.

Segundo Neves (2005, p. 80), dentro dessa nova sociabilidade, a presença das desigualdades passa a ser explicada por aspectos subjetivos e valorativos que justificam às noções de capital social, empreendedorismo, responsabilidade social, etc. Tais noções concentram-se na esfera individual e despolitizam as relações sociais. Esse fenômeno induz a população ao raciocínio liberal, onde os indivíduos são os responsáveis pelos problemas sociais e supostamente poderiam, em suas individualidades, criar as respectivas soluções.

Neves (2005, p. 209-235) destaca que os PCN já sinalizavam um apelo pela alteração curricular na busca pelo consenso. Elementos como “desenvolvimento de competências”, “preparação para o mercado de trabalho” e “flexibilidade e adaptação” fazem parte de uma proposta pedagógica hegemônica que objetiva o consenso.

A preocupação com um novo tipo de formação para que os indivíduos se adaptem com flexibilidade às novas condições do mundo do trabalho não pode ser encarada apenas como uma questão de formação escolar e nem apenas como modelo de formação laboral, mas também deve ser vista como uma questão de formação social.

O Currículo Paulista, por exemplo, em comparação com o currículo do Estado de São Paulo, expressa bem menos preocupações com a formação dos estudantes para o mercado de trabalho, mas não deixa de mencionar “a sociedade contemporânea e seus cenários complexos, multifacetados e incertos.” (SÃO PAULO, 2019, p. 28, grifos nossos), indicando à uma tendência de flexibilização da vida social como um todo.

É por isso que, apesar de descritas as relações objetivas e materiais da vida social, não podemos ignorar que as disputas ideológicas atuam de forma a também moldar as relações dessa vida. Na perspectiva materialista histórico-dialética, a realidade é expressão de uma

estrutura, uma base material, que no caso é a econômica, em que dela emerge uma superestrutura, isto é, formas sociais determinadas de consciência (NETTO<sup>xxv</sup>, 2011).

Contudo, a base econômica é, em última instância, aquela que determina a consciência dos indivíduos. Vejam que ser última instância não é o mesmo que ser a única instância. A superestrutura (formas sociais determinadas de consciência), como por exemplo a política, o sistema jurídico e a religião, são igualmente determinantes, e em muitos casos predominantes na expressão da vida humana.

Até o momento histórico da produção de Marx e Engels, a importância de se identificar a determinação da base econômica sobre a realidade era negada e, por isso, os autores empenharam-se em evidenciar tal constatação. Entretanto, Engels, na carta à Joseph Bloch, reconhece que Marx e ele deveriam ter deixado mais evidente essa reflexão, pois, ainda em vida, presenciaram “marxistas” se apropriando equivocadamente de seus métodos.

Segundo a concepção materialista da história, o fator que em última instância determina a história é a produção e a reprodução da vida real. Nem Marx nem eu nunca afirmamos mais do que isso. Se alguém o tergiversa dizendo que o fator econômico é o único determinante, converte aquela tese numa frase vazia, abstrata, absurda. A situação econômica é a base, mas os diversos fatores da superestrutura [...] exercem igualmente a sua ação sobre o curso das lutas históricas e, em muitos casos, determinam predominantemente sua forma [...] O fato de que os discípulos destaquem mais que o devido o aspecto econômico é coisa que, em parte, temos a culpa Marx e eu mesmo. Frente aos adversários, tínhamos que sublinhar este princípio cardinal que era negado, e nem sempre dispúnhamos de tempo, espaço e ocasião para dar a devida importância aos demais fatores que intervêm no jogo das ações e reações. [...] Desta crítica não estão isentos muitos dos novos “marxistas” e assim se explicam muitas das coisas inexpressivas com que contribuíram. (ENGELS, 1890/1976 p. 103-104).

A partir dessas considerações, não podemos ignorar o fato de que, desde as últimas décadas do século XIX, surgem reflexões, muitas delas filosóficas, que contrariaram e ainda contrariam a racionalidade instaurada e defendida pela modernidade, construída pela Revolução Científica, de base cartesiana, renascentista, humanista e iluminista, na qual prevalecia o império da racionalidade e o predomínio da razão.

Nos anos 1970, Jean-François Lyotard (França, 1924-1998) chamou esse movimento de pós-modernidade, que “Designa o estado da cultura após as transformações que afetaram as regras dos jogos da ciência, da literatura e das artes a partir do final do século XIX.” (LYOTARD, 1979/2009, p. XV). O resultado desse processo de desconstrução da racionalidade instaurada pela modernidade é o estímulo à concepções de mundo relativistas e a incredulidade de ser possível existir metanarrativas (LYOTARD, 1979/2009, p. XVI), ou seja, a incapacidade de uma narrativa ser capaz de explicar o conhecimento, o universo ou de construir uma possível noção de verdade absoluta.

Nos anos 1980, autores como David Harvey<sup>xxvi</sup> e Fredric Jameson<sup>xxvii</sup>, usando a expressão “pós-modernismo”, buscaram compreender esse fenômeno a partir de um viés materialista histórico-dialético, entendendo que “há algum tipo de relação necessária entre a ascensão de formas culturais pós-modernas, a emergência de modus mais flexíveis de acumulação do capital e um novo ciclo de ‘compressão do tempo-espaço’ na organização do capitalismo.” (HARVEY, 1989/2008, p. 7), mas que estão longe de confrontar as regras básicas de acumulação capitalista. Em outras palavras, a pós-modernidade se configura como a estrutura que expressa a lógica cultural do capitalismo tardio (JAMESON, 1989/1996, p. 27-32).

Zygmunt Bauman (Polônia, 1925-2017) também teceu reflexões sobre a sociedade do século XXI a partir do conceito de pós-modernidade. Contudo, ao longo de seus estudos, substituiu, nos anos 1990, essa expressão por “modernidade líquida”, pois entendia que os efeitos da modernidade ainda não haviam passado para nos localizarmos em um período pós-moderno. O autor encontra no conceito “liquidez” a metáfora adequada para captar a natureza da presente fase, que é nova de muitas formas, mas que ainda está dentro da história da modernidade. Ora, “a modernidade não foi um processo de ‘liquefação’ desde o começo? Não foi o ‘derretimento dos sólidos’ seu maior passatempo e principal realização? Em outras palavras, a modernidade não foi ‘fluida’ desde sua concepção?” (BAUMAN, 2001, p. 9).

Não debateremos sobre as definições conceituais que as expressões “pós-modernidade”, “pós-modernismo” ou “modernidade líquida” possuem. Apenas daremos o mesmo tratamento que Kuenzer (2007) e Duarte (2012) dão ao conceito de pós-modernidade: conjunto ideológico que, baseado em uma suposta crise da razão, valoriza radicalmente o Eu e afasta o indivíduo da vida concreta, tudo isso em nome de sua subjetividade efêmera, relativista e individualista.

Observando nosso resgate histórico, inferimos que o pragmatismo, o construtivismo, o behaviorismo e suas atualizações contemporâneas mantém um diálogo ideológico com a concepção pós-moderna de mundo. Na observação dessa dinâmica, Saviani (2010) e Duarte (2012) entendem que o estímulo do behaviorismo e de um neopragmatismo no campo epistemológico, junto ao estímulo de um neoprodutivismo no campo educacional, foram sistematizados, enquanto teorias e propostas pedagógicas, pelo lema “aprender a aprender”.

O lema, que já foi defendido pelo movimento escolanovista, recebeu forte projeção na passagem do século XX ao XXI, principalmente na década de 1990, com a divulgação do Relatório Jacques Delors, “publicado pela UNESCO em 1996, como resultado dos trabalhos da comissão que, entre 1993 e 1996 se dedicou a traçar as linhas orientadoras da educação mundial no século XXI.” (SAVIANI, 2007, p. 25).

O Currículo do Estado de São Paulo filia sua proposta pedagógica ao lema “aprender a aprender”, chegando a sugerir-lo como base universal da educação de crianças, jovens e adultos.

A autonomia para gerenciar a própria aprendizagem (aprender a aprender) e para a transposição dessa aprendizagem em intervenções solidárias (aprender a fazer e a conviver) deve ser a base da educação das crianças, dos jovens e dos adultos, que têm em suas mãos a continuidade da produção cultural e das práticas sociais. (SÃO PAULO, 2012a, p. 10).

O Currículo Paulista mantém a inspiração nos 4 pilares do Relatório Jacques Delors, publicado pela UNESCO, e estimula a orientação pedagógica da educação escolar pelo “aprender a aprender”, na expectativa de formar estudantes capazes de gerenciar o próprio aprendizado com a consciência de que a aprendizagem é demanda para a vida toda.

Espera-se que essas indicações possam orientar as escolas para o fortalecimento de ações que assegurem aos estudantes a transposição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores em intervenções concretas e solidárias (aprender a fazer e a conviver), no processo da construção de sua identidade, aprimorando as capacidades de situar-se e perceber-se na diversidade, de pensar e agir no mundo de modo empático, respeitoso à diversidade, criativo e crítico (aprender a ser), bem como no desenvolvimento de sua autonomia para gerenciar a própria aprendizagem e continuar aprendendo (aprender a aprender). (SÃO PAULO, 2019, p. 35-36).

Segundo Duarte (2012, p. 39-49), o lema “aprender a aprender” contém, pelo menos, quatro posicionamentos centrais que, de modo geral, expressam valores ideológicos do neoliberalismo e do pós-modernismo. Em síntese, esses posicionamentos valorativos são **1)** As aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo são mais desejáveis que aquelas que implicam transmissão de outras pessoas; **2)** É mais importante o aluno desenvolver um método de aquisição, elaboração, descoberta e construção de conhecimentos do que aprender os que foram adquiridos, elaborados, descobertos e construídos por outras pessoas; **3)** A atividade do aluno, para ser verdadeiramente educativa, deve ser impulsionada e dirigida pelos interesses e necessidades da própria criança; e **4)** A educação deve preparar os indivíduos para acompanharem a sociedade em acelerado processo de mudança.

Para Duarte (2010, p. 33), o lema “aprender a aprender” sistematizou-se em formas pedagógicas, criando uma hegemonia no campo educacional. Das pedagogias do “aprender a aprender” destacam-se o construtivismo, a pedagogia do professor reflexivo, a pedagogia das competências, a pedagogia dos projetos e a pedagogia multiculturalista. O autor destaca que apesar de distintas, todas essas pedagogias reproduzem os ideais do “aprender a aprender”.

Moraes; Guimarães; Tomazi (2004, p. 349) afirmam que a “expressão ‘competências e habilidades’ é muito mais um modismo que uma concepção consagrada, sedimentada, experimentada, não sendo possível passar de um discurso parcial teórico para o discurso oficial



de uma política pública”. Os autores nos chamam a atenção para o fato de que a política pública em educação não pode ser refém desse tipo de modismo passageiro.

A convergência entre Duarte (2010), Saviani (2007) e Moraes; Guimarães; Tomazi, (2004) está na crença de que, apesar de parecerem emancipatórias e apresentarem discursos com tais pretensões, o trabalho pedagógico com base no lema “aprender a aprender” atende a um objetivo: “dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas”. (SAVIANI, 2007, p. 29). Essas são mesmas exigências da acumulação flexível.

Duarte (2010, p. 34-39) discorre sobre as ideias centrais das pedagogias hegemônicas da atualidade. Um dos ideais encontrados pelo autor é a ausência da perspectiva de superação da sociedade capitalista, o que gera a concepção idealista da educação escolar. Pensar na relação sociedade-escola sem considerar a influência do capitalismo e suas contradições é uma postura acrítica, que pressupõe a possível “neutralidade” da escola frente a sociedade.

Ainda que as pedagogias hegemônicas apresentem momentos de crítica a certos aspectos da sociedade capitalista, essas acabam neutralizadas pela crença na possibilidade de resolução dos problemas sociais sem a superação das contradições nela presente. Esse idealismo chega ao extremo de acreditar que o processo educativo, por si só, pode formar indivíduos preparados para enfrentar a competitividade do mercado, com espírito de solidariedade social, como se a sociedade, por si mesma, não impusesse seu *modus operandi* capitalista aos indivíduos, que o reproduzem em maior ou menor grau, e que, sobretudo, o ensino escolar poderia resistir a tal *modus operandi*.

Outro ideal que, inclusive ajuda a sustentar o anterior, é a negação das totalidades. Ao se negar a categoria de totalidade, acredita-se que a realidade humana é supostamente constituída de acontecimentos casuais, fortuitos e inacessíveis ao conhecimento racional. Considerando essa possibilidade, são os acasos da vida de cada sujeito que determinam o que é ou não relevante para sua formação, sem pensar nas suas relações mais totalizantes. Essa postura dá espaço ao relativismo epistemológico e ao relativismo cultural.

Esses relativismos nos levam a outro ideal das pedagogias hegemônicas atuais: a valorização do cotidiano individual. Se não há valorização da totalidade, o cotidiano dos indivíduos passa a ser a sua referência central. No contexto escolar, o cotidiano dos alunos passa a ser a referência para as atividades escolares. Os conteúdos que passam a ser considerados mais significativos e mais relevantes para o aluno são aqueles que tenham alguma utilidade prática em seu cotidiano. Nessa perspectiva, o conhecimento, supostamente, só tem valor se for empregado na resolução de problemas da prática cotidiana. Para isso, deve ser valorizado o

conhecimento tácito, isto é, o conhecimento pessoal, não verbalizado e circunstancial, em detrimento do conhecimento mais geral e teórico.

O Currículo do Estado de São Paulo relaciona alguns elementos considerados como relevantes e que devem orientar o conteúdo e o sentido da escola. Desses, estão a “complexidade da vida cultural em suas dimensões sociais, econômicas e políticas; a presença maciça de produtos científicos e tecnológicos; e a multiplicidade de linguagens e códigos no cotidiano.” (SÃO PAULO, 2012a, p. 10, grifos nossos). Destacamos que esses não são quaisquer elementos mencionados no documento; são aqueles considerados relevantes para orientar o conteúdo e o sentido atribuídos à escola.

Nessa constatação, percebemos o quanto as inspirações ideológicas do lema “aprender a aprender”, já assumidas pelo documento, agora se apresentam. No mesmo parágrafo, o documento chega a afirmar que a apropriação “desses conhecimentos pode ser fator de ampliação das liberdades, ao passo que sua não apropriação pode significar mais um fator de exclusão.” (SÃO PAULO, 2012a, p. 10). O efeito de se adotar essas posições como únicos elementos de inclusão pode significar a concretização intencional de se promover a formação dos alunos a um padrão de cidadão-consumidor, orientado pela relatividade cultural, que só valoriza o cotidiano, flexível à adaptação e pouco interessado em transformações sociais.

A inspiração ideológica encerrada no indivíduo é mantida no Currículo Paulista quando este orienta que o aluno desenvolva competências a fim de conseguir atuar nos cenários complexos, multifacetados e incertos da sociedade contemporânea, colocando sua individualidade no centro desse desenvolvimento. Nesse exercício, apesar do documento sugerir que o aluno reflita sobre o impacto de suas escolhas, o ponto de partida central para seu desenvolvimento está na tomada de decisões e seleção e construção de pontos de vista que sejam coerentes com seus projetos de vida.

Dessa maneira, afirma o compromisso com o desenvolvimento dos estudantes em suas dimensões intelectual, física, socioemocional e cultural, elencando as competências e as habilidades essenciais para sua atuação na sociedade contemporânea e seus cenários complexos, multifacetados e incertos. Viver, aprender e se relacionar nesse novo contexto tem exigido, cada vez mais, maior autonomia e mobilização de competências dos sujeitos para acessar, selecionar e construir pontos de vista frente ao volume substancial de informações e conhecimentos disponíveis, para buscar soluções criativas e fazer escolhas coerentes com seus projetos de vida e com o impacto dessas escolhas. (SÃO PAULO, 2019, p. 28, grifos nossos).

Kuenzer (2007) credita à ideologia pós-moderna a responsabilidade de cimentar, no campo ideológico, a prática naturalizante da acumulação flexível. Para a autora, essa é uma ideologia que nega a centralidade da categoria “trabalho”, como sendo aquela que é constituinte do ser social, como parte integrante do ser humano, da ação que transforma a natureza, a

sociedade e nossa própria consciência, enfim, enquanto práxis, e a substitui pela categoria “cultura”. Conseqüentemente, a concepção de que o conhecimento é fruto de uma construção histórica e social dá lugar à concepção de que o conhecimento é fruto das relações intersubjetivas e de linguagem.

Se a materialidade da vida social é substituída pela subjetividade individual, supostamente toda a produção de saber pode se dar apenas entre essas subjetividades individuais, sem a necessidade de relações com uma totalidade mais ampla. Nessa concepção, perde-se o contato com a objetividade e o conhecimento passa a ser só a linguagem (KUENZER, 2007).

O efeito dessa concepção é o encerramento do indivíduo em sua individualidade, sentida e maximizada devido aos próprios avanços tecnológicos. “O cenário pós-moderno é essencialmente cibernético, informático e informacional.” (BARBOSA *apud* LYOTARD, 1979/2009, p. XIII), pois “Com os fones de ouvido devidamente ajustados, exibimos nossa indiferença em relação à rua em que caminhamos, não mais precisando de uma etiqueta rebuscada. Ligados no celular, desligamo-nos da vida. A proximidade física não se choca mais com a distância espiritual.” (BAUMAN, 2005, p. 33).

Contudo, essa sensação de individualidade é ilusória, pois os mesmos mecanismos de consumo, que aparentam garantir essa individualidade, na verdade são consumidos em massa, e moldam os indivíduos às formas do mercado. Conduzidos por inteligências artificiais, tais mecanismos aprisionam esses indivíduos em “bolhas de algoritmos”, que se reconfiguram a todo momento para tornar real a pseudoindividualidade, vendida por atacado.

Com o relativismo tornando-se máxima das condutas humanas, o efeito mais latente dessa lógica individualista é a valorização da imediatividade. O “amanhã” passa a não existir, e o hedonismo, sobretudo aquele oriundo do consumo, torna-se regra, seja pelo puro prazer, seja pela busca da construção de uma identidade social. Encontramos nessa conduta o embasamento subjetivo que autoalimenta a lógica de consumo da acumulação flexível.

Em nome do indivíduo, da diversidade e do direito dos diferentes, nega-se a perspectiva do coletivo. Evidenciamos que o reconhecimento da diversidade traz consigo enormes avanços sociais, especialmente quando se considera o histórico ocidental de imposições eurocêntricas, defendidas pelo evolucionismo positivista. O problema está na tendência pós-moderna de conceber a diversidade como sinônimo estrito de indivíduo, isolado em si mesmo, que nega sua dimensão de coletividade, própria de todo indivíduo! O efeito dessa concepção reforça a negação de um futuro, pois um projeto de sociedade só se torna possível por sua construção coletiva, e não individual. Sem projeção de futuro, as utopias morrem.

O fato é que todas essas concepções de mundo também vão à escola. É cada vez mais recorrente a postura adotada pelos alunos de tratarem a vida escolar como um momento exclusivo do agora. Um dos efeitos disso é o fim do interesse pela compreensão histórica do conhecimento e da busca pela construção histórica de um futuro. Nessas circunstâncias, valoriza-se uma relação pragmática, utilitarista e imediatista com o conhecimento.

Nesse mundo de tecnologias e mídias digitais, estimula-se o contato fragmentado com a realidade. É isso que Kuenzer (2007) chama de aprendizagem flexível. O contato exclusivo com a realidade pelas novas tecnologias compõe uma realidade de fragmentação caleidoscópica. A rede de hipertextos tende a tornar raso o conhecimento.

Desesperados, os professores, já com um considerável número sofrendo de síndrome de burnout, recorrem aos “malabarismos pedagógicos” para que as aulas possam ser atrativas. E muitas das vezes, há estratégias que de fato chamam a atenção dos alunos; não porque esse seria o novo caminho contemporâneo para a construção do saber escolar, mas pelo fato de que, em tempos de redes sociais, a ética acaba dando lugar à estética.

Perde-se a capacidade de reflexão em nome do espetáculo. Troca-se a sistematização escolar pelo espetáculo das cores, dos sons, das performances. Reduz-se o real ao virtual; a ética à estética. “Não importa se matou, o que importa é que o crime foi perfeito” (KUENZER, 2007). Com ar de romantismo, dramatiza-se a pobreza, para evitar de tratá-la em sua raiz, ao mesmo tempo que se banaliza a violência, a fim de justificar o seu uso (KUENZER, 2019).

O panorama apresentado pode ser desanimador. Mas a intenção de constatar tais efeitos presentes na realidade embasam os direcionamentos que buscamos para apontar propostas de intervenção na realidade social. Como usar tais elementos e novas estruturas sociais em favor de novas intervenções? Não perdemos de vista que a realidade é momentânea e repleta de contradições. Nenhuma das constatações que fizemos pode ser universalizada e/ou estabelecida como regra. Ao mesmo tempo, sabemos que existem espaços de contradição que possibilitam o surgimento de propostas e práticas que se opõem à essas práticas hegemônicas. Precisamos identificar tais espaços para encontrarmos possíveis propostas de intervenção.

Até o momento, identificamos que as propostas pedagógicas que baseiam-se em mediações educativas pautadas pelo pragmatismo e pelo conjunto ideológico pós-moderno, sistematizadas por Duarte (2012) como pedagogias do “aprender a aprender”, tendem a acentuar os efeitos “catastróficos” descritos em nossa análise, formando indivíduos flexíveis e adaptáveis, que naturalizam essas circunstâncias que são construídas pelo contexto social.

Quanto ao nosso campo de pesquisa, já evidenciamos elementos presentes em São Paulo (2012; 2019) que classificamos como defensores do lema “aprender a aprender”, que

contribuem para a formação de sujeitos passivos e flexíveis à reprodução das condições laborais e sociais já postas pela realidade atual, ou seja, pelo *modus operandi* capitalista.

Ao mesmo tempo que há elementos de legitimação da lógica de acumulação flexível, neoliberal e pós-moderna, o documento possui espaços de construção que nos permite encontrar propostas para o espaço escolar que contribuem para amenizar esses efeitos na sociedade. Porém, se tratando de uma reflexão realizada em 2019, não podemos desconsiderar as influências provocadas pelas reformas propostas pelo Governo Temer (MDB), em nível federal, e Governo Dória (PSDB/SP), em nível estadual.

Se tratando da BNCC (BRASIL, 2018a), quando identificamos que o documento defende que “Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais” (BRASIL, 2018a, p. 8), identificamos a presença dos ideais da pedagogia das competências, portanto, do lema “aprender a aprender” e de suas consequências gerais: a formação de mão de obra flexível, adaptável e passiva ao mundo do trabalho.

Apesar da BNCC propor, na primeira de suas competências gerais, “valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital” (BRASIL, 2018a, p. 9), o documento não abandona a perspectiva de utilizar o conteúdo como meio, e não como fim em si mesmo, onde “os conteúdos curriculares estão a serviço do desenvolvimento de competências” (BRASIL, 2018a, p. 11, grifos nossos).

Reconhecemos que o discurso da BNCC apresenta elementos que aspiram a transformação da sociedade. Dentre esses elementos, destacamos os trechos em que o documento reconhece a educação como aquela que “deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade” (BRASIL, 2018a, p. 8), com o “compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos” (BRASIL, 2018a, p. 15) e que espera que sua proposta “ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação” (BRASIL, 2018a, p. 8).

Mas, uma vez indefinidos os elementos de qual transformação que se almeja alcançar, quais grupos marginalizados que se pretende fazer justiça e quais fragmentações que se pretendem superar, passa a ser mais um discurso com baixa possibilidade de aplicação e, por se fundamentar na pedagogia das competências, revela as consequências de formação de mão de obra flexível, o que também dificulta as possibilidades de transformação social.

Apesar de direcionar a atividade pedagógica para o desenvolvimento de competências, a estrutura da BNCC para o Ensino Infantil e Fundamental apresenta componentes curriculares

obrigatórios e os seus respectivos conteúdos, chamados de “objetos de conhecimento”, distribuídos em “unidades temáticas”. Já para o Ensino Médio, é definido só 2 componentes curriculares obrigatórios (Língua Portuguesa e Matemática), sem qualquer definição de objetos de conhecimento. Também, conta apenas com listas de competências distribuídas por áreas de conhecimento, além das 10 competências gerais para toda a Educação Básica.

O programa Inova Educação, em fase de implantação nas escolas da rede pública da SEDUC, foi idealizado com base nas mudanças apresentadas pela BNCC, pelas novas DCNEM (BRASIL, 2018b), pelo currículo paulista e pelas práticas já implementadas nas escolas do Programa de Ensino Integral (PEI) e do Escolas de Tempo Integral (ETI) da rede de ensino estadual. Segundo a SEDUC, o programa visa garantir o desenvolvimento pleno de todos os alunos, em seus aspectos intelectual, socioemocional, físico e cultural, reduzir a evasão escolar, melhorar o engajamento dos estudantes e o clima nas escolas, fortalecer a ação docente e o vínculo entre os professores e alunos, além de diminuir a distorção idade/série.

Apesar de apresentar clara intenção de seguir as propostas trazidas pelas reformas do Governo Temer (MDB), o programa possui raízes consistentes, expressas pelas experiências já implementadas pela SEDUC nas ETI e nas escolas do PEI. Em consulta às diretrizes do PEI (SÃO PAULO, 2012b) e do material de apoio a esse programa para o componente curricular de Projeto de Vida (SÃO PAULO, 2014), estão definidos como os quatro princípios educativos fundamentais “eleitos para orientar a constituição das suas metodologias [...] A Educação Interdimensional, A Pedagogia da Presença, Os 4 Pilares da Educação para o Século XXI e o Protagonismo Juvenil.” (SÃO PAULO, 2012a, p. 13).

Mesmo sendo a BNCC homologada apenas em 2018, São Paulo (2014) já vislumbrava a construção do projeto de vida dos alunos pela interação do currículo, da base nacional comum e da parte diversificada, mas “tendo sempre como referência os Quatro Pilares da Educação, a Educação Interdimensional, a Pedagogia da Presença e o Protagonismo Juvenil.” (SÃO PAULO, 2014, p. 7), o que evidencia a forte influência das políticas educacionais paulistas na concepção e estruturação da BNCC.

Porém, é mineira a proposta pedagógica baseada na intersecção entre os 4 pilares da educação para o século XXI da Unesco, a educação interdimensional, a pedagogia da presença e o protagonismo juvenil articulados à construção do projeto de vida discente. Essa proposta é fruto da produção intelectual de Antonio Carlos Gomes da Costa (MG, 1949-2011).

Pedagogo, Costa foi um dos redatores da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). No serviço governamental nacional, foi secretário municipal de educação de Belo Horizonte/MG, diretor institucional e,

posteriormente, presidente da Fundação Estadual para o Bem-estar do Menor (FEBEM) durante o Governo Tancredo Neves, no Estado de Minas Gerais.

No serviço governamental internacional, Costa foi oficial de projetos do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), consultor da Organização Internacional do Trabalho (OIT) e da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco), membro do Comitê Internacional dos Direitos da Criança da Organização das Nações Unidas (ONU) e colaborou na criação da Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança.

Ainda, Costa prestava consultoria para diversos órgãos governamentais, empresas e entidades, entre eles, a própria Unicef, o Instituto Latino Americano das Nações Unidas para Prevenção do Delito e Tratamento do Delinquente (Ilanud), a Fundação Getúlio Vargas (FGV) e instituições do terceiro setor, como, por exemplo, as Fundações Odebrecht, Itaú Social, Bradesco, Telefônica e o Instituto Ayrton Senna.

A pedagogia da presença, defendida pelo autor, nasce da própria visão educacional concebida por Norberto Odebrecht (PE, 1920-2014). Em depoimento ao vídeo institucional da Odebrecht S.A., intitulado “A pedagogia da presença”, publicado em 19 de maio de 2011, Costa diz não ter tido percentual de contribuição nessa concepção educacional; apenas afirma ter conseguido enxergar as suas influências teóricas pessoais, sobretudo as ideias do pedagogo soviético Anton Semyonovich Makarenko (Ucrânia, 1888-1939), na prática de vida de Norberto Odebrecht (ODEBRECHT, 2011).

Segundo Costa (ODEBRECHT, 2011), para Makarenko, o exemplo não é a melhor maneira de um ser humano exercer uma influência construtiva e duradoura sobre outros seres humanos; é a única. Nesse sentido, Costa crê que Norberto Odebrecht conseguiu influenciar positivamente todos seus colaboradores com o seu exemplo de vida, trabalho e prestação de serviço, reconceituando a expressão “pedagogia da presença”, pela objetividade empresarial, que disponibiliza tempo, presença, experiência e exemplo na formação de seus educandos.

Em novembro de 2014, uma das fases da operação Lava-jato realizada pela Polícia Federal, envolveu buscas em grandes empresas, como a Construtora Odebrecht, Camargo Corrêa, Andrade Gutierrez e outras empreiteiras acusadas de formação de cartel e envolvimento num esquema de corrupção entre os anos de 2004 e 2014. Em junho de 2015, o então presidente da construtora, Marcelo Odebrecht, foi preso preventivamente, acusado de pagar mais de R\$ 700 milhões em propinas para assegurar bilionários contratos com órgãos públicos.

A partir dessas constatações, precisamos ter cautela com as conclusões que compõem os direcionamentos de nossa pesquisa. Ao examinarmos as bases pedagógicas das experiências já obtidas pela SEDUC que direcionam a estruturação do Programa Inova Educação, chegamos

naturalmente à produção intelectual de Antonio Carlos Gomes da Costa, conseqüentemente contextualizadas dentro das relações de influência e atuação da Odebrecht S.A.

As posições políticas não podem interferir mais do que a sua real parcela de influência concreta dentro das concepções pedagógicas que dela emergem. Porém, ao mesmo tempo, não podemos negar que, contraditoriamente, essa proposta pedagógica que se preza a defender uma pedagogia pautada pelo exemplo, carrega em sua origem um dos maiores escândalos de corrupção da história contemporânea, envolvendo empresas privadas e instituições estatais.

Por isso, destacamos que um olhar mais crítico e aprofundado sobre essas bases pedagógicas e a realidade de seu contexto de surgimento deve considerar os conceitos educacionais propostos por Makarenko, por Costa, pelo próprio Norberto Odebrecht e, nesse campo de concepção educacional, encontrar suas mediações, contradições e como se dá essa dinâmica com totalidades mais amplas, fora do campo educacional em si. Essa tarefa, por si só, é complexa e demanda um outro projeto de pesquisa voltado para essas questões.

No que se refere ao nosso campo de pesquisa, nos parece que São Paulo (2012a; 2012b; 2014; 2019) defende uma proposta educacional supostamente libertadora, de formação humana autônoma, quando, na verdade, seus propositores destoam daquilo que propõem.

Apoiados pelas contribuições de Neves (2005), Saviani (2008; 2010; 2011), Duarte (2012) e Kuenzer (2007; 2019), entendemos que os efeitos das propostas de Costa, e por conseguinte a base historicamente experimentada do Programa Inova Educação, estimulam uma educação escolar pautada pelo lema “aprender a aprender” e pelo conjunto ideológico pós-moderno, que acaba acarretando na formação de indivíduos para o consenso, para o consumo, para a flexibilidade, para a adaptabilidade, marcada pelo quase nulo estímulo às transformações sociais.

Uma vez identificadas as influências mais totalizantes da proposta de ensino que permeia nosso campo de pesquisa, cabe-nos identificarmos quais são as especificidades e qual é o papel do ensino de Filosofia dentro dessa proposta. Ao mesmo tempo que buscamos compreender a fundamentação teórico-metodológica presente no Currículo do Estado de São Paulo e Currículo Paulista, também procuramos espaços de contradição para pensarmos e formatarmos propostas de intervenção na realidade pesquisada.

Nessa busca, encontramos no Currículo do Estado de São Paulo a possibilidade de se aplicar esforços para, por meio da formação escolar, contribuir com a construção de um novo tipo de sociedade. Justificando o uso das competências para isso, o documento afirma que “O currículo referenciado em competências é uma concepção que requer que a escola e o plano do professor indiquem o que aluno vai aprender.” (SÃO PAULO, 2012a, p. 13, grifo nosso), pois



“Se a educação básica é para a vida, a quantidade e a qualidade do conhecimento têm de ser determinadas por sua relevância para a vida de hoje e do futuro, para além dos limites da escola.” (SÃO PAULO, 2012a, p. 18, grifos nossos). Por isso, há “A necessidade de construir uma escola como espaço de aprendizagem, de cultura e de democracia, que responda ao desafio da formação dos estudantes para atuar em uma sociedade altamente marcada pela tecnologia e pela mudança.” (SÃO PAULO, 2019, p. 34).

É nesse sentido que São Paulo (2012, p. 26-27, grifos nossos) indica que os componentes curriculares das Ciências Humanas e suas tecnologias (História, Geografia, Filosofia e Sociologia) podem participar da educação de toda a sociedade, disponibilizando conhecimento “para que os alunos desenvolvam a capacidade de atuar conscientemente na sociedade, o que pressupõe assumir posições políticas definidas e consistentes, independentemente das opções profissionais, geralmente definidas ao término do Ensino Médio.”

São Paulo (2012, p. 115), ao discorrer sobre a presença da Filosofia no Ensino Médio, a volta inteiramente para a problematização sobre a ética e a cidadania. Ora, o que seria a ética senão a ciência da vida prática, aplicada na realidade e situações da vida real? A partir dessas considerações, encontramos um espaço que legitima a ação intencional de nossa proposta, justificada pelo posicionamento político com vistas de fazer de nosso aluno um agente de atuação no meio social. Nesse intuito, o aluno precisa ter garantido a possibilidade de se apropriar das análises que realizamos até agora, a fim de viabilizar a sua própria atuação.

Para contribuir com essa pretensão, o Currículo do Estado de São Paulo indica que o ensino de Filosofia tem a sua importância reconhecida por poder ampliar o significado e os objetivos sociais e culturais da educação, orientar reflexões para que os alunos compreendam melhor as relações histórico-sociais e se inserir no universo subjetivo das representações simbólicas, a fim de elevar a educação a um nível político-existencial que supere a mera transmissão mecânica e inconsciente de conteúdos (SÃO PAULO, 2012a, p. 26).

A simples apropriação de conteúdos não garante que a Filosofia cumpra com o seu papel. É preciso refletir. A reflexão é o que caracteriza a presença da Filosofia na escola. Enquanto ação, o refletir é a atividade específica do filósofo; que diferencia o filósofo e a Filosofia de outras áreas do saber. Porém, o refletir é uma característica do ser humano. Logo, a reflexão não é uma ação que diferencia, mas que iguala os humanos enquanto seres pensantes.

Em outras palavras, a reflexão marca a ação específica da filosofia. Nesse caso, como uma ação, a reflexão é específica da atividade do filósofo, de forma que é a ação do filósofo em refletir que o diferencia e diferencia a filosofia de outras áreas de saber. Porém, a reflexão é, de fato, uma atividade pertencente ao gênero humano. O homem é um animal capaz de refletir sobre si mesmo, sobre o outro e sobre as coisas do

mundo. Nesse caso, a atividade reflexiva não diferencia, mas, pelo contrário, iguala os homens em seres pensantes. (DANELON, 2010, p. 193).

Quanto a especificidade da reflexão filosófica, essa deve satisfazer a uma série de exigências, em especial, “a radicalidade, o rigor e a globalidade. Quero dizer, em suma, que a reflexão filosófica, para ser tal, deve ser radical, rigorosa e de conjunto.” (SAVIANI, 1996, p. 16-17). Isso significa que a reflexão filosófica exige pensar nas raízes do problema pensado, isto é, nos seus fundamentos mais profundos (radical); exige que haja método sistematizado para não se encerrar nas conclusões da sabedoria popular ou se deixar levar pelas generalizações apressadas que a ciência costumeiramente faz (rigorosa); e exige que o problema pensado seja concebido dentro de um contexto mais amplo (de conjunto).

O produto da reflexão filosófica é a definição dos conceitos. O conceito designa uma ideia abstrata e geral sob a qual podemos unir diversos elementos. Os elementos de sua composição são a compreensão (conjunto de caracteres que constituem a definição de conceito) e a extensão (conjunto de elementos particulares dos seres aos quais se estendem esse conceito) (JAPIASSÚ e MARCONDES, 2006, p. 51).

“Desse modo, a Filosofia pode assumir uma de suas principais funções, a de ser uma ferramenta conceitual, produtora de síntese, animando o debate multidisciplinar e elevando os padrões da educação básica” (SÃO PAULO, 2012a, p. 117). É preciso tomarmos cuidado para não se justificar a presença da Filosofia nos currículos escolares pelo suposto potencial de formação crítica dos alunos. Para Gallo<sup>xxviii</sup> (2010, p. 162), essa atividade não é exclusiva do componente curricular de Filosofia. Todos os componentes curriculares podem (e devem) promover uma forma de visão crítica do mundo, possibilitar uma visão interdisciplinar do conhecimento e trabalhar com conhecimentos fundamentais ao exercício da cidadania.

Segundo o autor, quando se pensa a Filosofia obrigatoriamente atrelada a essas tarefas, o seu ensino torna-se um instrumento para alcançar um fim fora de si mesmo, e não visto como aquele que tem um fim em si mesmo. Se se quer investir em formação humana dos alunos, é preciso garanti-la por meio da formação pela Ciência, Filosofia e Arte. A contribuição específica da Filosofia para essa formação é a construção dos conceitos. “Isso, sim, a filosofia pode oferecer. E apenas ela pode oferecer.” (GALLO, 2010, p. 162).

Para que todo o significado conceitual da reflexão de um filósofo seja apropriada pelos alunos, é preciso que essas reflexões sejam contextualizadas. “É insuficiente considerar a hipótese de que o educando terá uma boa formação apenas por conseguir compreender as estruturas do pensamento de um filósofo, isolado em um planeta imaginário onde tempo e história não coabitem” (SÃO PAULO, 2012a, p. 118). Nessa perspectiva, o ensino de Filosofia

deve ter a preocupação de fazer com que o leitor contemporâneo compreenda o contexto das produções reflexivas e conceituais, ao mesmo tempo que as devidas analogias e comparações contemporâneas também sejam contextualizadas, para que, além de compreender as intenções dessas reflexões, esse ensino não se torne anacrônico, seja esse anacronismo consciente ou não.

Se considerarmos que o ensino de Filosofia na educação escolar se dá dentro de um espaço institucionalizado, é possível que haja uma intencionalidade de “anacronizar” os conceitos e reflexões filosóficas. Partilhamos do conhecido alerta feito por Nietzsche aos perigos de uma Filosofia institucionalizada, entendendo que a Filosofia deve reconhecer “tudo aquilo que o Estado exige no seu próprio interesse” (NIETZSCHE, 2003, p. 210).

Com o surgimento da escola, a educação, que outrora se expressava para além de uma instituição social, passou a ser concebida como sinônimo de educação escolar. Faz-se necessária esta diferenciação pois, se entendermos que educação é o mesmo que educação escolar, entenderemos o todo como parte, e isso pode nos levar à equívocos. O mesmo se aplica à Filosofia. Uma vez presente nas escolas, a Filosofia passou a ser concebida como filosofia escolar, o que implica, novamente, o estímulo ao equívoco do todo pela parte.

Apesar de manterem uma relação dialética entre si, diferenciar educação e educação escolar interfere na reflexão e composição de propostas de intervenção nos espaços da sociedade e, conseqüentemente, em seus métodos. A realidade escolar, apesar de complexa, é delimitada, sistemática e burocraticamente organizada. Isso significa que o ensino de Filosofia (e de qualquer outro componente curricular) na educação escolar sempre manterá relações de interesses institucionais, cabendo aos estudiosos do tema identificarem tais influências e refletirem sobre os efeitos dessas ações institucionalizadas por essa estrutura burocrática.

Na educação escolar “não deve haver nenhum tipo de determinismo sobre o que estudante deve se tornar, uma vez que seu desenvolvimento está relacionado ao ato de aprender a ser.” (SÃO PAULO, 2019, p. 32) humano. A intencionalidade do corpo docente não pode voltar-se para a formação de indivíduos que correspondam a determinados papéis sociais, mas pensar em desenvolver o corpo discente enquanto seres humanos, com toda a sua humanidade. Para isso, é preciso reconhecer no aluno “todo o seu potencial de desenvolvimento. É necessário acreditar que todos podem aprender e, ainda, ter a necessária flexibilidade para a adoção de estratégias metodológicas que promovam o protagonismo e a autonomia dos estudantes.” (SÃO PAULO, 2019, p. 33) para que se apropriem da humanidade produzida historicamente.

Se quisermos tratar o ensino de Filosofia no espaço escolar como uma ação livre de determinações e finalidades prévias, é preciso garantir um espaço que permita ao aluno refletir e fruir a própria produção do intelecto humano, dando-lhe a possibilidade de exercer tal

atividade. Nessas condições, podemos conceber essa atividade como aquela que possui um fim em si mesma. Desse modo, filosofar é potencializar a condição humana de questionar, de refletir a partir do trabalho intelectual. Quanto mais o aluno trabalha intelectualmente, mais ele se humaniza, pois, “não há dúvida de que a diferença fundamental entre os homens e os outros animais está na força do trabalho” (ENGELS, 1876/1986, p. 33).

Mas, é fato que a produção intelectual desse aluno não é única. Há uma vasta produção intelectual presente em torno dele, seja feita pelos seus contemporâneos, seja aquela acumulada ao longo da história da humanidade. Se o filosofar humaniza e potencializa a humanidade dos indivíduos, a apropriação de outras produções intelectuais também tem efeito humanizador, pois pode tanto enriquecer aquele que se apropria, quanto estimulá-lo a buscar novas reflexões, ou não. Destacamos o uso da contradição porque acreditamos que a possibilidade do “ou não” é a condição *sine qua non* do filosofar.

Considerando a existência de relações de interesse no espaço institucionalizado, para garantir a característica filosófica do ensino de Filosofia na educação escolar, é preciso defender a possibilidade do trabalho educativo ser “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.” (SAVIANI, 2011, p. 13).

Oferecer a apropriação daquilo que foi produzido historicamente pela humanidade pode ser uma possibilidade de conceber o ensino de Filosofia para além de uma atividade finalista, cujos interesses são hegemônicos da estrutura burocrática, pois possui um fim em si mesmo: o de humanizar aquele que se apropria do filosofar. Acreditamos que essa é uma ação que pode ser desenvolvida dentro dos espaços institucionais do modelo escolar vigente.

Evidente que não falamos de “duas filosofias” diferentes (a Filosofia e a filosofia escolar), mas sim de onde e como a Filosofia se manifesta. Por conseguinte, não há uma nova categoria de professor (o professor de filosofia escolar); há apenas o professor de Filosofia. É que, considerando as limitações do modelo escolar, talvez a pretensão do professor de Filosofia não deva ser a de transformar seus alunos em filósofos, mas a de possibilitar o exercício sistemático da Filosofia para que os alunos se apropriem da humanidade.

Com isso, não dizemos que a educação escolar está condenada à limitação das estruturas já existentes. Se assim fosse, a escola nunca teria mudado desde quando surgiu. E por que a escola mudou ao longo da história? Desconfiamos que a condição reflexiva do ser humano tenta trazer para dentro da escola os questionamentos que estão para além de suas limitações. Esses questionamentos “empurram” as paredes da escola, construindo uma nova realidade. Se há uma nova realidade, haverá novas reflexões. Se há novas reflexões, haverá novo “mover de paredes”,

e assim, sucessivamente. Se o ensino de Filosofia se expressa pelo domínio da atividade reflexiva e apropriação da produção intelectual produzida pela humanidade, pode ser que a escola que não reflete e não muda talvez não ensine Filosofia.

Ao encontro dessa perspectiva, a partir das reflexões dos alemães Immanuel Kant (1724-1804) e Theodor Adorno (1903-1969), Kohan<sup>xxix</sup> (2010) pensa sobre as possibilidades de se fazer da educação escolar uma ação de emancipação humana. O autor entende que a educação escolar só pode emancipar o ser humano se puder possibilitar o exercício livre do pensamento e dar condições reais de participação democrática na sociedade. Isso implica dizer que não há emancipação política sem a estruturação de uma educação política, que ao mesmo tempo conscientiza e, dialeticamente, produz a autonomia para ser livre dessa própria conscientização.

A concretização de uma educação escolar com reais possibilidades de formação democrática acontece quando a mediação pedagógica “projeta” o aluno para além das limitações da escola. Isto é, “o critério para se aferir o grau em que a prática pedagógica contribui para a instauração de relações democráticas não é interno, mas tem suas raízes para além da prática pedagógica” (SAVIANI, 2008, p. 61).

Quanto a esse ponto, o Currículo do Estado de São Paulo nos imprime uma certa preocupação, pois, ao discorrer sobre a prioridade do desenvolvimento da competência de leitura e escrita, o documento entende que a compreensão da variedade dos inúmeros discursos concorrentes “dá-se por meio de um exercício prático em situações de simulação escolar.” (SÃO PAULO, 2012a, p. 15, grifos nossos). Se uma educação democrática acontece por meio de mediações que projetam o aluno para fora da escola, o trabalho pedagógico estruturado exclusivamente em situações de simulação dentro dos tempos e espaços escolares não possibilita a real autonomia e formação democrática dos alunos.

A preocupação se mantém quando identificamos que o Currículo Paulista entende que há um fortalecimento de se enxergar a escola como um “espaço privilegiado para a experiência do autoconhecimento, da construção identitária e de projetos de vida; para a autoria, a crítica e a criatividade na produção de conhecimentos; e para práticas participativas, colaborativas e corresponsáveis com o âmbito local e planetário.” (SÃO PAULO, 2019, p. 31, grifos nossos). Nessa perspectiva, as chances de se conceber a educação escolar como educação, confundindo a parte pelo todo, é imensa, sem mencionarmos as chances de se transformar a escola em uma bolha de simulações que ao invés de projetar o aluno para as demandas complexas da vida real, o aprisiona em uma espécie de holograma experimental controlado.

Partilhamos da compreensão de que “O professor de Filosofia, assim como os demais, deve participar ativamente dos processos de percepção e formação de valores e de produção de

conhecimentos sobre sua disciplina.” (SÃO PAULO, 2012a, p. 116, grifos nossos), atribuindo ao professor o “compromisso com a pesquisa como estratégia para assumir o protagonismo necessário à ação docente. Cabe a ele, principalmente, a responsabilidade de encontrar seus próprios caminhos na interface com este currículo e os materiais elaborados para apoiar sua implementação” (SÃO PAULO, 2012a, p. 118, grifos nossos).

Uma vez que encontramos espaços de contradições, assumimos o compromisso e a responsabilidade de pensarmos e apresentarmos propostas pedagógicas que contribuam com a formação humana dos alunos da educação escolar e, conseqüentemente, a formação de um tipo específico de sociedade, que possibilita a produção e a reprodução de toda a humanidade no indivíduo.

Nos dedicamos, a partir de agora, a estruturarmos caminhos de intervenção pedagógica, aplicados em nosso campo de pesquisa, para o desenvolvimento de um ensino histórico-crítico de Filosofia.

#### 4 EM BUSCA DE UM ENSINO HISTÓRICO-CRÍTICO DE FILOSOFIA

Realizado nosso estado da arte e análise de nosso objeto de estudo em nosso campo de pesquisa, nos dedicamos nessa seção a estruturarmos nossa proposta de intervenção com base em um referencial teórico compatível com nossa metodologia científica e que expressa aspirações condizentes com a busca de uma formação humana para uma sociedade mais justa.

Dentre as contradições que nos possibilitam espaços para atuação, destacamos que, em geral, grande parte da atual legislação educacional brasileira foi influenciada pelas lutas que restabeleceram a democracia no final da década de 1980. A Constituição Federal brasileira de 1988 se constrói diante de uma base ideológica keynesiana, e formata um poder estatal com vias de poder amenizar a exploração do capital externo sobre a população trabalhadora. Porém, a onda neoliberal característica dos anos 1970, acentuada nos anos 1990, enfraquece tais concepções de intervenção estatal e cria a contradição de um estado que possui garantias legais de bem-estar social, mas que em seu *modus operandi* atua de maneira neoliberal. (KUENZER, 2007; 2019).

O efeito mais direto dessa contradição na legislação educacional está no modo de como LDB, DCN e PCN concebem o conceito de competência. Segundo Kuenzer (2007), a competência é entendida nesses textos de lei como conhecimento tácito, isto é, como a “síntese de conhecimentos esparsos e práticas laborais vividas ao longo de trajetórias que se diferenciam a partir das diferentes oportunidades e subjetividades dos trabalhadores. (KUENZER, 2002, p. 2). Esses saberes não se ensinam, não são passíveis de explicação, não se sistematizam e não identificam suas possíveis relações com o conhecimento teórico.

Esse modo de conceber a competência está diretamente ligado ao modelo de produção taylorista/fordista e ao mesmo tempo sistematizado pela matriz behaviorista de Bloom, em que a competência expressa o ato de saber fazer bem feito uma tarefa parcial e fragmentada, com características rígidas da época, sem a necessidade de se ter o conhecimento da totalidade. Tal concepção se sustenta na prática laboral pois as mudanças tecnológicas aconteciam de maneira muito lenta e, portanto, aquilo que se aprendia na formação escolar e profissional podiam ser majoritariamente utilizados quase que ao longo de toda a vida laboral do trabalhador.

A máquina nova era muito parecida com a anterior, e por possuir uma tecnologia que estava exposta a olho nu, não era preciso se apropriar da teoria que ela empregava. Ao regular um carburador, por exemplo, o mecânico de automóveis tinha apenas que “abrir a caixa” e começar a descobrir como se dava o funcionamento da peça em si, sem sequer fazer a leitura do manual de instruções. A relação entre o sujeito e objeto na atividade laboral era mediada por habilidades psicofísicas, ou seja, por um alto grau de contato com a experiência, o que permitia

conceber a competência como conhecimento tácito. Nessa época, como era preciso apenas dominar a prática, não era incomum encontrarmos pessoas que, com apenas o 4º ano primário da educação escolar, tinham bons empregos com bons salários.

Entretanto, o desenvolvimento da tecnologia, sobretudo da nanotecnologia, a tecnologia em escala nanométrica, desloca a compreensão pura e imediata do produto para a compreensão dos processos que o constituem. Não se trata de eliminar a necessidade de conhecer o produto em si; trata-se de mudar a concepção de competência, considerando que ao se conhecer o processo de produção, se pode compreender o produto de forma concreta.

A nova base microeletrônica muda, portanto, o eixo da relação entre homem conhecimento, que agora a passa se dar também com os processos, e não mais só com os produtos. Desta forma, a substituição da rigidez pela flexibilidade significa que, pelo domínio dos processos, as possibilidades de uso das tecnologias não mais se limitam pela ciência materializada no produto, mas dependem do conhecimento presente no produtor ou usuário. Do ponto de vista da Pedagogia, isto significa substituir a centralidade dos conteúdos, compreendidos enquanto produtos do conhecimento humano, pela centralidade da relação processo/produto, ou seja, conteúdo/método, uma vez que não basta apenas conhecer o produto, mas principalmente apreender e dominar os processos de produção. (KUENZER, 2004, p. 8, grifos nossos).

O desenvolvimento das nanotecnologias impulsiona a compreensão de que é preciso dominar a teoria, enquanto processo de construção, de um determinado produto. Com o advento da injeção eletrônica, por exemplo, o que liga o mecânico ao sistema de alimentação do carro é a tecnologia. Não mais se “abre a caixa” para consertar um problema, mas liga-se o sistema de alimentação do carro ao computador e é ele quem faz os diagnósticos. Não se conserta mais a peça danificada, troca-a segundo a orientação dada pelo diagnóstico computadorizado.

É nessa relação que Kuenzer (2007) identifica que, por incrível que pareça, a execução daquela forma de trabalho fragmentado, característico do modelo taylorista/fordista, era mais complexa e demandava maior destreza do trabalhador do que a execução laboral guiada pelas tecnologias. A autora faz esse apontamento considerando que as máquinas da época, por constantemente apresentarem problemas de ordem mecânica, por exemplo, exigiam do trabalhador a destreza de resolver esses empecilhos em linha de produção, o que lhes permitia o desenvolvimento de conhecimento tácito.

Hoje, como o computador diagnostica e propõe as resoluções, contraditoriamente, quanto mais tecnologias existir na linha de produção, menos o trabalhador precisa domínio do saber. A consequência dessa contradição é a acentuação do distanciamento entre o trabalho tácito e o trabalho intelectual. Se antigamente ao pintor exigia-se uma boa acuidade visual para que ele pudesse fazer misturas de tintas e acertar a cor exata solicitada pelo seu cliente,



atualmente a máquina computadorizada torna desnecessária essa habilidade, pois a relação do trabalhador, no caso, não é mais direta com a tinta (ou qualquer outro trabalhador com qualquer outro produto), mas é com a tecnologia (KUENZER, 2007).

Apesar de aparentemente haver um suposto desenvolvimento nas relações laborais, o efeito dessa relação é a desqualificação dos trabalhadores. O regime de acumulação flexível permite que um trabalhador se relacione com inúmeros setores da produção, pois a base microeletrônica utilizada para misturar tintas é, quase em sua totalidade, igual àquela utilizada para fazer macarrão, por exemplo. Se o trabalhador dominar o manuseio dessa base eletrônica, poderá desempenhar inúmeras ocupações em inúmeras cadeias produtivas.

Dessa constatação, os discursos sobre a formação escolar e laboral dos indivíduos caem na recorrente falácia de que tal formação deve deter-se apenas às novas tecnologias e base microeletrônica. Porém, se a simplificação trazida por essas tecnologias acentua cada vez mais a distância entre trabalho tácito e trabalho intelectual, reduzindo o potencial de pensamento do trabalhador na linha de produção, uma formação regida por essa exclusividade forma um tipo flexível de trabalhador, apto a ocupar inúmeros postos em inúmeras cadeias produtivas, mas que em sua essência é um trabalhador desqualificado, pois ao mesmo tempo que “produz” tinta e macarrão, não sabe como se dá o processo de sua produção.

Diante de nós, identificamos uma situação composta por várias contradições. O avanço tecnológico é uma realidade atual e irreversível, com grandes chances de distanciar o trabalhador do processo de produção em si, ao mesmo tempo que a acumulação flexível exige a compreensão do processo e o domínio dos conhecimentos matemáticos, da leitura e escrita, enfim, do raciocínio lógico-formal para saber operar as máquinas de base microeletrônica (KUENZER, 2007; 2019). Se não se pode mais “abrir a caixa” para ver o funcionamento do carburador, o mecânico precisa de raciocínio abstrato para solucionar o problema diante dele.

É por isso que o debate sobre a importância da educação escolar volta a ganhar notoriedade, sobretudo exigida pelos próprios empresários no mercado de trabalho,

Ou vocês acham que é por acidente que, da década de 1990 em diante, os empresários começaram, antes que os sindicatos, a defender a educação fundamental para todos os trabalhadores? Quer dizer, eles estavam querendo que a gente preparasse os trabalhadores para o trabalho? Não! Eles querem que a gente prepare os trabalhadores, através do desenvolvimento das competências comunicativas e da lógica-formal, pra que eles aprendam a trabalhar com a base tecnológica das empresas. Isso eles ensinam a fazer, e o trabalho é absolutamente simplificado (em três dias aprende), se ele tiver a base de trabalho intelectual que a escola dá. Aí, o próprio capitalismo revaloriza e resgata o valor da escola. (KUENZER, 2007).

Para Kuenzer (2007), a especificidade da escola é ensinar a trabalhar intelectualmente. Nessa questão, a autora identifica um descompasso com a própria legislação vigente que

concebe competência enquanto conhecimento tácito. As propostas pedagógicas que visam desenvolver nos alunos conhecimento tácito tendem a transformar a realidade escolar num espaço de simulação da vida e, contraditoriamente, guiados pelo lema “aprender a aprender”, formam indivíduos adaptáveis, flexíveis às condições de exploração já postas na sociedade.

Pensar no papel da escola e como as propostas pedagógicas podem ser concebidas e aplicadas não pode resolver o problema do desemprego estrutural, por exemplo, mas pode contribuir para a formação de indivíduos que tenham condições de enxergar essas relações, posicionarem-se e serem menos explorados, para construir uma sociedade mais justa.

#### 4.1 Sociedade, trabalho e pedagogia

Diante das contradições identificadas, discutimos sobre que proposta pedagógica pode atender às aspirações que temos: de contribuir com a formação de indivíduos autônomos e capazes de transformar a realidade que os cerca. Para tanto, é preciso que esteja evidente como se compõe essa realidade e como ela pode ser apreendida.

A realidade foi historicamente concebida por idealistas e materialistas como fruto polarizados das ideias e da matéria, respectivamente. Na perspectiva marxiana, concebemos a realidade como a unidade entre a subjetividade idealista e a objetividade materialista, caracterizados como dois momentos indissolúveis. Nessa compreensão, o idealismo é superado ao reconhecer que a realidade subjetiva é capturada como resultado da atividade sensível, e o materialismo é superado ao reconhecer que a realidade objetiva é captada como objetividade social e, portanto, como a objetivação da subjetividade. Conforme Ivo Tonet<sup>xxx</sup>,

Marx constata que materialismo e idealismo, as duas grandes concepções acerca da realidade, têm uma lacuna fundamental. Ambas reduzem a realidade a determinados elementos, que certamente a integram, mas que são tomados abstratamente. Para o materialismo, a realidade é vista apenas como algo exterior ao homem, como algo despido de subjetividade. Para o idealismo, ao contrário, a verdadeira realidade é a realidade da ideia, do espírito. [...] Espírito e matéria, consciência e realidade objetiva, subjetividade e objetividade são dois momentos que constituem uma unidade indissolúvel. [...]. Deste modo, o defeito do materialismo está sanado quando a objetividade é captada como objetividade social (objetivação da subjetividade). Do mesmo modo, o defeito do idealismo está superado quando a realidade é capturada como resultado da “atividade real, sensível”. É Marx, e não Kant, quem verdadeiramente supera as unilateralidades do racionalismo e do empirismo, quem realiza a síntese superadora entre razão e dados da sensibilidade. (TONET, 2013, p. 78, grifos nossos).

O princípio que confere a unidade entre objetividade e subjetividade é a práxis, “a ‘atividade humana sensível’, a ‘atividade real, sensível’ [...] atividade mediadora que faz com que da conjunção desses dois momentos se origine toda a realidade social.” (TONET, 2013, p. 78). A práxis é a atividade sensível do ser humano, de intervenção prática na realidade, que, ao

mesmo tempo, é dotada de subjetividade; que transforma o mundo e, ao mesmo tempo, transforma o próprio ser humano.

Não podemos entender a práxis apenas como uma atividade prática. Da mesma forma que Marx supera a polarização entre objetividade e subjetividade, a polarização entre teoria e prática também deve ser superada. É preciso entender que “toda a práxis é atividade, mas nem já toda atividade é práxis” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ<sup>xxx</sup>, 1968, p. 185). A práxis é uma atividade fundamentada pela teoria. É só pela ação teorizada que pode haver transformação significativa (porque tem significado), tanto da realidade quanto do próprio ser humano.

No contexto da formação educacional do ser humano, Saviani (2011) afirma que se a teoria estiver desvinculada da prática tem-se uma ação de pura contemplação, mas, no seu contrário, se a prática estiver desvinculada da teoria, temos uma ação de puro espontaneísmo, de puro fazer pelo fazer. Práxis é atividade, mas com grau de reflexão, é “atividade material, transformadora e orientada para a consecução de finalidades.” (KUENZER, 2002, p. 12).

A práxis articula teoria e prática. “É um movimento prioritariamente prático, mas que se fundamenta teoricamente, alimenta-se da teoria para esclarecer o sentido, para dar direção à prática. [...] A prática, para desenvolver-se e produzir suas consequências, necessita da teoria e precisa ser por ela iluminada”. (SAVIANI, 2011, p. 120).

Por estarmos inseridos em um modo de produção capitalista, podemos tanto reproduzir as contradições inerentes a esse sistema, como se valer dessas contradições para encontrar um espaço para sua superação. Logo, acreditamos ser possível desenvolver competências ao longo do desenvolvimento humano. Porém, concebemos competência não como a simples execução de atividades, mas como práxis, como movimento do pensamento que relaciona teoria e prática e que possibilita um fazer refletido, munido de reflexão teórica.

Dito de outra forma, o que se coloca a partir das mudanças no mundo do trabalho é uma nova forma de relação entre sujeito e objeto, agora mediada pela microeletrônica, do que decorre a valorização da relação entre teoria e prática e a preocupação pedagógica de promovê-la nos cursos de formação inicial e continuada. Não se trata mais de apenas fazer, mas de um fazer refletido, pensado, o que remete à idéia do movimento do pensamento que transita do mundo objetivo para a sua representação no plano da consciência; ou seja, o pensamento não é outra coisa senão uma imagem subjetiva do mundo objetivo, que se constrói a partir da atividade humana. (KUENZER, 2004, p. 8-9).

Tal necessidade é legitimada pelas contribuições do sociólogo Ulrich Beck (Polônia, 1944-2015) que nos adverte para a formatação de uma sociedade de riscos, onde o avanço da ciência e das tecnologias proporcionam situações catastróficas jamais vistas antes na história da humanidade. Para exemplificarmos tal abordagem, podemos mencionar a ação e os efeitos da bomba atômica de Hiroshima e Nagasaki (Japão, 1945), do acidente nuclear de Chernobyl

(Ucrânia, 1986), do acidente nuclear em Fukushima (Japão, 2011) ou do rompimento de barragens em Mariana e Brumadinho (Brasil/MG, 2015; 2019).

Frente a essas circunstâncias “a competência passa a se vincular à capacidade de enfrentar situações não previstas, inscrevendo-se no âmbito da práxis” (KUENZER, 2004, p. 10, grifos nossos). Para isso, “é preciso ter claro que informação não é conhecimento, é prática teórica; conhecimento é práxis. [...] No conceito de práxis inclui-se, portanto, além da dimensão cognitiva da ação humana, a dimensão afetiva, ambas confluindo para os fazeres humanos” (KUENZER, 2002, p. 13-14, grifos nossos).

Na referência à união entre as dimensões cognitivas e emocionais do ser humano, encontramos um ponto de confluência com o Currículo Paulista. Para São Paulo (2019a, p. 32), as competências cognitivas e socioemocionais são indissociáveis. “Nesse sentido, empatia, por exemplo, não deve ser trabalhada sem a perspectiva do pensamento crítico orientado pelo conhecimento [...] a colaboração [...] deve ser aliada à capacidade de argumentação e assim sucessivamente, de acordo com os objetivos pretendidos.”

Embora “os conhecimentos estejam integrados às competências, com elas não se confundem. Há, portanto, que diferenciar articulando, estes que se constituem nos dois momentos que, dialeticamente, se relacionam no conceito de práxis: a teoria e a ação”. (KUENZER, 2002, p. 11). Não pode haver práxis sem a junção da teoria e da ação. Essa é a concepção teórica que deve estar presente no desenvolvimento de todo trabalho pedagógico.

[...] a teoria em si [...] não transforma o mundo. Pode contribuir para a sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesma, e, em primeiro lugar, tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar, com seus atos reais, efetivos, tal transformação. Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação: [...] (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1968, p. 206-207).

Nossa proposta não propõe a formação de sujeitos passivos e flexíveis ao mundo do trabalho, mas sim, o desenvolvimento de competência e compromisso, tanto técnico quanto político. Propomos a união do saber-fazer (técnica) com a ação intencional (política).

[...] pela mediação da competência técnica que se chega ao compromisso político efetivo, concreto, prático, real. Na verdade, se a técnica, em termos simples, significa a maneira considerada correta de se executar uma tarefa, a competência técnica significa o conhecimento, o domínio das formas adequadas de agir: é, pois, o saber-fazer. [...] O compromisso político assumido apenas no nível do discurso pode dispensar a competência técnica. Se se trata, porém, de assumi-lo na prática, então não é possível prescindir dela. Sua ausência não apenas neutraliza o compromisso político mas também o converte no seu contrário, já que dessa forma caímos na armadilha da estratégia acionada pela classe dominante que, quando não consegue resistir às pressões das camadas populares pelo acesso à escola, ao mesmo tempo em que admite tal acesso esvazia seu conteúdo, sonogando os conhecimentos [...] (SAVIANI, 2011, p. 32, grifos originais).

Ao concebermos uma educação escolar que forme pessoas para a cidadania, “não se faz política sem competência e não existe técnica sem compromisso; além disso, a política é também uma questão técnica e o compromisso sem competência é descompromisso.” (SAVIANI, 2011, p. 46).

É preciso apropriar-se de conhecimento teórico para poder aplicá-lo, pois, “na medida em que pensar é a capacidade de se fazer experiências intelectuais (Adorno, 1995, p. 151), uma educação para a emancipação é a uma só vez uma educação para a experiência e, ao mesmo tempo, fornece as condições que tornam possível essa experiência.” (KOHAN, 2010, p. 206).

Na busca pela construção de uma proposta pedagógica que cumpra com o desenvolvimento de competências pela práxis, temos em mente que a educação escolar deve dedicar-se a formar a totalidade dos sujeitos, considerando as dimensões intelectual, corporal e tecnológica. Ao mesmo tempo em que se preocupa em desenvolver o raciocínio lógico-formal, não se esquece do desenvolvimento dos corpos e dessa interação com o desenvolvimento tecnológico presente nos processos produtivos da sociedade.

Por educação entendemos três coisas: 1) Educação intelectual. 2) Educação corporal, tal como a que se consegue com os exercícios de ginástica e militares. 3) Educação tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais. À divisão das crianças e adolescentes em três categorias, de nove a dezoito anos, deve corresponder um curso graduado e progressivo para sua educação intelectual, corporal e politécnica. Os gastos com tais escolas politécnicas serão parcialmente cobertos com a venda de seus próprios produtos. Esta combinação de trabalho produtivo pago com a educação intelectual, os exercícios corporais e a formação politécnica elevará a classe operária acima dos níveis das classes burguesa e aristocrática. O emprego de crianças e adolescentes de nove a dezoito anos em trabalhos noturnos ou em indústrias, cujos efeitos sejam nocivos à saúde deve ser severamente proibido por lei. (MARX, 1866/1982, p. 85-86, grifos nossos).

Se confrontarmos nossa forma de conceber a atividade pedagógica e a proposta das pedagogias de orientação ideológica pós-moderna, o ponto de discordância está na categoria que ocupa o centro da concepção de mundo. Enquanto o conjunto ideológico pós-moderno elege como central a categoria “cultura”, acreditamos que, nessa relação, a categoria “trabalho” deva, dialeticamente, ocupar a centralidade do planejamento pedagógico na educação escolar.

Apesar do Currículo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2012a, p. 14) conceber “o homem a partir do trabalho e das mediações simbólicas que regem suas relações com a vida, com o mundo e com ele próprio” em dois eixos: o da produção (transformação da natureza) e o da comunicação (relações intersubjetivas), e possibilitar a compreensão do trabalho por inúmeras concepções (SÃO PAULO, 2012a, 22-23), o documento, acaba elegendo “o trabalho enquanto produção de bens e serviços [...] como a prática humana mais importante para

conectar os conteúdos do currículo à realidade.” (SÃO PAULO, 2012a, p. 22, grifos nossos), numa supervalorização de sua dimensão produtivista.

Nessa proposta, a atividade pedagógica valoriza o trabalho apenas em seu sentido produtivo, correspondente com o mercado laboral de consumo. A nossa compreensão sobre o trabalho é essencialmente marxiana; trabalho enquanto práxis, como a atividade objetiva, dotada de subjetividade, que transforma a natureza e o seu próprio interventor.

Em nossas análises, identificamos que o Currículo Paulista esvazia a categoria “trabalho” e demonstra preocupar-se mais com as instabilidades instantâneas da sociedade atual e advento das novas tecnologias. Ao tratar sobre a relação de consumo e produção dos alunos com as tecnologias digitais, o documento destaca a importância de imergir os alunos em diferentes culturas que se fazem presentes na sociedade do conhecimento.

O papel da escola, sintonizada com as novas formas de produção do conhecimento na cultura digital, consiste em inserir, de maneira eficaz, os estudantes das diferentes etapas de ensino nas mais diferentes culturas requeridas pela sociedade do conhecimento. Assim, além do letramento convencional, os multiletramentos e os novos letramentos se fazem necessários para a formação integral dos estudantes e, dessa forma, para a inserção nas culturas: letrada, artística, do movimento, científica, popular, digital, entre outras. (SÃO PAULO, 2019, p. 40).

É preciso ter cautela quando discorremos sobre a categoria “cultura”, a fim de não a concebermos com toda a carga de relativismos e individualismos presentes nas concepções pós-modernas. Se assim for, é possível que a orientação presente na citação acima seja interpretada como a atividade de proporcionar experiências culturais aos alunos, e não a de fazê-los compreender a práxis histórica dessas experiências. Desconexas da práxis histórica, a mediação educativa escolar torna-se isolada de contextos mais totalizantes.

Pensar uma proposta pedagógica crítica implica considerar os determinantes objetivos que existem entre a sociedade e a escola. Segundo Saviani (2008, p. 5), o critério de criticidade deve ser adotado a partir dos elementos condicionantes que estão presentes nessa relação. Partimos da concepção de que a criticidade de uma teoria pedagógica se expressa na resposta ao seguinte questionamento: como se dá a relação de influências entre a escola e a sociedade? Essa discussão se acirrou nos anos 1980, década em que, a partir dessas reflexões, Saviani (2008) apresentou tipologias que se distinguem pela forma de conceber essa relação. São elas: **1) Teorias não-críticas; 2) Teorias crítico-reprodutivistas; e 3) Teorias críticas.**

As teorias não-críticas concebem a escola como uma instituição autônoma, que não sofre influências diretas ou indiretas da sociedade, pois “encaram a educação como autônoma e buscam compreendê-la a partir dela mesma.” (SAVIANI, 2008, p. 5). Essa postura acredita que não há condicionantes sociais que interfiram no trabalho realizado dentro da educação

escolar. Tal visão teórica se apresenta como não-crítica porque contenta-se em explicar, por exemplo, os sucessos/fracassos do desenvolvimento educacional apenas como fruto do contexto escolar. Alguns dos exemplos que podem ser citados dentro dessa perspectiva são a Pedagogia Tradicional, a Pedagogia Nova ou Escolanovismo e a Pedagogia Tecnicista.

Segundo Saviani (2008), o elemento de criticidade das chamadas teorias críticas está no reconhecimento da existência de relações de determinações entre a escola e a sociedade. Reconhecem que as influências sociais fora da escola estão direta ou indiretamente presentes no contexto escolar, “uma vez que se empenham em compreender a educação remetendo-a sempre a seus condicionantes objetivos, isto é, à estrutura socioeconômica que determina a forma de manifestação do fenômeno educativo.” (SAVIANI, 2008, p. 5).

Contudo, as teorias crítico-reprodutivistas, apesar de reconhecerem tais relações, “entendem que a função básica da educação é a reprodução da sociedade” (SAVIANI, 2008, p. 5), como um espelho. Essa postura esvazia o caráter revolucionário escolar, pois crê que a escola não pode apresentar propostas de transformação social. Alguns exemplos dentro dessa perspectiva teórica são a Teoria dos Aparelhos Ideológicos do Estado, de Louis Althusser (França, 1918-1990), a Teoria da Reprodução ou Teoria da Violência Simbólica, de Pierre Bourdieu (1930-2002) e Jean-Claude Passeron (França, 1930-), e a Teoria da Escola Dualista de Christian Baudelot (França, 1938-) e Roger Establet (França, 1938-).

As teorias críticas divergem das crítico-reprodutivistas por entenderem que a relação entre escola e sociedade não é unilateral. De maneira dialética, tanto escola quanto sociedade possuem ação de influência uma sobre a outra. Nessa postura, é devidamente possível pensar na organização de propostas reais de aplicação no contexto escolar que possibilitem a transformação da sociedade. Alguns exemplos dentro dessa perspectiva são a Pedagogia Libertadora, de Paulo Freire (Recife/PE, 1921-1997), a Pedagogia Crítico-social dos Conteúdos, de José Carlos Libâneo (Angatuba/SP, 1945-) e a Pedagogia Histórico-crítica, de Dermeval Saviani (Santo Antonio de Posse/SP, 1943-).

Uma proposta pedagógica crítica não pensa só nas relações entre a educação escolar e a sociedade, mas na aplicação intencional de esforços para contribuir com a transformação social. Por isso, é preciso que o trabalho pedagógico esteja em contínuo contato com a realidade circundante.

Assim como Freitas<sup>xxxiii</sup> (2010), queremos uma escola que esteja imersa nas contradições sociais, possibilitando condições reais de desenvolvimento de práxis aos alunos e possibilidades de sua transformação, pois a escola não é uma preparação para a vida, muito menos a sua simulação: a escola é a própria vida!

Segundo o autor, para proteger-se, a escola capitalista foi obrigada a desligar-se da vida para desligar-se das contradições, criando um ambiente confortável em quatro paredes para parecer real as defesas ideológicas que faz. Se resgatarmos as reflexões que já tecemos sobre a “bolha virtual” da vida de nossos alunos, é perfeitamente possível dizer que um modelo escolar que desliga-se da vida é um modelo que sempre impossibilitará o exercício desse aluno na própria vida. Daí nosso desconforto com a possibilidade da orientação do Currículo Paulista ser compreendida como a simples imersão dos alunos na cultura digital e em culturas da sociedade do conhecimento, sem a devida compreensão de sua dimensão enquanto práxis histórica.

Freitas (2010) considera que a escola capitalista possui duas funções centrais: excluir e produzir subordinação. A exclusão pode se dar tanto de forma a manter o aluno da classe trabalhadora fora da escola, como ocorrido historicamente, quanto a de incluir o aluno dentro da estrutura escolar, mas o mantendo excluído do conhecimento sistematizado, como acontece na história mais recente. Mesmo sem aprender, ter o aluno dentro da escola é útil para o sistema por poder produzir subordinação. Essa subordinação não é presente diretamente no conteúdo da escola, mas sim em sua forma, nas relações que os alunos possuem com as estruturas hierárquicas da escola. Esse contato serve, majoritariamente, para que o aluno incorpore e naturalize o *modus operandi* do capitalismo, reproduzindo-o em sua vida.

Portanto, a mudança de ampliação de carga horária proposta pela reforma do Ensino Médio do Governo Temer (MDB) não significa, necessariamente, uma melhora na qualidade da educação escolar, pois, se o sistema mantiver a intenção de produzir exclusão e subordinação, o aumento de tempo na escola pode dar maior potencialidade a esse plano.

Precisamos pensar em um modelo educacional onde a vida escolar e a vida prática cotidiana estejam conectadas, em que a aula considere mais que o conhecimento técnico e o resultado da mediação educativa seja a possibilidade real que o aluno possua de transformar a realidade. Tanto quanto pensarmos nas possibilidades que a escola tem de viabilizar tal modelo, é de mui importância reconhecer as suas limitações, de seus tempos e seus espaços.

Se resgatarmos Kuenzer (2007; 2019), a polarização de competência (altas tecnologias e formas assalariadas precárias) não é oriunda da escola, mas é por ela corroborada a fim de atender um modelo flexível de produção. A origem de classe está diretamente relacionada com essa polarização, pois aqueles que possuem maior acesso ao capital, possuem maiores condições de apropriação do conhecimento em si. A relação desses com o conhecimento antecede e extrapola os tempos e espaços escolares.

Ainda, se por um lado a escola inclui para excluir, o mercado exclui para incluir (KUENZER, 2007; 2019), causando demissões em massa, para excluir as formas laborais que



possuem garantias trabalhistas, e incluir esse mesmo trabalhador por uma contratação com menos direitos e garantias trabalhistas, de maneira flexível, de modo que um engenheiro civil pode trabalhar, em um dado momento, empregado na indústria de construção civil, mas, em um outro momento, pode manter-se trabalhando como motorista de aplicativo de celular.

Considerando essa dimensão mais ampla, partilhamos da provocação feita por Kuenzer (2007). Se pensarmos em uma educação escolar humanizada, seria possível nivelarmos os alunos e esperarmos que todos desenvolvam a capacidade máxima de seus potenciais na mesma velocidade, de modo a todos concluírem o período da Educação Básica nos mesmos 12 anos? Será que hoje, aqueles que foram e são desprovidos de um capital cultural devido a sua origem de classe não precisam de mais tempo para se desenvolverem ao máximo? Por outro lado, poderíamos adotar a formação escolar daqueles que são vistos como privilegiados como o modelo ou padrão de desenvolvimento que deve ser universalizado?

Talvez os tempos e espaços que atualmente são destinados para a formação escolar não sejam os mais adequados para poderem desenvolver a potencialidade máxima dos alunos. Mas ao mesmo tempo em que criticamos esse modelo, percebemos que nós, formados por esse tipo de modelo escolar, conseguimos desenvolver reflexões com algum tipo de criticidade. Isso nos faz concluirmos que é preciso pensarmos sobre quais são os pontos desse modelo escolar que podem ser mantidos e quais devem ser superados de maneira dialética, não pela sua eliminação, mas pela incorporação de suas contradições.

Se queremos uma vida escolar imbricada com as contradições presentes na própria vida, queremos então que a atividade escolar seja pautada pela práxis. Trazer para o centro dessa discussão a categoria “trabalho” e entender o conceito de competência como desenvolvimento de práxis pode significar a superação das contradições presentes no panorama que tecemos até o momento. Por isso, em nossa visão, pensamos que talvez seja o momento de viabilizarmos um modelo socioescolar.

Ainda precisamos desenvolver trabalhos mais aprofundados, recorrendo às contribuições das obras de Moisey Pistrak (Ucrânia, 1888-1937), Antonio Gramsci (Itália, 1891-1937) e Mario Alighiero Manacorda (Itália, 1914-2013) para fundamentar nossas aspirações. O fato é que junto dessas concepções teóricas, também identificamos espaços de contradição que podem ser ocupados a fim de criar possibilidades de sua superação.

A Resolução MEC nº 03, de 21 de novembro de 2018 (BRASIL, 2018b) atualiza as DCNEM com base nas reformas já mencionadas. Em seu artigo 8º, a resolução regulamenta que as propostas curriculares para o Ensino Médio devem considerar a formação integral do estudante, contemplando seu projeto de vida e sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e

socioemocionais, considerando que a educação integral ocorre em múltiplos espaços de aprendizagem e extrapola a ampliação do tempo de permanência na escola.

Para viabilizar essa formação integral, o artigo 17 da resolução regulamenta que o Ensino Médio deve assegurar sua função formativa mediante diferentes formas de oferta e organização, podendo organizar-se em diversos tempos escolares ou outras formas, a fim de atender o interesse do processo de aprendizagem em questão. Ainda, a resolução autoriza a utilização de aulas, cursos, estágios, oficinas, trabalho supervisionado, atividades de extensão, pesquisa de campo, iniciação científica, aprendizagem profissional, participação em trabalhos voluntários e demais atividades com intencionalidade pedagógica orientadas pelos docentes, mediante regime de parceria com instituições da sociedade civil, previamente credenciadas pelo sistema de ensino, sempre atentando-se para as formas de certificação dessas atividades.

Apesar de já termos feito indicações negativas sobre as influências ideológicas das reformas mencionadas, não podemos encará-las como deterministas. Quando os interesses do capital avançam, resta-nos estruturarmos propostas que possam provocar a superação desses interesses. Utilizando as regulamentações das novas DCNEM, por exemplo, podemos conseguir trazer a atividade escolar para mais perto da vida concreta, provocando o contato direto dos alunos com a realidade e, conseqüentemente, com suas contradições.

Poderíamos utilizar como uma das justificativas a escassez de recursos que a maioria das escolas possuem. Ao invés de lutarmos por investimentos pesados para a instalação de um equipado laboratório de bioquímica na escola, permitindo que a escola simule a realidade fora dela em seus espaços, poderíamos pensar em como esses recursos podem viabilizar que o professor de Química, depois de instrumentalizar suas aulas sobre os elementos químicos, pode dar continuidade nessa aprendizagem dentro de um laboratório de manipulação de uma das farmácias localizadas na mesma cidade que se encontra a escola. Ou ainda, como poderíamos possibilitar que o professor de Sociologia ou Geografia conclua suas explicações sobre a divisão do trabalho dentro de uma indústria de calçados.

Ao aproveitar-se dessas possibilidades, inclusive daquelas que se expressam pela legislação vigente, acreditamos ser possível estruturarmos um modelo educacional socioescolar. Como já mencionamos, precisamos nos debruçar sobre as contribuições acumuladas que utilizam o trabalho como princípio educativo e sistematizarmos novas propostas didáticas que considerem os avanços sociais já vividos nessas primeiras décadas do século XXI, acompanhadas dos contextos históricos, em especial, da sociedade brasileira.

A partir dessas considerações, nossa dissertação adota uma postura teórica crítica, reconhecendo que há uma relação de reciprocidade entre escola e sociedade, acreditando na

possibilidade de transformação social a partir do trabalho pedagógico dentro dos tempos e espaços escolares, inclusive das condições que encontramos em nosso campo de pesquisa. Dentre as pedagogias disponíveis nessa perspectiva, optamos por trabalhar nesta dissertação com os pressupostos da Pedagogia Histórico-crítica (PHC), por entendermos ser essa a pedagogia que possui maior compatibilidade com a fundamentação teórica de nossa pesquisa.

#### 4.2 A Pedagogia Histórico-crítica

Com base em contribuições já sistematizadas por nós em outro momento (TURINI, 2019), buscamos viabilizar a compreensão dos pressupostos teórico-metodológicos da PHC e, posteriormente, apresentar um método para ser aplicado em nosso campo de pesquisa.

Para desenvolver a PHC, Saviani (2008; 2011) parte da análise sobre o legado de polarização produzido pelas visões das escolas Tradicional e Nova. De maneira geral, no modelo da Escola Tradicional, há uma forte preocupação com a transmissão de conteúdos sistematizados, mas que pouco se atenta para as singularidades dos alunos, enquanto no modelo da Escola Nova, existe a preocupação com tais singularidades, porém, a transmissão de conteúdos sistematizados deixa de ser a prioridade da educação escolar.

Na busca por uma pedagogia crítica, Saviani (2008; 2011) propõe não eliminar por completo os modelos das escolas Tradicional e Nova, mas sim compreender o que deve ser mantido e o que deve ser superado. Trata-se de elaborar uma proposta crítica pela superação por incorporação das contradições, e não pela eliminação das diferenças. Para isso, é preciso pensar no papel social da escola e como o seu trabalho pedagógico deve estar organizado.

Sobre o papel social da escola, o autor se aproxima daquele sugerido pela Pedagogia Tradicional, ou seja, que concebe a escola como o espaço social destinado à transmissão e assimilação de conhecimentos. Mas não de qualquer tipo de conhecimento. Deve ser o conhecimento sistematizado, isto é, aquele que é expresso pela Ciência, Filosofia e Arte.

[...] a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado. Vejam bem: eu disse saber sistematizado; não se trata, pois, de qualquer tipo de saber. Portanto, a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular. Em suma, a escola tem a ver com o problema da ciência. Com efeito, ciência é exatamente o saber metódico, sistematizado. (SAVIANI, 2011, p. 14).

Essa definição de papel social da escola pode ser concebida como uma concepção tradicional. Porém, para entendermos o objetivo do autor, precisamos diferenciar os conceitos “tradicional” e “clássico”. Tradicional “é o que se refere ao passado, ao arcaico, ultrapassado, o que nos leva a combater a pedagogia tradicional e reconhecer a validade de algumas das

críticas que a Escola Nova formulou à pedagogia tradicional.” (SAVIANI, 2011, p. 87). Já o “clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial.” (SAVIANI, 2011, p. 13). O “clássico é aquilo que resistiu ao tempo, logo sua validade extrapola o momento em que ele foi proposto.” (SAVIANI, 2011, p. 87).

Portanto, a transmissão e assimilação de conhecimentos sistematizados, expressos pela Ciência, Filosofia e Arte, não é a função tradicional, mas sim o papel clássico da escola. Tal concepção esteve fortemente presente na educação tradicional, e acreditamos que deve manter-se presente na educação escolar do século XXI.

Mas, é preciso reconhecer que, ao longo da história, há muitos conhecimentos que foram produzidos pela humanidade, todavia não foram sistematizados pela ciência, e até mesmo negados ou silenciados. Conhecimentos de povos do oriente, populações tribais e rurais, por exemplo, foram deixados de lado pela ciência ocidental devido as relações ideológicas e de poder, sobretudo de influência eurocêntrica. Nesse sentido, os estudos sobre o currículo contribuem de maneira significativa para questionarmos os processos que são levados em consideração na formação dos currículos escolares. É preciso sempre nos questionarmos sobre o “como” e os “porquês” os conteúdos que compõem o currículo se apresentam na escola.

Em suma, na perspectiva de Apple, o currículo não pode ser compreendido - e transformado - se não fizermos perguntas fundamentais sobre suas conexões com as relações de poder. Como as formas de divisão da sociedade afetam o currículo? Como a forma como o currículo processa o conhecimento e as pessoas contribui, por sua vez, para reproduzir aquela divisão? Qual conhecimento - de quem - é privilegiado no currículo? Quais grupos de beneficiam e quais grupos são prejudicados pela forma como o currículo está organizado? Como se formam resistências e oposições ao currículo oficial? [...] Michael Apple contribui, de forma importante, para politizar a teorização sobre currículo. (SILVA, 2005, p. 49).

Entretanto, pensando na relação entre forma e conteúdo, a transmissão e assimilação de conhecimentos sistematizados é o conteúdo da escola. Não podemos perder de vista o papel fundamental que a escola possui. Se não tivermos tais considerações bastantes claras, corremos o risco de criticarmos o elemento clássico tratando-o como se fosse o mesmo que tradicional. Tal equívoco pode comprometer o teor de criticidade de nossa análise.

Inspirados pela busca de uma solução para o impasse provocado sobre ter bem definido o papel da escola e os questionamentos que devem ser realizados à estrutura e formação dos currículos escolares, utilizamos a própria proposta dialética da PHC para encontrarmos uma possível superação dessa aparente dicotomia.

Para Saviani (2011, p. 15) “currículo é o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola.”. Atenta-se para o termo “nucleares” para que não se perca de vista

também a função nuclear da escola. Para compor o currículo, Saviani (2011) afirma que o conhecimento sistematizado precisa ser convertido em saberes escolares. Os saberes escolares são os conhecimentos da Ciência, Filosofia e Arte, produzidos historicamente, mas que são devidamente dosados e dimensionados para serem apropriados pelos alunos dentro dos limitados tempos e espaços escolares (SAVIANI, 2011, p. 17).

Ora, o professor, que também é um profissional de campo (sociólogo, biólogo, geógrafo, químico, filósofo, etc.), é quem deve lançar mão dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos, apropriados ao longo de sua formação, e elaborar meios para viabilizá-los aos alunos, transformando tais conhecimentos em saberes escolares. Ao mesmo tempo, não pode esquecer-se da dinâmica de relações ideológicas e de poder que permeiam a construção do currículo escolar, e deve assumir o papel crítico que se esquia dessa dominação.

É nessa adequação dos conhecimentos sistematizados que o professor se torna agente fundamental da produção de conhecimento humano. Na busca pela união dialética entre o clássico e as teorias do currículo, o professor é quem pode sistematizar os conhecimentos que o eurocentrismo impediu de chegar aos currículos. Logo, reconhecendo haver conhecimentos ainda cientificamente não sistematizados, a concepção que se tem sobre o professor dentro da PHC possibilita que tais conhecimentos marginalizados possam ser sistematizados em saberes escolares, para além do senso comum, e serem sistematicamente transmitidos e assimilados dentro dos tempos e espaços da escola.

Sobre a forma de se transmitir os conhecimentos sistematizados, o autor se aproxima do legado deixado pelo escolanovismo. O trabalho pedagógico não pode ser padronizado e fixado à um único método de transmissão. O campo da didática deve usar vários caminhos metódicos, que consideram as diversas condições de realização do trabalho pedagógico.

Apesar de Saviani (2008; 2011) classificar o conteúdo da Escola Tradicional e a forma da Escola Nova como elementos revolucionários, não podemos achar que sua proposta os utiliza com os mesmos significados presentes no século XIX e XX. Essa pode ser uma confusão que abre espaço para que as críticas já feitas às pedagogias Tradicional e Nova alcancem a PHC.

Não podemos perder de vista que a proposta de Saviani (2008; 2011) é construir uma pedagogia dialética, ou seja, de constante movimento de superação por incorporações. Quando o autor concorda com elementos dessas pedagogias, não quer dizer que ele os reproduza novamente, com os mesmos significados, mas que se apropria dos fundamentos revolucionários e os ressignifica, superando suas antigas contradições.

Dentre essas superações, mencionamos aquela acerca da intenção do trabalho pedagógico. Para Saviani (2011, p. 13), “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e

intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. [...] para que eles se tornem humanos”.

A partir dessa definição, a PHC se classifica como uma pedagogia intencional, a fim de formar um tipo específico de indivíduo e, conseqüentemente, de sociedade, tipos diferentes das propostas presentes nas pedagogias do século XIX. Para isso, o trabalho pedagógico se apresenta como uma mediação educativa dialética, ou seja, como a intervenção humana por meio de atividades intencionais em constante movimento de superação que visa produzir a humanidade histórica e coletiva em cada indivíduo.

É o que Martins<sup>xxxiii</sup> (2016) chama de destinatário. O destinatário trata sobre que tipo de indivíduo a mediação educativa pretende formar. Na PHC, o trabalho educativo leva o aluno a apropriar-se da humanidade coletiva e histórica, levando-o ao desenvolvimento de visões de mundo mais elaboradas, sendo entendido “como alguém que sintetiza, a cada período da vida, a história das apropriações que lhes foram legadas” (MARTINS, 2016, p. 22).

Dialeticamente, afirmamos que a proposta da PHC é e não é a mesma que a das escolas Tradicional e Nova. É a mesma, pois entende a relação forma-conteúdo como bons potenciais elementos de desenvolvimento humano. Mas não é a mesma, pois a intenção dessa relação é diferente e pretende formar outro tipo de ser humano e sociedade.

Relembramos que nenhuma mediação educativa é neutra. Quando as escolas Tradicional e Nova promoviam suas atividades pedagógicas, ambas tinham intenções de levar seus alunos à algum lugar. Guiadas por suas intencionalidades, seus seguidores escolheram determinadas formas didáticas e conteúdos escolares para cumprirem com seus objetivos, afinal de contas, “não se elabora uma concepção sem método; e não se atinge a coerência sem lógica.” (SAVIANI, 1996, p. 4). É a partir do destinatário que se decide quais formas e conteúdos serão utilizados na mediação educativa. Toda mediação educativa “assenta-se na tríade forma-conteúdo-destinatário” (MARTINS, 2016, p. 22, grifos originais), pensadas de maneira conjunta e orgânica.

Na PHC não é diferente. Pelo contrário, suas intenções são bem definidas. Saviani (2008; 2011) aponta para uma educação escolar que possibilite a formação de indivíduos que consigam identificar as contradições presentes na sociedade e sejam capazes de realizar intervenções que provocam a superação dessas. Isso se dá pelo desenvolvimento de uma visão mais elaborada e aprimorada sobre a realidade, o que só é possível a partir da apropriação de conhecimentos sistematizados.

Todos possuem uma visão sobre a realidade circundante. Mas quando nos apropriamos de conhecimentos sistematizados, nosso olhar aprimora-se, pois só então, estamos munidos de

conhecimentos suficientes para reinterpretarmos essa realidade com melhores condições de análise. Apesar de acontecer em outros momentos, para a PHC, a escola é o espaço institucional público, sobretudo de acesso da classe trabalhadora, para que essa apropriação aconteça.

A partir dessas considerações, afirmamos que a mediação educativa em tempos e espaços escolares considera como premissa que o aluno possui uma visão sincrética da realidade, ou seja, uma visão simplista e imediata. Depois que ele se apropria de conhecimentos sistematizados, a visão do aluno para a mesma realidade passa a ser sintética, isto é, elaborada e aprimorada. A mediação educativa não muda a realidade social, mas tem condições de mudar o olhar dos alunos. São esses indivíduos, munidos de conhecimentos sistematizados, que são capazes de mudar a realidade social.

É por isso que toda mediação educativa só pode acontecer dentro da prática social. Ao falarmos em prática social, nos referimos a todo universo simbólico que caracteriza a sociedade contemporânea, mas que é fruto do acúmulo de processos históricos de produções e intervenções humanas. Quando Saviani (2008; 2011) refere-se às práticas sociais dos indivíduos, ele usa a expressão “prática social global”, pois, de maneira dialética, “as partes não podem ser compreendidas isoladamente e sem referência ao todo, da mesma forma que o todo não pode ser compreendido senão nas suas relações com as partes que o constituem.” (SAVIANI, 1996, p. 89). A expressão “prática social global” nos remete à prática social que engloba as diferentes práticas sociais individuais, em seus fragmentos particulares e singulares, mas que não deixa de ser expressão e ter correspondência com um todo universal.

A prática social ganha dimensão ora imediata, expressa por práticas individuais cotidianas, mecânicas, de aspecto local de quem as pratica, conservadoras e reprodutoras de tradicionais formas de se agir e, ao mesmo tempo, dialeticamente, ganha dimensão ora mediata, expressa por práticas sociais mais incomuns aos indivíduos, refletidas, de aspecto universal, contestadoras e transformadoras de tradicionais formas de se agir.

Como o objetivo da mediação educativa é fazer o aluno passar de uma visão sincrética a uma visão sintética da realidade, é preciso dialogar com as diferentes dimensões da prática social. De maneira dialética, é preciso que a prática social seja utilizada ora como elemento de aproximação do conhecimento sistematizado, ora como elemento para sua ampliação; ora como elemento de conhecimento da realidade, ora como elemento para seu reconhecimento.

Concordante à essa perspectiva, o Currículo do Estado de São Paulo sugere superarmos a possível dicotomia existente entre a teoria e a prática, o local e o global, o abstrato e o físico.

No cotidiano escolar, a cultura é muitas vezes associada ao que é local, pitoresco, folclórico, bem como ao divertimento ou lazer, ao passo que o conhecimento é

frequentemente associado a um saber inalcançável. Essa dicotomia não cabe em nossos tempos: a informação está disponível a qualquer instante, em tempo real, ao toque de um dedo, e o conhecimento constitui ferramenta para articular teoria e prática, o global e o local, o abstrato e seu contexto físico. (SÃO PAULO, 2012a, p. 11, grifos nossos).

Tanto alunos quanto professores encontram-se imersos na prática social. A distinção é que, por falta de apropriação de conhecimentos sistematizados, os alunos possuem uma visão sincrética sobre a realidade social, enquanto os professores, por terem se apropriado de conhecimentos sistematizados, possuem uma visão sintética sobre a mesma realidade.

Contudo, a visão do professor se expressa como uma síntese precária (SAVIANI, 2008, p. 56). É síntese, porque ele se apropriou de conhecimentos sistematizados, mas é precária, porque cada mediação educativa é também, por si só, uma prática social única que o professor ainda não vivenciou. No momento que o professor realiza uma mediação educativa, ele próprio é afetado e transformado por ela. Dessa forma, toda mediação educativa possibilita alcançar e/ou ampliar a visão sintética, tanto dos alunos, quanto dos professores.

Ao reconhecer que a visão do professor expressa uma síntese precária, a PHC supera as visões de professor apresentadas pelas escolas Tradicional (como detentor de todo saber) e Nova (como apenas um facilitador que constrói saberes com os alunos). Na PHC, o professor é o profissional que se apropriou do conhecimento científico, filosófico e/ou artístico, mas que em cada mediação educativa aprimora seu olhar a partir do contato único com seus alunos.

Isso acontece porque a “A construção do pensamento se daria, pois, da seguinte forma: parte-se do empírico, passa-se pelo abstrato e chega-se ao concreto.” (SAVIANI, 1996, p. 4). “Os conteúdos empíricos manifestam-se na experiência imediata. Os conteúdos concretos são captados em suas múltiplas relações” (SAVIANI, 2011, p. 70). A abstração é o exercício de análise que identifica as múltiplas relações e determinações sobre o objeto estudado. Por isso, na mediação educativa, professores e alunos se encontram em contínuo movimento do empírico ao concreto pela mediação do abstrato; da síncrese à síntese pela mediação da análise.

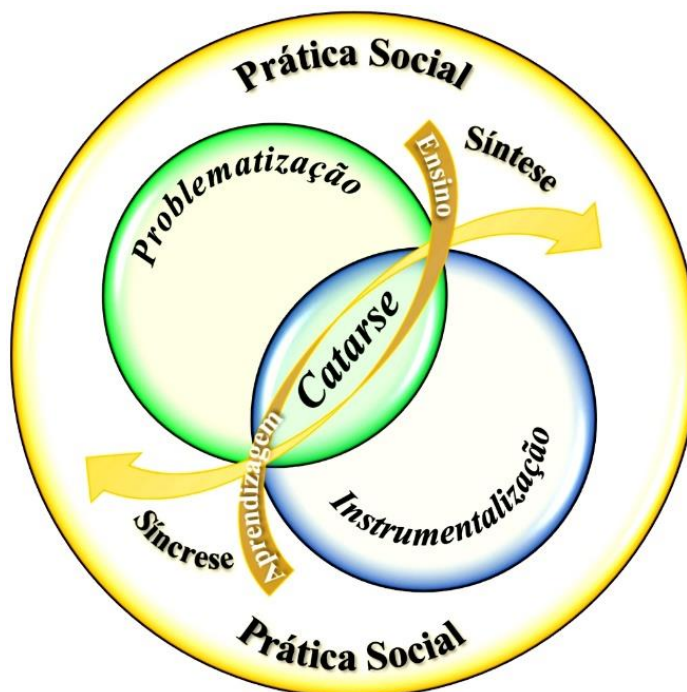
Ora, numa perspectiva filosófica, “a passagem do empírico ao concreto corresponde, em termos de concepção de mundo, à passagem do senso comum à consciência filosófica.” (SAVIANI, 1996, p. 6), ou seja, do exercício da reflexão e aprimoramento do pensar.

Apesar de ser uma atividade intencional e em movimento, a mediação educativa deve contemplar momentos que garantam a apropriação dos conhecimentos sistematizados por parte dos alunos. Esses momentos devem se dar de maneira imbricada, mas bem especificada. Saviani (2008; 2011) enumera 3 momentos que compõem toda mediação educativa: a problematização, a instrumentação (também chamada de instrumentalização) e a catarse.



Para ilustrar a relação entre a prática social e os momentos da mediação educativa, elaboramos um diagrama que expressa essa dinâmica com fundamentação teórica na PHC.

**Figura 1** - Dinâmica da mediação educativa na Pedagogia Histórico-crítica



**Fonte:** Elaboração própria de Turini e Lima<sup>xxxiv</sup>.

Evidenciamos que os momentos de toda mediação educativa são vivenciados dentro da prática social, nunca fora dela. Nessa atividade, o professor realiza um esforço para movimentar-se da síntese à síncrese, a fim de garantir que haja ensino, e dialeticamente, o aluno movimenta-se da síncrese à síntese pela aprendizagem, apropriando-se do conhecimento sistematizado.

O período de duração dos momentos depende das condições necessárias que os alunos dispõem para vivenciá-los. Por exemplo, “nos inícios da escolarização a Problematização é diretamente dependente da instrumentalização, uma vez que a própria capacidade de problematizar depende da posse de certos instrumentos.” (SAVIANI, 2008, p. 60).

A problematização trata do “ato de detectar as questões que precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e como a educação poderá encaminhar as devidas soluções.” (SAVIANI, 2015, p. 37), e para isso, “que conhecimento é necessário dominar” (SAVIANI, 2008, p. 57). Um dos equívocos mais recorrentes na compreensão desse momento é achar que os problemas são apenas aqueles presentes no cotidiano dos alunos e professores. Isso nos leva a refletirmos sobre o que é verdadeiramente um problema de reflexão.

“A essência do problema é a necessidade” (SAVIANI, 1996, p. 14). O “problema, [...] possui um sentido profundamente vital e altamente dramático para a existência humana, pois

indica uma situação de impasse. Trata-se de uma necessidade que se impõe objetivamente e é assumida subjetivamente.” (SAVIANI, 1996, p. 16). Uma pergunta individual não respondida não é um problema de reflexão, mas, um questionamento coletivo que não se sabe, mas que se faz necessário saber para ampliar a compreensão humana, torna-se um problema.

Como já dito antes, a prática social é, ao mesmo tempo, particular e universal, singular e global. É por isso que não se pode ocupar o momento de problematização apenas com problemas cotidianos dos alunos e professores, mas, deve ser pensado de forma ampla. Pensando em nossa existência como humanos, há problemas universais que possuem relação com a nossa vida particular e vice e versa.

Para buscarmos a solução dos problemas postos na prática social, é preciso identificarmos que conhecimentos são necessários para equacioná-los. “Na verdade, um problema, em si, não é filosófico, nem científico, artístico ou religioso. A atitude que o homem toma perante os problemas é que é filosófica, científica, artística ou religiosa ou de mero bom-senso.” (SAVIANI, 1996, p. 19).

Na educação escolar, recorre-se aos conhecimentos sistematizados, expressos pela Ciência, Filosofia e Arte para se pensar sobre os problemas da prática social, como equacioná-los e se há possibilidades de resolvê-los. No caso do ensino de Filosofia, “a reflexão filosófica, para ser tal, deve ser radical, rigorosa e de conjunto.” (SAVIANI, 1996, p. 16-17).

A problematização é um momento que necessariamente deve ser vivenciado pelo professor antes mesmo das aulas acontecerem. Mas, durante as aulas, os alunos também devem problematizar sobre esses problemas postos na prática social, de acordo com suas próprias capacidades, conforme os diferentes níveis e ciclos educacionais.

Já o momento da instrumentalização trata “de se apropriar dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social” (SAVIANI, 2008, p. 57). É o momento de oferecer aos alunos a transmissão e assimilação contextualizada dos conhecimentos sistematizados, expressos pela Ciência, Filosofia e Arte, que foram e são produzidos, acumulados e reinterpretados historicamente pela humanidade.

Chamamos a atenção, de novo, para pensarmos a mediação educativa a partir da tríade forma-conteúdo-destinatário. Os elementos “o que” (conteúdo) e “como” (forma) são ligados diretamente com “quem” e “porque, para que” (destinatário). Os conhecimentos e a forma de transmiti-los estão diretamente ligados ao tipo de indivíduo que se quer formar/para que. Ao mesmo tempo, é preciso atentar-se para as limitações postas pelos tempos e espaços escolares.

Para atender a essas expectativas, a transmissão do conhecimento pode se dar tanto de forma direta ou indireta. São “direta ou indireta porque o professor tanto pode transmiti-los

diretamente como pode indicar os meios pelos quais a transmissão venha a se efetivar.” (SAVIANI, 2008, p. 57). É preciso entender que esses não são apenas recursos técnicos de transmissão, mas sim, a materialização da concepção sobre qual seria o melhor meio de concretizar as intenções e objetivos presentes na mediação educativa. É evidente que as condições estruturais dos tempos e espaços escolares também influenciam nessas decisões.

Com essa postura, Saviani (2008; 2011) novamente supera as propostas das escolas Tradicional e Nova, pois não centraliza a atividade da transmissão e assimilação dos conhecimentos no professor, nem no aluno, mas a coloca a serviço das intenções e objetivos da mediação educativa para o desenvolvimento humano pela apropriação do conhecimento.

Por ser uma pedagogia marcada pelo movimento dialético, os momentos de problematização e instrumentalização na PHC são unitários. Não se pode cair no equívoco de distingui-los e acabar fragmentando-os dentro da mediação educativa. São momentos, não passos! Quando se problematiza, pode se estar instrumentalizando e vice e versa.

O resultado dessa relação imbricada é a produção do momento catártico. A catarse expressa o momento onde a estrutura dos significados teórico e prático dos conhecimentos sistematizados é apropriada e incorporada em forma de superestrutura na consciência do aluno, transformando-os em “segunda pele”, em “segunda natureza” (SAVIANI, 2017).

Esse processo promove o desenvolvimento do aluno, produz nele a humanidade histórica e coletiva e provoca mudanças qualitativas em sua consciência, “em que a estrutura do significado teórico e prático [...] é apropriada pelos alunos e incorporada na forma de superestrutura em sua consciência fazendo parte, portanto, de seu novo modo de ser e de se posicionar no interior de sua prática social [...]” (SAVIANI, 2015, p. 38).

Na perspectiva histórico-crítica, acreditamos que a escola seja um espaço para transmissão e assimilação contextualizada de conhecimentos sistematizados, expressos pela Ciência, pela Filosofia e pela Arte, que foram e são produzidos, acumulados e reinterpretados historicamente pela humanidade. Esse processo faz com que o aluno passe de uma visão sincrética da realidade social a uma visão sintética da mesma realidade, promovendo seu desenvolvimento, gerando mudanças qualitativas em sua consciência, evidenciadas pelo seu novo modo de ser e de se posicionar no interior da prática social.

Para isso, acreditamos que a mediação educativa seja a ação intencional que proporciona a vivência unitária dos momentos de problematização, instrumentalização e catarse, expressa pelos inúmeros métodos didáticos possíveis de serem aplicados nos tempos e espaços escolares. Essa ação acontece em constante diálogo com a prática social, que, de maneira dialética, ganha dimensões ora imediatas, ora mediatas, sendo utilizada ora como elemento de aproximação do

conhecimento sistematizado, ora como elemento para sua ampliação; ora como elemento de conhecimento da realidade social, ora como elemento para seu reconhecimento.

### **4.3 Outra didática para a Pedagogia Histórico-crítica**

Devido a limitação dos tempos e espaços, a mediação educativa na educação escolar tem como maior expressão a estruturação da aula. A aula carrega e expressa a prática social pois é vivenciada por sujeitos que estão imersos nela (alunos e professores). Na verdade, a aula também é uma prática social que, dialeticamente, ora se apresenta como prática social, também presente na realidade, ora analisa a prática social, tendo-a como objeto de estudo.

Logo, “a aula se caracteriza como uma unidade concreta de relações sociais que pressupõe ensino, aprendizagem, desenvolvimento do estudante.” (ABRANTES<sup>xxxv</sup>, 2018, p. 100). A aula consegue abordar desde os problemas mais gerais e abstratos até questões mais particulares e singulares dos contextos que os sujeitos que vivenciam a aula estão imersos.

Por também ser uma prática social, a aula pode tanto mobilizar o aluno para a melhor compreensão da realidade, como também pode mantê-lo na condição de simples reprodutor da prática social que já realiza, conservando-o no imediatismo das situações aparentes. É por isso que reafirmamos que todo professor e toda instituição que se propõem a realizar mediações educativas expressam intenções e produzem efeitos frente à realidade social, seja de forma consciente ou não. Nessa perspectiva, quando a aula é rica de conhecimentos sistematizados, pode produzir relações sociais com o mesmo grau de riqueza; do contrário, pode produzir relações sociais com o mesmo teor de esvaziamento.

Planejar a mediação educativa na escola é planejar a estrutura das aulas. Sob inspiração da PHC, o professor, antes mesmo de preparar suas aulas, deve vivenciar o momento de problematização. Recordamos que a problematização visa identificar os problemas postos na prática social global, para além do cotidiano do aluno e professor, mas que, de maneira dialética, se manifesta em sua realidade cotidiana.

Pensando em como a educação escolar pode encaminhar as devidas soluções aos problemas da prática social, o professor, se possível com seus pares, deve se debruçar para analisar a estrutura organizacional da instituição que atua, expressa, por exemplo, pela proposta curricular, calendário letivo, Projeto Político-pedagógico, estrutura física e recursos materiais, etc. Deve verificar como essa estrutura pode permitir abordar os problemas postos na prática social e como ele, professor, poderá trabalhar para ascender os alunos da síntese à síntese.

Sabendo que está imerso na mesma prática social que seus alunos, o professor deve buscar identificar os elementos que causam os equívocos e suas contradições, responsáveis por

manter a visão do aluno sincrética. Tal exercício é de extrema relevância para que o professor decida sobre quais métodos didáticos vai utilizar para levá-los à visão sintética. Na identificação desses equívocos e contradições, o professor movimenta-se da síntese à síncrese, estando atento ao universo simbólico, sobretudo o linguístico, que os alunos dispõem, para facilitar o movimento de ascensão à síntese.

Para que os conhecimentos sistematizados se tornem “segunda pele”, é preciso que o aluno entenda o significado simbólico dos conceitos sistematizados, identifique sua presença na realidade concreta e os relacionem à sua devida expressão linguística. Conhecer o universo simbólico e linguístico do aluno permite que o professor use exemplos significantes (com significado) para sua compreensão, ao mesmo tempo que se movimenta e o eleva ao conhecimento sistematizado, possibilitando a ampliação do universo simbólico e linguístico.

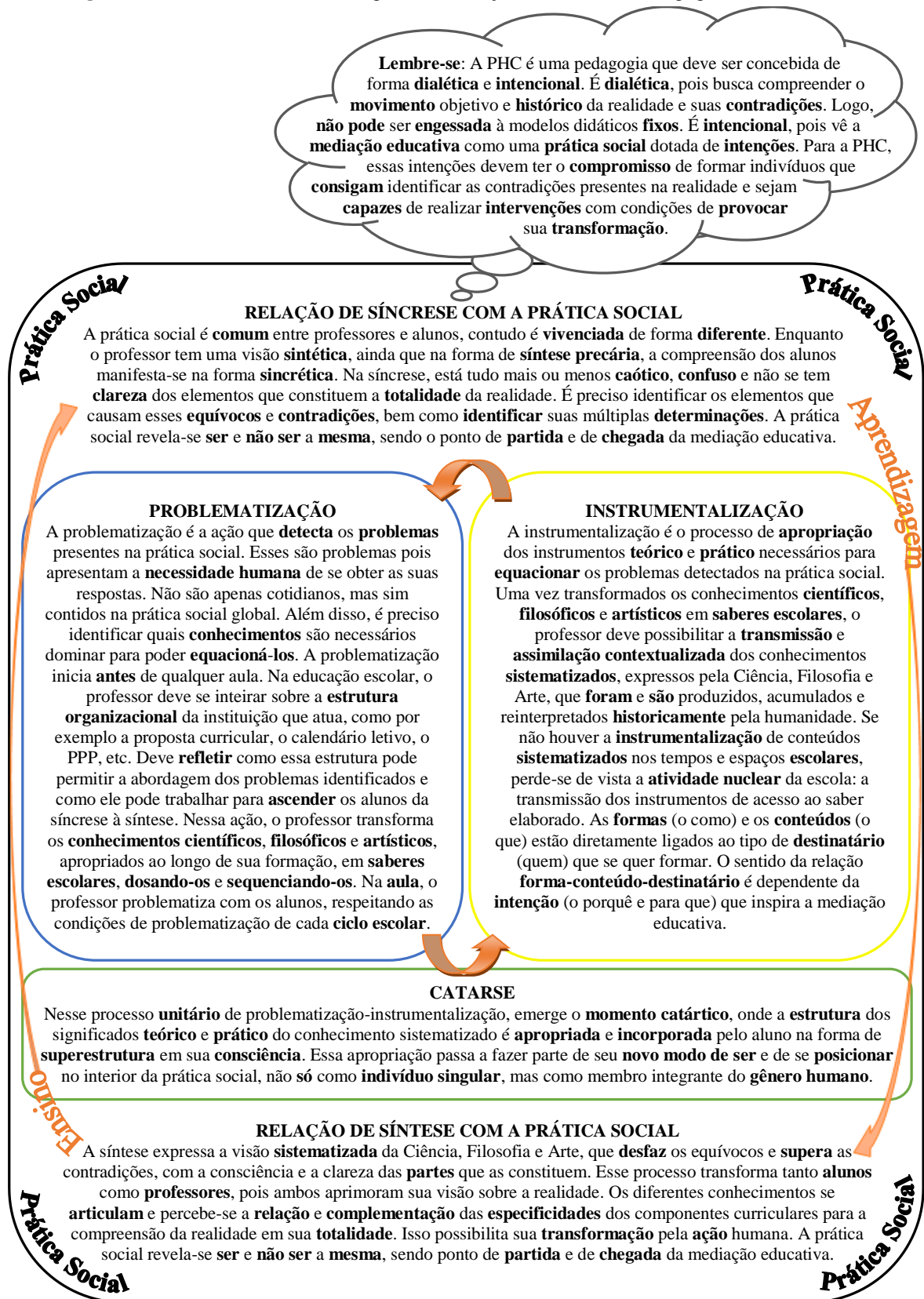
Nessa atividade de reflexão, o professor, que também é um profissional de campo (sociólogo, biólogo, geógrafo, químico, filósofo, etc.), lança mão dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos, apropriados ao longo de sua formação, e elabora meios para viabilizá-los aos alunos. “Isso implica dosá-lo e sequenciá-lo de modo que a criança passe gradativamente do seu não domínio ao seu domínio.” (SAVIANI, 2008, p. 17). Essa é a transformação dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos em saberes escolares.

Faz parte dessa sistematização estar atento à disponibilidade das aulas, dos tempos e espaços escolares e do calendário escolar, para não chegar à constatação no fim do ano letivo de que “fez-se de tudo na escola; encontrou-se tempo para toda espécie de comemoração, mas muito pouco tempo foi destinado ao processo de transmissão-assimilação de conhecimentos sistematizados.” (SAVIANI, 2011, p. 15).

Uma vez tendo identificado os problemas que se apresentam na prática social, identificado os elementos de equívocos e contradições presentes na visão sincrética dos alunos, ter analisado a estrutura organizacional da instituição que atua, ter pensado em meios de ascender os alunos à visão sintética da realidade social, ter dosado e sequenciado os conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos, transformando-os em saberes escolares e atento ao calendário escolar do ano letivo, o professor está pronto para ministrar as aulas.

Criamos um quadro para evidenciar a dinâmica das intenções teórico-metodológicas da PHC no planejamento da mediação educativa e a sua relação com os momentos intermediários.

Figura 2 - Quadro teórico-metodológico da mediação educativa na Pedagogia Histórico-crítica



Fonte: Elaboração própria de Turini e Lima.

Por serem limitadas pelos tempos e espaços escolares, cabe-nos buscar a compreensão sobre em que medida as aulas podem ser práticas sociais que proporcionam momentos

catárticos. Segundo Abrantes (2018), a catarse não é um fenômeno que acontece em todas as aulas, muito menos com todos os alunos. Como a catarse é o momento que altera qualitativamente a relação do indivíduo com o mundo, não podemos cair no equívoco de pensar que uma única aula poderá proporcionar essa complexa transformação.

Ao mesmo tempo, dialeticamente, nos contextos escolares, o momento catártico pode ser desencadeado pela/na aula. É pela/na aula que a catarse se torna possível dentro da escola. A partir dos apontamentos de Abrantes (2018), é preciso conceber a catarse como resultado de um sistema de aulas, de um conjunto de componentes curriculares, da articulação de todo o currículo escolar, da continuidade de níveis e ciclos educacionais.

A definição isolada de catarse tem finalidade meramente didática, uma vez que se constitui como um processo unitário aos momentos de problematização e instrumentalização. Se a catarse pode acontecer a qualquer momento da mediação educativa, é preciso entender que a estrutura da atividade pedagógica exige a distinção entre ensino e aprendizagem como esforços contrários, mas não antagônicos. “A saber: a aprendizagem ocorre da síncrese para a síntese pela mediação da análise oportunizada pelas apropriações dos conhecimentos historicamente sistematizados, enquanto o ensino deve ocorrer a partir da síntese formulada por quem ensina, visando a superação da síncrese” (LAVOURA e MARTINS, 2017, p. 538-539).

[...] a aprendizagem e o ensino atendem percursos lógicos diferentes. A aprendizagem ocorre de “baixo para cima”: do sensorial ao abstrato, do operacional ao teórico, da síncrese à síntese, dos conhecimentos cotidianos e de senso comum para o não cotidiano, ocorrendo, portanto, na base das apropriações realizadas por quem aprende. O ensino, por sua vez, ocorre de ‘cima para baixo’: do abstrato como superação por incorporação do concreto, da síntese a serviço da transformação da síncrese, dos conhecimentos não cotidianos para tensionar e ampliar a própria captação da cotidianidade, fundando-se em objetivações das apropriações já efetivadas por aquele que ensina acerca do patrimônio cultural mais desenvolvido pela humanidade. (MARTINS, 2018, p. 91).

A estrutura da atividade pedagógica requer a compreensão de que o momento do ensino pode ser diferente do momento da aprendizagem. É recorrente como nós professores, no “chão da sala de aula”, temos a sensação de reiniciarmos a todo momento o processo de transmissão-assimilação de conhecimentos dos alunos. Ao mesmo tempo, equivocamo-nos quando achamos que foi apenas “aquela aula mágica” que viabilizou conhecimentos aos alunos.

Seria eu o único responsável se, numa quinta-feira do 4º bimestre, na penúltima aula do período, durante a aula de Filosofia na 3ª série do Ensino Médio, em meio a minha eloquência explicativa, os alunos realmente ficassem impactados à inegável constatação sobre o histórico de exclusão racial da população negra no Brasil, por meio da leitura e análise do artigo 3º da Lei nº 1, de 1837, e o Decreto nº 15, de 1839, sobre Instrução Primária no Rio de Janeiro?

Não descartamos a relevância desse momento e nem da possibilidade de ter sido inédito o contato com o documento histórico mencionado. Mas seria muito reducionista acreditarmos que, desconsiderando todos os 12 ou 13 anos de educação escolar anteriores, foi exclusivamente essa “aula mágica” quem fez com que o aluno transformasse a estrutura do significado teórico e prático de exclusão social negra na forma incorporada de superestrutura em sua consciência e de seu novo modo de ser e de se posicionar no interior de sua prática social.

É como se, em todo processo escolar, ao longo dos anos, em momentos diferentes, a incorporação dos conhecimentos sistematizados fosse um “cair de ficha” que acontece ora lá, ora cá. Isso para não mencionarmos as experiências pessoais de cada indivíduo fora da escola.

Mas, o que foi avaliado desses alunos nos anos anteriores? O que avaliar desses alunos no exemplo mencionado? Avalia-se a catarse com instrumentos de avaliação escolar?

A avaliação é sempre um juízo de valor (MAGALHÃES<sup>xxxvi</sup> e MARSÍGLIA<sup>xxxvii</sup>, 2013, p. 238). Entretanto, tal compreensão não deve ser concebida como uma atividade pautada pela subjetividade, pois “a avaliação dos valores resulta de fatores objetivos: adequação das situações de aprendizagem, forma de organização das ações pedagógicas e sem dúvida, o conteúdo de ensino. (MAGALHÃES e MARSÍGLIA, 2013, p. 238-239).

O ato de “avaliar deve, sim, ser uma forma de verificar o nível de desempenho do aluno, pois só ao ponderar o que o educando aprendeu em relação aos objetivos do ensino, é possível organizar a trajetória da aprendizagem.” (MAGALHÃES e MARSÍGLIA, 2013, p. 236). Como para a PHC, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens para que eles se tornem humanos, a avaliação deve estar centrada na socialização do conhecimento objetivo sobre a realidade social como um todo, numa ação que incorpora a individualidade e necessidades da vida cotidiana dos indivíduos, e não que se restrinja a elas.

Ao mesmo tempo, o processo de avaliação deve ser um mecanismo de aprendizagem, pois, “Avaliar não é exclusividade da escola e menos ainda dos tempos atuais.” (MAGALHÃES e MARSÍGLIA, 2013, p. 243). A educação escolar que estimula os alunos a deterem-se apenas aos instrumentos de avaliação presentes dentro da escola incentiva a criação de um espaço de simulações da vida e, conseqüentemente, não proporciona reais condições democráticas para possibilidades concretas de intervenção de seus alunos na vida social. É preciso pensar na avaliação escolar também como um momento de formação humana como um todo.

“Na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, a finalidade da educação escolar é transmitir aos indivíduos aquilo que eles não podem aprender sozinhos e que promoverá o desenvolvimento máximo das possibilidades humanas.” (MAGALHÃES e MARSÍGLIA,



2013, p. 244, grifo nosso). Tal compreensão parte do pressuposto de que “o que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens, e aí se incluem os próprios homens. Podemos, pois, dizer que a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica.” (SAVIANI, 2011, p. 13).

Martins (2016, p. 14-15), a partir de contribuições da Psicologia Histórico-cultural de Lev Vigotski (Rússia, 1896-1934), afirma que há uma diferença qualitativa entre as propriedades psíquicas legadas pela natureza biofísica humana e aquelas edificadas pela vida social, denominadas de funções psíquicas elementares (pautadas pelas respostas imediatas aos estímulos de natureza biofísica) e funções psíquicas superiores (fruto da superação das determinações biofísicas que permitem a ação volitiva em forma de trabalho social).

Resumidamente, a passagem dessas formas elementares às formas superiores não se dá de maneira espontânea, mas sim condicionada. O condicionante nuclear dessa requalificação do sistema psíquico humano está na atuação do signo (MARTINS, 2016, p. 15). O signo é o elemento dotado de significado que estimula a volição da ação social do indivíduo e desenvolve suas funções psíquicas superiores, tornando-o cada vez mais humano, a partir da carga significativa de cada signo. O signo possui papel instrumental no desenvolvimento psíquico humano, pois é a partir dele que o ambiente que o cerca ganha sentido e significado.

Contudo, o signo não se cria por si mesmo. O signo é criado coletivamente pelo ser humano, que lhe atribui sentidos e significados. Para que alguém possa se apropriar de um determinado signo, é preciso que outro ser humano, que já tenha incorporado os sentidos e significados desse signo, transmita-os para aquele que ainda não os possui. Não eliminamos a possibilidade de um mesmo signo ser ressignificado. Mas, nesse caso, trata-se da criação e não da transmissão de significados. Para que haja transmissão, é necessariamente preciso haver mediação e ensino.

Dialeticamente, mediar não é apenas a ligação entre dois polos. Em geral, é a ação que penetra na esfera das intervinculações das propriedades essenciais e, por meio da linguagem, permite a influência recíproca entre as pessoas e/ou os objetos envolvidos para a produção de conceitos. (MARTINS, 2016, p. 16-17). Para que haja a produção de conceitos, é preciso haver a presença de significados. É por isso que quem medeia não são as pessoas envolvidas; quem medeia são os signos, ora como objetos, ora como palavras ou outra forma de apresentação.

A mediação é uma atividade presente em todos os momentos da vida humana, pois os elementos sociais que nos cercam possuem uma carga de significados construída coletiva e socialmente. A questão é que, fora da escola, os conceitos produzidos são estruturados espontaneamente, responsáveis por formar o senso comum e a visão empírica e sincrética dos

indivíduos. Já na escola, a mediação, quando estruturada sistematicamente, é responsável por viabilizar a consciência filosófica e a visão concreta e sintética dos indivíduos.

[...] a estrutura da atividade pedagógica conquista a qualidade de mediação como interposição que gera transformação, na medida em que ensino e aprendizagem configuram-se como ato intencional mediado por signos (conteúdos escolares tomados como objeto da atividade), vinculado a uma finalidade (objetivos do ensino) e uma necessidade (motivos da aprendizagem) e organizado para realizar determinadas ações e operações (tarefas e procedimentos de ensino e aprendizagem). (LAVOURA e MARTINS, 2017, p. 538).

A partir das contribuições da Psicologia Histórico-cultural e pensando também como um momento de formação humana, além de “ter em vista a relação entre vários elementos: conteúdo (o que), alunos (para quem), objetivo (para que) e recursos (como).” (MAGALHÃES e MARSÍGLIA, 2013, p. 244), a avaliação escolar precisa considerar como grande contribuição a formação da autonomia dos indivíduos. Para isso, cumpre pensarmos que o processo educativo vai da anomia à autonomia pela mediação da heteronomia (SAVIANI, 2017).

Para Saviani (2017), naquilo que é objeto de aprendizagem, o aprendiz nunca é livre; só há liberdade depois que a aprendizagem se completa. Pensemos, por exemplo, no tocar um instrumento musical ou dirigir um automóvel. Quando se está aprendendo a tocar ou a dirigir não se é livre. Todas as suas energias estão concentradas em incorporar aquelas operações fundamentais que se tem que desenvolver para tocar ou dirigir. Só no momento que se automatiza, logo, que se incorpora, é que essas operações passam a operar como uma espécie de segunda natureza e o indivíduo não precisa mais de toda aquela relação de dependência das operações, pois elas passam a se realizar automaticamente sob a sua vontade.

Na visão lógica formal, automatismo e liberdade são opostos que se excluem. Ser livre não é automatismo e se há automatismo não há liberdade. Contraditoriamente, o automatismo é a condição da liberdade, pois, uma vez incorporado, podemos fazer o que quisermos daquilo cujo outrora não dominávamos. É o que acontece com a alfabetização. Nenhum poeta assim o é se anteriormente não dominasse a escrita que usa para poetizar. Por analogia, pensemos nos andaimes de uma obra. Se coloca os andaimes pra poder levantar as paredes. Uma vez as paredes levantadas, firmes, retira-se os andaimes, mas não os joga fora, porque quando se for construir uma outra casa, ou reformar aquela, faremos novamente uso deles (SAVIANI, 2017).

Para além da vida escolar, a avaliação precisa buscar formas e instrumentos que sejam capazes de verificar o domínio dos conteúdos que se propôs apropriar. O domínio é o grande sinal de que a mediação educativa foi efetiva. É ele quem dará condições para que o aluno seja um indivíduo autônomo, principalmente quando se apropriar dos métodos de produção de raciocínios, com todo o seu rigor metodológico. O mesmo rigor que o subjugou no início de

sua aprendizagem permitirá tornar-se um indivíduo capaz de aprender e produzir conhecimento ao longo de toda sua vida, dentro ou fora da escola.

Como em outro momento (TURINI, 2019), sistematizamos uma sequência didática para ser aplicado na realidade pesquisada. Assim como sugerido por Saviani (2008; 2011), concebemos a mediação educativa como uma ação dialética e intencional. Não podemos afirmar que a sequência que sistematizamos deve ser universalizado para todas as escolas que queiram se fundamentar nessa teoria, pois cada realidade escolar é única. Porém, em nenhum momento a prática social deixa de relacionar-se com elementos mais totalizantes, o que permite afirmarmos que, de uma forma ou outra, nossa proposta didática pode servir como parâmetro ou diretriz para sistematizarmos um caminho didático para a PHC.

Partimos da intenção de elaborarmos um documento que possa ser apresentado formalmente às instituições escolares e ser utilizado para fins legais, caso necessário. O documento elaborado apresenta cabeçalho para preenchimento dos dados institucionais, informações sobre o componente curricular, professor, período letivo, número de aulas, etc.

A organização do quadro visa atender a formalidade que documentos institucionais geralmente possuem. Mas, não podemos perder de vista que a PHC é uma pedagogia dialética e, em nenhum momento, a normatização pode engessar o movimento de sua interpretação. A partir dessas considerações, criamos 11 tópicos para serem preenchidos.

**1) Os problemas e a relação de síncrese com a prática social.** Neste momento, o professor parte da reflexão sobre quais são os problemas presentes na prática social. Lembramos que a prática social é todo universo simbólico que caracteriza a sociedade contemporânea, fruto acumulado do processo histórico de produções e intervenções humanas, sendo particular-singular e universal ao mesmo tempo. O problema é o questionamento sem resposta, mas que, devido a necessidade humana, precisa ser compreendido dentro da prática social. A partir do problema, o professor busca identificar quais são os elementos que causam equívocos e contradições e tornam a visão dos alunos sincrética (simplista e imediata).

**2) A análise da estrutura organizacional e as possibilidades de um ensino histórico-crítico.** Neste momento, o professor analisa as possibilidades existentes na instituição onde ele atua para poder abordar os problemas identificados na prática social. Isso implica analisar determinados elementos, como a estrutura física da escola, a quantidade de aulas disponíveis, os horários das aulas, o calendário escolar, a proposta curricular, as intencionalidades do Projeto Político-pedagógico (PPP), etc. A partir dessas identificações, o professor pensa nos movimentos e caminhos que percorrerá para provocar a catarse e levar os alunos à síntese pela apropriação do conhecimento sistematizado.

**3) Os conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos transformados em saberes escolares.** Este é o momento onde o professor recorre aos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos que se apropriou ao longo de sua formação e os apresenta aos alunos para possibilitar o equacionamento dos problemas que estão postos na prática social. O objetivo é munir o aluno de conhecimentos sistematizados suficientes para ele poder enxergar a complexidade dos problemas e suas possíveis soluções. Para isso, os conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos são transformados em saberes escolares. Isso implica dosar e organizar esses conhecimentos às limitações dos tempos e espaços escolares. Nessa ação, o professor atenta-se para os efeitos de suas escolhas, pois, na maioria das vezes, é preciso optar por limitados conteúdos e formas de transmissão. Essas opções revelam a consistência da intencionalidade do professor, pois não é possível ser neutro em qualquer planejamento de mediação educativa. É por isso que o professor não pode perder de vista qual é o tipo de aluno que pretende formar, ou seja, qual é o seu destinatário. Na PHC, o trabalho educativo leva o aluno a apropriar-se da humanidade histórica e coletiva, levando-o ao desenvolvimento de visões de mundo mais elaboradas, e isso só se dá pela apropriação de conhecimentos sistematizados. Tais conhecimentos devem ser incorporados na consciência dos indivíduos e evidenciados pelo seu novo modo de se posicionar na prática social. Munidos desses conhecimentos, os indivíduos são capazes de transformar a realidade social pela ação humana. A tríade forma-conteúdo-destinatário revela a intenção sobre o como, o que e quem a mediação educativa pretende formar. Sugerimos que a sistematização dos conhecimentos siga uma ordem histórica. A PHC firma-se sobre uma base histórica e historicizante (SAVIANI, 2011, p. 88), pois a produção social do saber é histórica (SAVIANI, 2011, p. 68). Além disso, a historicização do saber resgata a sua objetividade e universalidade enquanto ciência e auxilia a desvendar os mecanismos que regem a então ordem vigente (SAVIANI, 2011, p. 51). Desse modo, “Os conteúdos históricos sempre serão importantes e, de certo ângulo, determinantes, porque é pelo caminho deles que se apreende a perspectiva histórica, o modo de situar-se historicamente.” (SAVIANI, 2011, p. 123). Apenas lembramos que situar-se historicamente não é o mesmo que produzir historiografias. É preciso guiar-se pela história e, ao mesmo tempo, manter as especificidades dos componentes curriculares e suas respectivas ciências.

**4) Os processos de instrumentalização.** Neste momento, de maneira sistemática, o professor relaciona a atividade planejada, os procedimentos de instrumentalização, as datas de sua efetiva realização, bem como o número de aulas que tais procedimentos e atividades ocuparão durante o período letivo. Lembramos ser fundamental que a instrumentalização considere o universo simbólico e linguístico que os alunos dispõem.

**5) A catarse a partir da expectativa de novas posturas na prática social.** A catarse é o resultado da ação unitária promovida pela problematização-instrumentalização. Ela expressa a incorporação dos instrumentos teórico e prático transmitidos, que causam transformação pessoal na consciência do aluno, evidenciada por sua nova forma de se posicionar na prática social. A catarse não é fruto de uma única mediação educativa, mas sim da articulação de um sistema de aulas, um conjunto de componentes curriculares, de todo o currículo escolar, da continuidade de níveis e ciclos educacionais, etc.

**6) A ascensão à síntese e as possíveis transformações sociais pela ação humana.** A síntese expressa a visão sistematizada dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos evidenciada pela consciência e clareza da relação entre as partes e o todo e a complementação dos diferentes componentes curriculares. Tal momento afeta tanto alunos quanto professores que, em toda mediação educativa, aprimoram sua visão sobre a realidade social. Tal efeito produz a capacidade de transformação social pela ação humana, pois os indivíduos agora estão munidos de conhecimentos suficientes para provocar mudanças na realidade.

**7) As avaliações como evidências da aprendizagem.** A avaliação é sempre um juízo de valor. Presente em todo o processo educacional do contexto escolar, a avaliação deve servir como mecanismo que verifica a apropriação e domínio daquilo que se propôs transmitir, mantendo constante diálogo com o conteúdo (o que), os alunos (para quem), o objetivo (para que) e os recursos (como). Há, desse modo, uma relação entre o real e o ideal, entre o que se planeja para a atividade e os meios de sua execução. A avaliação deve usar diversos instrumentos simultâneos e promover processos qualitativos de práticas pedagógicas que, dialeticamente, observam os resultados e orienta novos caminhos. A avaliação também é dotada de intenções e deve ter compatibilidade com os objetivos propostos pela mediação educativa.

**8) As estratégias para recuperação contínua das lacunas de aprendizagem.** Vários são os possíveis motivos que levam o processo avaliativo a expressar que os alunos não se apropriaram do conhecimento que se propôs transmitir (singularidades dos alunos, baixa assiduidade escolar, incompatibilidade de universo linguístico, inadequações dos instrumentos de avaliação, etc.). O processo de recuperação é o esforço contínuo de fazê-los ascenderem à síntese. Chamamos a atenção para o fato de que o resultado negativo do processo avaliativo pode tanto significar a não apropriação dos conhecimentos que se propôs transmitir, quanto a insuficiência do processo avaliativo e seus instrumentos de avaliação para expressarem tal apropriação. Portanto, o professor deve estar atento para identificar se é preciso superar possíveis barreiras que ainda impedem a devida apropriação do conhecimento ou se é preciso encontrar novos meios diversos dos já utilizados para que o processo avaliativo e seus

instrumentos de avaliação consigam evidenciar essa apropriação. Na segunda hipótese, o professor precisa entender que o mal desempenho em um determinado instrumento de avaliação também evidencia a necessidade que o aluno possui de se apropriar dessa forma de ser avaliado. Nesse caso, faz parte do processo de recuperação contínua pensar em formas de fazer o aluno conseguir se expressar nesse determinado instrumento de avaliação.

**9) Os materiais de apoio ao aluno, inclusive bibliografia.** Como o objetivo da mediação educativa na PHC é elevar o grau de compreensão dos alunos sobre a realidade social, precisamos considerar a utilização de formas e recursos tão complexos quanto a análise que se pretende desenvolver. Precisamos dar acesso à Ciência, à Filosofia e à Arte e aproximar os alunos das formas mais complexas desses conhecimentos. É preciso viabilizar o contato dos alunos com obras originais de autores clássicos, filmes em outros idiomas, obras complexas da música e/ou outras possibilidades com alto grau de complexidade. Lembramos que, inspirada no materialismo histórico-dialético, a PHC entende que o mais complexo tem condições de explicar o mais simples, mas não o inverso.

**10) O parecer da Coordenação Pedagógica.** Considerando o caráter institucional da educação escolar, o planejamento da mediação educativa deve ser acompanhado pela equipe gestora da instituição, sobretudo da equipe de Coordenação Pedagógica. Essa, além de verificar os aspectos formais e burocráticos do planejamento, deve acompanhar, possibilitar e facilitar o desenvolvimento da mediação educativa naquilo que estiver ao seu alcance. Lembramos que o momento catártico acontece na articulação de várias ações pedagógicas, o que torna a sua coordenação uma condição ímpar para que ela aconteça.

**11) Os elementos de reflexão para os próximos planejamentos.** Apesar de sintética, a visão do professor se manifesta como síntese precária. É síntese, pois o professor se apropriou de conhecimentos sistematizados, mas é precária, pois toda mediação educativa é uma prática social na qual o professor ainda não teve contato. É por isso que toda mediação pedagógica altera a visão do professor, aprimorando-a. Sendo assim, ao planejar mediações educativas, o professor sempre terá novos elementos de reflexão, novos elementos de equívoco e contradição para serem superados, novos problemas postos na prática social, novos conhecimentos da Ciência, Filosofia e Arte para transformar em saberes escolares, etc., e deve utilizá-los para aprimorar o seu trabalho educativo.

A partir da sistematização em método, elaboramos um quadro instrucional que, apesar de ser aplicável à realidade escolar, não pode deixar de ser lido de forma dialética e intencional.

**Quadro 2 - Modelo de Plano Bimestral de mediação educativa na perspectiva da Pedagogia Histórico-crítica**

<b>MODELO DE PLANO BIMESTRAL DE MEDIAÇÃO EDUCATIVA NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA</b>			
<b>Escola:</b>		<b>Município/UF:</b>	<b>Prof.(a):</b>
<b>Ano/Turma Escolar:</b>		<b>Componente Curricular:</b>	<b>C.H. Semanal:</b>
<b>Período Letivo:</b>		<b>Início:</b>	<b>Término:</b>
		<b>Total de Aulas:</b>	
<b>1) Os problemas e a relação de síntese com a prática social</b>			
<p>Neste momento, o professor parte da reflexão sobre quais são os problemas presentes na prática social. Lembramos que a prática social é todo universo simbólico que caracteriza a sociedade contemporânea, fruto do processo histórico de produções e intervenções humanas, sendo particular-singular e universal ao mesmo tempo. O problema é o questionamento sem resposta, mas que, devido a necessidade humana, precisa ser compreendido dentro da prática social. A partir do problema, o professor busca identificar quais são os elementos que causam equívocos e contradições e tornam a visão dos alunos sincrética (simplista e imediata).</p>			
<b>2) A análise da estrutura organizacional e as possibilidades de um ensino histórico-crítico</b>			
<p>Neste momento, o professor analisa as possibilidades fornecidas pela instituição onde ele atua para poder abordar os problemas identificados na prática social. Isso implica analisar determinados elementos, como a estrutura física da escola, a quantidade de aulas disponíveis, os horários das aulas, o calendário escolar, a proposta curricular, as intencionalidades do Projeto Político-pedagógico (PPP), etc. A partir dessas identificações, o professor pensa nos caminhos que fará para provocar a catarse e levar os alunos à síntese pela apropriação do conhecimento sistematizado.</p>			
<b>3) Os conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos transformados em saberes escolares</b>			
<p>Este é o momento onde o professor recorre aos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos que se apropriou ao longo de sua formação e os apresenta aos alunos para possibilitar o equacionamento dos problemas que estão postos na prática social. O objetivo é munir o aluno de conhecimentos sistematizados suficientes para ele poder enxergar a complexidade dos problemas e suas possíveis soluções. Para isso, os conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos são transformados em saberes escolares. Isso implica dosar e organizar esses conhecimentos às limitações dos tempos e espaços escolares. Nessa ação, o professor atenta-se para os efeitos de suas escolhas, pois, na maioria das vezes, é preciso optar por certos conteúdos e formas de transmissão. Essas opções revelam a consistência da intencionalidade do professor, pois não é possível ser neutro em qualquer planejamento de mediação educativa. É por isso que o professor não pode perder de vista qual é o tipo de aluno que pretende formar, ou seja, qual é o seu destinatário. Na PHC, o trabalho educativo leva o aluno a apropriar-se da humanidade histórica e coletiva, levando-o ao desenvolvimento de visões de mundo mais elaboradas, e isso só se dá pela apropriação de conhecimentos sistematizados. Tais conhecimentos devem ser incorporados na consciência dos indivíduos e evidenciados pelo seu novo modo de se posicionar na prática social. Munidos desses conhecimentos, os indivíduos são capazes de transformar a realidade social pela ação humana. A tríade forma-conteúdo-destinatário revela a intenção sobre o como, o que e quem a mediação educativa pretende formar. Sugerimos que a sistematização dos conhecimentos siga uma ordem histórica. A produção social do saber é histórica. A PHC firma-se sobre uma base histórica e historicizante. Apenas lembramos que situar-se historicamente não é o mesmo que produzir historiografias. É preciso guiar-se pela história e, ao mesmo tempo, manter as especificidades dos componentes curriculares e suas respectivas ciências.</p>			
<b>4) Os processos de instrumentalização</b>			
<b>Cronograma</b>	<b>Nº de Aulas</b>	<b>Atividade Planejada</b>	<b>Procedimentos de Instrumentalização</b>
Período de data a data	Aulas no período	Atividade planejada para promover desenvolvimento	Como será aplicada a atividade para promover desenvolvimento
Período de data a data	Aulas no período	Atividade planejada para promover desenvolvimento	Como será aplicada a atividade para promover desenvolvimento
Período de data a data	Aulas no período	Atividade planejada para promover desenvolvimento	Como será aplicada a atividade para promover desenvolvimento
Período de data a data	Aulas no período	Atividade planejada para promover desenvolvimento	Como será aplicada a atividade para promover desenvolvimento
Período de data a data	Aulas no período	Atividade planejada para promover desenvolvimento	Como será aplicada a atividade para promover desenvolvimento

<b>5) A catarse a partir da expectativa de novas posturas na prática social</b>		
A catarse é o resultado da ação unitária promovida pela problematização-instrumentalização. Ela expressa a incorporação dos instrumentos teórico e prático transmitidos, que causam transformação pessoal na consciência do aluno, evidenciada por sua nova forma de se posicionar na prática social. A catarse não é fruto de uma única mediação educativa, mas sim da articulação de um sistema de aulas, um conjunto de componentes curriculares, de todo o currículo escolar, da continuidade de níveis e ciclos educacionais, etc.		
<b>6) A ascensão à síntese e as possíveis transformações sociais pela ação humana</b>		
A síntese expressa a visão sistematizada dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos evidenciada pela consciência e clareza da relação entre as partes e o todo e a complementação dos diferentes componentes curriculares. Tal momento afeta tanto alunos quanto professores que, em toda mediação educativa, aprimoram sua visão sobre a realidade social. Tal efeito produz a capacidade de transformação social pela ação humana, pois os indivíduos agora estão munidos de conhecimentos suficientes para provocar mudanças na realidade.		
<b>7) As avaliações como evidências da aprendizagem</b>		
A avaliação é sempre um juízo de valor. Presente em todo o processo educacional do contexto escolar, a avaliação deve servir como mecanismo que verifica a apropriação daquilo que se propôs transmitir, mantendo constante diálogo com o conteúdo (o que), os alunos (para quem), o objetivo (para que) e os recursos (como). Há, desse modo, uma relação entre o real e o ideal, entre o que se planeja para a atividade e os meios de sua execução. A avaliação deve usar diversos instrumentos simultâneos e promover processos qualitativos de práticas pedagógicas que, dialeticamente, observa os resultados e orienta novos caminhos. A avaliação também é dotada de intenções e deve ter compatibilidade com os objetivos da mediação educativa.		
<b>8) As estratégias para recuperação contínua das lacunas de aprendizagem</b>		
O processo de recuperação é o esforço contínuo de fazê-los ascenderem à síntese. Chamamos a atenção para o fato de que o resultado negativo do processo avaliativo pode tanto significar a não apropriação dos conhecimentos que se propôs transmitir, quanto a insuficiência do processo avaliativo e seus instrumentos de avaliação para expressarem tal apropriação. Portanto, o professor deve estar atento para identificar se é preciso superar possíveis barreiras que ainda impedem a devida apropriação do conhecimento ou se é preciso encontrar novos meios diversos dos já utilizados para que o processo avaliativo e seus instrumentos de avaliação consigam evidenciar essa apropriação. Na segunda hipótese, o professor precisa entender que o mal desempenho em um determinado instrumento de avaliação também evidencia a necessidade que o aluno possui de se apropriar dessa forma de ser avaliado. Nesse caso, faz parte do processo de recuperação contínua pensar em formas de fazer o aluno conseguir se expressar nesse determinado instrumento de avaliação.		
<b>9) Os materiais de apoio ao aluno, inclusive bibliografia</b>		
Como o objetivo da mediação educativa na PHC é elevar o grau de compreensão dos alunos sobre a realidade social, precisamos considerar a utilização de formas e recursos tão complexos quanto a análise que se pretende desenvolver. Precisamos dar acesso à Ciência, à Filosofia e à Arte e aproximar os alunos das formas mais complexas desses conhecimentos. É preciso viabilizar o contato dos alunos com obras originais de autores clássicos, filmes em outros idiomas, obras da música clássica e/ou outras possibilidades com alto grau de complexidade. Lembramos que, inspirada no materialismo histórico-dialético, a PHC entende que o mais complexo tem condições de explicar o mais simples, mas não o inverso.		
<b>10) O parecer da Coordenação Pedagógica</b>		
Considerando o caráter institucional da educação escolar, o planejamento da mediação educativa deve ser acompanhado pela equipe gestora da instituição, sobretudo a equipe de Coordenação Pedagógica. Essa, além de verificar os aspectos formais e burocráticos do planejamento, deve acompanhar, possibilitar e facilitar o desenvolvimento da mediação educativa naquilo que estiver ao seu alcance. Lembramos que o momento catártico acontece na articulação de várias ações pedagógicas, o que torna a sua coordenação uma condição ímpar para que ela aconteça.		
<b>11) Os elementos de reflexão para os próximos planejamentos</b>		
Apesar de sintética, a visão do professor se manifesta como síntese precária. É síntese, pois o professor se apropriou de conhecimentos sistematizados, mas é precária, pois toda mediação educativa é uma prática social na qual o professor ainda não teve contato. É por isso que toda mediação pedagógica altera a visão do professor, aprimorando-a. Sendo assim, ao planejar mediações educativas, o professor sempre terá novos elementos de reflexão, novos elementos de equívoco e contradição para serem superados, novos problemas postos na prática social, novos conhecimentos da Ciência, Filosofia e Arte para transformar em saberes escolares, etc., e deve utilizá-los para aprimorar o seu trabalho educativo.		
Data	Assinatura do Professor(a)	Ciência da Coordenação Pedagógica



### 4.3.1 A proposta em prática e o produto educacional

De acordo com a fundamentação teórica da PHC, entendemos que para se estabelecer um ensino histórico-crítico de Filosofia é preciso possibilitar ao aluno a transmissão e assimilação contextualizada dos conhecimentos sistematizados da Filosofia, que foram e são produzidos, acumulados e reinterpretados historicamente pela humanidade.

A apropriação desses conhecimentos acontece por meio da mediação educativa imersa na prática social que, de maneira dialética, ganha dimensões ora imediata, ora mediata, utilizada ora como elemento de aproximação do conhecimento sistematizado, ora como elemento para sua ampliação; ora como elemento de conhecimento da realidade social, ora como elemento para seu reconhecimento.

A partir das bases teórico-metodológicas e da elaboração de um método de aplicação voltado para o espaço escolar, realizamos a sua adequação para aplicação na escola estadual pesquisada, bem como o desenvolvimento de um produto educacional a ser aplicado no mesmo campo de pesquisa.

O programa de pós-graduação profissional em Filosofia (PROF-FILO) oferece aos profissionais admitidos e aos seus discentes uma formação filosófica e pedagógica aprofundada, a fim de contribuir com a melhoria da qualidade da docência em Filosofia na Educação Básica. As regras regimentais do programa exigem que todos os seus mestrandos pesquisem produtos, processos e tecnologias educacionais, articulando as pesquisas em execução com a possibilidade de sua aplicação nos espaços escolares.

Inspirados pelas experiências vivenciadas ao longo da disciplina “FILO-003 Laboratório de Ensino de Filosofia”, resolvemos desenvolver um jogo educacional denominado Baralho Filosófico. Sabemos que há inúmeras propostas de jogos para a área da educação. Na sua maioria, se bem aplicados, geram ótimos resultados pedagógicos. Pois é nesse sentido que objetivamos contribuir com o aprendizado de nossos alunos, utilizando recursos lúdicos, ao mesmo tempo em que pretendemos viabilizar a apropriação do conhecimento.

Com base na PHC, o Baralho Filosófico apresenta-se em forma de jogo e propõe envolver e estimular a participação de alunos para a incorporação dos conhecimentos transmitidos pela mediação educativa em contextos escolares. Porém, essa apropriação não se limita ao contexto escolar. O conceito de jogo que nos orienta entende que

[...] o jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da 'vida cotidiana'. (HUIZINGA, 2000, p. 20).

Acreditamos que o jogo pode ter uma finalidade em si mesmo, como nos propõe Huizinga (2000). O jogo não surge e não existe apenas no contexto escolar, mas o extrapola e se faz presente no cotidiano dos seres humanos. Cabe lembrarmos que, segundo o autor, o *homo ludens* (o homem lúdico) caracteriza-se pelo interesse em atividades criativas, de ficção e abstração; interesse que pode estar presente em toda ação humana.

Quando observamos as novas interações dos indivíduos com as tecnologias digitais e redes sociais, percebemos que a ludicidade se faz presente nesses mecanismos. Seja pelas artes gráficas, pelas *selfies*, pelos *memes* ou redes sociais, todos esses exemplos corroboram para evidenciar que elementos lúdicos estão cada vez mais presentes em nosso dia a dia.

Outro fenômeno presente nos contextos escolares atuais é a gamificação. Karl Kapp<sup>xxxviii</sup> define a gamificação como “o uso das mecânicas baseadas nos jogos, a estética e o modo como o jogo é pensado para engajar as pessoas, promovendo a aprendizagem e a resolução de problemas” (KAPP, 2012, p. 23). O autor entende que a gamificação é uma abordagem emergente no campo educacional, que facilita a aprendizagem e estimula a motivação.

Ressaltamos que a gamificação em contextos escolares não depende das tecnologias digitais, mas não podemos negar que o advento de dispositivos tecnológicos fez com que seu desenvolvimento e implantação se tornasse cada vez mais onipresente (KAPP, 2014). Logo, o aluno não apenas joga um jogo, mas participa de atividades que incluem elementos de jogos, onde a ideia central é integrar tais elementos aos ambientes educacionais.

Quando pensamos em desenvolver um jogo para ser aplicado em contextos escolares, realizamos uma ação que vai ao encontro de uma concepção humana para além das necessidades biológicas. Essa postura corresponde à própria humanização dos indivíduos e seu estímulo à significação a partir da apropriação simbólica da vida social, uma vez que podemos ter a ludicidade como algo presente desde as fases mais remotas da cultura humana.

A vida social reveste-se de formas suprabiológicas, que lhe conferem uma dignidade superior sob a forma de jogo, e é através deste último que a sociedade exprime sua interpretação da vida e do mundo. Não queremos com isto dizer que o jogo se transforma em cultura, e sim que em suas fases mais primitivas a cultura possui um caráter lúdico, que ela se processa segundo as formas e no ambiente do jogo (HUIZINGA, 2000, p. 33).

Não afirmamos que a escola é um espaço de pura aplicação de jogos. Não! Entendemos a atividade escolar a partir da PHC, onde o papel central da escola está na transmissão e assimilação do conhecimento sistematizado. Uma vez presente em contextos escolares, o Baralho Filosófico deve trazer consigo uma finalidade intencional. Essa intencionalidade deve

estar ligada ao desenvolvimento dos alunos, a partir da apropriação de conhecimentos sistematizados, expressos pela Ciência, Filosofia e Arte.

Ao mesmo tempo, reconhecemos o valor da ludicidade para o desenvolvimento humano e a relevância que temas, como a gameificação, possuem dentro das atividades pedagógicas, crendo ser bons e viáveis caminhos para serem percorridos nos tempos e espaços escolares, mas que não se limitam à escola.

O nome Baralho Filosófico foi escolhido em referência ao jogo de cartas habitualmente já conhecido, mas que em nossa atividade direciona seus jogadores à apropriação de conhecimentos sistematizados da Filosofia. Inicialmente, havíamos pensado em elaborar um jogo predefinido que utilizasse cartas, algo mais específico como os conhecidos jogos de “truco” ou “uno”, permitindo-nos desenvolver um “truco filosófico” ou um “uno filosófico”.

Entretanto, resolvemos encarar o baralho a partir de um aspecto mais totalizante e filosófico. O baralho, por si mesmo, não é um jogo, mas um elemento físico, de caráter lúdico, que possibilita seus jogadores jogarem inúmeros jogos. Com o baralho se joga paciência, buraco, canastra, pôker, truco e tantos outros jogos. Por isso, ao invés de pensarmos em um jogo fixo, com regras mais rígidas, decidimos ampliar a flexibilidade de nosso produto educacional para aplicações didáticas mais amplas, resolvendo aplicar e registrar em nosso campo de pesquisa uma de suas possibilidades.

Em consulta ao site oficial da Companhia Paulista de Papéis e Artes Gráficas (COPAG, 2019), buscamos, nos artigos explicativos elaborados por José Luiz Giorgi Pagliari<sup>xxxix</sup> e Cláudio Décourt<sup>xl</sup>, informações sobre a história do baralho. Como para a maioria das invenções antigas, não se pode atribuir a uma pessoa específica a criação do baralho. O que há de concreto é a referência sobre sua existência na China em 1294. Na Europa, sua chegada tem um trajeto desconhecido, mas talvez tenha chegado às mãos dos árabes mamelucos em meados do século XIV. O baralho mameluco pode ser uma evolução do baralho chinês, ou, simplesmente, pode ter sido uma criação posterior dos árabes, num exemplo de paralelismo cultural e criativo.

Produziu-se baralhos na cidade de Perpignan (cidade de influência catalã, hoje em território francês) em cerca de 1380. A partir de 1400, várias referências mencionam a existência de fabricantes em Bolonha (1427), Limoges (1428), Veneza e Avignon (1441), Strasburg (1448), e outros locais. A variedade de desenhos e jogos atingiu seu auge no fim do século XIX, onde conheceu-se diferentes baralhos associados às várias regiões europeias.

Dentre essas variações, o uso do baralho para finalidades esotéricas teve grande repercussão na Inglaterra, principalmente em movimentos ocultistas, como o Golden Dawn, iniciado em 1887. Denominado de tarô, a influência inglesa em colônias americanas é a

consequência desse jogo ser, nesses países, conhecido apenas como um instrumento de adivinhação. Em várias regiões da Europa, o tarô possui outro sentido, primordialmente entendido como um jogo com cartas popular, tradicional e inteligente.

As mais antigas referências documentais sobre a origem do tarô foram encontradas na cidade italiana de Ferrara, datadas de 1442. O mais antigo exemplar de um baralho de tarô ainda existente foi produzido em Milão, e supõe-se que tenha sido fabricado em 1441, período muito próximo da origem do próprio baralho em si.

Foram acrescentadas à composição pioneira 22 cartas. Nessas cartas, foram utilizadas imagens com a iconografia popular típica da época, cujas alegorias eram extensivamente usadas na ilustração de livros e na ornamentação arquitetônica. A função dessas cartas adicionais, designadas como trunfos, é a de superar qualquer carta normal jogada na mesma mão, na disputa de cada uma das rodadas de jogos de vazas (classe de jogos cuja estrutura é a mesma do atual jogo de bridge).

A longo do século XV, os jogos praticados com esse novo tipo de baralho eram chamados *carte da trionfi*, e as cartas adicionadas, *trionfi*. Esses termos indicavam claramente o objetivo das cartas: o de prevalecer, superar, ganhar, enfim, triunfar sobre outras cartas jogadas em cada mão. No século XVI, o jogo de baralhos que utilizava o *trionfi* passou a ser designado por *tarocco*, e as cartas usadas, por *tarocchi*.

A origem do termo é desconhecida. Especulando-se que possa ter sido originado do francês *tarot* ou *tarau*, como algumas referências citam, no Brasil, é reconhecido pelo nome popular de “trunfo”. Os primeiros trunfos criados não eram numerados, nem continham legendas. A identificação de cada carta era feita exclusivamente por sua imagem. A numeração e designação dos trunfos parecem ter sido inventadas durante o século XVIII, na França.

Após sua criação no norte da Itália, o jogo de tarô nesses moldes espalhou-se para a Suíça, sul da França, Alemanha e Áustria, mas não chegou à Inglaterra e à península Ibérica, “perdendo o barco” que levaria o jogo para o Novo Mundo, onde a nomenclatura é associada apenas ao uso esotérico. Especula-se que, se isso tivesse ocorrido, o jogo de tarô poderia ser atualmente mais famoso e conhecido que os jogos de bridge (seu descendente) e de pôker.

A partir das informações compiladas até o momento, optamos por desenvolver, além de um jogo compatível com as intencionalidades da mediação educativa escolar, um baralho que representa um elemento lúdico capaz de corresponder à essas intencionalidades e ao seu histórico de criação.

Da mesma forma que os desenhos usados nas cartas foram sendo gradualmente modificados, adequando-os ao gosto e a iconografia popular das regiões em que chegavam,

também resolvemos personalizar um baralho de tal forma que as cartas possam sinalizar o nome, período de vida e imagem de personagens clássicos da História da Filosofia, o período histórico de sua produção filosófica e os principais temas que marcaram essa produção.

Apesar de se assemelhar à estrutura das cartas de tarô (ou trunfo), não pretendemos criar um jogo cujo um filósofo “triunfe” sobre o outro. Inspirados nas várias aplicações que realizamos em sala de aula, interessamo-nos em viabilizar por esse meio lúdico a apropriação de conhecimentos sistematizados da Filosofia. Nos inspiramos na dinâmica do jogo Uno para, além de propor regras semelhantes, organizarmos o *design* das cartas em si.

Organizamos as cartas em 5 cores a partir de alguns marcos históricos da Filosofia: laranja para “Origens da Filosofia” (século XX a.C. ao século VII a.C.); amarelo para “Filosofia Antiga” (século VII a.C. ao século II); azul para “Filosofia Medieval” (século II ao século XIV); verde para “Filosofia Moderna” (século XIV ao século XIX) e vermelho para “Filosofia Contemporânea” (século XIX ao século XXI).

Faz-se necessário apresentarmos uma justificativa sobre os critérios que utilizamos para definir os marcos temporais supracitados. Há de se destacar que no campo das definições dos períodos da História da Filosofia há um forte entrave sobre quais devem ser os critérios de demarcação. Além disso, os materiais didáticos e manuais são, na maioria das vezes, marcados por fragmentações reducionistas, o que torna as discussões sobre os períodos históricos da Filosofia ainda mais difusas.

Segundo Chauí (2000, p. 52), “Como todas as outras criações e instituições humanas, a Filosofia está na História e tem uma história.” Segundo a autora, por estar na História e ter uma história, a Filosofia costuma ser apresentada em grandes períodos que acompanham, às vezes de maneira mais próxima, às vezes de maneira mais distante, os períodos em que os historiadores dividem a História da sociedade ocidental.

A divisão apresentada por Chauí (2000, p. 53-58) se estrutura da seguinte forma: Filosofia Antiga (do século VI a.C. ao século VI d.C.), Filosofia Patrística (do século I ao século VII), Filosofia Medieval (do século VIII ao século XIV), Filosofia da Renascença (do século XIV ao século XVI), Filosofia Moderna (do século XVII a meados do século XVIII), Filosofia da Ilustração ou Iluminismo (meados do século XVIII ao começo do século XIX), Filosofia Contemporânea (meados do século XIX até os dias atuais).

De acordo com a sistematização da autora, o fim da Antiguidade e início do período medieval se dá por volta do século VII, período concomitante da História Ocidental. A transição desses períodos sem dúvidas é marcada pelo pensamento de Santo Agostinho, expoente da Patrística, que concilia o platonismo/neoplatonismo e o cristianismo.

Olhando para a estruturação do Baralho Filosófico, por uma questão de melhor distribuição das personagens da História da Filosofia, adotamos como critério de divisão a principal característica da Patrística: o esforço dos dois apóstolos intelectuais de Jesus Cristo (Paulo e João) e dos primeiros Padres da Igreja Católica de conciliar a nova religião (o Cristianismo) com o pensamento filosófico dos gregos e romanos. (CHAUI, 2000, p. 53).

Ao mesmo tempo, não poderíamos deixar se apequenar a contribuição que pensadores do platonismo e neoplatonismo deixaram para o pensamento patrístico e medieval. Assim, a herança latina da Patrística está representada no Baralho Filosófico pela presença de Justino, Orígenes, São Jerônimo e Santo Agostinho. Já a herança neoplatônica está representada pela presença de Plotino e Porfírio, classificando-os, em nossa divisão, como Filosofia Medieval.

Com essa demarcação colorida, ao longo do jogo os alunos podem identificar o período histórico de produção de determinados autores e conceitos filosóficos. Nessa primeira demarcação, buscamos realizar uma distribuição homogênea do número de cartas para equilibrar a dinâmica de jogo quando aplicado.

Inspirados na dinâmica do jogo chamado Uno, também elaboramos cartas especiais, as “Cartas de Ação” que, por definição, implicam que os jogadores devem agir de determinada forma (comprar cartas do monte, inverter a ordem de descarte das cartas, pular a vez de um dos jogadores ou a ação específica das cartas curingas, que dão o direito de escolha de uma determinada cor).

Enquanto elemento presente na mediação educativa, a aplicação do Baralho Filosófico deve resgatar a compreensão sobre em que medida as aulas podem ser práticas sociais que proporcionam momentos catárticos. Lembramos que a catarse não é um fenômeno que acontece em todas as aulas, com todos os alunos. Ao mesmo tempo, dialeticamente, nos contextos escolares, o momento catártico pode ser desencadeado pela/na aula.

Como a catarse é o momento que altera qualitativamente a relação do aluno com o mundo, não podemos cair no equívoco de pensar que uma única aula poderá proporcionar essa complexa transformação. Mas, na mesma medida, é pela/na aula que a catarse se torna possível dentro da escola. É preciso conceber a catarse como resultado de um sistema de aulas, de um conjunto de componentes curriculares, da articulação de todo o currículo escolar, da continuidade de níveis e ciclos educacionais.

Jogar o Baralho Filosófico pode ser um dos diversos momentos da educação escolar (e não escolar também) que possibilita vivenciar a catarse. O Baralho Filosófico pode proporcionar a vivência do momento catártico, pois parte da premissa de que a lógica para vencer o jogo requer, além de habilidade lúdica, que os jogadores usem determinados

conhecimentos sistematizados da Filosofia, apropriados durante um número expressivo de mediações educativas.

Chamamos a atenção para não cometermos o equívoco de concebermos o Baralho Filosófico como instrumento “mágico” de promoção de catarse. Enquanto parte da mediação educativa, o Baralho Filosófico é uma possibilidade de desenvolvimento dos alunos em sua totalidade, que considera o caráter lúdico presente nas atividades humanas, sem perder de vista o objetivo de apropriação dos conhecimentos sistematizados.

Dessa forma, o Baralho Filosófico pode ser uma atividade desenvolvida após um determinado período de aulas, de um ou mais componentes curriculares, que possibilita contribuir para proporcionar o momento catártico dentro da mediação educativa.

Com o objetivo de aplicarmos o método que desenvolvemos e o produto educacional que criamos, reportamos ao nosso campo de pesquisa e planejamos a mediação educativa do componente curricular de Filosofia, para o 1º Bimestre do ano letivo de 2019 da 3ª Série do Ensino Médio, turma C, da escola estadual pesquisada.

Como já mencionado anteriormente, toda mediação educativa é única e permite que a visão de síntese precária do professor se aprimore em cada contato com seus alunos. Devido ao concurso anual de remoção de unidade escolar, proporcionado pela SEDUC, o ano de 2019 foi o primeiro que atuamos na escola estadual pesquisada. Mesmo após 10 anos de exercício do magistério, sentimos intensamente a sensação de que, de fato, cada mediação educativa é única e possibilita aprimorar a visão de síntese precária do professor.

No planejamento da mediação educativa, nos debruçamos para refletirmos sobre quais poderiam ser os problemas presentes na prática social que precisavam ser respondidos pelos alunos dessa escola pesquisada. Todas as reflexões que realizamos nas primeiras seções desta dissertação já faziam parte de nossa compreensão de mundo e de educação escolar. Entretanto, foi somente durante as aulas que sentimos a necessidade latente de desfazermos determinados equívocos relacionados diretamente com o ensino de Filosofia.

Considerando o contexto do fim das eleições de 2018, a instauração da nova presidência da república e a repercussão de grande parte das medidas governamentais, que semanalmente ocupavam os espaços das redes sociais e manchetes de reportagens jornalísticas de várias mídias, não foram poucas as vezes que fomos indagados pelos alunos sobre o papel da Filosofia, o desempenho do professor de Filosofia, ao mesmo tempo que ambas foram constantemente rotuladas como comunistas, “PTistas”, de esquerda, ateístas, “promotores de balbúrdia”, sem utilidade, etc. Nesse contexto, percebemos que as principais fontes de informações que os alunos utilizavam para produzirem as considerações mencionadas eram as redes sociais.

Diante disso, consideramos que o emergente problema da prática social enfrentado era (e ainda é) a confusão entre opiniões pessoais e análises críticas dos usuários das redes sociais provocada pela massificação de opiniões pessoais nesses espaços. Na época, entendemos que nessa realidade e nesse momento cabia a nós a responsabilidade de fazer com que os alunos identificassem o papel da Filosofia e da reflexão filosófica para o desenvolvimento humano, a fim de compreender os efeitos produzidos por esses avanços tecnológicos. A busca por essa compreensão implicava a apropriação de conhecimentos sistematizados da Filosofia, o que permitiria ascender a visão do aluno da síncrese a síntese, promovendo uma nova compreensão de mundo, evidenciada por sua nova forma de ser e agir na prática social.

Na análise da estrutura organizacional e verificação das possibilidades de um ensino histórico-crítico de Filosofia, identificamos que a estrutura da escola pesquisada é equivalente ao modelo padrão das escolas estaduais. As salas são equipadas apenas com lousa e giz. Os alunos têm acesso apenas aos próprios cadernos e aos livros didáticos. Sondamos a possibilidade de usarmos os recursos tecnológicos dos próprios alunos (celulares e afins) mas, por termos uma relevante parte sem tais equipamentos, não universalizamos a ideia.

A escola conta com apenas uma sala multimídia, equipada com som e data show. Na análise da proposta curricular e sondagem das aprendizagens prévias dos alunos, resolvemos instrumentalizar conhecimentos que aparentemente deveriam ter sido apropriados em anos anteriores, mas que os alunos não demonstraram ter. Considerando tal panorama, resolvemos contemplar o currículo resgatando os clássicos da Filosofia Antiga em aulas expositivas com esquemas anotados em lousa.

Quanto a organização do currículo, o ano de 2019 foi bastante atípico. Devido às mudanças dos sistemas de ensino para adequarem-se às deliberações da BNCC, a SEDUC disponibilizou um material de transição com orientações para aproximar os professores da linguagem da BNCC, mas que não aboliu o currículo oficial. Como o Currículo Paulista foi homologado em agosto de 2019, o trabalho durante o 1º Bimestre (fevereiro até abril) foi guiado por esse material de transição. O quadro a seguir apresenta os conteúdos previstos para o componente curricular de Filosofia da 3ª série do Ensino Médio.

**Quadro 3** - Conteúdos para o componente curricular de Filosofia - 3ª Série do Ensino Médio - São Paulo, 2012

BIMESTRES	CONTEÚDOS
1º BIM	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ O que é Filosofia               <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Superação de preconceitos em relação à Filosofia e definição e importância para a cidadania</li> </ul> </li> <li>▪ O homem como ser de natureza e de linguagem</li> </ul>



<b>2º BIM</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Características do discurso filosófico <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Comparação com o discurso religioso</li> </ul> </li> <li>▪ O homem como ser político</li> <li>▪ A desigualdade entre os homens como desafio da política</li> </ul>
<b>3º BIM</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Características do discurso filosófico <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Comparação com o discurso científico</li> </ul> </li> <li>▪ Três concepções de liberdade <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Libertarismo, determinismo e dialética</li> </ul> </li> </ul>
<b>4º BIM</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Características do discurso filosófico <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Comparação com o discurso da literatura</li> </ul> </li> <li>▪ Valores contemporâneos que cercam o tema da felicidade e das dimensões pessoais e sociais da felicidade</li> </ul>

**Fonte:** São Paulo, 2012a, p. 128-131. Adaptado.

Tratando a proposta anual como um todo, identificamos que os conteúdos “O que é Filosofia” e “Características do discurso filosófico” são conhecimentos cuja expectativa é de que os alunos já tenham se apropriado no primeiro ano do Ensino Médio. Entretanto, nossa percepção não foi essa. Inspirados na PHC, decidimos organizar os bimestres de maneira histórica, com o objetivo de fazer os alunos entenderem o processo de construção das reflexões e conceitos filosóficos contextualizados em suas respectivas épocas. Naturalmente, os conteúdos “O que é Filosofia” e “Características do discurso filosófico” podem ser compreendidos e serem contextualizados na estrutura organizada por nós.

Partimos para o momento de transformar os conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos em saberes escolares. A PHC considera que o professor dispõe de autonomia para realizar essa organização. Nesse momento, precisamos estar atentos ao calendário escolar, para organizarmos nosso cronograma de atividades e também atentos ao universo simbólico, sobretudo linguístico, que os alunos dispunham.

Devemos lembrar que toda mediação educativa acontece dentro da prática social que, de maneira dialética, ganha dimensões ora imediata, ora mediata, utilizada ora como elemento de aproximação do conhecimento sistematizado, ora como elemento para sua ampliação; ora como elemento de conhecimento da realidade social, ora como elemento para seu reconhecimento. Por isso, é importante que o professor se inteire sobre o universo simbólico e linguístico que os alunos dispõem para conseguir transmitir o significado simbólico dos conceitos científicos, filosóficos e artísticos sem reduzi-los ou distorcê-los.

Para o 1º bimestre, sistematizamos 5 unidades de conteúdos introdutórios sobre o pensamento filosófico: uma sobre a origem da Filosofia e a especificidade do pensamento filosófico, uma sobre os filósofos pré-socráticos e a preocupação filosófica dos primeiros

filósofos, e uma para cada clássico da Filosofia Antiga (Sócrates, Platão e Aristóteles), conforme demonstra o quadro a seguir.

**Quadro 4** - Proposta sequencial de aulas a partir da exposição histórica dos conteúdos

Proposta Sequencial	Proposta de exposição histórica dos conteúdos
<b>UNIDADE 1</b> Origens da Filosofia e o pensamento filosófico	1) Distinção entre filosofia oriental e ocidental; 2) Contexto histórico e social da Grécia Antiga que permitiu o surgimento da filosofia ocidental; 3) O <i>thauma</i> e os motivos para filosofar; 4) Distinção entre mito e <i>logos</i> ; 5) Definição de Filosofia; 6) Especificidade do pensamento filosófico; 7) Cuidados com os extremos dogmáticos e céticos.
<b>UNIDADE 2</b> A Filosofia Pré-socrática	1) Classificação temporal da História da Filosofia; 2) Características do pensamento filosófico dos pré-socráticos; 3) Principais contribuições de Tales de Mileto, Anaximandro, Anaxímenes, Heráclito, Pitágoras, Xenófanes, Parmênides, Zenão de Eleia, Anaxágoras, Empédocles, Demócrito; 4) O problema ontológico entre Heráclito e Parmênides.
<b>UNIDADE 3</b> Clássicos da Filosofia: Sócrates	1) Classificação temporal da História da Filosofia; 2) A metodologia e o pensamento filosófico dos sofistas; 3) Vida e obra de Sócrates; 4) Definição de dialética na antiguidade; 5) A ironia e a maiêutica do método socrático; 6) A construção do saber e o <i>daimon</i> ; 7) Condenação e morte de Sócrates.
<b>UNIDADE 4</b> Clássicos da Filosofia: Platão	1) Classificação temporal da História da Filosofia; 2) Vida e obra de Platão; 3) A Teoria das Ideias e o mundo verdadeiro; 4) A reminiscência; 5) As alegorias do Sol, da Linha e da Caverna; 6) A Teoria da Alma; 7) O amor platônico.
<b>UNIDADE 5</b> Clássicos da Filosofia: Aristóteles	1) Classificação temporal da História da Filosofia; 2) Vida e obra de Aristóteles; 3) O princípio da teleologia, a <i>eudaimonia</i> e o papel da política para a felicidade; 4) O amor aristotélico; 5) As virtudes e os vícios; 6) As ciências produtivas, práticas e teóricas; 7) A metafísica aristotélica; 8) A Teoria do Ato e Potência; 9) A Teoria das 4 causas.

**Fonte:** Elaboração própria.

Considerando que na rede estadual de ensino há 2 aulas semanais de Filosofia na carga horária curricular em todos os anos do Ensino Médio, tivemos disponíveis 24 aulas ao longo de todo o 1º Bimestre. Para organizarmos os processos de instrumentalização, destinamos 2 aulas para apresentações iniciais e identificação dos níveis de apropriação de conhecimentos filosóficos da turma em si, 11 aulas para expormos os conhecimentos sistematizados de todas as unidades de nossa proposta, 2 aulas para resolvermos alguns exercícios de fixação, 2 aulas para aplicação dos instrumentos de avaliação selecionados, 1 aula para a análise dos erros cometidos nos instrumentos de avaliação, 2 aulas para jogarmos o Baralho Filosófico e, já no fim do bimestre, 2 aulas destinadas para a superação das possíveis lacunas de aprendizagem.

Apesar de todas as aulas terem sido elaboradas em slides, no *power point*, os seus conteúdos foram organizados em esquemas conceituais e expostos em lousa. Todavia, criamos um grupo numa rede social para disponibilizarmos os slides em arquivo pdf. Na disponibilização desses arquivos, nos propomos a criar um ambiente semelhante aos das *fake news* para estimular os alunos a refletirem sobre as postagens e utilizarem os conhecimentos que estavam sendo transmitidos. Essa ação foi planejada na expectativa de que a catarse

permitisse aos alunos identificarem a dinâmica do comportamento social, reconhecendo e reproduzindo o conhecimento filosófico transmitido e, com as devidas adequações, pudessem adotar novas posturas que superem o imediatismo da internet e das redes sociais.

Quanto a ascensão à síntese, planejamos a mediação educativa para que os alunos passassem a enxergar a realidade social, o pensamento filosófico e a construção de conceitos como uma produção histórica e coletiva. Junto a essa percepção, esperamos que os alunos tenham percebido o legado eurocêntrico quando se trata de definir o que é e onde nasceu a Filosofia; identificado as características da reflexão filosófica e os cuidados com os excessos dogmáticos e céticos; percebido a base da ciência ocidental no pensamento dos filósofos da antiguidade; refletido sobre a problemática do ser; identificado posturas que buscam o relativismo e que buscam verdades absolutas; entendido como é pensar dialeticamente; etc.

Utilizamos como instrumentos de avaliação a verificação das anotações dos alunos em seus respectivos cadernos, a resolução de exercícios dissertativos de fixação e a realização de uma avaliação escrita composta por 8 perguntas de múltipla escolha e 1 pergunta dissertativa, todas retiradas de provas de vestibulares, devidamente adaptadas. Com as tarefas e a avaliação escrita entendemos ter possibilitado diferentes formas de apropriação dos conhecimentos sistematizados da Filosofia.

As partidas do Baralho Filosófico foram realizadas em 2 aulas durante o bimestre, em sala de aula. A atividade não foi mensurada como nota bimestral. Para o registro destinado a esta dissertação, observamos grupos com até 6 alunos durante a dinâmica do jogo.

Para os casos de rendimento insuficiente nos instrumentos de avaliação, pensamos em propor duas atividades para a superação das lacunas de aprendizagem. A primeira é solicitar ao aluno que refizesse avaliação escrita (de forma oral ou escrita), pedindo que se justifique sobre o que o levou à resposta escolhida. De acordo com as respostas dadas, é possível identificar os equívocos e contradições que ainda se mantêm no olhar do aluno, podendo superá-los. Além disso, é possível que o aluno se familiarize com esse tipo de instrumento avaliativo. Na segunda, sugerimos que o próprio aluno elabore uma avaliação escrita, com 10 perguntas dissertativas, onde ele mesmo as responde. Esse instrumento permite identificarmos que conteúdos o aluno conseguiu se apropriar e quais permanecem fora de sua apropriação.

Dos materiais de apoio ao aluno, conseguimos disponibilizar, no mesmo grupo de rede social, os arquivos em pdf. de obras da coleção Os Pensadores intituladas “Os pré-socráticos”, “Sócrates”, “Platão” e dois volumes de “Aristóteles”.

O quadro com o plano bimestral de mediação educativa aplicado na escola pesquisada ficou estruturado da seguinte forma.

**Quadro 5 - Plano Bimestral de mediação educativa para o ensino de Filosofia - Escola Estadual pesquisada, 2019**

SÃO PAULO GOVERNO DO ESTADO		PLANO BIMESTRAL DE MEDIAÇÃO EDUCATIVA		SÃO PAULO GOVERNO DO ESTADO	
Escola: Escola estadual com o nome preservado		Município/UF: Preservado		Prof.(a): Mateus Turini	
Ano/Turma Escolar: 3 <sup>o</sup> C		Componente Curricular: Filosofia		C.H. Semanal: 02 aulas	
Período Letivo: 1 <sup>o</sup> Bimestre		Início: 01/02/2019	Término: 30/04/2019	Total de Aulas: 22 aulas	
<b>1) Os problemas e a relação de síntese com a prática social</b>					
Consideramos que o principal problema da prática social enfrentado é o aumento do uso das redes sociais e a massificação de opiniões pessoais de seus usuários, que causa a confusão entre opiniões pessoais e análises críticas. Entendemos que cabe a nós a responsabilidade de fazer com que os alunos identifiquem o papel da Filosofia e da reflexão filosófica para o desenvolvimento humano, a fim de compreender os efeitos produzidos por esses avanços tecnológicos. A busca por essa compreensão implica a apropriação de conhecimentos sistematizados da Filosofia, para ascenderem a visão do aluno à síntese, promovendo uma nova compreensão de mundo, evidenciada por sua nova forma de ser e agir na prática social.					
<b>2) A análise da estrutura organizacional e as possibilidades de um ensino histórico-crítico</b>					
A estrutura da escola pesquisada é equivalente ao modelo padrão das escolas estaduais. As salas são equipadas apenas com lousa e giz. Os alunos têm acesso apenas aos próprios cadernos e aos livros didáticos. Sondamos a possibilidade de usarmos os recursos tecnológicos dos próprios alunos (celulares e afins) mas, por termos uma relevante parte sem tais equipamentos, desistimos da ideia. A escola conta com apenas uma sala multimídia equipada com som e data show. Na análise da proposta curricular e sondagem das aprendizagens prévias dos alunos, resolvemos instrumentalizar conhecimentos que aparentemente deveriam ter sido apropriados em anos anteriores, mas que os alunos não demonstram ter. Resolvemos contemplar o currículo resgatando os clássicos da Filosofia Antiga em aulas expositivas com esquemas anotados em lousa.					
<b>3) Os conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos transformados em saberes escolares</b>					
Para o 1 <sup>o</sup> bimestre, sistematizamos 5 unidades de conteúdos introdutórios sobre o pensamento filosófico: uma sobre a origem da Filosofia e a especificidade do pensamento filosófico, uma sobre os filósofos pré-socráticos e a preocupação filosófica dos primeiros filósofos, e uma para cada clássico da Filosofia Antiga (Sócrates, Platão e Aristóteles). 1) Origens da Filosofia e o pensamento filosófico: Distinção entre filosofia oriental e ocidental; Contexto histórico e social da Grécia Antiga que permitiu o surgimento da filosofia ocidental; O thauma e os motivos para filosofar; Distinção entre mito e logos; Definição de Filosofia; Especificidade do pensamento filosófico; Cuidados com os extremos dogmáticos e céticos. 2) A Filosofia Pré-socrática: Classificação temporal da História da Filosofia; Características do pensamento filosófico dos pré-socráticos; Principais contribuições de Tales de Mileto, Anaximandro, Anaxímenes, Heráclito, Pitágoras, Xenófanes, Parmênides, Zenão de Eleia, Anaxágoras, Empédocles, Demócrito; O problema ontológico entre Heráclito e Parmênides. 3) Clássicos da Filosofia: Sócrates: Classificação temporal da História da Filosofia; A metodologia e o pensamento filosófico dos sofistas; Vida e obra de Sócrates; Definição de dialética na antiguidade; A ironia e a maiêutica do método socrático; A construção do saber e o daimon; Condenação e morte de Sócrates. 4) Clássicos da Filosofia: Platão: Classificação temporal da História da Filosofia; Vida e obra de Platão; A Teoria das Ideias e o mundo verdadeiro; A reminiscência; As alegorias do Sol, da Linha e da Caverna; A Teoria da Alma; O amor platônico. 5) Clássicos da Filosofia: Aristóteles: Classificação temporal da História da Filosofia; Vida e obra de Aristóteles; O princípio da teleologia, a eudaimonia e o papel da política para a felicidade; O amor aristotélico; As virtudes e os vícios; As ciências produtivas, práticas e teóricas; A metafísica aristotélica; A Teoria do Ato e Potência; A Teoria das 4 causas.					
<b>4) Os processos de instrumentalização</b>					
Cronograma	Nº de Aulas	Atividade Planejada	Procedimentos de Instrumentalização		
06/02	2	Apresentações iniciais e sensibilização	Conversas e diálogos coletivos com os alunos		
13/02	2	Aula sobre "Origens da Filosofia"	Aula expositiva em lousa e dialogada		
20/02	2	Aula sobre "Pré-socráticos"	Aula expositiva em lousa e dialogada		
27/02	2	Aula sobre "Sócrates"	Aula expositiva em lousa e dialogada		
13/03	2	Aula sobre "Platão"	Aula expositiva em lousa e dialogada		
20/03 a 27/03	3	Aula sobre "Aristóteles"	Aula expositiva em lousa e dialogada		
27/03 a 03/04	2	Exercícios de fixação	Lista com 20 exercícios dissertativos		
03/04 a 10/04	2	Aplicação dos instrumentos de avaliação	Cadernos e Avaliação Escrita		
10/04	1	Análise do erro	Correção da Avaliação Escrita com os alunos		
17/04	2	Aplicação do Baralho Filosófico	Disputa do jogo de Uno Filosófico		
24/04	2	Superação de lacunas de aprendizagem	Atividades de recuperação contínua		

<p><b>5) A catarse a partir da expectativa de novas posturas na prática social</b></p> <p>As atividades foram planejadas na expectativa de que a catarse permita os alunos identificarem a dinâmica do comportamento social, reconhecendo os conhecimentos filosóficos transmitidos e, com as devidas adequações, identificado a postura a ser devidamente aplicada dentro das redes sociais, superando o imediatismo do senso comum.</p>
<p><b>6) A ascensão à síntese e as possíveis transformações sociais pela ação humana</b></p> <p>Quanto a ascensão à síntese, planejamos a mediação educativa para que os alunos passem a enxergar a realidade social, o pensamento filosófico e a construção de conceitos como uma produção histórica e coletiva. Junto à essa percepção, esperamos que os alunos tenham percebido o legado eurocêntrico quando se trata de definir o que é e onde nasceu a Filosofia; identificado as características da reflexão filosófica e os cuidados com os excessos dogmáticos e céticos; percebido a base da ciência ocidental no pensamento dos filósofos da antiguidade; refletido sobre a problemática do ser; identificado posturas que buscam o relativismo e que buscam verdades absolutas; entendido como é pensar dialeticamente; etc.</p>
<p><b>7) As avaliações como evidências da aprendizagem</b></p> <p>Além de acompanharmos a postura dos alunos nas postagens das aulas em redes sociais, utilizamos como instrumentos de avaliação a verificação das anotações dos alunos em seus respectivos cadernos, a resolução de exercícios dissertativos de fixação e a realização de uma avaliação escrita composta por 8 perguntas de múltipla escolha e 1 pergunta dissertativa, todas retiradas de provas de vestibulares, devidamente adaptadas. Com as tarefas e a avaliação escrita entendemos ter possibilitado diferentes formas de apropriação dos conhecimentos sistematizados da Filosofia, sobretudo sua relação direta e indireta com a prática social.</p>
<p><b>8) As estratégias para recuperação contínua das lacunas de aprendizagem</b></p> <p>Em caso de rendimento insuficiente nos instrumentos de avaliação, propomos duas atividades para a superação das lacunas de aprendizagem. A primeira, é fazer o aluno (de maneira oral ou escrita) refazer a avaliação escrita com as questões de múltipla escolha tiradas de provas de vestibulares e pedir que ele justifique o porquê escolheu a alternativa que escolheu. De acordo com as respostas dadas pelo aluno, será possível identificar os equívocos e contradições que ainda se mantêm presentes em seu olhar, podendo assim superá-los, ao mesmo tempo que se familiariza com esse tipo de instrumento avaliativo. A segunda é pedir que o próprio aluno elabore uma avaliação escrita, com 10 perguntas dissertativas e que ele mesmo as responda. Esse instrumento permite identificar quais conteúdos o aluno conseguiu se apropriar e, consecutivamente, quais permanecem fora de sua apropriação.</p>
<p><b>9) Os materiais de apoio ao aluno, inclusive bibliografia</b></p> <p>OS PENSADORES. Os pré-socráticos. São Paulo: Nova Cultural, 1996.  _____. Sócrates. São Paulo: Nova Cultural, 1987.  _____. Platão. São Paulo: Nova Cultural, 1991.  _____. Aristóteles. Vol. 1. São Paulo: Nova Cultural, 1987.  _____. Aristóteles. Vol. 2. São Paulo: Nova Cultural, 1987.</p>
<p><b>10) O parecer da Coordenação Pedagógica</b></p> <p>Aprovado.</p>
<p><b>11) Os elementos de reflexão para os próximos planejamentos</b></p> <p>Os alunos demonstraram estar habituados à prática de copiar conteúdos da lousa no caderno. A participação nas redes sociais foi ativa, envolvendo todos os alunos da sala. Os conteúdos sobre Aristóteles foram os com menor evidência de sua apropriação. Acreditamos que, ao abordar os conteúdos aristotélico sobre epistemologia, política, estética e ética, os alunos expressem maior apropriação. O jogo de Uno Filosófico teve boa participação e envolvimento dos alunos e não foi mensurado como nota bimestral.</p>
<p>_____</p> <p>Data</p>
<p>_____</p> <p>Assinatura do Professor(a)</p>
<p>_____</p> <p>Ciência da Coordenação Pedagógica</p>

**Fonte:** Elaboração própria.

### 4.3.2 O Baralho Filosófico

Chamamos de Baralho Filosófico o conjunto de cartas que apresentam, em uma de suas faces, elementos que sinalizam o nome de pensadores da Filosofia, sua respectiva imagem, seu respectivo período de vida, o período histórico de sua produção filosófica e os principais temas que marcaram essa produção. Na outra face, denominada de dorso, as cartas apresentam ornamentos decorativos padronizados, comuns a todas elas.

O período histórico de produção dessas personagens é sinalizado pela cor predominante da carta. São elas: laranja para “Origens da Filosofia” (século XX a.C. ao século VII a.C.); amarelo para “Filosofia Antiga” (século VII a.C. ao século II); azul para “Filosofia Medieval” (século II ao século XIV); verde para “Filosofia Moderna” (século XIV ao século XIX) e vermelho para “Filosofia Contemporânea” (século XIX ao século XXI).

Destacamos que, por ser um elemento de jogo educacional, o Baralho Filosófico pode e deve ser adaptado à realidade de cada contexto escolar. A partir de agora, descrevemos as regras gerais do jogo Uno Filosófico, aplicado em nosso campo de pesquisa. Entretanto, nada impede que as regras sejam flexibilizadas para atender às variadas necessidades dos tempos e espaços escolares, ou, direcionar a utilização do Baralho Filosófico para jogar outros jogos de cartas.

#### **Qual é o objetivo do jogo?**

Seja o primeiro jogador a ficar sem cartas na mão, utilizando todos os meios possíveis dentro das regras para impedir que os outros jogadores façam o mesmo antes de você.

#### **Quantas e quais são as cartas?**

- 10 cartas laranjas - Origens da Filosofia (século XX a.C. ao século VII a.C.);
- 17 cartas amarelas - Filosofia Antiga (século VII a.C. ao século II);
- 17 cartas azuis - Filosofia Medieval (século II ao século XIV)
- 17 cartas verdes - Filosofia Moderna (século XIV ao século XIX);
- 17 cartas vermelhas - Filosofia Contemporânea (século XIX ao século XXI);
- 05 cartas “Comprar duas cartas” - uma de cada cor;
- 05 cartas “Inverter ordem de descarte” - uma de cada cor;
- 05 cartas “Pular a vez do adversário” - uma de cada cor;
- 07 cartas “Curinga - Áreas da Filosofia”;
- 05 cartas “Curinga - Comprar quatro cartas”;
- 01 carta “Curinga - Trocar as Mãos”;
- 02 cartas “Curingas Brancas” para personalizar;

### **Como preparar o jogo para inicia-lo?**

Verifique se todas as cartas estão no baralho para iniciar o jogo. Se as cartas “Curingas Brancas” não estiverem personalizadas, retire-as do baralho. Um dos jogadores embaralha e distribui 7 cartas para cada um. Após a distribuição, as cartas restantes são colocadas viradas para baixo, formando a **Pilha de Compras**. A carta superior dessa pilha é virada para formar a **Pilha de Descarte**. Caso a carta virada seja uma das cartas especiais, consulte a orientação para o início do jogo em item “Função das Cartas de Ação”.

### **Como jogar?**

O jogador a esquerda daquele que embaralhou e distribuiu as cartas inicia o jogo, seguindo o sentido horário de descarte. Na sua vez, você deve descartar uma carta de sua mão combinando-a com a carta virada na Pilha de Descarte. A relação entre essas cartas pode ser por sua cor (que representa o período histórico de produção de cada pensador) ou por qualquer relação de compatível aproximação entre as ideias dos pensadores em questão.

Caso seja descartado uma Carta de Ação, o jogador a esquerda deve executar a ação solicitada pela carta, a não ser que este também tenha uma Carta de Ação com o mesmo comando. Nada impede que em sua vez, o jogador descarte uma nova Carta de Ação. Mas se for diferente daquela que está na Pilha de Descarte, o jogador deve executar o comando solicitado e só depois descartar a carta desejada.

Se em sua vez o jogador não tiver cartas para descartar, ele deve comprar uma carta da Pilha de Compras. Só é permitido realizar a compra de apenas uma carta por vez. As compras só são permitidas em caso de o jogador não haver opções de descarte em sua mão. O jogador não poderá descartar uma carta que já possuía antes de realizar a compra. Se assim o fizer, será punido sendo obrigado a comprar duas cartas da Pilha de Compras.

Ao jogar a penúltima carta, o jogador deve anunciar em voz alta falando “UNO”. Se não fizer isso, os demais jogadores podem obrigá-lo a comprar mais duas cartas. A rodada termina quando um dos jogadores zerar as suas cartas na mão.

### **Quais são as funções das Cartas de Ação?**

**Comprar duas cartas:** Essa carta só pode ser jogada em cima de outra que possua a mesma cor ou o mesmo comando. O próximo jogador a descartar deve comprar duas cartas da Pilha de Compras. Mesmo com essa punição, o jogador não perde a vez de realizar o seu descarte. Caso seja tombada no início do jogo, o jogador a esquerda de quem embaralhou e distribuiu compra duas cartas da Pilha de Compras.

**Inverter ordem de descarte:** Essa carta só pode ser jogada em cima de outra que possua a mesma cor ou o mesmo comando. O sentido do jogo é invertido no mesmo instante que essa carta for descartada (se estiver em sentido horário, inverte para anti-horário e vice e versa). Caso seja tombada no início do jogo, o jogador que embaralhou e distribuiu as cartas é o primeiro a descartar e o jogo segue em sentido anti-horário de descarte.

**Pular a vez do adversário:** Essa carta só pode ser jogada em cima de outra que possua a mesma cor ou o mesmo comando. Quando descartada, o próximo a jogar é “pulado” e não descarta nessa rodada. Caso seja tombada no início do jogo, o jogador a esquerda de quem embaralhou e distribuiu as cartas é “pulado”. Inicia o jogador que estiver à esquerda deste.

**Curinga - Áreas da Filosofia:** Essa carta pode ser jogada a qualquer momento do jogo, em cima de qualquer carta da Pilha de Descarte. Cada uma das 7 cartas, além de ter as 5 cores do jogo (representando todos os períodos históricos da produção do pensamento filosófico), possui uma das grandes áreas de pensamento da Filosofia (Epistemologia e Filosofia das Ciências; Estética; Ética e Moral; Linguagem; Política; Lógica; Metafísica e Ontologia). O jogador que a descarta pode solicitar qualquer cor de carta, ou seja, qualquer período histórico de produção da Filosofia. Mas, em sua vez de descartar, o próximo jogador pode optar em seguir a área da Filosofia indicada e jogar uma carta de sua mão por esse vínculo, mesmo que não seja da cor solicitada. Caso seja tombada no início do jogo, o jogador a esquerda de quem embaralhou e distribuiu as cartas opta por descartar pela cor ou pela área indicada.

**Curinga - Comprar quatro cartas:** Essa carta pode ser jogada a qualquer momento do jogo, em cima de qualquer carta da Pilha de Descarte. O jogador que a descarta pode solicitar qualquer cor de carta, ou seja, qualquer período histórico de produção da Filosofia. O próximo a jogar deve, obrigatoriamente, comprar 4 cartas da Pilha de Compras. Caso seja tombada no início do jogo, o jogador a esquerda de quem embaralhou e distribuiu as cartas deve comprar 4 cartas e optar pela cor de carta que quer descartar.

**Curinga - Trocar as Mãos:** Essa carta pode ser jogada a qualquer momento do jogo, em cima de qualquer carta da Pilha de Descarte. O jogador que a descarta deve trocar as suas cartas com as cartas da mão de qualquer um dos jogadores. Caso seja tombada no início do jogo, o jogador a esquerda de quem embaralhou e distribuiu as cartas deve trocar de cartas com outro jogador e escolher qual a cor de carta que quer descartar. O jogador que a descarta por último deve trocar de cartas com outro jogador, dando-lhe, assim, a vitória daquela partida.

**Curingas Brancas:** Essa carta acompanha o baralho para que os jogadores possam criar novas cartas de ação. Além de ser jogada a qualquer momento do jogo, em cima de qualquer carta da Pilha de Descarte, ela indicará uma ação a ser criada de acordo com a imaginação.



#### 4.4 Resultados obtidos

Após a análise da aplicação de nosso método, acreditamos ter alcançado resultados positivos. Inicialmente, destacamos que, ao participarmos da elaboração do horário semanal dos professores, conseguimos deixar no mesmo dia as duas aulas semanais do componente curricular de Filosofia na 3ª série do Ensino Médio, turma C, em formato de aula dupla. Essa organização permitiu a otimização de tempo e, conseqüentemente, que os alunos tivessem acesso a uma grande quantidade de conhecimentos filosóficos sistematizados. Podemos fazer essa afirmação ao compararmos nossa proposta curricular com os outros professores da mesma área que atuam na mesma escola estadual.

Mais do que a grande quantidade de conhecimento, o desempenho do método também é aferido quanto à sua qualidade. No 1º Bimestre, foram 39 alunos da 3ª série do Ensino Médio que, em geral, demonstraram bom rendimento na realização da avaliação escrita. Essa avaliação foi composta por questões retiradas de provas de vestibulares, devidamente adaptadas.

As adaptações implicaram utilizar questões alternativas e dissertativas que levassem os alunos a demonstrarem o domínio dos conhecimentos conceituais trabalhados nas aulas durante o bimestre, mas que se esquivasse do teor examinatório, típico das provas de vestibulares, que não necessariamente apontam para a falta de apreensão dos conhecimentos abordados, mas sim, classificam seus concorrentes por meio de mecanismos de exclusão.

Desses alunos, 79,49% (31) conseguiram obter metade ou mais pontos previstos para esse instrumento avaliativo. Esclarecemos que não concebemos a prova de vestibular como o motivo central da formação do aluno de Ensino Médio, mas como um instrumento avaliativo com potencial de expressar a apropriação de conhecimentos sistematizados, bem como a boa capacidade de leitura e interpretação de textos das mais variadas linguagens. Entendemos que o bom desempenho no vestibular é resultado e não motivação da educação escolar formativa de boa qualidade. Sendo assim, o valor de 79,49% revela um percentual que expressa o bom resultado da apropriação das aulas ministradas.

A iniciativa de dinamizar as tarefas utilizando as redes sociais foi muito bem aceita pelos alunos. Uma vez o grupo criado, postávamos os conteúdos das aulas para acesso dos alunos. Ao mesmo tempo, os *memes*, as *fake news* e as espontaneidades, que identificamos como problema posto na prática social, se apresentavam, tornando-se um rico universo para nossas reflexões. Logo, além de conseguirmos acompanhar a postura dos alunos nas postagens, viabilizamos um espaço de relação direta e indireta com o problema posto na prática social.

Acreditamos que essas formas educacionais híbridas já são e tornar-se-ão cada vez mais presentes na educação escolar. Afirmamos que não eliminamos o uso dos cadernos e das

atividades impressas, porém essas possuíam relação com as redes sociais e da consulta às aulas, disponibilizadas em arquivo pdf.

Quanto ao Baralho Filosófico, registramos um sentimento de felicidade. Além dos alunos terem sido receptivos para com a atividade, aplicá-lo nos possibilitou pensarmos nos possíveis impasses de sua dinâmica. Apesar de sintética, nossa visão era de síntese precária. Fizemos adequações nas regras do jogo a partir de sua aplicação. Além disso, pensamos em possíveis flexibilizações para atender as realidades das diversas escolas de Educação Básica.

Elaboramos o primeiro modelo de baralho imprimindo algumas imagens de personagens da História da Filosofia, recortando e colando-as com fita transparente em um baralho convencional com naipes. No primeiro momento, seguimos uma sequência de valores correspondente ao jogo de Truco (4, 5, 6, 7, Q, J, K, A, 2 e 3). As cartas 8, 9 e 10 foram excluídas da sequência de valores e expressaram ramos do pensamento filosófico ocidental (Filósofos Pré-socráticos; Clássicos da Antiguidade; Filósofos Helenísticos; Filósofos Medievais; Epistemologia; Política; Materialismo e Mestres da Suspeita; Teoria Crítica; Estética; Ética; Filósofos Brasileiros; Fenomenologia e Existencialismo), como mostra a imagem a seguir.

**Figura 3** - Primeiro modelo de Baralho Filosófico elaborado por Turini, 2019.



**Fonte:** Elaboração própria. Aparelho celular Samsung J7 Prime.

Inicialmente, tínhamos em mente viabilizar que essa configuração de cartas pudesse estruturar um possível jogo de “truco filosófico”. Entretanto, encontramos dificuldades quando a dinâmica do jogo exigia que uma carta “matasse” outra. Além disso, a manutenção da sequência de cartas e seus respectivos naipes fazia com que seus jogadores ignorassem as figuras e personagens da Filosofia e jogassem na mecânica do próprio jogo de Truco em si.

Utilizamos esse mesmo baralho nas primeiras experiências de jogo na dinâmica de um “uno filosófico”. Num primeiro momento, não tínhamos as cartas especiais e nem a sinalização

temporal por cores. Apesar dos jogadores poderem descartarem as cartas pelos marcos históricos dos personagens, a ausência da coloração das cartas dificultava essa dinâmica.

Tentamos estimular os alunos a pensarem majoritariamente nas aproximações e compatibilidades das ideias dos autores presentes nas cartas, mas, tal exercício exigia muito domínio dos conhecimentos sistematizados da Filosofia, o que não tínhamos em campo de pesquisa. Essas primeiras experiências foram de extrema importância e contribuíram para que elaborássemos meios de dinamizar o jogo, com elementos de ludicidade, ao mesmo tempo que viabilizamos o acesso aos conhecimentos filosóficos historicamente sistematizados.

Guiados pela estrutura e dinâmica de jogo do Uno, resolvemos utilizar as mesmas cartas do baralho que já tínhamos elaborado e ao invés de nos prender aos naipes convencionais, identificamos com tiras coloridas de blocos autoadesivos os períodos históricos de produção da Filosofia (Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea), conforme mostra a figura a seguir.

**Figura 4** - Primeira alteração do Baralho Filosófico elaborado por Turini, 2019



**Fonte:** Elaboração própria. Aparelho celular Samsung J7 Prime.

Com a sinalização dos períodos históricos por cores, a dinâmica do jogo permitiu que mais alunos jogassem o Baralho Filosófico, inclusive aqueles que demonstravam menor domínio dos conhecimentos da Filosofia, resultado que ia ao encontro de nossos objetivos.

Para além da marcação histórica, foi preciso que a figura do professor acompanhasse as partidas, as vezes como jogador, as vezes como mediador, a fim de ir fornecendo maiores informações sobre as personagens ilustradas. Para que os jogadores tivessem mais autonomia, resolvemos colocar uma frase e três informações sobre as principais ideias dos autores ilustrados, quase como que um tarô, modelo que permitiu chegarmos ao desenho atual do Baralho Filosófico. Para registros de pesquisa, utilizamos a aplicação do baralho já com sua dinâmica próxima ao jogo de Uno, conforme demonstra a figura a seguir.

**Figura 5 - Aplicação do Uno Filosófico aos alunos da Escola Estadual pesquisada**



**Fonte:** Elaboração própria. Aparelho celular Samsung J7 Prime.

Após repetidas experiências do jogo, cremos ter conseguido certificar sua finalidade para nossa pesquisa: a de ser uma atividade que possibilita vivenciar o momento catártico. Para evidenciar essa constatação, usamos os recursos das redes sociais e pedimos para que os alunos da 3ª série C respondessem, de forma aberta e não obrigatória, a pergunta: Ao jogar o Uno Filosófico, você acha que foi possível incorporar algum conhecimento de Filosofia? Qual?.

Usando o número da chamada para identificar os alunos, destacamos duas participações que nos chamaram a atenção devido ao humor presente nas respostas. O Aluno 09 participou dizendo “Descobri que é bonito ser cínico se for pra ser igual ao Diógenes hahahahaha” e a Aluna 11 participou com o seguinte comentário “Aprendi que quando o Neymar disse ‘saúde daquilo que não vivemos’ ele foi mais platônico que o próprio Platão kkk...”. Apesar das ironias, os alunos demonstram que conseguem manusear, com certo humor, os conhecimentos sobre cinismo e amor platônico na relação com fatos cotidianos da prática social.

Essas falas foram utilizadas para exemplificar os respectivos conceitos durante as aulas, foram reproduzidas durante o jogo e evidenciadas no questionário. Apenas essa verificação não nos permite afirmarmos com certeza que os alunos vivenciaram o momento de catarse, ou seja, que transformaram o significado teórico e prático desses conceitos em superestrutura. Essa afirmação só seria possível se identificássemos a mudança de postura no interior da prática social. Porém, não usamos instrumentos que evidenciam tal fenômeno.

Sobre utilizar o Baralho Filosófico para mensuração de notas escolares, ainda não temos clareza de afirmarmos que o jogo pode ser utilizado como instrumento de avaliação. Temos receio de, ao utilizarmos o jogo como meio de mensuração de notas bimestrais, reduziríamos o potencial do Baralho Filosófico como atividade que possibilita a vivência do momento catártico, mecanizando-o. O mesmo acontece com qualquer outro jogo educacional. Por isso, precisaríamos iniciar uma nova pesquisa científica para verificar essas possibilidades.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, concluímos que a investigação sobre ensino de Filosofia mantêm-se cada vez mais relevantes para as pesquisas realizadas em programas de pós-graduação (PPGs). Apesar de haver um alto percentual de crescimento das pesquisas que visam realizar reflexões mais profundas sobre o ensino de Filosofia, é inegável que, no decênio entre os anos 2009 e 2018, os PPGs têm direcionados seus cursos de mestrado para a formação complementar dos professores de Filosofia.

Acreditamos haver no Brasil uma oscilação na valorização da educação como objeto de estudo dos filósofos, o que coloca as Ciências da Educação como mais interessada em pesquisar o ensino de Filosofia do que a própria Filosofia. Esse fenômeno, dentre outros fatores, também resulta da história da educação brasileira, onde as universidades, ao longo do século XX, formaram profissionais de campo e não filósofos licenciados, nos períodos onde as políticas públicas mantinham a ausência da Filosofia nos currículos escolares da Educação Básica.

A história brasileira do ensino de Filosofia nos permite compreender parte dos problemas da formação de seus professores. Na verdade, a formação de professores ainda é um fenômeno de alto grau de complexidade presente no campo das pesquisas em educação escolar, que afeta todos os componentes curriculares. Reconhecemos os esforços empregados por políticas públicas com potencial para melhorar a qualidade da formação de professores. Mas, há pelo menos 12 anos (2007-2019), os índices do censo escolar evidenciam que a Filosofia está entre os três componentes curriculares com os piores desempenhos na relação entre professores com formação adequada para a docência. Nesse período, a média nos mostra que menos da metade dos alunos do Ensino Médio têm assistido aulas, assim como no século XIX e XX, com professores de Filosofia e não com filósofos licenciados, o que é bastante diferente.

A formação dos professores de Filosofia pode ser um dos fenômenos que influenciam o reducionismo de seu ensino na Educação Básica. Mas quando nos referimos à formação do professor de Filosofia não nos restringimos à certificação em cursos aprovados por órgãos institucionais, até mesmo porque partilhamos da concepção gramsciana sobre todos sermos filósofos, e para tal, não há necessidade de certificações.

Contudo, entendemos que o conhecimento aprofundado da história da filosofia, das questões clássicas da filosofia em todas as suas áreas, dos principais autores e textos clássicos de cada uma das disciplinas que compõem a filosofia, de pelo menos uma língua, além do português, que permita ler um filósofo no original, da percepção das relações entre temas clássicos e contemporâneos, seja no campo da estética, da ética, da política ou da lógica, são condições *sine qua non* para estabelecer a definição de um professor de Filosofia. Nesse sentido,

ter um diploma de bacharel ou licenciatura em Filosofia não nos dá a certeza dessa formação, mas nos ajuda a estabelecer parâmetros estatísticos para nossa pesquisa.

A falta de uma formação adequada desses professores facilita a reprodução de uma finalidade expressa pelo clichê “formar cidadãos críticos”, que há décadas acompanha o ensino de Filosofia. Não podemos perder de vista que a Filosofia pode ser (e talvez venha sendo) um componente curricular que preze mais pela coesão e reprodução das normas sociais do que necessariamente para a sua contestação crítica e ativa, pois nem sempre a Filosofia serviu à formação com caráter crítico e transformador dos cidadãos, atuando, muitas vezes ao longo da história da educação brasileira, com discurso de tom conservador, integrador e cívico.

Encarada como um fim em si mesmo, o ensino de Filosofia precisa deter-se na criação de um espaço para a apropriação e a produção de conceitos. Esse exercício só pode se dar no contato e compreensão da vida social como um todo. Mais que uma questão pedagógica ou legal, a formação de criticidade para análise da realidade social envolve a postura epistemológica da Filosofia. Por isso, não se trata de “militância política” quando, com base nas teorias filosóficas, houver nas aulas de Filosofia a presença de discussões, análises críticas, questionamentos, argumentações e propostas de intervenção na realidade social. Nesse caso, há a concretização efetiva de sua dimensão epistemológica. Entretanto, dialeticamente, a apropriação da dimensão epistemológica da Filosofia torna possível a dimensão política dos indivíduos, numa relação de reciprocidade.

Por isso, o ensino de Filosofia pode causar incômodo a qualquer tipo de governo, por conta do potencial resultado de desenvolvimento político que pode causar nos indivíduos. Mas para que esse “perigo iminente” aconteça é preciso apropriação de conhecimentos filosóficos. Nesse sentido, nos preocupa as reformas realizadas durante o governo Michel Temer (maio/2016 - dezembro/2018) e nos coloca em estado de alerta as medidas iniciadas pelo governo Bolsonaro (janeiro/2019 - dezembro/2022).

A permanência da Filosofia como componente curricular no Ensino Médio está ameaçada e dependerá das constantes lutas a serem travadas na transição desta década à outra (2010-2020). Nesse aspecto, a promoção de eventos acadêmicos estimula a pesquisa científica e contribui, não só para a soma histórica de conhecimentos, mas principalmente, para o envolvimento dos pesquisadores oriundos dos locais e regiões onde esses eventos acontecem.

Mais que preocupados com medidas governamentais isoladas, precisamos nos atentar para o movimento histórico de suas ações e a que interesses elas atendem. Sabemos que na década de 1930 a educação escolar já estava marcada pelas inspirações do pragmatismo e construtivismo, a serviço do produtivismo, ou seja, da formação de mão de obra educada para

o setor produtivo. Mas, desde a década de 1970, fortemente marcada pelo behaviorismo, pela onda neoliberal e pela reestruturação produtiva, a educação escolar é majoritariamente vinculada ao neopragmatismo, neoconstrutivismo e neoprodutivismo. Nesse contexto, a escola forma pessoas flexíveis e adaptáveis para o mundo do trabalho, marcado pela instabilidade de empregos, formando os indivíduos para serem cidadãos-consumidores.

Essa é a pedagogia da hegemonia, uma pedagogia marcada pela formação de valores para o consenso, sobretudo, o consenso para o consumo. No mesmo sentido, o lema “aprender a aprender” é a marca das pedagogias hegemônicas (construtivismo, pedagogia do professor reflexivo, pedagogia das competências, pedagogia de projetos, pedagogia multiculturalista) que elegem o relativismo efêmero e individualista, como os principais valores para a formação humana.

Essas influências estão manifestas em documentos educacionais normativos, como as DCN, os PCN, as PCN+ e a BNCC, sobretudo na concepção de uma educação escolar estruturada pelo esvaziamento dos conteúdos, tratando-os não como fins em si mesmos, mas como meios para o desenvolvimento de competências. Presentes em documentos normativos da educação escolar brasileira desde a década de 1990, essa concepção educacional reduz as propostas escolares à formação de mão de obra adaptável e flexível e, conseqüentemente, promessas inalcançáveis de transformação social.

O Currículo do Estado de São Paulo e o Currículo Paulista reproduzem esses valores e utilizam-se de concepções nacionais e internacionais para justificarem a aplicação de suas propostas. Identificamos que as influências da Pedagogia da Presença, por meio de uma proposta educacional desenvolvida pela Odebrecht S.A., para além de apenas uma proposta pedagógica, evidenciam a forte presença do empresariado na intervenção de interesses dentro da formação escolar.

Diante dessas constatações, discordamos das propostas educacionais que contribuam para a manutenção e reprodução das desigualdades identificadas. O clichê de “cidadania e criticidade” não deve propor a total adaptação ao mundo, até mesmo porque, identificamos na tradição da Filosofia várias apostas em propostas de transformação dessas condições.

Para isso, acreditamos que ao longo da educação dos indivíduos seja possível desenvolver competência técnica e política, junto do compromisso técnico e político, ao longo do desenvolvimento humano dos alunos. Não entendemos competência como a simples realização de atividades, que se delimita apenas ao fazer. Entendemos competência como práxis, isto é, a ação que une teoria e prática, que possibilita a compreensão dos processos e resultados do conhecimento e que resulta na possibilidade do agir refletido.

Apesar de reconhecermos a importância das contribuições fornecidas pelas concepções crítico-reprodutivistas, partilhamos da necessidade de superarmos dialeticamente essas posturas e encontrarmos espaços na educação escolar que nos possibilite executar propostas de transformação social, rumo a uma sociedade menos desigual. Acreditamos que a Pedagogia Histórico-crítica seja a teoria educacional que nos permite tecer tais propostas.

Com base em nossa pesquisa, afirmamos que foi possível desenvolver um ensino histórico-crítico de Filosofia, a partir do desenvolvimento de um método didático e da criação de um jogo educacional com fundamentação teórica na Pedagogia Histórico-crítica.

Após a aplicação do método didático, o processo avaliativo nos permitiu identificar a apropriação de conhecimentos filosóficos sistematizados e a respectiva ascensão dos alunos a uma visão sintética da realidade social. Acreditamos ter contribuído para o esclarecimento do problema social que propusemos abordar e influenciado a mudança de postura dos alunos no interior da prática social. Além disso, as repetidas experiências de aplicação do Baralho Filosófico nos permitiram concluir que a sua finalidade para nossa pesquisa, a de ser uma atividade que possibilita a vivência do momento catártico, foi validada e certificada.

As repetidas aplicações de nosso produto educacional nos possibilitaram reforçar que, enquanto jogo, o baralho possui um fim em si mesmo, que extrapola os tempos e espaços da educação escolar. Logo, as regras consentidas para o registro em nossa pesquisa não podem ser concebidas como rígidas e fixas. Dentre algumas flexibilizações, vislumbramos a possibilidade de o baralho ser fragmentado, por cores ou autores, contemplando apenas os conteúdos já trabalhados pelos professores, a fim de ir utilizando o baralho aos poucos e, paulatinamente, ir acrescentando cada vez mais cartas ao longo do ano, até que todo o baralho seja contemplado. Outra forma originalmente não prevista de aplicação do baralho foi o uso das cartas como “*flash cards*” pois, a organização histórica e a presença de frases e conceitos centrais dos autores ilustrados viabiliza a revisão dos alunos para a realização de provas escolares ou vestibulares.

Por fim, consideramos ter conseguido corresponder com os objetivos propostos para esta dissertação, analisando a mais concreta realidade possível que circunda o ensino de Filosofia. Acreditamos ter conseguido identificar o maior número possível de mediações e contradições da totalidade que circunda nosso objeto de estudo e reproduzir no pensamento o movimento real daquilo que pôde ser apreendido por nossa pesquisa.

Ainda, destacamos que nossa dissertação analisou mais do que questões pragmáticas do ensino de Filosofia, apresentando uma discussão que considera elementos mais complexos e totalizantes de nosso objeto de estudo, e que propõe reais possibilidades de intervenção significativa na realidade estudada.



## REFERÊNCIAS

ABRANTES, Angelo Antonio. Como ensinar? O método da pedagogia histórico-crítica e a aula como unidade concreta de relações sociais. *In* PASQUALINI, Juliana Campregher; TEIXEIRA, Lucas André; AGUDO, Marcela de Moraes (Orgs.). **Pedagogia Histórico-Crítica: legado e perspectivas**. Uberlândia: Navegando, 2018.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **Norma Brasileira NBR 14.724, de 17 de março de 2011**. Rio de Janeiro: ABNT, 2011. Disponível em: [http://site.ufvjm.edu.br/revistamultidisciplinar/files/2011/09/NBR\\_14724\\_atualizada\\_abr\\_2011.pdf](http://site.ufvjm.edu.br/revistamultidisciplinar/files/2011/09/NBR_14724_atualizada_abr_2011.pdf). Acesso em 15 nov 2018.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

\_\_\_\_\_. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Congresso Nacional, 1961. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm). Acesso em: 15 maio 2019.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: Congresso Nacional, 1971. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm). Acesso em: 15 maio 2019.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982**. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Brasília: Congresso Nacional, 1982. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7044-18-outubro-1982-357120-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 15 maio 2019.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 6, de 26 de novembro de 1986**. Reformula o núcleo comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus. Brasília: Conselho Federal de Educação, 1986. Disponível em [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes\\_escritas/7\\_Gov\\_Militar/resolu%E7%E3o%206-1986%20reformula%20o%20n%FAcleo%20comum%20para%20os%20curr%EDculos.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/7_Gov_Militar/resolu%E7%E3o%206-1986%20reformula%20o%20n%FAcleo%20comum%20para%20os%20curr%EDculos.pdf). Acesso em: 15 maio 2019.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Congresso Nacional, 1996. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm). Acesso em: 15 maio 2017.

\_\_\_\_\_. **Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: Conselho Nacional de Educação - Câmara de Educação Básica (CEB), 1998. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03\\_98.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf). Acesso em: 18 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação - Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC), 1999. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/programa-saude-da-escola/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12598-publicacoes-sp-265002211>. Acesso em 15 maio 2019.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Congresso Nacional, 2001. Disponível em [http://planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm). Acesso em: 15 abr 2018.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. PCN+ Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais - Ciências Humanas e suas Tecnologias.** Brasília: MEC - Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC), 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasHumanas.pdf>. Acesso em: 20 maio 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005.** Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei no 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Brasília: Congresso Nacional, 2005. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm). Acesso em: 20 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. **Orientações curriculares para o ensino médio Ciências Humanas e suas Tecnologias.** Brasília: MEC - Secretaria de Educação Básica (SEB), 2006a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_03\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf). Acesso em: 21 maio 2018.

\_\_\_\_\_. **Parecer CEB nº 38, de 7 de julho de 2006.** Inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio. Brasília: Conselho Nacional de Educação - Câmara de Educação Básica (CEB), 2006b. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb03806.pdf>. Acesso em: 15 set. 2018.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006.** Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Brasília: Presidência da República, 2006c. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm). Acesso em: 15 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007.** Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Brasília: Presidência da República, 2007. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm). Acesso em: 16 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008.** Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Brasília: Congresso Nacional, 2011. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm). Acesso em 17 set. 2017.

\_\_\_\_\_. **Portaria Normativa nº 7, de 22 de junho de 2009.** Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Brasília: Ministério da Educação, 2009a. Disponível em: [https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Revogada-Portaria-Normativa-n\\_7-22-de-junho-2009-Mestrado-Profissional.pdf](https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Revogada-Portaria-Normativa-n_7-22-de-junho-2009-Mestrado-Profissional.pdf). Acesso em 25 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. **Portaria Normativa nº 17, de 28 de dezembro de 2009.** Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível

Superior - CAPES. Brasília: Ministério da Educação, 2009b. Disponível em: <http://www.uezo.rj.gov.br/pos-graduacao/docs/Portaria-MEC-N17-28-de-mbro-de-2009.pdf>. Acesso em: 17 out 2019.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010.** Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2010. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm). Acesso em: 30 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. **Portaria Normativa nº 21, de 5 de novembro de 2012.** Dispõe sobre o Sistema de Seleção Unificada - Sisu. Brasília: Ministério da Educação, 2012a. Disponível em: <https://sisu.furg.br/images/portaria21mec.pdf>. Acesso em 20 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 2, de 30 de janeiro 2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: Conselho Nacional de Educação - Câmara de Educação Básica (CEB), 2012b. Disponível em: [http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/res\\_ceb\\_2\\_30012012.pdf](http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/res_ceb_2_30012012.pdf). Acesso em: 13 nov 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Congresso Nacional, 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm). Acesso em: 13 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. **Medida provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016.** Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 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, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2016. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-publicacaooriginal-151123-pe.html>. Acesso em: 12 out. 2019.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 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: Congresso Nacional, 2017a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm). Acesso em: 20 ago. 2018.

\_\_\_\_\_. **Portaria nº 389, de 23 de março de 2017.** Dispõe sobre o mestrado e doutorado profissional no âmbito da pós-graduação stricto sensu. Brasília: Ministério da Educação, 2017b. Disponível em: [http://www.capes.gov.br/tutorial-sucupira/documentos/Portaria389-2017\\_doutoradoprofissional.pdf](http://www.capes.gov.br/tutorial-sucupira/documentos/Portaria389-2017_doutoradoprofissional.pdf). Acesso em: 30 nov 2019.

\_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: Ministério da Educação - Fundação Carlos Alberto Vanzolini, 2018a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC19dez2018site.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2018.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 03, de 21 de novembro de 2018.** Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: Conselho Nacional de Educação - Câmara de Educação Básica (CEB), 2018b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>. Acesso em: 18 fev 2019.

CARVALHO, Lejeune Mato Grosso de. A trajetória da luta pela Sociologia no Ensino Médio no Brasil. *In:* Lejeune Mato Grosso de Carvalho (Org.). **Sociologia e Ensino em Debate: Experiências e discussão de Sociologia no Ensino Médio.** Ed. Unijuí, 2004.

CARVALHO, Marcelo; SANTOS, Marli dos. O Ensino de Filosofia no Brasil: três gerações. *In:* CORNELLI, Gabriele; CARVALHO, Marcelo; DANELON, Márcio (Coord.). **Filosofia: ensino médio.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica (SEB), 2010. (Coleção explorando o ensino).

CHAUI, Marilena de Souza. **Convite à Filosofia.** São Paulo: Ática, 2000.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Portaria nº 80, de 16 de dezembro de 1998.** Brasília: CAPES, 1998. Disponível em <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-Capes-80-1998-12-16.pdf>. Acesso em 30 out 2018.

\_\_\_\_\_. **Portaria nº 209, de 21 de outubro de 2011.** Brasília: CAPES, 2011. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria-n-209-21-10-2011-Programa-de-Mestrado-Profissional-de-professores-Educacao-Basica-PROEB.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. **Portaria nº 131, de 28 de junho de 2017.** Dispõe sobre o mestrado e o doutorado profissionais. Brasília: CAPES, 2017. Disponível em: <https://capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/30062017-portaria-131-2017.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2018.

\_\_\_\_\_. **Catálogo de Teses e Dissertações.** Brasil: CAPES, jul 2019a. Disponível em: <http://catalogo-deteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>. Acesso em: 18 jul. 2019.

\_\_\_\_\_. **Plataforma Sucupira.** Brasil: CAPES, jul 2019b. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/listaPrograma.jsf>. Acesso em 21 jun 2019.

COMPANHIA PAULISTA DE PAPÉIS E ARTES GRÁFICAS. **Tudo sobre baralhos.** São Paulo: COPAG, 2019. Disponível em: <http://copag.com.br/tudo-sobre-baralhos/>. Acesso em: 22 dez 2019.

DANELON, Márcio. Em torno da especificidade da filosofia: uma leitura das orientações curriculares nacionais de filosofia para o ensino médio. *In:* CORNELLI, Gabriele; CARVALHO, Marcelo; DANELON, Márcio (Coord.). **Filosofia: ensino médio.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica (SEB), 2010. (Coleção explorando o ensino).

DIAS, Edmundo Fernandes *et al.* **A ofensiva neoliberal, reestruturação produtiva e luta de classe.** Brasília: Sindicato dos Eletricitários de Brasília, 1996.

DUARTE, Newton. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. *In*: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (Orgs.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Editora UNESP, p. 33-49, 2010.

\_\_\_\_\_. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2012. (Coleção Educação Contemporânea).

ENGELS, Friedrich. **O papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. São Paulo: Global, 1876/1986.

ENGELS, Friedrich. Carta a Joseph Bloch, de 21 de setembro de 1890. *In*: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos**. Volume 2. São Paulo: Edições Sociais, 1976.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As Pesquisas Denominadas ‘Estado Da Arte.’ **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXIII, n. 79, p. 257-272, 2002.

GALLO, Silvio. Ensino de filosofia: avaliação e materiais didáticos. *In*: CORNELLI, Gabriele; CARVALHO, Marcelo; DANELON, Márcio (Coord.). **Filosofia: ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica (SEB), 2010. (Coleção explorando o ensino).

FREITAS, Luiz Carlos de. **Moisey M. Pistrak**. Aula ministrado durante a disciplina ED-316 da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Campinas: 24 set 2010. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9RmHL6knn1A&t=2137s>. Acesso em: 01 mai 2019.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. 17 ed. Tradução de Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. Rio de Janeiro: Edições Loyola, 1989/2008.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. Tradução: João Paulo Monteiro. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007**. Brasília: Ministério da Educação - INEP, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/estudoprofessor.pdf>. Acesso em 20 mar 2018.

\_\_\_\_\_. **Censo da Educação Básica 2019 Resumo Técnico: versão preliminar**. Brasília: Ministério da Educação - INEP, 2020. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/0/Resumo+T%C3%A9cnico+%28vers%C3%A3o+preliminar%29+-+Censo+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+B%C3%A1sica+2019/73e6de67-2be3-413f-9e4c-90c424d27d96?version=1.0>. Acesso em: 02 fev. 2020.

JAMESON, Fredric. **Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio**. Tradução de Maria Elisa Cevalco. São Paulo: Ática, 1989/1996.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário Básico de Filosofia**. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

KAPP, Karl M. **The gamification of Learning and Instruction: game-based methods and strategies for training and education**. Wiley: San Francisco, 2012.

\_\_\_\_\_. **The Gamification of Learning and Instruction Fieldbook: Ideas into Practice**. Wiley: San Francisco, 2014.

KARNAL, Leandro. *In*: PONTO A PONTO. **O impacto das redes sociais na vida das pessoas**. Entrevistadores: Mônica Bergamo e José Antonio Guimarães Lavareda Filho. Entrevistado: Leandro Karnal. Band News, 20 mar. 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2EkrD3eNe5c> Acesso em: 25 out. 2018.

KOHAN, Walter Omar. O ensino de filosofia e a questão da emancipação. *In*: CORNELLI, Gabriele; CARVALHO, Marcelo; DANELON, Márcio (Coord.). **Filosofia: ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica (SEB), 2010. (Coleção explorando o ensino).

KUENZER, Acácia Zenaida. **Conhecimento e competências no trabalho e na escola**. Boletim Técnico do Senac, Rio de Janeiro, v.28, n.2 mai./ago., 2002.

\_\_\_\_\_. **Competência como práxis: os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores**. Boletim Técnico do Senac, Rio de Janeiro, v.30, n.3 set./dez., 2004

\_\_\_\_\_. **A educação no contexto do mundo do trabalho**. Curitiba: 03 mai 2007. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=jv5uZNXyFk0>. Acesso em: 05 jun 2019.

\_\_\_\_\_. **O direito à educação da classe trabalhadora em tempos de regressão social**. Aula inaugural do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional do Instituto Federal do Rio Grande do Norte. Natal: 25 abr 2019. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=S8o8XkMXea0&t=6192s>. Acesso em: 01 mai 2019.

LAVOURA, Tiago Nicola; MARTINS, Lígia Márcia. A dialética do ensino e da aprendizagem na atividade pedagógica histórico-crítica. **Revista Interface**, Botucatu. n. 21(62) p. 531-541, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/icse/v21n62/1807-5762-icse-1807-576220160917.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2017.

LYOTARD, Jean-François. A condição pós-moderna. Tradução: Ricardo Corrêa Barbosa 12 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1979/2009.

MAGALHÃES, Giselle Modé; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. Avaliação na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica. **Revista Eletrônica Política e Gestão Educacional**, Araraquara, n. 15, p. 235-248, 2013. Disponível em: <https://www.fclar.unesp.br/#!/departamentos/ciencias-da-educacao/publicacoes/revista-eletronica/revistas2/>. Acesso em 21 dez. 2018.

MARQUES, Emilly Pereira; PINTO, Marina Barbosa. Universidade e precarização: considerações sobre o processo de trabalho dos servidores da UFF. **Revista Universidade e Sociedade**, Brasília, n. 45. jan. 2010, p. 39-49.

MARTINS, Lígia Márcia. Psicologia histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica e desenvolvimento humano. *In*: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (Org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016. (Coleção educação contemporânea).

\_\_\_\_\_. **O que ensinar?** O patrimônio cultural humano como conteúdo de ensino e a formação da concepção de mundo no aluno. *In*: PASQUALINI, Juliana Campregher; TEIXEIRA, Lucas André; AGUDO, Marcela de Moraes. **Pedagogia histórico-crítica: legado e perspectivas**. Minas Gerais: Navegando Publicações, 2018.

MARX, Karl. \_\_\_\_\_. **O capital**. Crítica da economia política. Livro III. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v. 6, 1867/1974.

\_\_\_\_\_. **Instruções para os delegados do conselho geral provisório: as diferentes questões**. Lisboa/Moscou: Editorial Avante Edições Progresso, 1866/1982. Disponível em <http://www.marxists.org/portugues/marx/1866/08/instrucoes.htm>. Acesso em 29 out 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 13. ed., São Paulo: Hucitec, 2013.

MORAES, Amaury Cesar; GUIMARÃES, Elisabeth Fonseca; TOMAZI, Nelson Dácio. Sociologia. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares do Ensino Médio**. Brasília: Secretaria de Educação Básica, Departamento de Políticas de Ensino Médio, p. 343-372, 2004.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

ODEBRECHT. **A pedagogia da presença: parte 4**. Salvador: Odebrecht S.A., 2011. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=v6EEBWiXGPI&t=365s>. Acesso em 15 jun. 2019.

NIETZSCHE, Friedrich. **Escritos sobre educação**. Tradução de Noéli Correia de Melo Sobrinho. Rio de Janeiro: PUC/RJ; São Paulo: Loyola, 2003.

PASQUALINI, Juliana Campregher; MARTINS, Fernando Ramalho. **Crítica à pedagogia das competências de Phillippe Perrenoud: sua visão liberal de educação e sociedade e sua afinidade com as demandas do processo produtivo contemporâneo**. *In*: SEMINÁRIO REDESTRADO: nuevas regulaciones en América Latina, 7, 2008, Buenos Aires. Anais. Buenos Aires: Redestrado, 2008. p. 1-20.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

SÃO PAULO (Estado). **Resolução SE nº 81, de 16 de dezembro de 2011**. Estabelece diretrizes para a organização curricular do ensino fundamental e do ensino médio nas escolas estaduais. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação (SEE), 2011.

\_\_\_\_\_. **Currículo do estado de São Paulo: ciências humanas e suas tecnologias**. 1 ed. Atualizada. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE), 2012a.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes do Programa Ensino Integral**. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE), 2012b.

\_\_\_\_\_. **Projeto de vida: material de apoio ao programa ensino integral do estado de São Paulo**. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE), 2014.

\_\_\_\_\_. **Currículo Paulista**. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC), 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: Do Senso Comum à Consciência Filosófica**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 1996.

\_\_\_\_\_. O pensamento pedagógico brasileiro: da aspiração à ciência à ciência sob suspeição. **Revista Educação e Filosofia**. Uberlândia, v. 21, n. 42, p. 13-35, jul/dez, 2007.

\_\_\_\_\_. **Escola e democracia**. Edição comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.

\_\_\_\_\_. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2010.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

\_\_\_\_\_. **O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural**. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 7, n. 1, p. 26-43, jun. 2015.

\_\_\_\_\_. [Sem título]. Entrevista concedida a Mateus Henrique Turini e Deivide Telles de Lima. Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, Faculdade de Educação, Bloco F, 2º andar, sala nº 10. Aparelho celular Samsung J7 Prime. 23 nov 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

TONET, Ivo. **Método científico: uma abordagem ontológica**. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

TURINI, Mateus Henrique. **Ensino de Sociologia e Pedagogia Histórico-crítica: uma análise dos fundamentos teórico-metodológicos**. 2019. Dissertação (Mestrado em Docência para Educação Básica). Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP, Bauru, 2019.

VIANA, Nildo Silva. **A pesquisa em representações cotidianas**. Lisboa: Chiado, 2015.



**APÊNDICE - Baralho Filosófico**

ORIGENS  
DA FILOSOFIA

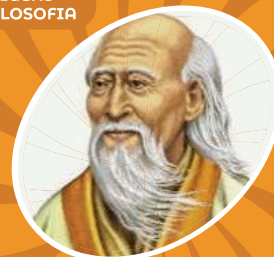


**Zoroastro**  
(Pérsia, Séc. VI a.C.)

*"O que vale mais num trabalho é a dedicação do trabalhador".*

Filosofia Oriental. O Zoroastrismo é uma religião dualista, criada por Zoroastro, em que Aura-Mazda (Deus do Bem) e Ahriman (Deus do Mal) lutam pelo domínio das ações humanas.

ORIGENS  
DA FILOSOFIA



**Lao Tsé**  
(China, Séc. VI a.C.)

*"O tempo é uma coisa criada. Dizer 'Eu não tenho tempo', é o mesmo que dizer, 'Eu não quero'".*

Filosofia Oriental. O Taoísmo é uma doutrina filosófico-religiosa em que, ao buscar a paz, o homem deve agir sem intenções preconcebidas, de acordo com a natureza, para não perturbar a ordem natural do universo.

ORIGENS  
DA FILOSOFIA

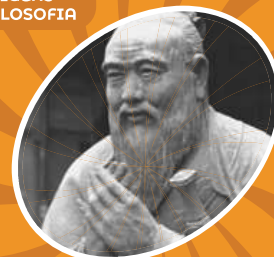


**Siddhartha Gautama**  
(Nepal, 563-483 a.C.)

*"Quanto mais coisas você tem, mais terá com o que se preocupar".*

Filosofia Oriental. O Budismo é uma doutrina filosófico-religiosa em que, ao compreender a existência pelo querer-viver, somos colocados num ciclo de reencarnações, até poder alcançar o nirvana (plenitude espiritual de evasão da dor).

ORIGENS  
DA FILOSOFIA



**Confúcio**  
(China, 551-479 a.C.)

*"O sábio envergonha-se dos seus defeitos, mas não se envergonha de os corrigir".*

Filosofia Oriental. O Confucionismo é um sistema filosófico estruturado para crer que uma sociedade só pode se tornar mais feliz pelo esforço para o Bem, para a cultura da personalidade.

ORIGENS  
DA FILOSOFIA



**Sun Tzu**  
(China, 544-496 a.C.)

*"Triunfam aqueles que sabem quando lutar e quando esperar".*

Filosofia Oriental. Autor do livro *A Arte da Guerra*, Sun Tzu é conhecido por suas reflexões sobre táticas militares e estratégias de vitória

ORIGENS  
DA FILOSOFIA

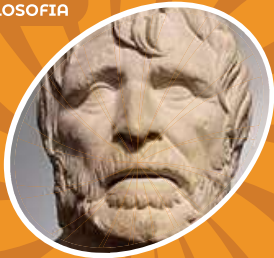


**Mitologia Grega**  
(Séc. XIX-VIII a.C.)

*"Os mitos são sonhos públicos; os sonhos são mitos privados". (Joseph Campbell)*

Surgimento da Filosofia Ocidental. O mito não é mentira, mas uma forma de explicar a realidade a partir de elementos fictícios, fantasiosos, emotivos, mas que não tem o compromisso de evidenciar aquilo que afirma.

ORIGENS  
DA FILOSOFIA



**Teogonia de Hesíodo**  
(Séc. VIII-VII a.C.)

*"Com a infelicidade as pessoas envelhecem mais rápido."*

Surgimento da Filosofia Ocidental. Os primeiros deuses que se apresentam são Caos (a queda), Gaia (a Terra), Tártaro (os grotões de Gaia) e Eros (a energia vital). Urano (membrana que cobre Gaia) fornicava e engravidava constantemente Gaia, até que Cronos (o tempo cronológico), filho de Gaia, interrompe essa ação.

ORIGENS  
DA FILOSOFIA



**Milagre Grego versus Mito Noético**

*"Não sou nem ateniense nem grego mas sim um cidadão do mundo" (atribuída a Sócrates).*

Origem da Filosofia Ocidental. Milagre Grego é a corrente de pensamento que afirma haver uma ruptura completa entre mito e Filosofia. Já o Mito Noético afirma não haver ruptura completa entre o mito e a Filosofia, mas uma certa continuidade, atribuindo ao mito a pré-disposição ao entendimento intuitivo (*noesis*).

ORIGENS  
DA FILOSOFIA



**Filosofia Ocidental  
(Século VI a.C.)**

*"Que és?" E a resposta de Pitágoras foi:  
'Filósofo!'. (Diógenes Laércio)*

Origem da Filosofia Ocidental. União dos termos *philo* (amor) e *sophia* (sabedoria), a Filosofia foi frequentemente usada para designar a totalidade do saber, a ciência em geral. Se constitui como o amor à sabedoria e ao conhecimento, pela busca permanente da verdade. O filósofo é um amante do saber, sem restrições.

ORIGENS  
DA FILOSOFIA

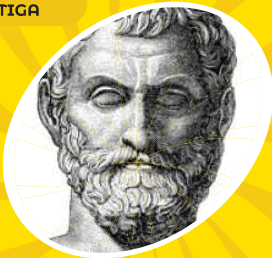


**Logos  
(Século V a.C.)**

*"Penso, logo existo". (René Descartes)*

Origem da Filosofia Ocidental. Palavra que indica discurso racional, pensamento. O logos é a forma de explicar a realidade que assume o compromisso de evidenciar aquilo que se afirma. Para isso, precisa utilizar recursos racionais e argumentos lógicos.

FILOSOFIA  
ANTIGA



**Tales de Mileto  
(Turquia, 640-548 a.C.)**

*"Muitas palavras não indicam necessariamente muita sabedoria".*

Filósofo Pré-socrático. A arché é a água. Além de conhecido por seu teorema, Tales de Mileto é considerado o primeiro filósofo do ocidente..

FILOSOFIA  
ANTIGA



**Anaxímenes de Mileto  
(Turquia, 588-524 a.C.)**

*"A variação quantitativa de tensão da realidade originária dá origem a todas as coisas".*

Filósofo Pré-socrático. A arché é o ar. Para Anaxímenes, a origem de tudo está no movimento de condensação e rarefação das coisas, sendo o primeiro elemento o ar.

FILOSOFIA  
ANTIGA

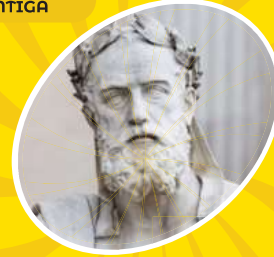


**Pitágoras de Samos**  
(Grécia, 570-495 a.C.)

*"Educai as crianças, para que não seja necessário punir os adultos".*

Filósofo Pré-socrático. A arché são os números. Além de conhecido por seu teorema, Pitágoras é considerado Pai da Matemática e da Música.

FILOSOFIA  
ANTIGA



**Xenófanes de Cólifon**  
(Turquia, 570-475 a.C.)

*"É preciso ser sábio para reconhecer um sábio".*

Filósofo Pré-socrático. A arché é a terra. Entre o saber e a força física, Xenófanes dizia ser preferível o saber.

FILOSOFIA  
ANTIGA



**Heráclito de Éfeso**  
(Turquia, 544-484 a.C.)

*"Ninguém pode entrar duas vezes no mesmo rio".*

Filósofo Pré-socrático. A arché é o fogo. Contrariando Parmênides, para Heráclito, tudo está em constante fluxo de mudanças.

FILOSOFIA  
ANTIGA



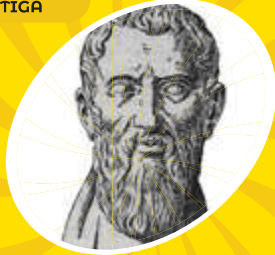
**Parmênides de Eleia**  
(Itália, 544-450 a.C.)

*"O ser é, o não ser não é".*

Filósofo Pré-socrático. A arché é a imutabilidade do uno. Contrariando Heráclito, para Parmênides, o ente é tudo aquilo que pode ser caracterizado e o Ser apenas é.



FILOSOFIA  
ANTIGA

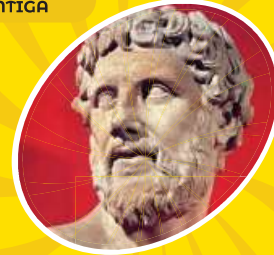


**Zenão de Eleia**  
(Itália, 490-430 a.C.)

*"Quem é um amigo? Um outro eu".*

Filósofo Pré-socrático. A arché é a imutabilidade do uno. Conhecido por elaborar uma série de argumentos para defender a imutabilidade una do universo, Zenão de Eleia é marcado pela proposição de seus paradoxos.

FILOSOFIA  
ANTIGA

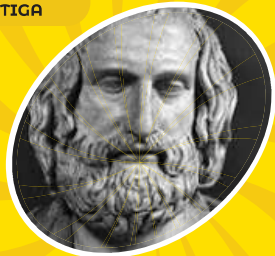


**Demócrito de Abdera**  
(Grécia, 460-370 a.C.)

*"Aquele que tudo adia não deixará nada concluído, nem perfeito".*

Filósofo Pré-socrático. A arché é o átomo. Considerado pai da Teoria Atômica, Demócrito é conhecido por sua explicação materialista sobre a natureza.

FILOSOFIA  
ANTIGA



**Protágoras de Abdera**  
(Grécia, 485-411 a.C.)

*"O homem é a medida de todas as coisas".*

Filósofo sofista. A verdade não é universal. Como todo bom sofista, para Protágoras, sempre existem dois lados para cada pergunta.

FILOSOFIA  
ANTIGA



**Górgias de Leontini**  
(Itália, 483-378 a.C.)

*"O homem é a medida de todas as coisas". "O bom orador é capaz de convencer qualquer pessoa sobre qualquer coisa".*

Filósofo sofista. A verdade não é universal. Conhecido como "o nihilista", Górgias afirmava que nada existe! E se algo existe, não é possível ser conhecido.

FILOSOFIA  
ANTIGA



**Sócrates**  
(Grécia, 470-399 a.C.)

*"Sei que nada sei" / "Conhece-te a ti mesmo"*  
(atribuídas ao autor).

Filósofo antropológico. Lógica dialética. Conhecido por não ter deixado obras escritas, Sócrates desenvolveu seu método a partir da maiêutica e da ironia.

FILOSOFIA  
ANTIGA



**Platão**  
(Grécia, 427-347 a.C.)

*"Uma vida não questionada não merece ser vivida".*

Filósofo antropológico. Lógica dialética. Conhecido por ser o maior discípulo de Sócrates, Platão concebe o Mundo Sensível e o Mundo Inteligível a partir da dicotomia ontológica rivalizada entre Heráclito e Parmênides.

FILOSOFIA  
ANTIGA



**Aristóteles**  
(Macedônia, 384-322 a.C.)

*"Somos o que repetidamente fazemos. A excelência, portanto, não é um efeito, mas um hábito".*

Filósofo sistemático. Lógica Formal. Conhecido como o discípulo mais brilhante de Platão, mas que discordou das ideias de seu mestre, Aristóteles considerava que o universo era finito e organizado.

FILOSOFIA  
ANTIGA



**Diógenes de Sinope**  
(Turquia, 400-323 a.C.)

*"Para que serve um filósofo, se não para machucar os sentimentos de alguém?"*

Filósofo Helenístico. Ceticismo. Conhecido por duvidar da própria realidade que o cercava, para Pirro de Elis, a ataraxia é a suspensão dos juízos (*epokhé*)

FILOSOFIA  
ANTIGA



**Pyrrho de Élis**  
(Grécia, 360-270 a.C.)

*"Não devemos emitir opiniões porque não podemos conhecer as coisas como são"*  
(atribuídas ao autor).

Filósofo Helenístico. Ceticismo. Conhecido por duvidar da própria realidade que o cercava, para Pyrrho de Élis, a ataraxia é a suspensão dos juízos (*epokhé*)

FILOSOFIA  
ANTIGA

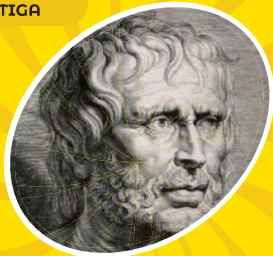


**Epicuro de Samos**  
(Grécia, 341-270 a.C.)

*"O prazer não é um mal em si; mas certos prazeres trazem mais dor do que felicidade".*

Filósofo Helenístico. Epicurismo. Chamado com certo equívoco de hedonista, para Epicuro a ataraxia está no prazer refinado, na simplicidade.

FILOSOFIA  
ANTIGA



**Sêneca de Córdoba**  
(Espanha, 4 a.C.-65 d.C.)

*"Os vegetais constituem alimentação suficiente para o estômago e, no entanto, recheamo-lo de vidas valiosas".*

Filósofo Helenístico. Estoicismo. Marcando a história da filosofia como pensador romano, para Sêneca, a ataraxia está na aceitação da fatalidade sobre aquilo que não podemos mudar.

FILOSOFIA  
MEDIÉVAL



**São Justino**  
(Cisjordânia, 100-165)

*"Aprendemos que Cristo é o primogênito de Deus e que é o Logos, do qual participa todo o gênero humano".*

Patrística. São Justino é considerado um dos primeiros apologistas da fé cristã depois dos Apóstolos de Cristo, entre a morte de Cristo e antes da fundação da Igreja Católica.



FILOSOFIA  
MEDIÉVAL

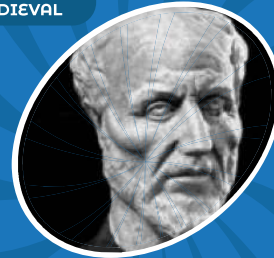


**Orígenes de Alexandria**  
(Egito, 185-254)

*"Diante de uma tentação, um cristão tornar-se um mártir ou um idôlatra".*

Patrística. Neoplatonismo. Discípulo de Amônio Sacas (Egito, 175-242), Orígenes marcou seu tempo como um "cristão pagão".

FILOSOFIA  
MEDIÉVAL



**Plotino de Alexandria**  
(Egito, 205-270)

*"Há três coisas que nos levam a Deus: Música, Amos e Filosofia".*

Patrística. Neoplatonismo. Discípulo de Orígenes de Alexandria (Egito, 185-254), Plotino resgata o pensamento platônico de desconfiança sobre a materialidade de realidade.

FILOSOFIA  
MEDIÉVAL

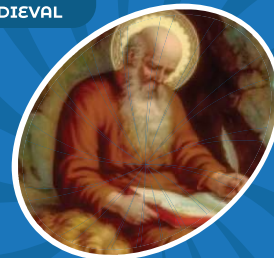


**Porfírio de Tiro**  
(Líbano, 232-305)

*"Os deuses proclamaram Cristo para ter sido o mais piedoso, mas os cristãos são uma confusa e viciosa seita".*

Patrística. Neoplatonismo. Discípulo de Plotino de Alexandria (205-270), Porfírio produziu reflexões que foram fortemente resgatadas na discussão sobre os universais durante a Filosofia Escolástica.

FILOSOFIA  
MEDIÉVAL



**São Jerônimo**  
(Eslovênia, 347-420)

*"Trabalha em algo, para que o diabo te encontre sempre ocupado".*

Patrística. Reconhecido pela Igreja Católica como confessor e Doutor da Igreja, São Jerônimo não tem ligação com o grito de exclamação "Gerônimooooo!!". Foi responsável por traduzir o Velho Testamento da Bíblia Cristã para o latim, conhecida como Vulgata Latina.

FILOSOFIA  
MEDIÉVAL



**Santo Agostinho**  
(Argélia, 354-430)

*"Não há lugar para a sabedoria onde não há paciência".*

Patrística. Depois de uma libidinoso vida de pecados, Santo Agostinho é conhecido por cristianizar as ideias de Platão. Marcou o pensamento filosófico ocidental com as ideias sobre intuição, tempo linear, cidade dos homens e cidade de Deus.

FILOSOFIA  
MEDIÉVAL



**Al-Jahiz**  
(Irão, 776-869)

*"Os fatores ambientais influenciam nos organismos fazendo com que desenvolvam novas características para assegurar a sobrevivência, transformando-os assim em novas espécies"*

Considerado o primeiro zoólogo islâmico, Al-Jahiz é precursor de ideias evolucionistas um século antes de Charles Darwin (Inglaterra, 1809-1882).

FILOSOFIA  
MEDIÉVAL



**Abu Alquindi**  
(Irão, 801-873)

*"Com efeito, toda causa ou é material, ou é formal, ou é agente, isto é, aquilo a partir do que provém o princípio do movimento, ou é final, isto é, aquilo por cuja razão algo é"*

Falsafa. Célebre polímata árabe, Alquindi, destacou-se por introduzir a filosofia grega na filosofia árabe, sendo bastante influenciado pelas ideias de Aristóteles.

FILOSOFIA  
MEDIÉVAL



**Al Farabi**  
(Turquístão, 872-950)

*"Um homem torna-se uma pessoa graças ao intelecto".*

Falsafa. Não distinguindo religião e filosofia, Al Farabi foi influenciado pelas obras de Platão e Aristóteles e propôs um pensamento filosófico que buscava unir as ideias desses autores gregos.

FILOSOFIA  
MEDIÉVAL



**Avicena**  
(Uzbequistão, 980-1037)

*"A medicina não é uma ciência difícil e espinhosa como a matemática e a metafísica"*

Falsafa. Um dos mais famosos polímatas árabes, Avicena destacou-se pelas traduções de textos greco-romanos e seus tratados, principalmente nas áreas da Filosofia e da medicina.

FILOSOFIA  
MEDIÉVAL

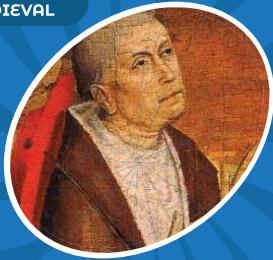


**Santo Anselmo**  
(Itália, 1033-1109)

*"Não busco compreender para crer, mas creio para compreender"*

Escolástica. Adepto ao Realismo. Considerado Pai da Escolástica, Santo Anselmo influenciou o cristianismo ocidental com a elaboração do argumento ontológico sobre a existência de Deus e com a teoria sobre Cristo ter nos substituído com o sacrifício de cruz.

FILOSOFIA  
MEDIÉVAL



**Roscelino de Compiègne**  
(França, 1050-1120)

*"As três pessoas da trindade são três realidades, como três anjos e três almas, embora sejam absolutamente idênticas em vontade e potência"*

Escolástica. Adepto ao Nominalismo. Considerado Pai do Nominalismo, Roscelino teve que renunciar sua Doutrina da Trindade no Concílio de Soissons, em 1092.

FILOSOFIA  
MEDIÉVAL

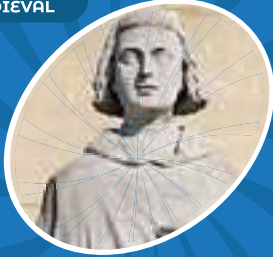


**Guilherme de Champeaux**  
(França, 1070-1121)

*"O universal é a substância e os indivíduos constituem os acidentes dessa substância"*  
(atribuída ao autor).

Escolástica. Adepto ao Realismo. Guilherme de Champeaux ficou conhecido como o mais importante defensor da teoria realista, de ascendência platônica, dos universais.

FILOSOFIA  
MEDIÉVAL



**Pedro Abelardo**  
(França, 1079-1142)

*"O começo da sabedoria é encontrado na dúvida; duvidando começamos a questionar, e procurando podemos achar a verdade".*

Escolástica. Adepto ao Conceitualismo. Além de sua rivalidade com Roscelino e Guilherme de Champeaux, ficou conhecido pelo seu trágico romance descrito no livro *História das Minhas Calamidades*.

FILOSOFIA  
MEDIÉVAL



**Averróis**  
(Espanha, 1126-1198)

*"Quem conhecer melhor a anatomia e fisiologia humana, vai aumentar sua fé em Deus".*

Falsafa. Um dos mais famosos polímatas árabes, Averróis ficou conhecido no ocidente como O Comentador devido aos numerosos comentários sobre a obra de Aristóteles.

FILOSOFIA  
MEDIÉVAL

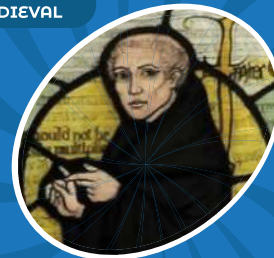


**São Tomás de Aquino**  
(Itália, 1225-1274)

*"Toma cuidado com o homem de um só livro"*

Escolástica. Adepto ao Realismo Moderado. Maior expoente da Escolástica, Aquino cristianizou as ideias de Aristóteles. Em sua *Teologia Natural*, elaborou 5 vias para evidenciar a existência do Criador a partir de sua criação.

FILOSOFIA  
MEDIÉVAL



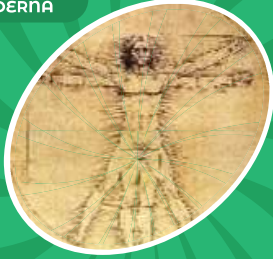
**Guilherme de Ockham**  
(Inglaterra, 1285-1349)

*"Não devemos multiplicar os entes se não for necessário".*

Escolástica. Adepto ao Nominalismo. Guilherme de Ockham elaborou um método argumentativo que defende a intuição como ponto de partida para o conhecimento do universo, conhecido como a Navalha de Ockham.



FILOSOFIA MODERNA



Humanismo

*"Os tempos nunca são ruins demais para que não possa um homem bom viver neles"*  
(Thomas Morus).

O Humanismo é a atitude filosófica que faz do Homem o valor supremo, e que vê nele a medida de todas as coisas. Destaque para Francesco Petrarca (Itália, 1304-1374), Giovanni Boccaccio (Itália, 1313-1375), Erasmo de Roterdã (Holanda, 1466-1536) e Thomas Morus (Inglaterra, 1478-1575).

FILOSOFIA MODERNA

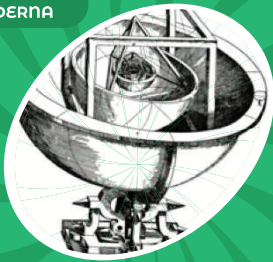


Reforma Protestante

*"Sola fide, Sola scriptura, Solus Christus, Sola gratia, Soli Deo gloria"* (lema atribuído à Reforma Protestante).

Por motivos diferentes, Martinho Lutero (Alemanha 1483-1546), João Calvino (Suíça, 1509-1564) e Rei Henrique VIII (Inglaterra, 1491-1547) se viram em condições de romperem com os dogmas religiosos do catolicismo e proporem alterações estruturais na concepção do cristianismo moderno.

FILOSOFIA MODERNA



Revolução Científica

*"Ciência experimental é a rainha das ciências e da meta de todas as especulações"*  
(Roger Bacon)

Com as ideias de Roger Bacon (Inglaterra, 1214-1294), Johannes Gutenberg (Alemanha, 1400-1468), Giordano Bruno (Itália, 1548-1600), e o heliocentrismo de Nicolau Copérnico (Polônia, 1473-1543), Galileu Galilei (Itália 1564-1642) e Johannes Kepler (Alemanha 1571-1630), a Revolução Científica rompeu com a concepção aristotélica de universo e desenvolveu o método científico moderno.

FILOSOFIA MODERNA



Nicolau Maquiavel  
(Itália, 1469-1527)

*"As pessoas ofendem mais a quem amam do que a quem temem".*

Humanismo. Considerado Pai da Ciência Política, Maquiavel é conhecido por suas recomendações sobre como o Príncipe deve agir para manter o Estado. Apesar disso, a totalidade de suas reflexões revela um pensador com legítimas intenções republicanas.

FILOSOFIA MODERNA



**Michel de Montaigne**  
(França, 1533-1592)

*"Cada qual denomina de bárbaro o costume que não pratica na própria terra".*

Humanismo. A clausura em um castelo aos 34 anos separou Montaigne da vida social e o fez escrever seu livro *Ensaio*, onde deixa claro sua tendência cética e relativista quanto ao conhecimento e a verdade.

FILOSOFIA MODERNA

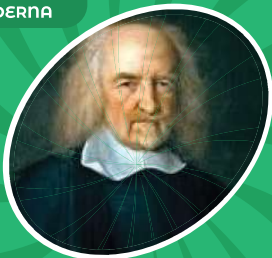


**Francis Bacon**  
(Inglaterra, 1561-1626)

*"A ciência não é um conhecimento especulativo, nem uma opinião a ser sustentada, mas um trabalho a ser feito".*

Empirismo. Crítico do modelo escolástico e hostil a Aristóteles, Bacon vê na ciência o utilitarismo que deve estar a serviço do Homem. Para isso é preciso superar os ídolos que atrapalham o desenvolver da ciência.

FILOSOFIA MODERNA



**Thomas Hobbes**  
(Inglaterra, 1588-1679)

*"Pactos sem espadas são palavras sem forças para defender pessoas".*

Contratualismo. Na teoria de Hobbes, ciência é a captação e reprodução do movimento dos corpos. Para reproduzir a paz, é preciso superar o Estado de Natureza, onde há guerra de todos contra todos pois, sem regras, o homem é lobo do homem, e instituir um Estado Leviatã, capaz de manter a paz e a garantia dos direitos naturais.

FILOSOFIA MODERNA



**René Descartes**  
(França, 1596-1650)

*"Toda Filosofia é como uma árvore cujas raízes são a Metafísica e as Ciências os ramos"*

Racionalismo. Conhecido pelo cogito (Penso, logo existo), Descartes é considerado Pai da Ciência Moderna e do Racionalismo, elaborando um método de investigação científica que parte do ceticismo em busca de evidências racionais.

FILOSOFIA MODERNA



**Baruch Espinoza**  
(Holanda, 1632-1677)

*"Não é uma ação que vence uma paixão. É uma paixão mais forte que vence outra mais fraca."*

Racionalismo. De família judia, Espinoza foi excomungado do judaísmo por defender um Deus sine Natura. Para ele, somos conatus em corpos passivos de afecções. A alegria é a passagem de um estado inferior à um superior e a tristeza, o inverso.

FILOSOFIA MODERNA



**John Locke**  
(Inglaterra, 1632-1704)

*"A primeira coisa que a pessoa possui, portanto, é o seu corpo: todo indivíduo é proprietário de si mesmo e de suas capacidades".*

Defensor dos direitos naturais (vida, liberdade e propriedade), Locke é um relevante pensador com legado em temas como Empirismo, Contratualismo, Liberalismo, Parlamentarismo, Linguagem e tolerância.

FILOSOFIA MODERNA



**Iluminismo**

*"Sapere aude!"*

O Iluminismo foi um movimento intelectual em defesa do uso da Razão Universal, que se contrapôs as influências do Absolutismo e da Igreja Católica, buscando estimular a tolerância e a pluralidade de ideias.

Destaque para Jean Meslier (França, 1664-1729), Montesquieu (1689-1755), Voltaire (França, 1694-1778) e os enciclopedistas Dênis Diderot (França, 1713-1784) e Jean D'Alambert (França, 1717-1783).

FILOSOFIA MODERNA



**Despotismo Esclarecido**

*"Devo ser uma autocrata: esta é minha tarefa. E o bom Deus me perdoará: esta é a tarefa dele"* (Catarina, A Grande).

Iluminismo. Baseado em um Chefe de Estado com traços absolutistas, o Despotismo Esclarecido é um regime político que aparenta filiar-se aos ideais libertários do Iluminismo. Destaque para Marquês de Pombal (Portugal, 1699-1782) no Brasil, Frederico II (Alemanha, 1712-1786) na antiga Prússia, Catarina a Grande (Polônia, 1729-1796) na Rússia, e José II (Áustria, 1741-1790) no antigo Sacro Império Romano-germânico.

FILOSOFIA MODERNA



**David Hume**  
(Escócia, 1711-1776)

*"A beleza não está no objeto, mas na mente do observador".*

Empirismo. Conhecido por seu ceticismo quanto ao alcance do conhecimento, Hume afirma que o ser humano está inteiramente submetido aos sentidos, não podendo conceber qualquer teoria geral da realidade. Sugere substituir toda certeza da causalidade pela probabilidade, o que torna seu ceticismo teórico, e não prático.

FILOSOFIA MODERNA

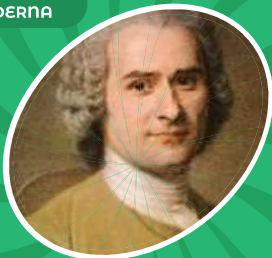


**Fisiocracia**

*"Laissez faire, laissez passer"*  
(atribuído à Vincent de Gournay)

Liberalismo. Adeptos à Teoria da Ordem Natural, os fisiocratas são pensadores que concebem a economia como um fenômeno ligado à ordem natural de produção de alimentos da terra. Destaque para François Quesnay (França, 1694-1774) e Vincent de Gournay (França, 1712-1759).

FILOSOFIA MODERNA



**Jean Jacques Rousseau**  
(Suíça, 1712-1778)

*"Uma sociedade só é democrática quando ninguém for tão rico que possa comprar alguém e ninguém seja tão pobre que tenha de se vender a alguém".*

Contratualismo. Conhecido pelo O homem é bom; a sociedade que o corrompe, Rousseau redigiu alguns verbetes da Enciclopédia. Sua crítica à propriedade privada inspirou o pensamento socialista do século XIX.

FILOSOFIA MODERNA



**Immanuel Kant**  
(Alemanha, 1724-1804)

*"Hume despertou-me de meu sono dogmático".*

Crítico (apriorismo). A obra de Kant pode ser dividida em dois períodos: a pré-crítica (1755-1780) e a crítica (1781 em diante). Apresentando o entendimento e a sensibilidade como estruturas do conhecimento humano, é conhecido por superar a dicotomia do racionalismo e empirismo e por apresentar uma ética universalista.



FILOSOFIA MODERNA



Liberalismo Econômico

*"Assim, o mercador ou comerciante, movido apenas pelo seu próprio interesse, é levado por uma 'mão invisível' a promover algo que nunca fez parte de seu interesse: o bem-estar da sociedade" (Adam Smith).*

Adam Smith (Escócia, 1723-1790), Jean Baptiste Say (França, 1767-1832), Thomas Malthus (Inglaterra, 1766-1834) e David Ricardo (Inglaterra, 1772-1823) são os pensadores que elaboraram o pensamento econômico que esvazia a participação do Estado e estimula a responsabilidade do indivíduo na economia.

FILOSOFIA CONTEMPORÂNEA



Georg Hegel  
(Alemanha, 1770-1831)

*"O que a história ensina é que os governos e as pessoas nunca aprendem com a história".*

Lógica Dialética, Idealismo Alemão. Com a máxima O que é real é racional, o que é racional é o real, Hegel marcou sua época concebendo a realidade como geist (espírito), que evolui do Espírito Objetivo, passando pelo Espírito Subjetivo até chegar ao Espírito Absoluto.

FILOSOFIA CONTEMPORÂNEA



Arthur Schopenhauer  
(Alemanha, 1788-1860)

*"Em geral, chamamos de destino as asneiras que cometemos".*

Romantismo Alemão. Conhecido por seu pessimismo, Schopenhauer concebe a realidade como uma representação. Preso entre a angústia e o tédio, o ser humano só pode amenizar os seus desejos ou por uma postura ascética, ou pelo êxtase estético.

FILOSOFIA CONTEMPORÂNEA



Ludwig Feuerbach  
(Alemanha, 1804-1872)

*"Obedece aos sentidos! Onde começam os sentidos cessam a religião e a filosofia, mas em compensação a verdade simples e nua te é dada".*

Materialismo. Conhecido por seu ateísmo, Feuerbach influenciou o pensamento materialista do século XIX. O Homem cria deuses à sua imagem e semelhança, transferindo para o Céu o ideal de justiça que não consegue realizar na Terra.

FILOSOFIA  
CONTEMPORÂNEA



**Karl Marx**  
(Alemanha, 1818-1883)

*"Por educação entendemos três coisas: 1) Educação intelectual. 2) Educação corporal, [...] 3) Educação tecnológica".*

Materialismo Histórico-dialético. Mestre da Suspeita. Um dos maiores influenciadores da Filosofia Contemporânea, Marx descreveu a lógica do sistema capitalista, apontando como a estrutura econômica (infraestrutura) influencia a formação das consciências (superestrutura).

FILOSOFIA  
CONTEMPORÂNEA

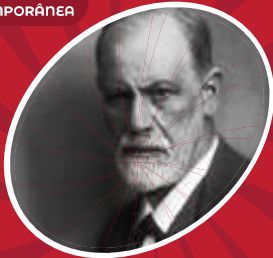


**Nietzsche**  
(Alemanha, 1844-1900)

*"Melhorar a humanidade, eis a última coisa que vou prometer".*

Genealogia. Mestre da Suspeita. Utilizando aforismos e ironia, Nietzsche é conhecido por sua Filosofia do Martelo, criticando todo o legado da Filosofia Ocidental, matando o próprio Deus. Aposta no Amor Fati e no Eterno Retorno para estimular a formação do Super-homem.

FILOSOFIA  
CONTEMPORÂNEA



**Sigmund Freud**  
(República Checa, 1856-1939)

*"Eduque-o como quiser; de qualquer maneira há de educá-lo mal".*

Psicanálise. Mestre da Suspeita. Influenciado por Schopenhauer, Freud é fundador da Psicanálise. A mente é composta por uma parte consciente e uma parte inconsciente. Influenciou outros psicanalistas, como Carl Jung (Suíça, 1875-1961), Melanie Klein (Áustria, 1882-1960) e Jacques Lacan (França, 1901-1981).

FILOSOFIA  
CONTEMPORÂNEA



**Filosofia Analítica**

*"Todo bom matemático é pelo menos metade filósofo, e todo bom filósofo é pelo menos metade matemático". (Gottlob Frege).*

Linguagem. Lógica formal. Corrente filosófica que concebe o papel da Filosofia como a análise lógica das sentenças, valorizando o uso da Lógica e da Teoria do Significado. Gottlob Frege (Alemanha, 1848-1925) e Bertrand Russell (País de Gales, 1872-1970) concebem os problemas filosóficos como problemas de linguagem. Se há clareza na linguagem, desfazem-se os pseudoproblemas filosóficos.

FILOSOFIA  
CONTEMPORÂNEA



**Filosofia Analítica**

*"Sentimos que, mesmo depois de serem respondidas todas as questões científicas possíveis, os problemas da vida permanecem completamente intactos" (Ludwig Wittgenstein).*

Linguagem. Corrente filosófica que concebe o papel da Filosofia como a análise lógica das sentenças, valorizando o uso da Lógica e da Teoria do Significado. George Moore (Inglaterra, 1873-1958) e Ludwig Wittgenstein (Áustria, 1889-1951) concebem a linguagem como algo para além da racionalização linguística, que envolve um emaranhado de significados únicos e subjetivos.

FILOSOFIA  
CONTEMPORÂNEA



**Fenomenologia**

*"Toda consciência é consciência de alguma coisa" (Edmund Husserl).*

Mais que o estudo descritivo dos fenômenos, Edmund Husserl (República Checa, 1859-1938) transformou a Fenomenologia em uma corrente filosófica, com métodos que concebem a Filosofia como ciência rigorosa. Junto ao combate do empirismo e do psicologismo, também estão Martin Heidegger (Alemanha, 1889-1976) e Maurice Merleau-Ponty (França, 1908-1961).

FILOSOFIA  
CONTEMPORÂNEA



**Existencialismo**

*"A existência precede a essência" (Jean Paul Sartre).*

Enquanto corrente filosófica do século XX, o Existencialismo é centrado na existência e no Homem. Desde que nascemos somos lançados e abandonados no mundo. Condenados a sermos livres, devemos criar nossos valores por meio de nossa liberdade. Além da influência da Fenomenologia, destacam-se Søren Kierkegaard (Dinamarca, 1813-1855), Jean Paul Sartre (França, 1905-1980) e Emmanuel Levinas (França, 1906-1995).

FILOSOFIA  
CONTEMPORÂNEA



**Escola de Frankfurt**

*"A exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação" (Theodor Adorno)*

Buscando romper com o método tradicional, os frankfurtianos utilizaram as contribuições de Marx, Freud e Weber para desenvolverem a Teoria Crítica. Theodor Adorno (Alemanha, 1903-1969) e Max Horkheimer (Alemanha, 1895-1973), mais pessimistas quanto à mudança da realidade, são conhecidos por desenvolverem a Dialética do Esclarecimento e por suas críticas à Indústria Cultural na busca pela emancipação humana.

FILOSOFIA  
CONTEMPORÂNEA



**Escola de Frankfurt**

*"Eleições livres de dominadores não abolem os dominadores nem os escravos" (Herbert Marcuse).*

Buscando romper com o método tradicional, os frankfurtianos utilizaram as contribuições de Marx, Freud e Weber para desenvolverem a Teoria Crítica. Walter Benjamin (Alemanha, 1882-1940), Herbert Marcuse (Alemanha, 1898-1979) e Erich Fromm (Alemanha, 1900-1980), mais otimistas quanto à mudanças da realidade, são conhecidos por enxergarem no establishment possibilidades de emancipação humana.

FILOSOFIA  
CONTEMPORÂNEA



**Hannah Arendt  
(Alemanha, 1906-1975)**

*"Poder e violência são opostos; onde um domina absolutamente, o outro está ausente".*

Teoria Crítica. Preferindo ser chamada de cientista política ou pensadora, a filósofa Arendt ficou conhecida por seus escritos sobre política e totalitarismo. Tecendo fortes críticas contra os regimes fascistas, nazistas e stalinistas, marcou o pensamento filosófico com o conceito de banalidade do mal.

FILOSOFIA  
CONTEMPORÂNEA



**Simone de Beauvoir  
(França, 1908-1986)**

*"Viver é envelhecer, nada mais."*

Existencialismo. Escritora, Beauvoir não foi uma filósofa stricto sensu, mas foi fundamental para vulgarizar e defender o existencialismo, especialmente o de Sartre, seu parceiro. Autora de textos como *O segundo sexo* e *A velhice*, é conhecida por fortalecer o movimento feminista contemporâneo.

FILOSOFIA  
CONTEMPORÂNEA



**Pós-modernidade**

*"Filosofar é passear com um saco e, ao encontrar alguma coisa que sirva, pegar".  
(Gilles Deleuze)*

Para Jean-François Lyotard (França, 1924-1998), se a modernidade é marcada pelas grandes narrativas e explicações universalizantes, a condição pós-moderna é marcada pela crise da razão, pela incredulidade nas metanarrativas e aceita o fragmentário, o descontínuo, o caótico. Nessa perspectiva, destaca-se a filosofia da diferença de Gilles Deleuze (França, 1925-1995) e Félix Guattari (França, 1930-1992).

FILOSOFIA  
CONTEMPORÂNEA



**Michel Foucault**  
(França, 1926-1984)

*"A psicologia nunca poderá dizer a verdade sobre a loucura, pois é a loucura que detém a verdade da psicologia".*

Arqueologia filosófica. Chamado de estruturalista, pós-estruturalista e até de pós-moderno, Foucault dedicou sua produção filosófica para entender como a verdade, enquanto modo de se pensar, se deu ao longo da História. Influente na Análise do Discurso, analisou como o controle dos corpos pode viabilizar o controle das consciências.

FILOSOFIA  
CONTEMPORÂNEA

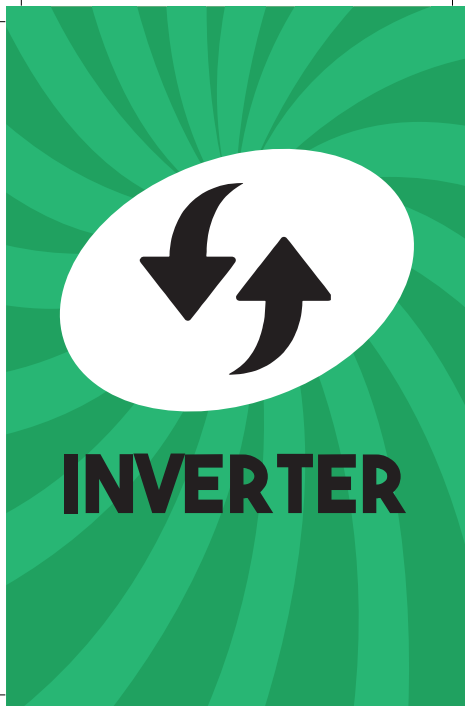
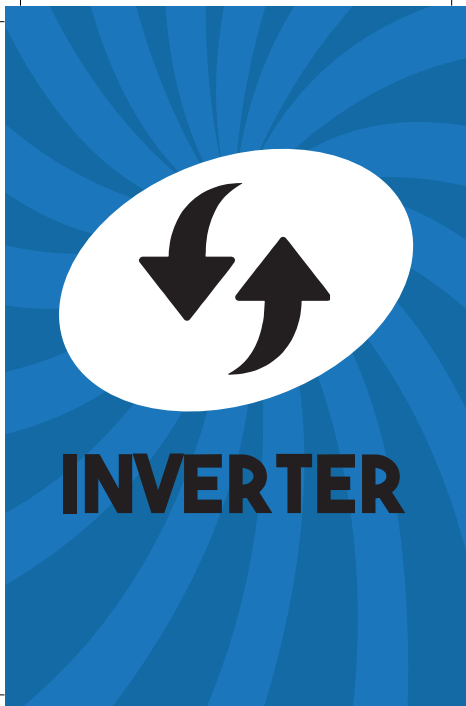
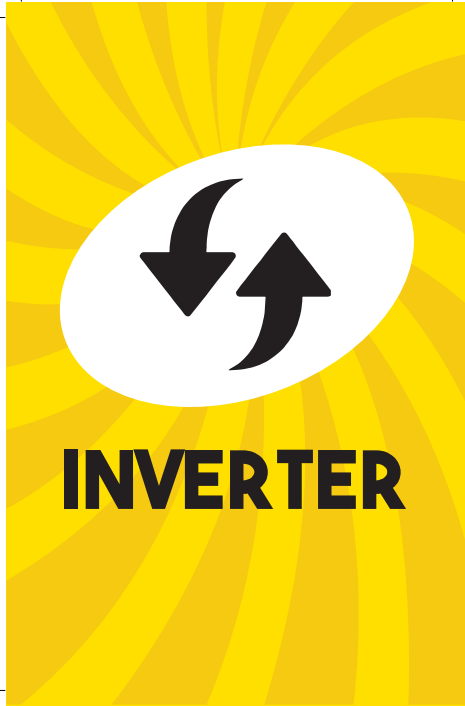
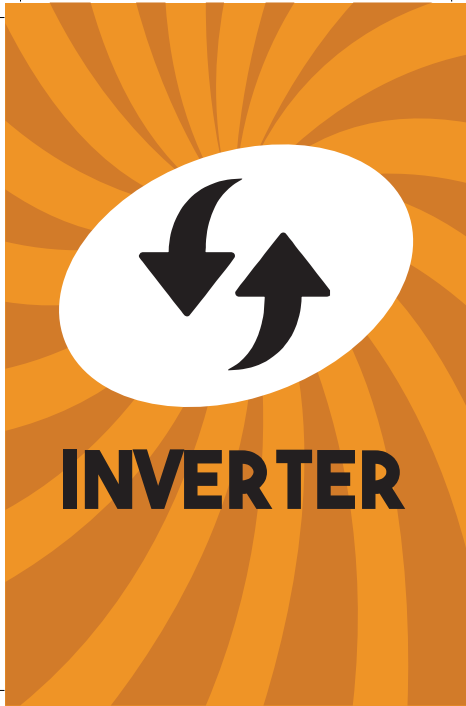


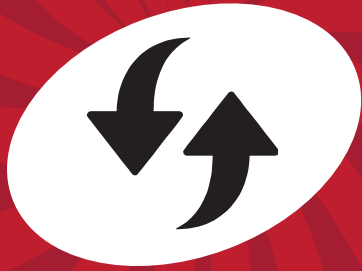
**Zygmunt Bauman**  
(Polônia, 1925-2017)

*"Hoje, o medo da exposição foi abafado pela alegria de ser notado".*

Bauman encontrou no conceito de liquidez a expressão que representa a complexa relação de efemeridade da sociedade após 2ª Guerra Mundial. Influenciando uma diversidade de autores atuais, o autor reflete sobre a relação entre segurança e liberdade, necessidade de construção identitária de grupos e indivíduos e os efeitos da globalização.







**INVERTER**

**+2**

An orange card with a sunburst pattern. A white oval in the center contains the text "+2".

**+2**

A yellow card with a sunburst pattern. A white oval in the center contains the text "+2".

**+2**

A blue card with a sunburst pattern. A white oval in the center contains the text "+2".









**ESTÉTICA**



**ÉTICA**



**LINGUAGEM**



**POLÍTICA**



LÓGICA



ONTOLOGIA



**BARALHO  
FILOSÓFICO**



#### Como preparar o jogo para iniciá-lo?

Verifique se todas as cartas estão no baralho para iniciar o jogo. Se as cartas "Coringas Brancas" não estiverem personalizadas, retire-as do baralho. Um dos jogadores embaralha e distribui 7 cartas para cada um. Após a distribuição, as cartas restantes são colocadas viradas para baixo, formando a Pilha de Compras. A carta superior dessa pilha é virada para formar a Pilha de Descarte. Caso a carta virada seja uma das cartas especiais, consulte a orientação para o início do jogo em item "Função das Cartas de Ação".

#### Como jogar?

O jogador a esquerda daquele que embaralhou e distribuiu as cartas inicia o jogo, seguindo o sentido horário de descarte. Na sua vez, você deve descartar uma carta de sua mão combinando-a com a carta virada na Pilha de Descarte. A relação entre essas cartas pode ser por sua cor (que representa o período histórico de produção de cada pensador) ou por qualquer relação de compatível aproximação entre as ideias dos pensadores em questão.

Caso seja descartado uma Carta de Ação, o jogador a esquerda deve executar a ação solicitada pela carta, a não ser que este também tenha uma Carta de Ação com o mesmo comando. Nada impede que em sua vez, o jogador descarte uma nova Carta de Ação. Mas se for diferente daquela que está na Pilha de Descarte, o jogador deve executar o comando solicitado e só depois descartar a carta desejada.

Se em sua vez o jogador não tiver cartas para descartar, ele deve comprar uma carta da Pilha de Compras. Só é permitido realizar a compra de apenas uma carta por vez. As compras só são permitidas em caso de o jogador não haver opções de descarte em sua mão. O jogador não poderá descartar uma carta que já possuía antes de realizar a compra. Se assim o fizer, será punido sendo obrigado a comprar duas cartas da Pilha de Compras.

Ao jogar a penúltima carta, o jogador deve anunciar em voz alta falando "UNO". Se não fizer isso, os demais jogadores podem obrigá-lo a comprar mais duas cartas. A rodada termina quando um dos jogadores zerar as suas cartas na mão.

#### Quais são as funções das Cartas de Ação?

**Comprar duas cartas:** Essa carta só pode ser jogada em cima de outra que possua a mesma cor ou o mesmo comando. O próximo jogador a descartar deve comprar duas cartas da Pilha de Compras. Mesmo com essa punição, o jogador não perde a vez de realizar o seu descarte. Caso seja tombada no início do jogo, o jogador a esquerda de quem embaralhou e distribuiu compra duas cartas da Pilha de Compras.

**Inverter ordem de descarte:** Essa carta só pode ser jogada em cima de outra que possua a mesma cor ou o mesmo comando. O sentido do jogo é invertido no mesmo instante que essa carta for descartada (se estiver em sentido horário, inverte para anti-horário e vice-versa).

Caso seja tombada no início do jogo, o jogador que embaralhou e distribuiu as cartas é o primeiro a descartar e o jogo segue em sentido anti-horário de descarte.

**Pular a vez do adversário:** Essa carta só pode ser jogada em cima de outra que possua a mesma cor ou o mesmo comando. Quando descartada, o próximo a jogar é "pulado" e não descarta nessa rodada. Caso seja tombada no início do jogo, o jogador a esquerda de quem embaralhou e distribuiu as cartas é "pulado". Inicia o jogador que estiver à esquerda deste.

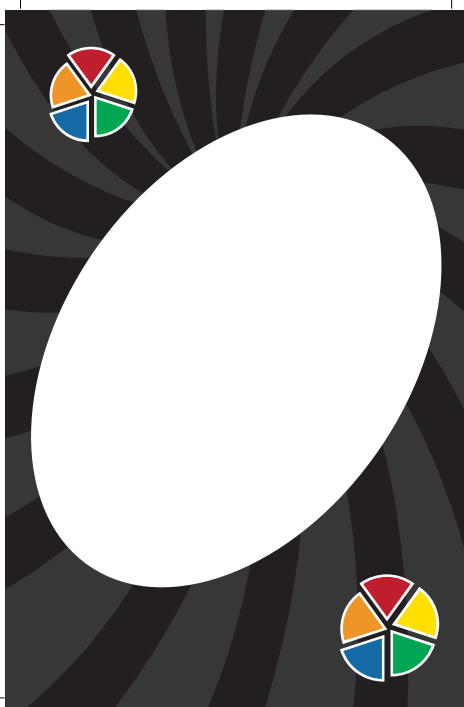
**Curinga - Áreas da Filosofia:** Essa carta pode ser jogada a qualquer momento do jogo, em cima de qualquer carta da Pilha de Descarte. Cada uma das 7 cartas, além de ter as 5 cores do jogo (representando todos os períodos históricos da produção do pensamento filosófico), possui uma das grandes áreas de pensamento da Filosofia (Epistemologia e Filosofia das Ciências; Estética; Ética e Moral; Linguagem; Política; Lógica; Metafísica e Ontologia). O jogador que a descarta pode solicitar qualquer cor de carta, ou seja, qualquer período histórico de produção da Filosofia. Mas, em sua vez de descartar, o próximo jogador pode optar em seguir a área da Filosofia indicada e jogar uma carta de sua mão por esse vínculo, mesmo que não seja da cor solicitada. Caso seja tombada no início do jogo, o jogador a esquerda de quem embaralhou e distribuiu as cartas opta por descartar pela cor ou pela área indicada.

**Curinga - Comprar quatro cartas:** Essa carta pode ser jogada a qualquer momento do jogo, em cima de qualquer carta da Pilha de Descarte. O jogador que a descarta pode solicitar qualquer cor de carta, ou seja, qualquer período histórico de produção da Filosofia. O próximo a jogar deve, obrigatoriamente, comprar 4 cartas da Pilha de Compras. Caso seja tombada no início do jogo, o jogador a esquerda de quem embaralhou e distribuiu as cartas deve comprar 4 cartas e optar pela cor de carta que quer descartar.

**Curinga - Trocar as Mãos:** Essa carta pode ser jogada a qualquer momento do jogo, em cima de qualquer carta da Pilha de Descarte. O jogador que a descarta deve trocar as suas cartas com as cartas da mão de qualquer um dos jogadores. Caso seja tombada no início do jogo, o jogador a esquerda de quem embaralhou e distribuiu as cartas deve trocar de cartas com outro jogador e escolher qual a cor de carta que quer descartar. O jogador que a descarta por último deve trocar de cartas com outro jogador, dando-lhe, assim, a vitória daquela partida.

**Curingas Brancas:** Essa carta acompanha o baralho para que os jogadores possam criar novas cartas de ação. Além de ser jogada a qualquer momento do jogo, em cima de qualquer carta da Pilha de Descarte, ela indicará uma ação a ser criada de acordo com a imaginação.

**BARALHO  
FILOSÓFICO**



- 
- <sup>i</sup> Maria Cecília de Souza Minayo, Doutora em Saúde Pública, é editora regional da Revista *Environmental Health Perspectives*.
- <sup>ii</sup> Antonio Carlos Gil, Doutor em Saúde Pública, é professor da Universidade Municipal de São Caetano do Sul - USCS e parecerista da Revista de Administração Mackenzie.
- <sup>iii</sup> Nildo Silva Viana, Doutor em Sociologia, é professor da Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Federal de Goiás - UFG.
- <sup>iv</sup> Dermeval Saviani, Doutor em Filosofia da Educação, é Professor Emérito da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP.
- <sup>v</sup> Leandro Karnal, Doutor em História Social, é professor do Departamento de História do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas - IFCH da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP.
- <sup>vi</sup> Norma Sandra de Almeida Ferreira, Doutora em Educação, é professora colaboradora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP.
- <sup>vii</sup> Amaury Cesar Moraes, Doutor em Educação, é professor da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - USP.
- <sup>viii</sup> Elisabeth da Fonseca Guimarães, Doutora em Educação, é Professora Titular do Instituto de Ciências Sociais da Universidade Federal de Uberlândia - UFU.
- <sup>ix</sup> Néelson Dácio Tomazi, Doutor em História, é professor aposentando pela Universidade Estadual de Londrina - UEL e Universidade Federal do Paraná - UFPR.
- <sup>x</sup> Lejeune Mirhan Mato Grosso de Carvalho, Especialista em Política Internacional, é professor da Universidade Metodista de Piracicaba - UNIMEP.
- <sup>xi</sup> Marilena de Souza Chaui, Doutora em Filosofia, é professora do Departamento de Filosofia da Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo - USP.
- <sup>xii</sup> Marcelo Carvalho, Doutor em Filosofia, é professor do Departamento de Filosofia da Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP.
- <sup>xiii</sup> Marli dos Santos, Doutora em Ciências da Comunicação, é professora do Programada de Pós-graduação em Comunicação da Faculdade Cásper Líbero - FCL.
- <sup>xiv</sup> Márcio Danelon, Doutor em Educação, é professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia - UFU.
- <sup>xv</sup> Hilton Japiassú, Doutor em Filosofia, é Professor Adjunto do Departamento de Filosofia da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ.
- <sup>xvi</sup> Danilo Marcondes de Souza Filho, Doutor em Filosofia, é Professor Titular do Departamento de Filosofia da Pontifícia Universidade Católica - PUC/RJ e Professor Adjunto da Universidade Federal Fluminense - UFF.
- <sup>xvii</sup> Newton Duarte, Doutor em Educação, é professor do Departamento de Psicologia da Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP.
- <sup>xviii</sup> Acácia Zeneida Kuenzer, Doutora em Educação, é professora aposentada da Universidade Federal do Paraná - UFPR.
- <sup>xix</sup> Edmundo Fernandes Dias, Doutor em História Social, foi professor do Departamento de Sociologia do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP.
- <sup>xx</sup> Lúcia Maria Wanderley Neves, Doutora em Educação, é professora aposentada da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE.
- <sup>xxi</sup> Emilly Pereira Marques é Assistente Social graduada pela Escola de Serviço Social/UFF.
- <sup>xxii</sup> Marina Barbosa Pinto, Doutora em História, é professora da Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF.
- <sup>xxiii</sup> Juliana Campregher Pasqualini, Doutora em Educação Escolar, é professora do Departamento de Psicologia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP.
- <sup>xxiv</sup> Fernando Ramalho Martins, Doutor em Sociologia, é Professor Assistente Doutor da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP.
- <sup>xxv</sup> José Paulo Netto, Doutor em Serviço Social, é Professor Titular e Professor Emérito da Escola de Serviço Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ.
- <sup>xxvi</sup> David Harvey é um geógrafo britânico marxista, formado na Universidade de Cambridge. É professor da Universidade da Cidade de New York e trabalha com diversas questões ligadas à geografia urbana.
- <sup>xxvii</sup> Fredric Jameson é um crítico literário estadunidense marxista, formado na Universidade de Haverford. É professor da Universidade de Duke e trabalha com literatura comparada e romance.
- <sup>xxviii</sup> Silvio Donizetti de Oliveira Gallo, Doutor em Educação, é professor do Departamento de Filosofia e História da Educação da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP.
- <sup>xxix</sup> Walter Omar Kohan, Doutor em Filosofia, é professor do Centro de Educação e Humanidades da Universidade Estadual do Rio de Janeiro - UERJ.
- <sup>xxx</sup> Ivo Tonet, Doutor em Educação, é professor do Departamento de Filosofia da Universidade Federal de Alagoas - UFAL.

- 
- <sup>xxx</sup><sup>i</sup> Adolfo Sánchez Vázquez, Doutor em Filosofia, foi professor da Universidade Nacional Autônoma do México.
- <sup>xxx</sup><sup>ii</sup> Luiz Carlos de Freitas, Doutor em Psicologia, é professor do Departamento de Metodologia de Ensino da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP.
- <sup>xxx</sup><sup>iii</sup> Lígia Marcia Martins, Doutora em Educação, é professora aposentada do Departamento de Psicologia da Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP.
- <sup>xxx</sup><sup>iv</sup> Deivide Telles de Lima, Mestre em Docência para a Educação Básica, é Professor de Educação Básica - Educação Física nas redes pública municipal e privada na cidade de Jahu/SP.
- <sup>xxx</sup><sup>v</sup> Angelo Antônio Abrantes, Doutor em Educação, é Professor Assistente Doutor do Departamento de Psicologia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP.
- <sup>xxx</sup><sup>vi</sup> Giselle Modé Magalhães, Doutora em Educação Escolar, é Professora Adjunta do Departamento de Educação da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar.
- <sup>xxx</sup><sup>vii</sup> Ana Carolina Galvão Marsiglia, Doutora em Educação Escolar, é professora no Departamento de Teorias do Ensino e Práticas Educacionais da Universidade Federal do Espírito Santo - UFES.
- <sup>xxx</sup><sup>viii</sup> Karl M. Kapp, Doutor em Educação, é Diretor Assistente e professor do Instituto de Tecnologias Interativas da Bloomsburg University (IIT).
- <sup>xxx</sup><sup>ix</sup> José Luiz Giorgi Pagliari, engenheiro químico e mágico amador, é sócio da International Playing-Card Society IPCS, da Asociación Española de Coleccionismo e Investigación del Naípe ASESICOIN, da 52 Plus Joker e da TALON Österreich-Ungarischer Spielkartenverein.
- <sup>x</sup><sup>l</sup> Cláudio Décourt, engenheiro naval, colecionador e estudioso do tema, foi presidente mundial da International Playing Card Society - IPCS de 2004 a 2008. É vencedor do prêmio ‘Silvia Mann’, no congresso internacional da IPCS, em Londres, em 2003 com o trabalho “On the Origin of Styles: the Evolution of the English Pattern”, que discorre sobre a classificação do baralho mais popular em todo o mundo (padrão ‘internacional’).